

*Rapport
de recherche*
PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

ANNEXES

**Persévérance scolaire des élèves inuit
Influence de la perception, de l'attitude et de l'approche pédagogique des
enseignants inuit et qallunaat (non inuit)**

Chercheure principale :

Tatiana Garakani,
École nationale d'administration publique

Équipe de recherche :

Émilie Peter et Dominique M. Lavoie

Co-chercheur

Martin Goyette, École nationale d'administration publique

Partenaires du milieu pratiques

Commission scolaire Kativik

Établissement gestionnaire de la subvention

École nationale d'administration publique

Numéro du projet de recherche

2012-RP-145358

Titre de l'Action concertée

Persévérance et réussite scolaires

Partenaire(s) de l'Action concertée

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)
et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

Liste des annexes



- I. **Contexte**
- II. **Cadre conceptuel**
- III. **Méthodologie**
- IV. **Résultats : les enseignants**
- V. **Résultats : les élèves**
- VI. **Discussion et recommandations**

Annexe I – Contexte de la recherche



Annexe I – Contexte de la recherche

Table des matières

1. Introduction.....	1
2. Le contexte du Nunavik.....	1
3. L'éducation au Nunavik.....	2
4. Les priorités de recherche en éducation dans le contexte inuit	4
5. Le contexte de Kangiqsualujjuaq et de l'école Ulluriaq	5
6. Références.....	7

Liste des figures

Figure 1– Répartition de la population du Nunavik selon l'âge en 2013	2
---	---

Annexe I – Contexte de la recherche

Inuit never gave up. Inuit always had hope

(Ajunnginiq Centre, 2006, p. vi)

1. Introduction

Dans cette section, nous souhaitons situer cette recherche en présentant brièvement un aperçu du contexte général du Nunavik et de son système d'éducation actuellement en place, avant de nous consacrer au contexte spécifique de notre site de recherche : Kangiqsualujjuaq et son école Ulluriaq. Il est important de noter qu'un portrait plus détaillé du Nunavik a été récemment présenté dans le rapport *Parnasimautik* publié en novembre 2014 par l'Administration régionale de Kativik et réalisé en collaboration avec plusieurs organisations régionales. Il détaille les consultations menées en 2013 avec les Inuit dans toutes les communautés du Nunavik, ainsi que Chisasibi, Kawachikamach et Montréal, et traite des thématiques de : 1) la langue; la culture et l'identité; 2) la terre et la sécurité alimentaire; 3) la famille; 4) l'éducation; 5) la santé et les services sociaux; 6) la justice; 7) le logement et le coût de la vie; 8) l'emploi; 9) le développement local et régional ainsi que les services essentiels (Administration régionale Kativik, 2014).

2. Le contexte du Nunavik

Le territoire inuit du Canada, le Nunangat Inuit, est situé au nord des territoires canadiens. Ce Nunangat Inuit se divise en quatre régions géographiques : l'Inuvialuit (Territoires du Nord-Ouest), le Nunavut, le Nunavik (au nord du Québec) et le Nunatsiavut (Terre-Neuve-et-Labrador). Selon le *Recensement de la population de 2011* de Statistique Canada (2011), 78 % des Inuit du Canada y résident, les 22 % restants sont répartis sur le reste du territoire canadien.

Cette recherche a été réalisée au Nunavik, au nord de la province du Québec, où 12 720 personnes vivent dans les 14 communautés dispersées sur un large territoire couvrant une superficie de 443 684,71 km². Une proportion de 43 % de la population du Nunavik a moins de 19 ans (Nunivaat, 2013), tandis qu'au Québec ce taux atteint seulement 17 % (Anctil, 2004). La population inuit d'âge scolaire est estimée à 4 015 personnes.

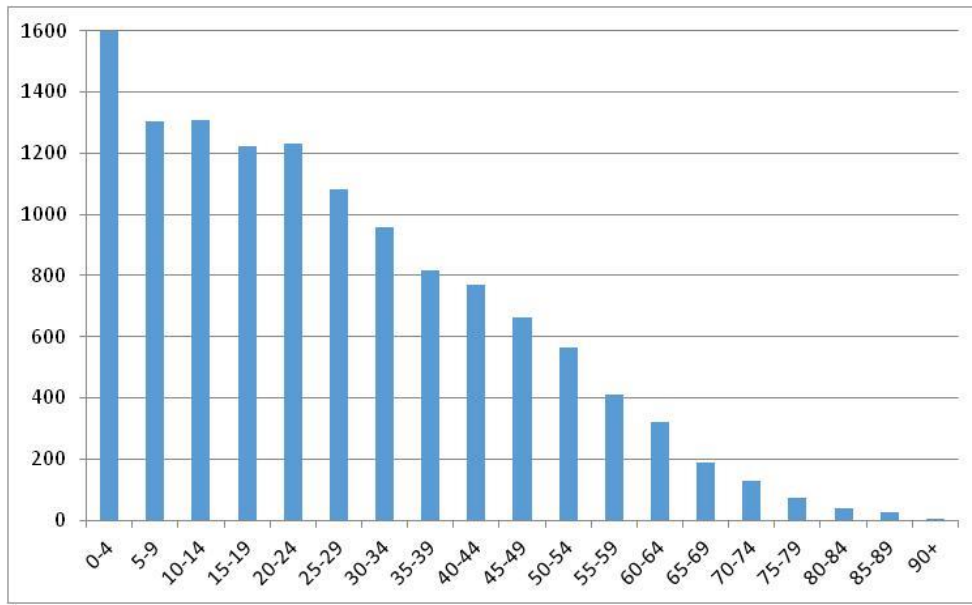


Figure 1— Répartition de la population du Nunavik selon l'âge en 2013
 Source : Nunavik Statistics Program, (2013)

L'histoire des habitants du Nunavik démontre un grand potentiel d'adaptation et de résilience individuelles et collectives. En effet, avant, pendant et après la venue des Néo-Européens, la population inuit du Nunavik a vécu des changements excessivement rapides sur les plans de ses habitats, de ses modes de subsistance, de ses institutions et de ses organisations sociopolitiques.

3. L'éducation au Nunavik

La commission scolaire Kativik (CSK) a été créée à la suite de la signature de la Convention de la Baie-James et du Nord québécois en 1975 avec, notamment, la prérogative de développer des programmes précis pour répondre aux besoins de la population inuit du Nunavik (Vick-Westgate, 2002). La CSK est la première commission contrôlée par des autochtones au Canada, financée à 75 % par le gouvernement du Québec et à 25 % par le gouvernement fédéral (Vick-Westgate, 2002, p. 77). La CSK gère l'éducation dans les 14 communautés inuit. Elle est gouvernée par le Conseil des commissaires qui se rencontre quatre fois par an, avec l'élection d'un Comité exécutif qui, lui, se réunit tous les mois

La juridiction de la CSK est plus importante que celle des autres commissions scolaires du Québec; elle est notamment responsable : 1) du développement du programme en inuktitut, en français et en anglais; 2) des programmes de formation des enseignants inuit; 3) du perfectionnement des enseignants qallunaat (non inuit); 4) ainsi que du département de recherche, qui met en œuvre et supervise tous les projets de recherches éducationnelles. Depuis sa création, la CSK a assumé la responsabilité d'agrandir et d'aménager les

bâtiments scolaires, de fournir l'éducation secondaire et l'éducation spéciale, d'offrir l'éducation dans trois langues, ainsi que l'éducation pour adulte, de soutenir les élèves partis dans le sud, de former les enseignants (inuit et non inuit), de développer le curriculum et d'adapter le matériel pédagogique, de former le personnel et les commissaires (Vick-Westgate, 2002, p. 86-87).

De nombreux efforts ont permis de réaliser des changements considérables en vue d'améliorer le succès des élèves inuit du Nunavik; toutefois l'écart entre ces derniers et les élèves québécois reste important quant à la proportion d'élèves qui sortent du secondaire sans diplôme. Pour l'année scolaire 2009-2010, le taux de décrochage se situait à 80,1 %, alors que la moyenne pour l'ensemble du Québec était de 17,4 %. Il est important de noter que la moyenne pour les territoires conventionnés (Commission scolaire Crie, Kativik et École Naskja) s'élevait à 85,2 % pour la même période (MELS, 2013, n° 42). Le taux de passage direct des élèves de 5^e secondaire (formation générale à temps plein) vers le réseau collégial en 2010 n'était que 4,8 % pour la Commission scolaire Kativik (comparativement à 66,9 % pour l'ensemble du Québec). Curieusement, ce taux était cinq fois plus élevé en 2002 (20,8 %), et plus de deux fois plus élevé de 2006 à 2009, chaque année affichant respectivement 13 %, 10,9 %, 10,3 % et 10,8 % (MELS, 2013, n° 42).

De la maternelle à la deuxième année, les élèves inuit étudient exclusivement dans leur langue maternelle, à savoir l'inuktitut. La troisième année du primaire est une année de transition : les élèves étudient la moitié du temps en inuktitut et l'autre moitié, en anglais ou en français. À partir de la quatrième année, ils sont transférés à temps plein dans le secteur francophone ou le secteur anglophone pour un enseignement en langue seconde donné principalement par des enseignants non inuit (qallunaat). Les élèves sont donc non seulement confrontés à un changement de langue, mais aussi d'approche, de philosophie, de perception et de pratiques éducatives.

La plupart des enseignants qallunaat présents dans les communautés inuit sont peu expérimentés et peu familiers avec la culture locale (Commission de l'éducation, 2007; Mueller, 2006). De plus, ils n'ont pas nécessairement une expérience de l'enseignement en langue seconde, qui leur permettrait de distinguer les difficultés linguistiques des difficultés scolaires. Par ailleurs, rares sont ceux qui amorcent un processus réflexif quant à l'adaptation de leurs pratiques au milieu inuit (Cummin, 1997, cité dans Bourque, 2004). Le recrutement et la rétention d'enseignants qualifiés représentent donc un défi important aux conséquences non négligeables sur l'approche pédagogique. Mueller (2006) explique également que les enseignants qallunaat ne forment pas un groupe homogène. Chacun et chacune possède sa propre identification culturelle et sociale. Ainsi, les étudiants inuit doivent constamment s'ajuster à de nouveaux enseignants qallunaat, qui présentent à chaque fois la culture et les attentes du sud d'une façon différente (Fortin et Picard, 1999).

Les incompréhensions d'origine interculturelle ne sont pas sans conséquence sur la relation élève-enseignant. La perception et l'attitude des enseignants inuit sont inspirées par les pratiques culturelles de leur communauté, où l'éducation informelle est transmise par les parents, la famille et la collectivité. L'apprentissage s'effectue par imitation, sans la pression du temps pour acquérir ou maîtriser une habileté. Chacun progresse à son rythme. Les enseignants qallunaat sont, pour leur part, formés dans le sud et connaissent peu, voire mal, le milieu et la culture inuit, rendant difficile l'interprétation des signes et des codes culturels de leurs élèves. Il y a alors un risque qu'il leur soit plus difficile de distinguer les capacités intellectuelles des élèves de leurs besoins d'apprentissage. Or, les préjugés négatifs renforcés par cette incompréhension culturelle et les approches mal adaptées peuvent créer l'« effet Pygmalion » (Rosenthal and Jacobson, 1971) et réduire les chances de réussite des élèves inuit.

Les paradoxes culturels inhérents à la fréquentation de professeurs non inuit peuvent également avoir des conséquences sur les relations que les élèves entretiennent avec leur réseau primaire de soutien, notamment la famille élargie, les membres de la communauté, dont les aînés, qui sont traditionnellement très présents dans l'éducation des enfants autochtones. Ces facteurs sont pourtant reconnus comme des piliers de la réussite scolaire (Larose, Bourque, Terrisse et Kurtness, 2001; Bourque, 2004; Gauthier, 2005). La langue utilisée par les intervenants scolaires peut alors devenir une barrière tant pour la réussite des enfants que pour la participation des parents (Lavoie, 2008).

4. Les priorités de recherche en éducation dans le contexte inuit

Inuit Tapiriit Kanatami (ITK) – organisation nationale des Inuit du Canada – est la voix nationale des 55 000 Inuit vivant dans 53 collectivités de Nunatsiavut (Labrador), du Nunavik (Nord-du-Québec), du Nunavut et de la région désignée des Inuvialuit dans les Territoires du Nord-Ouest. Elle a été fondée en 1971, pour promouvoir les intérêts sociaux, culturels, politiques et environnementaux des Inuit.

En 2006, ITK a lancé une initiative nationale sur l'éducation des Inuit, avec un tout premier sommet national sur l'éducation des Inuit qui a suivi en 2008. Le sommet a produit une entente sur l'éducation et a privilégié sept thèmes clés qui ont été détaillés dans la stratégie nationale sur la scolarisation des Inuit – *Les premiers Canadiens, Canadiens en Premiers* – publiée en juin 2011 : l'éducation bilingue, la mobilisation des parents, les programmes d'études et les pratiques d'enseignement axés sur les Inuit, la réussite postsecondaire, le renforcement des capacités, ainsi que la collecte et le partage de renseignements, l'éducation de la petite enfance, pour refléter l'importance des années

préparatoires pour la réussite scolaire future (Comité national sur la scolarisation des Inuit, 2011, p. 9).

Le document souligne l'importance d'investir dans la surveillance et la recherche de pratiques exemplaires pour évaluer ce qui fonctionne et quelles pratiques n'améliorent pas les résultats (ITK, 2011 : 10).

5. Le contexte de Kangiqsualujjuaq et de l'école Ulluriaq

Kangiqsualujjuaq (La Grande Baie), qui dénombre une population de 874 personnes (Statistique Canada, 2011), est situé à environ 160 km au nord-est de Kuujuaq, est le village le plus à l'est du Nunavik. Il se trouve à 25 km de la baie d'Ungava, abrité au fond d'une anse de la rivière George, appelée Akilasakalluq (Nunavik.ca). Le village de Kangiqsualujjuaq, souvent connu sous le nom de George River, s'est développé à partir des années 1960. La première école, la coopérative et les bâtiments gouvernementaux n'ont été érigés qu'à partir de 1963. C'est en 1980 que Kangiqsualujjuaq s'est formellement établi comme une municipalité.

# total d'élèves	Primaire premier cycle (Inuktitut)	Cycles 2 et 3 du primaire		Secondaire		Cheminement particulier
		Français	Anglais	Français	Anglais	
254	59	32	42	39	57	25

Source : Commission scolaire Kativik (2015)

# total d'enseignants	Primaire premier cycle (Inuktitut)	Cycles 2 et 3 du primaire		Secondaire		Cheminement particulier
		Français	Anglais	Français	Anglais	
23	5	4	5	3	4	2

Source : Commission scolaire Kativik (2015)

L'école Ulluriaq, qui compte 254 élèves et 23 enseignants, est renommée pour la stabilité de son personnel. L'administration de l'école est également très favorable aux nouvelles initiatives, par exemple : le Festival du film de Ulluriaq, la course « la Toundra au Trot », le programme d'entraînement intensif de badminton pour les jeux d'hiver de l'Arctique, la clinique de volleyball, des jeux inuit, des excursions en chien, le Mathalon, des activités culturelles, des activités particulières visant les filles, des ateliers de yoga, des

concours de tir à l'arc, des concerts de musique, le programme de hip-hop local, les clubs pour les garçons et les filles du primaire. L'école a aussi reçu des personnalités, telles que Clara Hughes, Monique Polak, Shawn Kuliktana (École Ulluriaq page web).

Ulluriaq accueille également des projets pilotes. Elle a été parmi les premières écoles à implanter le projet « Écoles Compatissantes » et les stratégies de renforcement de comportements positifs (*Positive Behavioral Intervention and Support*).

L'approche « Écoles Compatissantes » a pour objectif de permettre aux enseignants et aux personnels scolaires de développer une meilleure compréhension des traumatismes vécus par les élèves pour mieux les soutenir dans leurs apprentissages et favoriser leur résilience. L'une des composantes de ce projet est l'élaboration d'un plan pour renforcer les comportements positifs au sein de l'école, afin d'offrir aux élèves un environnement physique et émotionnel sécuritaire, positif, cohérent et qui met l'accent sur la création de relations privilégiées maîtres-élèves et, ainsi, favoriser la réussite scolaire, sociale et personnelle des élèves (Commission scolaire Kativik page web, Écoles Compatissantes).

6. Références

- Administration régionale Kativik (2014) *Parnasimautik – Consultation Report on the Consultations Carried out with Nunavik Inuit in 2013*.
- Ajunnginiq Centre (2006). *Suicide prevention: Inuit traditional practices that encouraged resilience and coping*, Ottawa (Ontario), National Aboriginal Health Organization, 35 p.
- Anctil, M. (prepared by) (2008). *Survey Highlights. Nunavik Inuit Health Survey 2004, Qanuippitaa? How are we?* Québec: Institut national de santé publique du Québec (INSPQ) & Nunavik Regional Board of Health and Social Services (NRBHSS).
- Bourque, J. (2004). *Éducation et culture : l'impact des stratégies d'acculturation psychologique sur la résilience scolaire de jeunes Innus*. (Ph. D.), Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Comité national sur la scolarisation des Inuits (2011). *Les Premiers Canadiens, Canadiens en Premiers*. Stratégie nationale sur la scolarisation des Inuits. Ottawa: Comité national sur la scolarisation des Inuits.
- Commission scolaire Kativik (2013). *À propos de la commission scolaire*. Site web : <http://www.kativik.qc.ca/fr/kangiqsualujjuaq-ecole-ulluriaq> (consulté en janvier 2015).
- Commission scolaire Kativik (2013). *Écoles Compatissantes*, Site web : <http://www.kativik.qc.ca/fr/ecoles-compatissantes> (consulté en janvier 2015).
- École Ulluriaq (2013). Site web : <http://ulluriaq.kativik.qc.ca/fr> (consulté en janvier 2015).
- Fortin, L., & Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), p. 359-374.
- Institut national de santé publique Québec (2004). *Nunavik Inuit Health Survey*. Site web : http://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/774_ESISurveyHighlights.pdf
- Inuit Tapiriit Kanatami (2011). *First Canadians, Canadians first: National strategy on Inuit education 2011*. Prepared for the National Committee on Inuit Education. Ottawa, ON: Inuit Tapiriit Kanatami.

- Larose, F., Bourque, J., Terrisse, B., & 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), p. 151-180.
- Lavoie, C. (2008). 'Hey, Teacher, Speak Black Please': The Educational Effectiveness of Bilingual Education in Burkina Faso. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 11(6), p. 661-677.
- Ministère de l'Enseignement, du Loisir et du Sport (MELS) (2013). *Bulletin statistique de l'éducation*, n° 42 – mai 2013, http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/bulletin_stat42_s.pdf (consulté en février 2015).
- Mueller, C. (2006). *Breaking the ice: Qallunaat teachers' journeys to Nunavik*. (Doctoral Thesis), McGill, Montréal.
- Nunavik.ca (2014). *Kangiksualujjuaq, de nous*, http://www.nvkangiqsualujjuaq.ca/fr/index_fr.htm (consulté en août 2014).
- Nunavik Statistics Program, *Statistics – Population by Age Group and Sex, 2001-2013*, <http://www.nunivaat.org/Table.aspx/Region/Nunavik/Indicator/Population/2014-02-24-06/13345> (consulté en janvier 2015).
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1971). *Pygmalion à l'école. L'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*. Paris: Casterman.
- Statistique Canada (2011). *Recensement de la population de 2011*, <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/index-fra.cfm> (consulté en février 2015).
- Vick-Westgate, A. (2002). *Nunavik. Inuit-controlled education in Artic Quebec*. Calgary, AB: University of Calgary Press.

Annexe II – Cadre conceptuel : persévérance vs résilience



Annexe II – Cadre conceptuel : persévérance vs résilience

Table des matières

1.	La persévérance.....	1
1.1	Les facteurs de persévérance.....	2
2.	La motivation et l’engagement.....	4
2.1	La définition de la motivation	4
2.2	Les facteurs et les mesures de la motivation et de l’engagement.....	5
4.	La résilience	7
4.1	Les facteurs de la résilience.....	9
	<i>Les facteurs négatifs</i>	10
	<i>Les facteurs positifs</i>	10
4.2	Les stratégies d’intervention	11
4.3	Le modèle de résilience adopté pour cette recherche	12
5.	La persévérance et la résilience dans une perspective autochtone	13
6.	Conclusion	15
7.	Références	17

Liste des figures

Figure 1 :	Modèle de persévérance des élèves	6
Figure 2 :	Modèle de persévérance des enseignants.....	7
Figure 3 :	Modèle de résilience des élèves, dans le contexte scolaire.....	12

Annexe II – Cadre conceptuel : persévérance vs résilience

Les termes *motivation*, *engagement*, *persévérance*, *résilience* sont souvent utilisés et, parfois, de façon interchangeable, pour encadrer et expliquer les facteurs de la réussite scolaire. Même si l'ensemble de ces concepts a servi à encadrer notre recherche et notre analyse, nous avons surtout privilégié les facteurs et les manifestations de la résilience, car celle-ci porte sur la manière dont certains jeunes vont « *successfully cope with stress and adversity to prevention and intervention efforts in order to maximise competence and adaptation* » (Kinard, 1998, p. 676). Ainsi, dans le contexte de cette recherche, introduire le concept de résilience permet de mettre l'accent sur les dimensions positives tout en reconnaissant les difficultés rencontrées. Pour souligner leur distinction, les différents concepts en lien avec la recherche, à savoir la persévérance et la réussite scolaire, la motivation et l'engagement, ainsi que la résilience sont présentés séparément. De plus, sans ignorer leur possible présence dans d'autres sphères de la vie des enseignants et des élèves, ces concepts ne sont ici étudiés qu'au sein de l'école et des activités scolaires et parascolaires.

Nous terminons ce chapitre en précisant l'application de ces concepts dans les contextes autochtones et en présentant des modèles de persévérance et résilience conçus et adaptés pour la présente recherche.

1. La persévérance

Le *Dictionnaire actuel de l'éducation* définit deux principales acceptions au terme *persévérance*. La première fait référence au maintien plus ou moins grand, au fil des années, des effectifs scolaires admis dans le système d'éducation ou engagés dans un cycle ou un programme d'études, à une année donnée ou à un âge donné. La seconde acception est quant à elle relative au fait, pour un ou une élève, de poursuivre ses études en passant à la classe suivante d'un programme d'études ou en commençant un autre programme ou un autre cycle d'études (Legendre, 2005, p. 1032).

La persévérance, généralement associée à la réussite, se définit ainsi habituellement par opposition au décrochage scolaire (Ménard, 2009). Elle se décline en (ou intègre) un certain nombre de facteurs qui la favorisent ou l'entravent selon les situations. Les facteurs identifiés par Savoie-Zajc et Lanaris (2005) sont liés aux milieux scolaires (rendement scolaire, redoublement et échecs répétés) et familiaux (instabilité familiale, faible scolarisation des parents, familles monoparentales). Elles soulignent également les « facteurs d'ordre social et économique (isolement, immigration, faible revenu des parents, travail des jeunes), les caractéristiques personnelles des jeunes (difficultés d'apprentissage

et/ou de comportement, sexe, attitudes à l'égard de l'école, habitudes de travail) » (Savoie-Zajc et Lanaris, 2005, p. 297).

D'autres facteurs pourraient s'ajouter à la liste des facteurs contribuant à la persévérance des élèves, dont certains ont été également soulevés dans les études sur la résilience. H. Archambault (2010) souligne l'importance des premières années d'éducation, la participation des parents et des aînés, la relation maître-élève invitant à développer une relation « basée sur la confiance, la reconnaissance mutuelle et le respect mutuel », la pertinence des stratégies éducatives intégrant par exemple la culture ou l'individualisation des pratiques pédagogiques (Archambault, p. 110).

L'effet attendu de la persévérance scolaire est la réussite (Ménard, 2009). Ainsi, dans une perspective sociocognitive de la motivation, la persévérance découle de l'anticipation des résultats. Elle est gouvernée par les attentes des élèves quant aux résultats de leurs actions et par la valeur qu'ils attachent à ces résultats [en lien avec leurs buts et leurs intérêts] (Chouinard *et al.*, 2005; Pintrich, 2003). Il reste que cette persévérance est aussi grandement tributaire des facteurs environnementaux en dehors du contrôle des élèves. Il convient, toutefois, de rappeler à la suite de Presseau *et al.* (2006) qu'aujourd'hui la réussite de l'élève ne se mesure plus uniquement à l'aune de ses résultats scolaires finaux. En effet, les progrès de l'élève sont devenus des indicateurs de son succès; « la réussite scolaire est davantage comprise comme la progression des apprentissages scolaires qu'en termes de résultats scolaires au sens strict » (p. 26).

1.1 Les facteurs de persévérance

Pour plusieurs auteurs, les principaux facteurs de la persévérance sont la motivation, les représentations et les perceptions, les contenus enseignés, l'environnement, le vécu et la participation de la communauté et des parents.

La **motivation** (Bandura, 1982; Lai, 2011), qui est liée à la dimension du vouloir (vs celle du pouvoir), apparaît ainsi comme étant capitale. Pour Ames, (1992) la motivation des élèves dépend de la manière dont ils se perçoivent par rapport aux objectifs et au processus d'apprentissage :

A qualitative approach to student motivation is concerned with how students think about themselves in relation to learning activities and to the process of learning itself. The salience of specific goals in classroom structures can orient students toward qualitatively different patterns (p. 268).

D'autres recherches se sont intéressées aux **représentations et aux perceptions des élèves** (Bong et Skaalvik, 2003; Deniger, Anne, Dubé, et Goulet, 2009; Laaroussi *et al.*, 2005), incluant leur perception et leur estime d'eux-mêmes, le regard des autres et leur

représentation de l'institution scolaire. Ces recherches insistent sur la place des représentations dans la détermination de l'intérêt pour l'école et pour la scolarité.

Les contenus enseignés, au regard de leur qualité et de leur pertinence, constituent un autre facteur déterminant pour les apprenants. Ces contenus doivent ainsi être contextualisés et significatifs (Carrier, 2009). Certains chercheurs, comme Perrenoud (1996), ont souligné l'impact d'un enseignement inadapté et ses conséquences sur la réussite scolaire de certains élèves. Ces auteurs, partant du constat que les mauvais résultats acquis dans un contexte de non-différenciation mènent à un cercle vicieux d'échec, en appellent à une différenciation pédagogique en fonction des publics scolaires.

Les environnements, et en particulier les milieux culturel et technologique (Kanu, 2002; Karsenti et Larose, 2005; Presseau, Martineau, Bergevin, et Dragon, 2006), le climat de classe et la coopération entre élèves (Chouinard *et al.*, 2005) sont également mis de l'avant par certains auteurs pour expliquer la persévérance. Selon eux, la socialisation culturelle influence l'apprentissage des élèves. Elle détermine la manière dont ils abordent et appréhendent les matières, ainsi que la façon dont ils perçoivent les stratégies d'enseignement, les activités d'apprentissage et les modèles de communication en classe.

Un certain nombre de recherches se sont intéressées aux effets structurants de la classe, autrement appelés « **effet classe** », sur la motivation des élèves (Ames, 1992; Eccles et Wigfield, 2002; Patrick, Kaplan et Ryan, 2011; Reyes *et al.*, 2012). Jennings et Greenberg (2008) insistent en particulier **sur le rôle que peut jouer l'enseignant dans la transformation de cet effet classe** en un environnement aidant pour les élèves. Leur modèle est défini comme étant :

a model of the prosocial classroom that highlights the importance of teachers' SEC [Social and Emotional Competence] and well-being in developing and maintaining supportive teacher-student relationships, effectively managing their classrooms, and implementing SEL [social and emotional learning] programs effectively (p. 25).

Dans la même perspective, les résultats de recherche identifient le **vécu de l'élève**, à travers les relations avec l'enseignant (Presseau *et al.*, 2006), l'approche et les pratiques pédagogiques (Rousseau, Deslandes et Fournier, 2009; Toulouse, 2007), le style d'enseignement (Kanu, 2002), l'encouragement de l'environnement, la comparaison avec les pairs et l'état physiologique en situation d'apprentissage (Chouinard *et al.*, 2005; Dyke, 2007; Laaroussi *et al.*, 2005) comme des facteurs de persévérance. Enfin, les effets bénéfiques de la participation de la communauté et des parents à la scolarisation (Bourdon *et al.*, 2007; Conseil canadien sur l'apprentissage, 2007) sont également soulignés.

2. La motivation et l'engagement

Nous avons brièvement évoqué la place importante que l'engagement et la motivation occupent dans la littérature sur la réussite scolaire. Dans sa conception générale, la motivation fait référence à la responsabilité de l'apprenant dans la réussite de ses études, à son investissement personnel et aux efforts consacrés à son travail d'étudiant (Conseil supérieur de l'éducation, 2008). Mais le Conseil ajoute que l'engagement renvoie aussi à la relation que l'apprenant établit avec son entourage.

2.1 La définition de la motivation

Dans son ouvrage, *La motivation en contexte scolaire* (1994), Rolland Viau propose la définition suivante de ce concept :

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 (p. 7).

Pour Lacroix et Potvin (2009), les sources de la motivation scolaire se trouvent dans la compréhension que l'élève a de lui-même et de son environnement, et aussi des conclusions qu'il tire de cette compréhension. Selon eux, les indicateurs de la motivation sont le choix de s'engager, la persévérance, l'engagement et la performance. Pour ces auteurs, la motivation scolaire est essentielle à la réussite éducative des élèves et elle peut être développée par une perception positive chez les élèves de la valeur des activités ou de la matière (intérêt, importance et utilité) et par un sentiment d'efficacité interpersonnelle et de contrôle sur leur apprentissage.

Archambault (2006), qui reprend ces trois dimensions, voit précisément l'engagement comme traduisant « la volonté des élèves à poursuivre des efforts pour développer des connaissances et maîtriser certaines habiletés favorisant leur réussite » (p. 28). Le décrochage scolaire dans ce contexte doit être compris comme l'aboutissement d'un processus graduel de baisse de l'engagement.

Carrier, pour sa part, rappelle que des recherches fondamentales et appliquées ont démontré que l'engagement dans un projet de formation et la participation sont des facteurs susceptibles d'influencer grandement le succès scolaire (Carrier, 2009). En revanche, dans son modèle d'analyse de la difficulté des élèves à apprendre de manière autorégulée en contexte de classe, Cartier (2008) fait la distinction entre « vouloir » et « pouvoir » des élèves. Elle associe le « pouvoir » avec le climat de la classe, le matériel et les approches pédagogiques, la maîtrise des stratégies cognitives, la compréhension des exigences scolaires et des connaissances antérieures. Elle précise donc que la motivation

des élèves (vouloir) sans (pouvoir) ne peut garantir la persévérance et la performance scolaire.

2.2 Les facteurs et les mesures de la motivation et de l'engagement

Eccles et Wigfield (2002) dans leur recension des théories de la motivation identifient quatre grandes perspectives théoriques d'appréhension de la notion : les théories centrées sur l'attente ou l'espoir du succès (ex. : des théories de l'auto-efficacité et du contrôle), les théories axées sur la valorisation des actions (ex. : des théories axées sur la motivation intrinsèque, l'autodétermination, les intérêts et les objectifs), les théories qui combinent l'attente et la valorisation et finalement les théories combinant les aspects de motivation et de cognition (ex. : des théories sociocognitives de l'autorégulation, de la motivation ou de la volonté). Ils en arrivent à la question de savoir comment intégrer toutes ces théories et tous ces modèles (attente et autorégulation vs valorisation et motivation).

Mesurer l'engagement c'est en évaluer les manifestations. Il reste que les manifestations d'engagement ne constituent pas uniquement les efforts investis dans des activités scolaires, comme le précise l'Avis du Conseil supérieur de l'éducation : « ce sont aussi les relations que l'étudiant entretient avec ses pairs, ses enseignants et son établissement » (Conseil supérieur de l'éducation, 2008). Ces relations témoignent également de l'engagement de la personne.

Il existe une variété d'indicateurs pour la mesure de la conduite, de l'implication (persévérance) et/ou de la participation des élèves dans leur projet scolaire. On parle généralement de mesures par observation ou de mesures d'autoévaluation (Carrier, 2009; Fredericks *et al.*, 2004).

L'engagement, précédemment vu comme un indicateur de motivation, est défini par Frederick *et al.* (2004) en fonction de ses trois dimensions : comportementale, affective et cognitive (*Behavioral engagement, emotional engagement and cognitive engagement*). Selon eux :

[research literature] defines engagement in three ways. Behavioral engagement draws on the idea of participation; it includes involvement in academic and social or extracurricular activities and is considered crucial for achieving positive academic outcomes and preventing dropping out. Emotional engagement encompasses positive and negative reactions to teachers, classmates, academics, and school and is presumed to create ties to an institution and influence willingness to do the work. Finally, cognitive engagement draws on the idea of investment; it incorporates thoughtfulness and willingness to exert the effort necessary to comprehend complex ideas and master difficult skills (p. 60).

3. Modèle de persévérance adopté pour cette recherche

Nous avons donc tenté de regrouper et de modaliser les facteurs de la persévérance scolaire des élèves, vus dans les sections précédentes, dans le diagramme suivant.

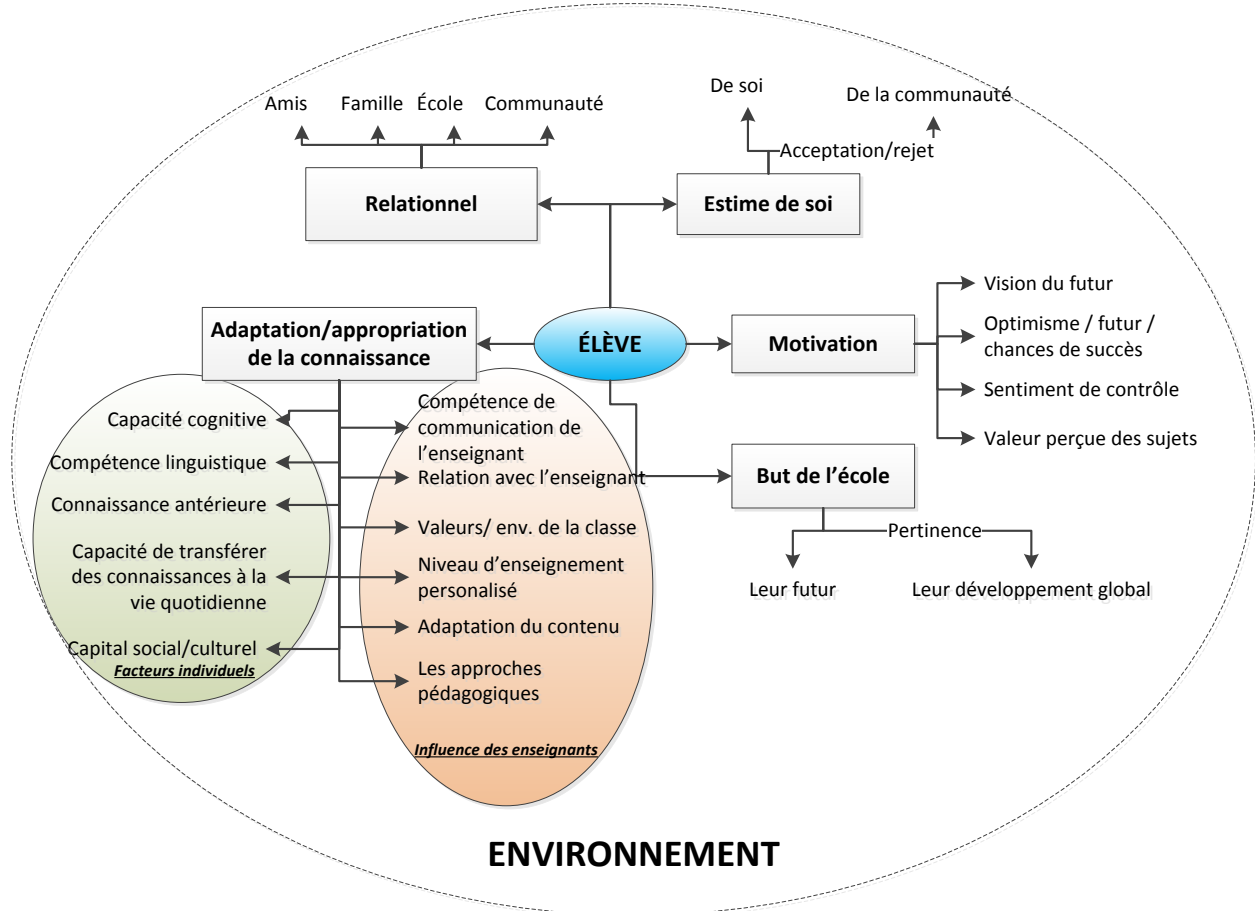


Figure 1 : Modèle de persévérance des élèves

La plupart des facteurs évoqués dans le cas de l'analyse de la persévérance des élèves sont également valables dans celle de la persévérance des enseignants. Toutefois, ces facteurs se déclinent selon des modalités différentes (Maheux, 2013). La motivation à enseigner est ainsi ici tributaire de leur vision de l'avenir (le leur, mais aussi celui des élèves), de leur optimisme, de la perception des valeurs des apprentissages, de la perception de la valeur de leur contribution, autrement dit, de leur *self-efficacy* ou sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 1982; Jennings et Greenberg, 2008), etc.

Dans cette optique, les représentations du savoir, des apprenants, etc. (Presseau, 2002; Vause, 2009), les formations initiale et continue (Gómez, 2001; Maurice, 2006; Presseau, 2002), les conditions d'exercice et les relations avec les pairs et/ou avec la direction (Carrier, 2009), de même que les relations avec les élèves, leurs parents et

l'environnement (Jacobs, Berrouard et Paul, 2009) sont des facteurs régulièrement évoqués pour expliquer la rétention des enseignants dans la profession et leur succès.

L'effet de la persévérance des enseignants est la rétention dans la profession et l'exercice de leur métier en santé, la santé étant entendue ici en termes de bonne santé mentale et de bien-être physique et émotionnel (Houlfort, 2010).

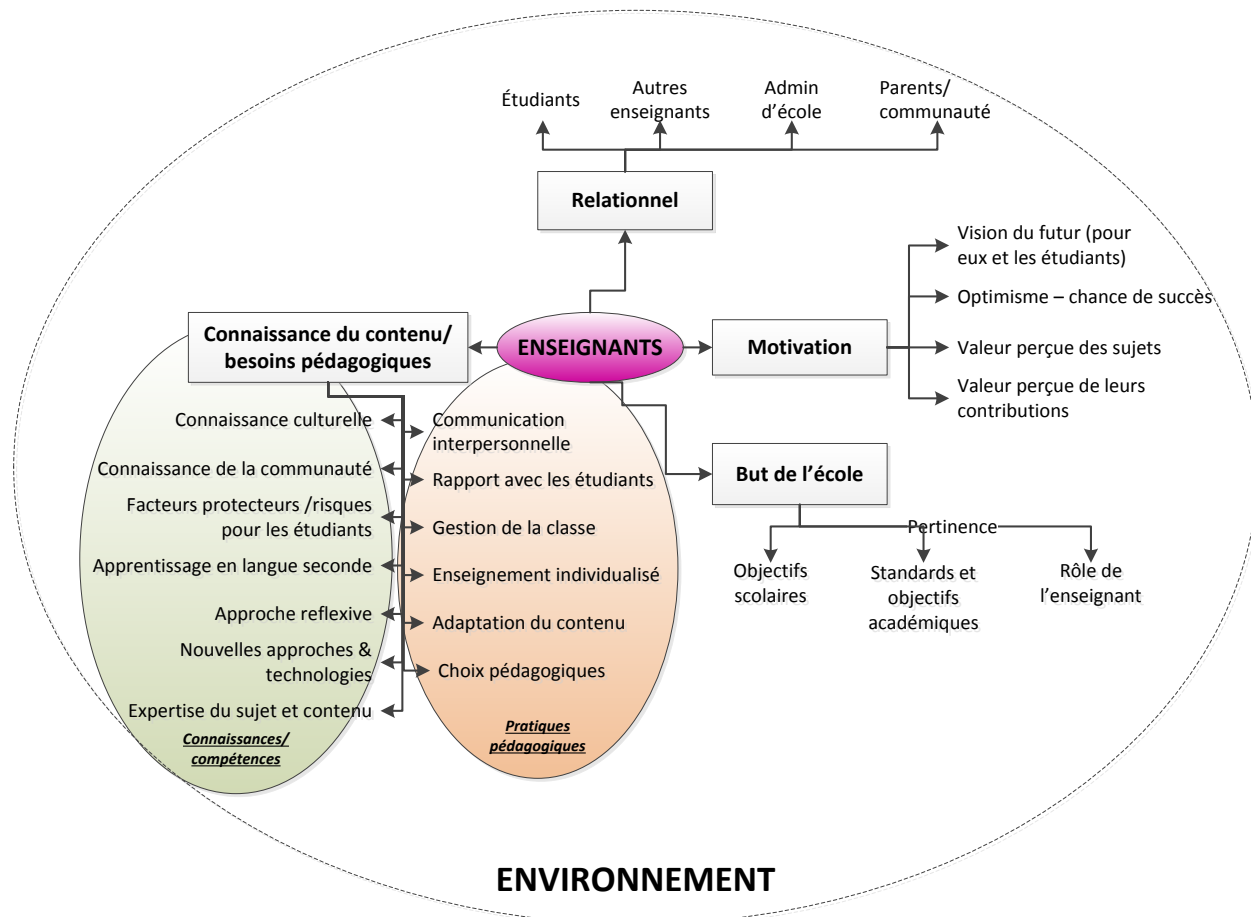


Figure 2 : Modèle de persévérance des enseignants

4. La résilience

Plusieurs définitions (Reis, Colbert et Hebert, 2005) et peu de consensus (Luthar, Cicchetti et Becker, 2000) existent quant au concept de résilience. Son opérationnalisation s'avère elle aussi sujette à débat (Luthar *et al.*, 2000). Les récentes évolutions du concept l'associent non plus à l'invulnérabilité, ni à un trait de caractère, mais davantage à un processus (Earvolino-Ramirez, 2007). De nos jours, plusieurs auteurs différencient en effet les caractéristiques individuelles favorisant la résilience, « *ego-resiliency* » (*resourcefulness*,

sturdiness et flexibility) de la résilience en elle-même qui est alors perçue comme « *a dynamic developmental process* » (Luthar *et al.*, 2000, p. 546).

