

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

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

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

PAR
JEAN-FRANÇOIS DRAGON

MOTIVATION ET RÉUSSITE SCOLAIRE EN CONTEXTE AUTOCHTONE :
L'EXPÉRIENCE D'ÉLÈVES D'UNE COMMUNAUTÉ QUÉBÉCOISE

MAI 2007

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

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

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

SOMMAIRE

Depuis maintenant une trentaine d'années, on s'intéresse de près à la question de la scolarisation des jeunes des Premières nations. Cette préoccupation pour le sort des élèves autochtones s'explique en partie par la faible persévérance de ceux-ci à l'école. En effet, peu d'entre eux terminent leurs études secondaires, ce qui se traduit notamment par un taux de diplomation largement moins élevé que chez les élèves allochtones (MAINC, 2003). Devant un tel constat, nombre de chercheurs, tant aux États-Unis qu'au Canada, ont tenté d'expliquer le phénomène, de mieux comprendre les raisons participant à ce désengagement de tant d'élèves autochtones. Or, il semble qu'il ne soit pas facile d'identifier avec précision les éléments incriminés. Différents facteurs influencent le choix d'un élève à s'engager dans ses études (Langevin, 1999), dont au premier plan les perceptions de l'élève quant à son vécu et son expérience scolaires. Si de nombreuses études se sont intéressées à cette question générale, peu d'entre elles ont explicitement tenté de faire le lien entre la motivation des élèves et leur réussite scolaire. Dans le cadre de notre recherche, nous avons donc voulu d'abord réfléchir aux éléments qui tendent à soutenir la motivation des élèves, pour ensuite explorer les relations pouvant exister entre la motivation scolaire d'élèves autochtones et leur réussite en contexte scolaire.

En s'appuyant sur le modèle de la motivation scolaire élaboré par Rolland Viau (1994), notre étude s'est donc intéressée aux liens pouvant exister entre la motivation scolaire des élèves, les facteurs environnementaux observables dans le milieu à l'étude et la trajectoire

scolaire¹ des élèves. Une analyse en mode écriture nous a amené à aborder la question sous deux approches distinctes, soit à travers un survol horizontal des perceptions motivationnelles d'une forte proportion des élèves de la communauté ($n=55,1\%$), et un approfondissement vertical de certains cas d'élèves ($n=6$). Dans le premier cas, nous avons dressé un portrait général de la situation des élèves en analysant les réponses données à un questionnaire par plus de la moitié des élèves fréquentant l'école secondaire de la communauté, et avons dépouillé les dossiers scolaires de l'ensemble des élèves inscrits à l'école. Pour la démarche d'approfondissement vertical, nous avons plutôt cherché à atteindre nos objectifs de recherche par une étude de diverses sources de données associées à chacun des participants à l'étude (entrevue, questionnaire, dossier scolaire).

Les résultats obtenus de cette étude mettent notamment en évidence le lien qui existe entre les perceptions motivationnelles des élèves et leur réussite scolaire. Ils soulignent en outre l'importance pour les élèves du soutien obtenu des parents et des enseignants dans la détermination de leur motivation scolaire. Les résultats nous amènent enfin à discuter de la pertinence du modèle de la motivation scolaire utilisé dans le cadre de notre étude en regard du contexte étudié.

Mots clés : motivation scolaire, réussite scolaire, autochtone, amérindien.

¹ Dans le cadre de la présente recherche, l'étude de la trajectoire scolaire est vue comme un moyen d'actualiser l'analyse de la réussite scolaire des élèves.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE.....	II
TABLE DES MATIÈRES	IV
TABLE DES TABLEAUX	VII
TABLE DES FIGURES.....	VIII
REMERCIEMENTS.....	IX
INTRODUCTION	1
PROBLÉMATIQUE	5
1.1 CONTEXTE	6
1.2 PROBLÈME SPÉCIFIQUE	10
1.3 PERTINENCE DE LA RECHERCHE	12
1.4 DOUBLE QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE.....	14
CADRE THÉORIQUE.....	15
2.1 LA MOTIVATION, LES ORIGINES D'UN CONCEPT	16
2.1.1 D'une posture behavioriste à une perspective cognitive.....	18
2.1.2 Les théories contemporaines de la motivation à l'apprentissage	19
2.1.3 Vers des modèles intégrateurs de la motivation scolaire.....	25
2.2 UN MODÈLE THÉORIQUE SOCIOCOGNITIF DE LA MOTIVATION SCOLAIRE.....	28
2.2.1 La dynamique motivationnelle	30
2.2.2 Les déterminants de la motivation scolaire	32
2.2.3 Les indicateurs de la motivation scolaire	37
2.2.4 Prendre en compte le contexte et les facteurs environnementaux	42
2.3 CERNER LA NOTION DE RÉUSSITE À L'ÉCOLE.....	48
2.3.1 Situer la réussite en contexte scolaire	49
2.3.2 La réussite scolaire chez les Autochtones.....	53
2.3.3 Étudier la trajectoire scolaire des élèves autochtones pour mieux comprendre la réussite.....	55
2.4 L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE DES JEUNES AUTOCHTONES.....	57
2.4.1 Facteurs extrascolaires	58
2.4.2 Facteurs scolaires	60
2.4.3 Facteurs personnels	62
2.5 OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	63

MÉTHODOLOGIE	65
3.1 TYPE DE RECHERCHE	66
3.2 POPULATION ÉTUDIÉE	68
3.2.1 Survol horizontal.....	70
3.2.2 Approfondissement vertical	72
3.3 COLLECTE DES DONNÉES	73
3.3.1 Entrevues	73
3.3.2 Questionnaires.....	74
3.3.3 Dossiers scolaires	75
3.4 TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES.....	75
3.4.1 L'analyse en mode écriture	76
3.4.2 Traitement et analyses primaires.....	78
3.4.3 Analyse des objectifs descriptifs	81
3.4.4 Cerner les liens entre la motivation, les facteurs environnementaux et la trajectoire scolaire.....	99
3.5 VALIDATION	99
3.5.1 Triangulation par les sources.....	100
3.5.2 Triangulation par la méthode	101
3.5.3 Triangulation par le chercheur et par les pairs.....	101
RÉSULTATS.....	103
4.1 RÉSULTATS RELATIFS À L'OBJECTIF 1 : DESCRIPTION DU PROFIL MOTIVATIONNEL DES ÉLÈVES	104
4.1.1 Les déterminants de la motivation scolaire	105
4.1.2 Les indicateurs de la motivation scolaire	115
4.2 RÉSULTATS RELATIFS À L'OBJECTIF 2 : DESCRIPTION DES FACTEURS ENVIRONNEMENTAUX.....	123
4.2.1 La vie personnelle de l'élève	124
4.2.2 La classe.....	129
4.2.3 L'école.....	133
4.2.4 La société.....	138
4.3 RÉSULTATS RELATIFS À L'OBJECTIF 3 : DESCRIPTION DE LA TRAJECTOIRE SCOLAIRE DES ÉLÈVES	149
4.3.1 Résultats scolaires.....	150
4.3.2 Cheminement scolaire général	156
4.3.3 L'absentéisme	162
4.4 SYNTHÈSE DES RELATIONS POSSIBLES ENTRE LA MOTIVATION SCOLAIRE, LES FACTEURS ENVIRONNEMENTAUX ET LA TRAJECTOIRE SCOLAIRE.....	166
DISCUSSION	170
5.1 LES PERCEPTIONS DE LA MOTIVATION AU CŒUR DE LA RÉUSSITE.....	171
5.1.1 Pourquoi aller à l'école?.....	172
5.1.2 Réussir à l'école, une question de perceptions de soi	174

5.2 DES ACTEURS INFLUENTS SUR LA MOTIVATION ET LA RÉUSSITE	176
5.2.1 Les enseignants pour soutenir le passage entre les cultures.....	176
5.2.2 La famille aux sources de la motivation.....	179
5.2.3 Encourager et faciliter les relations entre l'école et la famille.....	180
5.3 DE L'ADOPTION D'UN MODÈLE SOCIOCOGNITIF DE LA MOTIVATION	183
5.3.1 L'intérêt du modèle.....	184
5.3.2 Les aspects « cognitifs » et « sociaux » de la motivation.....	187
5.3.3 Vers un regard inspiré d'une perspective socioculturelle	189
CONCLUSION	192
RÉFÉRENCES.....	197
APPENDICES	207
APPENDICE 1 : CERTIFICAT DE DÉONTOLOGIE	208
APPENDICE 2 : LETTRES DE CONSENTEMENT	210
Lettre remise aux parents	211
Lettre remise aux élèves.....	213
APPENDICE 3 : LES OUTILS DE COLLECTE.....	215
Schéma d'entrevue des élèves.....	216
Questionnaire.....	218
APPENDICE 4 : TRAITEMENT ET ANALYSES PRIMAIRES	225
Entrevues d'élèves	226
Questionnaires	229
Dossiers scolaires.....	231
APPENDICE 5 : ANALYSE DES OBJECTIFS DESCRIPTIFS	239
Présentation.....	240
Survol horizontal	241
Approfondissement vertical.....	249

TABLE DES TABLEAUX

Table 1 : Les méthodes utilisées en regard des objectifs.....	68
Table 2 : Participants au survol horizontal	71
Table 3 : Informations quant aux participants choisis pour l'approfondissement vertical....	72
Table 4 : Portrait des intervenants éducatifs ayant participé à la collecte des données.....	101
Table 5 : Nombre de redoublements par ordre d'enseignement	157
Table 6 : Nombre d'année(s) de fréquentation par degré scolaire.....	158
Table 7 : Taux d'absentéisme par niveau scolaire	163

TABLE DES FIGURES

Figure 1 : Modèle de la motivation scolaire de Rolland Viau.....	31
Figure 2 : Démarche d'analyse en fonction des objectifs descriptifs.	82
Figure 3 : Démarche d'analyse visant l'atteinte de l'objectif 1.	84
Figure 4 : Items du questionnaire entrant dans le modèle de la motivation scolaire.....	86
Figure 5 : Démarche d'analyse visant l'atteinte de l'objectif 2.	90
Figure 6 : Items du questionnaire liés aux différents facteurs environnementaux.....	92
Figure 7 : Démarche d'analyse visant l'atteinte de l'objectif 3.	96

REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à remercier mes directeurs : Madame Annie Presseau, Ph. D., et Monsieur Stéphane Martineau, Ph. D., tous deux professeurs au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. En me permettant de vivre à plein cette première expérience de recherche, vous m'avez donné le goût du métier. Je me rappellerai avec plaisir les enrichissants échanges qui m'ont permis de m'approcher et de me raccrocher à la recherche.

Je tiens également à remercier l'ensemble de mes collègues étudiants et étudiantes, avec qui j'ai eu la chance d'évoluer pendant ces années. De belles amitiés sont nées de ces rencontres, des amitiés qui, je l'espère, grandiront dans le temps. À vous tous, vous avez su faire évoluer grandement mes réflexions et repousser mes limites.

À tous ces professeurs avec qui j'ai eu la chance de travailler ou qui m'ont enseigné. Ici encore, par vos interventions, vous avez su me faire aimer la recherche, tout en m'offrant la possibilité d'appréhender le monde différemment.

Aux participants à cette recherche, aux jeunes que j'ai interviewé, à ce père autochtone qui a accepté de me raconter son histoire, à tous ceux qui m'ont donné accès à leur vision du monde, merci.

Je veux enfin remercier ma petite famille. À ma conjointe Lyne qui a remporté la course à l'accouchement deux fois plutôt qu'une et à mes deux cocos Émilie et Nicolas, je veux que vous sachiez que sans votre compréhension et votre soutien rien de tout cela n'aurait été possible. Votre amour est ce qui, chaque jour, me fait vivre.

INTRODUCTION

La réussite scolaire est un thème actuellement fort en vogue. Son importance trouve sa source dans l'intérêt généralisé de la société occidentale pour la scolarisation des jeunes. L'école, comme lieu d'apprentissage privilégié, se voit donc confier un rôle primordial dans la formation des enfants et adolescents qui seront bientôt appelés à participer, comme citoyens, à l'évolution de leur société. À n'en pas douter, cette perception de l'école, de ses responsabilités et de ses possibilités, est au cœur de la définition contemporaine de son mandat.

Au Québec et au Canada, cet intérêt généralisé pour l'école et pour la réussite scolaire des élèves se traduit notamment par une préoccupation vis-à-vis du décrochage et de l'abandon scolaire. Les multiples causes pouvant être incriminées pour expliquer ces phénomènes amènent nombre de chercheurs à tenter de comprendre ce qui incite les élèves à adopter de telles attitudes de retrait à l'égard de l'école (Tardif et Presseau, 2000).

Les Premières nations ne sont pas exemptes de dilemmes relativement à la scolarisation de leurs jeunes. En fait, les données statistiques tendent à démontrer qu'une faible proportion d'élèves autochtones terminent leurs études secondaires (MAINC, 2003). Cette situation est particulièrement problématique dans la mesure où elle tend à limiter les possibilités d'avenir envisageable au sein des communautés autochtones. Celles-ci ont en effet besoin que les jeunes Autochtones persévèrent dans leur cheminement scolaire afin qu'ils puissent jouer un rôle de plus en plus actif dans la définition de leur identité et dans la détermination du futur de leurs Nations (Groupe de travail national du ministre sur l'éducation, 2002). Il en va de la survie de la plupart des Nations autochtones.

Or, les recherches menées pour comprendre l'abandon scolaire tendent à démontrer le profond enracinement de ce phénomène dans l'expérience de l'élève (Langevin, 1999). Il

semble exister une interdépendance entre un ensemble de facteurs internes et externes à l'élève, et son engagement et sa persévérance en contexte d'apprentissage. Parmi ces facteurs, on retrouve notamment les perceptions de l'élève. Ces perceptions renvoient tant à ses représentations à l'égard de lui-même, de la tâche à accomplir, qu'à l'égard de l'école. Selon une perspective sociocognitive, ce sont ces perceptions qui constituent chez l'élève les fondements de la détermination de sa motivation en contexte scolaire (Viau, 1994).

Dans le cadre de la présente étude, nous nous intéressons justement aux perceptions d'élèves issus d'une communauté autochtone québécoise. Notre démarche sous-tend d'abord la description du profil motivationnel des élèves. Nous nous attardons ensuite aux divers facteurs environnementaux susceptibles d'influencer leur motivation scolaire. Nous réalisons enfin une description de la trajectoire scolaire des élèves pour mieux saisir la manière avec laquelle s'actualise chez eux la réussite scolaire. Au terme de cette démarche, nous voulons cerner les relations pouvant exister entre la motivation scolaire des élèves autochtones, les facteurs environnementaux du milieu à l'étude et la trajectoire scolaire empruntée par les élèves.

Le premier chapitre présente la problématique de l'éducation en milieu autochtone. Il tend à illustrer la place que prend actuellement cette thématique dans le champ des recherches en sciences de l'éducation. Le deuxième chapitre expose quant à lui les principales balises théoriques de notre étude en présentant les origines conceptuelles de la motivation, en décrivant le modèle théorique sociocognitif de la motivation scolaire utilisé dans le cadre de notre recherche et en tentant de cerner les contours de la notion de réussite scolaire. Il se termine par une présentation des principales connaissances dont nous disposons à l'égard de l'expérience scolaire des élèves autochtones, et par une énonciation

des objectifs de recherche. Le troisième chapitre présente pour sa part le type de recherche menée, la population étudiée, les modalités de collecte des données, ainsi que les différents modes de traitement et d'analyse des données auxquelles nous avons eu recours dans le cadre de notre étude. Le quatrième chapitre expose les résultats obtenus aux différents objectifs descriptifs de notre recherche.

Le cinquième chapitre discute des résultats présentés précédemment, en mettant notamment l'accent sur certaines limites inhérentes aux choix effectués dans le cadre de notre étude, et en proposant quelques pistes pouvant être empruntées pour de futures recherches envisagées dans le domaine. La conclusion soulève enfin la question de la pertinence de la recherche menée, tout en soulignant son originalité, notamment au plan méthodologique.

PROBLÉMATIQUE

1.1 Contexte

La question de l'éducation en contexte autochtone intéresse nombre d'acteurs sociaux, tant autochtones qu'allochtones. Qu'ils soient issus du milieu politique, qu'ils aient de l'expérience en éducation, qu'ils oeuvrent dans le milieu des professionnels non enseignants, ou soient particulièrement investis en recherche, nombreux sont ceux qui essaient de comprendre les raisons des difficultés scolaires vécues par les élèves autochtones, qui se traduisent notamment par un taux d'abandon scolaire deux fois plus élevé que celui observé dans les collectivités allochtones (MAINC, 2003). Certains tentent de les expliquer en effectuant une relecture du rapport vécu entre Allochtones et Autochtones depuis l'arrivée des Européens, alors que d'autres semblent plutôt centrer leur attention sur une compréhension des facteurs psychopédagogiques qui, au quotidien, peuvent amener les élèves autochtones à s'investir ou non dans leurs apprentissages. Si, comme nous le verrons plus loin, la présente recherche privilégie un angle d'analyse essentiellement cadré sur la seconde approche, il nous apparaît tout de même essentiel de mieux comprendre le contexte plus global dans lequel s'inscrit notre étude.

Il y a maintenant près de quarante ans que l'on s'intéresse plus activement à la question de l'éducation en milieu autochtone. En fait, on la voit émerger à la fin des années 1960 dans diverses publications gouvernementales et à caractères politiques (MAINC, 1982). C'est à cette époque que l'on voit apparaître dans les communautés autochtones un mouvement de prise de conscience des politiques d'assimilation mises en place jusque-là par le gouvernement canadien. Entrevoyant l'effet négatif de ces politiques sur la persistance des cultures autochtones au Canada, différentes voix se sont levées au sein des Premières

nations pour réclamer une réappropriation par les Autochtones des institutions éducatives destinées à l'éducation des Autochtones (Kirkness et Bowman, 1992). Le dépôt en 1972 du document *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*, par la Fraternité des Indiens du Canada, marquait un tournant dans la définition de ces revendications. Visant notamment à répondre au taux élevé d'abandon scolaire, évalué à près de 96 % dans un rapport gouvernemental fédéral déposé en 1971, les signataires du document soulignaient la nécessité de voir les communautés locales et les parents réinvestis de la responsabilité d'éduquer les jeunes autochtones (Fraternité des Indiens du Canada, 1972). C'est ce document qui sert de base au gouvernement fédéral pour l'élaboration de sa politique actuelle en matière d'éducation autochtone.

Au cours des trente années suivantes, plusieurs rapports furent commandés par le gouvernement canadien afin d'évaluer le chemin parcouru depuis la publication du document *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*. Dans la plupart des cas, on souligne le peu d'amélioration connu au niveau de l'éducation des jeunes autochtones. Le dernier en lice fut soumis en 2002 par un groupe d'éducateurs et de chercheurs en éducation.

Formé à la demande du Ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien, le Groupe de travail national du ministre sur l'éducation avait pour mandat de proposer au ministre des modes d'interventions visant à valoriser et favoriser la réussite scolaire au sein des Premières nations canadiennes, de « reconnaître certains succès en matière d'éducation chez les Premières nations et réduire l'écart entre les résultats scolaires des étudiants des Premières nations et des autres étudiants canadiens » (Groupe de travail national du ministre sur l'éducation, 2002, p. 62). Le rapport final soulignait notamment l'importance de donner aux Premières nations tous les outils nécessaires afin de les aider à revaloriser

l'éducation au sein de leurs communautés, une démarche perçue comme le principal moyen permettant à ces Nations d'arriver à former des « citoyens » capables de faire le pont entre leur culture originelle et la culture canadienne dans laquelle ils évoluent.

