Impacts de l'Acculturation Sur la Scolarisation des Jeunes Innus

Impact of Acculturation on Schooling of Innu Children

Jimmy Bourque

Haute École Pédagogique Berne-Jura-Neuchâtel à Bienne

François Larose

l'Université de Sherbrooke

Résumé

Cet article présente les résultats d'une recherche menée dans une communauté autochtone québécoise. Nous désirions décrire la relation entre différents profils d'acculturation et certaines variables d'ordre scolaire et socioculturel chez des élèves du secondaire. Le profil acculturatif privilégié demeure l'intégration. Les élèves bilingues présentent un profil d'assimilation plus prononcé que ceux qui ne considèrent maîtriser que leur langue vernaculaire. Enfin, les garçons adoptent davantage que les filles une attitude de rejet de la culture euro-canadienne.

Abstract

This article presents the results of a study conducted in a remote Aboriginal community in Quebec, in a band-controlled school on one of nine Algonquian reserves situated on the North Shore of the St. Lawrence.

Jimmy Bourque est titulaire d'un Ph. D. en éducation et agit présentement à titre de chercheur invité à la Haute École Pédagogique Berne-Jura-Neuchâtel à Bienne, en Suisse.

François Larose est professeur titulaire au département d'Éducation préscolaire et primaire de l'université de Sherbrooke.

Against the backdrop of a 55.1% dropout rate of young Innu at the end of elementary school, the purpose of the study was to examine the link between attitudes toward culture and success in school. The article describes the relationship between different acculturation profiles and selected socio-cultural and school-related variables among secondary school students. The integration profile, which combines acceptance of the dominant culture and preservation of culture of origin, was found to be more frequent than the assimilation or separation profiles, and was positively correlated to success in school and perseverance. It appears that bilingual students show more of an assimilation profile than those who master only their native tongue. The separation profile, rejecting Euro-Canadian culture, is more prevalent among boys than girls, attributable in many cases to the boys' prolonged stays in the forest conducting traditional activities. The study raises the issue of a school system which hinders development of students with the strongest identification to their culture, that of the society which the school seeks to serve.

Introduction

Au Québec, selon le recensement de 2001, les autochtones atteignent un niveau de scolarisation moindre que leurs pairs euro-québécois. C'est notamment le cas des Innus, une nation algonquienne de langue algique, établie dans neuf réserves québécoises situées sur la Côte-Nord du Saint-Laurent, dans la région du lac Saint-Jean et près de Schefferville, mais aussi dans deux villages du Labrador (Leacock, 1995). Ainsi, tel que l'illustre le tableau 1, seulement 15.1% des allochtones du Québec abandonnent l'école avant la neuvième année. C'est le cas, par contre, pour 48.2% des autochtones québécois et pour 55.2% des Innus. De plus, si 24.6% des allochtones quittent l'école avec un diplôme de niveau secondaire (plus haut niveau complété), seuls 11.3% des autochtones et 14.6% des Innus possèdent cette certification à la fin de leurs études. Enfin, alors que 14.0% des allochtones complètent au moins un baccalauréat, seulement 5.8% des autochtones et 6.2% des Innus termineront leurs études avec ce diplôme en poche (Statistiques Canada, 2003). Cette situation se conjugue avec la prise en charge par les conseils de bande des opérations éducatives et la promotion des langues et cultures autochtones dans les écoles, mais

Au Québec, selon le recensement de 2001, les autochtones

Tableau 1

Population de 25 ans et plus, données du recensement de 2001

	Allochtones	Autochtones	Innus
Moins d'une 9^e année	15.10%	48.20%	55.20%
Diplôme secondaire	24.60%	11.30%	14.60%
Baccalauréat ou plus	14.00%	5.80%	6.20%

