

# **Une démarche inductive, un choix qui s'impose dans les études sur le sens de l'expérience scolaire : l'exemple d'une recherche portant sur le rapport à l'institution scolaire en milieu autochtone**

**Roberto Gauthier, Ph.D.**

---

Université du Québec à Chicoutimi

## **Résumé**

C'est, ultimement, le système d'interprétation préconisé dans une recherche qui détermine son orientation dominante, inductive ou déductive. Le choix d'une démarche plutôt qu'une autre témoigne de la disposition d'esprit du chercheur face au terrain d'investigation, et influe nécessairement sur l'architecture de la recherche, notamment sur le déploiement du dispositif de saisie des données et le choix du cadre d'analyse. En utilisant l'exemple d'une recherche portant sur le rapport à l'institution scolaire chez de jeunes autochtones, le présent texte explicite cet état de fait et renforce l'idée que les études s'intéressant au sens de l'expérience vécue par les acteurs sociaux (qui s'inscrivent en l'occurrence dans un paradigme interprétatif ou compréhensif) gagnent en cohérence logique et en richesse interprétative lorsqu'elles s'insèrent dans un mouvement inductif général de saisie, d'analyse et d'interprétation des données.

## **Mots clés**

DEMARCHE INDUCTIVE, SENS DE L'EXPERIENCE SCOLAIRE, RAPPORT A L'INSTITUTION SCOLAIRE, SCOLARISATION AMERINDIENNE

## **Les dispositifs méthodologiques préconisés dans les études sur le rapport au savoir et à l'école**

Les travaux qui s'intéressent de près ou de loin au sens de l'expérience scolaire ont en commun de prendre largement en considération le point de vue des acteurs dans l'analyse des situations scolaires investiguées (Ballion, 1998, 1993; Bouchard, St-Amant, Bouchard & Tondreau, 1997; Dubet, 1994, 1991,

1987; Dubet & Martucelli, 1996; Lahire, 2002, 2001, 2000; Montandon, 1997; Rayou, 1998; Rochex, 1995a; Savoie-Zajc, 1994). Les études qui ont spécifiquement travaillé à partir de la notion de *rapport au savoir et à l'école* vont sans surprise suivre cette ligne de conduite qui privilégie l'utilisation d'outils ouverts ou semi-ouverts et le recueil de données qualitatives<sup>1</sup>. De fait, trois outils ouverts sont systématiquement utilisés dans les études produites par ce courant, soit l'observation en contexte de classe, l'entretien semi-directif et le « bilan de savoirs ». Les données d'observations sont habituellement utilisées de façon plus marginale que les autres, servant surtout à s'approprier et à décrire le contexte large de l'étude. Les entretiens individuels, qui « s'intéressent aux processus (tant identitaires qu'épistémiques) à travers lesquels l'histoire scolaire de ces jeunes se construit comme singulière » (Charlot, 1999b, p.11), explorent habituellement les points suivants : l'histoire scolaire de l'élève, la façon dont il est arrivé à son école, le bilan du temps de scolarisation, les relations avec les professeurs et avec les copains, le versant familial de son histoire scolaire, sa conception de l'apprentissage de savoirs et savoir-faire à l'école et ailleurs, sa conception d'un cours ou d'un professeur « intéressant », sa projection dans l'avenir. Évidemment, les points touchés peuvent varier considérablement d'une étude à l'autre, selon les objectifs spécifiques de chacune et la population investiguée. Par ailleurs, l'approfondissement de chaque thème peut également varier en fonction des habiletés ou préoccupations de chaque interviewer<sup>2</sup>.

Le « bilan de savoirs » est également un outil ouvert suscitant des données qualitatives, mais produites par le médium de la langue écrite. Les étudiants prennent généralement moins d'une heure à le produire et remettent un texte dont la longueur varie entre une demi-page et deux pages. Son utilisation nous apparaît toutefois moins fluide que l'entretien et son utilité beaucoup moins évidente<sup>3</sup>. Comme son nom l'indique, il consiste à laisser l'étudiant étaler par écrit ce qu'il considère avoir appris d'important depuis sa naissance à partir de la consigne suivante : « Depuis que je suis né, j'ai appris plein de choses, chez moi, dans la cité, à l'école et ailleurs... Quoi? Avec qui? Qu'est-ce qui est important pour moi dans tout ça? Et maintenant, qu'est-ce que j'attends? » (Charlot, 1999b). Rappelons que les études sur le rapport au savoir et à l'école sont habituellement produites dans un esprit ethnographique. Il est donc fréquent que s'ajoutent aux trois principaux instruments utilisés d'autres sources d'information, allant de l'analyse globale de documents à l'observation en contexte, en passant par le visionnement de séquences pédagogiques, et diverses productions écrites; en fait, tout ce qui peut servir à comprendre le rapport au savoir et à l'école des étudiants. Les chercheurs fournissent toutefois peu de détails sur les procédés d'analyse des données

provenant de ces sources, laissant voir qu'ils sont, pour eux, d'utilité plutôt complémentaire<sup>4</sup>. Dans les lignes qui suivent, nous présentons l'exemple de l'évolution méthodologique d'une recherche ayant porté sur le rapport à l'institution scolaire chez de jeunes Amérindiens en voie de terminer leurs études secondaires.

### **L'exemple détaillé du processus méthodologique d'une recherche portant sur le rapport à l'institution scolaire chez de jeunes autochtones « persévérants »**

#### ***Lieu et contexte de la recherche***

L'étude s'est déroulée dans une communauté de la Nation *Innuë* située sur la Côte-Nord québécoise et comptant un peu plus de 2 500 résidents. Elle est relativement isolée des populations non autochtones, francophones ou anglophones, ce qui, d'une certaine manière, la préserve d'une assimilation culturelle intense et rapide. Une étude de Oudin & Drapeau (1992) indiquait d'ailleurs il y a 25 ans une bonne conservation de la langue maternelle, ce qui se vérifie encore aujourd'hui, même si la majorité des jeunes y sont désormais bilingues (innu/français). S'inscrivant dans un mouvement national revendiquant *la maîtrise indienne de l'éducation indienne* amorcé il y a près d'un demi siècle, cette communauté fut l'une des premières à s'émanciper de la tutelle fédérale dans le domaine crucial de l'éducation. Cela s'est traduit par un grand souci d'amérindianisation du système éducatif, en particulier par le véhicule de la langue, qui a toujours accompagné de façon très claire son appropriation structurelle. Désormais libres d'orienter et de structurer l'éducation selon leur philosophie propre, les dirigeants locaux ont choisi de construire un curriculum qui marie le désir de sauvegarder la culture amérindienne locale au souci de favoriser l'intégration des jeunes à la société majoritaire environnante, notamment en leur permettant l'accès aux études postsecondaires. Notre étude s'est déroulée auprès des finissants de l'école secondaire de la communauté.

#### ***Problématique de l'étude***

Bien que l'on relève une amélioration certaine ces dernières années, le cheminement scolaire des jeunes amérindiens est depuis toujours problématique, sur le plan statistique tout au moins (Gouvernement du Québec, 2004; M.E.Q., 1998; Ouellette, 1991) : on y relève encore aujourd'hui des taux d'échec et d'abandon scolaires de 3 à 4 fois plus élevés que chez la population en général. Par contre, ce n'est pas là une fatalité puisque de 15 à 25 % d'entre eux terminent maintenant leur secondaire et que jusqu'à 3 % se rendent à l'université (Gouvernement du Québec, 2004). Le problème de la scolarisation des jeunes amérindiens a fait l'objet de plusieurs études. Inscrites dans une