Cette préoccupation pour la réussite scolaire des jeunes autochtones trouve également sa source dans le désir d'assurer l'avenir économique des communautés autochtones. Le rapport cite à ce sujet une étude du *Conference Board* du Canada, qui soulignait en 1998 que, pour obtenir un emploi, un individu doit détenir un diplôme d'études secondaires (Groupe de travail national du ministre sur l'éducation, 2002). Or, on observe encore de grands écarts entre le taux de diplomation des élèves allochtones et autochtones canadiens. Seuls 30,7 % des élèves autochtones vivants dans les Réserves et inscrits en classes de 12^e et 13^e année en 2000-2001 ont réussi à obtenir un diplôme d'études secondaire à la fin de leurs études, ce qui représente une proportion deux fois moins élevée que le taux que l'on retrouve en milieu allochtone (MAINC, 2003). Au Québec, on pouvait lire dans un rapport du ministère de l'Éducation du Québec que, pour la cohorte ayant entrepris ses études secondaires en 1995-1996, 72,6 % de tous les élèves inscrits en première secondaire au cours de cette année scolaire ont obtenu un diplôme d'études du secondaire dans un délai de 7 ans ou moins (MEQ, 2004).

Un tel constat pose problème. Il nous oblige à nous questionner sur les raisons qui poussent tant de jeunes Autochtones à décrocher de l'école. Comment expliquer le fait que si peu d'élèves arrivent à obtenir un diplôme d'études secondaire? Peut-on cibler des facteurs devant être incriminés?

Plusieurs auteurs ont déjà cherché à déterminer les causes de l'échec scolaire, dont le phénomène de l'abandon scolaire est perçu comme une illustration de cette problématique

(Tardif et Presseau, 2000; Langevin, 1999). Dans les faits, on semble généralement considérer ces deux phénomènes comme particulièrement complexes. On souligne qu'ils trouvent leurs racines dans l'histoire scolaire de l'élève, tout en précisant qu'ils peuvent être attribuables à une multitude de facteurs de divers ordres. Langevin (1999) souligne qu'il existe essentiellement trois types de facteurs qui, s'enchevêtrant en un réseau complexe de significations, poussent l'élève à abandonner ou non l'école. Il s'agit de facteurs liés aux contextes extrascolaires dans lesquels évoluent les élèves, à d'autres étant plutôt d'ordre scolaire, et enfin de facteurs personnels propres à chaque individu.

Les facteurs d'ordre extrascolaires renvoient généralement au contexte socio-économique duquel sont issus les élèves. Il semble s'agir là d'éléments fondamentaux influençant le rapport que l'élève entretient avec l'école (Langevin, 1999). Les recherches menées en milieu autochtone tendent souvent à accorder une attention particulière à de tels facteurs, notamment en ce qui a trait à l'importance du soutien familial et à l'impact du contexte social prévalant dans la communauté, sur la persévérance et la réussite scolaires des élèves.

Les facteurs d'ordre scolaire concernent quant à eux l'environnement institutionnel et la culture qui lui est sous-jacente, mais également la complexité des relations maître-élèves. Un bref survol de la littérature concernant l'éducation en milieu autochtone met justement en cause la question de la composition du curriculum comme élément permettant d'expliquer l'échec ou la réussite scolaire des élèves. Dans ce contexte, c'est l'école qui doit s'adapter aux préférences des élèves en tenant compte de leurs particularités culturelles.

Enfin, des facteurs d'ordre personnel sont aussi identifiés comme influençant le potentiel d'un élève à persévérer. La prise en considération de telles spécificités personnelles

nous amène à porter plus d'attention à des facteurs internes à l'élève. Ils renvoient à ses préférences, voire ses habiletés spécifiques, et sont associées de près à la construction de son identité d'apprenant. À titre d'exemple, il semble que l'estime de soi soit un élément majeur dans la définition du rapport que l'élève entretient à l'école. Une telle vision est tout aussi vraie en contexte autochtone, où les recherches tendent à montrer l'importance que prend l'image que l'élève a de sa capacité à réussir sur son engagement en situation d'apprentissage.

1.2 Problème spécifique

Si des facteurs externes et internes à l'élève ont été identifiés pour expliquer la réussite ou non d'un élève, qui semblent effectivement avoir un impact sur son implication scolaire, d'aucuns considèrent que les perceptions de l'élève concernant son rapport à l'école et à l'apprentissage constituent un moyen privilégié de comprendre le pourquoi et le comment de l'engagement scolaire (Viau, 1994; Tardif, 1992), et par extension de l'échec scolaire comme phénomène expérimenté et vécu par l'élève (Charlot, 2002). En contexte autochtone, les études menées avec l'adoption d'une telle perspective nous paraissent moins nombreuses, et ont souvent portées sur la détermination des causes de l'échec scolaire.

Une étude exploratoire, menée auprès d'une quinzaine de décrocheurs issus de la communauté à laquelle nous nous intéressons dans la présente recherche, a fait ressortir différents facteurs ayant nuit à l'apprentissage de ces jeunes (Lafrenière, 2002, cité par

Presseau²). En fait, à travers les entrevues réalisées, on a pu identifier quelles étaient, pour les sujets, les causes de leur décrochage. Entre autres choses, on y souligne la perception négative que les participants de l'étude avaient de l'école, et la faible valeur qu'ils accordaient aux apprentissages et activités qui y étaient proposés. Le fait qu'ils aient vécu de nombreux échecs scolaires semble également avoir eu un impact sur leur décision de quitter l'école. Ces facteurs contribuent de près à la construction de ce que nous pourrions appeler la motivation scolaire.

L'intérêt de la psychologie pour la question de la motivation a eu un impact majeur sur les recherches en sciences de l'éducation. Depuis maintenant plus de trente ans, cela se traduit par la prise en compte croissante de la motivation d'un élève comme facteur participant à l'explication de son engagement et de sa réussite scolaires. Si certains auteurs considèrent que les recherches en psychologie n'ont pas réussi à établir de lien causal entre le niveau de motivation d'un élève et son potentiel de réussite scolaire (Legrain, 2003), de nombreux travaux réalisés en sciences de l'éducation tendent à démontrer que la motivation scolaire peut être vue comme un élément participant à la prise de décision par l'élève de s'engager dans ses apprentissages³. Comme le soulignent notamment Tardif (1992) et Viau (1994), l'enracinement de telles perceptions dans l'image que l'élève se construit de son expérience scolaire peut avoir une influence non négligeable sur sa réussite dans un tel contexte. Il semble donc que la motivation d'un élève participe directement à sa décision de

² Pour des raisons de confidentialité, nous nous abstenons de fournir toute information supplémentaire qui permettrait l'identification de cette communauté. Il s'agit néanmoins d'un travail réalisé antérieurement au démarrage de la recherche (Presseau et al., 2002) à l'intérieur de laquelle s'inscrit la présente démarche.

³ Citons à titre d'exemple les écrits de Tardif (1992), Viau (1994), Archambault et Chouinard (2003) et Barbeau (1994).

s'engager dans ses apprentissages, et par extension dans l'ensemble de son vécu à l'école, ce qui influencera ultimement sa réussite scolaire.

Le fait est que nous possédons peu d'information au sujet de la motivation scolaire des élèves autochtones. Si on constate que de nombreuses recherches tentent de préciser la perception des enseignants quant au mode d'apprentissage des élèves, à leur rapport à la matière dans divers contextes et aux causes de la réussite ou de l'échec scolaires en milieu autochtone (Goulet, 2001; Miller Cleary et Peacock, 1998), peu de recherches donnent directement la parole aux élèves eux-mêmes. Dans notre démarche, nous avons donc voulu porter une attention particulière au regard que les élèves posent sur des facteurs pouvant intervenir sur leur motivation, afin d'en faire ressortir les particularités et ainsi trouver des éléments permettant de mieux comprendre comment ces manières de voir influencent leur réussite scolaire.

1.3 Pertinence de la recherche

Notre étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche plus large, qui vise d'abord à dresser un portrait de l'expérience scolaire vécue par les élèves de deux communautés autochtones québécoises, puis à proposer un soutien pédagogique adapté aux besoins d'enseignants intervenant auprès de ces élèves.⁴ À travers une formation continue offerte par divers spécialistes, ces enseignants ont été amenés à développer des habiletés et stratégies pédagogiques favorisant une meilleure réussite et un taux plus élevé de

⁴ Cette recherche dirigée par Annie Presseau est financée par le Fond québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC) et le Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS), dans le cadre du programme « Persévérance et réussite scolaires ».

persévérance scolaire chez leurs élèves autochtones. Le devis remis à l'organisme subventionnaire prévoyait en outre que soit rédigé un guide pédagogique destiné aux enseignants et spécialistes intervenants auprès d'élèves autochtones. Celui-ci devrait formuler différentes propositions d'orientations pédagogiques à privilégier en contexte autochtone, suggestions basées, entre autres, sur les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche.

En nous situant dans le contexte de cette étude, nous escomptons que les résultats de notre recherche puissent participer à améliorer notre compréhension du vécu scolaire des élèves d'une de ces deux communautés. Dans les faits, l'étude de la motivation scolaire de ces élèves nous permettra, nous l'espérons, d'ajouter à la compréhension des facteurs influençant leur persévérance et leur réussite scolaires. Ultimement, les connaissances construites dans le cadre de la présente recherche permettront d'outiller les enseignants et intervenants scolaires de la communauté à l'étude dans leurs interventions auprès des élèves.

Par ailleurs, en s'intéressant à la motivation scolaire d'élèves autochtones et en portant une attention plus marquée aux facteurs de réussite scolaire, la présente étude veut participer à l'élaboration d'une compréhension des spécificités de l'apprentissage en contexte autochtone. Si de nombreuses recherches se sont intéressées aux questions de l'échec et de l'abandon scolaires, celles se penchant plus spécifiquement sur les questions de réussite scolaire en contexte autochtone sont moins fréquentes. Nous sommes souvent plus en mesure d'expliquer les raisons qui font qu'un élève quitte l'école, plutôt que celles qui nous permettent de comprendre pourquoi il y demeure. En étudiant la motivation des

élèves nous serons donc amenés à mieux comprendre les éléments qui favorisent globalement leur investissement et leur réussite scolaires.

1.4 Double question générale de recherche

Partant du principe selon lequel la motivation des élèves joue un rôle déterminant dans leur degré d'investissement et d'engagement scolaires, que ce soit sur le plan d'une tâche à accomplir ou, plus largement, de la poursuite de leurs études, la double question suivante se pose :

(1) Qu'est-ce qui peut favoriser la motivation scolaire d'élèves autochtones; et (2) quelles sont les relations pouvant exister entre la motivation d'élèves autochtones et leur réussite scolaire?

CADRE THÉORIQUE

Au chapitre précédent, nous avons vu l'importance relative de la question de la scolarisation des jeunes autochtones, et l'impact non négligeable de la motivation scolaire sur la définition de leur propension à persévérer à l'école. Le chapitre que voici nous amène quant à lui à poser un regard sur la motivation en contexte scolaire, en cherchant au passage à circonscrire la notion de réussite scolaire, tout en faisant le point sur ce que les recherches apportent à notre compréhension de l'éducation en contexte autochtone.

Nous nous pencherons d'abord sur le concept de « motivation » en réalisant un rapide survol de l'histoire de l'étude de ce concept. Cette entrée en matière nous conduira ensuite à la présentation du modèle théorique à la base de notre étude, soit le modèle théorique de la motivation en contexte scolaire élaboré par Rolland Viau (1994). Dans un troisième temps, nous chercherons à cerner les contours de la notion de réussite scolaire en nous campant notamment sur une étude de la trajectoire scolaire des élèves. Nous poursuivrons avec une revue de la littérature concernant l'éducation en milieu autochtone. Cette présentation s'articulera autour de facteurs susceptibles d'influencer l'expérience scolaire des élèves autochtones, soit des facteurs d'ordre extrascolaires, scolaires et personnels. Nous terminerons enfin par une présentation des principaux objectifs de recherche poursuivis dans le cadre de notre étude.

2.1 La motivation, les origines d'un concept

Le concept de motivation a grandement évolué au cours de son histoire, et ce, tant au plan paradigmatique que sémantique. Né des interrogations de la psychologie expérimentale concernant les raisons expliquant l'adoption par un sujet d'un comportement précis en contexte contrôlé, on l'associe de plus en plus à l'étude des perceptions d'un

individu concernant une tâche à accomplir dans un contexte plus large. Au cours des dernières décennies, le monde de l'éducation a largement été interpellé par cette thématique, au point où on a vu émerger tout un courant de réflexion s'intéressant à l'impact de la motivation d'un élève sur sa persévérance et sa réussite scolaires. Présentant l'importance d'un tel facteur sur la réussite scolaire des élèves, nombre d'auteurs ont proposé des approches permettant d'étudier le phénomène de la motivation scolaire. Alors que certains se sont penchés plus spécifiquement sur les raisons, conscientes ou inconscientes, qui poussent l'élève à s'engager ou non dans une tâche d'apprentissage, d'autres ont plutôt proposé une analyse des moyens permettant aux enseignants de « soutenir la motivation à apprendre » de leurs élèves (Archambault et Chouinard, 2003).

Les lignes qui suivent se veulent à la fois un rapide survol de l'histoire de l'intérêt porté en recherche à la « motivation », ainsi qu'une présentation sommaire des théories phares qui semblent actuellement éclairer la communauté scientifique et ses recherches dans le domaine. Notre objectif n'est donc pas de retracer en détail l'évolution de l'intérêt porté à la motivation scolaire, mais plutôt de dresser un portrait des éléments nous semblant pertinents pour une meilleure compréhension de la notion elle-même. En outre, une telle démarche nous permettra d'introduire progressivement les éléments fondamentaux du modèle théorique de la motivation que nous prévoyons utiliser dans le cadre de notre étude, et dont les composantes seront analysées en regard des recherches menées en contexte autochtone.

2.1.1 D'une posture behavioriste à une perspective cognitiviste

Il y a maintenant plus de 70 ans que des recherches en psychologie s'intéressent spécifiquement à la question de la motivation. Dans les faits, les études portant sur cette thématique ont largement été modulées par les transformations paradigmatiques qu'a connu l'ensemble de la discipline au cours de ces années. Le passage d'une perspective behavioriste à une vision cognitiviste a amené un recentrage du problème de la motivation.

Dès les années 1930, on commença à étudier la motivation comme phénomène distinct du processus d'apprentissage. Empruntant une posture paradigmatique behavioriste, les études réalisées en psychologie sur le thème de la motivation visaient essentiellement à découvrir les moyens permettant d'influencer le comportement d'un sujet. Graham et Weiner (1996, p. 65), qui proposent une synthèse de l'évolution de la recherche sur la motivation, nomment cette période « *The Mechanistic Period* ». Ce nom est particulièrement évocateur de la perspective dans laquelle les recherches étaient alors menées. Les chercheurs qui s'intéressaient à la motivation étaient essentiellement préoccupés par les causes de la mise en action d'un sujet, et portaient une attention particulière aux « mécanismes » permettant de l'expliquer. Ces études étaient réalisées en contexte contrôlé, recourant fréquemment à des approches de recherche expérimentale. De la décennie des années 1930 à celle des années 1950, quelques chercheurs ont élaboré des théories se basant essentiellement sur le présupposé que toute action d'un sujet est influencée par son désir d'atteindre un état d'équilibre, aussi nommé état homéostatique. Selon une telle perspective, la situation d'apprentissage est vue comme une position de déséquilibre que le sujet tente de rééquilibrer en développant les connaissances ou habiletés

qui lui seront nécessaires dans cette recherche de stabilisation. La quête d'un état d'équilibre par le sujet est motivée par le désir de limiter les dangers et les risques pour lui, l'individu cherchant plutôt à « maximiser son plaisir » (Graham, 2003, p. 1691). Pour Graham et Weiner (1996), le peu de liens pouvant être établi entre ces théories de la motivation et le contexte éducatif explique en partie les raisons de l'intérêt croissant, au cours des années 1960, pour des théories adoptant une perspective cognitiviste.

Avec la montée du courant d'étude cognitiviste en psychologie, les chercheurs en éducation en sont venus à recentrer leurs objets de recherche plus spécifiquement sur la motivation de sujets humains en contexte d'apprentissage. Ce faisant, on accorda progressivement une plus grande attention aux processus mentaux amenant l'individu à entrer en action. On en vint à accorder aux pensées et perceptions d'un sujet une part importante de la définition de sa motivation à apprendre. Une telle reconnaissance du caractère complexe du processus motivationnel remettait directement en question l'étude de la motivation comme phénomène mécanique. Comme le souligne Graham (2003), une telle transformation des approches visant l'étude de la motivation a amené les chercheurs à s'intéresser davantage aux facteurs identifiés par un individu pour entrer en action, qu'aux facteurs permettant d'expliquer de manière indépendante ce qui fait qu'il agisse ou non. C'est dans ce contexte qu'on a vu naître de nombreuses théories s'intéressant à différents aspects de la motivation à apprendre.

2.1.2 Les théories contemporaines de la motivation à l'apprentissage

La mutation rapide du concept de motivation a entraîné à sa suite l'élaboration d'une série de théories s'intéressant particulièrement aux perceptions des élèves concernant

leur expérience vécue en contexte d'apprentissage. Le passage d'une perspective behavioriste à l'adoption par la communauté scientifique d'une grille d'analyse cognitiviste a poussé nombre de chercheurs à se questionner sur la nature des facteurs internes à l'élève qui tendent à influencer son niveau d'engagement dans ses apprentissages. Progressivement, on en est venu à prendre en considération l'impact du milieu, de l'environnement, sur la définition chez l'élève de ses perceptions. C'est ainsi que, des années 1970 au début des années 1990, on a vu se développer une perspective d'analyse sociocognitiviste de la question de la motivation à l'apprentissage.

Dans les faits, cet intérêt croissant des chercheurs pour l'expérience perceptuelle des élèves a amené l'élaboration d'un nombre important de théories. Ces théories ont cherché, à leur manière, à construire des outils permettant de mieux comprendre les bases du phénomène de la motivation d'un sujet à apprendre. Ainsi, qu'elles portent une attention particulière au rapport que l'élève entretient avec l'école, à ses perceptions quant aux buts à atteindre en cours d'apprentissage, ou à ses perceptions quant à sa capacité à réaliser une tâche, ces recherches se sont toutes attardées à mieux saisir un volet de la dynamique motivationnelle.

Au cours des quinze dernières années, des auteurs ont proposé diverses catégorisations des études menées sur le thème de la motivation à l'apprentissage. Ces synthèses font état des études réalisées par les principaux chercheurs en psychologie de l'éducation et regroupent généralement leurs travaux à l'aide de catégories souvent similaires. Bernard Weiner proposa en 1992 la première synthèse d'importance. Celle-ci faisait état des recherches menées au cours des années 1970-1980 sur le thème de la motivation. À la suite de Weiner, d'autres auteurs ont tenté de tels exercices (Archambault

et Chouinard, 2003; Graham et Weiner, 1996; Viau, 1994). Plus récemment, Graham (2003) proposait un article reprenant la synthèse de Weiner et l'actualisant. L'auteure y expose les différents résultats de travaux menés sur le thème de la motivation, et propose une classification des théories majeures développées par les chercheurs reconnus pour leur apport à la compréhension de la problématique motivationnelle en contexte d'apprentissage. Les lignes qui suivent présentent succinctement ces diverses théories. Comme elles sont à la base du modèle d'analyse de la motivation scolaire utilisé dans la présente recherche, nous expliciterons plus loin la place qu'elles occupent dans le modèle auquel nous nous référons.