atteignent un niveau de scolarisation moindre que leurs pairs euro-québécois. C'est notamment le cas des Innus, une nation algonquienne de langue algique, établie dans neuf réserves québécoises situées sur la Côte-Nord du Saint-Laurent, dans la région du lac Saint-Jean et près de Schefferville, mais aussi dans deux villages du Labrador (Leacock, 1995). Ainsi, tel que l'illustre le tableau 1, seulement 15.1% des allochtones du Québec abandonnent l'école avant la neuvième année. C'est le cas, par contre, pour 48.2% des autochtones québécois et pour 55.2% des Innus. De plus, si 24.6% des allochtones quittent l'école avec un diplôme de niveau secondaire (plus haut niveau complété), seuls 11.3% des autochtones et 14.6% des Innus possèdent cette certification à la fin de leurs études. Enfin, alors que 14.0% des allochtones complètent au moins un baccalauréat, seulement 5.8% des autochtones et 6.2% des Innus termineront leurs études avec ce diplôme en poche (Statistiques Canada, 2003). aussi avec la revendication, par les communautés, d'un contrôle accru sur l'éducation des jeunes autochtones (Hampton, 1995; Hookinaw-Witt, 1998). Cette demande découle du constat selon lequel, malgré que les autochtones québécois aient obtenu un certain pouvoir sur l'éducation de leurs enfants, leurs écoles continuent de calquer le système éducatif provincial (Bourque et Larose, 2000). Selon certains chercheurs, les communautés autochtones ne feraient, dans bien des cas, qu'administrer le dispositif mis en place avant les prises en charge (Ryan, 1996).

Par ailleurs, si les écarts de rendements présentés plus haut ont fait l'objet de recherches, l'adéquation entre la culture du système éducatif et celle des communautés desservies est rarement étudiée.

Les causes de ces écarts sont plutôt attribuées à la culture, à l'établissement scolaire, aux parents ou aux élèves eux-mêmes (Deyhle et Swisher, 1997). Néanmoins, Ogbu et Simons (1998) allèguent que l'étude des rapports de pouvoir entre groupes culturels et des attitudes qui en découlent ne doit pas être négligée. C'est pourquoi nous avons voulu explorer le lien entre l'acculturation et les résultats scolaires de jeunes Innus. Ce texte vise donc à vérifier l'existence de liens entre les attitudes face à l'acculturation et les résultats scolaires d'élèves Innus fréquentant une école secondaire.

L'acculturation: un construit bidimensionnel

Pour Redfield, Linton et Herskovits (1936) «L'acculturation comprend les phénomènes résultant du contact continu et direct entre groupes d'individus de différentes cultures et impliquant des changements dans les cultures originales de l'un ou des deux groupes.¹» (p. 149). Or, si l'acculturation correspond à un processus culturel, donc collectif, elle réfère aussi à un processus individuel : l'acculturation psychologique. Si les changements d'ordre sociologique qu'impliquent les relations économiques et politiques inégales entre

Figure 1 : Stratégies d'acculturation psychologique

(Berry 2003, p. 23)

¹ Traduction libre de l'auteur.

deux collectivités peuvent être profonds, leurs impacts l'adoption d'une stratégie d'acculturation psychologique par un individu dépend de son positionnement face à deux enjeux : la préservation de son héritage culturel et l'engagement dans la société majoritaire (figure 1).

S'il est favorable à la préservation de sa culture, on dira qu'il présente un profil d'intégration s'il désire s'engager dans la culture dominante et un profil de rejet dans le cas contraire. De même, dans le cas où l'individu ne désirerait pas préserver son identité culturelle, il manifesterait un profil d'assimilation en se montrant favorable à la culture dominante alors que s'il se montrait réfractaire aux deux cultures, il adopterait le profil de marginalisation.

Acculturation et scolarisation autochtone

Dans le cas de la majorité des communautés amérindiennes canadiennes et québécoises, on peut considérer que le contact régulier et soutenu avec la société non-autochtone s'est effectué depuis plusieurs générations, bien que la nature de l'intégration socio-économique des populations autochtones ait varié en rythme et en intensité au gré de l'évolution historique particulière à chaque région (Kurtness, 1991).

Les rares études portant sur l'effet de variables d'ordre culturel sur le rendement scolaire présentent des résultats parfois contradictoires. Ainsi selon Montgomery, Miville, Winterowd, Jeffries et Baysden (2000), une intégration harmonieuse des identités majoritaire et traditionnelle favoriserait la persévérance scolaire d'étudiants autochtones. Or, James, Chavez, Beauvais, Edwards et Oetting (1995) et Larose, Bourque, Terrisse et Kurtness (2001) avancent que l'identification à la culture dominante faciliterait la réussite et la persévérance scolaire alors que Bazylak (2002), Grantham-Campbell (1998) ainsi que Whitbeck, Hoyt, Stubben et LaFromboise (2001) affirment que c'est plutôt l'enculturation dans la culture d'origine qui aurait cette influence positive.