La présence d'extrants positifs *malgré l'adversité* témoigne d'un processus de résilience (Masten, 2001; Ungar *et al.*, 2008). Rutter (2006, p. 2) souligne ainsi l'implication d'une « *resistance to environmental risk experiences, or the overcoming of stress or adversity* ». Il ajoute que « *resilience is an interactive concept that is concerned with the combination of serious risk experiences and a relatively positive psychological outcome despite those experiences* » (2006, p. 2). Au-delà de l'aspect psychologique, c'est généralement la présence de « *good outcomes in spite of serious threats to adaptation or development* » qui caractérise la résilience (Masten, 2001, p. 228). Bonanno (2004) distingue la résilience du rétablissement (*recovery*), puisque pour l'auteur, la résilience « *reflects the ability to maintain a stable equilibrium* » (p. 20). Autre notion importante, la capacité d'adaptation lorsque surviennent des difficultés (Masten, 2001; Reis *et al.*, 2005) est au cœur au concept. Luthar *et al.* (2000, p. 543) définissent ainsi la résilience comme « *refer[ing] to a dynamic process encompassing positive adaptation within the context of significant adversity* ».

La résilience n'a cependant rien d'extraordinaire car elle est fréquente (Bonanno, 2004; Masten, 2001). Par contre, la manifestation de la résilience et le moyen de la développer sont singuliers à chacun, et doivent amener à une vision plus large du concept et des possibles mécanismes d'adaptation qui lui sont liés (Bonanno, 2004). Cette nécessaire individualisation lors de l'utilisation du concept est également soulignée par Rutter lorsqu'il déclare que « *resilience starts with a recognition of the huge individual variation in people's responses to the same experiences* » (Rutter, 2006, p. 3).

Comment la résilience peut-elle alors être décelée ? Kinard (1998, p. 670) qualifie les enfants de résilients lorsqu'ils agissent, malgré les difficultés, « *within normal or acceptable bounds on measures of competence with respect to behavioral, social, and/or cognitive functioning* ». Toutefois, l'accès aux diverses ressources potentielles peut différer d'un individu à l'autre (Ungar, 2004). Des critères internes (bien-être, etc.) et/ou externes (résultats, etc.) ont été utilisés pour caractériser la résilience (Masten, 2001), ainsi que le comportement, les habiletés cognitives et la perception individuelle (Kinard, 1998). Pour Earvolino-Ramirez, les caractéristiques personnelles généralement associées à la résilience sont : *rebouding/reintegration, high expectancy/self-determination, positive relationships/social support, flexibility, sense of humour et self-esteem/self-efficacy* (Earvolino-Ramirez, 2007, p. 73).

Il y a peu de consensus sur la manifestation de la résilience, ainsi que le nombre de domaines dans lequel un enfant se doit de faire preuve de résilience pour être

véritablement considéré comme résilient (Luthar *et al.*, 2000). Il est toutefois accepté que la résilience ne puisse être étudiée et attribuée que par l'étude d'une seule sphère, par exemple la sphère éducative, émotionnelle ou encore comportementale, et qu'il est de fait nécessaire de clairement la délimiter (Luthar *et al.*, 2000). Phi Delta Kappa (1992, dans Reis *et al.*, 2005, p. 111) a suggéré l'existence d'un lien entre les différentes sphères de la vie, qui fait en sorte que si un jeune est à risque dans un domaine, il y a des chances qu'il le soit aussi dans les autres.

La résilience change en fonction de la situation (Reis *et al.*, 2005), évoluant dans le temps (Kinard, 1998; Reis *et al.*, 2005). L'étude de la résilience doit ainsi prendre en considération que le développement de l'enfant lui permet d'acquérir de nouvelles vulnérabilités ou capacités (Luthar *et al.*, 2000). La résilience peut également être étudiée à différents niveaux. Généralement explorée sur le plan individuel, la résilience des populations autochtones doit être également examinée aux niveaux familial et communautaire (Fasta et Collin-Vézina, 2010).

Pour certains auteurs, comme Ungar (2004) la résilience est un construit, nécessairement contextuel, caractérisée socialement, et est perçue « *as the outcome from negotiations between individuals and their environments for the resources to define themselves as healthy amidst conditions collectively viewed as adverse* » (Ungar, 2004, p. 342). Dès lors, pour l'auteur, la « dichotomie entre individus résilients et non résilients » est à prendre avec prudence (p. 342).

4.1 Les facteurs de la résilience

La résilience des élèves leur permet de faire face aux difficultés rencontrées grâce au soutien de facteurs positifs, et est issue d'une « *combination of specific personal, environmental and social issues* » (Reis *et al.*, 2005, p. 117). Garmezy, Masten et Tellegen (1984) et O'Leary (1998) (cités dans Ungar, 2004, p. 348) ont proposé un modèle impliquant trois catégories de facteurs, à savoir : compensatoires (*compensatory*), provocateurs (*challenging*) et protecteurs (*protective*). Les facteurs compensatoires agissent indépendamment les uns des autres, mais réduisent l'effet du facteur opposé (réduisant alors le risque ou la protection). Les facteurs provocateurs sont des facteurs de risque qui permettent, lorsque limités, l'accroissement de la résilience. Enfin, les facteurs protecteurs agissent directement sur les facteurs de risque afin de limiter leurs effets.

Il existe ainsi un lien entre les facteurs protecteurs et les facteurs de risque. Il est donc nécessaire de distinguer les facteurs qui peuvent être classés dans l'une ou l'autre des catégories, les facteurs « bipolaires », des facteurs strictement protecteurs ou strictement vulnérabilisant (Luthar, Sawyer et Brown, 2006; Masten, 2001). De plus, Reis *et al.* (2005)

indiquent que le risque est transférable d'une sphère de vie à l'autre, mais les facteurs protecteurs ne le sont pas toujours (Kaplan, 1999 dans Ungar, 2004, p. 350). Malgré les études existantes, Kinard (1998) souligne de plus la difficulté d'établir clairement les liens causaux et de différencier les facteurs permettant la résilience de ceux qui en sont les manifestations.

Les facteurs négatifs

Pour Mangham *et al.* (1995, cités dans Stout et Kipling, 2003, p. 8), les facteurs manifestant comme risques peuvent être liés à la *personne* (« Comportement antisocial », « Expériences stressantes de la vie », « Mâle, Tempérament difficile », « Troubles médicaux sérieux »), à sa *famille* (« Pathologie ou maladie parentale », « Exposition à la violence », « Séparation ou absence des parents », « Stress de la vie ») ou à son *milieu* (« Faible statut socioéconomique », « Pauvreté », « Voisinage violent », « Groupe affinitaire déviant », « Malnutrition »). Sur le plan scolaire, Reis (1998) et Reis et McCoach (2000) (dans Reis *et al.*, 2005, p. 111) soulignent l'impact d'un niveau inadéquat au primaire (par exemple, trop facile et/ou ennuyeux) et les mauvais résultats au secondaire. De plus, d'après les auteurs, bien qu'épisodiques, les mauvais résultats peuvent conduire à un cercle vicieux influant sur les futurs résultats scolaires.

Les facteurs positifs

En ce qui concerne les facteurs identifiés comme positifs, d'après Garmezy (1987); Masten et Coatsworth (1998); Rutter (1987); et Werner et Smith (1992) (cités dans Ong, Bergeman et Boker, 2009, p. 1778), il existerait trois principales catégories de facteurs protecteurs, à savoir : les « attributs individuels », la qualité des « relations » (avec l'entourage) et les « systèmes de support externe ».

Mangham *et al.* (1995, cités dans Stout et Kipling, 2003, p. 10) différencient quant à eux les facteurs protecteurs individuels de ceux liés à la famille et de ceux du milieu. Ils identifient ainsi *de la personne* (par ex., « Tempérament délicat », « Intelligence, habileté intellectuelle », « Estime de soi », « Sens du contrôle de sa vie », « Planification de l'avenir », « Optimisme envers les événements futurs », « Historique des compétences ou des réussites », « Expérience d'un événement positif avant ou après un stressor », « Capacité à se détacher d'un conflit familial », « Sens de la responsabilité ou de l'obligeance », « Résistance »), *de la famille* (« Liens et interactions positifs entre les parents et les enfants », « Parentage de qualité », « Structure et règlements dans la famille », « Résistance de la famille », « La participation du père aux soins donnés aux enfants », « Les attentes des parents ou des parents-substituts envers un avenir heureux pour leurs enfants », « Éducation de la mère », « Taille réduite de la famille », « Éloignement d'un milieu adulte en

difficulté », « Conjointes coopératifs et non déviants », « Perceptions positives de la mère », « Emploi de la mère », « Relations conjugales positives », et *du milieu* (« Relations positives avec un adulte », « Participation à des activités parascolaires », « Expériences positives de l'école », « Acceptation de ses responsabilités », « Ouverture à diverses possibilités », « Soutien extra-familial à la mère », « Engagement de la communauté »). Dans le cadre scolaire, Reis (1998) et Reis et McCoach (2000) (dans Reis *et al.*, 2005, p. 111) relèvent également l'importance de l'impact des pairs et des activités parascolaires, ainsi que la présence bénéfique d'un adulte en soutien pour renforcer la résilience des élèves.

Comme nous l'avons déjà mentionné, la dichotomie facteurs positifs/négatifs ne va pas de soi. Ainsi, Rutter (2006) souligne par exemple que le stress ressenti et les expériences négatives passées *peuvent* avoir comme conséquence le renforcement de la résistance à de tels événements. Ainsi, il ne faut pas considérer comme figée la catégorisation présentée ci-devant.

4.2 Les stratégies d'intervention

L'étude des différents facteurs qui influencent la résilience des adolescents a permis de développer des stratégies d'intervention. Celles-ci visent généralement « *the enhancement of assets as well as the reduction of risks or stressors, and the facilitation of protective processes as well as treatment of illness or reduction of harmful processes* » (Masten, 2001, p. 234). D'après une revue de la littérature réalisée par Zolkoski et Bullock (2012), ces interventions sont focalisées sur les trois niveaux déjà identifiés dans l'étude des facteurs, que sont les niveaux « individuel », « familial » et « environnement social ». Le niveau individuel comprend : « *Developed pre-crisis* », « *Social skills* », « *Self-efficacy* », « *Academic skills* », « *Extracurricular activities* » ; le niveau familial : « *Primary support for youth* », « *Parent-child attachment* », « *Warmth* », « *Family cohesion* », « *Care within family* », « *Close adult relationship* » ; et le niveau environnement social : « *Supportive peers* », « *Positive teacher influences* », « *Opportunities for success* », « *Academic achievement* » (2012, p. 2301).

Cependant, l'intervention directe sur ces facteurs n'est pas suffisante. Pour Reis *et al.*, les interventions sur la résilience ont pour objectif « *to reduce the negative impact of some events while building resources that enable the child to cope effectively* ». De plus, Masten suggère que le « *[d]evelopment of adaptative systems* » est nécessaire aux enfants afin d'encourager leur résilience (2001, p. 235). Les interventions doivent ainsi se focaliser sur des « *strategies that protect or restore the efficacy of these basic systems* » (Masten, p. 235). Pour ces auteurs, la création d'un *système de ressources* et de la *capacité à s'adapter* est donc primordiale dans les stratégies afin de favoriser la résilience des élèves.

4.3 Le modèle de résilience adopté pour cette recherche

Nous avons donc tenté de regrouper et de modaliser les sources et les manifestations de la résilience des élèves dans le diagramme suivant.

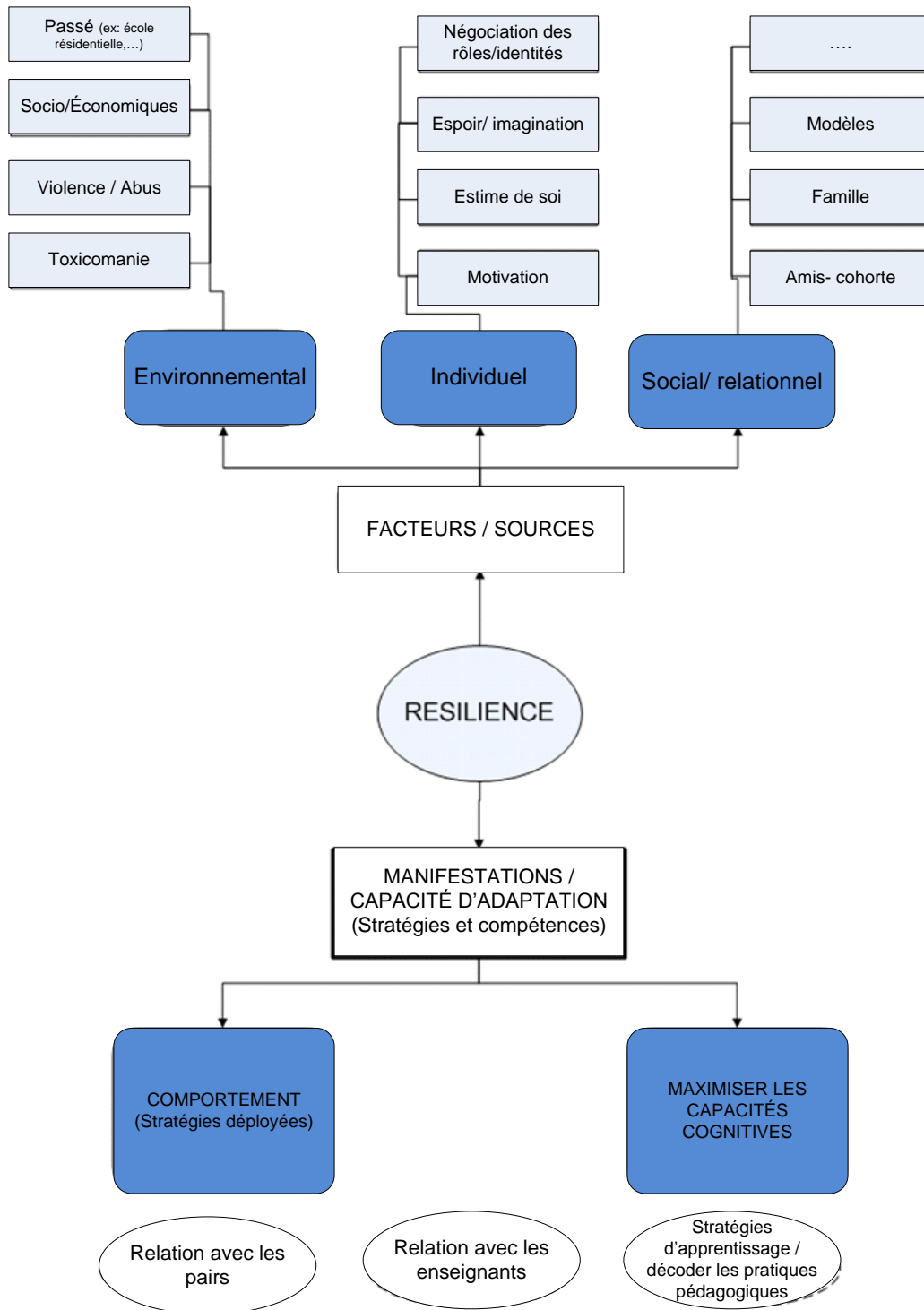


Figure 3 : Modèle de résilience des élèves, dans le contexte scolaire

5. La persévérance et la résilience dans une perspective autochtone

L'ensemble des facteurs de persévérance énumérés précédemment se trouve évoqué dans les études réalisées en contexte autochtone. Cependant, il semble y avoir une plus grande insistance sur certains d'entre eux. C'est le cas des représentations et des perceptions, de l'ancrage au contexte ou encore de l'environnement.

Les représentations et les perceptions y sont évoquées en relation étroite avec la motivation et se construisent autour des expériences des jeunes (Eccles et Wigfield, 2002; Presseau *et al.*, 2006; Toulouse, 2007). Presseau *et al.* (2006) nous rappellent ainsi que :

« les expériences scolaires passées des élèves autochtones (de réussites ou d'échecs) influencent à la fois l'estime de soi et la motivation scolaire des élèves, et, par conséquent, sur leur réussite et leur persévérance scolaires » (p. 26).

L'ancrage au contexte est également bien présent dans les écrits sur la réussite en contexte autochtone. Cette grande place se justifie d'autant plus qu'on sait que les aspects culturels agissent sur l'apprentissage et que les enfants développent des structures de raisonnement, de communication et d'apprentissage ainsi que des schèmes motivationnels qui correspondent à la culture dans laquelle ils sont socialisés (Kanu, 2002). Ce dernier auteur aborde également l'influence du style de l'enseignant, au-delà de la pertinence du programme d'études:

« Aboriginal students seem to expect their teachers to be strict, show personal warmth toward them, and show respect for them and for their own knowledge and experiences » (Kanu, 2002, p. 119)

La question de l'environnement revient elle aussi de façon prépondérante dans la littérature sur la persévérance dans les communautés autochtones. On évoque ainsi aussi bien l'environnement physique qu'émotionnel, souvent pour insister sur les difficultés et les limites de ces environnements (Presseau *et al.*, 2006). Un certain nombre de recherches montrent alors comment un environnement de classe aidant peut faire toute la différence et conduire à la persévérance et à la réussite (Patrick *et al.*, 2011; Reyes *et al.*, 2012).

Plusieurs études ont cherché à déterminer les facteurs de réussite des élèves autochtones. Au moyen d'une revue de la littérature, Archambault (2010) a répertorié les principaux facteurs inhibant la réussite de ces élèves. Dans son projet d'identification des différents facteurs ayant une incidence sur le rendement scolaire des élèves des Premières nations du Québec, elle pointe comme principaux facteurs favorisant la réussite scolaire chez les élèves autochtones les priorités gouvernementales, l'intervention précoce, la participation des parents et des aînés, la relation maître-élève, les stratégies pédagogiques et les établissements scolaires autochtones. De la même manière, l'auteure identifie les

principaux facteurs inhibant la réussite éducative des élèves autochtones. Dans ce cas, les facteurs ont été ciblés et regroupés en trois grandes catégories (inclusives), à savoir les facteurs personnels, les facteurs scolaires et les facteurs psychologiques. Pour les premiers, elle donne l'exemple des différents styles d'apprentissage (séquentiel versus holistique) et celui de l'apprentissage d'une langue seconde sans une maîtrise suffisante de la langue maternelle. Pour les facteurs scolaires, elle cite la pénurie, le roulement et la qualification des enseignants ou encore le manque de connaissance de la culture. Enfin, concernant les facteurs psychosociaux, elle les lie aux problèmes sociaux endémiques et aux conditions environnementales difficiles.

Comme nous l'avons rappelé précédemment, les facteurs de l'engagement sont en relation étroite avec l'espoir et la valeur positive accordée aux études, autrement dit à des représentations valorisées des savoirs scolaires. Kanu (2002) met aussi la motivation au cœur de son modèle d'explication de l'apprentissage des étudiants autochtones. Et pour lui, un facteur important de leur motivation par rapport aux études est la pertinence des contenus et les médias :

« To increase motivation for learning among Aboriginal students, curriculum materials and classroom teaching-learning processes must include Aboriginal perspectives, histories, cultures, and successes and should nurture high aspirations for Aboriginal students while also exposing them to non-Aboriginal curriculum materials. Here infusion rather than once-in-awhile add-on materials and activities should be stressed » (Kanu, 2002, p. 119).

Le concept de résilience n'est pas nouveau chez les Inuit. La résilience est la capacité de transformation et de changement, ce qui a de tout temps été transmis aux jeunes Inuit, le bien-être et l'adaptation aux imprévus y sont valorisés. HeavyRunner et Morris (1997) expliquent : *« Our innate human capacity for transformation and change, our resilience, is ever present; like the circle of life it is unbroken and unending » (HeavyRunner & Morris, 1997, s. p.)*

Selon l'Ajunnginniq Centre, « les Inuit ont survécu à l'un des plus dangereux environnements de la planète, guidés par des valeurs et des croyances qui ont permis de vaincre de grandes difficultés climatiques », mais aussi émotionnelles et sociales (Ajunnginniq Centre, 2006. p. iv). Selon le Centre, les aînés inuit auraient beaucoup à transmettre sur la résilience, dans le but d'aider les jeunes à trouver des solutions positives. De plus, les « activités traditionnelles » enseignent et renforcent, par la pratique, des habiletés qui améliorent l'estime de soi et contribuent ainsi au bien-être collectif et personnel. Ces activités modèlent les pensées et les émotions qui sont essentielles dans un processus de résilience : « la chasse, par exemple, exige de la patience, de la détermination, de la confiance, et la capacité de vaincre les difficultés présentes dans un environnement ».

La résilience, la fierté et l'estime de soi constituent ensemble une relation tissée serrée. Cette « relation résiliente » s'appuie principalement sur la culture, selon Stout et Kipling. En effet, la relation résiliente et la culture se lient par les normes culturelles des interactions entre parents et enfants – d'où naissent des facteurs de protection –, et aussi, par les manifestations d'une culture – comme les traditions, les cérémonies, le langage. Ces *relations* et ces *dialogues* culturels « peuvent contribuer à supporter un individu dans ses épreuves avec l'adversité » (Stout et Kipling, 2003, p. 23) – c'est-à-dire à être résilient, fier et confiant avec cette adversité.

Dans le cadre de travaux portant sur des communautés autochtones, HeavyRunner et Morris (1997, cités dans Stout et Kipling, 2003, p. 26) ont identifié dix valeurs ou actes qui favorise la résilience, à savoir : « la spiritualité, l'importance accordée à l'éducation des enfants et à la famille élargie, le respect des personnes âgées, la sagesse et la tradition, le respect de la nature, la générosité et le partage, la collaboration et l'harmonie du groupe, l'autonomie et le respect des autres, le calme et la patience, la relativité du temps et les communications non verbales ». Brokenleg (2012, p. 12) explicite quant à lui quatre dimensions nécessaires à la résilience, qu'il nomme *Belonging* (le sentiment qu'une personne ou un groupe se soucie de soi), *Mastery* (l'apprentissage et de la réalisation), *Independance* (la compréhension de son propre pouvoir de décision sur sa vie), et *Generosity* (le sentiment d'être utile à d'autres). Fasta et Collin-Vézina (2010) soulignent l'apport de la culture et des valeurs, ainsi que l'autodétermination sur le plan de la résilience communautaire. Malgré ces travaux visant à adapter le concept au milieu autochtone, la question de la pertinence de ce concept pour la communauté dans lequel il est à appliquer reste posée au regard de l'hétérogénéité des Peuples et des communautés autochtones (Ungar *et al.*, 2008).

6. Conclusion

Les traits de caractère ont une place importante dans la définition de la résilience, et notamment de l'ego-résilience. Cependant, « être résilient » correspond avant tout à *l'adaptation* à des événements déstabilisants. En ce qui concerne l'étude de la résilience des élèves, nous nous sommes focalisés sur plusieurs domaines de fonctionnement, à savoir le comportement, les capacités cognitives et la perception de soi, nous intéressant ainsi aux trois domaines identifiés par Kinard (1998), tout en prenant en considération que l'identification des éléments – à l'une ou l'autre des catégories suivantes : les facteurs protecteurs, de risque ou les manifestations de la résilience – reste difficile.

Dans un contexte scolaire, certains auteurs associent la résilience scolaire à la « réussite et [à] la persévérance scolaire malgré des obstacles développementaux sérieux et démontrables » (Bourque, 2004, p. 70). Toutefois, nous nous interrogeons sur la pertinence d'un lien si direct entre résilience et réussite/persévérance scolaire, et sur la démontrabilité des obstacles vécus. En effet, faisant suite aux travaux d'Ungar (2004), la relation entre résilience scolaire et résilience dans d'autres sphères de la vie des élèves ne doit pas, à notre sens, être perçue comme dichotomique. De plus, certains auteurs suggèrent que les définitions de la résilience, de ses manifestations et d'un effet positif d'une intervention doivent prendre en compte les expériences des populations locales, marginalisées, ainsi que les perceptions des individus de leur propre résilience (Ungar, 2004; Ungar *et al.*, 2008). Ces perceptions peuvent en effet différer de celles d'autres membres d'une même communauté qui ont, quant à eux, accès à davantage de ressources (Ungar *et al.*, 2008). La définition et l'appréciation par les élèves de leur propre succès et de l'importance des obstacles vécus entrent ainsi directement en considération.

Plus généralement, en étudiant la résilience, il paraît nécessaire de se demander : « *resilience in whose eyes? By whose standards? Compared to what?* » (Kinard, 1998, p. 670; Masten, 2001). Cela est d'autant plus pertinent dans une communauté autochtone, dans laquelle la compréhension du concept de résilience peut différer du concept usuellement accepté (Lavalée et Clearsky, 2006). Ainsi, pour Lavalée et Clearsky, « *[p]redetermined thematic constructs do little to offer Aboriginal peoples valid and culturally appropriate ways of sharing our stories* » (2006, p. 5).

C'est pourquoi le lien entre résilience et réussite/persévérance scolaires n'est pas ici accepté sans remettre en question sa pertinence. De plus, chaque concept doit être adapté à la vision promue non seulement localement, mais aussi sur le plan individuel. Ainsi, l'approche que nous privilégions, qui s'intéresse aux trajectoires de vie permettant la résilience (Ungar, 2004), est *person-focused*. Cette approche vise « *[to] compare people who have different profiles within or across time on sets of criteria to ascertain what differentiates resilient children from other groups of children* » (Masten, 2001, p. 229), et inclut, à l'instar de peu d'études (Ungar, 2004), la perspective des enfants vis-à-vis de leur propre résilience.

Nous nous intéressons donc à une vision multidimensionnelle de la résilience, qui n'est pas uniquement définie par les notions de persévérance et de réussite scolaire telles qu'habituellement acceptées, c'est-à-dire l'assiduité en classe et des résultats satisfaisants. Il s'agit ici d'éviter la « fausse dichotomie » entre élèves résilients et non résilients (Ungar, 2004, p. 352). Pour autant, nous considérons que dans le contexte scolaire, la résilience d'un élève par rapport à des difficultés et à l'adversité – quelles qu'en soient les formes (Bellenger, 2010) – rend possible leur persévérance et éventuellement leur réussite scolaire.

7. Références

- Ajunnginiq Centre (2006). *Suicide prevention: Inuit traditional practices that encouraged resilience and coping*, Ottawa (Ontario), National Aboriginal Health Organization, 35 p.
- Ames, C. (1992). Classroom: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, p. 261-271. doi: 10.1037/0022-0663.84. 3.261
- Archambault, H. (2010). Quels sont les facteurs favorisant ou inhibant la réussite éducative des élèves autochtones? *First Peoples Child & Family Review*, 5(2), p. 107-116.
- Archambault, I. (2006). *Continuité et discontinuité dans le développement de l'engagement scolaire chez les élèves du secondaire : une approche centrée sur la personne pour prédire le décrochage* (Thèse de doctorat), Université de Montréal, Montréal, Québec.
- Bandura, A. (1982). Self efficacy mechanism in human agency. *American Psychology*, 37(2), p. 122-147.
- Bellenger, L. (2010). *À chacun sa résilience : savoir saisir sa chance*. Issy-les-Moulineaux (Hauts-de-Seine), ESF éditeur.
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? [Review]. *Am Psychol*, 59(1), p. 20-28. doi: 10.1037/0003-066X.59.1.20
- Bong, M., et Skaalvik, E. M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review*, 15(1), p. 1-40. doi: 10.1023/A:1021302408382
- Bourdon, S., Charbonneau, J., Cournoyer, L., et Lapostolle, L. (2007). Famille, réseaux et persévérance au collégial – Phase 1 – Rapport de recherche. Sherbrooke: Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage.
- Bourque, J. (2004). *Éducation et culture : l'impact des stratégies d'acculturation psychologique sur la résilience scolaire de jeunes Innus*. Ph. D., Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Brokenleg, M. (2012). Transforming Cultural Trauma into Resilience. *Reclaiming children and youth*, 21(3), p. 9-13.
- Carrier, M. (2009). Conditions et pratiques éducatives qui favorisent l'engagement de l'étudiant et le succès dans ses études. Montréal: Carrefour de la réussite au collégial.

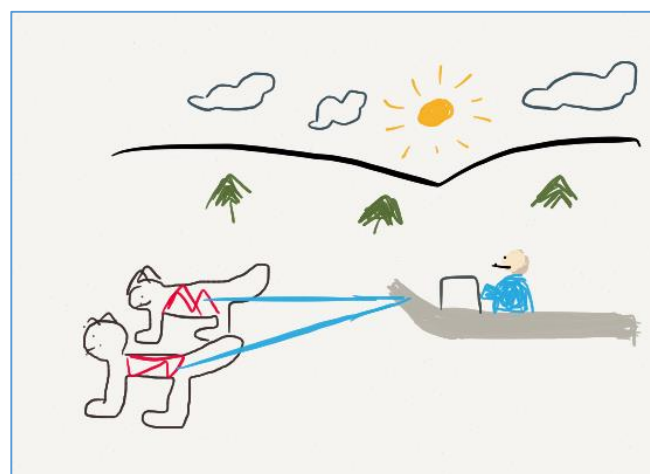
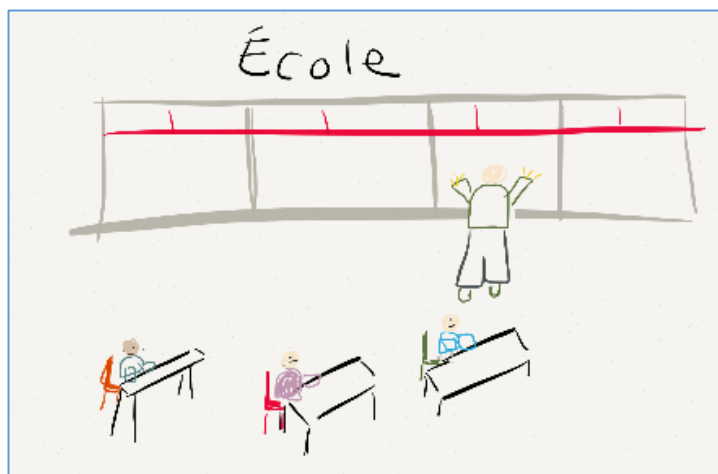
- Cartier, S. C. (2008). *Modèle d'analyse de la difficulté des élèves à apprendre de manière autorégulée en contexte de classe*. Document de travail de cours universitaire – Étude des difficultés d'apprentissages (code PPA 6416) Université de Montréal. Montréal.
- Chouinard, R., Bowen, F., Cartier, S. C., Desbiens, N., Laurier, M., Plante, I., en collaboration avec D. L. Butler. (2005). L'effet de différentes approches évaluatives sur l'engagement et la persévérance scolaires dans le contexte du passage du primaire au secondaire. Montréal: Université de Montréal.
- Conseil canadien sur l'apprentissage (2007). État de l'apprentissage au Canada: Pas le temps de s'illusionner, *Rapport sur l'enseignement au Canada*. Ottawa: Conseil canadien sur l'apprentissage.
- Conseil supérieur de l'éducation (2008). Au collégial, l'engagement étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège *Avis: Gouvernement du Québec*.
- Deniger, M.-A., Anne, A., Dubé, S., et Goulet, S. (2009). Changement de perspective : Les représentations du système scolaire des familles issues de milieux défavorisés. Montréal, Groupe de recherche sur l'éducation en milieu défavorisé – Département d'administration et fondements de l'éducation – Faculté des sciences de l'éducation – Université de Montréal.
- Dyke, N. (2007). L'illusion d'incompétence : un biais négatif lourd en conséquences *Résultats de recherche: la persévérance et la réussite scolaires*. Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Earvolino-Ramirez, M. (2007). Resilience: A Concept Analysis. *Nursing Forum*, 42(2), p. 73-82.
- Eccles, J. S., et Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53, p. 109-132.
- Fasta, E., et Collin-Vézina, D. (2010). Historical Trauma, Race-based Trauma and Resilience of Indigenous Peoples: A literature review. *First Peoples Child & Family Review*, 5(1), p. 126-136.
- Fredericks, J., Blumfield, P. C., et Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, p. 59-109.
- Gómez, V. M. (2001). *Besoins culturels et formation des maîtres en milieu autochtone : de quelques principes et stratégies pour améliorer la formation des maîtres autochtones de l'État de Michoacán au Mexique*. (M.A), Université Laval, Québec.

- Houlfort, N. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*. Montréal]: École nationale d'administration publique.
- Jacobs, P., Berrouard, D., et Paul, M. (2009). Nunavik. Un environnement en évolution. Une évaluation environnementale et sociale du développement nordique 1979-2009. Kuujuaq, La Commission de la qualité environnementale Kativik.
- Jennings, P. A., et Greenberg, M. T. (2008). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*. doi: 10.3102/0034654308325693
- Kanu, Y. (2002). In Their Own Voices: First Nations Students Identify Some Cultural Mediators of Their Learning in the Formal School System. *The Alberta Journal of Educational Research*, XLVIII(2), p. 98-121.
- Karsenti, T., et Larose, F. (2005). *L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant recherches et pratiques*. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Kinard, E. M. (1998). Methodological issues in assessing resilience in maltreated children. *Child Abuse & Neglect*, 22(7), p. 669-680.
- Laaroussi, M. V., Lévesque, C., Kanouté, F., Rachédi, L., Montpetit, C., et Duchesne, K. (2005). Les différents modèles de collaboration familles-écoles : trajectoires de réussite pour des groupes immigrants et des groupes autochtones du Québec. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- Lacroix, M.-È., et Potvin, P. (2009). *La motivation scolaire*. Retrieved 30 novembre 2013, from <http://rire.ctreq.qc.ca/la-motivation-scolaire-version-integrale/>
- Lai, E. R. (2011). Motivation: A Literature Review. *Always Learning*: Pearson.
- Lavallee, B., et Clearsky, L. (2006). 'From Woundedness to Resilience': A Critical Review from an Aboriginal Perspective. *Journal of Aboriginal Health*, p. 4-6.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal, Guérin.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., et Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child development*, 71(3), p. 543-562.
- Luthar, S. S., Sawyer, J. A., et Brown, P. J. (2006). Conceptual issues in studies of resilience: past, present, and future research. *Ann N Y Acad Sci*, 1094, p. 105-115. doi: 10.1196/annals.1376.009
- Maheux, G. (2013). *La formation des enseignants inuit et des Premières Nations : problématiques et pistes d'action*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), p. 227-238. doi: 10.1037//0003-066x.56.3.227
- Maurice, J.-J. (2006). L'expérience de l'enseignant : une réflexivité limitée. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*(3), p. 53-67.
- Ménard, L. J. (2009). *Savoir pour pouvoir entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*. Québec, Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec.
- Ong, A. D., Bergeman, C. S., et Boker, S. M. (2009). Resilience comes of age: defining features in later adulthood. [Research Support, N.I.H., Extramural Review]. *J Pers*, 77(6), p. 1777-1804. doi: 10.1111/j.1467-6494.2009.00600.x
- Patrick, H., Kaplan, A., et Ryan, A. M. (2011). Positive classroom motivational environments: Convergence between mastery goal structure and classroom social climate. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), p. 367-382. doi: 10.1037/a0023311
- Perrenoud, P. (1996). *La pédagogie à l'école des différences* (2^e éd.). Paris, ESF.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), p. 667-686.
- Presseau, A. (2002). Formation continue, changement de représentations et de pratiques pédagogiques chez des enseignants oeuvrant en milieu autochtones. *Formation et Profession*, 9(1), p. 4-7.
- Presseau, A., Martineau, S., Bergevin, C., et Dragon, J.-F. (2006). Contribution à la compréhension du cheminement et de l'expérience scolaires de jeunes autochtones à risque ou en difficulté en vue de soutenir leur réussite et leur persévérance scolaires (Vol. 1). Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Reis, S. M., Colbert, R. D., et Hebert, T. R. (2005). Understanding Resilience in Diverse, Talented Students in an Urban High School. *Roeper Review*, 27(2), p. 110-120.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., et Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), p. 700-712. doi: 10.1037/a0027268
- Rousseau, N., Deslandes, R., et Fournier, H. (2009). La relation de confiance maître-élève : perception d'élèves ayant des difficultés scolaires. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 44(2), p. 193-211.
- Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. [Review]. *Ann N Y Acad Sci*, 1094, p. 1-12. doi: 10.1196/annals.1376.002

- Savoie-Zajc, L., et Lanaris, C. (2005). Regards et réflexions d'une communauté face au problème de l'abandon scolaire : le cas d'une recherche dans une école secondaire de l'Outaouais. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), p. 297-316.
- Stout, M. D., et Kipling, G. (2003). *Peuples autochtones, résilience et séquelles du régime des pensionnats*. Ottawa, Fondation autochtone de guérison.
- Toulouse, P. R. (2007). Contribuer à la réussite des élèves autochtones : estime de soi et identité, une démarche pédagogique dynamique: Université Laurentienne.
- Ungar, M. (2004). A Constructionist Discourse on Resilience: Multiple Contexts, Multiple Realities among At-Risk Children and Youth. *Youth & Society*, 35(3), p. 341-365. doi: 10.1177/0044118x03257030
- Ungar, M., Liebenberg, L., Boothroyd, R., Kwong, W. M., Lee, T. Y., Leblanc, J., et Makhnach, A. (2008). The Study of Youth Resilience Across Cultures: Lessons from a Pilot Study of Measurement Development. *Research in Human Development*, 5(3), p. 166-180. doi: 10.1080/15427600802274019
- Vause, A. (2009). Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. Vers un cadre d'analyse. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*(66).
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Québec, Les Éditions du Nouveau Pédagogique Inc.
- Zolkoski, S. M., et Bullock, L. M. (2012). Resilience in children and youth: A review. *Children and Youth Services Review*, 34(2012), p. 2295-2303.

Annexe III – Méthodologie de la recherche



Dessin effectué sur iPad par une jeune mère, étudiante au secondaire,
durant l'activité de recherche : Écriture d'une histoire collective

Annexe III: Méthodologie de la recherche

Table des matières

1. Introduction.....	1
2. La légitimité, l’acceptabilité et l’appropriation de la recherche	3
3. L’échantillon – La participation inclusive (parfois fragmentée).....	3
4. Les étapes de la recherche et les outils privilégiés	4
5. Le consentement éclairé	6
6. La réciprocité – Des bénéfices tangibles	9
7. Références.....	11

Liste des figures et tableaux

Figure 1 : Les défis du contexte et les approches proposées.....	2
Figure 2 : Les participants de la recherche.....	4
Figure 3 : Les étapes de la recherche	6
Tableau 1 : Participants par outil de collecte de données par année de recherche.....	5

Annexe III – Méthodologie de la recherche

« Research has been worthless to us, the indigenous world, and it has proved its absolute usefulness to those who wielded it as an instrument. It told us things we already knew, suggested things that would not work and made careers for people who already had jobs.»

Linda Tuhiwai Smith (2012, p. 178)
cité dans les directives de recherche
de la commission scolaire Kativik.

1. Introduction

Par le passé, les peuples autochtones ont vécu des expériences essentiellement négatives avec le monde de la recherche, à la fois en matière de processus et de résultats, ce qui peut expliquer leur scepticisme à l'égard des recherches et leur réticence à y participer (Humphery, 2001, cité dans Kendall *et al.*, 2011). Pour Smith (2012), la recherche est inextricablement liée à l'impérialisme européen et au colonialisme.

Nous avons donc conçu la présente recherche en nous basant sur les méthodologies critiques autochtones et postcoloniales (*critical and indigenous methodologies*) (Smith, 2012; Kovach, 2010) ainsi que sur les guides et les directives proposant une démarche alternative s'inscrivant davantage dans les valeurs et l'éthique autochtone, et plus particulièrement inuit (Inuit Tapiriit Kanatami (ITK) et Nunavut Research Institute (NRI), 2007; Inuit Tuttarvingat du National Aboriginal Health Organization (NAHO) et ITK, 2010).

Notre approche cherche à se distancier des discours de victimisation des communautés autochtones (Stout et Kipling, 2003; Tuck, 2009) et des pratiques scientifiques occidentales centrées sur le déficit et les dommages (*deficit and damage centred research approach*) (Smith, 2012; Tuck, 2010; Kovach, 2009) qui enferment ces communautés dans une vision négative d'elles-mêmes et de leur histoire.

Nous avons ainsi ancré notre approche de recherche dans un cadre participatif et avons été particulièrement attentifs aux dimensions et aux enjeux suivants lors de son application dans une communauté inuit : le consentement éclairé; l'inclusion des participants; les droits individuels et collectifs à la protection et aux bénéfices de la recherche; la réciprocité; le respect de l'éthique locale; le respect mutuel; la protection et l'appropriation des connaissances, la pertinence des connaissances construites, des

objectifs de la recherche et de ses bénéfices pour la communauté; ainsi que la participation et l'autonomisation des participants. Contribuant à l'autonomie, à la capacitation et à la création d'une relation basée sur un respect mutuel, le processus de recherche prend alors une place tout aussi importante comme source de bénéfices sur le plan local que les résultats finaux de recherche.

Le contexte de notre recherche présentait des défis particuliers, entre autres :

- l'appréhension générale des participants sur l'utilité de toute sorte de recherche;
- gagner la confiance;
- adapter les exigences de la recherche-action avec la disponibilité et le niveau d'engagement des participants;
- la résistance par rapport à l'approche réflexive;
- la distance physique (entre les chercheurs et les participants) et une variété de contraintes logistiques;
- les clivages culturels et historiques;
- la nécessité d'utiliser simultanément trois langues (français, anglais et inuktitut), la difficulté à recruter des collaborateurs inuit (ils sont souvent très sollicités et ont peu de disponibilités);
- faire de la recherche avec trois groupes distincts de participants (les adolescents, les enseignants inuit, et les enseignants qallunaat), chacun avec ses propres besoins, préférences et préoccupations;
- maintenir la motivation et l'intérêt des participants à la recherche sur plusieurs mois;
- la nécessité d'adapter les procédures d'éthique de recherche au contexte inuit.

La figure 1 résume les mesures que nous avons essayé de privilégier dans le processus de recherche afin d'estomper les défis propres au contexte de notre recherche.