Le premier ensemble proposé par Graham (2003) renvoie aux théories de la motivation s'intéressant aux perceptions qu'a un sujet de sa capacité à réaliser une tâche. Quelques théories sont associées à ce regroupement. On y retrouve d'abord la théorie des attributions causales, dont la paternité est généralement attribuée à B. Weiner. Elle s'intéresse principalement aux causes identifiées par l'élève pour expliquer ses réussites et ses échecs en situation d'apprentissage. Les travaux menés sur le sujet ont permis de mieux saisir toute l'importance de la perception, par l'élève, du degré de contrôlabilité d'une tâche à accomplir, sur sa motivation à apprendre. Une autre théorie importante de ce regroupement est la théorie de l'auto-efficacité, mieux connue sous son nom anglais de « *self-efficacy theory* ». Albert Bandura, par ses travaux, a popularisé cette théorie qui considère que l'image qu'un élève a de sa capacité à réaliser une tâche influence directement sa motivation à s'investir dans ses apprentissages. Selon la théorie de l'auto-efficacité, la perception de l'élève s'ancre directement dans son vécu expérientiel, dans l'image qu'il s'est construit de lui-même et de sa compétence au cours de son évolution. Enfin, Graham nous

propose une dernière théorie concernant les croyances de l'élève quant à ses capacités à réaliser une tâche, soit la théorie de l'impuissance acquise, à laquelle Seligman et Dweck ont respectivement contribué par leurs travaux. Cette théorie cherche essentiellement à comprendre ce qui fait que certains élèves en arrivent à baisser les bras, à considérer que leurs chances de réussites sont si faibles qu'il n'est plus utile pour eux de fournir des efforts en cours d'apprentissage. Cette dernière théorie entretient des liens étroits avec les théories des attributions causales et de l'auto-efficacité, puisqu'elle considère que l'un et l'autre de ces phénomènes permettent d'expliquer pourquoi un élève aura moins tendance à s'investir dans ses apprentissages qu'un autre. Si ces théories de la motivation se sont attardées plus spécifiquement à la prise en compte des perceptions de l'élève quant à ses capacités, d'autres ont plutôt porté leur attention sur les conceptions de l'apprentissage présentes chez lui.

Parmi ces positions théoriques, on retrouve celles s'intéressant à la valeur qu'accorde l'élève à l'accomplissement d'une tâche en classe. Il s'agit du deuxième groupe de théories que Graham (2003) nomme « *achievement values* ». Ces théories ont notamment souligné l'impact des perceptions de l'élève quant à l'utilité de certaines matières ou exercices proposés en classe, dans la décision prise de s'investir ou de persévérer dans les apprentissages. Cet exemple tend à expliquer pourquoi des élèves, qui présentent un historique d'échecs répétés dans certaines matières, ont tendance à continuer à fournir des efforts en classe. Ainsi, pour certains élèves, les valeurs d'accomplissement auraient un plus grand rôle à jouer dans la définition de leur motivation que, par exemple, leur sentiment d'auto-efficacité. Dans son article, Graham précise cependant que peu d'écrits ont porté sur ces théories. Bien que l'auteure souligne l'importance et l'apport de travaux comme ceux de

Eccles ou de Wigfield, il semble que peu de recherches empiriques aient vraiment étudié cette question. Graham explique cela par le fait que la nature même du contenu à l'étude dans ces recherches, soit les valeurs associées chez les sujets à la pertinence ou non de s'investir dans le processus d'apprentissage, réfère plutôt à des caractéristiques individuelles, liées notamment à des constructions sociales, qu'il serait difficile de généraliser par la suite. Ainsi, un facteur comme le milieu d'origine du sujet aurait une influence non négligeable dans la définition de ses valeurs quant à l'apprentissage, et ce, indépendamment de ses expériences concrètes en classe, ou de ses perceptions de sa compétence à accomplir une tâche demandée.

La troisième et dernière catégorie identifiée par Graham (2003) renvoie aux perceptions de l'élève quant aux buts à atteindre à travers ses apprentissages et ultimement son expérience scolaire, ce que d'aucuns nomment « *achievement goals* ». Comme le souligne Graham, une large part des écrits s'intéressant à la motivation scolaire mettent l'accent sur l'étude des buts poursuivis par l'élève en situation d'apprentissage. Il s'agit d'ailleurs d'une des thématiques les plus explorées au cours des dernières années⁵. Les recherches réalisées ont fait ressortir deux grandes perceptions, observables chez la plupart des apprenants, quant aux buts d'apprentissage poursuivis, ces perceptions ayant une influence semble-t-il directe sur le niveau de motivation de l'élève. Certains élèves peuvent se montrer désireux de réussir afin de prouver leur compétence, ayant comme objectif de performer à l'école, alors que d'autres considéreront plutôt leur expérience scolaire comme un moyen d'accroître leurs connaissances et leurs compétences. Les recherches tendent à démontrer

⁵ Pensons par exemple aux travaux de Pintrich et de ses collaborateurs, ou, comme le souligne Graham, à ceux de Ryan ou de Deci.

qu'un élève cherchant la performance sera plus troublé par les échecs qu'un autre qui considérerait l'école comme un lieu d'apprentissage. L'élève poursuivant des buts de performance aura donc plus de risque de devoir faire face à une situation de démotivation que l'élève poursuivant des buts d'apprentissage. Pour ce dernier, l'école est vue comme lieu où il est normal de vivre des revers, et l'apprentissage est perçu comme un processus dynamique pendant lequel il est acceptable de connaître des difficultés. Selon cette perspective il devient donc plus facilement acceptable de vivre des échecs et de connaître des difficultés. Enfin, comme le souligne Graham (2003), les travaux de différents auteurs tels que Deci et Ryan ont mis en évidence l'importance pour les enseignants de faire attention aux marques d'encouragement données aux élèves. On considère ici que le fait de chercher à motiver un élève, par exemple en récompensant ses efforts, sa participation ou son obtention de bons résultats, peut avoir un impact négatif sur la qualité de son engagement dans ses apprentissages, sur l'image qu'il se fait des buts à poursuivre en contexte scolaire.

Comme nous venons de le voir, les recherches portant sur le thème de la motivation à l'apprentissage se sont intéressé à différentes considérations proches du vécu des élèves. S'il est possible de questionner les catégories élaborées par Graham, et même de proposer des regroupements théoriques quelque peu différents, pensons par exemple à celui de Weiner (1992) cité plus haut, ou celui proposé par Legendre (1993), la construction que nous venons de résumer nous permet néanmoins de broser un tableau relativement complet des thématiques abordées dans le cadre des travaux sur la motivation en contexte d'apprentissage.

Mais, bien que ces théories aient participé à l'élaboration de notre compréhension de l'impact du phénomène de la motivation en contexte d'apprentissage, elles présentent néanmoins une importante limite. Elles ne s'intéressent généralement qu'à un ou quelques facteurs liés à la problématique de la motivation à l'apprentissage en contexte scolaire. Ces théories n'accordent donc que peu d'attention à la complexité du contexte scolaire, qui dépasse la seule dynamique d'apprentissage, en proposant la prise en compte de la dynamique relationnelle existant entre l'enseignant, l'élève et la matière dans un environnement particulier, celui de l'école. Or, c'est justement sur la prise en compte de cette complexité, tout en tirant profit de l'apport des recherches menées dans le cadre de l'élaboration de ces théories de la motivation, que se sont construits les modèles intégrateurs de la motivation scolaire qui orientent aujourd'hui largement notre compréhension de la motivation d'un élève à apprendre à l'école.

2.1.3 Vers des modèles intégrateurs de la motivation scolaire

Au cours des dix à quinze dernières années, on a vu naître différents modèles intégrateurs de la motivation scolaire. Dans leurs ouvrages respectifs, Tardif (1992) et Viau (1994), qui proposent eux-mêmes des modèles d'étude de la motivation scolaire, recensent plusieurs autres modèles adoptant diverses postures pour étudier ce même phénomène. S'il semble que l'on puisse parfois observer des différences entre certains de ces modèles, notamment en ce qui a trait à leurs positions paradigmatiques ou aux relations qu'ils établissent entre les différents facteurs constituant le phénomène de la motivation scolaire, ils présentent néanmoins des similarités importantes, soit la reconnaissance du caractère

dynamique et pragmatique du phénomène de la motivation scolaire, et l'ancrage de l'étude du processus motivationnel dans les perceptions de l'élève.

Les différents modèles construits au cours des dernières années tendent à reconnaître l'importance du caractère dynamique et complexe du processus d'apprentissage en contexte scolaire. La relation que l'élève entretient avec l'enseignant et la matière en milieu scolaire y est vue comme une construction qui s'effectue par une série d'allers et de retours entre les différents facteurs pris en compte dans chacun des modèles. Ainsi, la plupart des modèles développés reconnaissent la possibilité que s'influencent réciproquement les éléments constituant la motivation d'un élève. Le modèle de Viau (1994) propose par exemple la prise en compte d'une telle influence réciproque entre des éléments considérés en amont de la dynamique motivationnelle, les déterminants, et des éléments situés en aval de son modèle, soit les indicateurs de la motivation. Alors que l'on s'attend normalement à ce que les premiers influencent la décision d'un élève de s'investir dans une tâche, Viau explique que les seconds peuvent également participer à la définition des premiers, reconnaissant ainsi l'influence que peut avoir la mise en action d'un élève sur, par exemple, sa perception de sa compétence à accomplir ladite tâche.

Par ailleurs, les modèles intégrateurs proposés aujourd'hui se destinent généralement à une étude pratique de la motivation des élèves à l'apprentissage en contexte scolaire. Contrairement aux théories de la motivation que nous avons vues au point précédent, qui mettent bien souvent l'accent sur la recherche fondamentale, les modèles dont il est ici question s'attardent essentiellement à préciser les implications pratiques de leur approche d'étude de la motivation scolaire, pour les interventions pédagogiques prévues notamment par les enseignants. Cette préoccupation pour le soutien accordé aux enseignants démontre

toute l'importance que ces modèles accordent à la motivation scolaire dans la définition de la réussite scolaire d'un élève. Que l'on pense aux concepts de motivation intrinsèque ou extrinsèque auxquelles renvoient nombre d'auteurs dont Deci et Ryan (Archambault et Chouinard, 2003; Viau, 1994), ou encore aux diverses propositions d'approches visant à soutenir la motivation scolaire des élèves, la plupart des modèles soulignent l'importance de la prise en compte de la motivation comme facteur entrant dans la définition du potentiel de réussite scolaire et d'investissement d'un élève dans ses apprentissages.

Malgré cette différence de fond entre les théories de la motivation vues plus haut et les modèles intégrateurs de la motivation dont il est question ici, il faut bien voir que ces derniers se basent essentiellement sur des théories élaborées dans le cadre de recherches menées sur le thème de la motivation à l'apprentissage. En se fondant sur les théories de la motivation élaborées par différents chercheurs en psychologie cognitive, les modèles intégrateurs de la motivation scolaire reconnaissent l'importance de s'intéresser aux conceptions et perceptions des élèves pour mieux comprendre ce qui les incite à s'investir à l'école et à fournir les efforts nécessaires permettant leur réussite (Tardif, 1992; Viau, 1994). Dans leur ouvrage, Archambault et Chouinard (2003) parlent plutôt des attentes et valeurs de l'élève relativement à l'école et à l'apprentissage, terminologie qu'adopte également Pintrich dans son modèle d'étude de la dynamique motivationnelle⁶. Mais dans les faits, que l'on parle de perceptions, conceptions, attentes ou valeurs de l'élève, il faut bien voir que la plupart des modèles intégrateurs de la motivation scolaire reconnaissent le caractère

⁶ Présenté par Viau (1994).

déterminant du regard que l'élève porte sur l'école, la matière, ou la tâche à accomplir, dans la décision qu'il prendra de s'investir ou non dans sa réussite scolaire.

C'est ainsi que, entre la fin des années 1980 et le début des années 1990, on a vu naître divers modèles intégrateurs de la motivation scolaire. Dans son ouvrage *Pour un enseignement stratégique* (1992), Jacques Tardif souligne déjà l'existence de travaux visant une telle intégration de différents facteurs de la motivation. Le modèle qu'il développe lui-même s'inspire largement des écrits de différents chercheurs tels que ceux de Borkowski, Carr, Rellinger et Pressley (1990), Dweck (1989) et McCombs (1988). Rolland Viau présente quant à lui brièvement les modèles d'autres chercheurs comme Pintrich (1992, 1990), Weiner (1992, 1984), McCombs (1992, 1991, 1989), Deci (1991, 1985) et Wlodkowski (1985). Ces modèles se différencient globalement par l'adoption de positions paradigmatiques variées, et par l'attention accordée plus spécifiquement à différents facteurs pouvant influencer la motivation scolaire. Mais dans la plupart des cas, les similitudes que nous venons d'identifier se retrouvent dans ces modèles.

2.2 Un modèle théorique sociocognitif de la motivation scolaire

Dans sa recherche d'une vision globalisante des perceptions motivationnelles de l'élève, Viau (1994) propose un modèle d'analyse théorique sociocognitif de la motivation scolaire, en passant par la définition du *profil motivationnel* de celui-ci. En se basant notamment sur le modèle proposé par Tardif (1992), Viau approfondit sa recherche des facteurs influençant la motivation en contexte scolaire d'un élève. Il porte une attention particulière à la dynamique interne du processus motivationnel chez l'élève, tout en reconnaissant l'impact du contexte extérieur dans la définition de ses perceptions

motivationnelles. Au terme de son analyse, Viau propose une identification des spécificités motivationnelles propres à l'élève, c'est-à-dire de son *profil motivationnel*, qui consiste en une description des particularités du rapport que celui-ci entretient avec l'école et l'apprentissage. C'est donc la prise en compte à la fois du contexte externe à l'élève, mais également de l'attention accordée aux éléments qui lui sont internes, qui amènent ce chercheur à parler d'un modèle sociocognitif s'intéressant au profil motivationnel de l'apprenant.

Outre la référence explicite aux travaux de Tardif, qui se situent résolument dans une perspective cognitiviste, le modèle de Viau se construit largement sur les résultats des recherches menées en psychologie cognitive sur les théories de la motivation que nous avons présentées plus haut. Selon Legrain (2003), il s'agit justement de la principale force du modèle de Viau, qui réside dans le fait qu'il reprenne pour une bonne part les connaissances construites dans le cadre de ces théories de la motivation, en les intégrant dans un modèle qui tend à reconnaître le caractère complexe de la dynamique motivationnelle interne à l'élève. Pour nous, le modèle de Viau présente un autre avantage, celui d'avoir été développé pour étudier spécifiquement la motivation scolaire d'une population étudiante de niveau primaire et secondaire. Ainsi, contrairement à des modèles comme celui de Barbeau (1994), le modèle de Viau s'intéresse spécifiquement à la motivation chez l'enfant et l'adolescent. Comme les participants à notre étude fréquentent l'école secondaire, nous croyons que ce modèle sera vraisemblablement plus à même de nous permettre de comprendre les éléments essentiels de leur motivation scolaire qu'un modèle qui aurait été construit en prenant plus spécifiquement en compte des facteurs associés à l'apprentissage des adultes.

Dans les lignes qui suivent, nous verrons en quoi consiste le modèle théorique sociocognitif de la motivation scolaire tel que le conçoit Rolland Viau. Dans un premier temps, nous nous attarderons à l'étude de la dynamique motivationnelle proposée par le modèle, en nous basant sur le schéma illustrant les relations entre les divers éléments le composant. Nous entrerons ensuite directement au cœur de cette dynamique, par l'étude des déterminants de la motivation, c'est-à-dire des perceptions de l'élève. Dans un troisième temps, nous verrons en quoi ces perceptions peuvent influencer sa décision de s'engager dans une tâche d'apprentissage, ce qui est observable selon Viau à travers l'étude des indicateurs de la motivation scolaire. Enfin, nous nous intéresserons à la place que ce chercheur accorde au contexte, élément considéré essentiel dans la définition de la motivation d'un élève.

2.2.1 La dynamique motivationnelle

Comme nous l'avons déjà souligné plus haut, Viau insère dans son modèle différents facteurs qui entrent en relation pour décrire la dynamique motivationnelle. Globalement, ce modèle tend à préconiser l'étude des perceptions motivationnelles de l'élève pour comprendre les raisons qui le poussent à agir. Le niveau de motivation serait donc observable par l'étude du degré d'investissement et d'effort fourni par l'élève à l'école.

Nous nous attarderons plus loin à définir ce que Viau entend par le recours aux termes *déterminants* et *indicateurs*. Pour l'instant, penchons-nous plutôt sur la dynamique motivationnelle prise en compte dans son modèle. La figure 1 reproduit justement le schéma proposé par Viau en page 36 de son ouvrage (1994), schéma qui nous permettra à la

fois de nous familiariser avec les composantes du modèle, tout en découvrant la dynamique motivationnelle qu'il suppose.

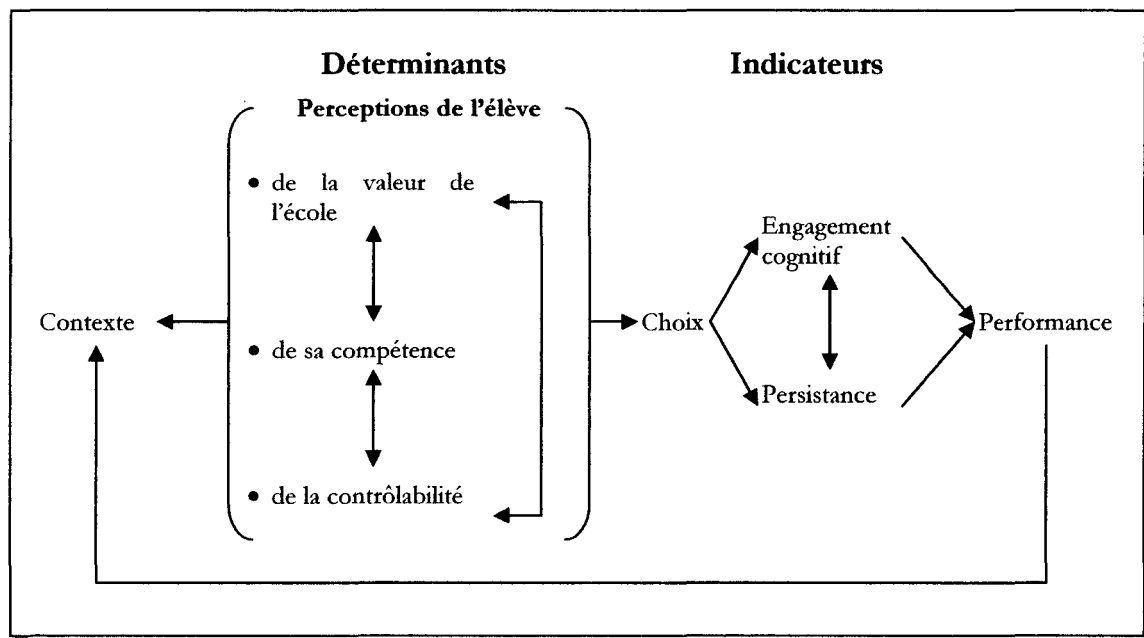


Figure 1 : Modèle de la motivation scolaire de Rolland Viau

Tel que nous le présente la figure 1, le processus motivationnel débute, dans le modèle de Viau, par l'émergence d'une situation d'apprentissage où l'élève se voit invité à entrer en action pour réaliser le travail proposé. Dès la réception du message, l'élève entreprend une interprétation de la nature des tâches demandées et de sa capacité à les réaliser. Pour ce faire, il analyse le tout à l'aide de ses perceptions de départ, que Viau nomme comme déterminants de la motivation. Ce sont ces perceptions qui définissent ultimement le niveau de motivation de l'élève, en l'actualisant ensuite à travers le choix d'un élève de s'investir ou non dans ses apprentissages. C'est là qu'il en arrive à mobiliser des ressources et stratégies nécessaires à l'accomplissement du travail demandé. Cette dynamique amène donc l'élève à fournir une performance en réponse au contexte de départ.