Acculturation et rendement scolaire : résultats d'une recherche menée dans une communauté isolée

Afin de tenter de préciser les résultats précédents, nous avons

mené une recherche exploratoire auprès d'un échantillon de convenance formé des élèves fréquentant une école secondaire sous contrôle communautaire en milieu innu (Bourque, 2000). La recherche fut menée durant le semestre d'hiver 2000 à Unamen-Shipu (La Romaine), sur la basse Côte-Nord du Saint-Laurent. Il s'agit d'une petite communauté de moins de 1000 habitants, relativement isolée puisqu'elle n'est accessible que par bateau ou par avion, jouxtant avec une communauté euro-qubécoise de 200 habitants environ.

Échantillon

Notre échantillon était composé de quarante-cinq sujets, représentant environ 69 % des effectifs scolaires du secondaire à l'école Olamen. Il s'agissait d'un échantillon de convenance fondé sur le volontariat des élèves présents à l'école au moment de réaliser le recueil des données. Notre échantillon représentait aussi approximativement 35% des jeunes du village en âge de fréquenter l'école au niveau secondaire. Tous nos sujets fréquentaient l'école Olamen, placée sous l'autorité du conseil de bande depuis 1992. L'échantillon comportait vingt-quatre (24) filles et vingt et un (21) garçons.

Les répondants se considéraient majoritairement bilingues puisque quarante (sur 45) d'entre eux déclaraient comprendre à la fois le français et la langue innue. Par ailleurs, trente-trois élèves se considéraient aptes à parler français et trente-trois des élèves questionnés utilisaient surtout leur langue vernaculaire avec leurs amis. Vingt-neuf élèves fréquentaient les classes de premier cycle du secondaire, alors que dix de leurs pairs étaient inscrits au second cycle. Les six autres sujets fréquentaient les deux classes de cheminement particulier de l'école. Parmi ces élèves, dix-neuf faisaient des séjours prolongés en forêt avec leur famille et devaient, par conséquent, s'absenter de l'école pour des périodes s'étendant parfois sur plusieurs mois.

Les instruments

Le recueil de données reposait sur l'utilisation de deux

instruments. Nous avons d'abord administré un questionnaire socio-démographique permettant aux sujets d'identifier leurs habitudes linguistiques et leurs pratiques culturelles. De façon concomitante, nous avons procédé à l'administration d'une échelle d'acculturation inspirée du modèle de Berry (2003) et traduite, adaptée et validée d'une part auprès d'Innus à Betsiamites (Larose, 1996) et, d'autre part, au Lac Simon auprès d'Anicenabek (Larose, 1991). Cette échelle comporte vingt items à format de réponse de type Likert (quatre choix, de « très en désaccord » à « très en accord »).

Elle se subdivise en trois sous-échelles mesurant les construits d'assimilation (sept items), de rejet (six items) et d'intégration (sept items). L'analyse de la structure factorielle, à l'aide de l'analyse d'un tableau de distance², a d'abord révélé quelques failles structurelles quant à la répartition en facteurs des items. L'élimination des items

*Figure 2: Structure factorielle de l'échelle d'acculturation
Modèle de distance euclidienne*

² Traduction libre de multidimensional scaling. Le faible nombre de sujets ne permettait pas l'utilisation d'analyses factorielles conventionnelles. Néanmoins, le type de pseudo-métrique utilisée dans le questionnaire correspond aux exigences de polarité de ce type de transformation spatiale (Borg, 1996; Coombs, 1964; Nishisato, 2004).

déviant nous a toutefois permis d'obtenir une structure satisfaisante à trois facteurs (figure 2) correspondant aux sous-échelles d'intégration (4 items), d'assimilation (3 items) et de rejet (5 items).

Enfin, nous avons eu accès aux dossiers scolaires des élèves, desquels nous avons extrait les résultats en français et mathématiques ainsi que le nombre d'absences pour chaque année scolaire depuis 1996-1997.