logique causaliste, la plupart ont tenté de cerner les facteurs déterminants de la situation problématique afin d'éliminer le malaise à sa supposée source. Certaines se sont concentrées sur l'analyse des lacunes comportementales, cognitives ou affectives des individus ou des communautés (Clarke, 1994; Hodgkinson, 1990; Krueger, 1995; Larose, 1993; Radda, Iwamoto & Patrick 1998; Ross, 1992; Viens, 1998; Wierzba, Bastien & Bastien 1991), d'autres sur le problème d'arrimage avec les sociétés majoritaires et la négligence des institutions d'accueil (Aikenhead, 1997; Atwater, 1996; Cleary & Peacock, 1998; Garret, 1995; McInerney, 1998; McInerney & McInerney, 2000; Palascio, Allaire, Lafortune & Mongeau, 1998), d'autres encore sur les conséquences historiques et économiques d'un long héritage de domination (Belleau, 1994; Brady, 1996; Devos & Suarez-Orosco, 1990; MacLeod-Gallinger, 1993; Mather, 1997; Ogbu, 1997, Ogbu & Simon, 1998; St-Germaine, 1996; Suarez-Orosco, 1997, 1991; Tierney, 1992;). Selon l'angle de vue qu'elles privilégient, nous les avons respectivement classées en perspectives déficitariste, discontinualiste ou conflictualiste. Si chacune a amené des informations pertinentes à la saisie de la situation, elles se sont intéressées cependant à des aspects limités de la dynamique sociale, et ont cherché à établir ou vérifier des généralités. Habituellement associées à l'une ou l'autre des quelques écoles de la sociologie traditionnelle, elles perpétuent en quelque sorte leurs forces et faiblesses : habiles à poser un diagnostic général, elles permettent rarement l'étude en profondeur des phénomènes sociaux évoqués. En outre, elles tendent à véhiculer une conception déterministe de l'aventure humaine, à savoir que, d'une manière ou d'une autre, le système agit de façon unidirectionnelle sur le destin des individus.

C'est tout à l'opposé que se situent les fondements épistémologiques de notre recherche. Nous inscrivant dans un paradigme interprétatif, notre objectif n'était pas d'isoler une variable exogène ou d'identifier un facteur spécifique, mais d'analyser la situation sociale d'ensemble, dans toute sa complexité, à partir de l'interprétation subjective que des acteurs sociaux attachent à leurs conduites. En cherchant à saisir le sens de l'expérience scolaire chez les jeunes amérindiens en voie de terminer leur scolarité secondaire, nous voulions savoir ce que signifiait pour eux d'aller à l'école et ce qui les poussait à persévérer malgré la tendance lourde à l'abandon dans leur entourage. Le but poursuivi par notre étude n'était donc pas d'infirmer des hypothèses ou d'invalider des recherches, mais de rappeler que la dynamique sociale est une réalité évolutive, complexe, multiforme et irrégulière. En outre, nous nous sommes intéressés à la minorité persévérante, négligée par les recherches antérieures.

Les lacunes des approches déductives dans ce champ d'études et concernant particulièrement les autochtones ont déjà été soulignées par

quelques autres chercheurs, notamment par un groupe de chercheurs australiens qui utilisaient depuis longtemps des outils fermés pour évaluer la motivation scolaire chez de jeunes aborigènes (McInerney, Hinkley & Dowson, 1997a; McInerney, Roche, McInerney & Marsh, 1997b; McInerney, 1998; McInerney & McInerney, 2000); ces chercheurs demeuraient perplexes face à certains résultats mais se confrontaient aux limites heuristiques des outils utilisés, qui ne permettaient pas l'approfondissement de la pensée des sujets étudiés. De même, Krueger (1995), dans une étude portant sur la persévérance scolaire chez les autochtones américains, mentionne également la nécessité pour l'avenir d'étudier plus en profondeur les raisons à la base de leur choix de vie et le type de rapport qu'ils entretiennent à l'égard de l'institution scolaire. Au terme de l'étude, les deux premières recommandations parmi les six que l'auteur suggère indiquent en effet : « First, (...) it would be helpful to conduct a qualitative study, (...) to gather more meaningful reasons for their decisions to stay or depart. Secondly, studies on institutional satisfaction should be conducted with this population » (p. 63). La recherche que nous présentons ici en exemple suit cet ordre d'idées. Nous désirons illustrer, avec davantage de détails évocateurs, la pertinence, sinon la nécessité, d'une approche inductive dans ce type de recherche (et particulièrement avec ce groupe ethnique), tout au long de son élaboration méthodologique et interprétative.

#### ***Ancrage théorique et projet méthodologique de départ***

Le cadre théorique de notre recherche fut largement inspiré des travaux élaborés autour de la notion de rapport au savoir et à l'école (Bautier, Charlot & Rochex, 2000; Bautier & Rochex, 1996; Charlot, 2000, 1999a-b, 1997, 1981). Le schéma qui suit présente la synthèse conceptuelle du rapport à l'institution scolaire à partir duquel s'est amorcée la construction des outils de collecte de données, et a plus tard balisé en partie leur interprétation.

Dès le départ, la démarche de recherche envisagée était de nature clairement inductive, tant en ce qui concerne le choix des instruments de collecte de données que l'analyse prévue. En cela, le chercheur était en continuité avec la majorité des études qui ont jusqu'à présent été réalisées sur le **sens de l'expérience scolaire** ou plus particulièrement du **rapport au savoir scolaire et à l'école**, dont nous venons d'étaler les dispositifs méthodologiques privilégiés (Bautier, Charlot & Rochex, 2000; Bautier & Rochex, 1996; Bouchard *et al.* 1997; Charlot, 1999a-b; Dubet & Martucelli, 1996). Nous avons montré que ces études utilisent toutes de façon prioritaire des instruments favorisant l'expression libre et ouverte des sujets étudiés (*focus group*, entrevue ouverte, questionnaire ouvert, etc.) et produisant des données qualitatives. En fait, il nous semble précisément que toute recherche visant la

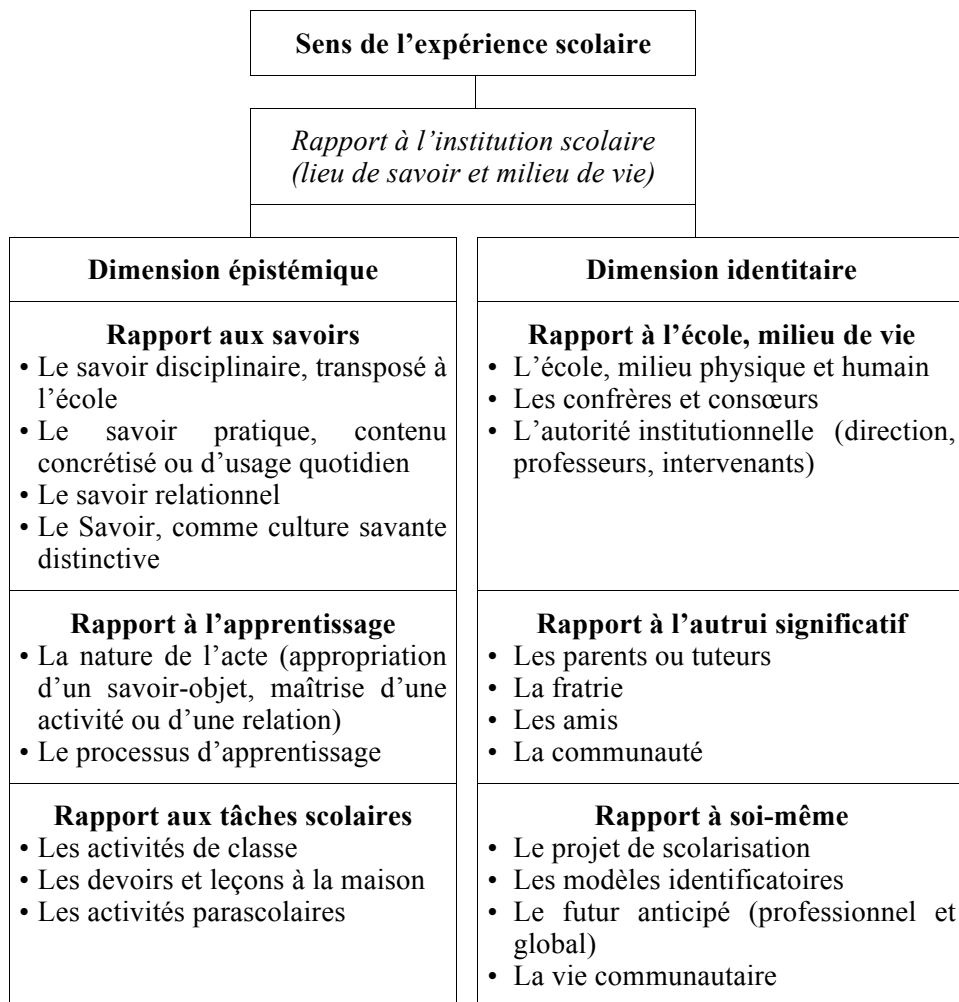


Figure 1 : Les composantes du rapport à l'institution scolaire. Figure inspirée des travaux sur le *rapport au savoir* du groupe ESCOL attaché à l'Université Paris VIII