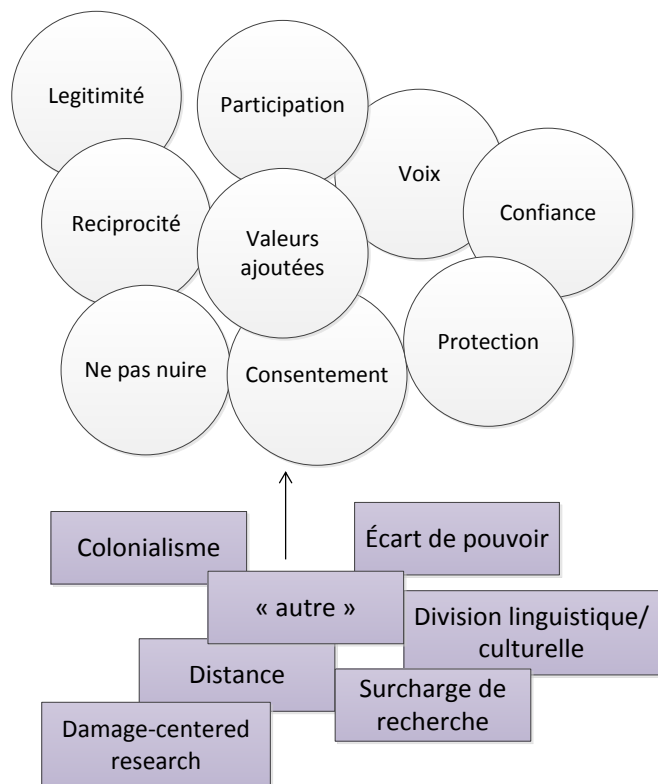


Figure 1 : Les défis du contexte et les approches proposées

2. La légitimité, l'acceptabilité et l'appropriation de la recherche

La première année (2010-2011) a surtout été consacrée à la consultation des différentes parties prenantes, à la présentation du projet et à la définition des orientations et des priorités de la recherche. À cette fin, deux sites nous ont été proposés. Nous avons mené des rencontres et des groupes de discussion avec l'administration, les enseignants et des groupes d'étudiants. Cette recherche préliminaire nous a permis d'explorer avec les participants la pertinence, la faisabilité et la portée de la recherche. Nous avons abordé les outils de la recherche avec les participants (enseignants et étudiants) afin d'assurer leur acceptabilité. Comme le soulignent Caine, Davidson et Stewart (2009), ce travail préliminaire est nécessaire afin d'établir des liens et un climat de confiance. Ils insistent sur le fait de prendre le temps nécessaire pour réaliser ce travail, car il permet d'assurer : 1) la disponibilité et l'engagement des participants; 2) la compréhension de l'évolution du contexte et de la culture; 3) la communication et la négociation continues; 4) le choix des méthodes de recherche culturellement appropriées; 5) la conciliation de l'intégrité de la recherche et des normes éthiques avec le processus social du contexte; 6) l'interprétation conjointe, la construction d'un dialogue, les connaissances et le co-apprentissage; 7) la réciprocité et la confiance; 8) des bénéfices tangibles et des résultats concrets qui correspondent aux besoins de la communauté.

3. L'échantillon – La participation inclusive (parfois fragmentée)

Dicker et Sugarman (2005) soulignent que les aspects relationnels et la participation sont des conditions préalables pour assurer la légitimité de la recherche. La participation permet une meilleure identification et l'inclusion des préoccupations et des attentes de la population. La participation est essentielle pour pouvoir développer des outils adaptés aux contextes locaux et permettre une plus grande intégration de l'ontologie et de l'épistémologie locale et une interprétation contextualisée des résultats de la recherche (Letendre et Caine, 2004). Une approche participative est fortement recommandée au moment d'entreprendre la recherche dans une communauté autochtone (Canadian Institutes of Health Research, Natural Sciences and Engineering Research Council of Canada & Social Sciences and Humanities Research Council of Canada, 2010; Inuit Tapiriit Kanatami & Nunavut Research Institute, 2007).

Nous avons donc essayé de créer les conditions pour favoriser la participation et l'inclusion de voix diverses (des élèves et des enseignants). Cependant, une approche participative n'implique pas nécessairement la participation égale de l'ensemble de la communauté à chaque étape de la recherche. Le niveau de participation devrait plutôt être

perçu comme un continuum, variant en fonction de la disponibilité et la volonté des parties prenantes (ITK et NRI, 2007).

La recherche s'est déroulée du printemps 2011 au printemps 2014 dans une école d'une communauté inuit du Nunavik. Les élèves de quatre classes multiniveaux du secondaire (deuxième, troisième, quatrième et cinquième secondaire des secteurs anglophone et francophone), ainsi que tous les enseignants du niveau primaire et du niveau secondaire ont participé à la recherche. La figure 2 illustre les différents groupes de participants : « F » indique le secteur francophone et « A », le secteur anglophone. Le profil démographique et le parcours des participants sont détaillés dans l'annexe IV pour les enseignants, et dans l'annexe V pour les élèves.

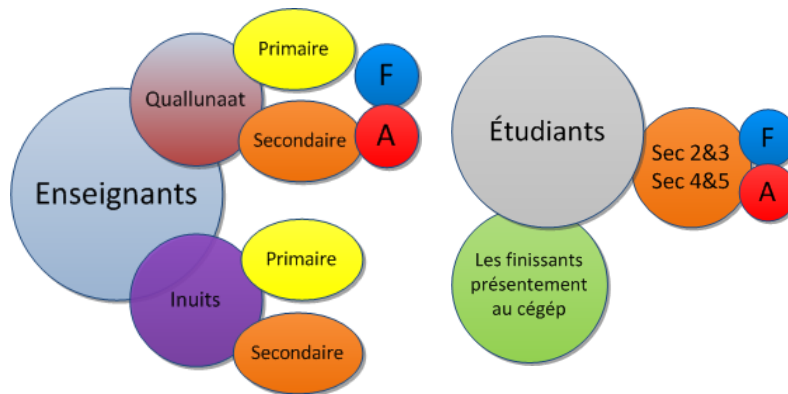


Figure 2 : Les participants de la recherche

4. Les étapes de la recherche et les outils privilégiés

De nombreux instruments de recherche ont été considérés. Durant la recherche préliminaire, et tout au long du processus de recherche, la pertinence, l'acceptation et la convivialité de tous les outils ont été continuellement discutées avec les participants. Ils ont ainsi été fréquemment modifiés et adaptés au niveau de confort des participants, et de nouveaux instruments ont été créés pour répondre aux besoins spécifiques.

Lors de la recherche préliminaire, nous avons vérifié l'utilisation de la technologie pour engager les étudiants. Nous avons observé la facilité des élèves à utiliser la technologie pour s'exprimer sans se heurter aux barrières de la langue. Certains outils, comme un blogue pour la communication et la collaboration à distance, ont dû être entièrement abandonnés.

Les instruments élaborés, adaptés, retenus étaient les suivants : 1) groupes de discussion ; 2) entretiens individuels (semi-dirigés); 3) observations (en classe et hors

classe); 4) questionnaire hebdomadaire sur la motivation (auto-évaluation); 5) perceptions des enseignants sur la motivation des étudiants ; 6) questionnaire par cours ; 7) questionnaire thématique ; 8) questionnaire de fin d'année ; 9) emploi du temps rêvé ; 10) histoires numériques ; 11) écriture d'une histoire collective ; 12) questionnaire interactif.

Afin d'obtenir la participation d'un maximum d'acteurs, les outils ont été personnalisés et chaque participant a pu décider du niveau de sa propre collaboration à chaque moment de la recherche. Le tableau ci-après détaille la contribution des groupes de participants en fonction des outils utilisés et de la période de la recherche (année 1, 2 ou 3).

Tableau 1 : Participants par outil de collecte de données par année de recherche

Années		Élèves	Enseignants	
1, 2 et 3	Groupes de discussion	✓	✓	13 groupes de discussion
2 et 3	Entretiens (semi-dirigés)	15	28	43 participants
2 et 3	Observations (en et hors classe)	✓	✓	18 observations
2	Journal en ligne		7	7 participants
	Questionnaire de motivation	21		21 participants
	Perceptions des enseignants		7	Évaluation de 24 élèves
	Questionnaire par cours		6	6 participants
	Questionnaire thématique		5	5 participants
	Questionnaire de fin d'année	7	5	12 participants
	Emploi du temps rêvé	20		20 participants
	Histoires digitales	16		16 participants
	Écriture d'une histoire collective	8		8 participants
	Questionnaire interactif	41	15	56 participants

Nous avons décidé de reporter les entrevues semi-structurées avec les élèves et d'attendre la fin du projet. Cela nous a permis de prendre le temps nécessaire d'établir des relations de confiance avec les élèves avec des activités informelles. Chaque outil présentant certains avantages et certaines contraintes, la combinaison d'instruments nous a permis de dégager diverses voix (y compris les plus silencieuses) et de respecter des préférences individuelles et le niveau de confort de chaque participant.

Comme l'indique la figure ci-dessous, la première année de la recherche a été consacrée à un travail préliminaire de consultation, de vérification, de validation et d'adaptation de la recherche, de ses objectifs et des outils.

Dans la deuxième année, nous avons déployé plusieurs instruments de recherche pour faciliter la participation des enseignants inuit et qallunaat, ainsi que des élèves du secondaire. La collecte et l'analyse des données ont eu lieu simultanément tout au long du

projet, afin de s'adapter avec plus de sensibilité et de souplesse au contexte de la recherche (Crossley et Vulliamy, 1997). À chaque étape, les données ont été analysées et présentées aux participants pour recueillir leurs commentaires. Les discussions nous ont permis d'ajuster le déroulement de la recherche et de maintenir sa pertinence pour les participants.

Durant la dernière année de la recherche, nous avons d'abord présenté les données préliminaires et nous avons engagé les participants dans la validation et l'interprétation des données. Nous voulions que ces données offrent aux enseignants une possibilité de définir les priorités pour les prochaines étapes de la recherche pour assurer un bénéfice immédiat pour les participants. Comme il y avait peu de consensus entre les enseignants qallunaat, nous nous sommes consacrés aux besoins exprimés par les enseignants inuit. Nous avons ainsi consacré la dernière étape à mobiliser les ressources nécessaires, afin d'épauler les enseignants inuit dans l'enseignement de la langue inuktitut. C'était un projet modeste, qui a été accueilli très chaleureusement par les enseignants inuit. Cela leur a surtout permis de visualiser l'aspect plus pratique de la recherche.

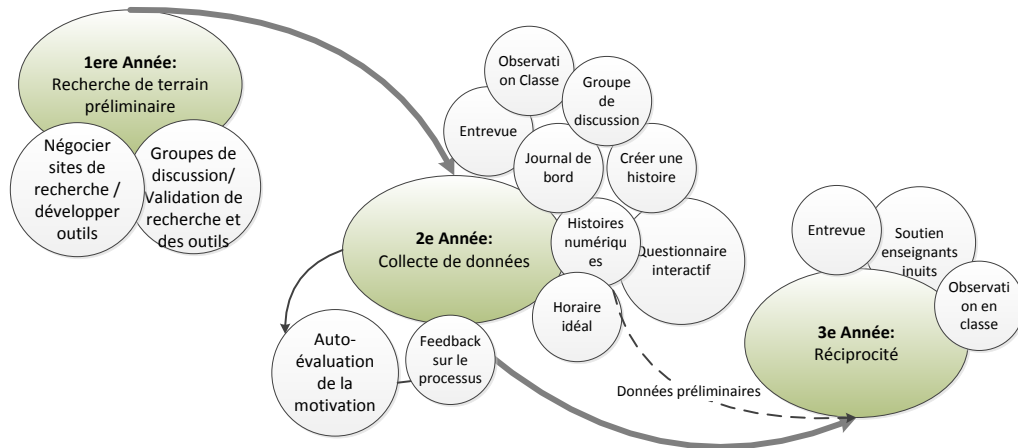


Figure 3 : Les étapes de la recherche

5. Le consentement éclairé

Lorsqu'il s'agit de réaliser une recherche avec des jeunes, le consentement parental est souvent soulevé comme une première question éthique. Les processus de déontologie universitaire exigent généralement l'accord signé des tuteurs légaux (Canadian Institutes of Health Research, Natural Sciences and Engineering Research Council of Canada & Social Sciences and Humanities Research Council of Canada, 2010). Cependant, la mise en pratique de cette exigence n'est pas simple et peut même être nuisible dans certaines circonstances. À titre d'exemple, les chercheurs en travail social interviennent auprès de jeunes qui ont potentiellement des relations tendues avec leurs parents. Le consentement des parents

dans ce contexte précis peut avoir des effets néfastes sur les jeunes qui veulent participer à la recherche (Goyette, Daigneault et Vandette, 2009).

Dans le contexte du Nunavik, de nombreux jeunes assument déjà des responsabilités d'adultes. Ils peuvent être des parents ou gérer plusieurs aspects de leur famille. Ainsi, leur demander de fournir un consentement parental peut être perçu comme une atteinte à leurs capacités et à leur jugement. Mondain et Arzouma (2012) citent le rapport du Social Sciences and Humanities Research Ethics Special Working Committee, *Giving Voice to the Spectrum* (2004), pour expliquer que l'exigence du consentement parental pour les jeunes de moins de 18 ans peut être inappropriée dans certains cas et peut envoyer le message que la jeune personne en question n'est pas respectée comme une personne à part entière, et ainsi ne « protège » pas les jeunes. Sancu, Sawyer, Weller, Bond, et Patton (2004) ainsi que Halse et Honey (2005) considèrent qu'à partir de 14 ans, les jeunes ont une capacité cognitive suffisante pour donner un consentement éclairé pour un projet de recherche. En outre, McHugh et Kowalski (2009) précisent que la façon de gérer le processus de consentement peut confiner les adolescents dans des relations hiérarchiques avec leurs parents, les chercheurs, ou les deux.

Ces questions de consentement ne sont pas limitées à la phase initiale d'un projet de recherche. En effet, le consentement est un processus continu, car un participant peut se retirer à tout moment (Blanchet, 2006; McHugh et Kowalski, 2009; Piquemal et Nickels, 2005). Le consentement négocié nécessite un dialogue approfondi avec le participant pour parvenir à un accord individuel (Mackenzie, McDowell et Pittaway, 2007; McHugh et Kowalski, 2009). La recherche devra faciliter la participation progressive ou spontanée. Les participants peuvent ainsi prendre part à la recherche à tout moment, augmentant progressivement (ou non) leur niveau de participation (Butz, 2008). Dans le cas du consentement itératif, les termes de l'accord doivent être renégociés régulièrement (Mackenzie, McDowell et Pittaway, 2007).

Pour répondre aux exigences déontologiques universitaires, nous avons utilisé des formulaires de consentement écrit pour notre recherche préliminaire. Nous avons essayé de rendre les formulaires de consentement simples et concis (moins de deux pages), et en les traduisant en français, en anglais et en inuktitut. Nous avons présenté les formulaires après une activité initiale de prise de contact. Les étudiants commençaient à s'engager de façon détendue. Mais nous avons été dans l'obligation d'interrompre le processus organique pour présenter les formulaires de consentement.

Nous sommes ainsi passés d'une activité informelle et non menaçante à une activité qui semblait un « devoir de l'école ». Le pouvoir de parole est ainsi passé des élèves aux chercheurs. On ne parlait plus de sujets qui intéressaient les jeunes, mais plutôt de concepts qui leur semblaient abstraits et non pertinents à leurs réalités (participation volontaire,

bénéfice de la recherche, la confidentialité, etc.). Il n'a fallu que quelques minutes pour que les étudiants décrochent. Certains ont quitté la salle; d'autres sentaient qu'on leur imposait la lecture d'un formulaire ; d'autres étaient méfiants et éprouvaient de la réticence à signer les formulaires; certains les ont simplement jetés dans la poubelle. Ce processus de consentement a monopolisé tout le temps qui nous avait été alloué. Nous avons été forcés de raccourcir l'activité de recherche initialement prévue. Finalement, nous avons passé plus de temps à parler et à expliquer qu'à écouter les étudiants.

Nous avons tiré des leçons de cette expérience et avons essayé de trouver d'autres moyens pour nous assurer le consentement éclairé des étudiants. Nous avons tout d'abord simplifié la formulation et avons ensuite présenté les concepts déontologiques à travers les valeurs inuit que les élèves maîtrisaient : la confidentialité, la confiance, le partage, le respect, la coopération et l'humour. Nous avons opté pour un processus verbal que nous avons enregistré. Afin de valider leur compréhension, et de nous assurer que leur consentement était éclairé, nous avons demandé à certains élèves de le reformuler dans leurs propres mots. Tout au long des activités, les élèves ont été rassurés, et l'aspect volontaire de la recherche a été souligné. Nous leur avons rappelé à maintes reprises qu'ils n'étaient pas obligés de répondre à toutes les questions et qu'ils pouvaient arrêter à tout moment. Compte tenu de l'aspect « volontaire » de la recherche, un défi important était de conserver l'intérêt et la motivation des adolescents. Les activités de recherche, par leur nature, ont des composantes « ennuyeuses ». Il s'agit alors de trouver comment encourager et motiver les élèves à aller au bout d'une activité, sans pour autant sacrifier l'aspect volontaire de la recherche.

Dans notre projet, certains élèves abordaient les tâches avec plus de prudence et d'hésitation. Si nous les poussions, ils préféreraient abandonner plutôt que d'essayer. Ces élèves participaient tout d'abord comme des spectateurs. Ils restaient à proximité, se contentant d'observer. Ils ont fini par participer, à différents moments, et selon leur rythme et leur niveau de confort. Étant donné que l'intérêt, le niveau de confort et la disponibilité des participants fluctuent au fil du temps, ils doivent avoir la possibilité de participer à la recherche et de se retirer comme ils le souhaitent. C'est donc une des raisons pour laquelle nous avons senti la nécessité de permettre une participation sporadique ou progressive. Cela s'ajoute, bien entendu, à la complexité de la collecte et de l'analyse de données. Le nombre « de l'échantillon de recherche » devient variable et nous empêche de suivre un même individu dans toutes les activités. Cependant, en matière de production de connaissances, la multiplicité des outils et l'inclusion de diverses voix ont permis une meilleure compréhension du contexte et des enjeux. La multiplicité des voix a assuré une triangulation de l'information, en tenant compte des différentes opinions, perspectives et priorités.

Les chercheurs autochtones soulignent l'importance des aspects relationnels pour assurer une réelle collaboration avec les communautés. Citant Stewart (2009), Kovach (2010) explique que, dans une perspective de recherche autochtone, « *the relational is viewed as an aspect of methodology whereas within western constructs the relational is viewed as bias, and thus outside methodology* » (Kovach, 2010, p. 42). Toutefois, établir des relations nécessite du temps et une présence continue, ce qui est pratiquement impossible pour les chercheurs universitaires qui doivent concilier les obligations de l'enseignement dans le sud et de la recherche dans le nord durant l'année scolaire.

En adoptant une approche relationnelle dans la recherche, il faut inévitablement (en particulier avec les adolescents) gérer la « ligne de l'amitié ». Créer une relation d'« amitié » avec les jeunes participants est une considération éthique importante. Les chercheurs doivent décrire clairement leurs rôles et leurs capacités, et gérer adéquatement les attentes de leurs jeunes participants. À titre d'exemple, notre équipe a régulièrement visité la communauté pendant trois ans. Nous avons donc développé des amitiés avec des élèves et des enseignants, ce qui implique de réaliser des activités en dehors de la classe (par exemple, dans les centres communautaires, les arénas et les cantines scolaires). Ces activités informelles nous ont permis de voir les élèves sous un jour nouveau, car leur comportement et leurs responsabilités étaient différents. Cela leur a également permis de nous observer et de nous évaluer ! Cependant, notre présence dans la communauté était toujours limitée dans le temps, dépassant rarement les deux semaines. Bien que nous ayons, autant que possible, tenté de pratiquer la réciprocité, nous n'avons manifestement pas les moyens de répondre aux attentes et aux besoins individuels de chacun. Nous avons également la responsabilité éthique de signaler tous les problèmes de protection de l'enfance, ce qui pouvait signifier la rupture de la confiance établie avec le jeune en question. Cet aspect doit être géré de manière éthique, avec précaution et sensibilité. Il est donc important de ne pas engendrer de fausses attentes, et de créer ainsi un autre cycle de déception et/ou de sentiment d'abandon.

6. La réciprocité – Des bénéfices tangibles

Conserver la motivation des participants durant une étude longitudinale est un défi important. Inuit Tapiriit Kanatami (ITK) recommande de donner une compensation financière comme mesure incitative. Quand nous avons conçu le projet, nous avons jugé opportun d'inclure une petite indemnité pécuniaire pour les enseignants participant à la recherche. Nous avons également voulu leur créer un espace d'échange et de partage sur un blogue exclusivement disponible pour leur école. Mais nous avons rapidement compris que les deux modèles proposés ne répondaient pas aux besoins de nos participants et étaient mal adaptés à notre contexte.

Nous avons partagé l'analyse des données à chaque étape de la recherche avec les enseignants et l'administration de l'école, afin qu'ils vérifient la validité et l'avancement du projet, mais également pour les ajuster à leurs pratiques.

La relation de confiance avec les enseignants s'est développée progressivement avec le temps et nos nombreuses visites à l'école. Nous nous sommes ajustés aux besoins et priorités de différents groupes.

Pour les élèves, nous avons opté pour une rémunération non financière. Nous avons préféré organiser des repas collectifs et des projections de films et de documentaires qui suscitaient leur intérêt, y compris de leurs propres créations. En revanche, à la fin du projet (au printemps 2014), nous avons offert des cartes iTunes aux élèves qui avaient également participé aux entretiens individuels, pour les remercier de leur implication tout au long du projet.

7. Références

- Blanchet, C. (2006). Le consentement éclairé chez les populations autochtones : Une démarche novatrice adaptée à la culture inuite lors de l'enquête de santé menée au Nunavik en 2004. Paper presented at the symposium "La santé des populations vulnérables : des défis scientifiques et éthiques, de la mesure à la diffusion des résultats" dans le cadre des *Journées annuelles de santé publique* (JASP) à Montréal.
- Butz, D. (2008). Sidelined by the guidelines: Reflections on the limitations of standard informed consent procedures for the conduct of ethical research. *ACME: An International E-Journal for Critical Geographies* 7(2), p. 239-259.
- Caine, K. J., Davison, C. M., & Stewart, E. J. (2009). Preliminary field-work: methodological reflections from northern Canadian research. *Qualitative Research*, 9(4), p. 489-513.
- Canadian Institutes of Health Research, Natural Sciences and Engineering Research Council of Canada, & Social Sciences and Humanities Research Council of Canada. (2010). *Tri-Council policy statement: Ethical conduct for research involving humans*. Retrieved from Government of Canada website:
http://www.ethics.gc.ca/pdf/eng/tcps2/TCPS_2_FINAL_Web.pdf
- Crossley, M., & Vulliamy, G. (Eds.). (1997). *Qualitative educational research in developing countries*. New York, NY: Garland Publishing.
- Dickert, N., & Sugarman, J. (2005). Ethical Goals of Community Consultation in Research. *American Journal of Public Health*, 95(7), p. 1123-1127.
- Goyette, M., Daigneault, I., & Vandette, M. (2009). Éthique de la recherche auprès des adolescents et l'exigence du consentement parental. In J.-P. Amman, M.-L. Delfosse & M.-H. Parizeau (Eds.), *Collection Bioéthique critique*. (pp. 455-478). Québec, Qc: Les Presses de l'Université Laval.
- Halse, C., & Honey, A. (2005). Unraveling Ethics: Illuminating the Moral Dilemmas of Research Ethics. *Journal of Women in Culture and Society*, 30(4), p. 2141-2162.
- Inuit Tapiriit Kanatami, and Nunavut Research Institute. (2007). *Negotiating research relationships with Inuit communities: A guide for researchers*. Edited by S. Nickels, J. Shirley, G. Laidler. Ottawa, ON, and Iqaluit, NU: Inuit Tapiriit Kanatami & Nunavut Research Institute.
- InuitTuttarvingat, National Aboriginal Health Organization, & Inuit Tapiriit Kanatami. (2010, May). *Inuit-specific perspectives on research and research ethics*. Prepared by Inuit Tuttarvingat of NAHO, Inuit Tapiriit Kanatami, National Inuit Youth Council, Inuit Circumpolar Council, & Inuit Women of Canada. Retrieved from National Aboriginal Health Organization website:
http://www.naho.ca/documents/it/2010_Ethics_Research_presentation.pdf

- Kendall, E., Sunderland, N., Barnett, L., Nalder, G., & Matthews, C. (2011). Beyond the Rhetoric of Participatory Research in Indigenous Communities: Advances in Australia Over the Last Decade. *Qualitative Health Research*, 21(12), p. 1719-1728.
- Kovach, M. (2010). Conversational Method in Indigenous Research. *First Peoples Child & Family Review*, 5(1), p. 40-48.
- Letendre, A., & Caine, V. (2004). Shifting from Reading to Questioning: Some Thoughts Around Ethics, Research, and Aboriginal Peoples. *Pimatisiwin: A Journal of Aboriginal and Indigenous Community Health*, 2(2), p. 7-37.
- Mackenzie, C., McDowell, C., & Pittaway, E. (2007). Beyond 'Do No Harm': The Challenge of Constructing Ethical Relationships in Refugee Research. *Journal of Refugee Studies* 20(2).
- McHugh, T.-L. F., & Kowalski, K. C. (2009). Lessons Learned: Participatory Action Research with Young Aboriginal Women. *A Journal of Aboriginal and Indigenous Community Health*, 7(1), p. 117-131.
- Mondain, N., & Arzouma, É. (2012). *La recherche en contexte de vulnérabilité: Engagement du chercheur et enjeux éthiques*. Paris, France: Éditions L'Harmattan.
- Piquemal, N., & Nickels, B. (2005). Cultural congruence in the education of and research with young Aboriginal students: Ethical implications for classroom researchers. *Alberta Journal of Educational Research*, 51(2), p. 118-134.
- Sanci, L. A., Sawyer, S. M., Weller, P. J., Bond, L. M., & Patton, G. C. (2004). Youth health research ethics: time for a mature-minor clause? *The Medical Journal of Australia*, 180(7), p. 336-338.
- Smith, L. T. (2012). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples* (2nd ed.). London, England: Zed Books.
- Stout, M. D., & Kipling, G. (2003). *Peuples autochtones, résilience et séquelles du régime des pensionnats*. Ottawa: Fondation autochtone de guérison.
- Tuck, E. (2009). Suspending Damage: a letter to communities *Harvard Education Review*, 79(3), p. 409-427.
- Tuck, E. (2010). Breaking up with Deleuze: Desire and valuing the irreconcilable. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(5), p. 635-650.

Annexe IV : Résultats – Enseignants



Source : Nunatsiaq online – 11 mai 2010 - Peter Boy Ittukallak, École Puvirnituk's Iguarsivik school, http://www.nunatsiaqonline.ca/stories/article/98767_student_violence_drives_teachers_out_of_nunavik_school/

Annexe IV : Résultats – Enseignants

Table des matières

1.	Mise en contexte	2
1.1	Profil démographique.....	2
1.2	Parcours et préparation	3
1.3	Contexte de vie et de travail	5
2.	Motivation et rétention.....	7
2.1	Optimisme et possibilité de réussir dans son métier d’enseignante	8
2.2	Vision du futur	9
2.3	Valeur perçue des cours enseignés	10
2.4	Valeur perçue de leur contribution.....	10
3.	But de l’école et notion de réussite.....	11
3.1	Objectifs et standards académiques	11
3.2	Pertinence du système et des programmes scolaires.....	12
3.3	Perception de la réussite scolaire	13
3.4	Rôle des enseignantes et de l’école	15
4.	Aspects relationnels.....	15
4.1	Avec les élèves.....	15
4.2	Avec les autres enseignantes	16
4.3	Avec l’administration de l’école	18
4.4	Avec les parents et la communauté	18
5.	Connaissance du contenu/des besoins pédagogiques.....	19
5.1	Connaissances/compétences	19
	Connaissances de la culture vs expertise de la matière enseignée	19
	Apprentissage/enseignement en langue seconde.....	20
	Approche réflexive.....	20
	Nouvelles approches et nouvelles technologies.....	20
5.2	Pratiques pédagogiques	21
	Communication interpersonnelle	21
	Environnement/gestion de la classe.....	23
	Enseignement individualisé	26
	Diversité des approches.....	27
6.	Références	27

Annexe IV : Résultats – Enseignants

Liste des figures

Figure 1 : Modèle de persévérance des enseignants.....	1
Figure 2 : Profil des enseignants participants à la recherche : genre et langue d'enseignement	3
Figure 3 : Profil des enseignants participants à la recherche : secteur et langue d'enseignement.....	3
Figure 4 : Profil des enseignants : année d'expérience et langue d'enseignement.....	4

Annexe IV : Résultats – Enseignants

Dans cette section, nous allons tout d’abord présenter les données démographiques et le parcours des enseignants qui ont participé à cette recherche. Ensuite, en nous basant sur le modèle de persévérance élaboré dans le cadre conceptuel – figure 1 –, nous évoquerons l’apport des enseignants à l’égard : 1) de leur motivation ; 2) du but de l’école ; 3) de la qualité de leurs relations ; et enfin 4) des aspects pédagogiques.

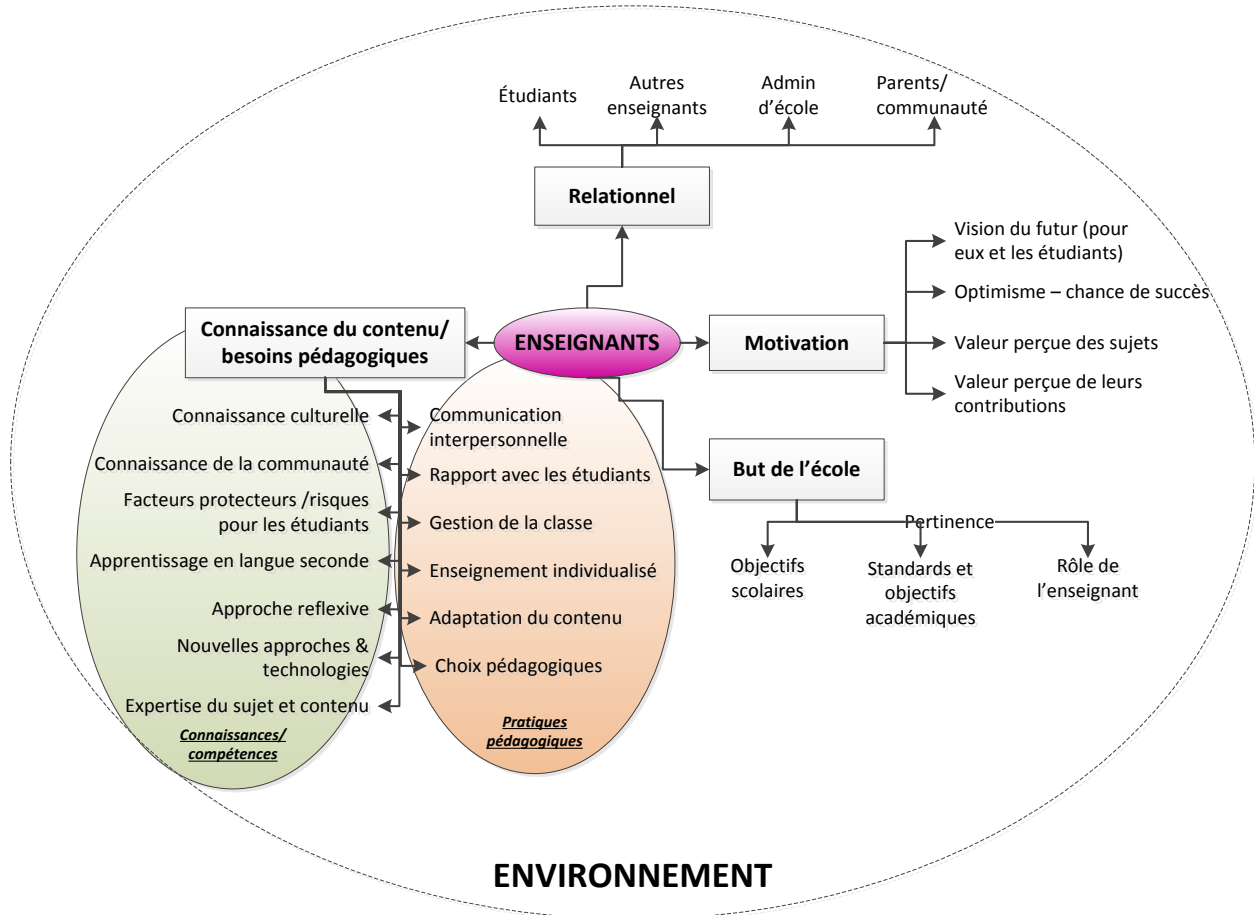


Figure 1 : Modèle de persévérance des enseignants

Afin de préserver l’anonymat des répondants, nous avons remplacé les noms des enseignants par la lettre « Q » pour désigner les enseignants qallunaat (non inuit) et la lettre « I » pour les enseignants inuit. Nous avons jugé nécessaire d’utiliser le code « Q » pour présenter tous les enseignants qallunaat : aussi bien des secteurs primaire et secondaire, que francophone et anglophone. Le nombre d’enseignants étant considérablement inférieur au nombre d’enseignantes, nous avons décidé de ne pas faire de distinction de genre dans la présentation des données, toujours dans un souci de confidentialité. Aussi avons-nous opté pour le terme féminin « enseignante », même si 7 de nos 20 participants sont des hommes. Pour la même raison, toutes les citations sont présentées en français, pour éviter de les attribuer à un ou une enseignant(e) en particulier.

En revanche, lorsque les différences sont importantes entre les secteurs primaire et secondaire, et les secteurs francophone et anglophone, nous les avons soulignées dans le rapport.

1. Mise en contexte

Dans cette partie nous présentons le profil démographique des enseignants qui ont participé à cette recherche.

1.1 Profil démographique

Comme nous l'avons vu dans le contexte de recherche, l'école Ulluriaq compte officiellement 23 enseignants. Notre échantillon est composé de 27 enseignants, de 3 personnes à l'administration de l'école et de 2 autres intervenants au soutien scolaire. Notre recherche ayant été menée sur trois ans, certains enseignants participants ont quitté l'établissement durant l'étude et d'autres s'y sont joints. Cela explique le fait que notre échantillon d'enseignants (N=27) est supérieur au nombre total des enseignants de l'école.

- L'ensemble du personnel enseignant de l'école a participé à une activité au minimum, ou à plusieurs activités de recherche : entrevues semi-dirigées (N=27), groupes de discussion (N=24), observations en classe (N=9), journaux de bord (N=7), évaluation de la motivation des étudiants (N=7), questionnaires (questionnaires thématiques (N=5), questionnaires sur le déroulement des cours (N=6), questionnaire de fin d'année scolaire (N=5), questionnaire interactif en groupe (N=15), ainsi qu'à des échanges ponctuels ou réguliers avec les chercheurs.
- Sur ces 27 participants, on trouve 7 hommes et 20 femmes ; 10 enseignants inuit et 17 enseignants qallunaat (non inuit), dont 8 anglophones et 9 francophones.

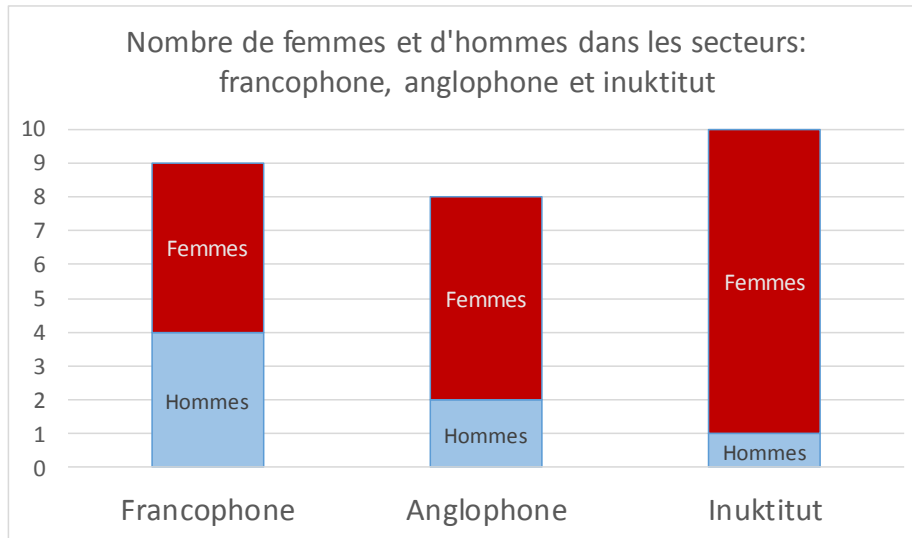


Figure 2 : Profil des enseignants participants à la recherche : genre et langue d'enseignement

- Au total, 15 enseignants exercent au primaire, 8 au secondaire et 4 interviennent dans les deux cycles. On peut noter qu'au secondaire il n'y a que deux enseignants inuit : l'un enseigne la langue et la culture inuktitut, et l'autre, la religion.

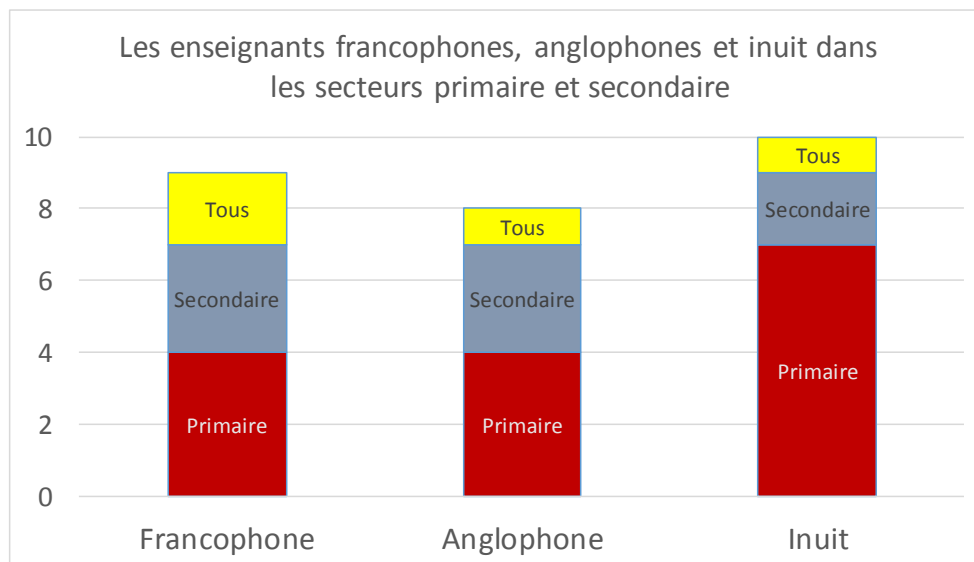


Figure 3 : Profil des enseignants participants à la recherche : secteur et langue d'enseignement

1.2 Parcours et préparation

- En ce qui a trait à leurs années d'expérience en enseignement au Nunavik, sur les 27 enseignants interrogés, 11 affichaient plus de sept ans d'expérience, 6 comptaient de trois à six ans d'expérience, et 9 en étaient à leur début de carrière au Nunavik.

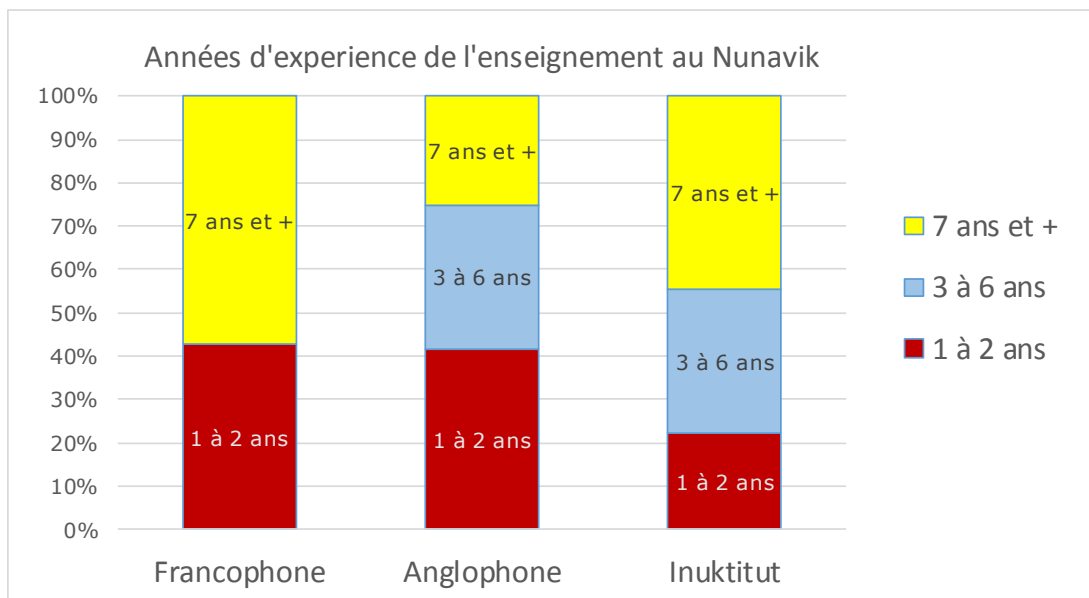


Figure 4 : Profil des enseignants : année d'expérience et langue d'enseignement

Les enseignants qallunaat

- Alors que tous les enseignants qallunaat détenaient un baccalauréat en éducation, la plupart avaient peu ou pas d'expérience en enseignement à leur arrivée au Nunavik.
- En outre, seuls quelques-uns avaient suivi une formation en enseignement en langue seconde. Les enseignants dont c'était le cas affirmaient trouver cela très utile dans leur pratique.
- À leur arrivée au Nunavik, avant le début de l'année scolaire, tous les enseignants qallunaat reçoivent une orientation de trois jours à Kuujuaq sur la langue, la culture et le contexte d'enseignement au Nunavik. Quelques semaines après le début de l'année scolaire, ils participent à des séances de formation et d'accompagnement avec les conseillers pédagogiques.
- Plusieurs enseignants qallunaat ont évoqué des expériences de voyages, de vie et de travail à l'étranger qui semblent avoir contribué à développer leur ouverture, leur sensibilité et leurs compétences en matière de diversité culturelle.

Les enseignants inuit

- En ce qui concerne la formation antérieure des enseignants inuit, quelques-uns ont terminé un programme collégial, d'autres ont suivi (ou sont en train de suivre) des programmes de formation continue offerts par la Commission scolaire Kativik.

1.3 Contexte de vie et de travail

Le contexte de vie et de travail au sein duquel s'inscrivent les enseignants constitue un aspect important de leur expérience et de leur pratique dans le nord. Comme la plupart des communautés du Nunavik, Kangiqsualujuaq est une communauté isolée et peu peuplée (quelque 900 habitants).