Résultats

Nous avons d'abord calculé les moyennes obtenues à chacune des sous-échelles d'acculturation. Pour chaque échelle, la valeur minimale possible correspond à une attitude défavorable au regard du construit ciblé, par exemple l'assimilation, alors que la valeur maximale correspond à une attitude favorable par rapport au dit construit. D'une manière générale, les élèves favorisent davantage l'intégration à la société euro-canadienne ($m = 2.74$; $s = 0.57$) que l'assimilation ($m = 2.02$; $s = 0.69$) ou le rejet ($m = 1.95$; $s = 0.69$).

Nous avons ensuite étudié les relations entre les variables socioculturelles sur lesquelles nous détenions de l'information d'une part et, d'autre part, les scores obtenus par les sujets aux différentes sous-échelles. La comparaison, à l'aide du test de Mann-Whitney³, entre les élèves qui se disent locuteurs bilingues ($m = 2.15$, $s = 0.64$) et ceux qui considèrent ne maîtriser que la langue innue ($m = 1.67$, $s = 0.75$) révèle que les premiers (bilingues) obtiennent un score plus élevé que les seconds (unilingues) à la sous-échelle d'assimilation ($U = 104.500$, $p = 0.015$).

Parallèlement, les résultats suggèrent une attitude de rejet plus marquée ($U = 163.500$, $p = 0.042$) chez les garçons ($m = 2.15$, $s = 0.67$) que chez les filles ($m = 1.78$, $s = 0.67$). Cette différence est particulièrement saillante ($U = 27.000$, $p = 0.007$) entre les filles qui ne

³ Le test de Mann-Whitney est un équivalent non-paramétrique du test t qui effectue des calculs sur les rangs plutôt que sur les données brutes. Il s'applique aux distributions quelconques pour lesquelles peu d'égaliés sont observées entre les valeurs de la variable dépendante (Howell, 2003).

font pas de séjours prolongés en forêt ($m = 1.58$, $s = 0.36$) et les garçons qui pratiquent des activités traditionnelles requérant de tels séjours ($m = 2.28$, $s = 0.69$).

L'analyse des interactions entre les scores aux sous-échelles d'acculturation et les variables scolaires suggère la présence d'une certaine variabilité du score obtenu aux sous-échelles d'intégration et de rejet selon le niveau scolaire. Ainsi, nous observons une différence significative ($U = 35.500$, $p = 0.016$) entre les scores à l'échelle de rejet des élèves de première secondaire ($m = 2.28$, $s = 0.72$) et ceux de deuxième secondaire ($m = 1.59$, $s = 0.44$) ainsi que du deuxième cycle ($m = 1.60$, $s = 0.49$; $U = 43.500$, $p = 0.008$). De plus, les scores à l'échelle d'intégration varient entre la deuxième secondaire ($m = 2.32$, $s = 0.46$) et le second cycle ($m = 3.04$, $s = 0.42$; $U = 8.500$, $p = 0.003$). Il semble donc qu'en avançant dans le cheminement scolaire, le rejet fait de plus en plus place à l'intégration comme stratégie d'acculturation psychologique.

L'analyse des données disponibles permet aussi de constater la présence d'une corrélation⁴ négative entre le score à la sous-échelle de rejet et la moyenne obtenue par les élèves en français ($\tilde{r} = -0.550$, $p = 0.001$) et en mathématiques ($\tilde{r} = -0.341$, $p = 0.022$). Le score à l'échelle de rejet est aussi positivement corrélé avec le nombre moyen d'absences annuelles ($\tilde{r} = 0.357$, $p = 0.016$).

Discussion

Assimilation ou intégration: les questionnements particuliers à Unamen-Shipu et leurs effets sur les probabilités de persévérance scolaire

Le profil d'acculturation le plus prononcé chez les élèves du secondaire d'Unamen-Shipu s'avère l'intégration, qui combine l'acceptation de la culture dominante et la préservation de la culture

⁴ La corrélation non-paramétrique de Spearman, qui calcule un coefficient à partir des rangs plutôt que des données brutes, a été utilisée en raison de la violation du postulat de normalité (Howell, 2003).