saisie du sens de l'expérience scolaire et préoccupée par le *rapport au savoir scolaire et à l'école* peut difficilement faire l'économie d'un premier mouvement d'investigation d'inspiration inductive, ouvert à l'inattendu de la subjectivité. De toute évidence, les nombreux éléments, cognitifs et affectifs, pouvant construire le rapport au savoir, et respectant l'unicité des histoires

personnelles, empêchent l'établissement *a priori* de catégories trop fermées, typiques des approches hypothético-déductives. C'est en ce sens que Poupart (1981) mentionnait déjà il y a un quart de siècle, à propos d'un instrument d'ordre qualitatif, qu'il peut parfois « s'avérer le seul approprié, compte tenu des conditions du terrain, mais également le seul véritablement capable de permettre d'en arriver à une compréhension en profondeur du phénomène étudié » (p.45).

Par ailleurs, chercher à cerner le sens de l'expérience scolaire chez un jeune étudiant de fin de secondaire, qui passe la majorité de son temps à l'école en intense période de socialisation, au carrefour d'un choix de vie professionnel, c'est en bonne partie chercher à saisir le sens qu'il accorde à sa propre vie. On voit mal l'approche hypothético-déductive parvenir à cerner l'éventail des possibles d'une telle entreprise investigatrice. La dominance paradigmatique de notre recherche, résolument compréhensive ou interprétative, qualifie donc la logique d'investigation que nous privilégions. Elle délimite du même coup des méthodes spécifiques de recherche, lesquelles renvoient à des applications concrètes sur le terrain. C'est pourquoi notre dispositif de saisie de données s'est largement inspiré de l'approche biographique (éminemment inductive), plus précisément de la tangente ethnobiographique qui, à la différence d'une psychobiographie, cherche à contextualiser les informations dans le cadre socioculturel plus large du groupe d'appartenance de l'acteur impliqué (Poirier, J., Clapier-Valladon S. & Raybaut, P., 1983). D'orientation ethno-biographique plutôt que psychobiographique, nous privilégions des récits thématiques ou de pratiques plutôt que chronologiques. Ces récits sont à la fois cumulatifs et croisés lors de l'analyse.

Cette approche nous semblait tout à fait cohérente voire nécessaire à notre volonté de saisir les aspects à la fois identitaires et épistémiques du rapport à l'institution scolaire (savoir et école) chez de jeunes amérindiens, tant dans leurs dimensions sociales que personnelles. Nous entrons explicitement dans les procédures ethnobiographiques en visant la production de *récits de vie thématiques*, c'est-à-dire « relatifs à des moments vécus ou se rapportant à des pratiques individuelles, souvent professionnelles », étudiantines dans le cas qui nous intéresse (Mucchielli, 1996, p.64). Plus précisément, afin de collecter les données en vue de saisir les dimensions *identitaire* et *épistémique* du rapport à l'institution scolaire de jeunes amérindiens, nous avons principalement procédé par l'élaboration de récits individuels de vie et de pratique sur des thématiques liées à l'expérience scolaire. Ils nous semblaient en effet constituer le meilleur moyen pour saisir le sens des pratiques individuelles et pour comprendre les mécanismes intimes qui relient les

individus à leur groupe d'appartenance. Ces récits sont porteurs des traces d'ordre psycho-individuel et social c'est-à-dire, en ce qui concerne notre étude, des trajectoires par et dans lesquelles les individus élaborent le sens de leur expérience scolaire. L'exercice devait faire émerger les éléments cognitifs et affectifs à la base de la construction identitaire de jeunes étudiants amérindiens, à travers leur parcours scolaires. Cela implique l'individu lui-même avec son héritage culturel et avec son projet de vie singulier, mais aussi les rapports qu'il entretient avec les autres acteurs faisant partie du contexte étudié (Desmarais & Pilon, 1996). L'entretien individuel est l'outil qui sied le mieux à la production de récits de vie et de pratique, à défaut d'une autobiographie écrite. Il fut donc l'instrument pivot de notre collecte de données, auquel nous avons associé quelques autres outils en fonction de l'évolution investigatrice sur le terrain, afin de bien répondre à nos objectifs de recherche et respecter ses fondements ethnographiques.

### ***Le déploiement sur le terrain***

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



En ce qui concerne la collecte des données auprès des étudiants, elle s'est effectuée en quatre temps. D'abord, lors d'une première rencontre avec le groupe d'étudiants, nous avons expliqué en détails la nature de la recherche et ce qu'elle exigerait de chacun d'entre nous<sup>5</sup>. Le lendemain, les volontaires (tous l'ont été) furent invités à remplir un bref questionnaire semi-fermé, dont les informations ont permis d'élaborer un certain profil des sujets à l'étude, mais aussi d'amorcer ultérieurement les entrevues individuelles. Le questionnaire consistait en un mélange de questions portant sur les caractéristiques personnelles des individus, mais touchant aussi aux aspects culturels et identitaires. Il visait à préciser certaines données factuelles, tel l'âge, le sexe, le niveau de scolarité des parents, etc. de même que certaines dimensions plus personnelles comme l'orientation scolaire future et des intérêts socioculturels, par exemple. Bien entendu, les données issues de ce questionnaire avaient une fonction surtout descriptive et d'appui à l'analyse, et ils servaient d'introduction à l'entrevue.

Dans un deuxième temps, nous avons procédé aux entrevues individuelles avec chacun des 16 étudiants. C'était l'étape cruciale de notre collecte de données. Tout en demeurant ouvert à toute éventualité, nous n'envisagions pas, à ce moment-là, d'autres moments formels de collecte, ni l'utilisation d'autres outils. Nous estimions que cela suffirait amplement à la production, par les étudiants, du récit de leur expérience scolaire, orienté vers les dimensions identitaires et épistémiques du rapport au savoir scolaire et à l'école. Comme nous l'avons déjà dit, pour arriver à produire ou à provoquer des récits de vie et de pratique de façon formellement similaire d'un individu à l'autre faisant partie d'un même groupe, l'entretien individuel s'impose, en particulier lorsqu'il faut aborder des thèmes spécifiques (Bertaux, 1986, 1989). Procéder par entrevue semi-dirigée devait donc permettre d'orienter les discussions vers les grands thèmes de notre recherche tout en laissant la latitude nécessaire à l'interviewé pour la nuance et l'explicitation de ses positions (Michelat, 1975). Les grands thèmes en question englobaient plusieurs de ceux généralement abordés dans les études cherchant à saisir le sens de l'expérience scolaire et plus particulièrement le rapport au savoir et à l'école de jeunes élèves ou étudiants. Ils correspondaient tout simplement aux constituants de chacune des dimensions, épistémique et identitaire, du rapport à l'institution scolaire que nous avons sommairement présenté plus haut. On retrouve donc : le rapport aux savoirs, le rapport à l'apprentissage, le rapport aux tâches d'apprentissage, le rapport à l'école, le rapport à l'autrui significatif et le rapport à soi-même.