Si le lien entre les deux grandes composantes du modèle paraît plutôt linéaire, les flèches indiquant l'impact des déterminants sur les indicateurs de la motivation, il faut souligner le fait que Viau suggère dans son ouvrage qu'il existe également à rebours une influence des indicateurs sur les déterminants de la motivation. Selon Viau, la réflexion d'un élève, par exemple quant à sa compétence en vue de réaliser une tâche, ne se limite pas qu'aux seules réflexions préalables à la mise en action. Ainsi, un élève, qui se croyait d'abord habilité à réaliser le travail demandé, pourra en cours d'activité en venir à baisser les bras s'il se croit incapable d'atteindre les objectifs visés en fin de parcours.

Ce rapide survol de la dynamique motivationnelle proposée par le modèle de Viau nous fait pressentir toute la complexité des facteurs pris en compte dans la définition de la motivation scolaire d'un élève. Afin d'éclaircir les modalités de construction de la motivation telle que le propose ce modèle, il convient donc de reprendre chacune de ses composantes pour les approfondir individuellement. Ce faisant, nous serons à même de mieux apprécier la portée du modèle lui-même.

2.2.2 Les déterminants de la motivation scolaire

Dans le modèle de Viau, ce sont les perceptions de l'élève qui déterminent sa motivation. Selon cette perspective, son degré d'investissement est donc tributaire de l'idée qu'il se fait de la tâche à accomplir, des objectifs poursuivis dans la réalisation de celle-ci, ainsi que de la perception qu'il a de sa capacité à réussir. Ces perceptions influencent chaque individu de manière variable, pour l'amener à engager un rapport particulier aux situations d'apprentissage.

Pour définir les déterminants de la motivation d'un élève, Viau s'inspire essentiellement des recherches ayant donné lieu à l'élaboration des différentes théories contemporaines de la motivation présentées plus haut. Se basant donc sur une perspective résolument cognitiviste, la présente section du modèle cherche à proposer une manière d'aborder le processus interne de construction de la motivation d'un élève en contexte d'apprentissage. Les lignes qui suivent abordent brièvement les trois ordres de perceptions qui forment, selon Viau, les déterminants de la motivation.

2.2.2.1 La perception de la valeur d'une activité

Quels sont les buts de l'élève dans la poursuite de son parcours scolaire, de son engagement dans une situation d'apprentissage? Considère-t-il que l'activité proposée est pertinente pour lui? Telles sont les deux questions que pose l'étude de la perception de la valeur d'une activité chez Viau.

Le modèle de la motivation en contexte scolaire suggère d'abord de se pencher sur les buts poursuivis par l'élève à l'école. À la suite de Wentzel, Viau propose de différencier deux types de buts pour connaître la perception de l'élève quant aux objectifs poursuivis par sa présence à l'école. On parle ici des buts sociaux et des buts scolaires. Dans les faits, le modèle de Viau accorde peu d'attention à l'étude des buts sociaux, qui préconise l'analyse des causes de la fréquentation scolaire à travers les objectifs de socialisation poursuivis par un élève. L'auteur explique ce choix en soulignant le peu de liens réalisés par les chercheurs entre ces buts et la définition de la motivation à l'apprentissage.

En contrepartie, Viau propose d'accorder une attention particulière aux buts scolaires. Que recherche l'élève au moment d'entrer en situation d'apprentissage? Veut-il

performer à tout prix, ou met-il plutôt l'accent sur l'apprentissage? Dans le premier cas, l'élève voit toute activité entreprise en contexte scolaire comme un moyen de faire valoir ses compétences aux yeux des autres, alors que dans le second, il perçoit plutôt l'activité comme un moyen d'améliorer ses habiletés et connaissances. Viau associe respectivement ces deux buts scolaires aux concepts de motivation extrinsèque et intrinsèque. Si son modèle reconnaît qu'en contexte scolaire on doit privilégier les buts d'apprentissage aux buts de performance, et donc porter une attention particulière à soutenir le développement d'une motivation intrinsèque chez l'élève, Viau, à la suite d'autres auteurs tels que Lens ou Deci et Ryan⁷, reconnaît également l'effet mobilisateur que peut avoir le désir d'un élève de performer. Selon lui, « on ne doit pas opposer les buts d'apprentissage aux buts de performance, mais voir plutôt leur complémentarité » (p. 55).

2.2.2.2 La perception de sa compétence à accomplir une activité

Le deuxième aspect déterminant la motivation d'un élève à s'engager dans une situation d'apprentissage réside dans la perception qu'il a de sa compétence et sa capacité à accomplir une activité proposée. Un élève se croyant capable de réaliser une tâche aura plus tendance à s'y investir, et à fournir les efforts requis pour la mener à bien. Cette perception renvoie aux théories de la motivation étudiant le sentiment d'autoefficacité de l'élève que nous avons vu dans la première partie du cadre théorique. Elle se construit principalement sur la base des échecs ou réussites antérieures vécues par l'élève en contextes d'apprentissage perçus comme similaires. Si Viau considère que d'autres facteurs entrent en

⁷ Cités par Viau en page 51.

ligne de compte dans la définition de cette perception⁸, il faut bien voir que, dans les faits, ces facteurs semblent intimement liés aux perceptions de l'élève quant à sa compétence en référant à ses performances antérieures.

La perception qu'un élève a de sa compétence à accomplir une tâche semble influencer directement son engagement dans la situation d'apprentissage. Elle semble en outre être associée de près à son niveau de performance antérieur et futur. Citant les travaux réalisés par différents chercheurs tels que Schunk, Pintrich et Lens, Viau souligne l'importance de cette perception sur l'engagement réel de l'élève dans la tâche d'apprentissage. Un élève qui a une opinion positive de sa compétence à accomplir une tâche demandée préférera réaliser des activités présentant un défi pour lui. Enfin, si Viau considère que la perception de sa compétence se développe à l'intérieur de l'élève, en se basant sur ses propres perceptions de ses expériences passées, il propose également que l'adulte puisse participer à la définition de cette conception par la proposition de stratégies visant à donner à l'élève les moyens d'expérimenter des réussites en contexte d'apprentissage. Comme il le précise, il ne s'agit pas là de tenter de convaincre l'élève de sa compétence, mais de chercher à l'outiller afin qu'il puisse vivre des situations de réussite et ainsi améliorer l'image qu'il a de lui-même et de sa compétence à réaliser la tâche demandée.

2.2.2.3 La perception de la contrôlabilité

Le modèle théorique de la motivation scolaire tel que le propose Viau considère enfin que la perception qu'un élève a du degré de contrôlabilité d'une tâche influence

⁸ Il parle ici de « l'observation de l'exécution d'une activité par d'autres », « la persuasion [...] dans le but de convaincre un élève de ses capacités », « les réactions physiologiques et émotives » (p. 57).

directement son niveau de motivation à réaliser l'activité en question. Pour l'auteur, cette perception se construit essentiellement sur les causes auxquelles l'élève attribue ses réussites ou ses échecs, renvoyant ainsi à la théorie des attributions causales notamment associée aux travaux de Weiner.

Selon Viau, les trois dimensions auxquelles se réfère la théorie de Weiner permettent de mieux circonscrire le niveau de contrôlabilité qui sera perçu par l'élève. D'abord, *le lieu de la cause*, qui peut être soit interne ou externe à l'élève, nous permet de mieux saisir la relation que considère avoir l'élève avec la cause de ses réussites ou ses échecs passés. Un élève attribuant ses réussites à des causes internes, c'est-à-dire à des facteurs dépendants de lui, perçoit nécessairement qu'il a plus de contrôle dans la réalisation d'une tâche que celui qui croit qu'elles sont attribuables à des causes externes et donc indépendantes de lui. Par ailleurs, *la stabilité de la cause* influence également la perception qu'un élève peut avoir de la contrôlabilité d'une tâche à accomplir. Viau explique que, si un élève perçoit une cause comme modifiable, et donc potentiellement évolutive, il a des raisons de croire qu'un échec attribué notamment à un tel facteur pourra donner lieu à des résultats différents en d'autres circonstances. En contrepartie, une cause perçue comme stable sera plus difficilement vue comme évolutive par l'élève, amenant une forme de fatalisme et, le cas échéant, un désengagement vis-à-vis de la démarche d'apprentissage. Enfin, *le degré de contrôle de la cause* joue également un rôle important dans la perception générale de la contrôlabilité d'une tâche. Par exemple, si l'élève attribue la cause de ses échecs ou de ses réussites antérieures au niveau d'effort consenti, ce qui est généralement considéré comme une cause contrôlable par lui, il aura potentiellement tendance à associer la qualité de son implication scolaire à l'effet perçu sur les résultats obtenus.

Dans la recension qu'il nous propose, Viau souligne que différents auteurs ont travaillé sur la perception de la contrôlabilité dont font preuve les élèves. L'auteur explique que plusieurs des recherches consultées tendent à faire état de différences quant aux perceptions attributionnelles selon l'âge, le sexe, l'appartenance culturelle ou le niveau général de réussite au plan scolaire des élèves. Il semble cependant que l'on doive être prudent dans la réalisation d'une telle classification, car les variations peuvent être importantes entre des individus considérés comme appartenant à un même groupe.

2.2.3 Les indicateurs de la motivation scolaire

Selon le modèle de Rolland Viau, les perceptions que nous venons de présenter déterminent ce qui pousse un élève à s'investir dans une démarche d'apprentissage. Si une compréhension fine de la teneur de ces perceptions est nécessaire pour saisir la complexité de la construction de la motivation d'un élève, l'actualisation de cette motivation passe quant à elle par ce que Viau nomme les « indicateurs de la motivation scolaire »⁹.

Ces indicateurs sont généralement des signes visibles de la prise de décision par un élève de s'engager dans une situation d'apprentissage, décision motivée par les perceptions qu'il a de la valeur de la tâche demandée, de sa compétence de mener à bien l'activité proposée, et du niveau de contrôle qu'il s'attend d'avoir sur elle. Plus qu'une simple analyse des perceptions motivationnelles et des facteurs les influençant, le modèle de Viau propose

⁹ Ce modèle nous rapproche, en quelque sorte, des relations que nous voulons étudier entre la motivation des élèves et leur réussite scolaire, ce qui constitue essentiellement le deuxième volet de notre double question de recherche. La section 2.3 précise la manière avec laquelle la notion de réussite scolaire rassemble à la fois les indicateurs de la motivation proposés par Viau (1994), mais également d'autres éléments susceptibles de soutenir notre compréhension de la nature du cheminement scolaire poursuivi par les élèves.

donc de porter notre regard sur les actions entreprises par l'élève dans le cadre d'une démarche d'apprentissage, afin d'y voir les signes concrets de son engagement scolaire.

Il faut cependant se rappeler que, si Viau identifie les éléments suivants comme des indicateurs de la motivation scolaire d'un élève, il considère également que ceux-ci peuvent à l'inverse déterminer les perceptions que l'élève a de la tâche, influençant du coup ses perceptions motivationnelles. Cette relation de réciprocité est donc à prendre en compte dans l'importance que nous accordons à la présente section dans la définition de la motivation d'un élève en contexte scolaire. Les lignes qui suivent passent en revue ces différents indicateurs afin de mieux saisir quelle est leur portée dans la dynamique motivationnelle.

2.2.3.1 Le choix

Le choix d'un élève de participer ou non à une activité, nous permet d'abord de constater comment celui-ci voit la tâche à accomplir. En décidant de s'investir ou non, ou alors en retardant le moment de son engagement actif dans la situation d'apprentissage, l'élève donne un signal de son niveau de motivation à réaliser les apprentissages associés à l'activité. Le recours à des stratégies d'évitement peut par exemple être perçu comme un signe que l'élève possède une perception négative de la tâche, de son utilité, des objectifs finaux qui y sont associés, ou de ses propres capacités à l'accomplir. Viau note également l'effet négatif que peut avoir une surmotivation d'un élève pour une autre matière, ce qui pourrait l'amener à mettre moins d'énergie dans la réalisation d'autres activités lui étant proposées par l'enseignant.

2.2.3.2 La persistance

Le modèle de la motivation scolaire de Viau considère que la persistance dans la réalisation d'une tâche, ou le fait que l'élève s'implique et maintienne cette implication dans le temps, est un autre indicateur de la motivation. Alors qu'en introduction nous parlions de la persévérance des élèves autochtones sous l'angle de la fréquentation scolaire, l'opposant en cela à la notion d'abandon scolaire, le modèle de Viau attache plutôt à ce terme l'idée de la prise en compte d'une durée, et de la continuité de l'investissement d'un élève dans le cadre d'une démarche d'apprentissage précise. Bien que le modèle théorique de la motivation scolaire n'évacue pas nécessairement la considération de la persévérance scolaire générale d'un élève à poursuivre ses études pour connaître son niveau de motivation, il ne s'agit pas là de son centre d'intérêt principal.

Dans les faits, le modèle de Viau propose plutôt l'étude de la persistance d'un élève dans la réalisation d'une situation d'apprentissage circonscrite dans le temps. Une telle persistance aurait d'ailleurs comme conséquence d'accroître sensiblement le potentiel de réussite d'un élève. Notons en outre que Viau considère que le temps investi par l'élève dans ses études en dehors des heures de classe doit être perçu comme un signe de son engagement motivationnel et de sa persistance. Par opposition, un élève accordant peu de temps et d'énergie à ses travaux et ses études scolaires à la maison présenterait un moins haut niveau de motivation et serait plus à risque de vivre des échecs par la suite.

2.2.3.3 L'engagement cognitif

Dans son ouvrage sur la motivation en contexte scolaire, Viau traite en profondeur de l'engagement cognitif. Contrairement aux deux indicateurs précédents, celui-ci est

largement documenté et donne lieu à une élaboration qui fait foi de l'importance qu'y accorde l'auteur dans l'illustration de la motivation scolaire d'un élève. Le modèle considère que, tant au moment d'entrer en action que tout au long de l'activité d'apprentissage, un élève est amené à mobiliser une série de stratégies lui permettant de gérer la situation d'apprentissage. C'est la pertinence et la fréquence du recours à ces stratégies qui tendent à indiquer le niveau d'engagement cognitif dont fait preuve un élève.

Deux types de stratégies sont identifiés. On retrouve d'abord les stratégies d'apprentissage que Viau définit, à la suite de Weinstein et Mayer, comme « des moyens que les élèves peuvent utiliser pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances qu'on leur enseigne » (Viau, 1994, p. 78). Les stratégies d'apprentissage sont de trois ordres, soit les stratégies de *mémorisation*, les stratégies d'*organisation* et les stratégies d'*élaboration*. Par stratégies de mémorisation, on entend toute pratique privilégiée par un élève pour garder en mémoire des connaissances factuelles liées à un corpus à l'étude. Les stratégies d'organisation concernent quant à elle les approches privilégiées par un élève pour organiser des connaissances apprises dans le cadre d'un cours ou d'une activité. Elles servent à organiser une somme d'informations plus imposante que les stratégies de mémorisation. Enfin, Viau identifie une troisième catégorie de stratégies d'apprentissage : les stratégies d'élaboration. Celles-ci concernent essentiellement les approches privilégiées par un élève pour effectuer des liens entre différentes connaissances qu'il possède. Dans son ouvrage, Viau note la difficulté que peut présenter pour certains élèves le recours aux stratégies d'organisation et d'élaboration. Il souligne en outre toute l'importance de soutenir leur développement chez l'élève, vu leur efficacité en contexte d'apprentissage scolaire.

Le deuxième type auquel se réfère Viau concerne les stratégies d'autorégulation, qui regroupent les stratégies utilisées par les élèves pour gérer le contexte d'apprentissage. En se servant de stratégies autorégulatrices, l'élève fait preuve de contrôle par rapport à la situation, ce qui lui permet de s'impliquer plus à fond dans ses apprentissages. Se basant sur les catégories élaborées par Zimmerman (1986), Viau subdivise les stratégies d'autorégulation en trois groupes spécifiques : les stratégies métacognitives, les stratégies de gestion et les stratégies motivationnelles¹⁰. Les stratégies métacognitives concernent les méthodes utilisées par les élèves pour organiser leur démarche de réflexion, son « travail intellectuel » (Viau, 1994, p. 85). Elles comportent trois volets, soit la *planification*, le *monitorage* et l'*autoévaluation*. Les stratégies de gestion concernent quant à elle la planification pratique du travail à réaliser. Elles prennent la forme d'une *organisation du travail dans le temps*, d'un choix du *lieu d'apprentissage*, ainsi qu'une sélection des *ressources humaines et matérielles* nécessaires à la réalisation du travail. Enfin, les stratégies motivationnelles concernent quant à elles la capacité d'un élève à *s'automotiver* en se fixant lui-même des buts et des défis, ainsi qu'en s'accordant lui-même des récompenses.

Viau explique que, s'il est nécessaire pour l'enseignant de chercher à outiller l'élève dans le développement de telles stratégies, notamment par un enseignement explicite en divers contextes, leur degré de déploiement n'implique ultimement que l'élève lui-même. Partant de ce principe, le modèle de la motivation en contexte scolaire de Viau considère donc que le niveau d'engagement cognitif d'un élève est observable à travers l'utilisation

¹⁰ Pour une définition complète de chacune de ces stratégies, nous renvoyons le lecteur aux pages 83 à 89 de l'ouvrage de Rolland Viau (1994) *La motivation en contexte scolaire*.

plus ou moins importante et pertinente de ces stratégies dans divers contextes d'apprentissage.

2.2.3.4 La performance

Le quatrième et dernier indicateur de la motivation scolaire pris en compte par le modèle de Viau concerne la performance. L'élève ayant choisi de s'engager dans une tâche d'apprentissage, faisant preuve de persévérance dans la réalisation de cette même activité et recourant à diverses stratégies faisant foi de son engagement cognitif, cherchera à atteindre un objectif, à réaliser les apprentissages qui lui sont proposés. La performance n'est donc pas vue nécessairement comme une recherche par l'élève d'obtenir des notes supérieures à la moyenne, comme on l'entend fréquemment, mais plutôt de mener à bien l'activité dans laquelle il est engagé. Si Viau souligne que la motivation scolaire d'un élève peut améliorer sa performance, il considère également que cette performance peut avoir un impact non négligeable sur le développement de ses perceptions motivationnelles.

2.2.4 Prendre en compte le contexte et les facteurs environnementaux

Comme nous l'avons déjà souligné, le modèle de Rolland Viau s'inscrit dans une perspective sociocognitiviste qui tend à reconnaître l'influence de facteurs externes à l'élève dans la détermination de sa motivation à apprendre en contexte scolaire. Mais il faut bien voir qu'à l'origine, le modèle définissait peu la nature de ces facteurs. En fait, tel que le précise Viau (1994, p. 73-74), « le modèle de motivation que nous proposons ne tient pas compte des variables cognitives et sociales de l'apprentissage, même si celles-ci influencent à différents degrés les composantes de la motivation ». Si l'auteur reconnaît d'entrée de jeu l'influence que peuvent avoir de tels facteurs, il ne propose pas explicitement leur prise en

considération au moment d'expliquer la dynamique motivationnelle ou les modalités de construction de la motivation chez un élève.

Dans un article paru en 1999, Viau revient justement sur l'identification des facteurs environnementaux influençant la motivation scolaire d'un élève. La catégorisation proposée par l'auteur fait alors état de quatre grands ensembles de facteurs influençant la définition de la dynamique motivationnelle chez l'élève. Il s'agit 1) des facteurs relatifs à la vie personnelle de l'élève, 2) de ceux liés à la classe, 3) à l'école, et enfin 4) des facteurs associés au contexte social dans lequel évolue l'élève. Par cette catégorisation, Viau propose donc une prise en compte des spécificités du contexte dans lequel évolue l'élève. Ce contexte est alors reconnu comme ayant une implication directe sur la dynamique motivationnelle de l'élève.