- Les enseignants rapportent un taux élevé d'absentéisme des élèves, surtout en secondaire.
- Les enseignants doivent apprendre à composer avec des classes multiniveaux à la fois sur le plan scolaire, car des jeunes de différents niveaux sont regroupés dans une même classe (secondaire 2 et 3, et secondaire 4 et 5), ainsi que sur le plan du bagage des connaissances, puisqu'il existe une variation importante dans la préparation antérieure des jeunes de même niveau scolaire. Les enseignants doivent ainsi jongler avec le fait que certains élèves ont besoin de beaucoup de rattrapage et d'accompagnement individualisé, alors que d'autres sont plus avancés dans leurs connaissances et leurs capacités de travail autonome.
- Dans un même ordre d'idées, les enseignants qallunaat récemment arrivés dans la communauté doivent s'adapter à un nouveau milieu de travail où les valeurs, les philosophies, les approches et les pratiques d'enseignement varient entre les différents acteurs : enseignants inuit et qallunaat, anglophones et francophones, nouveaux et anciens, ainsi que l'administration de l'école.
- En outre, le contexte linguistique semble constituer à la fois un défi d'enseignement pour les enseignants et d'apprentissage pour les élèves. En effet, les premiers doivent apprendre à travailler en contexte trilingue (inuktitut, anglais et français) et adapter leurs approches et leurs enseignements en conséquence. Non seulement les élèves étudient dans une deuxième voire une troisième langue, mais ils ont également souvent des faiblesses importantes dans leur langue maternelle.
- De plus, les trois langues de travail et d'enseignement (anglais, français et inuktitut) semblent compliquer la collaboration entre enseignants. En effet, pour des raisons d'ordre pratique et culturel, elles ont tendance à se rassembler par groupe linguistique et à entretenir des liens principalement avec les membres de ce même groupe.
- Par ailleurs, en dépit des progrès et des efforts réalisés afin de produire du matériel pédagogique adapté au contexte inuit, plusieurs enseignants (inuit et qallunaat) semblent avoir de la difficulté à se l'approprié et à savoir comment l'utiliser dans le cadre de leurs cours.
- En outre, en raison du contexte d'enseignement, certains enseignants sont amenés à donner des cours qui ne correspondent pas à leur formation et à leur spécialité d'enseignement. Cette situation peut créer des difficultés supplémentaires aux

enseignants en ce qui a trait à leur maîtrise du contenu académique et de l'utilisation du matériel pédagogique.

- En dépit de ces importants défis rencontrés par les enseignants, on constate une bonne stabilité du personnel enseignant à l'école de Kangiqsualujjuaq. En effet, le taux de roulement y est significativement moins élevé que dans les autres communautés du Nunavik.
- Or, à l'image des écoles des autres communautés du Nunavik, le taux d'absentéisme du corps professoral y reste largement supérieur à la moyenne provinciale qui varie entre 8,9 et 11,7 jours perdus par enseignant (niveaux primaire et secondaire) de 2001 à 2011 (Statistique Canada, 2011, p. 85). À Ulluriaq, sur 86 jours d'école recensés (d'août à décembre 2013), des enseignants inuit se sont absentés pour la journée à 72 reprises (en étant parfois remplacés par un substitut), et à 55,6 reprises pour les enseignants qallunaat (sans qu'ils puissent être remplacés). Ainsi, au total, 1 ou 2 cours par jour ont dû être annulés en raison de l'absence d'enseignants. Dans ces cas, les élèves du primaire (dont le même enseignant assume l'ensemble des enseignements) doivent rester à la maison, alors que les élèves du secondaire peuvent se rendre à leurs autres cours.
- Les enseignants qallunaat, à leur arrivée au Nunavik, rencontrent plusieurs défis liés à leur adaptation socioculturelle, à leur intégration à la communauté, à leur milieu de travail et à leur nouvelle pratique d'enseignement.
- De plus, en raison du contexte social et géographique des communautés, les enseignants du sud se trouvent parfois confrontés à un sentiment d'isolement et de solitude et développent différentes stratégies pour y faire face.
- À ce titre, les enseignants qallunaat évoquent, entre autres, l'importance de décompresser et d'échanger quant aux défis rencontrés dans leur travail et leur milieu de vie. Les enseignant(e)s accompagné(e)s de leur conjoint(e) semblent vivement apprécier le fait de pouvoir échanger sur leurs difficultés et sur des stratégies à mettre en place en ce qui a trait à leur pratique et à leur adaptation à la communauté. Les enseignant(e)s qui se sont installé(e)s seul(e)s au Nunavik affirment discuter de leur expérience avec des membres de leur famille et des amis dans le sud, mais certains jugent cette option limitée puisque ces personnes ne connaissent pas la réalité du nord. Par ailleurs, plusieurs enseignants affirment beaucoup apprécier les échanges avec d'autres enseignants (notamment entre anciens et nouveaux) et, dans certains cas, de décompresser auprès d'autres membres de la communauté.

« À mon arrivée, j'ai tout de suite connecté avec une autre collègue, car on pense de façon très similaire. On a fait plusieurs projets ensemble, et ils se sont toujours bien déroulés, car on travaille de la même façon. C'est avec elle que je peux ventiler... c'est OK – c'est ce qui se passe, cela peut m'aider à trouver des solutions. Je suis vraiment heureuse d'avoir trouvé quelqu'un avec qui collaborer et partager » (Enseignante Q7).

« [...] c'est agréable d'arriver en même temps que d'autres nouvelles enseignantes, ça nous permet de discuter et d'échanger des idées... on réalise qu'on n'est pas seule, que même les enseignantes qui sont ici depuis un certain temps ont aussi des questions, et on peut discuter avec elles » (Enseignante Q10).

- Toutefois, la plupart d'entre eux soulèvent les défis liés aux questions de confidentialité et à la saine gestion des limites entre vie professionnelle et vie privée dans une communauté où « tout se sait », où tout le monde se connaît et se croise au quotidien. Plusieurs enseignants qallunaat sentent que leur identité professionnelle les suit en tout temps, et cela peut parfois être difficile de trouver un espace de confiance pour décompresser ou partager ses problèmes en toute confidentialité.

« Je pense qu'une autre crainte tient que fait qu'il n'y a pas vraiment d'espace de confidentialité ici. Je veux dire, nous vivons dans une petite communauté, donc si on dit quelque chose à quelqu'un, tout le monde finit par le savoir » (Enseignante Q10).

- Nos données confirment les résultats de la recherche de Mueller (2006) sur l'expérience des enseignants qallunaat au Nunavik. Selon l'auteure, la motivation des enseignants et des étudiants n'était pas vraiment un problème. Elle insistait sur la difficulté des enseignants à s'investir socialement dans leur communauté, et cette absence de sentiment d'appartenance et d'investissement social peut contribuer aux sentiments d'aliénation, d'incohérence, de fragmentation sociale et d'isolement, qui confineront les étudiants et les enseignants dans la complexité de leurs réalités et dans les exigences de la vie quotidienne, plutôt que de leur permettre de se concentrer sur les possibilités futures (Mueller, 2006).
- Les enseignants admettent que la nature de leur implication et la qualité de leur relation dans la communauté sont influencées par le fait qu'ils connaissent les difficultés vécues par leurs élèves dans leurs familles. Les stratégies d'adaptation varient d'un enseignant à l'autre.

« Durant les vacances, c'est bien, parce que je peux complètement me retirer du travail en allant dans le sud, en voyageant, ou allant voir ma famille. Cela me permet de me retirer de la communauté, des élèves, de l'école... du travail... J'aime m'impliquer dans la communauté, je pense que c'est important. Mais à la fin de la semaine, je suis émotivement épuisée, je n'ai plus d'énergie pour interagir avec d'autres personnes... j'ai besoin d'une pause pour me ressourcer... » (Enseignante Q7).

2. Motivation et rétention

La motivation des enseignants est tributaire de leur sentiment d'auto-efficacité (*self-efficacy*), (Bandura, 1982). Pour comprendre le niveau d'auto-efficacité des enseignants, nous examinons leurs discours plus précisément en ce qui a trait à leur optimisme et leur chance de réussite dans leur métier, à leur vision du futur, à la valeur perçue des cours enseignés et à leurs contributions personnelles.

2.1 Optimisme et possibilité de réussir dans son métier d'enseignant

- En dépit des difficultés rencontrées, la grande majorité des enseignants qallunaat ont une appréciation très positive de leur expérience d'enseignement. Plusieurs affirment éprouver du plaisir, apprécier le fait de se sentir mis au défi et percevoir leur travail comme valorisant et enrichissant. À titre d'exemple, l'une d'entre elles déclare :

« C'est frustrant, c'est difficile, c'est gratifiant, cela fait de moi une meilleure enseignante » (Enseignante Q7).

« L'administration est incroyable; les autres enseignantes sont vraiment super et très aidantes. Je veux dire, dans tous les milieux de travail, il va y avoir des choses ici et là... mais dans l'ensemble, c'est probablement le plus bel endroit dans lequel j'ai jamais travaillé » (Enseignante Q12).

- De façon similaire, plusieurs enseignants inuit évoquent leur appréciation du travail de leurs collègues et de l'administration de l'école :

« [...] On a une bonne école. Les enseignantes et le personnel du bureau sont bons, donc je ne pense pas que j'aurais voulu des changements dans l'école... » (Enseignante I10).

- Par contre, plusieurs enseignants évoquent les frustrations auxquelles ils sont confrontés dans le cadre de leur travail. Celles-ci sont liées à leur sentiment d'injustice et d'impuissance face à l'éventail des besoins et des souffrances de certains élèves ; au constat de lacunes dans la préparation antérieure des élèves, soit à leur « retard scolaire » par rapport aux standards du sud. Quelques enseignants affirment également se sentir dépassés face au taux d'absentéisme élevé des élèves, aux enjeux liés à la fatigue des jeunes et, plus généralement, à l'énergie qu'ils doivent accorder à la gestion des comportements en classe.

« Parfois, je me sens frustrée contre moi-même, parce que je ne pense pas être capable d'offrir aux élèves de ce dont ils ont besoin » (Enseignante Q7).

« Des fois, j'écris au tableau... et je me rends compte que l'élève ne connaît même pas des notions de primaire rendu au secondaire 5. Ça me décourage » (Enseignante Q1).

« Peu importe ce que tu fais, même si tu impliqués les travailleurs sociaux, c'est long... c'est frustrant. C'est injuste, car il y a beaucoup d'étudiants qui souffrent, mais leurs besoins ne sont pas pris en compte » (Enseignante Q10).

- À l'égard de ces différentes sources de frustrations et des défis rencontrés par les enseignants, quelques-uns soulignent l'importance, notamment pour les enseignants qallunaat nouvellement arrivés au Nunavik, d'ajuster leurs attentes vis-à-vis des élèves inuit de façon à éviter de se décourager et, ainsi, de maintenir leur motivation. À cet égard, un répondant suggère qu'il faut

« [...] se concentrer sur le succès à petite échelle. Je ne sais pas comment l'expliquer. Les deux premières années cela peut-être dévastateur. Les attentes sont trop élevées et vous ne pouvez qu'avoir un sentiment d'échec » (Enseignante Q6).

« Leurs mieux varient beaucoup d'un jour à l'autre. Je me suis rendu compte que c'est pareil pour moi. Je fais de mon mieux, mais certains jours je ne peux donner que 75 %, car c'est tout ce que j'ai à donner » (Enseignante Q7).

- Cette stratégie d'adaptation, alliée au faible sentiment de contrôle des enseignants quant au contexte d'enseignement et de réussite scolaire des jeunes (dont il sera question plus loin), semble contribuer au fait que les attentes scolaires vis-à-vis des élèves inuit tendent à être revues largement à la baisse.

« [...] pour te dire la vérité, je trouve qu'on a beaucoup moins d'attentes que dans le sud... même dans beaucoup de pays du tiers monde, on a plus d'attentes, pour avoir un diplôme du secondaire il faut vraiment travailler. Ici, les attentes sont vraiment basses » (Enseignante Q1).

« Je n'avais aucune expérience d'enseignement – à certains égards, c'était une bonne chose, car je ne suis pas venue avec les normes du sud. Ça m'a permis de me mettre rapidement au niveau des étudiants, sans avoir d'attentes irréalistes... » (Enseignante Q11)

- À ce titre, l'un des principaux défis pour les enseignants est d'ajuster leurs attentes et leurs standards au niveau des jeunes, tout en maintenant des attentes assez élevées pour les mettre au défi et les inciter à se dépasser.

« [...] je n'avais jamais enseigné dans le sud, en dehors de la suppléance. Je pense que ça m'a facilité les choses puisque je me suis tout de suite mise au niveau des élèves. Je n'avais pas d'attentes, alors que si j'avais enseigné quelques années dans le sud, j'aurais fait le saut en réalisant qu'ils ne savaient pas leur alphabet ou écrire leur nom. C'est comme une classe de maternelle ou de première année dans le sud » (Enseignante Q11).

- En dépit de cette diminution des attentes par rapport aux jeunes, la plupart des enseignants qallunaat s'entendent sur le fait que, bien qu'ils vivent certainement moins de pression en termes de performance et qu'ils travaillent selon un rythme moins effréné que dans le sud, il existe tout de même un stress lié à la réussite scolaire des élèves de leur classe puisqu'ils doivent réussir les examens provinciaux standardisés.
- De leur côté, les enseignants inuit ne semblent pas connaître les mêmes enjeux de pression par rapport à la réussite des jeunes étant donné la nature des classes qu'ils dirigent (langue et culture inuit) et l'absence de standards provinciaux en la matière.

2.2 Vision du futur

- Selon des enseignants qallunaat qui travaillent au Nunavik depuis plusieurs années, les objectifs initiaux des enseignants semblent avoir un effet important sur leur persévérance

et leur rétention professionnelles. En effet, comme le souligne un membre du personnel enseignant qui y travaille depuis plusieurs années :

« Les gens viennent pour différentes raisons, et ça fait une grande différence. Certaines jeunes enseignantes viennent au début de leur carrière pour payer leurs prêts étudiants. Mais généralement ces personnes ne restent pas plus de deux ou trois ans » (Enseignante Q6).

2.3 Valeur perçue des cours enseignés

- Certains enseignants qallunaat s'interrogent sur la pertinence du contenu qu'ils enseignent.
- La plupart des enseignants inuit envisagent la préservation de la langue et de la culture inuit comme une priorité, quelques-uns d'entre eux pensent que les élèves y attachent peu de considération et d'intérêt.

« Nous voyons que les jeunes sont en train de perdre leur langue et culture de plus en plus vite » (Enseignante I9).

- Les enseignants inuit soulèvent des préoccupations et des réflexions sur la qualité de l'enseignement de la culture et de la langue inuit, ainsi que par rapport à la nécessité de mobiliser les aînés, les parents et la communauté dans cette perspective.
- À ce titre, quelques initiatives ont été mises en œuvre pour préserver la langue et les pratiques culturelles inuit, comme les journées de la culture organisées régulièrement par l'école. Les enseignants inuit ont également créé une bibliothèque de matériel en inuktitut, pour compléter les bibliothèques (en français et en anglais) de l'école.

2.4 Valeur perçue de leur contribution

- Plusieurs enseignants (inuit et qallunaat) pensent que les jeunes ne sont pas motivés, qu'ils ne saisissent pas la valeur de l'école et les opportunités que l'éducation formelle peut leur offrir.

« Une de mes plus grandes frustrations ici, c'est de faire comprendre aux élèves la valeur de l'éducation et le fait qu'elle peut leur offrir plus de choix pour changer leur vie comme ils le veulent » (Enseignante Q7).

- En général, les enseignants évoquent un faible sentiment de contrôle sur le contexte d'enseignement (nombre de jeunes présents en classe, préparation antérieure et bagages de connaissances des élèves, pertinence du curriculum scolaire par rapport à la réalité du nord et aux besoins des jeunes dans ce contexte, etc.) et sur la réussite scolaire des jeunes.

- Pour la plupart des enseignants (inuit et qallunaat), les difficultés des jeunes sont principalement attribuables à des problématiques externes, qui dépassent leurs propres compétences et celles de l'école. Ils considèrent que le principal obstacle à la réussite des élèves relève de leur environnement familial, un facteur sur lequel ils ont généralement peu d'influence.
- De même, la plupart des enseignants citent les problèmes environnementaux, familiaux et comportementaux des jeunes pour expliquer leurs difficultés scolaires : manque d'encadrement à la maison, absence d'espace de travail, consommation de substances, violence familiale, fatigue et motivation en sont quelques exemples. Cela démontre, par ailleurs, que tous les enseignants réalisent les difficultés que vivent les jeunes à l'extérieur de l'école. Plusieurs affirment tenter, dans la mesure du possible, d'en atténuer les conséquences dans le contexte de l'école.
- Dans un même ordre d'idées, les enseignants qallunaat (anglophones et francophones) ont majoritairement mentionné la motivation des élèves ainsi que la pertinence du programme scolaire comme principales difficultés rencontrées dans le cadre de leur travail, deux facteurs contre lesquels ils semblent se sentir impuissants. La fatigue des jeunes est également un aspect régulièrement évoqué dans les entrevues conduites auprès des enseignants.

3. But de l'école et notion de réussite

Dans cette section, nous présentons les données relatives à la perception des enseignants sur la pertinence des objectifs académiques, le système et le programme scolaire, ainsi que la réussite scolaire.

3.1 Objectifs et standards académiques

- À leur arrivée dans la communauté, les enseignants qallunaat tentent de **comprendre en** quoi consistent la « réussite des élèves » et le « but de l'école » dans ce contexte particulier. Ils se trouvent alors confrontés au fait qu'il n'existe pas de consensus entre l'administration et les autres membres du corps enseignant sur la façon d'envisager les objectifs académiques et la réussite scolaire.
- Tout d'abord, les enseignants inuit considèrent que le but premier de l'école est d'enseigner la langue, la culture et les pratiques traditionnelles, tout en préparant les élèves pour qu'ils terminent leur secondaire. D'un autre côté, certains enseignants qallunaat jugent que le principal objectif de l'école est de procurer aux élèves un environnement pour la socialisation et le sentiment d'appartenance. Tandis que pour d'autres, le principal but de l'école est d'accompagner les jeunes pour qu'ils terminent leurs études secondaires.

- Or, plusieurs enseignants qallunaat disent avoir de la difficulté à saisir la nature exacte du but de l'école ainsi que le bagage de connaissances que les étudiants doivent avoir acquis à la fin de l'année scolaire.

« Je ne sais pas quel est le but de notre école, et mon but comme enseignante avec ces étudiants » (Enseignante Q7).

- De la même façon, certains d'entre eux affirment avoir de la difficulté à cerner l'ampleur de leur marge de manœuvre, c'est à dire jusqu'à quel point ils peuvent s'ajuster en diminuant les attentes par rapport aux élèves. Cette réflexion s'appuie également sur le fait que plusieurs enseignants remettent en question la pertinence de certains contenus académiques par rapport aux besoins et au futur des jeunes dans ce contexte particulier.

« Je pense que parfois, en fait souvent, c'est un défi car le niveau du curriculum est trop avancé et pas suffisamment pertinent... surtout parce qu'ici nous sommes dans une situation unique, et je pense que certains thèmes ou sujets ne sont vraiment pas pertinents pour l'apprentissage des jeunes ou leur futur... je pense que de nombreux enseignants ont de la difficulté avec ça » (Enseignante Q10).

3.2 Pertinence du système et des programmes scolaires

- Lorsqu'on les interroge sur l'aspect le plus difficile de leur travail, quelques enseignants qallunaat (anglophones et francophones) soulèvent la pertinence du programme scolaire dans le contexte nordique. À cet égard, un membre du corps enseignant qallunaat affirme :

« [...] mon point de vue personnel... l'école au Nunavik... c'est un non-sens absolu.... Donne-moi une raison pour qu'un jeune poursuive des études ici... une seule... une seule bonne raison... [...] L'école devrait être IPL.... et la crème des élèves... eux devraient être dans le secteur régulier tu comprends.... là on fait l'inverse.... mais IPL c'est mal vu par la communauté » (Enseignante Q17).

- Or, il est intéressant de noter que, pour la même question, aucun membre du corps enseignant inuit n'a évoqué cette problématique.
- Néanmoins, questionnés individuellement sur des mesures qui pourraient rendre l'école plus pertinente pour les élèves, plusieurs enseignants inuit affirment que le programme devrait consacrer davantage d'espace et de temps à l'enseignement de l'histoire, de la culture, de la langue et des traditions inuit, et ce, d'autant plus que plusieurs jugent que :

« Les jeunes maîtrisent de moins en moins leur langue maternelle... on leur enseigne, mais dans leur vie quotidienne, ils regardent la télé, ils sont sur Internet... ils parlent avec leurs parents en Inuktitut, mais ils ne le maîtrisent pas assez bien... » (Enseignante I10).

« [...] L'école est bien, mais j'aurai voulu qu'on enseigne plus la culture et les pratiques traditionnelles... plus enseigner qui on est comme people, d'où on vient... à la place d'enseigner seulement l'histoire des Qallunaat. C'est ce que je veux. [...] On doit plus enseigner notre passé et notre héritage » (Enseignante I10).

« Peut-être que les élèves devraient apprendre davantage sur leur culture » (Enseignante I2, Enseignante I7).

« Pourquoi l'école ne peut pas être plus pertinente? Les élèves inuit doivent connaître leur culture. C'est dur pour eux » (Enseignante I4).

- À cet égard, certains enseignants considèrent que les cours de langue inuit devraient être davantage liés au cours de culture ainsi qu'aux autres matières enseignées. De plus, d'autres enseignants suggèrent qu'un endroit spécifique soit aménagé, à l'école, pour l'apprentissage des activités traditionnelles (ex. : écorchage des peaux de phoques, usage des plantes médicinales, etc.)

« On devrait avoir un local pour nettoyer les phoques... et prendre des photos quand les élèves le font pour documenter ainsi la bonne procédure, tout en utilisant les termes et les définitions justes. Par exemple, ils étudient à propos des plantes, mais ils ont de la difficulté à les différencier, parce qu'on ne peut pas apprendre ça que dans les livres » (Enseignante I4).

- En outre, d'autres suggestions sont avancées par les enseignants en vue d'améliorer la pertinence du contenu des cours par rapport au programme d'enseignement. Certains répondants, qallunaat et inuit, déclarent que les élèves devraient développer davantage de compétences de base, des connaissances pratiques utiles à la vie courante dans le nord :

« Les élèves doivent acquérir des compétences de base pour se préparer à la vie » (Enseignante I10).

- Dans un même ordre d'idées, plusieurs soutiennent que les élèves ont davantage besoin de sécurité, de structure, d'écoute et de soutien que du curriculum scolaire lui-même :

« Ce n'est pas du programme dont ils ont besoin – c'est la sécurité, c'est la structure, ce sont des compétences essentielles (*basic life skills*) dont ils en ont besoin » (Enseignante Q7).

- D'autres encore suggèrent que des volets spécifiques soient ajoutés au curriculum actuel, tels que des ateliers visant le renforcement de l'estime de soi et des cours sur la sexualité :

« Il faut travailler sur l'estime de soi [...] les adolescentes sont de plus en plus souvent enceintes... on devrait avoir plus de cours sur la sexualité. Je sais que certains parents ne seront pas d'accord avec ça, mais nos jeunes devraient vraiment savoir comment utiliser les contraceptifs. Il faut que ça soit inclus dans le curriculum... » (Enseignante I10).

3.3 Perception de la réussite scolaire

- Alors qu'une majorité d'enseignants inuit considèrent que le principal obstacle à la réussite des élèves relève de leur environnement familial, les enseignants qallunaat anglophones jugent que leur estime de soi et leur motivation constituent la principale entrave à la réussite scolaire des jeunes. Notons, par ailleurs, que plusieurs enseignants

inuit évoquent les aspects relationnels (au sein de la famille, de l'école et de la communauté), et que quelques enseignants, inuit et qallunaat, pensent que les jeunes ne saisissent pas le but de l'école, ce qui crée des obstacles à leur réussite scolaire.

- Comme nous l'avons évoqué précédemment, les objectifs et les standards académiques apparaissent dénués de consensus et parfois nébuleux pour le corps enseignant. Il en va de même pour les notions de réussite et de succès scolaires qui semblent être perçus de différentes façons par les enseignantes.
- Certains estiment que le principal critère de réussite retenu est la persévérance scolaire des élèves, le fait que les jeunes ne quittent pas l'école et qu'ils réussissent leur année, et ce, quelles que soient leurs notes et les connaissances acquises, aussi minimales soient-elles.

« Pour moi, le succès est de garder le jeune ici, même s'il n'absorbe que 5 ou 10 % de la matière, ils retirent quand même quelque chose, c'est mieux que rien. Ils vont des fois te provoquer, pour que tu les fasses sortir de la classe, et qu'ils puissent rentrer chez eux » (Enseignante Q2).

- Dans un même ordre d'idées, pour plusieurs, le barème de réussite renvoie au fait que les élèves terminent leur secondaire 5 et qu'ils trouvent un emploi :

« Quand ils diplôment... et vont de l'avant, et qu'ils obtiennent des emplois [...] quand quelqu'un "réussit", la communauté fait confiance à cette personne, lui donne du travail » (Enseignante I2).

- De façon analogue, pour certains enseignants, il semble que la communauté (particulièrement les parents) considère que les jeunes ont « réussi » lorsqu'ils terminent leur secondaire 5 et obtiennent leur diplôme. En effet, cet événement paraît célébré, alors que le processus scolaire ne fait pas toujours l'objet d'encouragement et de valorisation de la part des parents et des membres de la communauté.

« Les parents ne soutiennent pas, ne valorisent pas l'école, mais ensuite quand les jeunes graduent c'est un grand événement » (Enseignante Q17).

- À cet égard, une personne souligne l'ampleur des efforts réalisés par le personnel de l'école pour réduire le décrochage scolaire.

« On fait tout pour qu'ils ne quittent pas l'école. Tout le monde ici, c'est comme une culture. On fait tout pour que l'élève ne décroche pas. On dirait que c'est l'essentiel. Ce n'est pas de réussir qui est essentiel » (Enseignante Q1).

- D'autres enseignants affirment reconnaître le succès dans la motivation et la bonne humeur des jeunes :

« Le succès c'est quand les élèves sont heureux et qu'ils ont le goût d'aller en classe » (Enseignante I10).

- À leur avis, les jeunes seront plus enclins à apprendre et à réfléchir s'ils se sentent bien et qu'ils ont du plaisir.

« J'ai la responsabilité de la formation de jeunes qui vont réussir ou non l'examen à la fin de l'année. C'est une responsabilité que j'ai ; qu'ils aient tous les outils pour réussir à la fin de l'année. Au-delà de ça, j'ai dû comprendre que quoi que je fasse, tous ne réussiront pas à la fin de l'année. Ce qui va faire la différence, ce qui va changer, c'est s'ils ont eu du plaisir. S'ils se sont sentis bien ici, ils vont avoir plus de chances d'avoir appris et d'avoir réfléchi » (Enseignante Q5).

- Enfin, d'autres enseignants envisagent la réussite des jeunes à travers le prisme de l'acquisition d'une plus grande autonomie, que ce soit dans leur apprentissage de la lecture et de l'écriture ou, plus largement, du développement de leur capacité de réflexion et de pensée critique.

« Quand ils apprennent à lire et à écrire... Quand ils viennent en classe au début de l'année, ils ne comprennent pas vraiment ce qu'ils lisent ou écrivent, mais à la fin de l'année scolaire, ils saisissent ce qu'ils ont à faire en classe » (Enseignante I9).

- On constate ainsi la nécessité qu'une définition partagée, adaptée au contexte nordique et englobant à la fois des aspects académiques, sociaux et communautaires, soit développée au Nunavik.

3.4 Rôle des enseignantes et de l'école

- Plusieurs enseignants, de même que d'autres membres du personnel de l'école, considèrent que l'école constitue un lieu sûr et accueillant pour les jeunes et que, au-delà du programme scolaire officiel, leur rôle est d'assurer un soutien émotionnel et d'agir comme modèle de référence extérieur au milieu familial des jeunes. On constate ainsi l'importance accordée à la relation entre les jeunes et les membres du personnel du milieu scolaire.

« Pour certains enfants, il n'y pas d'autre soutien. Sans la relation avec les adultes à l'école, ils n'auront personne pour leur montrer comment gérer les problèmes, comment gérer les conflits personnels, comment gérer le stress » (Enseignante Q6).

4. Aspects relationnels

L'importance des aspects relationnels est souvent soulignée par les enseignants. Nous les avons regroupés dans les aspects relationnels avec les élèves, avec les autres enseignants, avec l'administration de l'école, et avec les parents et la communauté.

4.1 Avec les élèves

- La relation entre enseignants et élèves apparaît fondamentale à travers les entretiens avec les enseignants : elle est identifiée comme étant à la base de l'apprentissage et du

développement des jeunes. De la même façon, les enseignants affichent une grande préoccupation pour le bien-être des jeunes et tous reconnaissent l'importance des relations positives avec les étudiants comme un facteur clé de succès. Selon certains, cet aspect est tributaire de la capacité des enseignants à construire un rapport positif avec les élèves. Au fil du temps, la relation se bâtit à travers la confiance que le jeune développe avec l'enseignante ce qui, selon certaines, contribue largement à la réussite des élèves.

« Si tu restes plus longtemps, c'est plus facile pour eux de te faire confiance, car ils te connaissent. Tu vas avoir plus succès et eux aussi » (Enseignante Q6).

- Ainsi, selon certains enseignants, le temps investi dans la communauté, particulièrement dans le cas des enseignants qallunaat, constitue un facteur décisif dans la qualité du lien créé avec les élèves, qui, selon plusieurs, constitue l'élément clé d'un environnement favorisant l'apprentissage et le développement des jeunes.
- Dans cette même perspective, et avec l'appui de la direction, la majorité des enseignants qallunaat participent aux activités parascolaires sportives et culturelles de l'école. Cela leur fournit des occasions privilégiées pour bâtir un rapport de confiance et un lien fort avec les jeunes.
- En outre, dans le cadre du développement de cette relation, la plupart des enseignants affirment être conscients de la nécessité de rechercher activement un équilibre dans leurs rapports avec jeunes. En effet, plusieurs soulignent qu'ils doivent jongler avec diverses dualités quant à leurs rôles et attitudes auprès des jeunes : enseignants et amis, proximité et distance, plaisir et discipline, divertissement et contenu académique.
- De façon similaire, certains enseignants soulèvent l'importance de trouver un équilibre entre compassion et responsabilisation par rapport aux jeunes, de façon à éviter d'adopter une approche misérabiliste et victimisante.

« [...] il faut juste les traiter avec respect... ne pas les traiter comme des invalides... ils savent ce qui se passe... Ils savent qu'il y a des conséquences à leurs actions. Ne pas les traiter comme s'ils étaient fragiles et qu'ils allaient briser. Si vous élevez un enfant comme ça, cet enfant ne va jamais apprendre à gérer ses propres problèmes et assumer ses responsabilités... » (Enseignante I10).

4.2 Avec les autres enseignantes

- Selon plusieurs, les enseignants collaborent fréquemment sur divers types de projets et activités dans le contexte scolaire :

« On travaille beaucoup en collégialité ici. Le travail d'équipe est quand même bien rodé » (Enseignante Q5).

- Or, ces collaborations sont plutôt axées sur des initiatives que sur des stratégies, approches et techniques qui fonctionnent en classe. Apparemment, ceux qui rencontrent

plus de difficultés dans la gestion et l'enseignement de leur classe seraient gênés d'en parler.

- Pour des raisons d'ordre pratique et culturel, les enseignants tendent à se rassembler et à collaborer davantage auprès des membres de leur propre groupe linguistique (anglais, français et inuktitut). Il y aurait ainsi peu de collaboration entre enseignants anglophones et francophones et entre inuit et qallunaat. De la même façon, il semble y avoir une certaine division entre les nouveaux et les anciens, ainsi qu'entre les enseignants du primaire et du secondaire. À cet égard, selon certains d'entre eux, il serait nécessaire de développer la confiance, la communication et la transparence entre ces différents groupes. En outre, les enseignants inuit affirment avoir parfois l'impression qu'ils ne sont pas entendus.

« Il y a des clivages dans l'école qui font que la communication est difficile. D'abord, il y a les blancs, il y a les Inuit, et ça, c'est une grande problématique en partant : le choc des cultures. Ensuite, il y a les Anglais et il y a les Français. Autres mentalités, autres barrières. En plus de tout cela, il y a la maternelle, le primaire et le secondaire dans la même bâtisse. Ce sont encore des barrières à une communication saine » (Enseignante Q17).

« Le contact entre les enseignantes inuit et non inuit n'est pas super. Les enseignantes inuit m'ont déjà confié, qu'elles ont l'impression qu'on ne leur demande même pas leur avis, et qu'on les informe tout simplement de ce qu'il va se passer et ce qu'il faut faire [...] Je pense qu'elles hésitent à dire quoi que ce soit, car elles ne veulent pas avoir l'air de se plaindre, qu'on ne les prend pas au sérieux ou qu'on ne les traite pas équitablement. Je pense qu'on fait sentir inconsciemment à certaines enseignantes inuit, qu'on ne les consulte pas, parce qu'elles ont une moins bonne compréhension » (Enseignante Q10).

- À cet égard plusieurs enseignants ont soulevé la nécessité de renforcer les liens de communication et la collaboration entre les enseignants. À titre d'exemple, certains ont recommandé qu'un système de mentorat entre anciens et nouveaux soit développé et que les enseignants qallunaat participent à des classes dirigées par des enseignants inuit afin d'apprendre de leurs façons d'enseigner et d'interagir avec les jeunes.

« On ne fait pas suffisamment du mentorat. Les nouvelles enseignantes devraient être plus encadrées, plus soutenues par les anciennes » (Enseignante Q2).

« Ce serait bien que les enseignantes qallunaat viennent dans nos classes pour voir comment on fait » (Enseignante I2).

- Il ne faut pas nier la tension qui peut exister entre les nouveaux enseignants et les anciens. Les premiers sont souvent de récents diplômés et sont prêts à mettre en place de nouvelles stratégies d'enseignement, mais ont peu d'expérience et ne connaissent ni le contexte, ni le vécu des élèves. Les seconds connaissent bien les étudiants et le contexte, mais sont installés dans leurs habitudes. Les deux groupes bénéficieraient mutuellement d'échanges et de partage dans un climat de confiance.

4.3 Avec l'administration de l'école

- La plupart des enseignants qallunaat affirment apprécier la confiance, la sympathie et le soutien de l'administration de l'école à leur égard et dans leur pratique. De façon analogue, plusieurs apprécient l'ouverture de la direction et la marge de manœuvre qui leur est accordée dans la gestion de leur classe et dans la mise en œuvre de projets et d'initiatives.

« Je sens que j'ai la liberté d'essayer des choses dans ma classe. L'administration est d'un grand support » (Enseignante Q7).

« Je sens qu'il y a un sentiment de confiance » (Enseignante Q12, Enseignante Q7, Enseignante Q10).

« On nous laisse vraiment explorer, essayer des choses (enseignement). Moi je me sens bien là-dedans. [...] C'est sûr qu'ils nous font confiance, ils nous donnent beaucoup de responsabilités. Le climat est vraiment idéal » (Enseignante Q14).

« Une école collaborative. Il y a beaucoup de collaboration. Il y a beaucoup de sympathie entre les enseignants. [...] avec la direction, on sent un travail d'équipe » (Enseignante Q5).

- D'un autre côté, certains enseignants soulignent qu'ils aimeraient un mode de fonctionnement et de communication plus transparent de la part de l'administration de l'école.

« Il faut de la transparence. La transparence est importante dans toutes les organisations. Plus il y a de transparence, mieux c'est. Il n'y aura pas de surprises. Tout le monde sait quelles sont les attentes. Des fois, j'ai l'impression qu'il n'y a pas assez de transparence » (Enseignante Q7).

- Quelques enseignants ressentent un clivage entre les membres du personnel, renforcé par la direction. Ils expriment donc une certaine appréhension et se sentent jugés.

4.4 Avec les parents et la communauté

- Pour plusieurs enseignants qallunaat, la plupart des parents et des aînés apparaissent peu intéressés et peu mobilisés par le parcours scolaire de leurs enfants, et ce, notamment, s'ils ressentent qu'ils n'obtiennent rien de concret en retour. Pour les enseignants dont les notes sont la mesure de succès, l'implication des parents semble peu évidente :

« Si tu donnes 40 ou 80 % à un élève, pour le parent il n'y pas de différence, l'essentiel c'est qu'il passe » (Enseignante Q1).

- D'autres enseignants expliquent l'impact dévastateur des écoles résidentielles sur l'implication de la communauté dans les écoles :

« Aujourd'hui, c'est plus difficile d'impliquer les aînés... je veux dire qu'ils veulent aider, mais... j'essaie de chercher de l'information auprès des parents, mais ils s'attendent à ce qu'on les paie. Il faut les indemniser financièrement pour leur implication. C'est comme ça maintenant. Mais avant

*les gens aidaient sans être payés... on avait beaucoup plus de soutien... C'était plus facile... »
(Enseignante I7).*

- Ainsi, selon bon nombre d'enseignants, le lien de collaboration et de communication entre les enseignantes et les parents serait assez limité. Selon une personne inuit, ce lien devrait être développé par des visites et d'autres systèmes de communication.

*« [...] Il faut impliquer les parents. Il n'y a pas suffisamment de communication avec eux... »
(Enseignante I2).*

- De la même façon, quelques enseignants inuit ont évoqué l'importance de mobiliser et d'impliquer les parents, les aînés et les autres membres de la communauté, notamment en ce qui a trait à l'enseignement de la culture et de la langue inuit.
- En fait, la plupart des communications avec les parents se font par la direction de l'école. Ce lien semble facilité par le fait que l'une des membres de l'administration est elle-même Inuit et connaît bien les parents et les membres de la communauté.
- En outre, bien que plusieurs soient très impliqués dans les activités parascolaires, il semble que les enseignants qallunaat participent généralement peu aux activités de la communauté. Selon certains, cette mesure pourrait contribuer à développer leurs liens de collaboration et de communication avec les parents et les aînés.

5. Connaissance du contenu/des besoins pédagogiques

Nous avons convenu (Figure 1) que la connaissance et les compétences des enseignants, ainsi que les pratiques pédagogiques déployées ont également une influence sur la persévérance des enseignants.

5.1 Connaissances/compétences

Connaissances de la culture vs expertise de la matière enseignée

- Les nouveaux enseignants qallunaat arrivent avec un certain bagage académique, pédagogique (études, connaissances théoriques et expertise de la matière enseignée) ainsi qu'expérientiel (expériences de travail antérieures, d'enseignement et de voyages), mais ont généralement une très faible connaissance de la culture et de la langue inuktitut. Cela crée des contraintes, entre autres, pour l'adaptation du contenu des cours et pour la compréhension de la structure du mode de pensée en inuktitut.
- D'un autre côté, les enseignants inuit ont de très bonnes connaissances de la culture et de la langue inuktitut, mais ne maîtrisent pas nécessairement les approches et les stratégies pédagogiques, notamment les rouages linguistiques. Cela entraîne certaines difficultés au niveau de l'explication et de la transmission de la matière, particulièrement dans l'enseignement de l'inuktitut.

- À cet égard, certains suggèrent qu'il serait souhaitable que les enseignants qallunaat acquièrent des connaissances liées à la culture et à la langue inuktitut, et que les enseignants inuit développent leur maîtrise de la matière enseignée.

« Les enseignants, même celles qui enseignent la culture devraient avoir une excellente maîtrise des connaissances... mais malheureusement ce n'est plus une passion, c'est devenu un travail, que les gens font pour survivre » (Enseignante 14 ; elle suggère que les cours ne soient pas toujours donnés par les ressources appropriées).

- Plusieurs suggèrent que les enseignants qallunaat suivent des formations culturelles et linguistiques.
- Les formations (de perfectionnement) offertes aux enseignants inuit semblent parfois mal adaptées; selon certains, elles sont trop théoriques et ne fournissent pas d'outils pédagogiques concrets.

Apprentissage/enseignement en langue seconde

- Peu d'enseignants qallunaat ont suivi une formation en enseignement en langue seconde. Ceux pour qui c'est le cas affirment trouver cela très utile dans leur pratique.

« J'ai besoin de mieux comprendre comment mettre en place une approche différenciée en classe afin d'accommoder les différents niveaux et les difficultés d'apprentissage associées à l'apprentissage en deuxième langue » (Enseignante Q7).

- Une familiarisation avec la structure de l'inuktitut, peut aider les enseignants qallunaat à mieux comprendre le schéma d'apprentissage de leurs élèves, et ainsi à mieux adapter leur approche pédagogique aux besoins des étudiants.

Approche réflexive

- En général, peu d'enseignants évoquent spontanément des besoins en formation continue et de perfectionnement. Certains affirment aussi n'avoir aucun besoin de cette sorte.
- Le temps et l'énergie alloués par les enseignants aux aspects relationnels (notamment à travers les activités parascolaires), ludiques (l'élaboration d'activités, de jeux tels que le *Science Fair*), ainsi qu'à la gestion de classe (par rapport à la fatigue des élèves, aux comportements qui dérangent les autres élèves, etc.) semblent laisser un moindre espace pour qu'ils puissent appliquer une approche autoréflexive à leurs pratiques d'enseignement, et ce, particulièrement par rapport au contenu enseigné.

Nouvelles approches et nouvelles technologies

- Selon quelques enseignants, les élèves apprécient particulièrement l'intégration d'outils et de matériels technologiques dans leur apprentissage en classe.

« Les étudiants ont changé. Ils veulent utiliser ces machines (iPod, ordinateurs, etc.) plus qu'écouter » (Enseignante I4).

- À cet égard, quelques enseignants utilisent des smartboards et en apprécient l'efficacité auprès des jeunes.

« [...] cette année, j'ai beaucoup plus utilisé les outils technologiques dans mes cours que j'ai trouvés très efficaces pour les groupes de différents niveaux » (Enseignante Q1).

5.2 Pratiques pédagogiques

Communication interpersonnelle

- En ce qui a trait à la communication interpersonnelle entre enseignants et élèves, une personne du corps enseignant inuit soulève quelques facteurs culturels à prendre en considération. Elle évoque, entre autres, le style de communication brève et directe à privilégier.