L'entrevue débutait par une question liée directement au rapport à l'école. Cette question d'introduction générale se libellait ainsi : « *Raconte-moi*

*d'abord comment ça se passe une journée à l'école pour toi? Comment ça se déroule?* » Elle avait pour objectif de permettre à l'interviewé d'amorcer son récit. Nous espérions voir émerger ses impressions et sentiments spontanés afin qu'il établisse d'entrée de jeu son cadre général de vision de l'école. Cela devait ultérieurement permettre de bien établir la place que celui-ci réserve au monde scolaire dans ses intérêts ponctuels mais aussi pour ses projets d'avenir. Nous avons ensuite successivement abordé le rapport à l'autrui significatif, le rapport aux savoirs, le rapport à l'apprentissage, le rapport aux tâches d'apprentissage et, finalement, le rapport à soi-même. Ainsi, les questions plus intimes, liées au projet personnel de vie, étaient davantage abordées vers la fin de l'entrevue. Le climat de confiance entre l'interviewer et l'interviewé était alors mieux établi, et on risquait moins d'indisposer l'étudiant. En fait, nous avons suivi les règles habituelles d'usage de l'entretien de recherche, autant en ce qui concerne les questions initiales que le traitement des sujets délicats (Ghiglione & Matalon, 1992). Les entrevues ont débuté dans la troisième semaine du mois de mars 2003. Elles duraient de 45 à 60 minutes selon la volubilité de l'étudiant. Nous avons pu rencontrer chacun des étudiants, qui se sont généralement montrés très collaborateurs. Ils répondaient aisément aux questions, même celles qui abordaient des sujets intimes. Par contre, certains ne débordaient que rarement du cadre restreint de la question elle-même, ne développaient pas beaucoup sur leurs sentiments, et fournissaient des réponses claires mais laconiques<sup>6</sup>.

Devant cette situation, désirant obtenir davantage de contenu discursif et voulant nous assurer de la validité des données recueillies, nous avons décidé d'utiliser d'autres formes d'outils qui susciteraient autrement le discours des étudiants. En même temps, nous cherchions une façon de faire émerger les faits véritablement marquants, positifs ou négatifs, de leur parcours scolaire, des faits éventuellement décisifs dans leur décision de persévérer jusqu'à la fin de l'école secondaire. On comprendra qu'une approche inductive favorise naturellement de tels ajustements en cours de route. C'est ainsi que dans un troisième temps, les étudiants ont dû produire un **texte expressif**.<sup>7</sup> Le contexte de production était totalement différent de l'entrevue. Grâce à la collaboration de la titulaire des étudiants, qui était également leur professeur de français, la tâche à effectuer était présentée à l'intérieur de son cours, comme une pratique aux examens finaux de l'école secondaire. Le texte a donc été produit en l'absence du chercheur et sans que soit mis en avant-plan le contexte de sa recherche; tous acceptèrent ensuite que leur texte soit remis au chercheur. En considérant que, par rapport à l'oral, l'écrit offre au narrateur certains avantages de production— comme la possibilité de réfléchir plus longuement sur les idées émises, et travailler la forme de leur expression —on peut voir dans

l'utilisation de cet outil un intéressant exercice de triangulation des méthodes. Par ailleurs, la directive voulait qu'ils s'expriment particulièrement sur le contexte de classe, en précisant ce qu'ils avaient apprécié puis détesté depuis qu'ils fréquentaient l'école. Il s'agissait là d'un aspect de leur expérience scolaire qu'ils n'avaient pas beaucoup développé lors de l'entrevue et que nous voulions voir approfondi. Sur le plan méthodologique, le résultat fut très satisfaisant. Les étudiants ont effectivement amené des éléments nouveaux de cette dimension du rapport à l'école. En outre, ils ont davantage exprimé leurs sentiments tel qu'il était formellement prescrit. Enfin, sans que cela soit prévu au départ, beaucoup ont posé en comparaison leur séjour au primaire et leur passage au secondaire, avec une intéressante touche critique. Ces données ont donc grandement enrichi notre description et notre interprétation des résultats.

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

Les entrevues de groupe se sont déroulées à la fin du mois de mai 2003, tout juste avant que ne se termine l'année scolaire, éventuellement la dernière de secondaire pour les étudiants participant à notre étude. C'était là un élément intéressant qui s'ajoutait au fait qu'ils avaient pu mûrir leur réflexion sur l'école depuis notre première rencontre et pouvaient donc apporter des éléments nouveaux ou approfondis. En même temps, considérant le caractère

ethnographique de notre recherche, il nous paraissait intéressant d'utiliser la méthode du *focus group* en vue de saisir des éléments socialement partagés ou non sur l'expérience scolaire, car elle est une démarche de collecte qui met en application les principes socioconstructivistes du développement de la pensée (Krueger, 1994, Stewart & Shamdasani, 1990). Pour l'occasion, nous n'avions pas de canevas précis, que les grandes lignes d'un protocole. Nous nous basions sur des thèmes de discussions très proches de ceux abordés lors de l'entrevue individuelle, en introduisant autant que possible des scénarios culturellement situés (Bruner, 1996). Les discussions ainsi initiées invitaient les jeunes amérindiens à se positionner, par exemple, sur la part respective que devraient occuper les savoirs autochtones traditionnels et ceux élaborés par les Blancs dans leur curriculum, sur l'importance et la pertinence des apprentissages scolaires, sur le rôle de l'école dans la communauté, etc. Nous espérons que l'effet de groupe permette l'expression et la clarification des différentes positions présentées.

Les résultats ont été intéressants, mais surtout dans une optique de validation des données recueillies antérieurement. On pourrait d'une certaine façon parler de « saturation des thèmes émergents ». En effet, il n'est pas ressorti de positions réellement différentes de celles prises par la majorité des étudiants lors des entrevues individuelles. Et évidemment, les questions plus intimes n'ont pas été abordées. Par contre, l'analyse critique de la société, notamment des différentes autorités en place, a été plus soutenue, plus argumentée. Là, l'effet du groupe sur le déploiement du discours a réellement fonctionné. Enfin, on considèrera l'utilisation des entrevues de groupe comme une contribution à nos efforts de validité de la recherche, au sens où elle est un des regards croisés qui participe de la triangulation des méthodes.

#### ***La démarche d'analyse : concrétisation d'un mouvement d'ouverture***

Comme nous l'avons dit plus haut, le choix de l'entrevue semi-dirigée comme principal instrument de collecte des données témoignait d'une volonté d'alignement vers une saisie en profondeur de ce que les interviewés disent, pensent et ressentent. Cette « saisie en profondeur » est évidemment à contextualiser puisque toute entrevue, par définition même, est un discours co-construit, et donc nécessairement orienté. Ce dernier émane en effet d'une situation contextuelle particulière, situation en partie mise en place et contrôlée par l'interviewer dont le rôle idéal, tout de même, est simplement d'introduire les thèmes de discussion par une question limpide, puis d'attiser les propos et la pensée de l'interviewé (Albarello, Dignette, Hiernaux, Maroy, Ruquoy & de Saint-Georges, 1995). Quoi qu'il en soit, il est au moins évident qu'en rejetant tout instrument de collecte fermé comme outil principal, nous éliminons *ipso*

*facto* la possibilité du simple décompte statistique de réponses comme base de l'analyse des résultats. Mais plus encore pour nous, cet engagement méthodologique, visant la production de récits de vie et de pratique scolaire, enclenchait un mouvement méthodologique inductif d'approfondissement des données qui nous semblait adapté à la théorie du rapport au savoir et à l'école, et que l'on voulait poursuivre et concrétiser dans le choix des procédures d'analyse. Comme le mentionne justement Dortier (1996), l'utilisation du récit de vie s'inscrit dans « un mouvement plus général : sur le plan théorique, il accompagne la redécouverte du sens, du sujet et de l'acteur; sur le plan méthodologique, il correspond à une ouverture vers des formes de connaissances plus souples, moins dominées par le paradigme de la démonstration scientifique » (p.13).