En contexte autochtone, une telle prise en compte des facteurs environnementaux se révèle essentielle pour mieux comprendre l'expérience scolaire des élèves. L'importance des problématiques psychosociales vécues dans certaines communautés (Klug et Whitfield, 2003) ou le rapport historique difficile des Premières nations à l'égard de l'école (Kirkness et Bowman, 1992), sont des exemples qui nous montrent l'importance que peut prendre l'étude du contexte dans lequel évoluent les élèves pour comprendre leur rapport à l'école, leur motivation à la fréquenter et à y obtenir de bons résultats. Dans les lignes qui suivent, nous reprenons donc chacun des facteurs environnementaux identifiés par Viau (1999) pour les expliquer brièvement et en cerner rapidement les principaux paramètres.

2.2.4.1 La vie personnelle de l'élève

Le premier facteur environnemental qui entre en ligne de compte dans la définition du rapport motivationnel entretenu par l'élève à l'école est lié à sa vie personnelle. Ses

perceptions motivationnelles sont largement influencées par différents éléments qui ne sont pas rattachés directement à son expérience scolaire. Que ce soit à travers la famille, les amis ou encore les activités qu'il pratique à l'extérieur de l'école, l'élève définit son rapport à l'institution scolaire à partir d'une foule d'autres sources d'influences qui n'ont que peu ou pas à voir directement avec son expérience de l'école au quotidien.

Le milieu familial et le cercle d'amis constituent le premier élément composant les facteurs environnementaux liés à la vie personnelle de l'élève. Pour Viau, les personnes qui constituent l'entourage immédiat de l'élève jouent un rôle prépondérant dans le rapport que ce dernier entretient avec l'école. On considère par exemple que les valeurs familiales, l'historique du rapport entretenu entre ce milieu et l'école, ainsi que le contexte des relations au sein même de la famille ont nécessairement un impact sur le rapport que l'élève entretient avec l'institution scolaire. L'élève y est vu comme porteur des valeurs, de l'histoire du milieu d'où il provient et à ce titre, sa motivation à performer et à persévérer en contexte scolaire se base dans une large mesure sur ce bagage dont il est l'héritier. Dans le même sens, on considère que les amis que fréquente un élève ont de grandes chances d'influencer la définition de ses perceptions à l'égard de l'école. Toutes ces personnes qui entourent l'élève participent donc à la construction de sa dynamique motivationnelle en l'amenant à développer son rapport à l'école.

Viau note que d'autres facteurs peuvent également entrer en ligne de compte dans la construction de la dynamique motivationnelle d'un élève. Des activités extérieures telles que le travail rémunéré ou encore la pratique d'activités de loisir sur une base fréquente peuvent amener le jeune à porter un peu moins d'attention à ses études. Si l'élève pratique une activité qui suscite chez lui un intérêt particulièrement élevé, ou qu'il y voit un avantage qu'il

ne retrouve pas nécessairement dans le fait de fréquenter l'école (ex. : rémunération pour un travail effectué), il pourra faire preuve de désintérêt à l'égard de l'école au profit de cette autre activité.

2.2.4.2 La classe

Dans son article, Viau (1999) souligne que la classe elle-même, comme milieu de vie où évoluent les élèves, joue un rôle dans la détermination de la dynamique motivationnelle des élèves. Que ce soit à travers différentes pratiques mises en place en classe, ou par la voie de la relation que l'élève entretient avec l'enseignant, la classe est vue comme un facteur environnemental important dans la définition des perceptions motivationnelles.

Au niveau des pratiques que l'on peut observer en classe, Viau souligne l'importance pour plusieurs élèves de la nature des activités qui leur sont proposées. Ainsi, ce n'est pas seulement l'activité en elle-même qui suscite l'intérêt ou l'indifférence chez l'élève et qui définit sa motivation, mais c'est aussi la perception qu'elle fait naître chez lui de son potentiel à l'accomplir, de la valeur intrinsèque dont elle dispose. Une activité présentant peu de défi aura potentiellement moins de chance d'accrocher les élèves qu'une activité leur semblant à la fois réalisable et pertinente. Par ailleurs, le mode d'évaluation proposé en classe joue également un rôle important dans la motivation d'un élève. Si pour certains une évaluation de type compétitive a pour effet de les pousser à s'engager un peu plus dans l'apprentissage et à performer, pour d'autres elle peut être le signe d'un échec annoncé, les amenant simplement à investir un effort minimum afin de justifier un éventuel revers. Si ces éléments, plutôt liés aux pratiques, peuvent participer directement à la détermination de la

motivation d'un élève, l'aspect relationnel que l'on retrouve en classe est également à prendre en compte.

À ce sujet, Viau souligne l'importance que joue l'enseignant comme déterminant du rapport entretenu entre l'élève et l'école. Les capacités relationnelles qu'il déploie ainsi que sa compétence comme enseignant sont deux éléments qui agissent directement sur la dynamique motivationnelle de l'élève. Si l'enseignant peut jouer dans plusieurs cas un rôle de modèle et de guide pour l'élève, en se présentant à lui comme un adulte signifiant, ses actions peuvent également être perçues comme négatives dans le cas où il n'arriverait pas à construire cette relation de confiance. Sa capacité à aider les élèves, ses habiletés relationnelles et ses habiletés communicationnelles sont autant d'éléments qui participent à soutenir le développement positif des perceptions motivationnelles des élèves.

2.2.4.3 L'école

Comme nous l'avons souligné pour la classe, l'école, prise comme facteur environnemental susceptible d'influencer la détermination de la motivation scolaire de l'élève, est considérée comme un milieu où évoluent les jeunes pendant une période appréciable de leur vie. Ce faisant, elle influence nécessairement la définition des perceptions motivationnelles de l'élève par les expériences qu'il peut y vivre. Étant donné que la catégorisation de Viau accorde déjà une place particulière à la classe comme facteur environnemental participant à la construction de la motivation d'un élève, l'école est prise en compte dans une perspective plus limitée, excluant ce qui réfère plus directement à la vie qui se déroule à l'intérieur des murs de la classe ou à la relation maître/élève.

Dans les faits, différents éléments entrent dans la définition de l'école comme facteur environnemental. On retrouve d'abord les valeurs qu'elle véhicule. Celles-ci entrent en relation avec les valeurs que porte préalablement l'élève, pour s'y associer ou s'y opposer, l'amenant ainsi à prendre position vis-à-vis de son expérience scolaire. Certaines pratiques privilégiées par l'école influencent également la définition des perceptions motivationnelles d'un élève. On considère par exemple que la pratique du redoublement peut influencer de manière indéniable le rapport que l'élève entretient avec l'école, allant parfois jusqu'à pousser celui-ci à l'abandon scolaire (Langevin, 1999).

Enfin, Viau souligne l'importance des rapports entretenus par l'élève avec le personnel non enseignant de l'école. Ces relations peuvent s'avérer un facteur de cristallisation des perceptions de l'élève vis-à-vis de l'institution scolaire ou encore jouer un rôle de soupape permettant au jeune de trouver au sein de celle-ci un élément auquel se raccrocher.

2.2.4.4 La société

Hors du cadre scolaire et des particularités propres à des éléments associés à la vie personnelle de chacun, Viau souligne enfin la prépondérance de la société comme facteur environnemental susceptible d'influencer la motivation scolaire d'un élève. Ici, la société doit à la fois être envisagée à une échelle très large (l'état, la Nation), mais également à une échelle plus réduite (la communauté). En fait, ce qui fait la société ici c'est l'ensemble des règles qui guident les actions des membres de celle-ci.

Dans son modèle, Viau renvoie évidemment à la société nord-américaine québécoise allochtone dans laquelle nous vivons. Des valeurs y sont privilégiées dans le

rapport à entretenir avec l'école (réussite et performance), des lois existent pour l'encadrer (c.-à-d. : fréquentation obligatoire jusqu'à 16 ans), et différents phénomènes culturels, de même que le contexte social (c.-à-d. : la facilité accrue de se procurer différentes drogues), participent à la définir. Ces éléments s'associent pour influencer directement l'élève dans sa manière d'envisager son rapport à l'école, son potentiel de réussite.

En milieu autochtone, prendre en considération l'impact de cette société, c'est l'étudier à travers le phénomène de répulsion/attraction qu'elle représente pour les élèves (Battiste et Barman, 1995). En fait, il s'agit de deux sociétés qui se rencontrent, l'une et l'autre étant interdépendantes et interreliées, tant par leur histoire que par leur présent commun et différent à la fois. Chercher à comprendre l'impact de la société sur la définition des perceptions motivationnelles d'un élève autochtone nécessite donc la prise en compte de ce phénomène d'attraction/répulsion qui se vit tant au niveau des valeurs que des pratiques. On ne peut donc s'intéresser à la motivation des élèves autochtones sans tenter de comprendre l'effet que peuvent avoir leur culture et les valeurs véhiculées au sein de leur Nation ou de leur communauté sur leur rapport à l'école. Il serait également dangereux de minimiser l'influence des valeurs et des idées véhiculées par la société allochtone dans laquelle ils évoluent, puisque celle-ci joue également un rôle dans la définition de leurs perceptions.

2.3 Cerner la notion de réussite à l'école

On l'a vu, les recherches qui visent à circonscrire le concept de motivation scolaire tendent également à cerner ses ramifications dans l'expérience scolaire des élèves. Dans le cadre de notre recherche, la description des facteurs lui étant associés nous outille pour

tenter de répondre en partie à notre double question générale de recherche, soit d'entreprendre une réflexion sur la détermination et la construction de la motivation scolaire des élèves autochtones de la communauté à l'étude. Or, comme cette question sous-tend également une analyse des liens possibles entre la motivation et la réussite scolaire, il nous apparaît maintenant important de nous attarder plus spécifiquement à la précision de ce que nous entendons par la notion de réussite en contexte scolaire. Cette précision se révèle d'autant plus importante que cette notion ne fait pas l'objet d'un consensus quant aux paramètres qui y sont associés, nous obligeant à une certaine construction du sens que nous lui accordons dans le cadre du présent projet.

Dans un premier temps, nous chercherons donc à situer la notion de réussite en contexte scolaire pour percevoir ses contours et les modalités avec lesquelles elle peut s'actualiser. Cette description générale nous amènera ensuite à analyser la manière avec laquelle elle peut s'arrimer au contexte spécifique de l'éducation en milieu autochtone. Nous terminerons par une proposition d'étude de la trajectoire scolaire des élèves autochtones afin de mieux comprendre leur réussite en contexte de classe.

2.3.1 Situer la réussite en contexte scolaire

La notion de réussite en contexte scolaire est l'un de ces lieux de rencontre autour desquels les acteurs du monde de l'éducation viennent échanger leurs conceptions de l'expérience vécue par l'élève. Généralement, on s'entend pour dire que la réussite scolaire est liée au fait d'obtenir un diplôme, d'atteindre les objectifs fixés par une activité ou un programme. Si une telle définition semble pratique dans une société comme la nôtre, où la

performance scolaire¹¹ est largement valorisée, qu'en est-il au sein d'un groupe social où une forte proportion des élèves n'arrive pas à atteindre les objectifs prévus, qu'ils ne répondent pas aux critères généralement établis? Doit-on redéfinir la notion, interroger ses fondements ou tout simplement envisager de l'aborder sous un angle particulier? C'est devant de telles questions que l'on se retrouve au moment d'étudier la réussite scolaire des élèves autochtones.

Dans les faits, il semble que la notion de *réussite en contexte scolaire* relève plutôt du sens commun que d'un concept scientifiquement appuyé. Construction sociale largement utilisée, elle est souvent peu définie et basée sur les préconceptions implicites et explicites de ceux qui s'y réfèrent. Ses paramètres demeurent relativement souples et ses limites plutôt malléables, ce qui s'explique notamment par la difficulté d'en donner une définition précise, d'en faire une étude exhaustive (Baby, avec la collaboration de DeBlois, 2005). En demeurant liée de près à la culture de référence de celui qui l'utilise (Presseau, Martineau et Bergevin, avec la collaboration de Dragon, 2006), la notion de réussite scolaire peut dès lors être attachée à diverses conceptions de l'éducation et du rapport à l'école. Ce sont donc les valeurs d'un groupe particulier qui définissent dans les faits le sens que l'on accorde à la *réussite scolaire* des élèves.

Au sein de la société québécoise, on s'entend généralement pour considérer la réussite scolaire comme essentiellement liée à la possibilité pour un élève d'obtenir, à la

¹¹ Dans la présente section, l'utilisation du terme « performance » se distingue de celle proposée par Viau (1994) dans son modèle de la motivation scolaire. Alors que celui-ci parlait de performance pour marquer la décision d'un élève de réaliser une activité d'apprentissage, la présente utilisation renvoie plutôt à la recherche et l'obtention de notes élevées par les élèves, introduisant la notion de compétition dans la classe (Baby et coll., 2005; Perrenoud, 1984).

sortie des études, le diplôme associé à son cheminement. Cette vision est largement tributaire de la posture adoptée à ce sujet par le ministère de l'Éducation du Québec. Ainsi, l'accomplissement du cheminement scolaire, avec pour ultime but la diplomation de l'élève, se retrouve au premier rang des facteurs choisis pour connaître le taux de réussite scolaire année après année (MÉQ, 2004). Pour obtenir son diplôme, l'élève doit répondre tout au long de son cheminement scolaire aux objectifs d'apprentissage fixés dans le cadre de son programme et tenter d'atteindre les compétences visées par le régime d'étude.

On peut s'en douter, cette définition est d'ailleurs reprise par de nombreux acteurs du monde de l'éducation. C'est à tout le moins ce qui ressort d'une activité menée dans le cadre du premier colloque du *Centre de transfert pour la réussite éducative au Québec*, rencontre tenue au mois d'avril 2004 (Baby et coll., 2005). Lors de cet événement, un forum virtuel a été mis en place afin d'interroger les participants sur les facteurs influençant selon eux la réussite, l'échec et l'abandon scolaires. Une analyse des réponses données aux questions soumises dans le cadre du forum a permis aux chercheurs de constater que deux thèmes semblaient plus particulièrement associés à la réussite scolaire, soit le rendement et la motivation. Par rendement, on entend la performance en contexte d'apprentissage, l'obtention de bons résultats en classe, l'acquisition de connaissances ainsi que le déploiement de compétences intellectuelles menant à la diplomation. Du côté de la motivation, on souligne l'importance pour l'élève de chercher à atteindre ses objectifs personnels, la nécessité qu'il possède un désir d'apprendre et qu'il ait une perception positive de la pertinence de l'école. Bien que, de l'avis même des chercheurs, les résultats de cette activité ne peuvent être considérés comme représentatifs de l'ensemble de la société québécoise, ni même des perceptions véhiculées généralement dans le monde de

l'éducation, il n'en demeure pas moins que l'accent mis par les participants sur le rendement et la motivation de l'élève pour expliquer la réussite en contexte scolaire fournit quelques indications sur l'importance qu'on accorde à ces deux notions.

Or, la centration sur une telle forme de réussite scolaire, qui met notamment l'accent sur l'obtention de résultats élevés en classe, semble influencer directement le vécu scolaire des élèves. Perrenoud (1984) soutient qu'une telle vision, s'articulant autour de la notion de performance scolaire, entraîne une transformation du métier d'élève. On passe alors d'un idéal de formation et d'éducation de l'individu dans son intégralité, à une culture du rendement qui introduit des enjeux de compétition en classe. L'attention est donc accordée à la prévalence des résultats scolaires et à la construction d'un espace favorisant l'émergence et la reconnaissance de l'excellence scolaire, plutôt que de lieux facilitant un développement global des élèves en fonction de leur potentiel respectif. Pour atteindre les objectifs, pour être diplômé, bref pour réussir, l'élève doit donc rassembler toutes les ressources dont il dispose afin d'arriver à performer au niveau des attentes fixées par le curriculum, par ses enseignants, par ses parents, ou encore par lui-même.

Devant ces attentes, tous n'ont pas les mêmes chances. L'origine ethnique et culturelle de l'élève, le milieu familial et sociétal d'où il est issu, son environnement familial quotidien, voilà autant d'éléments influençant sa perception de l'importance de la réussite scolaire (Crahay, 2003). Étant les héritiers d'une culture et d'une tradition, les élèves développent donc un rapport particulier à l'institution scolaire (Bourdieu et Passeron, 1970). Le monde scolaire de l'élève, son « rapport au Savoir » et à l'institution scolaire, se construisent de ses expériences personnelles et de ses perceptions des rapports historiques et personnels entretenus par les membres de sa famille et de sa communauté vis-à-vis de

cette même institution (Charlot, 2002). Pour les élèves provenant de milieux entretenant un rapport difficile à l'école, une telle attente de performance peut se révéler un facteur limitant leur engagement concret en contexte d'apprentissage.

Dans le cadre de notre étude, s'intéresser à la réussite scolaire des élèves c'est certainement se préoccuper de la manière avec laquelle ils arrivent à performer ou non en contexte d'apprentissage. Il s'agit cependant aussi de prendre en compte différents éléments qui pourront nous instruire sur le rapport qu'ils entretiennent avec l'école, afin de mieux percevoir le sens et l'importance qu'ils accordent à la réussite.

2.3.2 La réussite scolaire chez les Autochtones

En contexte autochtone, un tel questionnement sur les implications du recours à la notion de *réussite scolaire* se révèle une démarche capitale. Comment envisager la réussite scolaire d'élèves issus d'une population ayant un rapport historique négatif vis-à-vis de l'institution scolaire? Si on considère que l'élève est porteur d'une culture, issue notamment du rapport entretenu par sa famille et sa communauté à l'institution scolaire, il faut non seulement chercher à comprendre comment l'élève construit son rapport aux attentes de réussite qui lui sont formulées par l'école aujourd'hui, mais également tenter de cerner le bagage historique qu'il lui incombe de porter dans ce contexte.

L'histoire de la scolarisation des populations autochtones nord-américaines par la société allochtone dominante est teintée d'un rapport dominant/dominé dans les relations entretenues entre les jeunes amérindiens et l'école (Sioui, 1999). Certains auteurs considèrent d'ailleurs que l'école a été utilisée pendant des décennies à des fins d'assimilation des populations autochtones par les organes institutionnels (Klug et

Whitfield, 2003). Au cours des trente dernières années, les visées assimilatrices des institutions scolaires du Canada se sont cependant transformées progressivement, notamment sous les pressions revendicatrices des Premières nations, pour adopter une perspective plus émancipatrice et ouverte aux spécificités des élèves autochtones (Kirkness et Bowman, 1992). Il n'en demeure pas moins que divers auteurs estiment que dans bien des cas, la réussite scolaire d'un élève peut être mal perçue au sein de son entourage.

Chez certaines communautés, la réussite scolaire d'un élève peut être vue comme une forme de trahison à l'égard de ses traditions et de sa culture (Ness, 2001). Ce phénomène amène l'élève à faire face à un dilemme de taille : chercher à réussir à l'école et risquer ou choisir d'être « exclu » de la communauté, ou se conformer aux idées véhiculées dans la communauté et accorder moins d'importance à l'école (Anderson, 1995). C'est ici qu'entrent en jeu les caractéristiques personnelles et familiales de l'élève, qui sont susceptibles d'avoir un impact majeur sur sa décision de s'engager dans une démarche d'apprentissage menant à sa réussite au plan scolaire.