« Je vous donne un exemple : "regarde-moi quand je te parle !" ... on ne dit pas ça... on ne dit pas à notre enfant "si tu ne me regardes pas c'est un manque de respect... et que tu dois me regarder quand je te parle..." On ne fait pas ça..., on dit tout simplement : "fais ça..." Des fois, sans se regarder... On dit simplement: "fais ça, et si tu ne le fais pas, c'est ça qui va se passer... alors fais le bien et tout de suite..." Mais avec l'approche PBIS (renforcement des comportements positifs) il faut dire : "je comprends que tu passes un moment difficile, je comprends, mais tu dois le faire pour réussir..." C'est trop long... trop de détails... on a pas grandi comme ça... peut-être que les enfants en ont besoin aujourd'hui, mais on n'a pas grandi comme ça... » (Enseignante I10).

- De façon similaire, selon quelques enseignants, les exercices et les activités d'apprentissage qui fonctionnent particulièrement bien avec les jeunes impliquent un aspect concret, visuel et tangible, plutôt que de mettre l'accent uniquement sur des explications abstraites.

« [...] Ils sont créatifs, ils sont intelligents, tu leur fais faire quelque chose avec leurs mains – wow! ils vont t'impressionner » (Enseignante Q7).

« Expliquer quelque chose devant la classe, c'est toujours difficile. Dès qu'ils ont une feuille, quelque chose de concret, ça ils savent. Pour les mots croisés, ils sont super bons, ils savent comment faire très rapidement » (Enseignante Q8).

- En effet, traditionnellement, chez les Inuit, l'apprentissage se fait par observation et par la reproduction de la gestuelle associée.

« Comme Inuit, nous apprenons en regardant : on ne se souvient pas de ce qui a été dit. Il faut que ça soit visuel » (Enseignante I4).

« Les Inuit observent beaucoup. Depuis qu'ils sont petits, ils apprennent par l'observation » (Enseignante Q5).

- Les enseignants qallunaat énoncent différentes stratégies qu'ils mettent en œuvre afin d'obtenir les rétroactions des élèves et ainsi déterminer s'ils sont intéressés, concentrés, s'ils se sentent bien et s'ils comprennent la matière enseignée.
- Plusieurs affirment qu'il est souvent assez facile d'obtenir les rétroactions des jeunes de façon indirecte, soit en observant leur langage non verbal :

« Vous pouvez voir le langage corporel. Vous pouvez savoir s'ils comprennent ou s'ils s'éteignent ou essaient de changer de sujet. Ils sont en fait vraiment honnêtes » (Enseignante Q6).

« Moi, je vais le voir par le non verbal, par leur sourire, s'ils sont toujours couchés sur leur pupitre et ne veulent pas regarder personne. Là je me dis qu'ils ne vont pas bien » (Enseignante Q11).

« [...] S'ils restent après l'école, ils doivent se sentir bien s'ils restent. Sinon ils partiraient » (Enseignante Q8).

« Moi je compte beaucoup sur l'observation... des fois je leur demande, mais ça dépend beaucoup du niveau des élèves pour avoir une rétroaction juste. Mais des fois c'est juste évident que ça ne se passe pas si bien » (Enseignante Q10).

« S'ils sont là, s'ils sont intéressés, ça veut dire que mon enseignement ne doit pas être si pire. Si je les perds tout le temps... je m'enlign autrement! Ils ne me le diront pas, mais je vais le comprendre. [...] S'ils ne viennent pas, s'ils ne travaillent pas, s'ils n'écoutent pas. Si je n'ai pas l'attention, si je n'ai pas la participation, ça veut dire que je dois aller les chercher autrement » (Enseignante Q11).

- De la même façon, on constate les défis particuliers que soulève la langue dans l'obtention des rétroactions des jeunes.
- D'autres enseignants évoquent également qu'il est possible d'obtenir les rétroactions des jeunes de façon directe, soit en leur posant des questions ou en accueillant leurs commentaires spontanés.
- Certains enseignants allouent quelques minutes, chaque jour, pour sonder les élèves sur leurs commentaires, leur appréciation des activités et sur ce qu'ils ont appris. Cela permet également de créer un espace pour réviser les notions étudiées dans les jours précédents.

« Le lendemain, au retour, je m'assure qu'on sait tout ce qui a été fait. Je fais ma niaiseuse : qu'est-ce qu'on a vu ? Si je vois que ça prend plus de temps, on fait un retour et je leur dis que ça commence par D. Ils ne se sentent pas trop perdus » (Enseignante Q14).

« Vous devez leur donner des mots. Il faut être précis dans votre interrogation. Des fois, ils deviennent frustrés et se renferment sur eux-mêmes. Des fois, vous devez le reprendre à un autre moment. Par exemple : "je sais que ça a été difficile hier. Quelle est la partie spécifique où vous ne saviez pas comment faire ?" Parfois, vous pouvez poser la question et aller au bout. Parfois, ils vont dire qu'ils sont tout simplement fatigués » (Enseignante Q6).

« Avec la langue, c'est un peu difficile. Donc j'essaie de favoriser la conversation. Je donne un quart d'heure où ils s'expriment pour dire ce qui va bien ou moins bien. À la fin de la journée, j'essaie de prendre un cinq minutes pour voir ce qu'ils ont aimé de ce qu'ils ont fait. Ça leur permet de se rafraîchir la mémoire » (Enseignante Q16).

- Cela peut être fait notamment auprès des jeunes plus attentifs et assidus qui sont même prêts à donner leur avis sur les difficultés rencontrées par d'autres jeunes ou en lien avec la matière ou l'approche adoptée.

« Je leur pose tout simplement la question. L'année dernière, je pouvais demander et ils me disaient : "tu parles trop vite" ou "ton exemple n'était pas vraiment clair et tu as besoin de donner d'autres exemples". Parfois, vous avez quelques élèves dans la classe qui sont plus conscients de ce qui se passe. Vous pouvez les interpeller et ils vont faire des commentaires... » (Enseignante Q6).

- En plus des approches groupales utilisées pour sonder les rétroactions des élèves, plusieurs enseignants soulignent l'importance de compléter avec une approche individualisée, de façon à être à l'écoute des défis et des difficultés de chacun.

« Expliquer le concept, donner un exercice et circuler dans la classe pour vérifier si les élèves ont compris » (Enseignante Q1).

- À cet égard, certains enseignants soulèvent le fait qu'il est important de prendre le temps de bien saisir la nature du problème lorsque des élèves affirment, par exemple, qu'un exercice est trop difficile.

« [...] "Trop dur", mais là il faut creuser pour comprendre où est réellement le problème [...] ils ont parfois besoin que vous les accompagniez, vous devez donc comprendre; si c'est vraiment dur, vous pouvez vous asseoir avec eux pour les aider un peu, ou voir s'ils cherchent tout simplement à attirer votre attention » (Enseignante Q12).

Environnement/gestion de la classe

- On constate que beaucoup d'attention et d'énergie sont allouées aux comportements des élèves et à la gestion de la classe par les enseignants.
- Certains d'entre eux considèrent qu'un bon environnement en classe est une condition nécessaire et préalable à la transmission de la matière.

« Quand le respect est là, je crois fermement que le pédagogique passe. N'essaie pas de passer du pédagogique dans un environnement qui est sens dessus dessous, ça ne marchera jamais » (Enseignante Q17).

- La gestion de la classe et la promotion d'un environnement sain et propice à l'apprentissage sont assurées de différentes manières par les enseignants.
- Certains privilégient le renforcement des comportements positifs à travers divers outils et mesures incitatives (par exemple des coupons privilèges).

« *S'ils font bien leur travail, je leur donne un autocollant... ou même un certificat de mérite (elle montre le tableau des autocollants à côté de la grande planche), et quand ils ont cinq autocollants, ils sont en mesure de créer... d'imprimer tout ce qu'ils veulent sur Internet, qu'ils veulent colorer... c'est un bon incitatif* » (Enseignante I10).

« *C'est un peu ça la gestion de classe. Chacun gère sa classe, mais il y a des bases communes pour tout le monde. Je pense que ça peut être fantastique. Les jeunes et les récompenses. C'est de trouver les récompenses. Ils demandent, ils aiment les posters. Ça ne coûte pas si cher les posters, le budget et tout ça. Je sais que mes plus grands pour un poster ils travailleraient en classe. Ils n'ont pas de magasins ici. Ça vient d'où ce financement-là. Pour les plus jeunes, j'ai une boîte du Dollarama, mais c'est moi qui l'ai achetée. Ça ne coûte pas si cher que ça. Des niaiseries de filles, des bagues, qu'elles peuvent acheter* » (Enseignante Q8).

- Selon plusieurs enseignants, en plus d'utiliser des mesures de renforcement positif pour souligner le travail et les bons comportements des jeunes, il est important que les comportements indésirables soient nommés et qu'ils fassent l'objet de conséquences. Un membre du corps enseignant inuit affirme qu'un tel système fonctionne très bien dans un contexte de classe difficile : « *the important thing is you acknowledge the bad, but you celebrate the success and it's erased immediately* » (Enseignante Q2). Cela implique également l'importance de pouvoir effacer les traces d'un mauvais comportement s'il y a amélioration.
- La fatigue est aspect dont la prévalence et la fréquence sont largement mises en avant par la plupart des enseignants (inuit et qallunaat), ainsi que par les étudiants, en ce qui a trait à la gestion de classe. Par contre, la fatigue exprimée par les étudiants cache parfois plusieurs autres sentiments (physiques ou émotionnels) pour lesquels les élèves n'ont pas de mots.

« *La fatigue... c'est tellement dur pour eux, ils sont fatigués tous les jours* » (Enseignante Q7)

« *Il va sans dire que la fatigue est souvent constatée chez les élèves durant les heures de cours... On peut en être témoin surtout le matin, la plupart des élèves sont encore très endormis [...]. Plus la semaine avance, plus ils sont fatigués le matin. C'est normal. Quand il nous manque quelques heures de sommeil chaque nuit, on devient de plus en plus fatigué* » (Enseignante Q5).

« *On a déjà parlé de ce phénomène (fatigue) qui est très répandu au Nunavik (même les élèves disent que les Inuit sont toujours fatigués pas comme les blancs)* » (Enseignante Q1).

« *Parfois, les élèves font semblant d'être fatigués. Je ne les autorise pas à mettre la tête sur la table parce que c'est contagieux* » (Enseignante Q8).

- La fatigue des jeunes est associée à leur difficulté à travailler en classe, à se concentrer ainsi qu'à des comportements perturbateurs qui tendent à déranger les autres élèves.

« *Ils peuvent difficilement travailler, se concentrer, ils dérangent les autres* » (Enseignante Q1).

- Quant aux sources de la fatigue des élèves, plusieurs enseignants citent le milieu familial et les activités parascolaires comme étant des facteurs de causalité.

« Un de mes meilleurs étudiants était épuisé la semaine dernière à cause de plusieurs activités parascolaires qui n'ont pas cessé durant la relâche » (Enseignante Q7).

« Le problème vient de l'environnement familial » (Enseignante Q5).

- Par rapport à cette problématique (la fatigue), diverses solutions sont employées par les enseignants. Ainsi, lorsqu'un jeune se présente en classe fatigué ou qu'il dort en classe, certains vont lui proposer quelque chose à manger, d'aller marcher :

« Donnez-leur quelque chose à manger. Cela fonctionne habituellement, ça leur donne au moins un peu d'énergie, car souvent ils n'ont pas déjeuné à la maison... Si l'étudiant n'est pas perturbateur, je le laisse prendre une marche rapide autour de l'école, pour faire circuler le sang » (Enseignante Q12).

- Certains vont leur proposer de faire une sieste. À cet égard, toutefois, quelques enseignants soulignent que cette dernière approche peut être risquée, car d'autres jeunes pourraient alors être incités à vouloir faire de même. Autrement dit, dans certains cas, l'intervention sera ajustée en fonction du nombre d'élèves qui manifestent de la fatigue.

« J'ai laissé un étudiant faire une sieste de dix minutes en classe » (Enseignante Q12).

« Dès fois, je lui permets discrètement de se reposer un peu (dormir sur sa table par exemple). Mais lorsqu'il y a plus d'un élève dans cet état, je ne peux pas leur permettre de se reposer, car leurs camarades qui sont en forme feront la même chose » (Enseignante Q1).

« Parfois, les élèves font semblant d'être fatigués. Je ne les autorise pas à mettre la tête sur la table parce que c'est contagieux » (Enseignante Q8).

- De plus, quelques enseignants disent qu'ils cherchent à discuter de la situation avec le jeune en question pour mieux en comprendre la cause et pouvoir ajuster leur intervention en conséquence. Quelques-uns évoquent également la possibilité d'en parler aux parents, lorsque ceux-ci sont perçus comme investis dans le parcours scolaire de leur enfant.

« Je leur parle individuellement, pour comprendre pourquoi ils se sont couchés si tard. S'ils répondent Internet, ou quelque chose comme ça (sous leur propre contrôle), je vais généralement leur donner des conseils pour qu'ils se couchent plus tôt : lire un livre, faire leurs devoirs, etc. S'ils répondent quelque chose comme "leurs parents buvaient" (hors de leur contrôle), à ce moment je leur montre de l'empathie, et je réalise qu'il n'y a rien que nous puissions faire à ce sujet. J'espère que le lendemain sera un meilleur jour » (Enseignante Q12).

« Pour être franche, ces solutions sont des band aids qui ne fonctionnent pas, les élèves arrivent quand même fatigués tous les jours... » (Enseignante Q12).

- L'intervention de certains enseignants est aussi ajustée en fonction du degré de fatigue de l'élève.

« Premièrement, ça dépend du degré de fatigue de l'élève : l'élève qui se présente en classe en me disant qu'il est mort de fatigue, une fatigue qui se voit sur lui, je ne le fais pas trop travailler [...]. L'élève qui ne peut pas tenir debout à cause de la fatigue (cas rare), je le fais sortir de la classe. Les élèves qui sont partiellement fatigués (manque de sommeil) sont difficiles à gérer. Ils sont en classe, mais ils ne peuvent ni travailler ni se concentrer et ils dérangent les autres en plus. Ils sont généralement à bout de nerfs (dès que je leur mets un peu de pression, ils explosent...). Face à type d'élève, j'essaie toujours de le faire travailler avec douceur et s'il dérange trop je le mets dehors » (Enseignante Q1).

- Enfin, la plupart des enseignants affirment que s'ils jugent que l'état de fatigue est relativement généralisé, ils ajustent les activités proposées en classe, notamment en les simplifiant et en les rendant plus ludiques.

« Par exemple demain, surtout en matinée, je vais faire un petit projet d'art (des pliages) avec le groupe de mathématiques. Ça va les occuper sans que ça soit trop exigeant » (Enseignante Q7).

« J'entre ces données dans ma préparation de cours. Par exemple, je sais que je ne peux pas donner un cours magistral et m'attendre à ce qu'ils me suivent durant 40 minutes. Après 5 minutes, je les perdrais... et ils dormiraient sur le bureau. J'essaie plutôt de les faire travailler en petits groupes (2 ou 3) pour les inciter à avoir des interactions » (Enseignante Q5).

« Je vais faire quelque chose de plus simple. Comme une compréhension de texte. Je vais les faire dessiner à partir d'un texte. "À côté de l'arbre vert, il y a une souris grise..." Ils ont moins l'impression de travailler, mais ils travaillent quand même. Dans d'autres cas, je vais lire et travailler avec eux » (Enseignante Q8).

- De la même façon, les attentes et les exigences vis-à-vis des jeunes sont parfois revues à la baisse tout en s'assurant qu'ils travailleront quand même.

« [...] si je vois qu'un nombre important d'élèves manifeste une fatigue, je diminue mes attentes en leur proposant une récompense à la fin de la période s'ils travaillent bien (temps libre ou jeux) » (Enseignante Q1).

« J'essaie d'avoir un plan B. Il faut vraiment qu'ils travaillent quand même, car sinon ils vont comprendre et toujours essayer de ne pas travailler. Je vais faire quelque chose de plus simple » (Enseignante Q8).

Enseignement individualisé

- Plusieurs enseignants soulèvent l'importance d'un suivi et d'un soutien individualisés auprès des élèves de leur classe. Selon certains, cette approche serait d'autant plus nécessaire que la plupart des parents seraient, en général, peu présents et peu impliqués dans le cheminement scolaire de leurs enfants.

« [...] ils n'acquièrent pas de confiance à la maison. Personne ne leur dit qu'ils sont bons tout le temps comme les parents dans le sud ont tendance à le faire. Alors ils veulent juste que vous soyez là et que vous travailliez avec eux » (Enseignante Q12).

- Comme cela a été évoqué précédemment, une approche individualisée permet également de saisir la nature des besoins des jeunes : qu'ils aient besoin d'encouragement, qu'ils soient fatigués, qu'ils vivent des événements difficiles à l'extérieur de l'école ou qu'ils rencontrent des défis précis dans leur compréhension du contenu enseigné.

Diversité des approches

- Tandis qu'une majorité d'enseignants inuit et francophones considèrent qu'il est préférable que les approches utilisées soient standardisées dans toutes les classes, les enseignants anglophones sont divisés sur la question ; la moitié d'entre eux préfèrent la standardisation, alors que l'autre juge qu'il est plus important de conserver la diversité des approches.

6. Références

Bandura, A. (1982). Self efficacy mechanism in human agency. *American Psychology*, 37(2), p. 122-147.

Mueller, C. (2006). *Breaking the ice: Qallunaat teachers' journeys to Nunavik*. (Doctoral Thesis), McGill, Montréal.

Satistique Canada (2011) *Recensement de la population de 2011*, <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/index-fra.cfm> (consulté en février 2015).

Annexe V : Résultats – Élèves



Hockey : Pee-Wee vs. Enseignants et journée culture (photo par Gillian Warner, 2014),
Graduation (École Ulluriaq photo), Sculpture par Pitseolak Qimirpik

Annexe V : Résultats – Élèves

Table des matières

1.	Mise en contexte	2
2.	Motivation	2
2.1	Vision du futur	3
2.2	Valeur/pertinence perçue des sujets	6
	Pertinence des matières.....	6
	Intérêt en classe	7
3.	But de l'école (pertinence)	9
3.1	Leur futur.....	9
3.2	Perception de l'école.....	11
3.3	Niveau et objectifs académiques	12
4.	Estime de soi.....	14
4.1	Estime de soi et sentiments ressentis à l'égard du parcours scolaire.....	14
	Sentiment de contrôle.....	14
	Problèmes rencontrés par les élèves	20
	Aisance à s'exprimer et timidité	21
4.2	Estime de soi et impressions ressenties vis-à-vis de la communauté.....	23
5.	Relationnel.....	23
5.1	Avec les pairs	23
5.2	Avec les enseignants	26
5.3	Avec les parents	27
5.4	Avec la communauté.....	30
6.	Contenu et moyens pédagogiques	32
6.1	Pratiques pédagogiques diverses.....	32
	Aptitudes linguistiques	35
	Bases de connaissance	35
6.2	Communication et relation avec l'enseignant	36
6.3	Capacité d'apprentissage individuel et adaptation à des classes multiniveaux	39
6.4	Ce qui aide les élèves (d'après eux-mêmes)	39

Annexe V : Résultats – Élèves

Liste des figures et des tableaux

Figure 1 : Modèle de persévérance des élèves.....	1
Figure 2 : Aspect le plus dur au collège.....	4
Figure 3 : Agenda scolaire « rêvé » des étudiants	6
Figure 4 : Intérêt en classe	7
Figure 5 : Explication du manque de concentration en classe.....	8
Figure 6 : Pourquoi je vais à l'école.....	10
Figure 7 : Préférence pour les enseignants exigeants	12
Figure 8 : Je pense que la majorité des enseignants pensent que... ..	15
Figure 9 : Émotions/ sentiments des élèves avant le début du cours et à la fin du cours	16
Figure 10 : Émotions ressenties par les élèves avant et après le cours.....	16
Figure 11 : Pendant le cours : qu'est-ce j'ai fait?	18
Figure 12 : La raison de ma réussite – Groupe 1	
Figure 13 : La raison de ma réussite – Groupe 2.....	18
Figure 14 : La raison de mon échec – Groupe 1.....	19
Figure 15 : Préférence pour un enseignant strict ou pas.....	33
Figure 16 : Préférence pour un enseignant exigeant ou pas	33
Figure 17 : Tolérance du chaos et établissement de limites claires en classe.....	34
Figure 18 : Préférence des étudiants sur l'approche de l'enseignant	34
Figure 19 : Je n'aime pas parler en classe parce que... ..	35
Figure 20 : Que pensez-vous du fait d'avoir des enseignants avec des styles différents ?	37
Figure 21 : L'importance de la maîtrise de la culture ou du contenu	37
Tableau 1 : Participation des élèves à différentes activités de recherche.....	2
Tableau 2 : Explication des émotions/sentiments avant le cours	17
Tableau 3 : Après l'exercice je me sens... (groupe 1).....	19
Tableau 4 : Après l'exercice je me sens... (groupe 2).....	19
Tableau 5 : Ce qui aide les élèves, d'après leurs propres perspectives	40

Annexe V : Résultats – Élèves

Dans cette section nous allons tout d’abord présenter un portrait des élèves qui ont participé à cette recherche. Ensuite, en nous basant sur le modèle de persévérance élaboré dans le cadre conceptuel (Figure 1), nous évoquons l’apport des étudiants à l’égard : 1) de leur motivation ; 2) du but de l’école ; 3) de l’estime de soi ; 4) des aspects relationnels ; 5) du contenu et des approches pédagogiques. Dans chaque section, nous présentons également les recommandations des élèves.

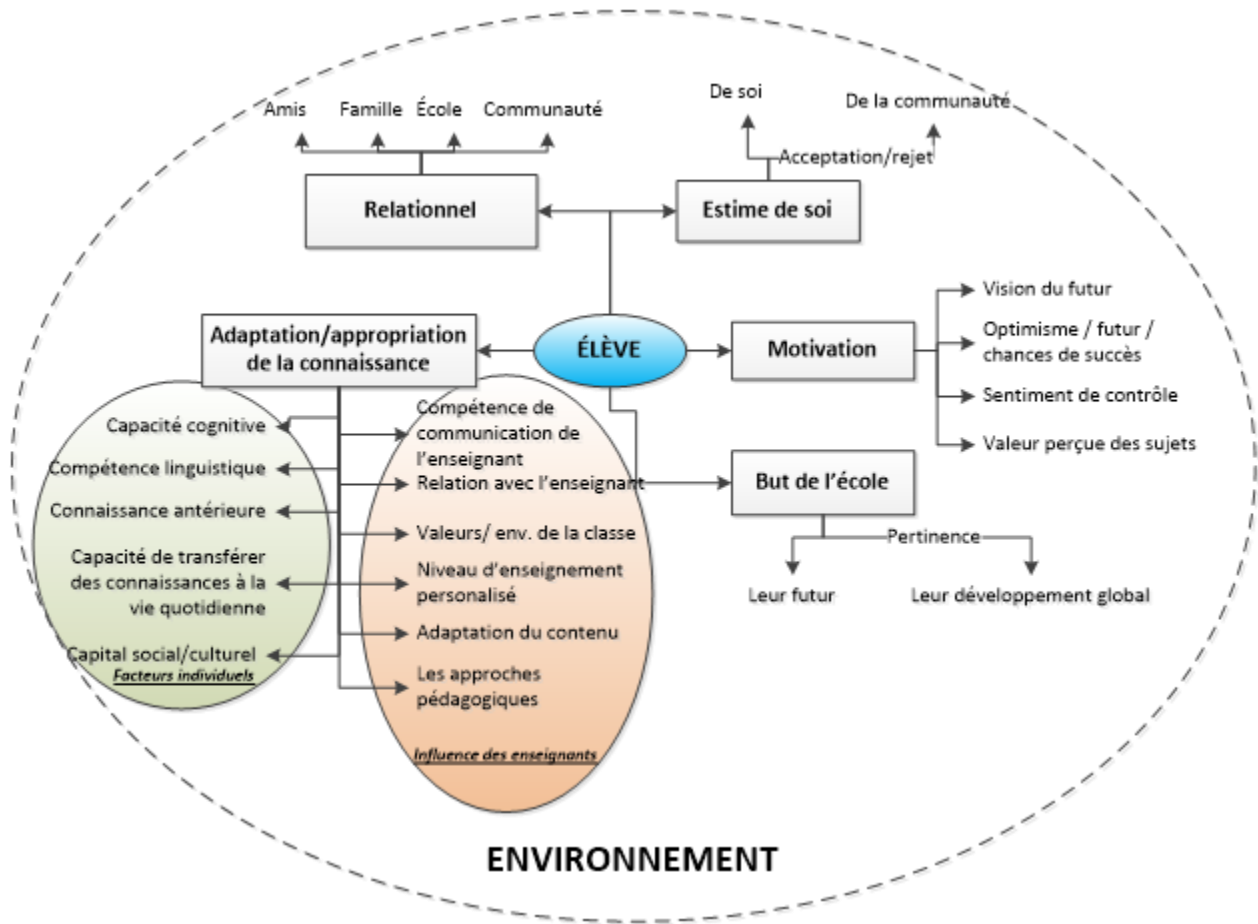


Figure 1 : Modèle de persévérance des élèves

Afin de préserver l’anonymat des répondants, nous avons remplacé les noms des élèves par un codage unique : E (pour élève), suivi par un numéro, et H (pour homme) ou F (pour femme). Nous avons conservé les citations des élèves telles quelles (en respectant notamment la langue utilisée et les fautes grammaticales). Il est à noter que certains élèves de la section francophone se sont exprimés en anglais.

1. Mise en contexte

Dans le contexte de la recherche, nous avons précisé le nombre d'élèves à l'école Ulluriaq :

# total d'élèves	Primaire premier cycle (Inuktitut)	Cycles 2 et 3 du primaire		Secondaire		Cheminement particulier
		Français	Anglais	Français	Anglais	
254	59	32	42	39	57	25

Afin de nous assurer d'obtenir un consentement éclairé de la part des répondants, nous avons effectué la recherche uniquement avec les étudiants des classes de secondaire 2/3 et 4/5 des secteurs francophones et anglophones, ainsi qu'avec les diplômés qui étudiaient au collège John Abbott à Montréal.

Comme nous l'avons précisé dans la section méthodologique, pour encourager la participation des élèves, nous avons conçu plusieurs outils et nous avons permis aux étudiants de participer aux nombres d'activités qu'ils souhaitaient, selon leur disponibilité et leur intérêt. Au total, 46 % des étudiants du secteur francophone et 37 % des élèves du secteur anglophone ont participé à la recherche. Le tableau 1 présente un résumé de la participation des étudiants (par secteur) à différentes activités de recherche.

Tableau 1 : Participation des élèves à différentes activités de recherche

Élèves	Entrevues semi-dirigées	Questionnaire de motivation	Évaluation des enseignants de la motivation des étudiants	Questionnaire de fin d'années	Emploi de temps de 'rêve'	Des histoires numériques	Écriture d'une histoire collective	Questionnaire interactive	Groupe de discussion: Tester les outils de recherche	Groupe de discussion: Consultation face aux données initiales
sec 2 et 3 - Français	3	10	11		7	8	8	8		
sec 2 et 3 - Anglais	3							8		
sec 4 et 5 - Français	0							7		
sec 4 et 5 -Anglais	9	11	13	7	13	8		13		
College - Anglais à Montréal	0								10	5
TOTAL élèves	15	21	24	7	20	16	8	36	10	5

- Nombreux sont les élèves, notamment ceux des classes de secondaire 4/5, qui ont un emploi. Par exemple, parmi les 15 élèves interrogés en entrevue, 5 sont caissiers dont 1 travaille parfois à la garderie, 1 travaille au centre pour les jeunes et 1 est entraîneur de hockey. De plus, la plupart des élèves pratiquent des activités parascolaires, notamment sportives (participation à des compétitions régionales : hockey, badminton et compétitions internationales telles que les *Artic Games*).

2. Motivation

Plusieurs enseignants soulignaient l'absence de motivation des élèves ; le discours des enseignants pointait une apathie des étudiants. Il y avait également un débat parmi le

corps enseignant sur la valeur des mesures incitatives, qui selon certains ne favorisent pas suffisamment et à long terme la motivation intrinsèque. Nous avons donc conçu un simple questionnaire afin de vérifier la source de motivation des élèves et leur niveau d'auto-efficacité. Ce questionnaire était distribué aux étudiants au début du cours, ils pouvaient ainsi indiquer leur réaction par rapport à la tâche à accomplir, leur implication lors de l'exécution et finalement leur réflexion à la fin du cours. Ce questionnaire a été mis en place dans les cours de langue seconde (français ou anglais), sciences ou mathématiques, et inuktitut, pour vérifier s'il existait une différence entre un cours ou un autre. Nous revenons sur les résultats de ce questionnaire notamment dans la section 3. *Estime de soi*.

Nous commençons d'abord par les propos des étudiants sur leur vision du futur, ainsi que sur la valeur et la pertinence perçues des sujets.

2.1 Vision du futur

- D'après certains élèves plus âgés, la plupart des jeunes, de même qu'une grande partie de la communauté, jugent primordial d'obtenir le diplôme du secondaire, sans pour autant détenir une vision à plus long terme :

"That's what everyone looks at, graduating, but sometimes people graduate here and they do nothing afterwards, so I don't know, maybe getting a good job that's the end, not just graduating and sitting on their coach." (E3F, secteur anglophone, secondaire 4/5).

- Plusieurs élèves en secondaire 4/5 se projettent davantage dans le futur ; certains ont déjà une idée du métier qu'ils aimeraient exercer. Ces emplois sont similaires à ceux avec lesquels ils sont en contact, parfois au moyen des activités parascolaires (par exemple, une expérience avec les Junior Rangers a incité deux élèves à vouloir intégrer l'armée ou les services de police). Ont ainsi été cités : pilote d'avion, sage-femme, cadet de police, traductrice, concepteur de jeux vidéo, ou encore, le fait d'intégrer l'armée ou le secteur minier.
- De plus, certains élèves en secondaire 5 savent qu'ils veulent continuer leurs études, sans toutefois savoir de manière précise dans quel cheminement ils désireraient s'inscrire. Sur les 15 élèves interrogés, 12 souhaitent poursuivre leurs études au cégep (bien que l'un d'eux dise ne pas pouvoir y aller en raison de ses problèmes d'apprentissage), et 2 souhaitent travailler à la suite de leur diplomation.
- La plupart des élèves qui souhaitent continuer des études postsecondaires présentent toutefois une certaine anxiété à aller vivre en dehors de la communauté, et notamment

dans le sud (difficulté à vivre seul, éloigné de leur famille, dans une culture différente, etc.) :

« Yes, I mean I don't know... It's going to be a culture shock for sure [to go South to study]... It's very different from here so... I don't know... I mean going there for like a week or two to go shopping... Aa [=oui], I like it, but probably not like... so long. I don't know... I will be missing my family... yeah that's about it... Living on my own... » (E2F, secteur anglophone, secondaire 4/5).

- À l'occasion d'un sondage dans un collège de Montréal, quatre étudiants sur cinq ont confirmé que le plus dur pour eux était l'éloignement de leur famille et de la communauté (voir la figure 2).

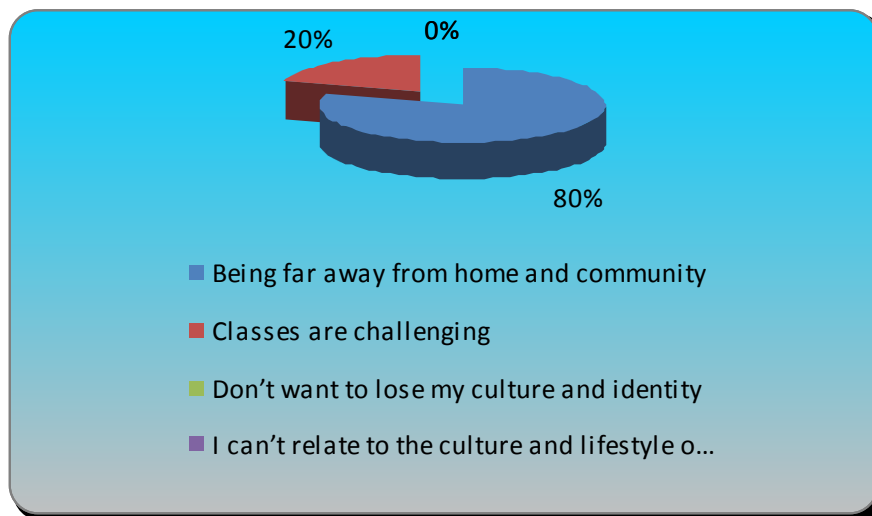


Figure 2 : Aspect le plus dur au collège

- Quelques élèves, incluant notamment ceux qui préfèrent ne pas poursuivre leurs études au collège, souhaitent au contraire voyager hors du milieu clos de la communauté, que ce soit dans le sud ou dans d'autres communautés. Par exemple, une étudiante explique sa motivation pour venir à l'école :

« Parce que je veux finir mon école et aller aux différents villages » (E12F, secteur francophone, secondaire 2/3).

- Les élèves disent avoir une vision du futur assez positive pour eux-mêmes. La réponse est toutefois plus mitigée concernant les autres jeunes, notamment ceux qui ont arrêté l'école.
- Leur vision du futur (avoir un emploi, de l'argent) est un facteur important de motivation pour obtenir le diplôme du secondaire :

“Thinking about the future. I didn’t want to be poor [laugh]; I want to have a good job, good house, and some food...” (E3F, secteur anglophone, secondaire 4/5).

- Cependant, ils restent réalistes quant aux difficultés rencontrées dans la communauté, notamment le manque d’emplois disponibles, la facilité pour certains d’attendre l’aide financière du bien-être social, ou encore l’importance de l’alcool, de la drogue et des cigarettes dans l’abandon des études :

“The ones who dropped out: they drink alcohol, smoke cigarettes, it’s like stopping their life.” (E15H, secteur anglophone, secondaire 4/5).

“Some students say, there are not enough jobs over here, not enough jobs for 15-14 year old girls. So they don’t ... Some of them don’t care about school... and their future. I don’t know why they are here [at school]...” (E9F, secteur anglophone, secondaire 2/3).

“I know my classmate want to finish school and some don’t want to go to class, they just want to sleep in the morning and go out on the land.” (E4F, secteur anglophone, secondaire 4/5).

- De plus, parmi les élèves qui ont décroché, certains ont fait part de leur regret aux élèves interrogés :

“But some of them they say they miss school and stuff like that. And they regret like quitting school”. (E6H, secteur anglophone, secondaire 4/5).

Or ceux-ci n’ont pas toujours ni les moyens, ni les capacités de retourner à l’école.

Recommandations des élèves

- Certains élèves ont demandé qu’il y ait davantage d’activités à l’école (par exemple, des cours de théâtre, de musique, etc.) pour permettre à tous les élèves d’élargir leurs horizons et leurs opportunités en lien avec leur vision du futur (les activités parascolaires ont également été plébiscitées par les élèves rencontrés au collège qui les ont, d’après eux, positivement influencés). Plusieurs élèves ont également mentionné l’importance d’inculquer dès le plus jeune âge (dès le primaire) les possibilités d’emplois et d’études. Les élèves ont ainsi le temps durant tout leur cheminement au primaire et au secondaire d’assimiler ces options, favorisant ainsi leur réflexion et leur projection dans le futur.

“I think they, they [youth] need to have more dreams, they need to be more like: once I get older I’m gonna have a nice house, I’m gonna have a good job.... I don’t think they see that in themselves, because they... they see their parents, I am not saying everything is bad but, but

watching their parents and other cousins in drugs and alcohol....” (E2F, secteur anglophone, secondaire 4/5)

- La commission scolaire Kativik a commencé à mettre en place des orienteurs pour aider les élèves dans ce processus. Mais plus de ressources et de formation sont nécessaires.

2.2 Valeur/pertinence perçue des sujets

Pertinence des matières

- Toutes les matières, qu’elles soient inuit (inuktitut, culture, etc.) ou non inuit (anglais/français, mathématiques, sciences sociales, etc.), sont perçues comme étant pertinentes par les élèves. Par exemple, à la question « que trouvez-vous le plus pertinent à l’école ? », une étudiante explique :

“Everything... yeah. Like English, Math, Social studies, Inuktitut... important to know in life” (E4F, secteur anglophone, secondaire 4/5).

- De plus, le rapport entre les matières (inuit et non inuit) est généralement perçu comme équilibré, à l’exception, pour certains élèves, des cours d’inuktitut dont la durée est jugée insuffisante pour acquérir un niveau adéquat dans cette langue. Un exercice a été réalisé avec les élèves afin qu’ils remplissent un agenda vierge d’une semaine en y intégrant les matières qu’ils jugeaient importantes. « L’Agenda rêvé » a été collecté auprès de 12 élèves de secondaire 4/5 des sections francophone et anglophone au printemps 2012. L’exercice a confirmé les données recueillies lors des entrevues, à savoir que les élèves donnaient généralement autant d’importance aux matières inuit qu’aux matières non inuit.

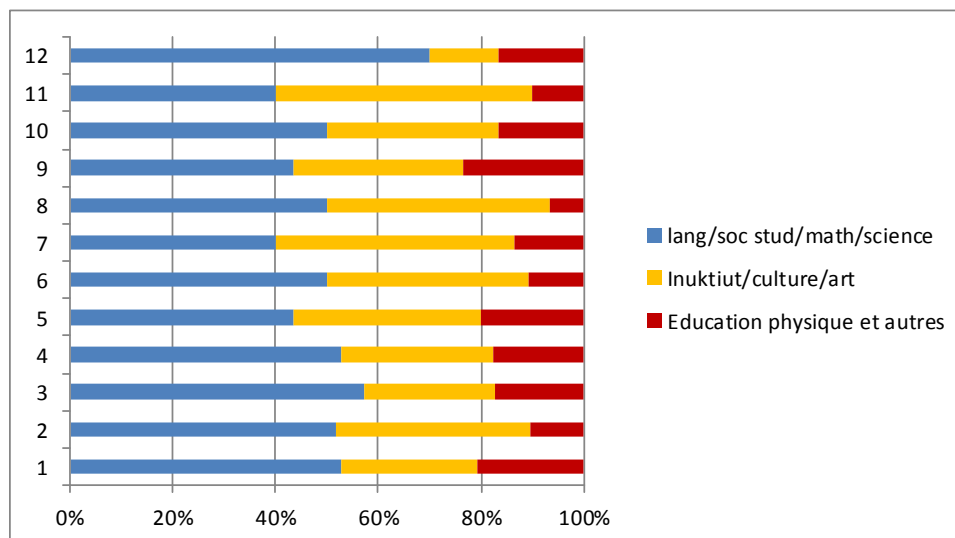


Figure 3 : Agenda scolaire « rêvé » des étudiants

Intérêt en classe

- Il a été demandé aux jeunes, quels sentiments ils ressentent généralement en classe (voir la figure 4). On remarque globalement que le sentiment le plus récurrent chez les jeunes est la fatigue (49 %), suivi de l'intérêt (34 %). Uniquement dans le groupe francophone de secondaire 2/3, aucun élève ne s'est dit intéressé. Une forte majorité des élèves de ce groupe dit se sentir souvent fatiguée, l'autre partie dit souvent ressentir de l'indifférence. Plus généralement, les jeunes des groupes anglophones (secondaires 2/3 et 4/5) semblent plus intéressés que les élèves des groupes francophones.

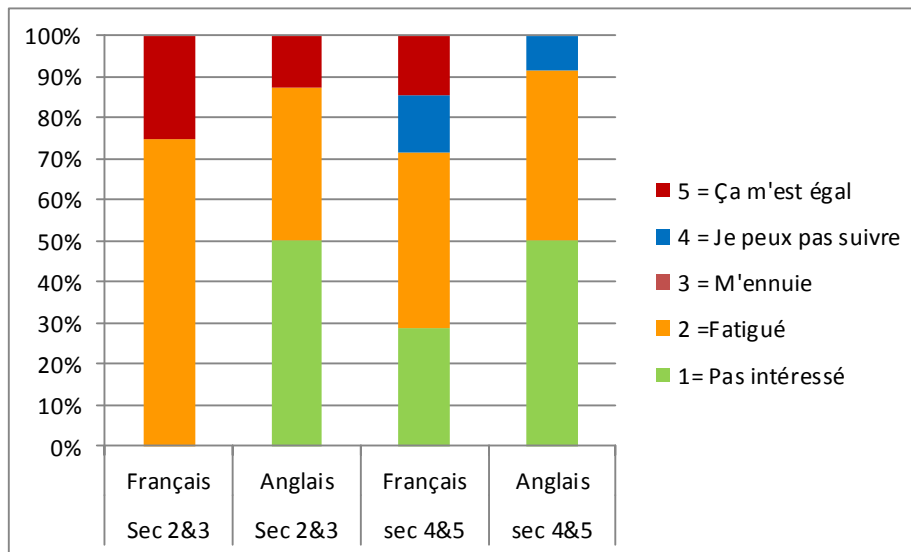


Figure 4 : Intérêt en classe

- De plus, il existe une hétérogénéité de maturité entre les élèves. En effet, certains ne voient pas l'intérêt d'apprendre, d'autres voient la pertinence de l'école, mais n'ont pas la maturité pour s'encadrer, se discipliner. Les plus jeunes ont une vision qui dépasse peu la graduation et l'apprentissage des matières.
- De plus, les jeunes expliquent leur difficulté à se concentrer en classe (voir la figure 5) par le fait qu'ils sont fatigués et/ou ont la tête ailleurs (64 %). La seconde explication la plus fréquemment rapportée (24 %) est l'importance du temps alloué à la discipline en classe. Enfin, dans une moindre mesure, 11 % des élèves (dans les groupes francophone secondaire 2/3 et anglophone secondaire 4/5) affirment qu'ils ont du mal à se concentrer parce que le niveau est trop facile.