Ainsi, nous nous retrouvons, à la suite de ce premier mouvement d'investigation, avec des textes expressifs et une série de « verbatim » d'entrevues issus de la transcription fidèle des propos tenus par les interviewés, individuellement et en groupe. Or, un tel matériau peut être soumis à plusieurs types d'analyse, chacune s'appuyant sur une conception particulière du langage. Nous nous situons quant à nous dans le créneau de l'analyse compréhensive, plus précisément dans le sillon qualitatif de *l'analyse thématique en continue* (Paillé & Mucchielli, 2003), rejetant donc une seconde fois le carcan de la statistique et du modèle hypothético-déductif, y préférant un processus analytique plus fluide et davantage disposé à l'induction créatrice<sup>8</sup>. Nous manquons d'espace pour expliciter le processus d'analyse que nous avons élaboré, en particulier le processus de réduction des données. Comprendons cependant qu'une fois les données réduites selon un procédé rigoureux de mise en forme, le travail formel d'analyse a pu débiter. Son produit fini correspond à ce que Huberman & Miles (1991) appellent la présentation et l'organisation des données.

Par un effort de compréhension et de synthèse, nous avons alors tenté de cerner les courants d'opinion et de pensée du groupe d'étudiants pour chacun des thèmes décelés. En d'autres mots, nous avons cherché à saisir le sens qu'ils donnaient à leur expérience scolaire, bref à « reconstituer des ensembles signifiants » dans un esprit de réceptivité (Paillé & Mucchielli, 2003, p. 27). Les *thèmes discursifs* se sont ainsi progressivement transformés en *thèmes d'analyse*. Plus encore que pour la réduction des données, l'exercice s'est fait selon le principe de la thématization en continue avec l'amorce d'un travail interprétatif interne. C'est ainsi, par exemple, que pour le thème discursif lié au *rapport à l'école* ont émergé deux thèmes d'analyse, soit *ce que signifie l'école à prime abord* et *les motifs de fréquentation scolaire*. Sept thèmes ont ainsi découlé de la lecture analytique des données auparavant réduites, les cinq

autres étant : *Points de vue sur les cours et les matières scolaires*, *Conceptions de l'apprentissage et intérêts pédagogiques*, *Les comportements d'apprentissage*, *La place des personnes significatives hors de l'école dans le projet de scolarisation*, et *Horizons*. Nous les avons ensuite décomposées en idées ou figures émergentes. Il s'agissait de construire des figures représentant les principaux points de vue partagés par le groupe d'étudiants interviewés pour chacun des thèmes d'analyse. Pour une figure donnée, nous regroupions les extraits de discours concordants en censurant le moins possible, après les avoir introduits et explicités. Chacun de ces thèmes d'analyse contient quatre ou cinq figures émergentes. Ces figures sont autant d'îlots de signification qui ont émergé des discours des étudiants. Rarement sont-ils en contradiction les uns les autres, mais ils peuvent référer à des niveaux de réflexion très différents. Nous considérons comme une figure les idées ou points de vue relativement partagés par quelques étudiants. L'étendue de ce partage (unanimité, majorité, quelques-uns) est toujours précisée à l'intérieur du texte de présentation. Les cas d'exception ou les oppositions à la position majoritaire n'ont pas été traités séparément. Ils sont intégrés dans la présentation des figures dominantes, leur apportant nuance et particularités. La sélection des propos pertinents s'est faite en fonction de l'éclairage que chacun d'eux pouvait amener à la compréhension du rapport à l'institution scolaire chez ces jeunes amérindiens, au sens le plus large possible. Comme le mentionne Charlot (2001), « Le chercheur peut ainsi construire des constellations, des configurations (constructions théoriques rendant compte des cohérences constatées entre données empiriques) et les présenter sous forme d'idéal-types (présentation de ces configurations « incarnées » dans un individu singulier construit » (p.17). Bien que nous reconnaissons avec Charlot (1997) le caractère unique de tout individu – pour ainsi dire sa subjectivité –, nous nous sommes toutefois concentrés sur l'examen des mouvements de groupe plutôt que sur l'étude de cas particuliers. En quelque sorte, nous nous situons ainsi dans la perspective développée par Ferrarotti (1983), qui a bien argumenté la pertinence sociologique de ce qu'il appelle la *biographie du groupe primaire*. Nous avons bien évidemment perçu des différences interindividuelles éventuellement intéressantes à investiguer, mais notre intérêt était prioritairement lié au sous-groupe, celui d'étudiants qui avaient persévéré jusqu'au terme de l'école secondaire, *a contrario* de la majorité des jeunes de leur communauté. Il ne faut donc pas voir là une attitude simplificatrice ou une position qui voudrait assujettir l'individu au groupe, mais plutôt l'orientation théorique et méthodologique de notre recherche. Nous reconnaissons d'ailleurs avec Bautier, Charlot & Rochex, (2000) que « si les rapports au(x) savoir(s), à l'école et aux apprentissages portent la marque des rapports sociaux, ils ne

peuvent jamais être saisis et analysés qu'au sein de configurations complexes, et sont le produit de l'interaction de processus scolaires et non scolaires » (pp.181-182).

Il faut dire un mot ici sur l'exploitation des données produites par les autres outils de collecte, en particulier les textes expressifs et les entrevues de groupe. En fait, ces données ont tout simplement servi à peaufiner l'arbre thématique déjà bien monté à l'aide des données issues des entrevues individuelles. Étant intégrées à l'ensemble du matériau, elles ont ainsi constitué un corpus d'appui à l'analyse, et ont même permis l'émergence de certaines figures fort intéressantes qui seraient autrement passées inaperçues comme, par exemple, les *heureux souvenirs du primaire*. L'utilisation de ces outils de soutien participaient par ailleurs d'une triangulation des méthodes, en ce sens que nous avions des données émanant de divers types d'instruments pour une même catégorie d'individus : observation en contexte (notes de terrain consignées dans un journal de bord), questionnaire d'introduction semi-ouvert (données sociodémographiques et d'intérêt culturel et professionnel), entrevue individuelle, focus group, texte expressif. Comme l'indiquent Péladeau & Mercier (1993), on peut concevoir la triangulation « comme une modalité particulière d'utilisation de plusieurs méthodes où l'objectif recherché est d'accroître la vraisemblance des conclusions d'une étude par l'obtention de résultats convergents obtenus par des méthodes différentes » (p.118). Ce travail de validation par le croisement des résultats obtenus à l'aide de divers outils se juxtaposait à notre exercice de triangulation indéfinie amorcée dès les débuts du processus de cueillette, de la façon suggérée par Mucchielli (1996), soit en « soumettant aux parties prenantes les versions préliminaires des analyses des données afin d'obtenir leur réaction et de corriger, le cas échéant, l'orientation de ses interprétations (p.262) ». Nous l'appliquions à travers notre interaction continue entre autres avec la directrice et la directrice-adjointe de l'école, la tutrice de la classe, la directrice du Bureau des études amérindiennes de l'UQAC et un responsable (autochtones) des services éducatifs de la communauté ciblée, les membres du personnel enseignant et, évidemment, les étudiants impliqués dans l'étude.

Enfin, une fois ce travail d'organisation et de présentation des données terminé, arrivait la phase conclusive de l'exercice d'analyse, soit celle de l'*interprétation*. Elle est un exercice encore plus synthétique, mais également plus dense, et de plus d'envergure théorique. C'est là que les significations ressorties de l'analyse sont mises, dans un dessein de relative comparaison, dans la perspective plus large des multiples réflexions scientifiques sur le même objet de recherche. Nous avons concrétisé cette démarche, en distinguant les logiques épistémiques des logiques identitaires émergentes, en reprenant la

division conceptuelle proposée dans le cadre théorique. On peut dire par ailleurs que le dispositif méthodologique déployé, en particulier la production de récits de vie et de pratique, a précisément bien servi notre objectif de compréhension des logiques épistémiques et identitaires. Comme le mentionne si justement Orofiamma (2002) « Si le récit de vie est bien un support d'élaboration de l'expérience, il est aussi un support de construction d'identités. Il contribue dans un même mouvement à une reformulation subjective de l'expérience et à façonner des images de soi » (p.177).