En tant que phénomène social, la réussite scolaire, ou à tout le moins l'idée que l'on peut s'en faire, est nécessairement influencée par le milieu, la culture d'où nous sommes issus. Ce constat, que nous venons d'illustrer en abordant notamment l'histoire de la relation entretenue par certaines communautés autochtones canadiennes aux institutions scolaires, nous oblige à envisager une analyse alternative de la réussite scolaire des élèves. Si on peut toujours considérer comme pertinent le recours à l'observation d'indicateurs reconnus (cheminement scolaire, notes obtenues, taux d'absentéisme), c'est leur relation avec les perceptions des élèves à l'égard de cette expérience qui sera considérée comme le

facteur liant permettant de comprendre la réussite scolaire. C'est à tout le moins ce que propose l'étude de la trajectoire scolaire.

2.3.3 Étudier la trajectoire scolaire des élèves autochtones pour mieux comprendre la réussite

Combinée à l'étude des perceptions des élèves à l'égard de l'expérience scolaire, l'analyse de différents facteurs susceptibles de décrire la trajectoire empruntée par les élèves permet d'identifier les éléments qui, tout au long de leur cheminement scolaire, participent à orienter leurs chances de réussite (Desmet et Pourtois, 1993). À travers l'histoire de la scolarisation des élèves on peut donc découvrir ce qui a marqué leurs perceptions d'eux-mêmes au point d'orienter leur vécu scolaire. Pourquoi un élève réussit-il à l'école? Peut-on prédire son parcours scolaire? Est-il possible d'arriver à comprendre comment se construit son cheminement? Voilà quelques questions auxquelles l'étude de la trajectoire scolaire peut répondre.

Mais pour bien comprendre un tel cheminement, force nous est de cibler les facteurs qui permettront ultimement de suivre le parcours, la trajectoire, poursuivie par un élève tout au long de ses années passées à l'école. Selon Fortin, Marcotte, Royer et Potvin (2005), pour comprendre ce qui mène à la réussite ou au décrochage scolaires chez un élève, on doit prendre en compte différents facteurs qui se conjuguent pour orienter le vécu de l'élève. Prenant appui sur différentes études menées au cours des dernières années, les auteurs identifient les principaux facteurs permettant de brosser un tel portrait de l'expérience des élèves.

C'est ainsi que les élèves présentant des difficultés d'apprentissage, des problèmes de l'attention ou des comportements déviants peuvent être considérés comme susceptibles d'éprouver des difficultés en classe. Ces difficultés se traduisent à la fois par des résultats scolaires plus faibles que la moyenne dans la plupart des matières, notamment en français et en mathématiques, mais aussi par des attitudes d'évitement à l'égard de l'école, expliquées dans bien des cas par le contexte familial et social dans lequel évolue l'élève. On observe donc chez ces élèves un fort taux d'absentéisme, des difficultés de comportement et des difficultés d'apprentissage. Par ailleurs, il peut se révéler intéressant de s'attarder au classement des élèves pour comprendre l'évolution de leurs apprentissages et suivre leur trajectoire scolaire. Dans le même ordre d'idée, l'évolution des résultats scolaires¹² peut également être utilisée pour garder une trace du cheminement scolaire de l'élève (Presseau, Martineau, Bergevin et coll., 2006). Les résultats positifs ou négatifs deviennent dès lors non seulement des indices de l'état du cheminement de l'élève à un moment donné, mais également un point à considérer dans le continuum évolutif de ses apprentissages en vue de sa réussite.

Par l'étude de tels facteurs, on peut donc suivre le cheminement scolaire de l'élève afin d'obtenir une illustration de la trajectoire empruntée pour sa réussite. La trajectoire scolaire devient dès lors non seulement un moyen pour comprendre l'histoire de scolarisation de l'élève, mais aussi une voie permettant de suivre son évolution et mieux comprendre les facteurs influençant son potentiel de réussite.

¹² Entendons ici les notes obtenues en contexte de classe.

2.4 L'expérience scolaire des jeunes Autochtones

Comme nous le soulignons en introduction, différents chercheurs se sont intéressés au phénomène de l'éducation en contexte autochtone. Les difficultés scolaires rencontrées par les élèves des Premières nations, mais également la faiblesse générale de leur engagement scolaire, sont les principaux facteurs identifiés pour justifier la pertinence des recherches réalisées dans ce champ d'études tant au Canada qu'aux États-Unis. Dans les faits, ces recherches tentent pour la plupart d'identifier les causes pouvant expliquer l'échec et l'abandon scolaires des élèves des communautés étudiées, ou à l'inverse, les raisons de leur réussite et de leur persévérance scolaires.

Il nous semble important ici de préciser le caractère singulier de ce champ d'études, où une attention constante est apportée à la reconnaissance du caractère spécifique du milieu étudié. Bien que l'on parle d'« éducation en contexte autochtone », la plupart des chercheurs notent qu'il est difficile, voire impossible, de généraliser les résultats obtenus à d'autres Nations ou communautés que celles ayant participé à la recherche en question. Comme le soulignent d'ailleurs Klug et Whitfield (2003), les différences culturelles entre les diverses Nations autochtones sont parfois très grandes. Ces auteurs considèrent donc que l'on doit porter une attention particulière au danger d'attribuer à tous les élèves autochtones les mêmes caractéristiques, indépendamment de leur appartenance culturelle à l'une ou l'autre des Nations. Si Klug et Whitfield (2003) formulent explicitement cette mise en garde en introduction, ils proposent néanmoins une synthèse de caractéristiques générales propres aux élèves autochtones et au contexte éducatif devant être mis en place à l'école pour mieux répondre à leurs besoins, basés sur la vision du monde particulière qu'adoptent

communément la plupart des populations autochtones d'Amérique du Nord. En maintenant la nécessité d'être sensible aux spécificités culturelles de chaque Nation, une telle synthèse permet néanmoins de faire ressortir des caractéristiques semblant toucher de près l'expérience scolaire des élèves, démarche réalisée avec autant de sensibilité dans la plupart des recherches consultées.

L'intention poursuivie n'est donc pas d'établir de manière définitive un profil caractéristique de l'expérience scolaire des élèves autochtones en général, mais plutôt de faire état de résultats obtenus dans le cadre de différentes études menées en contexte autochtone. D'ailleurs, les résultats retenus ici, s'ils ne traitent généralement pas directement de la question de la motivation scolaire, nous permettent néanmoins de poser un regard plus éclairé sur les causes identifiées jusqu'à maintenant pour expliquer l'abandon ou la persévérance scolaires en milieu autochtone.

Dans les lignes qui suivent, nous aborderons donc ces différents facteurs facilitants ou nuisant à la réussite scolaire des élèves autochtones, en les subdivisant en trois catégories, soit les facteurs extrascolaires, ceux d'ordre scolaire, et ceux d'ordre personnel. Cette catégorisation se base essentiellement sur celle proposée par Langevin (1999), et a été présentée brièvement au cœur de la problématique. Le choix de cette structure catégorielle s'explique par l'indépendance non équivoque entre les trois ordres de facteurs proposés.

2.4.1 Facteurs extrascolaires

Les recherches menées en contexte autochtone se tournent fréquemment vers l'observation de facteurs extrascolaires pour expliquer les raisons qui poussent les élèves à s'investir ou non dans leurs études. Ceux-ci réfèrent essentiellement aux contextes

socioéconomiques dans lesquels évoluent les élèves. Ainsi, différents facteurs tels que le soutien familial, les liens prévalant entre la communauté et l'école, ou des problématiques psychosociales particulières semblent influencer de près les rapports que les élèves autochtones entretiennent avec l'école.

De nombreuses recherches identifient le rôle primordial que joue la famille dans l'intérêt dont fait preuve l'élève autochtone à l'égard de l'école. Ceux qui bénéficient d'un soutien important de la part de leur famille dans la poursuite de leur cheminement scolaire semblent avoir plus de chance de persévérer à l'école (Bazylak, 2002; Hains, 2001; Turner, 1997; Anderson, 1995). Selon Larimore (2000), cet appui parental est largement tributaire du type d'éducation proposé aux enfants. Dans le cas où l'école semble valoriser le développement de l'identité culturelle de ces derniers, les parents se montrent plus enclins à encourager leurs enfants à poursuivre leurs études, alors que dans le cas contraire, ils se retrouvent eux-mêmes en réaction par rapport à l'institution scolaire. Une telle attitude de rejet ou d'acceptation de l'école par les parents semble directement liée à l'attitude que développe l'enfant lui-même en regard de l'école.

Cette situation s'observe également dans le rapport qu'entretiennent la communauté et l'école. Si des zones d'incompréhension s'installent entre, d'une part l'école et ses objectifs, et, d'autre part, la communauté à laquelle appartiennent les élèves et ses propres visées, cette dernière peut influencer négativement la décision d'un élève à s'investir ou non à l'école. Comme nous soulignons précédemment, Anderson (1995) note par exemple que, dans certaines communautés, le fait pour un élève de réussir à l'école peut être mal perçu des autres membres de sa communauté, ce qui peut amener des élèves à réduire leur degré d'investissement dans leurs apprentissages. Pour Giroux (1997), ce sont les enseignants qui

doivent travailler au premier plan à réduire ces situations d'incompréhension, tant avec les parents qu'avec la communauté en général, en tentant à tout moment d'établir des ponts entre l'école et le milieu d'origine des élèves.

Enfin, différentes études tendent à démontrer l'impact des problématiques psychosociales sur la réussite et la persévérance scolaires des élèves autochtones. Ces problématiques sont propres aux différents milieux étudiés et ne doivent donc en aucun cas être généralisées à l'ensemble des communautés autochtones. On observe cependant que des problématiques comme la consommation de drogues et d'alcool, les grossesses en bas âge, la violence au sein de la famille ou de la communauté, ou encore le manque de ressources financières des familles, lorsqu'elles sont vécues par les élèves autochtones, tendent à influencer directement la propension d'un élève à demeurer à l'école (Peacock, 2002; Hains, 2001; Giroux, 1997). De telles problématiques influenceront l'ensemble de la vie de l'élève et auront nécessairement un impact déterminant sur son expérience scolaire. Notons cependant que cette sensibilité des élèves aux problèmes psychosociaux n'est pas propre aux milieux autochtones. De telles problématiques semblent influencer négativement le potentiel d'engagement et de persévérance scolaire de tout élève y étant confronté (Langevin, 1999; Fortin et Picard, 1999). Cependant, d'autres facteurs externes à l'élève, ceux-là liés directement à l'école et à son mode de fonctionnement, influencent également la persévérance des élèves autochtones. Ce sont les facteurs d'ordre scolaire.

2.4.2 Facteurs scolaires

De nombreux chercheurs se sont intéressés aux facteurs qui, de l'intérieur même du système scolaire, influencent la persévérance et la réussite scolaires des élèves autochtones.

Ces variables sont de multiples natures, transcendent les particularités propres à l'école ou la classe, et touchent différents volets de l'expérience scolaire des élèves. Entre autres facteurs identifiés par les études recensées, on observe l'importance accordée à la définition du contenu du curriculum proposé aux élèves, à la description du rôle joué par l'enseignant auprès de l'élève, ainsi qu'à la question des valeurs préconisées par l'école.

La plupart des recherches consultées mettent en évidence la nécessité de proposer aux élèves un contenu scolaire axé sur des valeurs se rapprochant de la culture traditionnelle des différentes Nations autochtones (Aguilera, 2003; Peacock, 2002; Hains, 2001; Giroux, 1997). Une telle préoccupation passe à la fois par la planification de leçons référant à des concepts proches de la réalité des élèves autochtones, mais également par l'organisation d'un curriculum d'enseignement prenant en compte les modes de penser des communautés concernées. Klug et Whitfield (2003) soulignent que les recherches menées en milieu autochtone tendent à démontrer que les institutions scolaires sensibles à ces questions semblent avoir plus de facilité à susciter l'engagement des élèves à l'école, et à intégrer efficacement leur communauté d'origine à la vie de l'école. Une telle démarche permet en outre de réduire les écarts qui existent entre le milieu scolaire et l'expérience des communautés et familles autochtones par la construction de ponts entre ces deux cultures.

Dans un tel contexte, l'enseignant a un rôle prédominant à jouer. Il est d'abord vu comme un « passeur de culture », comme celui qui doit construire des ponts entre la culture scolaire et la culture d'origine des élèves (Aikenhead et Huntley, 1999). Ce rôle joué par l'enseignant est d'autant plus important que, dans la plupart des recherches consultées, on semble considérer que celui-ci doit porter une attention particulière à intégrer dans l'enseignement les valeurs traditionnellement associées aux sociétés autochtones, ce qui se

traduirait par un rapport à l'autre et un rapport au savoir particulier (White, 2001; Friel 1998; Stago, 1998). En étant sensible à la manière avec laquelle les relations interpersonnelles s'organisent en classe, ainsi qu'en accordant une attention constante aux modes d'apprentissage que semblent privilégier ses élèves, l'enseignant adopte une posture favorisant leur réussite. Cette perspective s'appuie sur le principe selon lequel l'école a le mandat de s'adapter aux préférences et aux particularités des élèves autochtones qui la fréquentent, pris à la fois comme membres d'une collectivité identitaire et comme des individus possédant leur propre expérience et se présentant avec un bagage leur étant particulier.

2.4.3 Facteurs personnels

Les deux ordres de facteurs que nous venons d'exposer sont essentiellement externes et indépendants de l'élève. Or, dans la définition des raisons incitant un élève à persévérer ou non à l'école, on retrouve également une série de facteurs personnels à l'élève, des éléments internes influençant son rapport à l'école et à l'apprentissage. Les préférences d'un élève, ses habiletés spécifiques, mais également ses perceptions de lui-même, des autres, ou de l'apprentissage, sont autant d'éléments qui influencent son rapport à l'école.

Les ouvrages s'intéressant à l'éducation en contexte autochtone mettent notamment en évidence les préférences générales des élèves quant aux modes d'apprentissage et d'enseignement à privilégier en classe. La plupart des auteurs parlent par exemple d'une préférence des élèves autochtones pour une approche d'apprentissage holistique, centrée sur un rapport concret à la matière (White, 2001; Friel, 1998). En outre, on souligne généralement que les élèves s'investissent plus en classe lorsque l'enseignant met en place

un climat de collaboration au cours des activités d'apprentissage, favorisant ainsi une plus grande coopération entre les élèves, et entre ceux-ci et l'enseignant (Larimore, 2000; Turner, 2000; Friel, 1998; Iwamoto, 1998). Bien que de telles indications générales soient intéressantes pour mieux comprendre les préférences des élèves autochtones concernant à la fois l'enseignement et l'apprentissage, il faut se rappeler que ce ne sont néanmoins que des généralités qui ne doivent pas nous faire perdre de vue la singularité de l'expérience scolaire de chaque élève (Hains, 2001). Le danger ici est d'attribuer à tous les élèves autochtones des particularités qui ne seraient pas nécessairement représentatives de leurs préférences individuelles. Car dans les faits, c'est la rencontre entre ces préférences et les réalités vécues ou perçues par l'élève en contexte scolaire qui entre effectivement dans sa décision de persévérer ou non à l'école.

Nous l'avons vu, la motivation scolaire est un phénomène complexe qui englobe de nombreux facteurs et possède de profondes ramifications dans les expériences vécues par les élèves, et ce, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école. L'importance relative de la motivation dans la définition du rapport que l'élève entretient à l'école se traduit notamment par la nécessité de prendre en compte cet élément au moment d'intervenir pour favoriser la réussite scolaire. Un tel constat nous amène à nous interroger quant à la forme que prend effectivement la motivation scolaire des élèves de la communauté à l'étude. Dans la section suivante, nous présenterons donc les objectifs de notre recherche.

2.5 Objectifs de recherche

Comme nous le soulignons au sortir de l'exposé présentant la problématique, notre démarche cherche essentiellement à comprendre, d'une part, ce qui peut favoriser la

motivation scolaire des élèves autochtones participant à l'étude, et, d'autre part, cerner les relations pouvant exister entre la motivation de ceux-ci et leur réussite scolaire. Pour ce faire, nous devons intégrer à notre étude des moyens nous permettant à la fois de mieux circonscrire les éléments qui définissent la motivation scolaire des élèves autochtones participants, mais également de mettre en évidence les spécificités liées à la trajectoire scolaire¹³ poursuivie.

L'objectif général de notre étude est donc de cerner les relations existantes entre la motivation scolaire des élèves, les facteurs environnementaux observables dans le milieu à l'étude et la trajectoire scolaire des élèves. Pour l'atteindre, nous poursuivrons les objectifs spécifiques suivants :

1. Décrire le profil motivationnel des élèves, c'est-à-dire leurs perceptions motivationnelles, ainsi que les indicateurs permettant de juger de la qualité de leur engagement scolaire;
2. Décrire les facteurs environnementaux susceptibles d'influencer la motivation scolaire des élèves;
3. Décrire la trajectoire scolaire des élèves participant à l'étude.

¹³ Rappelons que l'état actuel de la réflexion concernant la réussite scolaire nous incite, dans le cadre de notre recherche, à actualiser l'étude de cette notion par une analyse du cheminement scolaire des élèves. C'est ce qui explique le passage de l'expression « réussite scolaire » à celle de « trajectoire scolaire » pour décrire les objectifs poursuivis dans la présente recherche.

MÉTHODOLOGIE

Le présent chapitre expose la démarche méthodologique utilisée dans le cadre de notre recherche. Dans un premier temps, nous définissons le type de recherche adopté. Nous enchaînons ensuite avec une présentation des participants, abordant au passage les modalités de sélection utilisées pour constituer le corpus. En troisième lieu, nous présentons les outils de collecte auxquels nous avons eu recours dans le cadre de l'étude, ainsi que les moyens concrets utilisés pour recueillir l'information. Dans un quatrième temps, nous présentons les stratégies de traitement et d'analyse des données utilisées dans le cadre de notre recherche, pour terminer par l'exposition des approches de validation privilégiées.

3.1 Type de recherche

Notre recherche, en raison de ses objectifs de description et de compréhension des relations entre la motivation scolaire des élèves, les facteurs environnementaux et la trajectoire scolaire d'élèves issus d'une communauté autochtone, s'inscrit dans une approche d'étude de cas de type interprétative (Merriam, 1998). Comme le soulignent Karsenti et Demers (2000), l'étude de cas interprétative se caractérise par son rapport étroit à la théorie. Les cas étudiés sont donc analysés en regard d'un ou quelques modèles théoriques de base. Or, en nous appuyant sur le modèle théorique de la motivation scolaire élaboré par Viau, et des facteurs environnementaux qui sont susceptibles d'influencer l'engagement scolaire des élèves (Viau, 1999), notre recherche tend justement à analyser la motivation scolaire des élèves autochtones d'une communauté québécoise, ainsi que leur parcours scolaire, à la lumière de ce que nous connaissons de la question de la motivation

scolaire. Dans les faits, le cas dont il est question ici concerne donc de manière générale les élèves du secondaire de la communauté à l'étude.

Notre démarche d'analyse se divise essentiellement en deux temps. D'abord, afin d'obtenir tant un portrait général de la motivation scolaire des élèves de cette communauté, qu'une image plus précise des relations possibles entre celle-ci et la réussite scolaire des élèves en prenant en compte les facteurs environnementaux, nous avons recours à une méthodologie mixte, alliant à la fois le large échantillonnage rendu possible par les méthodes quantitatives (survol horizontal), et le regard plus spécifique que permettent de poser les méthodes qualitatives (approfondissement vertical). Un tel choix nous offre donc la possibilité de nous approcher de l'expérience des élèves sous deux angles différents, soit à travers un survol général du cas, en interrogeant un nombre important d'élèves de la communauté en question, ainsi que par un approfondissement de certaines expériences particulières d'élèves, par l'entrée au cœur des perceptions et du vécu de quelques-uns d'entre eux. Une fois le traitement de base réalisé, notre analyse adopte plutôt une méthodologie qualitative en mode écriture telle que la proposent Paillé et Mucchielli (2003). Le tableau suivant présente, pour chacun des objectifs de notre recherche, la méthode privilégiée pour atteindre l'objectif par le volet de survol horizontal ou d'approfondissement vertical, ainsi que les outils de collecte sélectionnés¹⁴. La dernière colonne indique quant à elle le produit final réalisé à l'aide de l'approche par écriture analytique.