d'origine. En ce sens, on peut croire que c'est une attitude saine qui favorise l'adaptation à la structure macro-sociale tout en permettant la conservation d'une identité autochtone (Segall *et al.*, 1999). Qui plus est, ce profil semble prendre de l'ampleur à mesure que l'on progresse dans la structure scolaire du secondaire, ce qui pourrait favoriser la poursuite d'études post-secondaires sans compromettre l'identité innue des élèves. Ce résultat pourrait donc supporter ceux de Montgomery *et al.* (2000), selon qui l'intégration harmonieuse des deux identités favoriserait la persévérance scolaire. Cependant, il serait important de préciser cette relation entre intégration et niveau scolaire. Est-ce que le passage dans le réseau scolaire permet le développement de cette attitude d'intégration ou est-ce que les exigences du système d'éducation agissent comme un filtre favorisant la réussite, et donc la poursuite, des élèves possédant déjà ce profil? Notons que nous n'avons observé aucun lien entre le score à la sous-échelle d'intégration et les résultats en français et mathématiques.

Le deuxième profil en importance est celui de l'assimilation, c'est-à-dire la perte de l'identité autochtone au profit de la culture dominante. Cette attitude semble reliée au profil linguistique des élèves: ceux qui disent parler le français et la langue innue présentent un profil d'assimilation plus prononcé que les élèves qui prétendent ne parler que leur langue vernaculaire. Ici, encore une fois, la question se pose: est-ce que le bilinguisme traduit un ensemble de variables, peut-être familiales, favorisant le développement d'un profil propice à l'assimilation ou est-ce que ce profil favorise l'apprentissage du français?

Enfin, le profil minoritaire, celui de rejet, est aussi celui qui suscite le plus d'interrogations. L'attitude de rejet démontre une position défavorable par rapport à la culture dominante, mais un fort désir de préserver la culture innue. Le statut minoritaire de ce profil démontre l'importance que les jeunes Innus d'Unamen-Shipu accordent à l'adaptation à la culture dominante. Les garçons pratiquant des activités traditionnelles en forêt constituent le sous-groupe le plus ancré dans ce profil, au contraire des filles qui ne font pas de séjours prolongés en forêt.

Cependant, considérant le taux de décrochage élevé observé dans ce même établissement (Bourque, 2000), il nous est encore une

fois permis de nous demander si les clientèles scolaires persévérantes ne constituent pas un sous-échantillon sélectionné *de facto* selon le degré d'intégration aux paramètres psychosociaux définissant la société majoritaire. Ce serait donc le profil d'intégration qui favoriserait un passage en douceur dans le système scolaire. Si tel était le cas, il ne serait pas exclu que le profil moyen d'acculturation des jeunes ayant quitté l'école diffère de celui mis en lumière par notre étude. De plus, il serait intéressant de jeter un éclairage sur le lien entre la pratique d'activités traditionnelles et l'attitude de rejet : le rejet est-il exacerbé par cette forme particulière de socialisation ou agit-il comme facteur favorisant la participation à ces activités par le jeune?

Une question similaire se pose quant au lien entre la stratégie de rejet et le rendement en français. La participation aux activités en forêt amène-t-elle l'élève à accorder moins d'importance à l'apprentissage du français au profit de sa langue vernaculaire ou est-ce le peu de succès en français, une des matières jugées essentielles dans le cadre du curriculum du secondaire, qui pousse l'élève à se détourner de l'école et à voir de façon plus favorable le mode de vie traditionnel des Innus? Nous observerions, dans ce dernier cas, une cause probable majeure de l'adoption par des adolescents d'une attitude réfractaire envers la culture euro-canadienne.

Finalement, les résultats scolaires des élèves et ce, autant en mathématiques qu'en français, s'avèrent corrélés avec le score obtenu à l'échelle de rejet, alors que cette même échelle est corrélée positivement avec le nombre moyen d'absences annuelles. Il y a donc lieu de croire que la stratégie de rejet serait néfaste à un cheminement scolaire « réussi » selon les critères de la société québécoise. Tous ces résultats rejoignent davantage les conclusions tirées par Montgomery *et al.* (2000) et, dans une moindre mesure toutefois, celles de James *et al.* (1995) et Larose *et al.* (2001) que les résultats obtenus par Bazylak (2002), Grantham-Campbell (1998) et Whitbeck *et al.* (2001). Par conséquent, il y a lieu de se pencher sur l'adéquation d'un système scolaire qui semble nuire à la progression des élèves qui s'identifient uniquement à leur culture d'origine, celle de la société que l'école prétend servir.