### ***Synthèse des résultats***

Les résultats obligent à reconsidérer le discours coutumier présentant un jeune autochtone aliéné qui rejette l'école, y voyant un instrument d'assimilation à la société dominante. Ils montrent que l'école a une grande importance pour la plupart de ces jeunes, attachés à leur identité amérindienne, mais résolument modernes. Considérée positivement comme lieu d'apprentissage de savoirs objets, l'école est aussi appréciée comme endroit où se fonde l'amitié juvénile. Mais surtout, elle est valorisée comme institution de première ligne, essentielle à la sérénité personnelle et communautaire, et devant contribuer à une éducation à la citoyenneté responsable. Cette éducation serait déficiente à l'école et dans la communauté toute entière, où règnerait un pernicieux manque de rigueur, selon les étudiants. En conséquence, si certains la fréquentent suite à des pressions parentales, et d'autres pour échapper à l'ennui de la vie communautaire, la plupart persévèrent à l'école afin d'obtenir le diplôme de fin d'études, auquel ils attribuent une forte valeur symbolique : il est vu comme un sauf-conduit menant quasi automatiquement à « un métier que j'aime » pour « aller voir le monde ». Ici, ressort le goût adolescent de l'évasion en même temps que la lassitude de vivre dans un endroit isolé des grands centres. Certains étudiants désirent par contre revenir un jour dans leur communauté. En ce qui concerne la dimension plus spécifiquement scolaire, les étudiants définissent une vision mécanique de l'apprentissage et valorisent l'enseignement magistral, bien que des souvenirs évoqués du primaire laissent voir une forte appréciation des projets de groupe à ce moment là de leur cheminement. Dans l'évaluation des matières, les étudiants priorisent nettement le « triangle crucial » : anglais-français-mathématiques, préoccupés qu'ils sont par leur intégration à la communauté environnante, et sans doute influencés par la structure curriculaire occidentale appliquée dans leur école. L'enseignement de la langue et de la culture autochtones est donc clairement placé au second plan, bien que la plupart lui vouent une certaine considération.



## Conclusion

Les philosophes situent généralement l'origine de l'opposition théorique générale entre induction et déduction au débat millénaire sur l'acquisition des connaissances entre l'empirisme d'Aristote et le rationalisme de Platon. Le débat s'est plus tard cristallisé, en épistémologie des sciences, autour de l'opposition entre les tenants d'une élaboration inductive des « lois de la nature » et les défenseurs d'une mise à l'épreuve rigoureuse de théories intellectuellement échafaudées, comme principe de production des connaissances scientifiques. Depuis, des positions intermédiaires ou nuancées ont été proposées, à différents moments et dans divers domaines de réflexion. On peut prendre comme exemple la conception pragmatique de la pensée développée par Peirce (1995), qui soumet le principe d'abduction ou de rétroduction comme élément fondamental du processus de réflexion, interférant sur le dilemme inductif-déductif. Malgré tout, les deux concepts d'origine demeurent toujours de véritables pôles positionnels dans les systèmes de classement des approches de la réalité, et sont donc employés dans de multiples essais dichotomiques, qui n'ont pas toujours la même résonance sémantique cependant. Par exemple, en science de la gestion, on oppose fréquemment une approche inductive de la formation à une approche déductive, selon que celle-ci s'amorce à partir de situations vécues concrètement ou qu'elle s'effectue d'abord et avant tout de façon théorique. En méthodologie de recherche - et c'était là le domaine du présent texte-, le classement se fait plutôt en fonction du système d'interprétation des données mis en place par le chercheur, selon qu'il cherche à vérifier des hypothèses préalablement posées ou qu'il attaque l'investigation à partir d'intentions d'action plus larges, plus globalisantes, et plus ouvertes à l'inattendu. C'est cette trajectoire opérationnelle que nous avons pensée la plus efficace pour répondre aux objectifs de saisie de sens de notre recherche.

Nous croyons que ce choix a été très concluant, notamment parce qu'il a permis une grande finesse dans l'analyse et l'interprétation des données recueillies, nécessaire aux visées de notre recherche. On a pu voir par exemple sur le plan identitaire que le profil des étudiants ne répondait pas à une logique simple. S'ils n'ont que faire des revendications identitaires traditionalistes de leurs aînés, ils se définissent tout de même d'abord comme des amérindiens, et s'en montrent fiers. Lorsque l'un d'eux, se sentant interpellé de ne pas bien maîtriser sa langue maternelle, indique sur un ton péremptoire : « *C'est dans le cœur qu'on est autochtone!* », l'échange dialogique permet de comprendre qu'il exprime ainsi sa loyauté indéfectible à la nation (tant que son cœur battra), en même temps qu'il revendique le droit de l'exprimer à sa manière,

justement dans l'intimité d'un cœur qui bat. On peut alors dire que ces jeunes sont des acteurs sociaux qui entendent participer à leur destin, quoi qu'il advienne de celui du peuple. Comment interpréter autrement le mot de cet autre jeune dont le modèle social visé est « *Moi, dans le futur!* »? Ils étaient quatre à revendiquer cette affirmation personnelle. Mais, paradoxalement, cette position foncièrement individualiste les conduit à se confondre dans l'anonymat de la société adolescente occidentale. Leurs intérêts, leurs préoccupations sont sans équivoques à ce sujet. Ils en sont là, et l'école est le moyen qu'ils ont identifié pour espérer une place intéressante dans cette société, c'est pourquoi ils défendront l'institution avec tant d'énergie, égale à leur espoir. Les propos de cet étudiant ne peuvent être plus clairs pour conclure cet exercice :

*J'aimerais pas ça, pas aller à l'école. J'aimerais vraiment pas ça. J'me vois pas. Ce serait une prison chez-nous. Je pourrais pas vivre sans éducation. Quand je regarde les personnes qui vont pas à l'école, ils restent ici, ils font rien. Pour moi en tout cas, ça m'intéresse vraiment pas. Ça me déprime de voir les gens qui boivent à longueur de journée. Ça me désole. C'est un gâchis, vraiment. Pourtant, il y a beaucoup de personnes qui ont du potentiel, qui se rendent pas compte. J'ai beaucoup d'amis qui sont comme ça.*

Voilà exposé, en un petit bloc de discours, si dense en signification, toute la valeur heuristique de l'approche inductive dans cette recherche portant sur le sens de l'expérience scolaire. Maintenant, pour enrichir ou élargir la compréhension que nous avons du rapport à l'institution scolaire chez les jeunes autochtones, il resterait à investiguer auprès d'autres catégories de jeunes de cette nation, par exemple ceux qui reviennent à l'école par le biais de l'éducation des adultes (les « raccrocheurs »), de plus en plus nombreux semble-il, mais aussi ceux qui ne comptent jamais y revenir, bien souvent des amis de ces étudiants persévérants. Il faudrait également tenter de comprendre les influences subtiles de certaines caractéristiques personnelles auprès de ces jeunes : différences sexuelles, géographiques, familiales, relationnelles, etc., dans une perspective compréhensive. Ce sont là quelques pistes de recherche dont l'exploration, à notre avis, serait optimisée par des travaux d'investigation adoptant une approche inductive de recherche.

## Notes

<sup>1</sup> Aussi, bien que ce courant théorique ne s'interdise pas l'utilisation complémentaire de données provenant d'outils plus fermés, il faut sans doute prendre comme une maladresse l'affirmation de Bautier & Rochex (1998) selon laquelle « Les oppositions

ordinaires entre analyse qualitative et méthode statistique, entre les entretiens cliniques et les questionnaires ne nous semblent pas pertinentes. Chacune [...] participant à l'élaboration progressive des « hypothèses » et pistes de recherche » (p.103). D'autant que dans une recherche ultérieure, ces mêmes chercheurs se positionnent explicitement à l'intérieur du paradigme interprétatif ou compréhensif, et préconisent une approche inductive en expliquant avec tout autant d'assurance que « les démarches de recherche liées à la notion de rapport au savoir sont d'abord des démarches qualitatives, reposant sur le recueil et l'analyse d'entretiens et de productions écrites d'élèves et d'observations de classe » (Bautier, Charlot & Rochex, 2000, p.181).