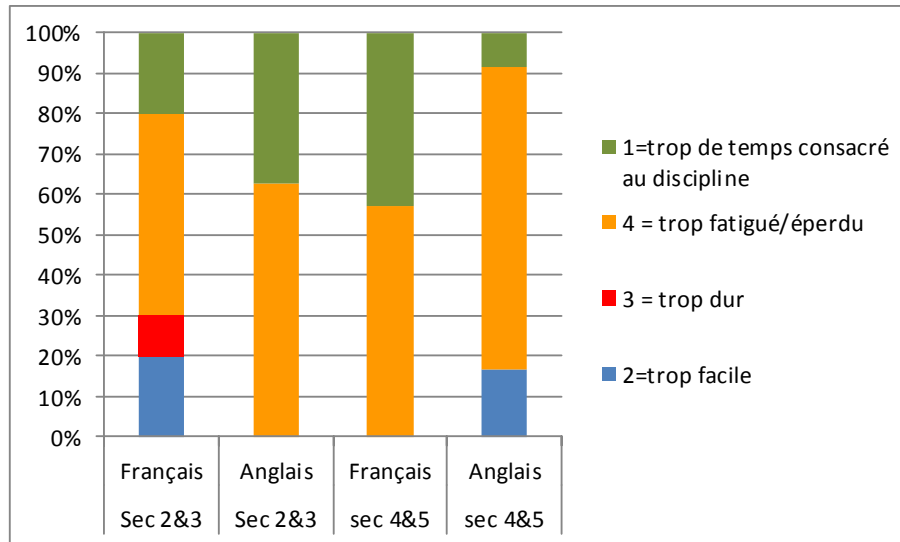


Figure 5 : Explication du manque de concentration en classe

Recommandations des élèves

- Les élèves ont suggéré plusieurs changements qui d’après eux permettraient d’améliorer la pertinence et l’intérêt de l’école pour eux-mêmes, ainsi que pour les autres élèves.
- Ainsi, ils suggèrent d’adapter les matières/cheminements pour ceux qui n’ont pas le niveau adéquat par manque de motivation ou, à l’extrême, arrêtent l’école :

“Maybe it’s the workload, simply getting up in the morning. But for sure like, if we had, I know this is a big thing but, you know how we have a schedule that is given to us, like here is social studies, English, Inuktitut, PSD, like why not, get up for like I think I don’t know, I mean mechanics of whatever because the people who drop out, maybe it’s because they are not interested in those.... The subjects we learn, so maybe subjects that are more interesting for them would help.” (E3F, secteur anglophone, secondaire 4/5)
- De plus, intégrer de nouveaux sujets et des activités différentes (théâtre, musique, voyage, etc.) permettrait à chacun de trouver un intérêt, mais également de se réaliser au regard des différentes aptitudes qu’ils pourraient avoir pour une activité ou une autre :

“Like in school we should have like singing classes, acting classes, more fun activities, more pathways because everybody is different in their own ways [...] It’s like taking an elephant, a fish, a wolf, a bear and telling them... and a monkey to climb a tree... and for sure the monkey is gonna win because he is good at that... so the other animals, they have to have opportunities too, like others...” (E2F, secteur anglophone, secondaire 4/5).
- Certains élèves de la communauté, mais aussi du collège ont de plus réaffirmé l’importance de la culture et des activités dans le territoire. Ils suggèrent que le fait de les intégrer aux cheminements spéciaux pour les décrocheurs, formations particulièrement

dévalorisées par la communauté et les parents, permettrait à ces derniers de rehausser leur vision de ces parcours. Cependant, l'intégration de ces activités ne devrait pas être limitée aux cheminements spéciaux, mais devrait au contraire permettre de rendre l'école pertinente pour tous les élèves :

Oh yeah. So it's hard to get the kids to get involved in stuff in activities. For sure the kids would want to be more involved if it was more relevant to their needs. If it was more exciting. And if it was something different. The kids would go. Like camping, making 'kamiks'... you know different stuff like that (E2F, secteur anglophone, secondaire 4/5).

- Pour plusieurs élèves, l'inuktitut n'est pas assez valorisé, comme le français ou l'anglais peuvent l'être. Ils souhaiteraient, entre autres, que son importance, la qualité des cours et le temps qui lui est alloué soient accrus dans le système scolaire :

"I would like to change Inuktitut to something important." (E2F, secteur anglophone, secondaire 4/5)

- De plus, ces élèves indiquent qu'une meilleure connaissance de la culture inuit par les enseignants du sud pourrait faciliter le renforcement de l'intérêt des élèves.
- Enfin, quelques élèves ont également souligné l'importance d'inclure l'enseignement d'un « bon » comportement, à savoir plus de maturité et plus de respect envers les autres élèves :

"the teachers..., they need to teach more like how to be... older... I don't know... [...] They need to teach how to like... being friendly..." (E7F, secteur anglophone, secondaire 4/5)

3. But de l'école (pertinence)

La pertinence de l'école est un facteur clé pour assurer la persévérance des élèves. Nous abordons dans ce chapitre la perception des étudiants de leur futur, ainsi que leur perception de l'école et du niveau des objectifs académiques.

3.1 Leur futur

- Que ce soit lors des entrevues ou du sondage (voir la figure 6), on remarque que la quasi-totalité des élèves de secondaire 4/5 reconnaissent l'importance de l'école pour leur futur, contrairement aux élèves plus jeunes, qui eux soulignent également l'importance des amis et la participation aux activités extrascolaires. L'importance des activités parascolaires est accentuée auprès des élèves de secondaire 2/3 de la section

anglophone, alors que la quasi-totalité de cette classe fait partie de l'équipe de hockey de l'école.

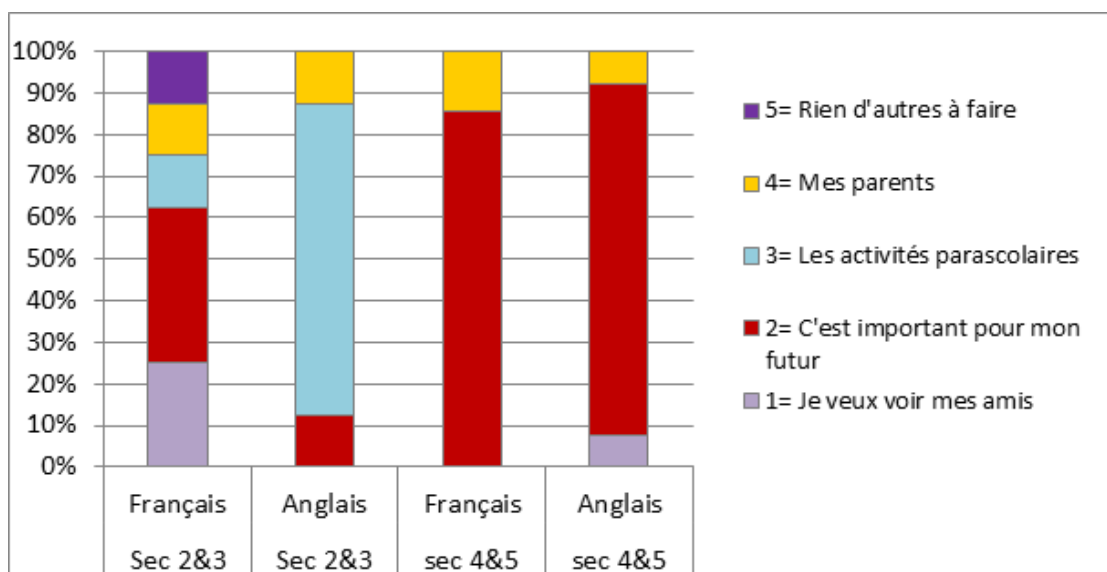


Figure 6 : Pourquoi je vais à l'école

- Le fait d'obtenir un diplôme est perçu comme très important et est un signe de réussite. Cependant, la définition du succès ne se restreint pas au diplôme pour les élèves. En effet, certains ont également lié la notion de succès au fait d'atteindre leur rêve ou encore d'avoir plus de possibilités dans la vie :

"I think the goal of the school is good. Like, mmm... We are going to expand our horizon, we are going to get more opportunities in life." (E2F, secteur anglophone, secondaire 4/5).

- Cette notion est également fortement associée à celle de la persévérance, et ce, autant pour les élèves du secondaire que pour ceux du collège :

"I don't know what success is to anyone else, but I guess is doing something you wanna do and achieving that goal, yeah" (E3F, secteur anglophone, secondaire 4/5).

- D'une manière plus pragmatique, les élèves associent la pertinence de l'école à des objectifs personnels tels qu'avoir un emploi, de l'argent, une maison, de la nourriture, une voiture, les connaissances nécessaires dans la vie de tous les jours, ou encore, voyager, recevoir de l'aide sur le plan affectif et émotionnel, ou voir ses amis. Ce dernier point est davantage vrai pour les jeunes élèves :

"I go to school because I want to see my friends" (E10F, secteur francophone, secondaire 2/3).

et pour ceux qui sont moins motivés par l'école :

"I think because of their friends. Because they are usually bored at home and watch TV when they don't have class" (E6H, secteur francophone, secondaire 4/5).

- Cependant, la dimension collective de la pertinence de l'école a également été mentionnée :

"Yes! school is more important than... like, oh yeah.... It's the more important to the complete community..." (E4F, secteur, anglophone, secondaire 4/5).

- L'école est ainsi perçue comme utile par les élèves, et le succès scolaire bien vu. D'après les élèves, cela est également vrai pour les membres de la communauté, à l'exception de quelques membres qui restent méfiants ou totalement contre. Les jeunes font part de la pression de leur environnement pour qu'ils obtiennent leur diplôme du secondaire, et puissent accéder à un emploi :

"People have been failing... if you're not finished school, they are not going to accept you... for jobs. There are not going to accept you if you don't finish your high school. I feel like people have been saying that" (E3F, secteur anglophone, secondaire 4/5).

- Cependant, plusieurs élèves ont également mentionné la problématique de certains jeunes qui n'ont pas de diplôme, mais qui accèdent pourtant à des emplois. Cela crée un sentiment d'injustice :

"And I realised that I need that, I need that to promote to have a job in future. And some of them don't have diploma and they are working, and... that's not how it works.... You need a diploma to have a job" (E4F, secteur anglophone, secondaire 4/5).

3.2 Perception de l'école

- L'école est bien perçue par les élèves – qu'ils soient bons ou non – des secteurs francophone ou anglophone. Ils la considèrent comme « fun », « OK » ou encore « bonne ». Le soutien apporté par les enseignants a été mentionné en lien avec cette perception positive. Toutefois, certains élèves disent ressentir une pression personnelle ou provenant d'autres élèves (intimidation). Un élève a souligné que l'école s'avère parfois frustrante, notamment lorsque la relation avec un enseignant est mauvaise ; une autre qu'elle la trouvait ennuyante.

3.3 Niveau et objectifs académiques

- Durant les entretiens et les sondages, les élèves ont généralement indiqué ne pas trouver le niveau trop facile, au sens où ils éprouvent parfois certaines difficultés. Toutefois, au regard des entretiens effectués avec les élèves, nous pouvons souligner que les réponses comme la fatigue, l'ennui, le manque d'intérêt peuvent toutefois cacher un problème de compréhension de l'élève (d'autant que certains font preuve d'importantes difficultés à lire ou à écrire).

- Certains élèves regrettent le niveau trop faible des cours :

"The school is ok... But maybe it would be better if there'd be more stuff to learn, like hard [inaudible] stuff. Not just the easy stuff" (E13F, secteur anglophone, secondaire 4/5).

"[...] like they were more hands on. When I was in the [name] section, the teachers were giving us homework during class so we were doing homework as a class [and not studying more subjects]" (E2F, secteur anglophone, secondaire 4/5).

- Plusieurs élèves, notamment ceux de secondaire 4/5, ont clairement regretté que les enseignants ne donnent pas de travail à la maison (alors que d'autres en sont plutôt satisfaits).
- De nombreux élèves semblent aimer recevoir une « pression positive » de leur enseignant (voir le graphique ci-après, notamment les sections de secondaire 5), ainsi que le fait d'être *challengés* pendant les cours.

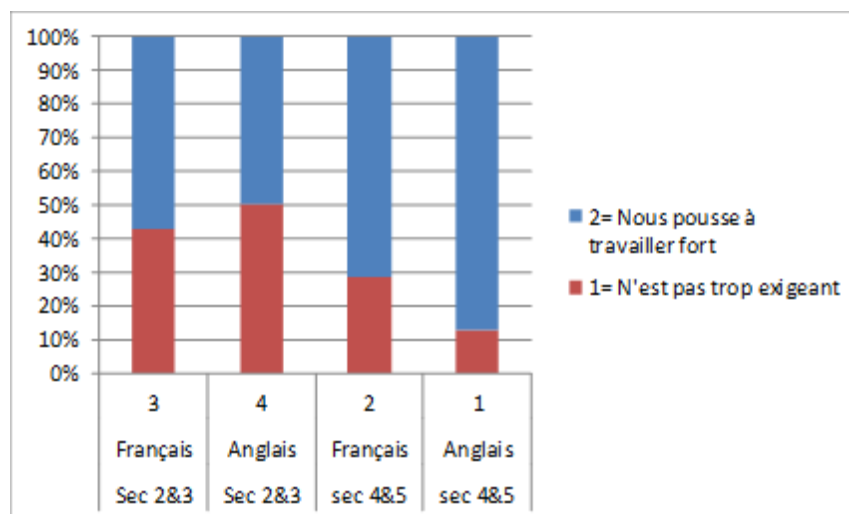


Figure 7 : Préférence pour les enseignants exigeants

Ainsi, une élève de la section anglophone, secondaire 4/5 répond à la question suivante : « *What did you like the most at school this year?* » par « *Frequently leaving [to go to special events outside the community] and then catching up on school work* ». Cependant, qu'ils trouvent le niveau facile ou non, les élèves montrent un intérêt pour des activités qui posent des défis :

"... Sometimes I like math... because... it makes my brain works [laugh]... [Inaudible]... I don't know it's just fun" (E5F, secteur francophone, secondaire 2/3).

- De plus, que les élèves trouvent le niveau trop faible ou parfois difficile, la plupart reconnaissent qu'il reste trop bas pour les préparer adéquatement à intégrer le collège :

"I don't know how to say this but maybe we need to be pushed a little bit more, like the kids in the South, so like we will be prepared because a lot get struggles when they live for College or whatever" (E3F, secteur anglophone, secondaire 4/5).

"No, not that it was too easy but... since people have been sitting in college, they're [the courses] even harder and we have to get ready to go to College and learn the hard stuff... that we don't really do here..." (E13F, secteur anglophone, secondaire 4/5).

- Cette constatation est partagée par les élèves qui sont déjà au collège. Quatre sur cinq d'entre eux ont considéré que leur parcours au secondaire ne les avait pas assez préparés pour le collège.
- Finalement, peu d'élèves trouvent le niveau général réellement difficile ou parfois difficile.
- Le problème de l'enseignement en classe multiniveau a été souligné par plusieurs élèves. Ce problème est d'autant plus accentué qu'au sein d'une même année d'enseignement, il existe une grande disparité de niveaux entre les élèves. Les bons élèves disent alors s'ennuyer, alors que ceux qui éprouvent le plus de difficultés sont perdus. Ces deux catégories d'élèves peuvent alors distraire leurs camarades de classe, les premiers car ils finissent avant les autres, les seconds car ils ne suivent pas le cours.
- La différence entre le primaire et le secondaire a été soulignée, le primaire étant perçu comme une période « fun », peu difficile, en rupture avec le secondaire.

Recommandations des élèves

- Des élèves suggèrent de différencier les travaux au regard des différents niveaux présents au sein d'une même année scolaire :

“Like the work should be... like basic people, the work should be a bit easier... for advanced people, the work should be exactly the same. Because, basic people don’t know how to read and math... I was like that when I was in basic, When I was one of the basic... Now I can read well, but my math is getting lower. And... I would change the fact that ... I would change the subject” (E9F, secteur anglophone, secondaire 2/3).

- Autant les élèves du secondaire que ceux du collège ont souhaité que les cours d’inuktitut soient mieux valorisés et d’un meilleur niveau, car ils sont loin de maîtriser leur langue maternelle.

4. Estime de soi

Dans le contexte où plusieurs élèves vivent des difficultés importantes sur les plans familial et social, la faible estime de soi semble être une conséquence importante. Dans cette section, nous examinons quelques manifestations de l’estime de soi, plus précisément le sentiment de contrôle des étudiants, la manière dont ils gèrent leur problème, leur aisance à s’exprimer.

4.1 Estime de soi et sentiments ressentis à l’égard du parcours scolaire

Sentiment de contrôle

- L’étude révèle que, globalement, les élèves ont une bonne perception d’eux-mêmes et de leurs résultats. La plupart peuvent identifier des cours dans lesquels ils se sont améliorés et les élèves sont fiers de leur succès ou de celui de leurs proches :

“I’m proud of her [membre de la famille], that she might graduate this summer” (E4F, secteur anglophone, secondaire 4/5).

- Les jeunes ont généralement un sentiment de contrôle interne quant à leur réussite (c’est grâce à leur travail qu’ils viennent et réussissent). Les élèves associent généralement leur réussite scolaire et/ou leur persévérance à leur propre effort et parfois à un élément externe déclencheur (jouer au hockey, le soutien d’un enseignant, un événement particulier) et/ou un soutien sur le long terme (enseignant, conseiller pédagogique, parents). Par exemple, à la question : « qui vous aide à rester et à persévérer à l’école ? », une étudiante a répondu : « Me » (E4F, secteur anglophone, secondaire 4/5).

- Certains élèves ont un très fort sentiment de contrôle et sont, par ailleurs, ceux qui réussissent le mieux. Cependant, beaucoup ont la volonté de réussir, et au moins d’essayer :

“But I’ll try my best to pass everything if I can...” (E13F, secteur anglophone, secondaire 4/5).

- Cependant, des élèves regrettent le manque de maturité de certains autres élèves :

“Yeah, I’m sure they all want to succeed. But, it’s just sometimes they just do dumb stuff and don’t try to succeed” (E3F, secteur anglophone, secondaire 4/5).

- En plus d’avoir une vision positive d’eux-mêmes, la majorité des élèves pensent que leurs enseignants ont également une perception positive d’eux, à savoir : 40 % pensent que leurs professeurs les trouvent intelligents, et 30 % pensent que leurs enseignants trouvent qu’ils travaillent fort (particulièrement au secondaire 4/5 anglophone).

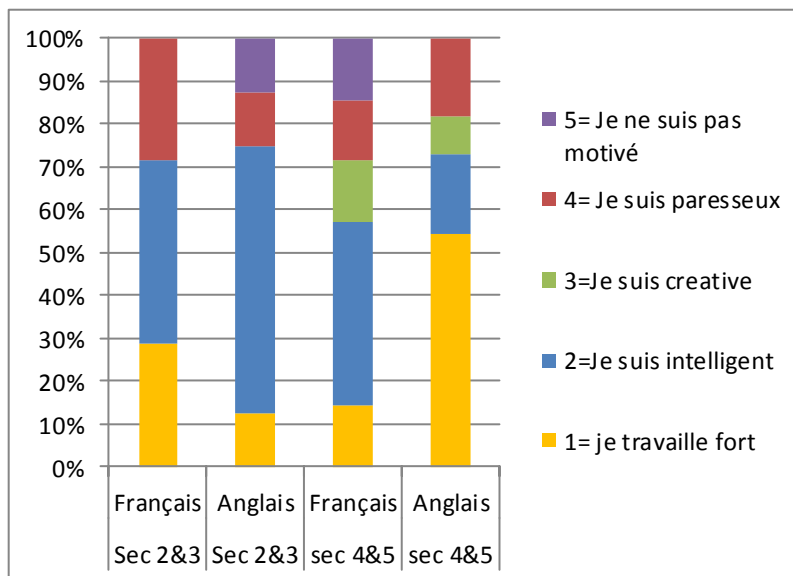


Figure 8 : Je pense que la majorité des enseignants pensent que...

- Comme nous l’avons brièvement mentionné dans la section 2 (la motivation), nous avons conçu un questionnaire, qui a été autoadministré aux élèves de deux des classes participantes (secondaire 4/5 des sections francophone et anglophone) durant leurs différents cours, et ce, sur une période de quatre mois (de novembre 2012 à février 2013). Les questionnaires ont été expliqués aux élèves et les réponses ont été rendues anonymes grâce à la présence d’une personne extérieure à la classe qui récoltait les questionnaires, et à l’emploi de surnom par les élèves. Ont été récoltées 159 réponses portant sur leur perception du travail à réaliser en classe, leur ressenti, et leurs résultats. Le groupe 1, le groupe d’élèves francophones, comprend un nombre de réponses allant

de 5 à 9 élèves par cours, et ce pendant 11 cours. Le groupe 2, anglophone, comprend un nombre de réponses allant de 6 à 12 élèves par cours, et ce pendant 9 cours.

- Les résultats montrent que les élèves sont en grande majorité plutôt positifs tout au long du cours (voir les figures ci-dessous pour les taux et le détail des émotions ressenties), avec une amélioration globale entre le début (56 % sont entièrement positifs) et la fin des cours (69 % sont entièrement positifs).

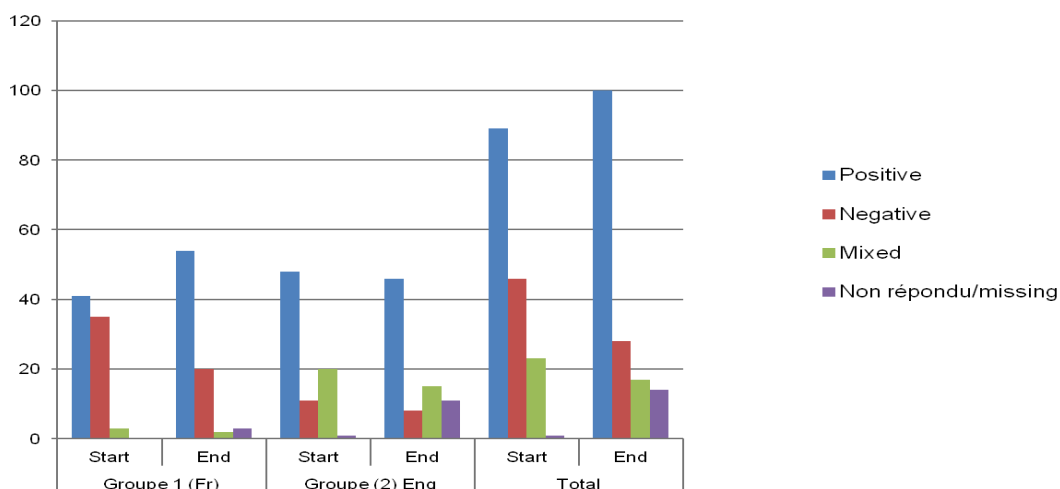


Figure 9 : Émotions/ sentiments des élèves avant le début du cours et à la fin du cours

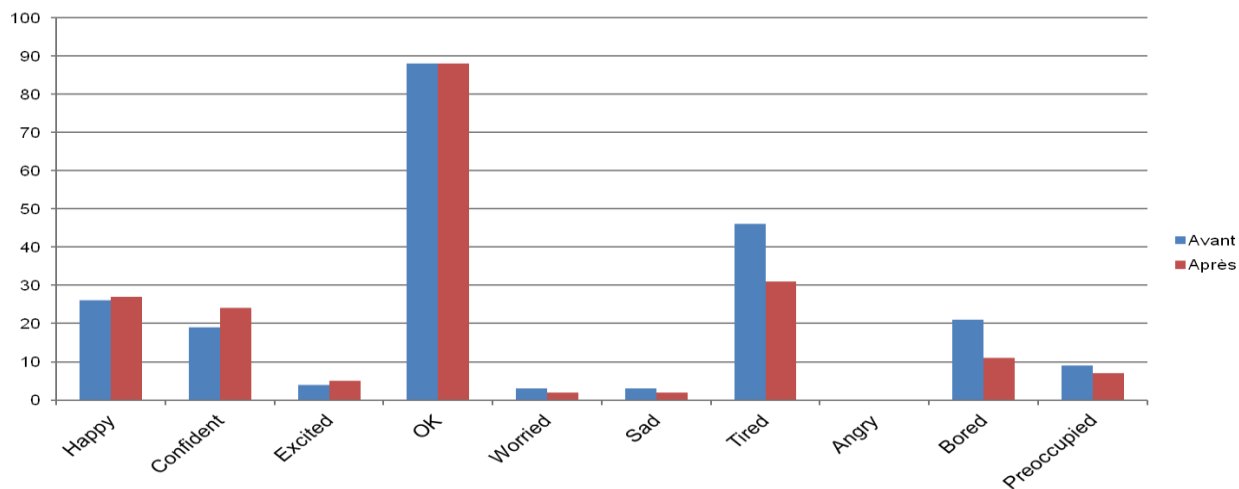


Figure 10 : Émotions ressenties par les élèves avant et après le cours

- Les élèves ont ensuite eu à choisir les raisons de leur émotion/sentiment en début du cours. Le groupe anglophone a majoritairement avancé des réponses positives (« j’aime ce sujet et je suis confortable », « je ne sais pas mais j’aime apprendre », « comme un athlète, j’aime voir jusqu’où je peux aller », « je suis curieux et j’aime apprendre quelque chose de nouveau »), alors que le groupe francophone, plus mitigé, a vu de nombreux

élèves répondre également : « je ne veux pas paraître stupide », ou encore « je ne suis jamais sûr de ce que je dois faire ».

- Ainsi, les sentiments, très positifs dans le groupe 2, sont liés au choix des 4 raisons positives, citées en premier et dans une forte proportion. De plus, le groupe 1 explique ses sentiments, moins positifs, par des raisons également moins positives.

Tableau 2 : Explication des émotions/sentiments avant le cours

Groupe 1 (secteur anglophone)	Fréquence
Je ne connais pas grand-chose sur le sujet, mais j'aime apprendre	23
Je ne veux pas avoir l'air stupide	19
Je ne suis jamais sûr de ce que je dois faire	13
Je suis curieux et j'aime apprendre des nouvelles choses	13
J'aime ce sujet et je suis dans mon élément	11
Je ne vois pas sa pertinence dans ma vie	8
Comme un athlète, je veux voir jusqu'où je peux me pousser	6
Ça me paraît difficile et je ne pense pas le réussir	5

Groupe 2 (secteur francophone)	Fréquence
J'aime ce sujet et je suis dans mon élément	36
Je ne connais pas grand-chose sur le sujet, mais j'aime apprendre	23
Comme un athlète, je veux voir jusqu'où je peux me pousser	23
Je suis curieux et j'aime apprendre des nouvelles choses	15
Je ne veux pas avoir l'air stupide	5
Je ne suis jamais sûr de ce que je dois faire	4
Ça me paraît difficile et je ne pense pas le réussir	2
Je ne vois pas sa pertinence dans ma vie	1

- Les élèves devaient également indiquer de quelle manière ils s'étaient impliqués dans le cours (voir la figure 11). Chaque réponse est comprise sur une échelle de 1 (minimum) à 5 (maximum). Les moyennes obtenues sont représentatives des réponses d'une grande majorité d'élèves dans les différents cours (peu de variation est observée dans les données). Globalement, pour les deux groupes, les élèves posent peu de questions et demandent peu l'aide de leur enseignant, et encore moins à leurs camarades. Ils ont une vision positive de leur engagement (« j'ai fait un effort » « j'ai essayé encore et encore »). Cependant, le groupe 2 a une vision légèrement plus positive que le groupe 1 quant à avoir « essayé encore et encore » et a davantage le sentiment de savoir réaliser l'activité.

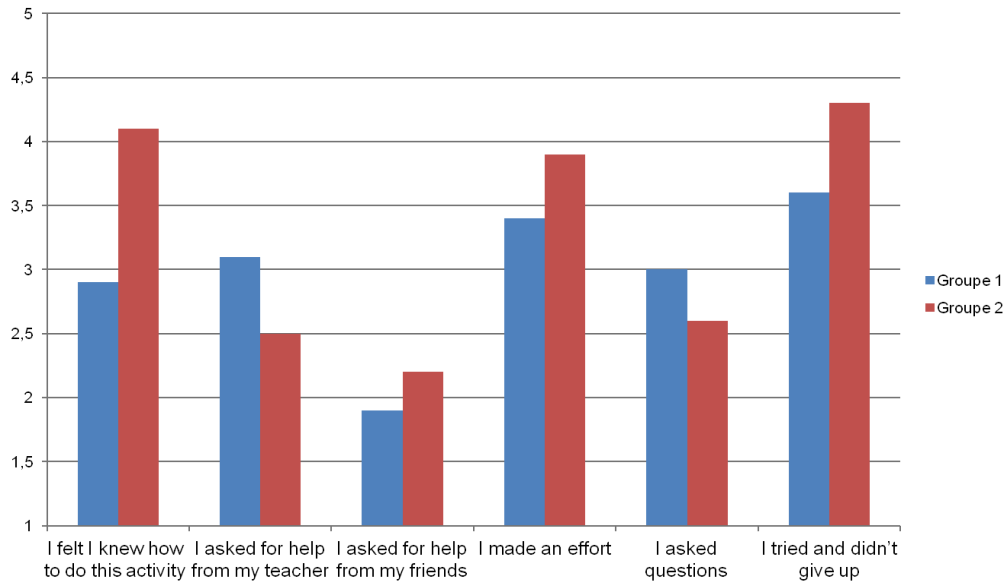


Figure 11 : Pendant le cours : qu'est-ce j'ai fait?

- À la fin du cours, les élèves ont indiqué s'ils pensaient avoir réussi l'exercice, et les raisons de leur succès ou de leur échec. Dans le groupe 1, 67 % des élèves disent avoir réussi l'exercice, alors que dans le groupe 2, le taux monte à 92 %. La raison principale pour cela est, dans le groupe 1 (voir la figure 12), que l'exercice était facile (facteur extrinsèque), et dans le groupe 2 (voir la figure 13), que les élèves savaient ce qu'ils avaient à faire (facteur intrinsèque).

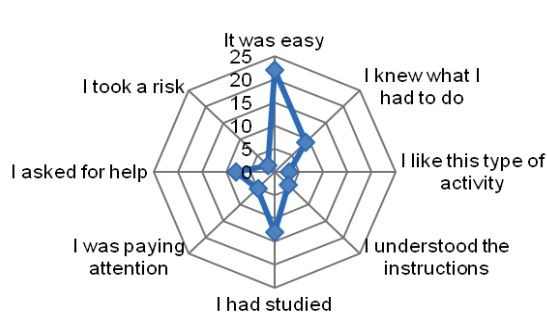


Figure 12 : La raison de ma réussite – Groupe 1



Figure 13 : La raison de ma réussite – Groupe 2

- À l'inverse, les élèves disent avoir échoué aux exercices principalement, pour le groupe 1, parce qu'ils n'aimaient pas l'activité, ils étaient fatigués, ils avaient besoin d'aide et c'était dur. Pour le groupe 2, très peu d'élèves (4) ont dit avoir raté un exercice, les raisons avancées étaient : qu'ils n'aimaient pas ce type d'activité (2), qu'ils étaient fatigués (1), qu'ils sont allés trop vite (1).



Figure 14 : La raison de mon échec – Groupe 1

À la suite de leur diagnostic de leur propre réussite ou échec, les élèves devaient indiquer comment ils se sentaient.

Tableau 3 : Après l'exercice je me sens... (groupe 1)

Réussite		Échec	
Je suis fier	24	Je suis déçu	5
J'ai confiance	4	Je veux abandonner	5
Je me sens fort	20	Je veux essayer encore plus fort	1
Réussi	1	Fier d'avoir essayé, même si je n'ai pas eu le résultat souhaité	3
Je suis gêné devant mes amis	6	Je veux demander l'aide de mon enseignant après les cours	1
Je suis inconfortable	2	Je suis frustré	2

Tableau 4 : Après l'exercice je me sens... (groupe 2)

Réussite		Échec	
Je suis fier	37	Je suis déçu	0
J'ai confiance	20	Je veux abandonner	2
Je me sens fort	7	Je veux essayer encore plus fort	0
Réussi	17	Fier d'avoir essayé, même si je n'ai pas eu le résultat souhaité	1
Je suis gêné devant mes amis	0	Je veux demander l'aide de mon enseignant après les cours	0
Je suis inconfortable	6	Je suis frustré	0

- Globalement, les élèves du groupe 1 (anglophone) ont une meilleure perception de leur travail et ressentent des émotions davantage positives que le groupe 2 (francophone). Ils démontrent un locus de contrôle interne plus fort (ils réussissent grâce à leur effort ou parce qu'ils savent faire) que le groupe 2 qui a un locus plus mixte interne/externe (ils réussissent parce que l'exercice est facile, mais échouent tout d'abord parce qu'ils n'aiment pas l'activité, sont fatigués ou ont besoin d'aide).

Problèmes rencontrés par les élèves

- Les élèves rencontrent plusieurs types de difficultés durant leur parcours scolaire (voir également les sections : relations entre pairs et relations avec les enseignants). Il est à noter que plusieurs élèves ont eu de la difficulté, sur le plan émotionnel, à s'exprimer sur certains sujets plus personnels ou ont préféré ne pas les aborder, notamment ceux portant sur leur enfance¹.
- L'adolescence est perçue comme une période particulièrement angoissante pour certains d'entre eux, avec notamment les soucis personnels/familiaux, l'augmentation du niveau de travail scolaire, les problèmes relationnels et parfois l'intimidation vécue à l'école, etc.

"Yeah, I just miss being a kid. Nothing to worry about... nothing... just being a kid..." (E7F, secteur anglophone, secondaire 4/5).

"[in primary] a lot of free time, going out, and having fun, and no worries" (E9F, secteur anglophone, secondaire 2/3).

"And childhood, it was fun!... teenager is harder...more work... more independent" (E14H, secteur anglophone, secondaire 4/5).

- Bien que certains problèmes puissent être spécifiques au contexte de vie de ces jeunes, certaines préoccupations sont toutefois similaires à nombre d'adolescents :

"Like, when I'm in the hallways and when I'm with my classmates and on facebook, and looking at other teenagers of my age, and younger, or older, I see that they are always complaining about dramas, there is all... there is a lot of dramas in this town... oh this girl bit me... this girl talked behind my back, I don't like here, I'm going to fire her. Like stuff like that. So... yeah yeah..." (E27, secteur anglophone, secondaire 4/5).

- À cela, s'ajoute le fait que certains, qu'ils soient bons ou moins bons, se mettent ainsi eux-mêmes sous pression pour obtenir de bons résultats ou répondre aux attentes de leur entourage : « *There is pressure: Me !* » (E5F, secteur francophone, secondaire 2/3).
- Plusieurs élèves ont aussi confirmé la consommation de substances nocives (alcool, drogues) parmi les élèves :

"[...] there is lot of the students who keep dropping out of school, and they don't really care about their education. They just care about smoking weed, drinking..." (E9F, secteur anglophone, secondaire 2/3).

¹ Les questions posées en entrevue ont été préparées avec des collaborateurs locaux pour éviter d'aborder des sujets ou des situations sensibles afin de ne pas déstabiliser les élèves.

- Les élèves développent des stratégies pour résoudre leurs problèmes, notamment aller discuter avec une personne de confiance (adulte ou pair) ou s'isoler. En plus d'enseignants avec lesquels certains élèves ont tissé d'étroites relations de confiance, les élèves vont principalement rencontrer deux employés de l'école, agissant en tant que conseillers, afin de partager leurs préoccupations. Ces discussions, avec les enseignants et/ou les employés, leur sont, d'après eux, très bénéfiques :

"... Just to get used to it... I don't know... I just talked to [nom d'une ancienne enseignante]... I miss her" (E7F, secteur anglophone, secondaire 4/5).

- Cependant, certains élèves préfèrent s'isoler ou s'engager dans des activités qu'ils affectionnent :

"Sometimes, I do, I don't want to do my work and I just don't want to do it. One day I just run out... it wasn't my day.... So I run out, and cry... and the next day I went back to school, do my work, finish all my work. [...] and like.... Sometimes life is hard and..." (E4F, secteur anglophone, secondaire 4/5).

"[...] I don't talk to anyone... I just do stuff to forget it... like sewing or knitting or beading..." (E13F, secteur anglophone, secondaire 4/5).

Aisance à s'exprimer et timidité

- Plusieurs jeunes se disent être timides, tant avec les adultes qu'avec la communauté, et ont de la difficulté à s'exprimer, aussi bien des sujets personnels (leurs vécus) que sur des sujets plus neutres (les activités parascolaires, les matières enseignées, etc.). Beaucoup hésitent à faire un exercice par peur de l'erreur. Les étudiants interrogés au collège ont également fait part de la peur ou de la difficulté des élèves à s'exprimer en classe.

"When I was in secondary 1, I was so shy... I was just sitting [in class] and watching, being shy... Yes, because, like, I want to teach kids how to stay in school and not to drop out. I want to talk about it. But I'm kind of shy to talk to kids. Yeah..." (E7F, secteur anglophone, secondaire 4/5).

"[...] I want... I don't know... I want something.... I don't know.... I am shy to talk about myself to the community, yeah.... I don't know what to say to the community... I would just walk away and shy... (laugh) and yeah I don't know. I'm shy" (E4F, secteur anglophone, secondaire 4/5).

- La perception des élèves de leur mauvaise maîtrise de l'inuktitut les rend beaucoup moins à même d'atteindre la confiance nécessaire leur permettant de s'exprimer auprès de la communauté, et notamment auprès des aînés :

"Yeah, I interviewed 3 elders and... A guy from here, he doesn't speak English and I started... I think I'm starting to be stronger in English than I'm in Inuktitut... it's a sad fact but... so, it was hard for me to talk with the elder. Because my Inuktitut isn't strong, and I felt that big gap so..." (E2F, secteur anglophone, secondaire 4/5).

- En lien avec la peur de l'échec, les élèves se trouvent souvent réticents à exécuter de nouvelles activités :

"[...] it's hard, even in my class, I see teachers are trying new stuff, like they are trying but, [Teacher Name], she was like... we were brainstorming like what we could do at the class like fun activities, and the kids were like: oh we don't want to go downstairs is so far... you know... it is hard to please people" (E2F, secteur anglophone, secondaire 4/5).

- Les activités parascolaires et les voyages aident les élèves à prendre conscience de leurs capacités :

"[...] and things changed, I guess we grew up. I was never really involved in primary, I didn't even play hockey, I think I started play hockey when I was in grade 7, or when I was 11, I don't know. But... It's just... And I think when I started playing for hockey, I started travelling for hockey, and then I realising that I could do a lot of things and there are more opportunities started to coming my way" (E3F, secteur anglophone, secondaire 4/5).

Recommandations des élèves

- Une élève de secondaire 4/5 anglophone a notamment recommandé d'accroître la confiance des élèves et d'améliorer la perception qu'ils ont d'eux-mêmes et de leur futur. Outre une meilleure collaboration entre les travailleurs sociaux et les parents, elle a également souhaité que du personnel spécialisé soit présent à l'école pour résoudre les problèmes sociaux et psychologiques des élèves :

"So the kids somehow need to see themselves as potential leaders, or potential... like to have a good life in the future." [...] My future would look, in this community in Nunavik, will look like: People will have no stress, no stress, people will not be sad anymore because there will be psychiatrists, the social workers will be more involved, not in taking the kids out of the community but in working with the parents hands on hands, like face-to-face and not just take the kids because... yeah, everybody is going to be happy with each others, nobody is going to be stressed anymore, nobody is going to bang on the locker anymore because that's all they know. So for sure, I want to see more psychiatrists, more social workers being involved, and a place to get a full body massage for 6 \$ an hour.... You know [laugh]" (E2F, secteur anglophone, secondaire 4/5).

4.2 Estime de soi et impressions ressenties vis-à-vis de la communauté

- Généralement, les élèves du secondaire et du collège ont la perception que les adultes leur reprochent de ne pas s'intéresser à la culture inuit et de perdre la maîtrise de l'inuktitut. De plus, certains jeunes du secondaire et du collège ont exprimé la difficulté « d'appartenir » à deux mondes (inuit et non inuit), et le rejet qu'ils peuvent ressentir en s'intégrant davantage dans l'un ou l'autre (par exemple, à l'encontre des élèves qui poursuivent leurs études dans le sud) :

“It’s really hard to be on both worlds. So yeah... And it’s hard to answer being on both worlds too, because you are here, and you are here, and which side do I go? I wanna be in the middle, I don’t want to go too much on this side and I don’t want to go too much on that side. For sure if we say: oh we don’t want non-Inuit people to come here, we want to be like we used to in the past, it’s not gonna work... because we depend so much on the outside. And we just lock the outside from coming here, it’s not gonna work so we cannot ignore things anymore. So for sure, there need to be effort on both sides. So being involved in activities, staff like that...” (E2F, secteur anglophone, secondaire 4/5).

5. Relationnel

5.1 Avec les pairs

- Les relations entre élèves à l'école ont, d'après les élèves eux-mêmes, de nombreuses répercussions sur leur parcours scolaire. Tout d'abord, les pairs peuvent augmenter la rétention des élèves décrocheurs en les incitant à rester ou à revenir à l'école. Cela peut se faire dans le cadre de relations familiales, amicales ou de présentations organisées au sein de l'école. L'amitié est également une source importante de motivation à aller à l'école, notamment chez les plus jeunes.

“Heu... One of my cousins, she dropped out of school, she told me not to drop out, because she, she, she realised that she, that now, she wanted to graduated but she was pregnant and she dropped out. And I realised, yeah I’ve got to finish school or it’s too late so I’m trying to graduate to... she told me not to drop out, so.... I continue to stay in school” (E4F, secteur anglophone, secondaire 4/5).

“I think [they come to school] because of their friends. Because they are usually bored at home and watch TV when they don’t have class...friends and work, and trying to finish I guess” (E6H, secteur anglophone, secondaire 4/5).

“[...] counsellors can help them. Teachers ..., older students can help too... I mentioned... I asked my classmate to present about school not to drop out, but they just say: ok, yeah, but they never

did and I wanted to meet other students in gym class, and I have never asked principal yet, I was just thinking about it..." (E4F, secteur anglophone, secondaire 4/5).

- Malgré les nombreuses initiatives mises en place par l'école pour prévenir l'intimidation et établir un climat sécuritaire et favorable, la notion d'intimidation est souvent spontanément employée par les élèves pour décrire les relations entre pairs ou les problèmes vécus :

"Yeah, there is lot and lot of bullies in this school... more bullying than helping each other" (E14H, secteur anglophone, secondaire 4/5).

- Plusieurs élèves ont dit avoir beaucoup souffert d'intimidation, et ce, jusqu'à changer de classe ou, dans un cas, allant jusqu'à arrêter l'école :

"[...] some drop out...maybe because they have been bullied or... I don't know... yeah I feel it... stop the bullying so we can refresh and start a chapter" (E12F, secteur francophone, secondaire 2/3).

- Les bons élèves sont généralement bien perçus, et certains d'entre eux jouent un rôle de leader et contrôlent la discipline dans leur classe. D'autres peuvent subir de l'intimidation de la part des autres élèves, ou même participer eux-mêmes à l'intimidation.

"[...] parce que quand j'étais en [nom de la section], il y a beaucoup de personnes who were like against me because I was smart for the, I was too smart to be with the younger group. So I moved to [other section]" (E9F, secteur anglophone, secondaire 2/3).