¹⁴ En plus des outils présentés dans le tableau 1, nous avons également eu recours à divers autres outils qui se sont révélés complémentaires aux fins des analyses réalisées dans le cadre de notre étude. Ces sources, issues des données tirées du projet plus large dirigé par Annie Presseau et dans lequel s'inscrit notre propre recherche, ont été utilisées comme outils de triangulation par les sources (voir la section 3.5 *Validation* du présent chapitre), ce qui nous a amené à bonifier nos analyses en regard des informations tirées de ces sources.

Table 1 : Les méthodes utilisées en regard des objectifs

Objectifs de recherche	Méthode privilégiée	Outils utilisés	Produit final
1. Décrire le profil motivationnel des élèves.	Quantitatif (survol horizontal)	Questionnaires	Synthèses du profil motivationnel des élèves. (analyse en mode écriture)
	Qualitatif (approfondissement vertical)	Entrevue Questionnaire	
2. Décrire les facteurs environnementaux susceptibles d'influencer la motivation scolaire.	Quantitatif (survol horizontal)	Questionnaires Dossiers scolaires	Synthèses des facteurs environnementaux influençant les perceptions motivationnelles. (analyse en mode écriture)
	Qualitatif (approfondissement vertical)	Entrevue Dossier scolaire Questionnaire	
3. Décrire la trajectoire scolaire.	Quantitatif (survol horizontal)	Dossiers scolaires Questionnaires	Synthèses de la trajectoire scolaire des élèves. (analyse en mode écriture)
	Qualitatif (approfondissement vertical)	Dossier scolaire Questionnaire	
Objectif général Cerner les relations existant entre la motivation scolaire des élèves, les facteurs environnementaux et la trajectoire scolaire des élèves	Qualitatif	Synthèses des deux volets de chacun des trois obj. descriptifs	Discussion en mode écriture des résultats obtenus au cours de l'analyse des objectifs descriptifs.

En résumé, bien que nous ayons recours en partie à une analyse quantitative du cas, par le survol horizontal, nos analyses se tournent rapidement vers le recours à une approche qualitative permettant d'articuler l'ensemble des données obtenues. Une telle complexité méthodologique nous amène à faire quelques choix concernant la population étudiée. La section qui suit décrit pourquoi et comment ces choix ont été effectués dans le cadre de notre démarche.

3.2 Population étudiée

Les participants à cette étude sont des élèves autochtones de niveau secondaire d'une communauté québécoise. L'école qu'ils fréquentent est située sur le territoire de la Réserve où ils demeurent, et est administrée par le Conseil de bande de la communauté. Au total, 107 élèves fréquentent l'école secondaire en question au moment de la collecte de

données, soit au cours de l'année scolaire 2002-2003. Dans le cadre de notre étude, nous nous intéressons essentiellement aux perceptions des élèves âgés de 14 ans et plus, filles et garçons, issus de divers niveaux du secteur régulier et des classes spéciales (cheminement particulier).

Si nous avons voulu interroger les jeunes de 14 ans et plus, c'est qu'ils se trouvent en situation critique. Selon la loi de l'instruction publique du Québec, la fréquentation scolaire est obligatoire jusqu'à 16 ans. Or, citant une étude réalisée par Violette en 1991, Langevin (1999) souligne que près des deux tiers des décrocheurs québécois attendent d'avoir atteint cet âge avant d'abandonner l'école définitivement. À la lumière de ces informations, on peut supposer que les élèves de 16 ans et plus qui fréquentent toujours l'école peuvent présenter un plus fort désir de persévérer à l'école. En contrepartie, chez les élèves de moins de 16 ans, nous pouvons croire que quelques-uns parmi eux sont plus à risque de décrocher, attendant seulement d'atteindre l'âge légal pour abandonner l'école. Comme nous interrogeons dans notre étude des élèves qui ont moins de 16 ans et d'autres ayant plus de 16 ans, nous escomptons avoir accès à la fois aux perceptions d'élèves qui ont décidé de poursuivre leurs études au-delà de l'âge réglementaire et d'autres qui seront confrontés sous peu à ce choix.

Pour la réalisation de cette enquête, des demandes ont été formulées tant au Directeur de l'éducation du Conseil de bande de la communauté, aux parents des élèves, qu'aux élèves eux-mêmes, afin que les jeunes puissent participer à l'étude. Nous avons effectivement reçu l'aval de la direction de l'éducation au Conseil de bande, mais la difficulté de contacter les parents a amené l'équipe de recherche à formuler une demande auprès du Comité de déontologie de l'UQTR, afin d'obtenir la permission d'interroger les

élèves de 14 ans et plus sans nécessairement obtenir l'autorisation parentale. Cette requête a été acceptée¹⁵, ce qui explique en partie la forte proportion de participants ayant répondu au questionnaire, et de ceux pour qui nous avons eu accès au dossier scolaire.

Si notre bassin d'élèves participants est effectivement celui que nous avons identifié au début de la présente section, soit l'ensemble des jeunes fréquentant l'école secondaire de la communauté, la population participant effectivement à notre recherche varie néanmoins en fonction de deux critères, soit (1) de l'approche méthodologique, qualitative ou quantitative, privilégiée à chacune des étapes, et (2) de l'outil de collecte de données utilisé. La suite de la présente section aborde à tour de rôle les volets quantitatif (survol horizontal) et qualitatif (approfondissement vertical) de notre démarche en présentant, pour chacun d'entre eux la répartition de la population en fonction des différents modes de collecte de données.

3.2.1 Survol horizontal

Dans le cas de la description générale du profil motivationnel des élèves, mais également des facteurs environnementaux susceptibles d'influencer la motivation, nous avons notamment eu recours au questionnaire. Au moment de choisir les participants à l'étude, nous nous sommes tournés vers un mode d'échantillonnage de type non probabiliste, nous basant essentiellement sur l'acceptation par les répondants de participer à l'étude (échantillon de volontaires). Pour la description des facteurs environnementaux, mais également de la trajectoire scolaire des élèves, nous avons eu recours à l'analyse des

¹⁵ On trouvera à l'appendice 1 une copie du certificat de déontologie, alors que l'appendice 2 présente les lettres de consentement transmise aux parents et aux élèves de 14 ans et plus.

dossiers scolaires de tous les élèves inscrits à l'école, ce que nous avons fait après avoir obtenu l'autorisation à la fois du Directeur de l'éducation du Conseil de bande de la communauté, mais également de la direction de l'école.

Le tableau suivant présente le nombre d'élèves participant à l'étude pour chaque outil de collecte de données, en précisant notamment leur répartition en fonction de variables spécifiques (sexe et ordre d'enseignement). Pour le questionnaire, nous indiquons le nombre de participants, mais également leur proportion en fonction du nombre total d'élèves fréquentant l'école secondaire (entre parenthèses dans le tableau). On retrouve dans la colonne de droite le nombre de dossiers scolaires dépouillés dans le cadre de notre démarche, qui représente en outre l'ensemble des dossiers scolaires disponibles à l'école, donc le nombre total d'élèves normalement inscrits à l'école au début de l'année scolaire 2002-2003. Il est à noter que tous les participants sont autochtones, et demeurent dans la communauté où se situe l'école secondaire qu'ils fréquentent.

Table 2 : Participants au survol horizontal

		Questionnaire	Dossiers scolaires
TOTAL DE RÉPONDANTS		59 (55,1 %)	107
SEXE	Garçons	28 (54,9 %)	51
	Filles	31 (55,3 %)	56
ORDRE D'ENSEIGNEMENT	Élèves de classes spéciales (difficultés d'apprentissage et/ou de comportement)	19 (43,2 %)	44
	Élèves des classes régulières (secondaire 1 à 5)	40 (63,5 %)	63

3.2.2 Approfondissement vertical

La planification de cette démarche d'approfondissement qualitatif de l'expérience de différents élèves nous a amené à identifier des sujets pour lesquels nous disposions d'au moins deux des sources d'information suivantes : entrevue, dossier scolaire et questionnaire. Tout au long de notre démarche, les sujets sélectionnés pour l'approfondissement vertical demeurent les mêmes.

Pour qu'un élève soit choisi, nous devions avoir accès à son dossier scolaire, mais également l'avoir rencontré en entrevue, le questionnaire ne servant à ce point qu'à l'approfondissement des perceptions des sujets et d'outil de validation. Finalement, une recension des données dont nous disposions pour chacun des sujets nous a permis de cibler six élèves répondant à ce critère. Le tableau qui suit présente les caractéristiques de base de chaque sujet. On y retrouve le nom fictif attribué à chacun d'entre eux aux fins de notre démarche¹⁶. Ce nom indique en outre s'il s'agit d'un garçon ($n=4$) ou d'une fille ($n=2$). Les colonnes de ce tableau précisent pour chaque sujet son âge au moment de la collecte de données, le degré scolaire qu'il fréquentait alors, ainsi que les sources de données dont nous disposons pour chacun d'entre eux. Rappelons que ces dernières indications constituent le principal élément nous permettant de choisir les sujets participant au volet d'approfondissement vertical de notre étude.

Table 3 : Informations quant aux participants choisis pour l'approfondissement vertical

Nom fictif	Âge	Niveau scolaire	Entrevue	Dossier scolaire	Questionnaire
Kevin	14	Sec. 1	Oui	Oui	Non
Betty	18	Sec. 4	Oui	Oui	Oui

¹⁶ Par soucis de confidentialité tant pour la communauté à l'étude que pour les sujets eux-mêmes, nous avons donné des noms fictifs aux élèves participants, ce qui, à notre avis, permet en outre d'alléger le texte en limitant l'utilisation des codes attribués aux sujets dans le cadre de la recherche.

Mark	20	Sec. 4	Oui	Oui	Oui
Isabelle	17	Sec. 5	Oui	Oui	Oui
Shawn	20	Sec. 5	Oui	Oui	Non
Yan	14	CC	Oui	Oui	Oui

Concernant le niveau scolaire des élèves, il nous semble important de souligner que, dans le cadre de notre recherche comme dans celle plus large au sein de laquelle notre démarche s'inscrit, les lettres « CC » indiquent que l'élève fréquente les classes spéciales, ou de cheminement particulier. Il s'agit de la terminologie adoptée par l'équipe de recherche pour identifier les élèves provenant de ce type de classes.

3.3 Collecte des données

Le fait de choisir de réaliser un survol horizontal du cas, mais également un approfondissement vertical de l'expérience de certains élèves nous a amenés à recourir à l'utilisation de divers outils de collecte de données. Comme on peut le constater, ceux-ci réfèrent aux méthodes qualitatives ou quantitatives. Dans les lignes qui suivent, nous présentons donc les outils utilisés, ainsi que les modalités de collecte des données privilégiées dans notre étude¹⁷.

3.3.1 Entrevues

Le premier outil de collecte envisagé pour avoir accès aux perceptions des élèves fut l'entrevue semi-directive. L'entretien avait pour objectif de mieux cerner les perceptions des élèves concernant diverses thématiques, dont la motivation scolaire. En recherche qualitative, on considère généralement que le recours à l'entrevue permet aux participants

¹⁷ L'appendice 3 présente les différents outils de collecte de données, soit le schéma d'entrevue utilisé avec les élèves et le questionnaire soumis.

d'exprimer plus librement et spontanément leurs points de vue, donnant de ce fait au chercheur un accès plus direct aux systèmes de représentation perceptuels propres à chacun des sujets interrogés (Poupart, 1997).

La majorité des entrevues se sont déroulées sur les heures de classe. À la suite d'une entente prise avec les enseignants et la direction de l'école, les élèves intéressés à participer à l'entretien individuel étaient invités à sortir de la classe. Les entrevues ont eu lieu dans un local réservé aux fins de l'exercice, assurant une plus grande discrétion aux sujets. Les entretiens ont en outre été enregistrés à l'aide d'un magnétophone.

3.3.2 Questionnaires

Si le premier outil envisagé fut l'entretien semi-dirigé, nous avons jugé bon de compléter les informations recueillies à l'aide d'un questionnaire. En fait, cette idée est née des entrevues réalisées au cours du premier séjour de collecte de données, où plusieurs des élèves rencontrés s'étaient montrés peu loquaces. C'est donc lors du second moment de notre collecte de données que nous avons rencontré les élèves afin qu'ils remplissent le questionnaire élaboré entre-temps. Ce choix nous a permis en outre de brosser un tableau général du profil motivationnel des élèves de la communauté à l'étude. Le questionnaire a été construit par l'équipe de recherche dans le but d'explorer divers thèmes, notamment celui de la motivation scolaire. Il constitue une adaptation d'un questionnaire tiré de l'ouvrage de Viau (1994), ainsi que d'un questionnaire ASOPE.

Comme dans le cas des entrevues, la passation du questionnaire s'est faite à l'intérieur même du temps de classe, après entente avec les enseignants responsables. Les élèves étaient invités à participer s'ils le désiraient. L'accueil réservé aux chercheurs fut

excellent à la fois par les élèves et les enseignants, ce qui explique le fort taux de participation. Une telle pratique nous a permis au besoin d'apporter des précisions liées à la compréhension du contenu du questionnaire.

3.3.3 Dossiers scolaires

Les dossiers scolaires des élèves nous fournissent de nombreuses informations sur l'expérience scolaire des élèves. Ils nous donnent des indications tant sur le cheminement académique (notes d'évaluations, redoublement, fréquentation des classes spéciales, interruption des études, difficultés d'apprentissage spécifiques, services spécialisés reçus, etc.), que sur l'évolution comportementale du sujet. Dans le cadre de notre recherche, cette source documentaire nous a permis principalement de reconstruire l'évolution et le parcours scolaire de l'élève, information qui nous donne quelques indices de sa trajectoire scolaire. Elle fournit en outre des informations relatives aux facteurs environnementaux qui influencent la motivation scolaire.

3.4 Traitement et analyse des données

La section qui suit présente les démarches de traitement et d'analyse des données choisies dans le cadre de notre recherche. Comme nous l'avons déjà souligné, les choix effectués sont multiples et complexes. La nature diversifiée de nos données, mais également les angles, qualitatif et quantitatif, avec lesquels nous avons voulu étudier la question, sont autant de raisons nous ayant amené à aborder le traitement et l'analyse des données de différentes manières.

Cette section se divise essentiellement en quatre parties. Premièrement, nous présentons brièvement la logique générale de l'approche d'analyse privilégiée dans notre étude, soit l'analyse en mode écriture. Nous y expliquons la manière avec laquelle celle-ci s'actualise aux différents moments de notre démarche. Nous définissons ensuite les moyens généraux auxquels nous avons eu recours pour le traitement des données associées à chaque outil de collecte utilisé dans le cadre de notre étude. Cette sous-section expose également les particularités des analyses primaires réalisées sur le corpus à l'étude. Dans un troisième temps, nous présentons les modalités d'analyse des données associées à l'atteinte de chacun de nos objectifs spécifiques. Enfin, nous exposons la stratégie envisagée pour atteindre notre principal objectif, soit cerner les relations entre la motivation scolaire, les facteurs environnementaux et la trajectoire scolaires des élèves, démarche qui découle essentiellement de l'analyse réalisée pour répondre aux trois objectifs spécifiques.

3.4.1 L'analyse en mode écriture

La grande diversité des approches utilisées dans le cadre de notre recherche nous invite à réfléchir à la nécessité de rassembler de manière logique les données, de nous offrir un mode d'analyse global nous permettant ultimement d'atteindre l'objectif général de notre recherche. Le principal défi de la jonction de ces données hétéroclites, mais complémentaires réside dans l'articulation d'une réflexion pertinente et valide au plan scientifique, à travers l'adoption d'une démarche capable de rendre compte de la complexité de la question. Prenant appui sur les méthodes qualitatives, nous avons donc opté pour une approche privilégiant « l'écriture comme praxis d'analyse » (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 101).

En fait, une telle stratégie offre la possibilité, à travers une série de réécritures successives des analyses du chercheur, de reconstruire progressivement le contenu du corpus en le recontextualisant. Une telle pratique permet au chercheur d'échafauder progressivement sa compréhension du phénomène, de développer son univers interprétatif. Paillé et Mucchielli (2003) suggèrent d'ailleurs que cette stratégie puisse être utilisée à tout moment de l'analyse comme moyen essentiel de la mener à bien.

Dans le cadre de notre recherche, nous choisissons de recourir à l'analyse en mode écriture en aval des analyses primaires effectuées sur le corpus. Ainsi, le traitement des entrevues, des questionnaires et des dossiers scolaires est réalisé en empruntant les canaux habituellement reconnus (transcription, codification, analyse statistique primaire, etc.) et que nous présentons au point suivant. Cette pratique nous permet de fréquenter de manière extensive et répétée le matériau de base, nous donnant progressivement une compréhension de plus en plus approfondie de la question étudiée. Elle nous offre également la possibilité d'entreprendre progressivement l'énonciation de *constats*¹⁸ ressortant des analyses effectuées, pratique considérée par Paillé et Mucchielli comme la première étape effective d'une démarche d'analyse en mode écriture¹⁹. Ce n'est qu'ensuite, au moment de réaliser les synthèses analytiques liées à chacun des objectifs de recherche, que nous nous sommes prêté à l'exercice d'analyse en mode écriture de façon systématique.

¹⁸ Notons que, dans notre recherche, les *constats* de Paillé et Mucchielli prennent le plus souvent la forme d'énoncés synthèses résumant en une ou quelques phrases un élément dont la présence a été observée dans le corpus.

¹⁹ Dans les faits, les auteurs proposent que la réelle première étape d'une démarche d'analyse en mode écriture consiste en l'énonciation d'un questionnement complexe concernant la nature de ce qui doit et peut être trouvé dans le matériau à l'étude. Comme il s'agit à notre sens du présupposé de base de toute démarche qualitative, cette étape, bien que centrale et omniprésente tout au long de la démarche de recherche, perd rapidement de son urgence à partir du moment où le chercheur fait le choix de tenter de répondre à une question de recherche qui oriente sa lecture des données.

3.4.2 Traitement et analyses primaires

Un premier traitement des données est réalisé en fonction de chacun des outils de collecte utilisés. Nous présentons ici les principales étapes auxquelles nous avons recours dans le cadre de notre démarche, ainsi que les choix généraux faits au niveau de l'analyse primaire des données²⁰. Les modalités spécifiques d'analyse des données liées à l'atteinte de l'un et l'autre de nos objectifs de recherche seront abordées subséquemment.

3.4.2.1 Entrevues

Les entrevues réalisées auprès des élèves ont été retranscrites intégralement, puis chaque verbatim a été codifié à l'aide du logiciel d'assistance à l'analyse qualitative *NVivo 2.0*. Au cours de cette codification, nous nous sommes attardés essentiellement à l'identification, dans le discours des sujets, des extraits concernant spécifiquement les déterminants et indicateurs de la motivation scolaire, ainsi que leurs représentations des relations entre les facteurs environnementaux et la réussite scolaire.

Pour y arriver, nous avons eu recours à une approche d'analyse qualitative de forme thématique permettant une réduction du corpus à l'étude à l'aide d'une structure conceptualisante s'appuyant sur une formulation théorique préalable à l'analyse elle-même, tout en laissant la place à l'émergence de thèmes pertinents en cours d'étude (Paillé et Mucchielli, 2003). Une telle liberté d'action nous semble importante dans le cadre d'une démarche méthodologique de type qualitative telle que nous la proposons ici.