<sup>2</sup> Charlot (1999b) explique utiliser sans problème les données d'entretiens effectués de façon différente par son étudiante de maîtrise et par d'autres étudiants pouvant avoir des objectifs spécifiques distincts. « [...] Les étudiants, bien sûr, modulent l'entretien en fonction de leurs intérêts propres. Ces entretiens réalisés par des étudiants peu expérimentés ne sont (donc) pas irréprochables techniquement » (p.11), mais, explique-t-il, ils présentent l'avantage d'être effectués par des gens intéressés et motivés par leur sujet. Ainsi, Charlot se soucie peu de standardiser les procédés d'entretiens individuels afin de minimiser les biais consécutifs à une différence de procédures. Pour notre part, sans défendre une standardisation méthodologique stricte et rigide, il nous semble nécessaire d'appliquer une certaine uniformisation des procédures, sinon on en vient à défendre une position anarchique à la Fayerabend (1975), où tout est acceptable au plan méthodologique, position à laquelle nous n'adhérons absolument pas.

<sup>3</sup> Déjà que pour Charlot (2001) lui-même, l'expression serait trompeuse au départ puisqu'elle ne révèle pas tant un bilan de savoirs qu'une conception et un bilan de l'« apprendre ».

<sup>4</sup> C'est évidemment là une position qui serait certainement contestée par les spécialistes des études de cas, qui favorisent la multiplication des sources, et pour qui le principe de triangulation des méthodes dans la recherche qualitative est fondamental (Stake, 2000, 1995; Yin, 1994, par exemple).

<sup>5</sup> La lettre de consentement distribuée par la même occasion à chacun des étudiants, et qu'ils devaient faire cosigner par un parent ou tuteur, expliquait déjà sommairement le rôle des divers partenaires impliqués.

<sup>6</sup> Le laconisme chez les Amérindiens est depuis longtemps remarqué dans différents types d'ouvrages et à différents moments de l'histoire. Par exemple, Douville & Casanova (1967) parlent de la grande éloquence des chefs, qui n'a d'égal que la discrétion des commettants. Baud (2003) y réfère plus récemment dans sa thèse de doctorat portant sur les peuples andins, tandis qu'au siècle dernier, un personnage du roman de Aimard & Berlioz (1866) y faisait allusion à propos d'Amérindiens du nord, en mentionnant explicitement : « Ces diables d'Indiens parlent peu, mais ils parlent bien » (p.2 de l'épilogue). Sans nous avancer sur la nature éventuellement culturelle de ce trait, il nous apparaît important de distinguer le comportement discuté ici de ce qui apparaît parfois chez d'autres individus comme une stratégie de résistance au dévoilement de leur pensée.

<sup>7</sup> En grammaire française, le texte expressif renvoie à une forme de discours où domine l'expression des sentiments. On retrouve d'autres formes de discours : descriptif, explicatif, narratif, argumentatif, etc.

<sup>8</sup> On ne voit pas comment on pourrait autrement constituer ces « zones d'agglomération de propos » (Andrade, 1996, cité par Charlot, 1997) ou ces « constellations idéal-typiques » (Rochex, 1995b). Comme le mentionne Charlot (2001), « la recherche (sur le rapport au savoir) vise à identifier des processus puis à construire des constellations (des configurations, des idéaltypes), et non pas à catégoriser des individus. Les recherches sur le rapport au savoir doivent faire attention à ne pas tomber dans le piège de la catégorisation » (p. 14).

### Références

- Aikenhead, G.S. (1997). Towards a first nation cross-cultural science and technology curriculum, *Science Education*, (81). 217-238.
- Aimard, G. & Berlioz d'Auriac, J. (1866). *Jim l'Indien*. Paris : Degorce-Cadot, Maintenant accessible sur internet à l'adresse suivante : <http://www.roman-d'aventures.info/auteurs/france/aimard/aimard-jim/aimard-jim1.htm>
- Albarello, L., Dignette, F., Hiernaux, J.P., Maroy, C., Ruquoy, D. & de Saint-Georges, P. (1995). *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales*. Paris : Armand Colin.
- Andrade, L.T. de (1996). *Les discours et les lieux de formation des enseignants de langue maternelle. Du savoir savant aux savoirs professionnels*. Thèse de doctorat inédite. Paris : Université Paris 8.
- Atwater, M.M. (1996). Social constructivism : infusion into the multicultural science education research agenda. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(8), pp.821-837.
- Ballion, R. (1993). *Le lycée, une cité à construire*. Paris : Hachette-Éducation.
- Ballion, R. (1998). *La démocratie au lycée*. Paris : ESF.
- Baud, S. (2003). *Les modalités de la transmission d'un savoir. Initiation chamanique dans la selva alta et les vallées inter-andines*. Thèse de doctorat inédite. Strasbourg : Université Marc Bloch, Institut d'Ethnologie.
- Bautier É., Charlot, B. & Rochex, J.Y. (2000). Entre apprentissage et métier d'élève : le rapport au savoir. Dans A. Van Zanten (dir.), *L'école, l'état des savoirs* (pp. 179-188). Paris : La Découverte.
- Bautier, É. & Rochex, J.Y. (1996). Rapport au savoir et à l'école des nouveaux lycéens. *L'année de la Recherche en Sciences de l'Éducation* (pp. 185-192). Paris : Presses Universitaires de France.
- Bautier, É. & Rochex, J.Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification*. Paris : Armand Colin.

- Belleau, M.J. (1994). *Jeunes et autochtones : les défis de l'oppression dans une formation à l'intervention*. Québec : Collectif québécois d'édition populaire.
- Bertaux, D. (1986). Fonctions diverses des récits de vie dans le processus de recherche. Dans D. Desmarais & P. Grell, *Les récits de vie* (pp. 21-34). Montréal : St-Martin.
- Bertaux, D. (1989). Les récits de vie comme forme d'expression, comme approche et comme mouvement. Dans G. Pineau & G. Jobert, *Histoires de vie I* (pp. 17-38). Paris : L'Harmattan.
- Bouchard, P., St-Amant, J., Bouchard, N. & Tondreau, J. (1997). *De l'amour de l'école*. Montréal : Les Éditions du remue-ménage.
- Brady, P. (1996). Native dropout and non-native dropouts in Canada : two solitudes or a solitude hared? *Journal of American Indian Education*, 35(2), pp.10-20.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris: Retz.
- Charlot, B. (1981). Pratiques pédagogiques et rapport social au savoir, *Dialogue*, (39), 32-34.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B. (1999a). *Le rapport au savoir en milieu populaire*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B. (1999b). Le rapport au savoir. Dans J. Bourdon & C. Thélot (dir.), *Éducation et formation; l'apport de la recherche aux politiques éducatives* (pp. 17-34). Paris : CNRS.
- Charlot, B. (2000). Le rapport au savoir en milieu populaire : «apprendre à l'école» et «apprendre la vie». *VEI enjeux*, (123), 56-63.
- Charlot, B. (dir.) (2001). *Les jeunes et le savoir*. Paris : Anthropos.
- Clarke, A.S. (1994). *OERI Native American Youth At Risk Study*. Montana : Montana State University Bozeman.
- Cleary, L.M. & Peacock, T.D. (1998). *Collected wisdom : American Indian education*. Boston : Allyn and Bacon.
- Desmarais, D. & Pilon, J.M. (1996). *Pratiques des histoires de vie. Au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention*. Paris-Montréal.