Conclusion

La recherche menée à Unamen-Shipu présentait des limites évidentes. D'une part notre échantillon était numériquement limité. Il s'agit là d'une contrainte liée à la nature même du terrain, puisque seulement soixante-cinq élèves de niveau secondaire étaient inscrits à l'école Olamen au moment de l'administration des questionnaires. D'autre part, nos instruments étaient rédigés en français, alors que certains élèves éprouvent manifestement des difficultés de compréhension de cette langue. Le choix nous a cependant été imposé par le faible pourcentage d'élèves (35.7%) pouvant lire la langue innue. Nous avons tenté de contrôler cette source de biais en nous assurant que des locuteurs innus suffisamment habiles en français se tiennent à la disposition des sujets lors de l'administration des instruments et qu'ils puissent traduire les énoncés de façon stable au besoin. Malgré ces limites, nos résultats suggèrent que les profils d'attitudes au regard de la culture innue, du moins la représentation que les élèves peuvent en avoir, puissent jouer un rôle de variable modératrice au regard des probabilités de succès ou de persévérance scolaire.

Dans le cadre des processus d'affirmation identitaire et de renégociation du rapport des autochtones et des non-autochtones au territoire québécois, processus qui met en cause le développement potentiel d'une économie autochtone différente de celle qui caractérise l'environnement des réserves, c'est le type d'école et le rôle que cette dernière est appelée à jouer dans le développement économique et social des Premières nations qui est mis en question. Dans ce contexte, le développement systématique de recherches intégrant la prise en considération des attitudes fondant l'identité individuelle et collective auprès des clientèles autochtones d'âge scolaire prend une couleur stratégique. Après tout, c'est la pertinence du rôle de l'école au cœur d'un projet de société qui est en cause et, dans le contexte actuel, nos résultats pourraient justement remettre en cause la pertinence de l'adoption en bloc du modèle euro-québécois par les écoles innues, surtout si nous considérons que c'est à l'école à s'adapter à un projet de société et non l'inverse.

Nos résultats appellent donc l'analyse systématique des efforts « d'amérindianisation » ou de valorisation des cultures autochtones entrepris par certains établissements scolaires et de leurs impacts sur les performances des élèves. De telles évaluations viendraient confirmer ou infirmer la thèse d'une composante culturelle aux écarts de rendement entre autochtones et allochtones. La conceptualisation même de l'école par les populations autochtones doit être questionnée : dans quelle mesure cette institution, dans sa forme actuelle, correspond-elle à leur vision de l'éducation, à leurs aspirations individuelles et à leur projet collectif en tant que peuple? L'éducation formelle constitue-t-elle vraiment, pour les communautés autochtones isolées, une promesse de progrès, de mieux-être et de réussite sociale? De même, à la lumière des informations disponibles sur les conditions d'exercice, la composition et le roulement du corps enseignant affecté aux écoles autochtones, la qualité de l'enseignement dispensé dans ces écoles doit être scruté attentivement. En attendant les résultats d'autres recherches, il semble que les administrateurs des institutions scolaires situées en milieu autochtone, de même que le personnel enseignant qui y œuvre, devront questionner leurs méthodes et éviter de teinter d'un colonialisme involontaire l'éducation de communautés déjà échaudées par des décennies de dérives éducationnelles.

Références

- Bazylak, D. (2002). Journeys to Success : Perceptions of Five Female Aboriginal High School Graduates. *Canadian Journal of Native Education*, 26 (2), 134 – 151.
- Berry, J. W. (2003). Conceptual Approaches to Acculturation. In K. M. Chun, P. Balls-Organista et G. Marin (Eds), *Acculturation. Advances in Theory, Measurement, and Applied Research*. (pp. 17 – 37). Washington, DC: American Psychological Association.
- Borg, I. (1996). *Modern Multidimensional Scaling: Theory and Applications*. New York: Springer-Verlag Inc.
- Bourque, J. (2000). *Évaluation du dispositif d'enseignement des mathématiques au secondaire à l'école Olamen*. Sherbrooke:

Université de Sherbrooke, Faculté d'Éducation. Mémoire de maîtrise inédit.