- L'intimidation est présente tant au primaire qu'au secondaire, avec une manifestation plus physique dans le premier cas et davantage verbale chez les élèves plus âgés. Elle provient plus des garçons, mais les filles y participent également.
- Les élèves souffrant d'intimidation ont développé plusieurs stratégies pour la faire diminuer, notamment, se confier à une personne de confiance, une conseillère de l'école ou encore ignorer les élèves y contribuant :

"Sometimes they are not friendly... bullying... I just ignore them, I just walk away. But if I try to stop them, then they are just going to talk to me... like they are just going to bully me more... I don't know" (E7F, secteur anglophone, secondaire 4/5).

"I got used to it because I have been bullied a lot and I started ignored them and they stopped bullying me" (E9F, secteur anglophone, secondaire 2/3).

- L'école a également un programme visant à impliquer les élèves de secondaire 4/5 à sensibiliser les élèves du primaire à l'intimidation :

"We are actually working on that now. We are like... We are going to go talk to primary about bullying. All our class has partnered up and we will talk to students, the whole class. Like, me and [name of another student] we are going to talk to [class X – primary school], probably next week" (E14H, secteur anglophone, secondaire 4/5).

- Le sport et les activités parascolaires sont importants pour une grande majorité d'élèves, tant pour prévenir l'intimidation que pour soulager ses conséquences :

"She is my best friend. I used to bully her a lot. Like make fun of her, and things changed, I guess we grew up. I was never really involved in primary, I didn't even play hockey, I think I started play hockey when I was in grade 7, or when I was 11 I don't know. But... It's just... And I think when I started playing for hockey, I started travelling for hockey, and then I realising that I could do a lot of thing and there are more opportunities started to coming my way" (E3F, secteur anglophone, secondaire 4/5).

Autres problèmes relationnels entre pairs :

- Plusieurs élèves, du secondaire et du collège, ont mentionné que les problèmes de comportement de certains élèves, en classe et dans le couloir, ainsi qu'une ambiance de dénigrement dans les cours nuisent aux élèves qui veulent suivre en classe.

"I yell at them [smile]. It's true though, I get fed up. It's not only me who get fed up, it's the kids who want to do well, we get angry at them... which is not the greatest but, they just don't listen" (E3F, secteur anglophone, secondaire 4/5).

"But going to school every day for me is a struggle because I see students that aren't willing to work hard, are just fooling around in the hallways. But I don't blame them because they don't know how to act otherwise. They weren't taught by their parents because it's a cycle here" (E2F, secteur anglophone, secondaire 4/5).

- Il existe également une différence importante d'âge et de maturité au sein des classes, déjà elles-mêmes multiniveaux, qui nuit aux élèves plus matures.

"And because we were together with the secondary 4 and 5, and there was a lot of younger kids in there and she was like, she was maybe like 19, so it wasn't comfortable for her being in that environment [...]" (E3F, secteur anglophone, secondaire 4/5).

- Enfin, certains problèmes entre pairs peuvent avoir un impact sur la rétention des élèves :

"[...] biggest challenge... sometimes friends problem" (E12F, secteur francophone, secondaire 2/3).

"students drop out... because of relationship and family problems I guess. Because I know that hurt. Few of my friends they did that... Yeah, sometimes because of relationship, or their girlfriends, ..." (E6H, secteur anglophone, secondaire 4/5).

5.2 Avec les enseignants

- Les élèves, notamment ceux ayant un bon niveau, apprécient généralement leurs enseignants, et principalement ceux qui offrent un soutien personnalisé. L'encouragement et le support des enseignants peuvent d'ailleurs être des facteurs de motivation importants pour les élèves (particulièrement lorsqu'ils sont dans une période difficile).

"It's fun and like the teachers they are very willing to help you if you need anything [...] But I like it, like everyone is very nice and everyone is willing to help. I have been coming on the week-end sometimes, like my [subject] teacher, she is a very good, great teacher, and [teacher name], these two teachers are amazing" (E3F, secteur anglophone, secondaire 4/5).

"And teachers, sometimes they help me to do some homework too" (E9F, secteur anglophone, secondaire 2/3).

- De plus, certains élèves tissent des relations très étroites avec leurs enseignants, ces derniers devenant parfois leurs confidents et/ou leurs conseillers (pour l'orientation professionnelle, etc.).

"Because she [a teacher] has been here all my life and she is like a sister to me so... she helps me a looot!" (E14H, secteur anglophone, secondaire 4/5).

- Toutefois, certains enseignants ont de la difficulté avec certains élèves, alors que ces derniers peuvent se comporter correctement avec d'autres enseignants.

"Like, during [course name], my teacher is very good but there are a few boys that they act, they don't do their work or don't take their work seriously while in another class they would do well. But there are also kids in that class, that do well so... Maybe they have something against the teacher" (E3F, secteur anglophone, secondaire 4/5).

- De plus, il a été plusieurs fois reproché aux enseignants, tant par les élèves du secondaire que par ceux du collège, de ne pas être suffisamment stricts avec les élèves perturbateurs :

“With the talking, that’s usually a big problem, but they [the teachers] don’t say [to be quiet] all the time, but they should say all the time” (E14H, secteur anglophone, secondaire 4/5).

“No, no they are not. I have classmates right now that, because we are 4/5 groups together, I find that should be changed. I find that secondary 5 and secondary 4 should be split, because it’s sometimes, it get so crazy, like the sec-4 they just want to fool around, they don’t want to do their work, which other kids take their job seriously, they don’t want to do well, but those kids are slowing the kids they wanna do well. They are slowing them down. Yeah, so I think that if, although, you change... either our teacher pushed us more.... they got, I get very frustrated” (E3F, secteur anglophone, secondaire 4/5).

Recommandations des élèves

- L’importance de la relation entre élève et enseignant a été maintes fois citée par les élèves comme un facteur important de succès et de persévérance. Ainsi, des élèves ont recommandé aux enseignants de créer et de renforcer cette relation. De plus, il a été conseillé aux enseignants de s’intéresser aux élèves, ainsi que de découvrir leur manière d’apprendre, grâce à la participation de ces premiers à des activités hors du cadre scolaire.

“How to get students respect the teacher? Mmm... I don’t know, maybe getting close with the teacher. But that’s kind of hard because you are always in a class. But some students just get close to the teacher just like that, and some kids don’t. And I think it’s just really how the student feel about the teacher, it’s all depends on the students” (E3F, secteur anglophone, secondaire 4/5).

“[...] ils [des enseignants] sont nouveaux puis je pense pas qu’ils savent beaucoup comment qu’on est... comment qu’on travaille... puis comment qu’on learn, how we learn... alors je pense que they need to be taught, and be willing to see how the students learn, different ways... not just their ways, but how the students learn. [...] First of all, I would go camping with them. Because I think as an Inuit we proud of that... we don’t verbalize it as much, but bring them camping, spend some time with the students to learn them more... and make a stronger connection, like a better bond and go in school and look at what the students is good at and not good at, and work on what is not good at” (E2F, secteur anglophone, secondaire 4/5).

5.3 Avec les parents

- Tant au secondaire qu’au collège, l’influence positive des parents sur la persévérance et sur le succès scolaire a été soulignée par la plupart des élèves. Par ailleurs, la plupart des élèves de secondaire 4/5 ont un de leurs parents ou les deux qui travaillent à l’école.

Pour les élèves, le soutien des parents se traduit par des gestes simples, tels que le fait de les réveiller le matin ou de leur dire de faire leurs devoirs.

“I don’t know... I guess I was raised that way... with my parents a little bit less, but with my grandfather, he has always pushed me and told me different things that are happening in Nunavik... and what is not good and what is good, and he just has always told me and just encouraged me to never quit. And this morning I didn’t want to go to school, so I went to my grandpa and he said... mmm... what’s that word? Persevere... so I just went to school and now I am here” (E2F, secteur anglophone, secondaire 4/5).

“Oh, my grand-mother wakes me up every morning, my dad tells me to do some homework” (E9F, secteur anglophone, secondaire 2/3).

- De plus, certains parents emmènent régulièrement leurs enfants dans le territoire en fin de semaine, alors d’autres n’ont pas ou plus l’occasion d’y aller. En leur permettant de « se rafraîchir l’esprit » (un élève de la section anglophone, secondaire 4/5, traduction libre) et de sortir des tensions du quotidien, cette sortie est, d’après eux, d’un grand bénéfice.

“Yeah every weekend, we go to the land hunting... During the springtime too we go goose hunting, and summer we go fishing or seal hunting” (E13F, secteur anglophone, secondaire 4/5).

“[...] in March or April I can go to the land with the rangers, for one night...but can not just got with my family, we don’t have a skidoo,, so I don’t really go camping...” (E9F, secteur anglophone, secondaire 2/3).

“My grandparents don’t go to the land anymore, cause my grandpa... my grandpa was in Montreal for almost 2 months at the hospital... I do not get to go camping anymore... I miss it” (E11F, section francophone, secondaire 2/3).

- Enfin, certains grands-parents jouent un rôle crucial dans la vie de leurs petits-enfants : ils les élèvent, leur donnent des conseils, les encouragent, ou encore, leur enseignent des activités traditionnelles.

“My grand-mother is the only one who takes care of me... My mother lives in [other village in Nunavik], and my father lives with his girlfriend... Education, sport, my grand-mother make me stay at school” (E9F, secteur anglophone, secondaire 2/3).

“Sometimes... I mean I used to follow my grandparents to go camping... but my grandpa he can barely do anything now so... I go with my boyfriend and his family, and during the wintertime we go hunting, sometimes just the both of us or with his sister and her boyfriend” (E13F, secteur anglophone, secondaire 4/5).

"I get to go to the land only with my grandmother... when I'm not at school, I work or stay home, or sewing at my grandma's. Sometimes I need help with her... doing. [...] Or sometimes I skidoo around, out of town... I don't know" (E7F, secteur anglophone, secondaire 4/5).

- Cependant, l'influence des parents peut également être négative. Ainsi, des élèves ont fait part de certains parents qui ne s'occupent que peu de leurs enfants ou dévalorisent l'école :

"No, not really some of them are not like, not doing their parents duty, or some of them are strict, and some of them are not. And my parents wanted me to stay in school, and I told them I'm dropping out this year, and my dad not to... tells me not to drop out so.... I listened to him, and stayed in school... yeah" (E4F, secteur anglophone, secondaire 4/5).

"[when no parents or grand-mother to tell them to go to school?...] well some of them drop out of school, while some of them take care of themselves, they want to get a good education. Some of them want to go to IPL, they don't care about work, or stuff like that" (E9F, secteur anglophone, secondaire 2/3).

- De plus, des problèmes familiaux, de comportements, ou des problèmes de consommation d'alcool ou de stupéfiants dans l'entourage familial peuvent accroître les difficultés pour les élèves :

"I see students that aren't willing to work hard, are just fooling around in the hallways. But I don't blame them because they don't know how to act otherwise. They don't know... they weren't taught by their parents because it's a cycle here. Everything is taught by what their parents have learned and it's hard for the students to really be strong at school because they don't know how to... [...] like if their parents are drinking and staff are going on the house, too much overcrowding in the houses, they don't know where to go, because there aren't enough resources. And with that feeling of... lot of pressure... going to the school is hard to learn stuff so... [...] I think they, they need to have more dreams, they need to be more like: once I get older I'm gonna have a nice house, I'm gonna have a good job.... I don't think they see that in themselves, because they... they see their parents, I am not saying everything is bad but, but watching their parents and other cousins in drugs and alcohol...." (E2F, secteur anglophone, secondaire 4/5).

- Certains parents confient leurs enfants à l'école sans forcément s'investir dans un suivi, pensant que ceux-ci travaillent, alors que ce n'est pas toujours le cas :

"They think... like parents think their kids are working hard in school. But when I got to different classes, they don't want to work, they don't care. When teachers say: I'm gonna call your parents, you are not working well, and then they just start working but some parents don't even care about their child" (E9F, secteur anglophone, secondaire 2/3).

- Finalement, les situations familiales sont parfois difficiles, ou ponctuées d'imprévus, et requièrent une maturité importante des élèves qui les vivent :

“Everybody is gone to Montreal... Hospital... My mother’s gone for surgery, and my brother’s girlfriend is getting a baby” (E8F, secteur anglophone, secondaire 4/5)

Recommandations des élèves

- Plusieurs élèves ont insisté sur le fait que les parents devraient motiver et encourager leurs enfants à aller et à réussir à l'école. Les enseignants ont alors leur part à jouer, en discutant avec les parents afin de les inciter à soutenir leurs enfants :

“[The teachers should] motivate like the parents, because I know like some of the parents don’t give the support to school, some parents like they just don’t care. They really should be doing motivating they kids go to school” (E14H, secteur anglophone, secondaire 4/5).

- Plusieurs élèves ont également émis des recommandations à leurs pairs (et à eux-mêmes) quant au respect des consignes émises par leurs parents :

“Not really... I used to listen to them, well... I am teenager, so I just want to have fun and stay out late... And yeah... teenage life is hard sometimes... and... if they want to change their life, go to school, my... Yeah, they just... If they want to change their life they have got to listen to their parents or listen to their teachers... yeah... something like that” (E4F, secteur anglophone, secondaire 4/5).

- Il est également important de donner des espaces (lieux, activités) aux élèves afin qu'ils puissent se divertir et parfois échapper à la pression familiale :

“Not having enough programs to go to... like if their parents are drinking and stuff are going on the house, too much overcrowding in the houses, they don’t know where to go, because there aren’t enough resources. And with that feelings of... lot of pressure... going to the school is hard to learn stuff so... yeah” (E2F, secteur anglophone, secondaire 4/5).

5.4 Avec la communauté

- D'après les élèves, tant du secondaire que du collège, l'école est importante pour la communauté. En effet, celle-ci perçoit globalement l'école d'une manière positive et veut que leurs enfants arrivent à la diplomation. Toutefois, certains membres restent encore opposés/méfiants, ou ne s'y intéressent pas :

“They [the members of the community] all think it’s a good thing but maybe some parents think... some, some parents probably think that school is some kind of negative you know. There are always people like that. But I think there is a greater amount of people that think that school is a good thing and that we should finish school” (E3F, secteur anglophone, secondaire 4/5).

- De plus, la communauté serait généralement accueillante envers les enseignants qui voudraient participer aux activités organisées.
- Toutefois, les jeunes ressentent un a priori négatif par rapport aux adultes, tant vis-à-vis de leurs comportements, de leurs connaissances (notamment sur la culture inuit), que de leur intérêt à apprendre leur culture :

Yeah... I don’t know... I don’t really talk to adults so... But I’ve heard of... that the youth need to learn a lot more... about stuff that adults know (E13F, secteur anglophone, secondaire 4/5).

“I think the adults here look at the youth, I mean it’s hard to say because what I think is because the Youth today are a bit out of control. And they say what they think a lot, and most of the time, it’s not good stuff. They are not shy to express themselves. So I think the adults are looking at the youth as they cannot control the youth anymore because they are so... they are so much more wild than before so” (E2F, secteur anglophone, secondaire 4/5).

Recommandations des élèves

- Plusieurs élèves ont souhaité que la communauté joue un rôle plus important auprès de l’école afin de la soutenir, notamment en organisant des activités au sein de l’école et en y participant avec les jeunes :

“I mean sometimes the school and the community are involved a lot. But I think that should be more... Like little things like doing activities the whole school with the community, or just like going out for picnics, like those are things which would help a lot” (E3F, secteur anglophone, secondaire 4/5).

- La communauté devrait de plus motiver les parents à aider, à soutenir les jeunes :

“Motivate like the parents, because I know like some of the parents don’t give the support to school, some parents like they just don’t care. They really should be doing motivating they kids go to school” (E14H, secteur anglophone, secondaire 4/5).

- De nombreux élèves ont demandé à ce que les personnes de la communauté enseignent aux jeunes ce qu’elles savent (notamment les connaissances portant sur la culture inuit) :

“Teach the students, teach the youth what you know... that’s how they learn. Teach and they’ll learn” (E13F, secteur anglophone, secondaire 4/5).

“[...] they need to teach more about our culture. I want to say... can you guys teach more about our culture to our teenagers, because they don’t know much about culture... I would just say that to elders” (E7F, secteur anglophone, secondaire 4/5).

- Cependant, les enseignants doivent également s’impliquer dans les activités de la communauté... les efforts devant être partagés :

“Maybe, [for the teachers to] be more involved in the activities that goes on in the community... like if there is hockey... go watch or play, make, maybe go play basketball... involve about the things at the gym or... For sure, we are not use to having a lot of white people come here and for sure we are just used to be among ourselves like Inuit. But if we practice and we try at it, we will get comfortable with each other. But there needs to be effort on both sides, like both Inuit and non-Inuit have to work hard at it. Like if the Inuit don’t want to do it and the other wants to: It’s not gonna work. But when the Inuit want to do it, and the other don’t want, it’s not gonna work also” (E2F, secteur anglophone, secondaire 4/5).

- Finalement, un élève a proposé que les jeunes qui arrêtent l’école s’engagent dans des activités pour la communauté.

6. Contenu et moyens pédagogiques

Comme nous l’avons évoqué dans l’annexe IV, les enseignants font face à différentes opinions et suggestions sur les approches pédagogiques à privilégier dans le contexte inuit. Nous avons également vu qu’ils avaient des difficultés à trouver un équilibre entre la gestion de la classe, l’empathie face à la réalité de leurs étudiants et l’enseignement de la matière scolaire. Comme ces sujets provoquent des débats houleux, nous avons donc jugé nécessaire de solliciter l’opinion et la rétroaction des élèves. Dans cette section nous présentons les réactions et les discours des étudiants sur les pratiques pédagogiques, leur aptitude linguistique, leur base de connaissance, et la préparation, la communication et la relation avec l’enseignant, ainsi que l’adaptation à des classes multiniveaux.

6.1 Pratiques pédagogiques diverses

- En plus du soutien personnalisé aux élèves, ceux-ci déclarent aimer les enseignants qui s’investissent, qui s’engagent à les aider et à les faire travailler.
- Les élèves, notamment les plus âgés et ceux déjà au collège, préfèrent les enseignants stricts afin notamment d’acquérir le niveau nécessaire pour aller au collège (Figure 15).

La différence de style entre les sections anglophone et francophone a pu influencer la compréhension des élèves de la notion d'un enseignant strict. Ainsi, même si beaucoup disent ne pas aimer les enseignants stricts, ils souhaitent toutefois que ceux-ci les encouragent et les poussent à travailler (Figure 16).

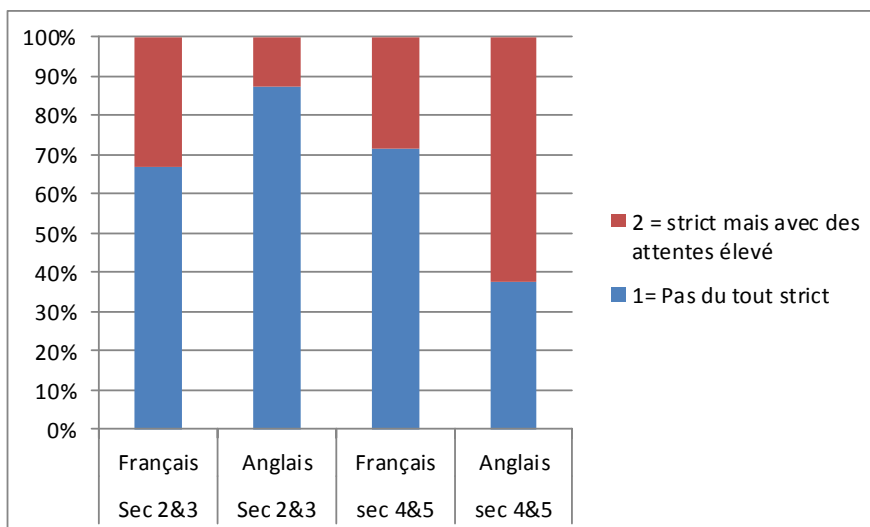


Figure 15 : Préférence pour un enseignant strict ou pas

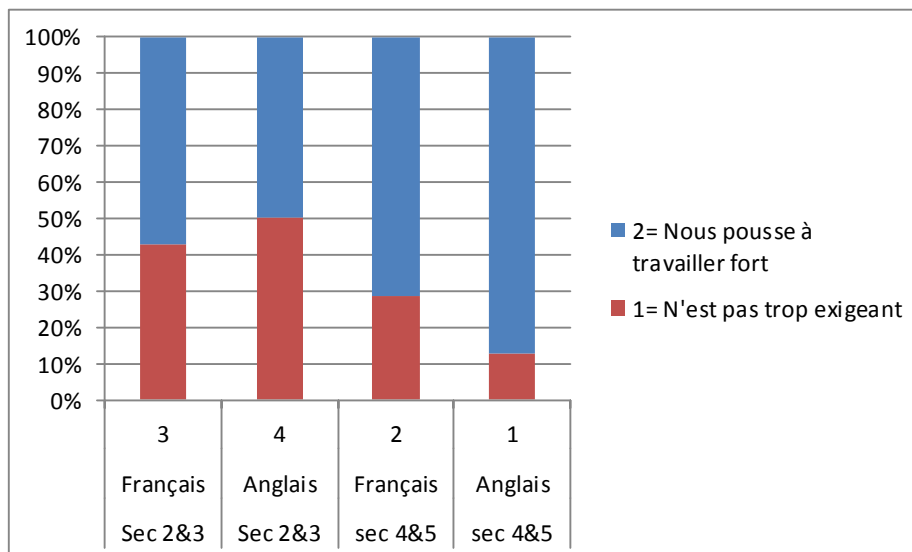


Figure 16 : Préférence pour un enseignant exigeant ou pas

- Finalement, les élèves sont partagés quant à l'imposition de limites claires (Figure 17), à l'exception de la classe de secondaire 4/5, dans laquelle les bons élèves participent à la gestion de classe.

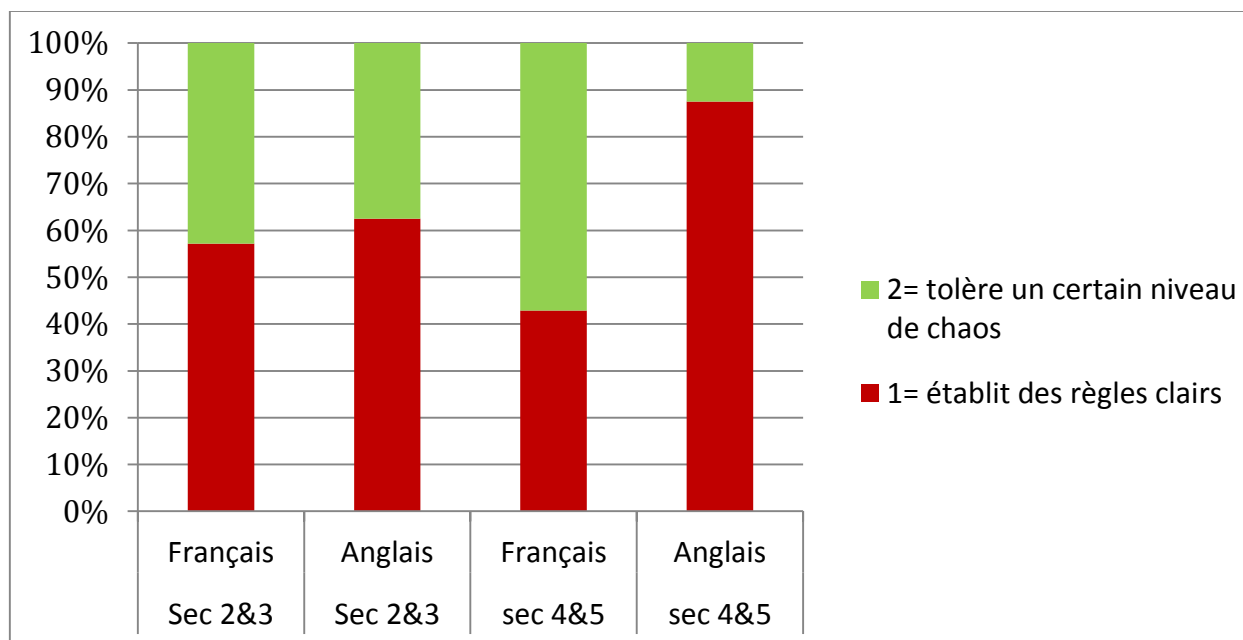


Figure 17 : Tolérance du chaos et établissement de limites claires en classe.

- De plus, les élèves des classes de secondaire 4/5 préfèrent généralement un enseignant qui est patient et explique les choses en détail, alors que les plus jeunes préfèrent en majorité un enseignant qui parle beaucoup (cela pouvant être lié à leur manque de confiance quant à leur capacité d'expression ou la peur de l'erreur). Toutefois, la classe anglophone de secondaire 2/3 plébiscite les deux approches.

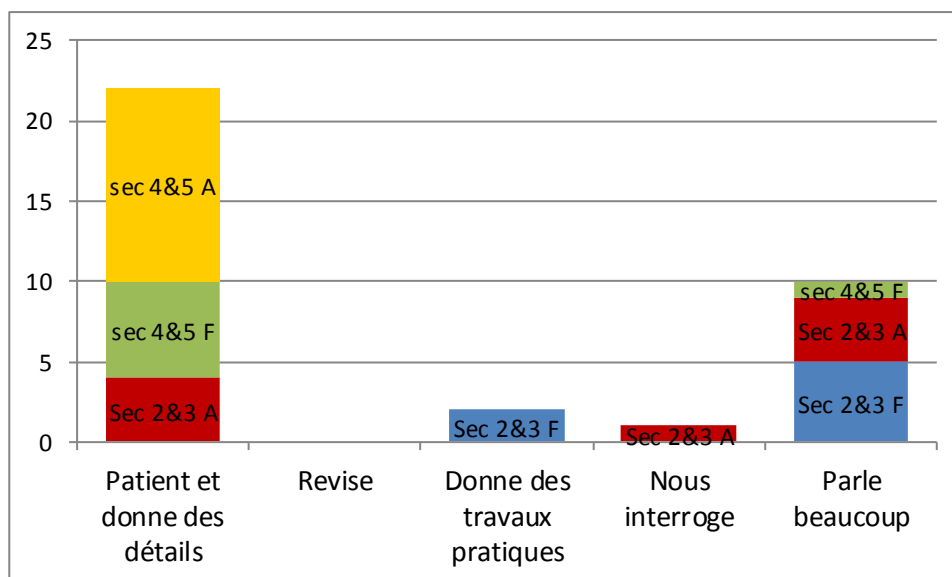


Figure 18 : Préférence des étudiants sur l'approche de l'enseignant

Aptitudes linguistiques

- Les élèves disent avoir des difficultés à s'exprimer dans leur langue maternelle et en anglais ou en français. D'après eux, la difficulté à s'exprimer en classe, la crainte de se tromper, et le fait de n'avoir rien à dire sont des facteurs importants qui augmentent leur inhibition en classe (Figure 19).

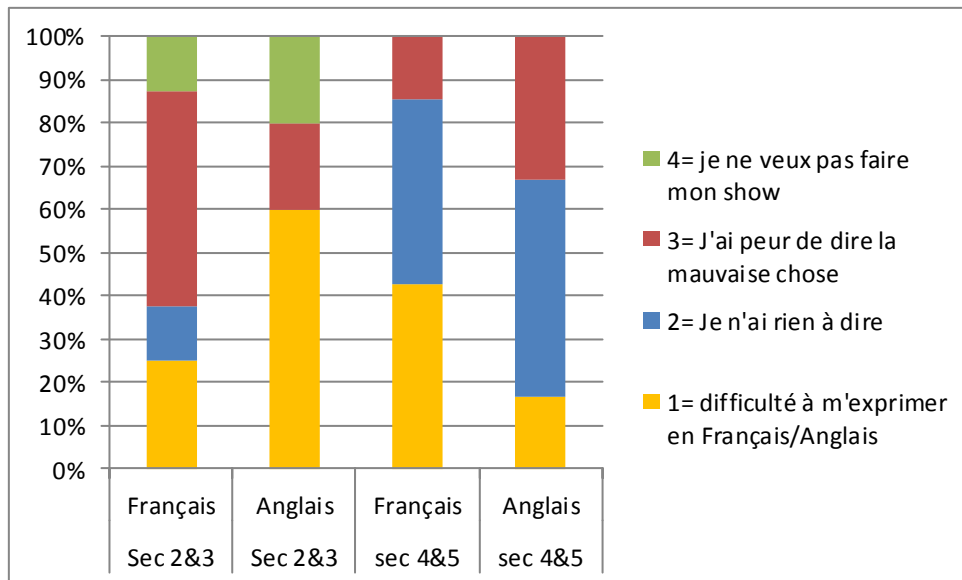


Figure 19 : Je n'aime pas parler en classe parce que...

- Le manque de compréhension de la langue d'apprentissage peut par ailleurs mener à des malentendus entre enseignants et élèves, malentendus qui peuvent parfois engendrer de la frustration de part et d'autre.

"I was working good, I was a good student, and when I didn't want to do work because I was sick, she told me to go back to sit, I was a young kid so I didn't understand what she was saying so I just cried, just like that" (E9F, secteur anglophone, secondaire 2/3).

Bases de connaissance

- Les bases de connaissance sont inégales. À titre d'exemple, certains élèves ont d'importantes difficultés à lire et à écrire.

"Like, students, students think work is hard because some of them don't know how to read, they just got into school, some of them don't know how to read" (E9F, secteur anglophone, secondaire 2/3).

6.2 Communication et relation avec l'enseignant

- Comme on peut s'y attendre, les élèves préfèrent majoritairement que l'apprentissage soit donné dans une ambiance ludique. Certains proposent notamment d'adapter les exercices aux thèmes qui intéressent les élèves :

"Maybe the teacher could... If a student has certain interest in something, do something that is related to what they like. If the students in one class, like let's say they like water, waterbottles, and vegetable, what not do something an activity about that, write an essay about it, instead of writing something, writing an essay about something they don't like. Make it interesting; make it so they will like it. Little things like that help a lot. Like if kids like hockey, write about hockey, write an essay about hockey, how it helps you, what you like about it, kids would do that. There is a lot of boys in my class who don't really like the, they fool around a lot, and I think doing things they like, doing related to what they like would help them a lot" (E3F, secteur anglophone, secondaire 4/5).

- Il est difficile de faire participer les jeunes à de nouvelles activités (tant scolaires qu'extrascolaires) ou d'obtenir leur rétroaction sur la manière dont ils aimeraient atteindre un objectif pédagogique.

"So it's hard to get the kids to get involved in stuff in activities. For sure the kids would want to be more involved if it was more relevant to their needs. If it was more exciting. And if it was something different" (E2F, secteur anglophone, secondaire 4/5).

- Cependant, les élèves ont régulièrement témoigné, tant au secondaire qu'au collège, de la nécessité pour les enseignants de rester motivés et d'encourager les élèves, de les inciter à se dépasser grâce à une « pression positive », qui ne les amènerait toutefois pas à ressentir de la frustration. À défaut de quoi, rester dans la zone de confort de l'élève pourrait alors s'avérer plus approprié.

"[...] so maybe it would be better the teacher push, but then, they push in a way that the student don't get frustrated, but try to encourage that student" (E3F, secteur anglophone, secondaire 4/5).

- Une majorité d'élèves (58 %) préfèrent également avoir accès à une diversité de styles d'enseignement. Toutefois, les élèves des classes de secondaire 4/5, notamment du secteur anglais, reconnaissent qu'il est parfois difficile de s'adapter.

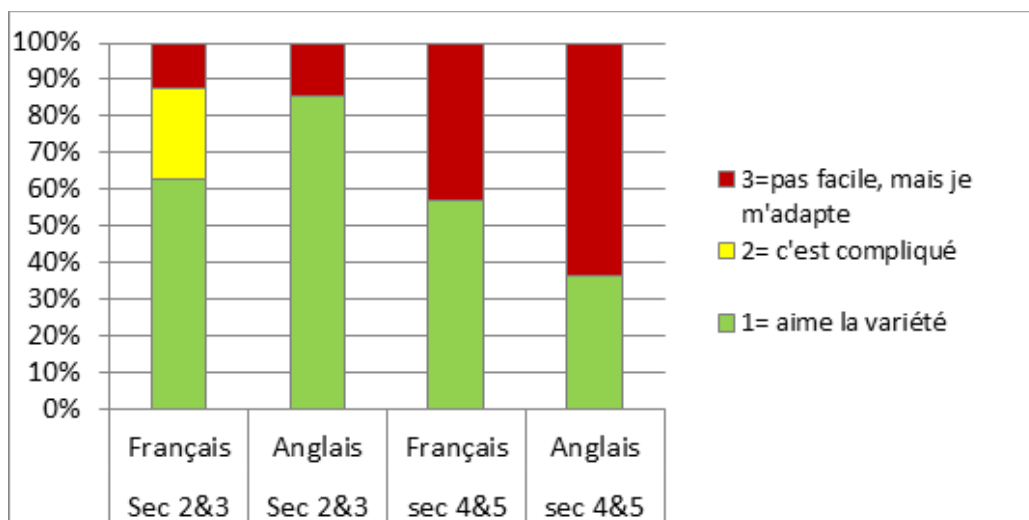


Figure 20 : Que pensez-vous du fait d'avoir des enseignants avec des styles différents ?

- La connaissance de la culture inuit par les enseignants est importante pour les élèves. Avec une légère majorité, ils disent préférer un enseignant qui connaît très bien leur culture plutôt qu'un enseignant qui connaît très bien sa matière. Seule la classe anglophone de secondaire 4/5 affirme en majorité préférer un enseignant qui connaît bien sa matière. Ce sont par ailleurs ces élèves qui se soucient le plus du niveau qu'ils atteindront en fin de secondaire afin de pouvoir poursuivre des études collégiales.

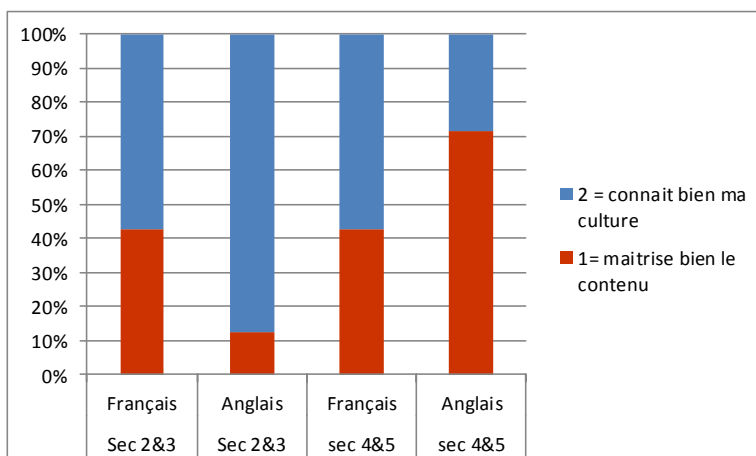


Figure 21 : L'importance de la maîtrise de la culture ou du contenu

- Durant l'administration des questionnaires aux élèves de secondaire 4/5 sur la période de novembre 2012 à février 2013, trois questions ouvertes ont été posées pour leur permettre de donner leur opinion sur ce qu'ils aimaient que leurs enseignants fassent, comment leurs enseignants les ont aidés et enfin que feraient-ils différemment s'ils devaient recommencer l'activité. Les réponses ont été catégorisées et compilées dans les tableaux ci-dessous.

- **Qu'est-ce que ton enseignant a fait que tu as aimé?**

Réponses	Fréquence
<i>Rien</i>	20
<i>Mon enseignant explique bien</i>	8
<i>Mon enseignant m'a aidé</i>	8
<i>Mon enseignant est OK</i>	5
Il répond à mes questions	4
Je ne sais pas	3
Mon enseignant lit avec nous/lire un livre	2
Regarder la télé et questions	2
Parler de et faire les devoirs en classe	2
Mon enseignant est disponible	1
Poser des questions	1
Nous laisser parler	1
Écrit les réponses	1
Aller doucement	1
Je n'aime pas le sujet	1
Mon enseignant m'a aidé	1
Faire les examens ailleurs	1

- **Qu'est-ce que ton enseignant a fait qui t'a aidé?**

Réponses	Fréquence
Je ne sais pas	8
Demander si on a besoin d'aide	2
J'ai pas besoin	2
Oui mais j'ai pas demandé pour l'aide	1
À lire	1
Il n'aide pas vraiment	1

- **Si tu devais refaire l'activité, que ferais-tu différemment?**

Réponses	Fréquence
<i>Rien</i>	30
<i>La même chose</i>	14
<i>Je ferai un effort/plus d'effort</i>	9
Concentrer plus	3
Je veux faire quelque chose de nouveau	1
Pas sûr	1
Je ne ferais rien	1
Écouter plus	1
Ne pas rire	1
Poser des questions	1
Le faire bien	1
Avoir dormi plus	1
Que le livre soit plus compréhensible	1

6.3 Capacité d'apprentissage individuel et adaptation à des classes multiniveaux

La capacité d'apprentissage des élèves diffère fortement au sein d'une même classe. Les élèves ont ainsi plébiscité plusieurs pratiques pédagogiques, notamment :

- Réaliser un travail individuel avec des instructions détaillées. Cette pratique est particulièrement approuvée lorsque l'élève ne comprend pas bien les exercices à faire :

"But maybe sometimes students like just being told what to do so they could just do it, not think about the whole things" (une élève de la section anglophone, secondaire 4/5).

- Donner un exemple avant de commencer l'exercice pour que les élèves comprennent l'objectif et comment à réaliser le travail :

"They... explained more... Sometimes I don't understand a word or sentences, like that. But when they simplify it it's easier" (E13F, secteur anglophone, secondaire 4/5).

- Adapter le style pédagogique à chaque élève. Les enseignants doivent alors découvrir comment les élèves apprennent (notamment grâce aux activités extrascolaires) :

"Ils sont nouveaux puis je pense pas qu'ils savent beaucoup comment qu'on est... comment qu'on travaille... puis comment qu'on learn, how we learn... alors je pense que they need to be taught, and be willing to see how the students learn, different ways... not just their ways, but how the students learn" (E2F, secteur anglophone, secondaire 4/5).

- Apporter du soutien personnalisé de manière proactive (les élèves n'ont pas tendance à aller demander de l'aide aux enseignants) et, si nécessaire, du soutien en dehors des heures de cours :

"They (the teacher) would do one on one. Like the teacher would work with me specifically and explain and go through the things I'm having difficulties with and help me through that. And I think that really help me. That help me the most is the one on one with the teacher" (E3F, secteur anglophone, secondaire 4/5).

6.4 Ce qui aide les élèves (d'après eux-mêmes)

Les élèves ont parfois explicitement identifié ce qui les aide dans leur succès et/ou leur vécu scolaire. Le tableau ci-après récapitule leurs principales observations.

Tableau 5 : Ce qui aide les élèves, d'après leurs propres perspectives

Points principaux soulevés	Illustrations
<p>Lorsque les élèves vivent des moments difficiles, les activités qui les aident à surmonter cette période :</p> <ul style="list-style-type: none"> • hors de l'école : marche (seul/e), sport, jeux vidéo, musique, activités traditionnelles (couture, etc.) • à l'école : aller parler aux conseillers (majoritairement), parfois à un enseignant 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Like when I'm going through my hard times, she (a teacher) usually talks to me, because she can feel when I'm down. And she just like, she comes talk to me (E14H, secteur Anglophone, secondaire 4/5).</i> • <i>Talk to each other. I used to talk to (students counsellor) when I had family problems. I even wanted to quit but... I am still here (E7F, secteur anglophone, secondaire 4/5).</i> • <i>Really I should be going to talk to them [student counsellors] but... I just decide to go talk to myself (...) I don't like talking to people of my problems (E14H, secteur Anglophone, secondaire 4/5).</i> • <i>Yeah, most likely. I think we should have someone professional here, like that we could talk to. Like we have student counsellors, yes, they are good, but I think it's important to have someone professional, that knows very well what they are doing and could figure out what the situation is and how that person could help that situation (E3F, secteur anglophone, secondaire 4/5).</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Séparer les niveaux (sec 4/5) : question de maturité, comportement et motivation des élèves 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>I find that secondary 5 and secondary 4 should be split, because it's sometimes, it get so crazy, like the sec-4 they just want to fool around, they don't want to do their work, which other kids take their job seriously (E3F, secteur anglophone, secondaire 4/5).</i> • <i>I want to change... the younger kids, there are kind of annoying... (E7F, secondaire 4/5 anglophone).</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Meilleure personnalisation de l'enseignement et soutien des enseignants : <ul style="list-style-type: none"> - soutien pendant et après les cours, à l'école et en dehors - encouragement des élèves (pression positive) - mentorat entre élèves et/ou avec les enseignants - deux enseignants dans chaque classe pour une meilleure personnalisation 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>But I like it, like everyone is very nice and everyone is willing to help. I have been coming on the week-end sometimes, like my (subject) teacher, she is a very good, great teacher (E3F, secteur anglophone, secondaire 4/5).</i> • <i>One on one. I like it when a teacher teaches me one on one, cause I usually need a lot of help. So I come after school sometimes and the teacher can help me one on one (E3F, secteur anglophone, secondaire 4/5).</i> • <i>Like I asked my classmate to do a presentation about school not to drop out, but they just say: ok, yeah, but they never did and I wanted to meet other students in gym class, [...]... (E4F, secteur anglophone, secondaire 4/5)</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Bonne relation avec les enseignants, cela aidant l'apprentissage scolaire, ainsi que le comportement 	<p><i>she (a teacher) has been here all my life and she is like a sister to me so... has helped a looot! (E14H, secteur anglophone, secondaire 4/5).</i></p>

- Diversification des activités, notamment en dehors des heures de cours (sport : activité importante pour de nombreux jeunes ; voyage ; aller dans le territoire ; musique/chant ; théâtre ; etc.) afin de lutter contre le décrochage, et notamment :
 - de renforcer le sentiment de succès
 - de toucher les goûts de différents élèves
 - d'ouvrir la perspective (options possibles) des élèves envers leur futur
 - de se soustraire aux difficultés familiales et aux soucis

- *Yeah like if you are in hockey, that you made the hockey team that travel or whatever, or if you are involved in anything like Winter Games, like things like that... sport is a big one, like everyone, almost everyone is involved in sport (E3F, secteur anglophone, secondaire 4/5).*
- *Of course I will keep exercising because for me and myself, if I don't exercise I get really like, when I exercise I'm happier (E3F, secteur anglophone, secondaire 4/5).*
- *With the hockey program it helps because if the students don't do good in school, they are not gonna play hockey, there are not gonna have... I mean... they are hockey cut. So I think students when they have consequences like that, they take school a bit more seriously. And I think in Nunavik, they must be more program for the youth to be involved in. Like in school we should have like singing classes, acting classes, more fun activities, more pathways because everybody is different in their own ways, everybody is like... There is student here that I thought he was like annoying; he was just play fighting in the hallways, he wasn't doing very good, but then I saw him play guitar... I didn't know he played very good guitar... so I encouraged him and then I had to see the good in him. It looks like he can do way better if he is encouraged that way, so more pathways, more activities (E2F, secteur anglophone, secondaire 4/5).*
- *Not having enough programs to go to... like if their parents are drinking and staff are going on the house, too much overcrowding in the houses, they don't know where to go, because there aren't enough resources. And with that feelings of... lot of pressure... going to the school is hard to learn stuff so... (E2F, secteur anglophone, secondaire 4/5).*
- *Yeah, and more options in school, like the child will never find out by themselves what they wanna be in the future, if they are not given the options in school... like maybe the child wants to be a musician but he doesn't know that yet. Because he was never shown or taught. So... and if there are more options, the youth I think the kids they are gonna be more in school, they are gonna be more interested because there is gonna be more activities they might like or don't like but there always be there options, so... (E2F, secteur anglophone, secondaire 4/5).*
- *When I play hockey, my feelings go away, when I play sport, my feelings go away (E9F, secteur anglophone, secondaire 2/3).*

<ul style="list-style-type: none"> • Soutien des parents et de la communauté 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Like little things like doing activities the whole school with the community, or just like going out for picnics, like those are things which would help a lot. Yeah (E2F, secteur anglophone, secondaire 4/5).</i> • <i>Motivate like the parents, because I know like some of the parents don't give the support to school, some parents like they just don't care. They really should be doing motivating their kids go to school (E14H, secteur Anglophone, secondaire 4/5).</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Ouvrir l'horizon des jeunes sur le monde et sur ce qui se passe au Nunavik 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>[...] but with my grandfather, he has always pushed me and told me different things that are happening in Nunavik... and what is not good and what is good, and he just has always told me and just encouraged me to never quit (E2F, secteur anglophone, secondaire 4/5).</i>

D'autres idées ont été proposées par un ou une seul(e) élève, notamment :

- L'observation par les responsables de l'éducation de ce qui se passe sur le terrain :

Maybe that the people on top should come and visit the school, and teach the classes and get a feel for it. And feel what it's really going on so they can really do something without saying that and that without knowing who is in the class, what is the class like, are they respecting, are they late, are they hungry, like instead of just talking and talking and talking and doing nothing, come to the class, see the environment and then talk, then maybe you will finally get something (E2F, secteur anglophone, secondaire 4/5).
- La réparation du bus scolaire et la rénovation des lieux communs (aréna, centre pour les jeunes, etc.) ;
- Décaler l'heure de l'école à 9 h 30 (au lieu de 8 h 45), jusqu'à 16 h 15 (au lieu de 15 h 30).