- Devos, G.A. & Suarez-Orosco, M. (1990). *Status inequality : The self in culture*. New-bury Park (CA) : Sage.
- Dortier, J.F. (1996). La force des histoires, *Sciences humaines*, (60), 12-13.
- Douville, R. & Casanova, J.-D. (1967). *La vie quotidienne des Indiens du Canada à l'époque de la colonisation française*. Paris : Hachette.
- Dubet, F. (1987). *La Galère*. Paris : Fayard.
- Dubet, F. (1991). *Les Lycéens*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. & Martucelli, D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.
- Fayerabend, P. (1975). *Contre la méthode*. Paris : Seuil.
- Ferrarotti, F. (1983). *Histoire et histoires de vie, la méthode biographique dans les sciences sociales*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Garret, M. W. (1995). Between two worlds : cultural discontinuity in the dropout of Native American Youth. *School Counselor*, 42(3), 186-195.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1992). *Les enquêtes sociologiques. Théories et pratiques*. Paris : Armand Colin.
- Gouvernement du Québec (2004). *L'éducation des populations scolaires autochtones du Québec*. Bulletin statistique de l'éducation. Québec.
- Hodkinson, H.L. (1990). *The demographics of american indians : one percent of the people/fifty percent of the diversity*. Washington (DS) : Institute for Educational Leadership.
- Huberman, A.M. & Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : DeBoeck.
- Krueger, R.A. (1994). *Focus group : A practical guide for applied research*. Thousands-Oaks : Sage.
- Krueger, M.L. (1995). *A longitudinal study of native american persistence in community [rapport de recherche disponible sur Eric full text ED426722]*.
- Lahire, B. (2000). Condition d'études, manières d'étudier et pratiques culturelles. Dans C. Grignon (dir.), *Les conditions de vie des étudiants* (pp. 241-381). Paris : Presses Universitaires de France.
- Lahire, B. (2001). Catégorisation et logiques individuelles : les obstacles à une sociologie des variations intra-individuelles. *Cahiers internationaux de sociologie*, CX, 59-81.

- Lahire, B. (2002). *Portraits sociologiques*. Paris : Nathan.
- Larose, F. (1993). Culture ou environnement? Les variables environnementales et la désertion scolaire chez l'adolescent amérindien québécois. *Enfance*, 46(3), 20-41.
- MacLeod-Gallinger, J. (1993). *Deaf ethnic minorities : Have they a double liability?* Rochester (NY) : National Technical Institute for the Deaf, Rochester Institute of Technology.
- Mather, J.R.C. (1997). How do american indian fifth and sixth graders perceive mathematics and the mathematics classroom. *Journal of American Indian Education*, 36, 9-18.
- McInerney, D. (1998). *School motivation and cultural context : an overview of research*. San Diego : American Education Association
- McInerney, D., Hinkley, J. & Dowson, M. (1997a). *Children's belief about success in the classroom : are there cultural differences?* Chicago : American Education Association.
- McInerney, D. & McInerney, V. (2000). *A Longitudinal Qualitative Study of School Motivation and Achievement*. New Orleans : American Educational Research Association.
- McInerney, D., Roche, L., McInerney, V. & Marsh, H. (1997b). Cultural perspectives on school motivation : the relevance and application of goal theory. *American Education Research Journal*, 34, 207-236.
- Michelat, G. (1975). Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie, *Revue Française de Sociologie*, 6, 229-247.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1998b). Un portrait statistique de l'évolution de la situation scolaire de la population autochtone du Québec, *Bulletin statistique de l'éducation*, Gouvernement du Québec, Direction des statistiques et des études quantitatives.
- Montandon, C. (1997). *L'éducation du point de vue des enfants*. Paris-Montréal : L'Harmattan.
- Morgan, D.L. (1997). *Focus group as qualitative research*. Thousands-Oaks : Sage.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Ogbu, J. (1997). Racial Stratification in the United States : Why Inequality Persists. Dans A.H. Halsey, H. Lauder, P. Brown & A.S. Wells (eds).

- Education : Culture, Economy, and Society*. Oxford : Oxford University Press.
- Ogbu, J. & Simon, D. (1998). Voluntary and involuntary minorities : A cultural-ecological theory of school performance with some implications for education. *Anthropology and Education Quarterly* 29(2), 155-188.
- Orofiamma, R. (2002). Le travail de narration dans le récit de vie. Dans C. Niewiadomski & G. de Villiers (Éds). *Souci et soin de soi, Liens et frontières entre histoire de vie, psychothérapie et psychanalyse* (pp. 163-191). Paris : L'Harmattan.
- Oudin, A.S. & Drapeau, L. (1992). *L'état de la langue montagnaise à Betsiamites*. Montréal : Rapport d'enquête sur la situation linguistique présenté au Conseil de Bande de Betsiamites, Université du Québec à Montréal.
- Ouellette, R. (1991). *Les autochtones et l'école : un portrait statistique*. Québec : MEQ, Recherche et développement : études et analyses.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Palascio, R., Allaire, R., Lafortune, L. & Mongeau, P. (1998). Vers une activité mathématique inuit. *Études Inuits*, 22(2), 117-135.
- Peirce, C.S. (1995). Le raisonnement et la logique des choses. Paris : CERF.
- Péladeau, N. & Mercier, C. (1993). Approches qualitative et quantitative en évaluation de programmes. *Sociologie et Sociétés*, XXV, (2), 111-124.
- Poirier, J., Clapier-Valladon, S. & Raybaut, P. (1983). *Les récits de vie, théorie et pratique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Poupart, J. (1981). La méthodologie qualitative en sciences humaines : une approche à redécouvrir. *Apprentissage et socialisation*, 4(1), 41 à 47.
- Radda, H.T., Iwamoto, D. & Patrick, C. (1998). Collaboration, research and change : motivational influences on american indian students. *Journal of American Indian Education*. Winter, 2-20.
- Rayou, P. (1998). *La citée des lycéens*. Paris, Montréal : L'Harmattan.
- Rochex, J.Y. (1995a). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rochex, J.Y. (1995b). Adolescence, rapport au savoir et sens de l'expérience scolaire en milieu populaire, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 24(3), 341-359.



- Ross, D. P. (1992). *L'éducation : un investissement pour les indiens vivant dans les réserves. Les causes du faible niveau de scolarité et les avantages économiques liés à une amélioration de l'éducation*. Ottawa : Conseil canadien de développement social.
- Savoie-Zajc, L. (1994). Le discours sur l'école de jeunes identifiés à risque de décrochage. Dans L. Langevin (Éd.), *L'abandon. On ne naît pas décrocheur!* (pp. 79-109) Montréal : Logiques.
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks : Sage.
- Stake, R.E. (2000). Case studies. Dans N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds), *Handbook of qualitative research* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Stewart, J.F. & Shamdasani, P.N. (1990). *Focus groups : theory and practice*. Thousands-Oaks : Sage.
- St-Germaine, R. (1995). *Drop-out rates among american indian and Alaska native students : beyond cultural discontinuity*. [rapport de recherche disponible sur Eric full text ED388492].
- Suarez-Orosco, M.M. (1997). The cultural psychology of immigration. Dans A. Ugalde & G. Cardenas (Eds.), *Health and social services among international labor migrants* (pp. 131-149). Austin : University of Texas.
- Suarez-Orosco, M.M. (1991). Immigrant adaptation to schooling : A Hispanic case. Dans M.A. Gibson & J.U. Ogbu (Eds), *Minority Status and Schooling : A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. New York : Garland.
- Templeton, J.F. (1994). *The focus group : a strategic guide to organizing, conducting and analyzing the focus group interview*. New York : McGraw Hill.
- Tierney, W.G. (1992). *Official encouragement, institutional discouragement : minorities in academe- The native american experience*. Greenwich (USA) : Ablex Publishing Corp.
- Vaughn, S., Schum, J.S. & Sinagub, J. (1997). *Focus group interview in education and psychology*. Thousands-Oaks : Sage.
- Vien, C. (1998). *Schooling and resistance to schooling in Betsiamites : a case study in a canadian amerindian rural reserve*. Thèse de doctorat inédite. London (Angleterre) : University of London.
- Wierzba, J., Bastien, B. & Bastien, E. (1991). Native family violence in Lethbridge. *Native Studies Review*, 7(1). 133-146.

Yin, Robert K. (1994). *Case study research : Design and methods* (2<sup>nd</sup> ed.)  
Thousand Oaks, CA : Sage.

**Roberto Gauthier** est professeur au Département des Sciences de l'Éducation et de Psychologie de l'Université du Québec à Chicoutimi. Il détient un doctorat (Ph.D.) en éducation de l'UQAM-UQAC. Il enseigne principalement dans les domaines de la didactique des sciences humaines, des théories de l'apprentissage, de l'éducation interculturelle et de la méthodologie de recherche. Ses intérêts de recherche portent sur le rapport à l'institution scolaire chez les autochtones. Il est directeur du Consortium de recherches amérindiennes et responsable des échanges interculturels en formation des maîtres à l'UQAC.