- Bourque, J. et Larose, F. (2000). Évaluation du dispositif d'enseignement des mathématiques au secondaire dans une école innue. *Cahiers de la recherche en éducation*, 7, (2), 247-268.
- Coombs, C.H. (1964). *A theory of data*. New York (NY): John Wiley Publisher.
- Deyhle, D. et Swisher, K. (1997). Research in American Indian and Alaska Native Education: From Assimilation to Self-Determination. *Review of Research in Education*, 22, 113 – 194.
- Grantham-Campbell, M. (1998). *It's Okay To Be Native: Alaska Native Cultural Strategies in Urban and School Settings*. *American Indian Culture and Research Journal*, 22 (4), 385 – 405.
- Hampton, E. (1995). Towards a Redefinition of Indian Education. Dans M. Battiste et J. Barman (Eds), *First Nations Education in Canada: The Circle Unfolds*. Vancouver: UBC Press.
- Hookinaw-Witt, J. (1998). Any Changes Since Residential School? *Canadian Journal of Native Education*, 22 (1), 159 – 170.
- Howell, D. C. (2003). *Méthodes statistiques en sciences humaines (5^e édition)*. Traduit de l'anglais. Paris : De Boeck Université.
- James, K., Chavez, E., Beauvais, F., Edwards, R., et Oetting, G. (1995). School Achievement and Dropout among Anglo and Indian Females and Males: A Comparative Examination. *American Indian Culture and Research Journal*, 19 (3), 181 – 206.
- Kurtness, J. (1991). Trois phases-clé dans l'acculturation des Montagnais du Québec. In M. Lavallée, F. Ouellet et F. Larose (dir.), *Identité, culture et changement social* (72-81). Paris: L'Harmattan.
- Larose, F. (1991). *La situation pédagogique des enfants fréquentant l'école Amik-Wiche: état actuel et implications d'une prise en charge*. Lac Simon: Conseil de bande du Lac Simon.
- Larose, F. (1996). *Le profil psychosocial des populations*

montagnaises de Shefferville, de Betsiamites et de Pointe-bleue ainsi que de la population allochtone de Shefferville et de St-Prime (lac St-Jean). Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.

- Larose, F., Bourque, J., Terrisse, B., et Kurtness, J. (2001). La résilience scolaire comme indice d'acculturation chez les autochtones : bilan de recherches en milieux innus. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (1), 151 – 180.
- Leacock, E. (1995). The Montagnais-Naskapi of the Labrador peninsula. In B. Morisson et R. Wilson, (dir.), *Native peoples, the Canadian experience* (150-180). Toronto: McClelland & Stewart.
- Montgomery, D., Miville, M. L., Winterowd, C., Jeffries, B., et Baysden, M. F. (2000). American Indian college students: An exploration into resiliency factors revealed through personal stories. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 6 (4). 387 – 398.
- Nishisato, S. (2004). Dual scaling. In D. Kaplan (dir.), *The sage handbook of quantitative methodology for social sciences* (3-24). Thousand Oaks (Ca): Sage Publications Inc.
- Ogbu, J. U. et Simons, H. D. (1998). Voluntary and Involuntary Minorities: A Cultural-Ecological Theory of School Performance with Some Implications for Education. *Anthropology & Education Quarterly*, 29 (2), 155 – 188.
- Redfield, R., Linton, R. et Herskovits, M. (1936). Memorandum on the Study of Acculturation. *American Anthropologist*, 38, 149-152.
- Ryan, J. (1996). Restructuring First Nations' Education: Trust, Respect and Governance. *Journal of Canadian Studies*, 31 (2), 115 – 132.
- Statistiques Canada (2003). *2001 Aboriginal Population Profile*. Document télé-accessible à l'URL : <http://www12.statcan.ca/english/census01/home/index.cfm>
- Whitbeck, L. B., Hoyt, D. R., Stubben, J. D., et LaFromboise, T. (2001). Traditional Culture and Academic Success among American Indian Children in the Upper Midwest. *Journal of American Indian Education*, 40 (2), 48 – 60.