Annexe VI – Discussion et recommandations



Annexe VI – Discussion et recommandations

Table des matières

1.	Introduction.....	1
2.	Facteurs/sources de résilience.....	2
2.1	Environnemental.....	2
2.2	Individuel : motivation, estime de soi, identité.....	3
2.3	Relationnel.....	4
	Relation avec les pairs.....	4
	Relation avec les parents et la famille.....	5
	Relation avec la communauté.....	5
	Relation avec les enseignants.....	6
3.	Manifestations de résilience dans le contexte scolaire.....	6
3.1	Comportement des élèves en classe et à l'école.....	7
3.2	Aspects cognitifs et d'apprentissage.....	8
	Attentes, exigences et niveau académique.....	8
	Pertinence du programme et des objectifs scolaires.....	8
	Approches pédagogiques.....	9
4.	Conclusion.....	10
5.	Pistes de recommandations.....	11
5.1	Recommandations à tous les acteurs.....	12
5.2	Recommandations aux enseignants.....	13
5.3	Recommandations à l'école.....	14
5.4	Recommandations aux responsables et aux décideurs du système éducatif.....	15
5.5	Recommandations sur les méthodes de recherche.....	16
5.6	Pistes de recherches futures.....	17
	Figure 1 : Les sources et les manifestations de la résilience dans le contexte scolaire.....	1

Annexe VI – Discussion et recommandations

1. Introduction

L'adolescence en générale est une période difficile pour de nombreux jeunes. Ils vivent des crises identitaires, des difficultés au sein de l'école, avec leurs camarades, en famille et même au sein de leur communauté. Les jeunes Inuit vivent des difficultés semblables aux jeunes dans le sud, mais les problèmes sont accentués en raison du fait qu'ils vivent dans de petites communautés éloignées, encore marquées par les séquelles de la colonisation et des pensionnats, qu'ils sont contraints d'étudier dans une langue autre que leur langue maternelle, avec du matériel pédagogique peu adapté à leur contexte.

Malgré les multiples défis et les difficultés vécues au quotidien, les élèves inuit continuent d'aller à l'école, plusieurs y retournent même, après une période d'absence, et certains obtiennent un diplôme et poursuivent des études universitaires. Nous avons donc voulu privilégier ces histoires positives en examinant la résilience de ces jeunes Inuit. Tout en reconnaissant le rôle important des parents et de la communauté afin de favoriser la résilience et la motivation des élèves, nous avons choisi de nous concentrer sur l'environnement de l'école, et plus précisément sur la relation entre l'élève et l'enseignant ou l'enseignante.

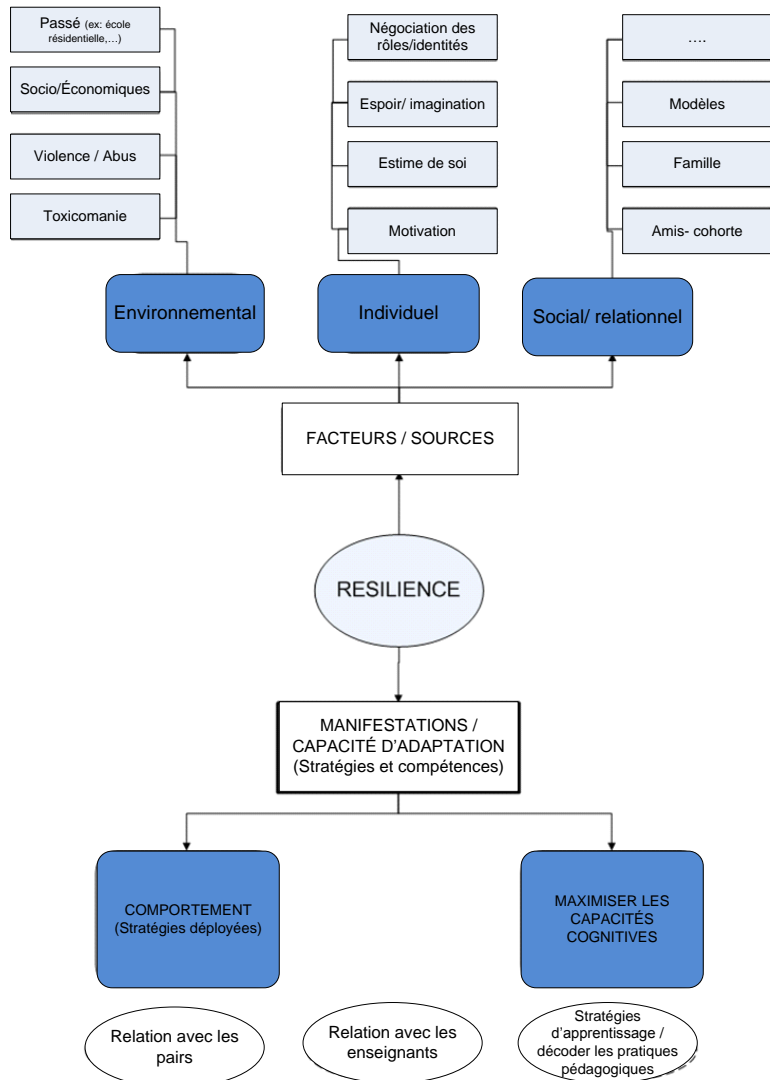


Figure 1 : Les sources et les manifestations de la résilience dans le contexte scolaire

Le but de cette recherche était donc de *comprendre les différences de perception et de compréhension existant entre les élèves inuit et les enseignants (qallunaat et inuit) par rapport aux méthodes/pratiques/approches pédagogiques et aux attitudes en classe et de comprendre leurs conséquences/influences sur la persévérance scolaire et la résilience des élèves.*

Nous avons vu précédemment dans la présentation du cadre conceptuel (Annexe II) que l'utilisation des termes *résilience* et *persévérance* a dans certains cas mené à une assimilation des deux concepts durant l'étude des facteurs de protection et de risque. Nous avons souligné également que certains facteurs contribuant à la persévérance – tels l'environnement, les aspects personnels et relationnels – se trouvent également dans les études de la résilience.

Les données relatives à la persévérance des enseignants et des élèves ont été présentées dans les annexes IV et V. Dans cette section, nous allons croiser la perception des enseignants et des élèves, en les regroupant cette fois sous les facteurs liés plus précisément avec la résilience, telle que présentée dans le cadre conceptuel (Figure 1). Nous allons donc étudier les sources et les manifestations de résilience des élèves interrogés dans ce projet.

Nous terminons ce chapitre avec des pistes de solutions et des recommandations, qui visent les différentes parties prenantes.

2. Facteurs/sources de résilience

2.1 Environnemental

- Les élèves et les enseignants s'accordent sur les nombreux problèmes rencontrés par les jeunes, qui peuvent influencer sur leurs capacités en classe et plus généralement sur leur parcours scolaire : problèmes familiaux, consommation de substances nocives, problèmes relationnels, etc.
- Généralement, les élèves sont très hésitants à parler de leur famille et de la communauté. Dans la majorité des cas, ils s'en tiennent à des propos généraux pour expliquer les difficultés vécues dans les familles et la communauté, pour ne pas mettre en cause leur loyauté à l'égard de leur culture et de la communauté. Toutefois, ils soulignent tous l'importance des aînés et leur attachement à leur langue, leur culture et leur communauté.

- Il n'est pas surprenant de constater que les étudiants qui réussissent le mieux ont tous des parents qui sont très présents et qui les encadrent.
- Les élèves soulignent cependant que certains de leurs problèmes sont à mettre en lien avec leur entrée dans la période de l'adolescence. Plusieurs vivent des difficultés relationnelles avec leurs pairs, difficultés que nous abordons plus en détail dans les sections suivantes. De plus, alors que le discours des enseignants porte davantage sur les aspects négatifs de l'environnement des élèves, ces derniers mentionnent également ses aspects positifs (soutien de la famille, accès à des activités bénéfiques pour eux, etc.).
- En règle générale, les élèves expriment des sentiments positifs à l'égard de l'école. Plusieurs mentionnent le soutien qu'ils ont reçu des enseignants ou des membres du personnel pour surmonter des difficultés personnelles ou scolaires.

2.2 Individuel : motivation, estime de soi, identité

- Les élèves expriment la difficulté d'être à la lisière de deux mondes (inuit et non inuit). Ils essaient de trouver un équilibre sans renier leur langue et leur culture.
- La perception de nombreux enseignants est que les jeunes ne sont pas motivés et ne saisissent pas la valeur de l'école et les opportunités que l'éducation formelle peut leur offrir. Ils considèrent que les principales motivations des élèves à aller à l'école sont de « passer du temps avec leurs amis », parce qu'ils sont encouragés par leurs parents et/ou parce qu'ils souhaitent participer aux activités parascolaires. Pour les élèves, ces trois raisons sont importantes. Cependant, et contrairement à ce que pensent les enseignants, les élèves les plus âgés (la quasi-totalité des élèves du secondaire 4/5) citent également l'importance de l'école pour leur futur comme source de motivation. Néanmoins, les jeunes du secondaire 2/3, en grande majorité, établissent un lien entre l'école et l'accès à un emploi.
- Même si les élèves admettent l'importance de l'éducation, ils en savent peu sur les possibilités qui leur sont offertes. Ils ont des difficultés à se projeter dans le futur et à envisager les possibilités d'emploi. Ils sont entourés par un nombre limité d'options : infirmier, enseignant, pilote, policier ou travailler à la coopérative.
- De plus, contrairement à ce que peut laisser penser leur comportement, tel qu'il est perçu par les enseignants, les élèves ont majoritairement la volonté de réussir, ou tout du moins d'essayer. Malgré cette motivation (vouloir), ils n'ont pas toujours le bagage de connaissances antérieures ou une idée claire des exigences des activités proposées en

classe, et ils ne savent pas comment les aborder de façon méthodique (pouvoir/savoir-faire).

- Dans la majorité des cas, on constate que la perception des enseignants sur les efforts et la persévérance des élèves et la perception des élèves sur leurs propres efforts et leur persévérance, divergent largement. En général, les jeunes ont tendance à penser qu'ils font pas mal ou beaucoup d'efforts, alors que les enseignants jugent qu'ils font peu ou pas vraiment d'efforts.
- En plus d'avoir une vision positive d'eux-mêmes, la majorité des élèves pense que leurs enseignants ont également une perception positive à leur égard. D'après les enseignants, la double vision positive des élèves envers les enseignants et eux-mêmes n'est pas aisément identifiable dans leur comportement, de sorte que les enseignants ne s'en rendent pas compte.
- Le rôle de l'enseignant dans la motivation des élèves s'avère très présent dans le discours des élèves, contrairement à celui des enseignants.
- Même les élèves qui paraissent indifférents, immatures et perturbateurs en classe démontrent du leadership, de la maturité, un sens des responsabilités et de l'initiative dans les activités informelles hors classe (ex. : camping, travail à la cantine, chasse).
- Pour certaines élèves, leur estime de soi est encore étroitement liée à leur relation amoureuse, ou au rôle qu'elles pourront occuper dans la communauté en devenant mères ; ce qui explique les grossesses chez les adolescentes.

2.3 Relationnel

Les aspects relationnels occupent une place importante dans les discours des enseignants comme dans ceux des élèves. Dans les sections suivantes, nous présentons la relation des élèves avec leurs pairs, leurs parents, la communauté et les enseignants.

Relation avec les pairs

- Les relations entre les pairs à l'école ont, d'après les élèves eux-mêmes, de nombreuses répercussions sur leur parcours scolaire. Durant toute la recherche, nous avons observé la détérioration de la performance scolaire de certains élèves à la suite de la complexification de leur relation amicale ou amoureuse. En vivant dans une petite

communauté, les problèmes vécus avec les pairs à l'école se propagent également à l'extérieur.

Relation avec les parents et la famille

- Tant pour les élèves que pour les enseignants, l'appui parental est primordial dans la réussite scolaire. Les enseignants et les élèves regrettent le manque de soutien et le peu d'engagements des parents à l'égard de l'école.
- Les enseignants (inuit et qalunaat) admettent ne pas savoir quelles solutions mettre en place pour stimuler la participation des parents. Or, les élèves qui se disent soutenus associent le soutien parental à des actions simples, telles que le fait de leur dire de faire leurs devoirs, de les réveiller le matin ou de les encourager à rester à l'école. De plus, pour certains élèves, l'enseignement traditionnel et l'accès au territoire sont des apports parentaux très bénéfiques, qui les aident indirectement dans leur parcours scolaire.
- Les élèves et les enseignants s'accordent de plus sur les conséquences négatives de certains milieux familiaux, qui augmentent la préoccupation des élèves, limitent leur capacité à étudier, ou encore les incitent à consommer des substances nocives.
- Alors que les enseignants perçoivent majoritairement le manque d'investissement des parents envers leurs enfants comme un manque d'intérêt ou une méfiance à l'égard de l'école, certains élèves mentionnent également la méconnaissance du système scolaire par certains parents et l'importance de leur rôle dans la réussite de leurs enfants.
- Les grands-parents jouent un rôle prépondérant dans la vie de la plupart des étudiants.

Relation avec la communauté

- Les élèves et les enseignants dénoncent globalement la séparation entre l'école et la communauté. Plusieurs élèves ont ainsi souhaité que la communauté joue un rôle plus important auprès de l'école afin de la soutenir, notamment en organisant des activités au sein de l'école et en y participant avec les jeunes. Plusieurs enseignants (notamment inuit) ont fait part de leur souhait d'inviter (avec succès) des personnes de référence de la communauté, notamment les anciens, pour qu'ils transmettent leur savoir aux plus jeunes.
- Tant les élèves que les enseignants ressentent parfois un a priori négatif de la communauté à leur égard. Les enseignants évoquent surtout un désintérêt de la

communauté, alors que les élèves se sentent jugés et critiqués quant à leurs comportements, leur intérêt et leur connaissance de la culture inuit. En revanche, les élèves, sans exception, n'hésitent pas à souligner leur attachement à leur communauté.

Relation avec les enseignants

- Les jeunes et le corps enseignant s'accordent sur l'importance d'établir une relation privilégiée entre enseignants et élèves afin d'encourager la persévérance et la réussite scolaire. Pour les élèves, cela a trait, sur le plan académique, aux pratiques pédagogiques des enseignants (par exemple, un meilleur soutien et une adaptation aux élèves), mais aussi, sur le plan personnel, au soutien émotionnel offert par les enseignants (par exemple, lorsque les jeunes sont confrontés à des problèmes familiaux ou avec leurs pairs). Pour les enseignants, cette relation se traduit par l'établissement d'une relation de confiance qui permet une meilleure motivation et le bien-être en classe des élèves. Elle est, sur le plan scolaire, identifiée comme étant à la base de l'apprentissage et du développement des jeunes.
- La plupart des enseignants soulignent la difficulté d'atteindre un équilibre sain dans leur rapport avec les jeunes, au risque de voir se développer une relation d'amitié au détriment du simple lien enseignant-élève. Les élèves plus âgés (secondaire 4/5) reconnaissent aussi cette limite et, motivés par la nécessité d'atteindre un niveau scolaire suffisant, privilégient la relation d'enseignement plutôt que d'amitié.
- Pour une majorité d'enseignants, le temps permet d'établir un lien de confiance et donc d'une relation positive entre enseignants et élèves. Certains élèves, quant à eux, ont une vision plus proactive de la relation entre enseignants et élèves, et recommandent notamment aux enseignants de s'intéresser aux élèves, et de réaliser des activités avec eux en dehors du cadre scolaire. Quelques enseignants mentionnent également que l'investissement des enseignants non inuit au sein de la communauté aide à créer des liens avec les élèves. Cependant, la vision de ces élèves va au-delà de l'établissement d'une relation ; ils souhaitent être compris et soutenus, notamment dans leurs méthodes d'apprentissage.

3. Manifestations de résilience dans le contexte scolaire

La résilience/persévérance/réussite scolaire n'apparaît pas nécessairement liée aux résultats et à la performance scolaire des jeunes, mais plutôt à leur aptitude à mobiliser les ressources (internes et externes) mises à leur disposition afin de remplir au mieux les objectifs qui leur sont proposés et/ou qu'ils se sont fixés.

Les difficultés à mesurer la résilience ont été soulignées dans l'annexe III. Nous avons donc choisi d'étudier les manifestations de résilience des élèves dans le contexte scolaire à travers leur capacité d'adaptation sur les plans comportemental et cognitif (apprentissage). Nous avons constaté que généralement les enseignants sont très sensibles aux difficultés vécues par les élèves et, par conséquent, s'investissent énormément dans l'aspect relationnel et dans la gestion des comportements des élèves, et ce, au détriment des aspects pédagogiques et de l'apprentissage. Nous suggérons que les deux domaines s'influencent mutuellement. La réussite scolaire offre aux élèves un sentiment positif de contrôle et d'auto-efficacité qui, à son tour, peut influencer le comportement et l'estime de soi.

3.1 Comportement des élèves en classe et à l'école

- Contrairement à la perception de plusieurs enseignants, l'intérêt est l'un des sentiments les plus récurrents chez les élèves. De la même façon, ces derniers ressentent, en grande majorité, des émotions positives durant les cours.
- Les élèves et les enseignants s'accordent sur la fréquence et l'impact importants de la fatigue sur les élèves (problème de comportement, difficulté de concentration et de motivation, etc.). Ils expliquent notamment cette fatigue par les heures tardives de coucher des élèves et, plus généralement, par le manque d'encadrement parental. De plus, la fatigue exprimée par les élèves peut être une indication d'autres problématiques (épuisement émotif, ennui, tristesse, difficulté avec les cours, difficultés interpersonnelles, etc.). Les élèves semblent utiliser « la fatigue » de façon interchangeable pour exprimer également d'autres émotions, telles l'inquiétude, l'angoisse, la tristesse et l'anxiété. En utilisant un terme acceptable comme « fatigue », ils évitent ainsi des questionnements peut-être plus personnels.
- D'après les enseignants et les élèves, beaucoup d'attention et d'énergie sont allouées aux comportements des élèves et à la gestion de la classe par les enseignants. Les deux parties soulignent que cela limite l'apprentissage des élèves.
- Alors que certains enseignants non inuit ont peur d'être trop sévères (et donc, d'après eux, d'adopter un style non adapté à la culture inuit), plusieurs élèves, notamment ceux de secondaire 4/5, ont mentionné le manque de rigueur quant à l'imposition de la discipline en classe.

3.2 Aspects cognitifs et d'apprentissage

La notion de réussite scolaire est perçue différemment par les enseignants et par les élèves. Toutefois, nombreux sont ceux (tant élèves qu'enseignants) qui relèguent les notes au second plan, privilégiant la persévérance et les efforts ; la principale réussite pour une grande majorité étant de finir le secondaire et d'obtenir un emploi. Un nombre plus restreint d'élèves, notamment ceux de secondaire 4/5, y ajoutent le fait d'obtenir un niveau suffisant leur permettant d'accéder au cégep.

Attentes, exigences et niveau académique

- Certains enseignants tendent à revoir à la baisse leurs attentes vis-à-vis des élèves. Les raisons invoquées sont que les élèves ne seraient pas au niveau adéquat, ne seraient pas assez concentrés, ou encore, afficheraient un fort taux d'absentéisme. Les élèves quant à eux trouvent le niveau scolaire parfois difficile, mais savent généralement (surtout les élèves de secondaire 4/5) que ce niveau n'est toutefois pas suffisant pour aller au cégep. Ils trouvent que les enseignants diminuent souvent leurs attentes, avec notamment trop de révisions (donc de répétitions) et un manque de défi. Qu'ils soient d'un bon ou moins bon niveau, les élèves demandent à être poussés et encouragés à faire des efforts, et ce, d'une manière positive.
- Les élèves ne se sentent pas tout à fait à l'aise en inuktitut, et souhaitent avoir davantage d'heures et des cours plus rigoureux pour les aider à maîtriser correctement leur langue et leur culture.
- Les élèves et les enseignants soulignent la difficulté de l'enseignement en classe multiniveau. La difficulté est d'autant plus grande qu'il existe de fortes disparités (niveau scolaire et maturité) entre les élèves au sein d'un même niveau.
- Alors qu'une majorité d'enseignants inuit et francophones estiment qu'il est préférable de standardiser les approches pédagogiques utilisées, les élèves déclarent en majorité préférer avoir accès à une diversité de styles d'enseignement.

Pertinence du programme et des objectifs scolaires

- Plusieurs enseignants remettent en question la pertinence de certains contenus scolaires par rapport aux besoins et au futur des jeunes dans ce contexte particulier. Cependant, pour les élèves, la question de la pertinence des matières inuit et non inuit ne pose pas,

excepté pour les élèves en grande difficulté et/ou en décrochage scolaire, qui bénéficieraient d'un cheminement scolaire adapté.

- Les enseignants perçoivent les buts de l'école comme étant l'enseignement de la culture inuit (enseignants inuit uniquement), la socialisation et le réconfort des élèves (soutien émotionnel et encadrement social), ainsi que l'achèvement du secondaire. Allant dans le même sens, la majorité des élèves perçoivent l'enseignement de la culture inuit comme tout aussi important que l'enseignement des matières non inuit, de même que l'achèvement du secondaire. Une portion plus restreinte des élèves a explicitement souligné la place importante de l'école dans le réconfort des élèves. Toutefois, le discours des élèves se démarque notamment par l'ajout du rôle de catalyseur d'opportunités (possibilités futures, emplois, rêves, etc.) de l'école pour les élèves.
- Tant les élèves que les enseignants inuit soulignent l'importance de l'apprentissage de la culture et de l'inuktitut, ainsi que de la connaissance par les enseignants non inuit de la culture inuit.

Approches pédagogiques

- Bien que plusieurs enseignants mentionnent l'importance d'un suivi et d'un soutien individualisés des élèves, la différenciation pédagogique est généralement peu abordée (dans leur discours et/ou leur pratique pédagogique). Pourtant, nombreux sont les élèves qui ont plébiscité une telle approche (par exemple, en adaptant les exercices au niveau des élèves, en offrant un soutien personnalisé pendant et en dehors des cours, etc.).
- Les élèves et les enseignants reconnaissent que la communication est souvent difficile en classe. Certains enseignants (inuit et non inuit) soulignent l'importance de la dimension culturelle dans la communication (verbale et non verbale). Les élèves, quant à eux, disent ressentir de la difficulté à s'exprimer en raison de leur niveau linguistique insuffisant pour se sentir en confiance, de leur timidité et également, de la peur de se tromper ou d'être jugés par leurs pairs.
- Certains élèves ajoutent par ailleurs que le manque de compréhension de la langue d'apprentissage peut mener à des malentendus entre enseignants et élèves, malentendus qui peuvent parfois mener à de la frustration de part et d'autre. Bien que plusieurs enseignants évoquent les défis linguistiques que rencontrent les jeunes dans leur apprentissage, l'implication de cet aspect sur le plan de la communication

interpersonnelle est peu présente, voire pratiquement absente du discours des enseignants.

- En ce qui a trait à la proposition d'une professeure inuit d'adopter un style de communication bref et direct, plusieurs élèves ont mentionné préférer les instructions claires et simples, détaillant étape par étape le processus à suivre.

4. Conclusion

- Les élèves sont globalement positifs sur leur réussite et leurs efforts, et ont un discours volontariste par rapport à la réussite dans leurs études. Cette vision se distingue de celle des enseignants.
- Pour la plupart des enseignants (inuit et qallunaat), les difficultés des élèves sont principalement attribuables à des problématiques externes, qui dépassent la portée de l'école et de l'enseignant. Les élèves s'accordent sur ce point, mais identifient également des problèmes internes, tels que la gestion de la classe, le manque d'engagement et de soutien (notamment par une pression positive) des enseignants. En revanche, le rôle des enseignants et du personnel scolaire dans la réussite des élèves est souligné dans le discours des élèves.
- Le temps et l'énergie alloués par les enseignants aux aspects relationnels (notamment dans les activités parascolaires), ainsi qu'à la gestion des comportements en classe (relativement à la fatigue des jeunes, aux comportements qui dérangent les autres élèves, etc.) semblent leur laisser peu de latitude pour leur permettre de mener une démarche réflexive quant à leurs approches et à leurs pratiques pédagogiques et, plus particulièrement, par rapport au contenu enseigné.
- En plus de devoir composer avec les besoins relationnels et académiques ainsi que ceux liés à la gestion de la classe et au contenu à délivrer, les enseignants sont amenés à s'interroger sur l'équilibre entre, d'une part, les approches et les apprentissages traditionnels inuit, et d'autre part, les approches et les apprentissages propres à l'éducation non inuit. Le niveau d'adaptation culturel requis et ses mécanismes de transposition dans la pratique ne sont pas évidents pour les enseignants.
- Si plusieurs professeurs (notamment les enseignants qallunaat récemment arrivés au Nunavik) débutent en se concentrant sur les aspects cognitifs, la quasi-totalité se décourage et finit par se concentrer principalement sur les comportements et le bien-être des jeunes.

- L'accent est davantage mis sur la relation à bâtir avec les élèves, sur leur bien-être et sur la gestion de leurs comportements en classe, ce qui fait en sorte que les aspects cognitifs sont souvent mis au second plan.
- Les nouveaux enseignants qallunaat arrivent avec un certain bagage académique, pédagogique (études, connaissances théoriques et expertise de la matière enseignée) ainsi qu'expérientiel (expériences de travail antérieures, d'enseignement et de voyages), mais disposent généralement d'une très faible connaissance de la culture et de la langue inuit. Cela crée des contraintes, entre autres, pour l'adaptation du contenu des cours et la compréhension de la structure du mode de pensée en inuktitut.
- D'un autre côté, les enseignants inuit ont de très bonnes connaissances de la culture et de la pratique de la langue inuit, mais connaissent peu les approches et les stratégies pédagogiques ainsi que les rouages linguistiques de leur langue maternelle. Cela entraîne certaines difficultés dans l'explication et la transmission de la matière, particulièrement dans l'enseignement de la langue inuit.
- De plus, la grande diversité de niveaux et de maturité au sein d'une même classe rend l'enseignement difficile. Les élèves plébiscitent par ailleurs la différenciation comme approche pédagogique.
- Par rapport à ces difficultés, les enseignants adoptent différentes stratégies et mécanismes d'adaptation. La plupart révisent leurs attentes à la baisse pour éviter de se décourager et de s'épuiser. On observe également que la plupart d'entre eux accordent peu de temps et d'énergie à la réflexion sur leurs propres pratique et préparation (ex. : improvisation, peu d'identification des besoins en perfectionnement professionnel ou en formation). Pourtant, les élèves souhaitent globalement que le niveau scolaire ne soit pas abaissé et que les cours restent stimulants.

5. Pistes de recommandations

En nous basant sur les données de cette recherche et nos observations des bonnes pratiques et initiatives en vigueur au Nunavik, et plus précisément à l'école Ulluriaq, nous présentons des pistes de recommandations, que nous avons regroupées à l'intention des différentes parties prenantes : 1) tous les acteurs ; 2) les enseignants ; 3) l'école ; 4) les

responsables et les décideurs du système éducatif et finalement 5) les chercheurs. Nous terminons avec quelques suggestions pour de futures pistes de recherche.

5.1 Recommandations à tous les acteurs

- **Reconnaître le rôle étendu de l'école dans ce contexte**

Il est nécessaire de reconnaître le rôle étendu de l'école et de ses intervenants auprès des jeunes (académique, culturel, identitaire, relationnel, émotionnel). L'école au Nunavik joue un rôle de substitut dans la vie de certains étudiants, en leur offrant un soutien émotionnel. L'école essaie d'impliquer la communauté afin d'assurer également l'apprentissage de la culture, de la langue et des traditions.

- **Mettre en valeur le potentiel des jeunes et leurs opportunités d'avenir**

- Promouvoir auprès des élèves, et ce, dès le primaire, les options qui s'offrent à eux (études et travail), et développer leur capacité pour qu'eux-mêmes puissent accéder aux ressources nécessaires afin d'obtenir l'information qui leur est pertinente.
- Il est nécessaire de maintenir les activités scolaires et parascolaires afin de développer l'imagination et l'intérêt des élèves.
- Les activités devraient permettre aux élèves d'accroître leur confiance en eux, ainsi qu'en leur futur.
- Ces activités informelles sont également d'excellentes occasions pour mieux comprendre les stratégies déployées par les élèves.

- **Promouvoir et présenter le cégep ou le centre professionnel de la commission scolaire à Inukjuak et son environnement**

Des activités pourraient être menées afin de mieux leur faire connaître la vie au cégep ou le centre professionnel (expérience d'anciens élèves, information, visite des lieux, etc.), et ce, dès le plus jeune âge, notamment pour réduire l'anxiété causée par un déménagement dans un autre village ou dans le sud. Plusieurs répondants regrettent l'absence d'une institution postsecondaire (cégep) au Nunavik.

- **Mettre en place un dispositif formel de soutien psycho-émotionnel/psychosocial**

Un soutien fort existe auprès des élèves dans une perspective relationnelle non formelle (recours spontané à certains enseignants et membres de la direction lorsqu'un élève se sent triste ou en détresse). Cependant, les élèves ne bénéficient pas d'un accès régulier à une professionnelle.

- **Célébrer et construire sur la résilience, ne pas sous-estimer la capacité des élèves**

5.2 Recommandations aux enseignants

- **Maintenir un niveau scolaire et des attentes élevés envers les élèves**

Les enseignants doivent réaffirmer leurs attentes vis-à-vis des élèves pour les encourager, leur permettre d'atteindre le niveau visé par le ministère de l'Éducation, ou encore, leur permettre de poursuivre des études postsecondaires s'ils le désirent.

- **Renforcer la communication avec les élèves**

Les enseignants doivent créer une atmosphère de confiance et de coopération, travailler sur l'expression orale des élèves, et leur demander s'ils ont besoin d'aide afin de renforcer la communication enseignant-élève. À titre d'exemple, le sentiment de fatigue évoqué par de nombreux jeunes peut, dans certains cas, être une manière d'exprimer d'autres sentiments (ennui, angoisse, etc.). La littéracie multimodale pourrait être favorisée pour aider les élèves à exprimer leurs sentiments et leurs expériences avec plus d'aisance.

- **Introduire la différenciation comme méthode d'enseignement**

La modulation des pratiques pédagogiques, ainsi que du niveau scolaire de chaque élève, devrait être fortement envisagée par les enseignants pour pallier les différences importantes de niveaux et de maturité des élèves.

- **Ne pas sous-estimer la capacité des élèves et privilégier l'aspect cognitif autant que l'aspect comportemental**

- Les enseignants devraient se focaliser davantage sur l'aspect cognitif et la transmission du savoir, et non uniquement sur les problèmes de comportement qui peuvent être liés à des aspects cognitifs : défauts de compréhension, d'intérêt, etc.
- De plus, il serait bénéfique pour les enseignants d'identifier les forces des jeunes dans d'autres contextes (par exemple, grâce à leur participation à des activités extra-scolaires).

- **Reconnaître l'importance des enseignants dans la persévérance et la réussite scolaire des élèves**

Les enseignants ne devraient pas sous-estimer leur influence sur les élèves et devraient accroître leur réflexion quant aux outils et stratégies qui sont mis à leur disposition afin de favoriser une atmosphère propice à l'apprentissage (gestion de classe, relation enseignant-élève, etc.). Cette réflexion peut être facilitée par l'engagement dans des activités avec les élèves, mais en dehors du cadre de l'école afin de mieux comprendre les élèves et leurs mécanismes d'apprentissage et de communication.

5.3 Recommandations à l'école

- **Permettre les approches pédagogiques diversifiées**

Alors que certains enseignants considèrent qu'il est préférable de standardiser les approches pédagogiques utilisées, les élèves déclarent en majorité préférer avoir accès à une diversité de styles d'enseignement. Ces deux positions ne sont pas entièrement contradictoires, et nécessitent de différencier style d'enseignement et standardisation de pratiques pédagogiques. La mise en commun et le partage entre enseignants sur leurs propres pratiques pédagogiques peuvent donc être favorisés, allant jusqu'à l'harmonisation de certaines pratiques (la gestion de classe, par exemple). Toutefois, cela ne doit pas avoir pour conséquence de limiter la diversité des styles d'enseignement, variété qui permet aux élèves de créer des liens avec un enseignant plutôt qu'un autre, au regard de leur propre personnalité et de leurs préférences.

- **Favoriser les échanges entre enseignants**

Une meilleure collaboration et un meilleur partage de l'information entre les différents secteurs de l'école (francophone, inuit et anglophone) permettraient aux enseignants de mieux suivre l'évolution de chaque élève, mais aussi d'échanger sur les difficultés et les solutions au quotidien. Un système de mentorat entre les sections, mais aussi entre enseignants expérimentés et nouveaux enseignants peut être une solution (observation de classe, partage des expériences, etc.).

- **Établir une atmosphère de confiance et respect**

Afin de favoriser les échanges entre enseignants, ainsi qu'entre la direction et le corps enseignant, la direction doit promouvoir une atmosphère collégiale, empreinte de respect avec et au sein de son personnel, en affichant notamment une certaine ouverture par rapport aux différents styles pédagogiques des enseignants.

- **Créer des espaces de bien-être pour les élèves**

Des activités et des lieux ouverts aux élèves pourraient leur être bénéfiques pour leur permettre de s'échapper temporairement des difficultés vécues sur le plan familial ou avec leurs pairs.

- **Favoriser l'engagement des parents et de la communauté**

Des activités doivent être mises en place avec les parents et la communauté pour promouvoir leur rôle dans la réussite des élèves, et les inciter à s'engager davantage. La promotion de certains gestes spécifiques – par exemple, réveiller les enfants le matin, les encourager – pourrait être un début pour faciliter l'implication des parents.

L'engagement dans la promotion de la culture inuit auprès des jeunes pourrait s'avérer être un thème rassembleur.

5.4 Recommandations aux responsables et aux décideurs du système éducatif

- **Introduire la notion de réussite académique**

On constate la nécessité qu'une définition partagée, adaptée au contexte nordique et englobant à la fois des aspects académiques, sociaux et communautaires, soit développée au Nunavik. Cette définition prendrait notamment mieux en compte la notion de persévérance.

- **Assurer la présence d'orienteurs ou de services connexes dans les écoles**

La commission scolaire Kativik a lancé ce projet. Il faut donc en assurer la continuité, et favoriser la formation continue desdits orienteurs.

- **Investir dans l'enseignement de l'inuktitut et de la culture inuit**

Assurer des cours de qualité en inuktitut, dès le premier cycle du primaire, afin d'assurer une bonne connaissance et la conservation de la langue. De plus, une meilleure maîtrise de la langue et de sa structure permettra aux élèves d'acquérir avec plus de facilité le français et/ou l'anglais.

- **Développer la formation des enseignants**

- Soutenir la formation en inuktitut des enseignants inuit afin d'homogénéiser leur niveau et faire en sorte que tous participent directement (cours d'inuktitut) ou indirectement (cours de culture, religion, etc.) à l'enseignement de la langue.
- De plus, la différenciation est une pratique largement plébiscitée par les élèves. Du matériel et des formations pédagogiques pourraient être spécialement développés et adaptés aux spécificités du contexte pour faciliter l'intégration de cette pratique par les enseignants.
- Il semble souhaitable que les enseignants qallunaat acquièrent des connaissances liées à la culture et à la langue inuit, et que les enseignants inuit soient soutenus pédagogiquement pour développer des stratégies adaptées à leurs élèves et à leur matière.

- **Investir dans les enseignants inuit, pour éventuellement disposer d'enseignants inuit dans d'autres matières que la langue, la culture ou la religion**

Dans le système actuel, les cours spécialisés (mathématiques, sciences, histoire, etc.) sont tous assumés par des enseignants provenant du sud. Il faut trouver des moyens,

éventuellement semblables à ceux de l'Arctic College au Nunavut, pour assurer la diversité du corps enseignant à tous les niveaux.

- **Créer/développer des cheminements professionnels et une éducation adulte pour les adultes**

Plusieurs répondants ont plébiscité ou mentionné la possible création de cheminements professionnels afin de remotiver les élèves décrocheurs ; ces cheminements doivent répondre aux besoins de la communauté et du Nunavik.

Certains jeunes ont dû interrompre leurs études (en raison d'une grossesse ou de toute autre circonstance) et souhaitent les reprendre. Cependant, ils trouvent que les choix offerts sont peu adaptés à leurs besoins, malgré les services proposés par la commission scolaire à sa clientèle adulte.

- **Soutenir psychologiquement les enseignants et les membres du personnel de l'école**

La détresse de certains enseignants laisserait penser qu'il leur serait bénéfique de disposer du soutien psychologique d'un professionnel. L'isolement lié au contexte de travail ne leur permet en effet pas ou peu de s'évader et/ou de partager leurs angoisses de manière anonyme. Le contexte de travail est d'autant plus difficile que certains membres du personnel de l'école sont loin de leur famille et peuvent se sentir relativement isolés. Les difficultés particulières rencontrées peuvent alors avoir davantage de répercussions.

- **Assurer la continuité des initiatives mises en place**

De nombreuses initiatives sont prises pour favoriser la persévérance, le succès et le bien-être des élèves. Cela implique également d'assurer la continuité de ces initiatives afin d'obtenir des résultats et des bénéfices.

5.5 Recommandations sur les méthodes de recherche

- Porter une attention particulière au processus
- Encourager la participation et l'appropriation de la recherche par les participants et la communauté
- Assurer la réciprocité et les bénéfices pour les participants
- Prendre le temps d'établir la confiance avec chaque participant
- Adapter les méthodes et les outils pour les besoins de chaque participant
- Multiplier les approches
- Développer des indicateurs propres au contexte
- Trouver d'autres façons d'obtenir le consentement
- Cerner aux enjeux liés à la confidentialité

5.6 Pistes de recherches futures

Les activités parascolaires sont nombreuses dans les écoles au Nunavik et sont très appréciées par les élèves. En revanche, il y a peu de lien entre les activités scolaires et parascolaires. Nous avons constaté qu'il existait de nombreuses anecdotes (parfois folkloriques) sur l'apprentissage des élèves inuit. Il serait donc fort opportun d'étudier de plus près comment les élèves abordent les activités informelles, et ce, afin de mieux comprendre leurs mécanismes d'apprentissage, d'organisation et de communication, ainsi que leur gestion de l'incertitude, de l'échec, du travail en équipe et les conflits (apprentissage et attitudes) en contexte parascolaire. Cette recherche permettrait d'éclairer les enseignants sur le comportement des élèves en classe et de mettre en place des approches pédagogiques mieux adaptées aux besoins des étudiants inuit.

Durant notre recherche, un thème fréquemment soulevé par les enseignants et les élèves portait sur le besoin criant de développer de meilleures ressources pour l'enseignement de l'inuktitut, et de trouver des stratégies pour améliorer son apprentissage. Le renforcement de l'utilisation de la langue inuktitut est une des principales priorités de recherche de la Commission scolaire Kativik. Une étude pourrait également être bénéfique pour comprendre le lien entre la maîtrise de l'inuktitut (langue maternelle) et l'acquisition du français ou de l'anglais.

Le rapport sur l'état des connaissances au Canada (Commission canadienne des affaires polaires, 2014) a souligné la nécessité de renforcer l'engagement des parents et des communautés dans les écoles et de développer des programmes d'apprentissage expérientiel. Une recherche sur la manière de favoriser l'engagement des parents et de la communauté à l'égard de l'école et de la réussite des élèves, en introduisant des activités qui s'appuient sur leurs connaissances, et de les positionner comme des collaborateurs serait souhaitable.

Enfin, une étude sur le rôle des littéracies multiples dans la promotion de la voix et l'autonomie (*agency*) des étudiants serait également fort pertinente.