²⁰ Pour une illustration des modes de traitement et d'analyse privilégiés, se référer à l'appendice 4 où nous présentons à tour de rôle la démarche utilisée avec les entrevues, les questionnaires et les dossiers scolaires.

Bien que notre recherche se base essentiellement sur la construction modélisée de la motivation scolaire proposée par Rolland Viau, et s'oriente ainsi en fonction de balises théoriques préétablies, elle se veut également ouverte à l'émergence de nuances propres au contexte observé dans le milieu à l'étude, notamment en ce qui a trait à l'influence des facteurs environnementaux sur la motivation. Reprenant la catégorisation de Paillé et Mucchielli (2003), nous privilégions une approche de thématisation continue, alliant à la fois la possibilité de recourir à une structure d'analyse préalablement établie à l'aide de notre connaissance théorique du concept de « motivation scolaire », et à une pratique de construction empirique de notre compréhension du phénomène, basée sur les thèmes émergents du corpus lui-même.

3.4.2.2 Questionnaires

À la suite de la transcription des réponses données au questionnaire à l'aide du logiciel *Excel*, nous avons traité ces données afin 1) d'en faire ressortir la proportion de sujets ayant choisi chaque item et 2) de mesurer la dispersion des données pour chacune des réponses. Une synthèse générale des réponses données aux questionnaires a ensuite été réalisée, synthèse ayant servi d'outil de base pour l'analyse et l'interprétation des données (Dragon et Bergevin, avec la collaboration de Presseau et Martineau, 2003). Le document présente notamment les réponses données par les élèves à chaque question, les proportions liées à ces réponses, ainsi qu'une analyse de la valeur des réponses données par les élèves à chaque réponse.

3.4.2.3 Dossiers scolaires

Le traitement et l'analyse primaire des dossiers scolaires ont été réalisés en deux temps. D'abord, chaque dossier a été dépouillé individuellement afin d'en faire ressortir deux types de données, soit des données qualitatives (information nominale sur l'élève et difficultés d'apprentissage et de comportement) et quantitatives (notes obtenues, taux d'absentéisme, classement et redoublement). Ce premier dépouillement nous a permis d'extraire différentes informations contenues dans les dossiers scolaires des élèves, tout en organisant les données sur des bases relativement uniformes en vue de l'analyse.

Les données qualitatives recueillies consistent en un résumé des notes rédigées par les enseignants et autres professionnels concernant le comportement et les difficultés d'apprentissage de l'élève, ainsi que des informations factuelles sur le cheminement scolaire de l'élève. Ces dernières informations sont tirées de notes inscrites sur le bulletin indiquant si l'élève est promu ou s'il doit redoubler l'année suivante.

Pour leur part, les données quantitatives ont été colligées dans un classeur *Excel*, rendant ensuite plus aisé leur traitement. D'abord, les notes obtenues pour les différentes matières au programme de chaque année scolaire ont été inscrites en leur accordant une cote appréciative allant de 1 à 4²¹. L'attribution de ces cotes a été rendue nécessaire par la grande diversité des modes de cotation que nous avons rencontrés au moment de dépouiller les dossiers scolaires. Les données quantitatives comprennent en outre la proportion d'absences d'un élève pour chaque année scolaire, ainsi que le nombre d'années passées à l'un ou l'autre des degrés scolaires.

²¹ Ces cotes sont décrites succinctement à l'appendice 4.

Tout comme ce fut le cas pour le questionnaire, nous avons ensuite réalisé une synthèse générale des informations contenues dans les dossiers scolaires des élèves de la communauté à l'étude (Dragon, avec la collaboration de Bergevin, Presseau et Martineau, 2005). Cette synthèse a essentiellement été réalisée en vue de dresser un portrait des informations recueillies au cours du traitement quantitatif des dossiers. Nous y abordons notamment la question du classement des élèves, la pratique du redoublement, le taux d'absentéisme des élèves, ainsi que des résultats scolaires obtenus par les élèves. Le document propose en outre un résumé sommaire des informations contenues dans les synthèses qualitatives des dossiers. Nous y brossons un tableau très général des difficultés de comportement et d'apprentissage des élèves, identifiées par les intervenants scolaires dans les dossiers. Pour ce dernier traitement, nous avons eu recours à une analyse textuelle des résumés qualitatifs des dossiers scolaires, utilisant pour cela le logiciel *NVivo* comme outil de recherche des récurrences textuelles.

3.4.3 Analyse des objectifs descriptifs

L'analyse des objectifs spécifiques de notre étude se base essentiellement sur les analyses primaires générées du traitement de chaque outil de collecte. Pour chacun de ces objectifs, nous adoptons une démarche respectant des étapes précises. Le schéma qui suit représente sommairement la structure générale de cette démarche d'analyse des données en regard de chacun des objectifs descriptifs²².

²² Comme les outils de collecte varient en fonction de l'objectif spécifique, nous préciserons dans les prochaines figures les outils privilégiés pour chacun des objectifs.

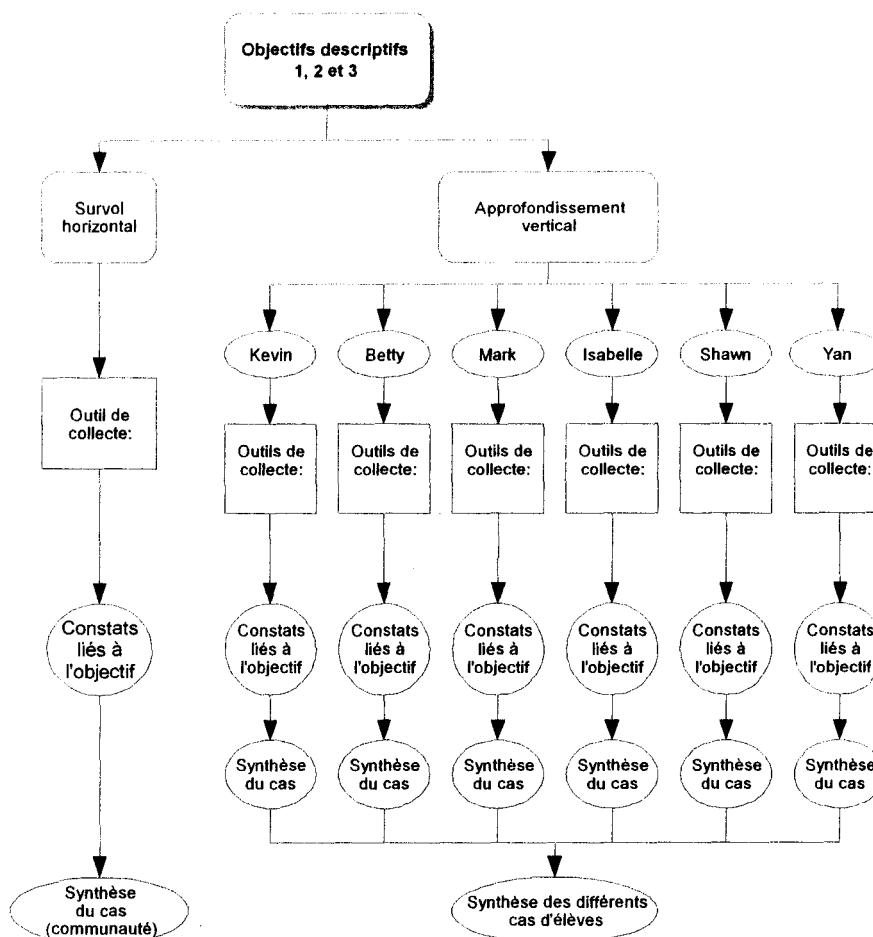


Figure 2 : Démarche d'analyse en fonction des objectifs descriptifs.

Notons d'abord que les volets de survol horizontal et d'approfondissement vertical sont analysés séparément pour chaque objectif. Cela nous permet de mettre en évidence les spécificités des analyses tirées de l'un et l'autre de ces volets pour un même objectif. L'appendice 5 propose une illustration concrète de cette démarche réalisée dans le cadre de l'approfondissement vertical et du survol horizontal.

Dans le cadre du survol horizontal, la première analyse des données nous permet de réaliser une synthèse primaire pour chaque source de collecte de données. Ces synthèses sont présentées brièvement dans la section 4.4.2 *Traitement et analyses primaires*. De ces

synthèses primaires, sont tirés des constats susceptibles d'illustrer la situation des élèves en regard de chacun des objectifs descriptifs de notre étude. Ces constats sont ensuite formalisés en un texte suivi, ce que nous appelons dans la figure ci-dessus la *Synthèse du cas*. Elle permet de mettre en évidence la spécificité de l'expérience des élèves concernant chacun des objectifs.

Du côté de la démarche d'approfondissement vertical, la première étape est d'étudier chaque élève participant comme un cas spécifique. Une relecture et une reconstruction du matériau à l'étude pour chacun d'entre eux nous permettent de faire émerger des constats décrivant les différents éléments associés à l'objectif descriptif. Cette énonciation de constats est suivie d'une synthèse écrite des éléments identifiés pour chaque élève. Le texte produit est ensuite repris dans une synthèse de tous les cas d'élèves participant à l'approfondissement vertical. Il s'agit de la deuxième et dernière étape de l'analyse des objectifs descriptifs. Une telle pratique analytique correspond à ce que Paillé et Mucchielli (2003) nomment « Les tentatives d'interprétations ». Ce sont ces tentatives d'interprétations qui tiennent lieu de résultats de recherche, puis qui sont approfondies dans la discussion.

Le fait de recourir à une démarche comme celle que nous venons de décrire nous assure à la fois d'intégrer dans l'analyse toutes les perspectives sélectionnées, le survol horizontal et l'approfondissement vertical, mais également d'atteindre chacun des objectifs individuellement en rendant compte plus systématiquement des différents cas étudiés et de leurs particularités. Dans les lignes qui suivent, nous reprenons chacun des objectifs descriptifs et spécifions les démarches poursuivies en cours d'analyse en vue de l'atteinte de chacun d'entre eux.

3.4.3.1 Décrire le profil motivationnel des élèves

Notre premier objectif de recherche vise la description du profil motivationnel des élèves de la communauté à l'étude. L'analyse effectuée se base essentiellement sur le modèle de la motivation scolaire élaboré par Rolland Viau. Comme nous l'avons déjà précisé en introduction de la section du cadre théorique présentant ce modèle, on entend par profil motivationnel le portrait général de la motivation d'un élève en situation d'apprentissage (Viau, 1994). Notre objectif est donc ici de décrire les caractéristiques de la motivation scolaire des élèves participant à l'étude. Le schéma qui suit présente les différentes composantes de la démarche empruntée.

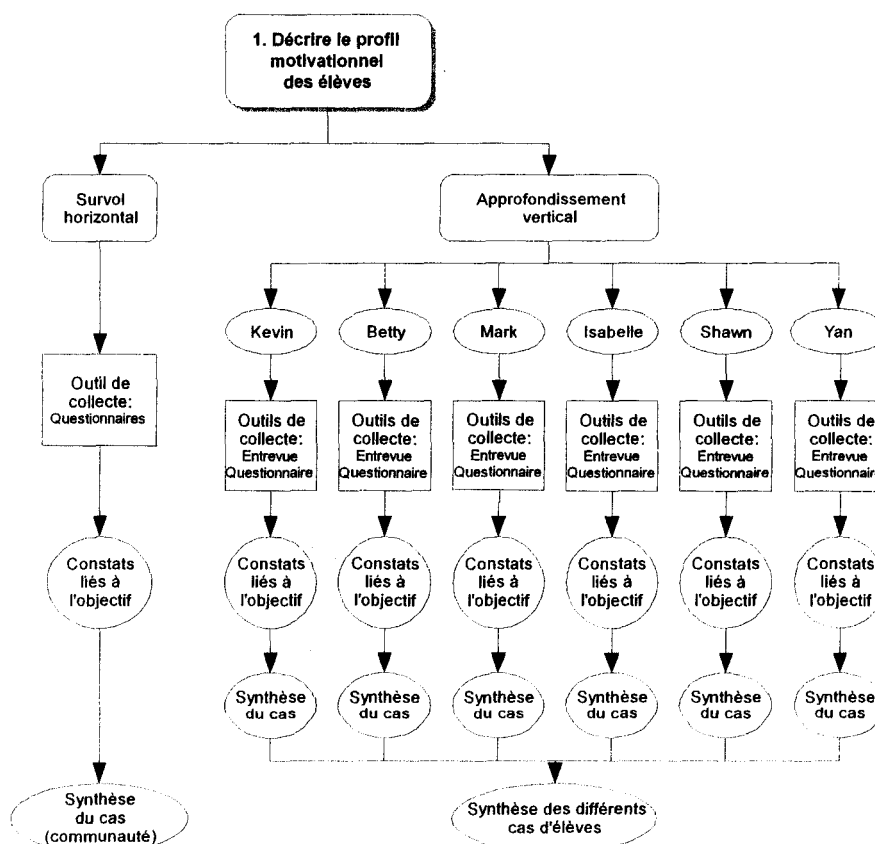


Figure 3 : Démarche d'analyse visant l'atteinte de l'objectif 1.

Dans les lignes qui suivent, nous définissons les modalités spécifiques d'analyse propres à chacune des démarches dont il est question dans le schéma. Nous présentons d'abord les modalités d'analyse du profil motivationnel des élèves à travers le survol horizontal, puis nous présentons la démarche suivie pour l'approfondissement vertical. Nous terminons enfin par une explication des modalités d'utilisation des synthèses réalisées pour la suite de l'analyse et de l'interprétation.

Survol horizontal

L'étude générale du profil motivationnel des élèves est réalisée par une synthèse statistique des réponses données au questionnaire par l'ensemble des élèves y ayant répondu. Comme le questionnaire a été développé pour d'autres fins que la seule étude de ces perceptions chez les élèves, nous avons dû le relire afin d'identifier les items associés aux déterminants et indicateurs de la motivation. Le jugement porté sur la pertinence de chaque item a été réalisé en s'appuyant sur les références théoriques se trouvant à la base du modèle de la motivation scolaire de Viau (1994). La figure qui suit présente entre parenthèses les différents items du questionnaire associés à chaque élément du modèle.

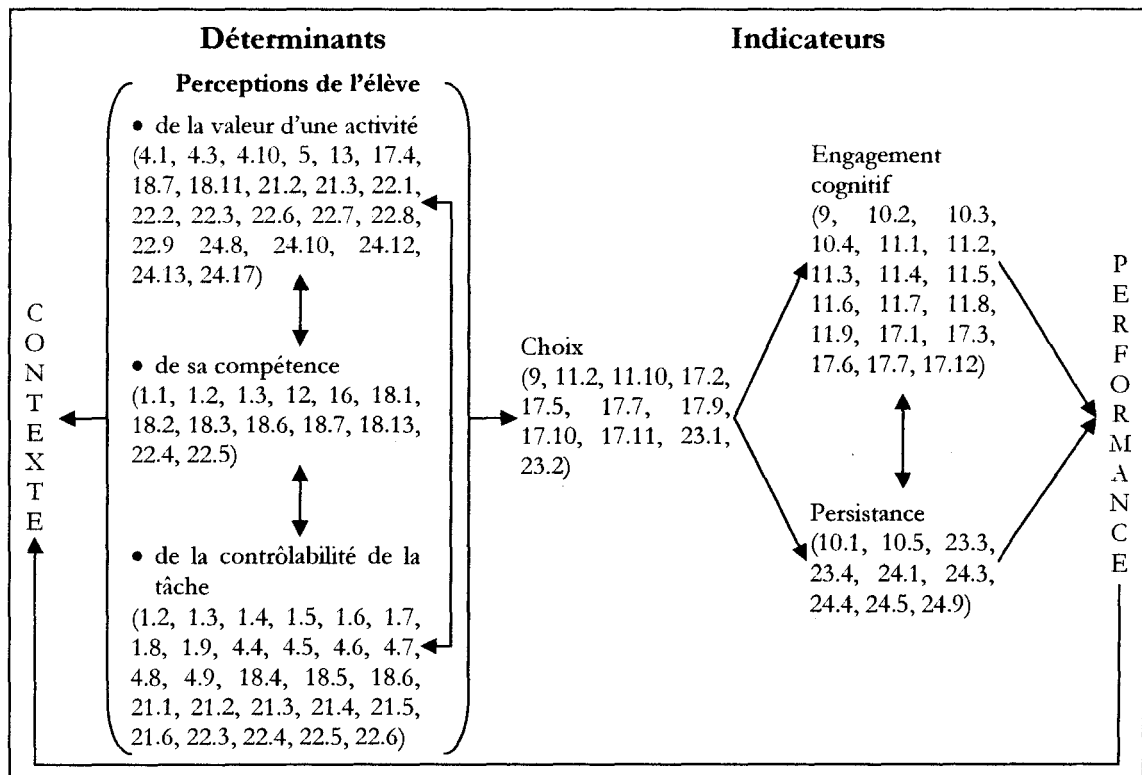


Figure 4 : Items du questionnaire entrant dans le modèle de la motivation scolaire.

On aura remarqué qu'il arrive qu'un même item du questionnaire se retrouve dans plus d'un élément du modèle²³. En fait, cette situation s'explique par les ressemblances qui peuvent être établies entre ces différents éléments. Par exemple, le temps accordé par un élève aux travaux scolaires et à l'étude, la question 9 dans notre questionnaire, peut aussi bien nous donner des indications concernant les stratégies cognitives mises en place par l'élève pour réussir à l'école (engagement cognitif), que nous permettre d'observer comment se traduit dans les faits le choix d'un élève de s'investir dans ses apprentissages. Pour cette raison, la question 9 est utilisée dans l'un et l'autre de ces indicateurs.

De cette analyse des réponses données par les élèves, nous avons réalisé une synthèse rassemblant les principales caractéristiques du profil motivationnel des élèves. Cette reconstruction a pris la forme d'énoncés résumant les spécificités des élèves pour chaque élément du modèle de la motivation en contexte scolaire élaboré par Viau. Le portrait final obtenu de cette synthèse nous permet de poser un regard global sur la situation de la motivation scolaire des élèves de la communauté autochtone participant à notre étude, et ainsi avoir un regard plus général sur la situation.

Approfondissement vertical

Désirant obtenir un portrait plus approfondi du profil motivationnel de certains élèves, nous avons eu recours à une analyse des données provenant des sujets choisis pour participer au volet qualitatif de notre étude. Pour ce faire, nous avons d'abord porté notre attention sur le discours tenu en entrevue, puis, dans la mesure du possible, nous avons

²³ Notons que la catégorisation des items qui est présentée dans la figure 4 a fait l'objet d'une validation auprès d'experts (voir la section 3.5 *Validation* du présent chapitre).

complété le profil construit en recourant aux réponses données par ces mêmes élèves dans le questionnaire.

Comme nous l'avons déjà précisé, les entrevues ont été codifiées, pour l'atteinte du présent objectif, en recourant à la structure théorique offerte par le modèle de la motivation scolaire de Viau. Ainsi, un peu comme pour l'analyse des questionnaires que nous venons de voir dans le cadre du survol horizontal, nous avons lu le verbatim des entrevues en basant essentiellement notre codification sur la structure conceptuelle proposée par Viau. Pour les sujets ayant répondu au questionnaire, nous avons utilisé cette source de données à la fois pour valider nos interprétations, mais également et surtout pour compléter l'élaboration du profil motivationnel de l'élève en question. Nous avons donc poussé plus loin cette analyse des profils motivationnels des sujets par une relecture des réponses données par chaque élève au questionnaire, en nous basant pour cela sur la classification faite des items du questionnaire dans le cadre de la démarche de survol horizontal.

À travers cette analyse, divers constats ont émergé des données. Nous avons constaté les particularités propres à chaque élève. Ces spécificités ont été notées dans une synthèse que nous avons réalisée pour chacun des élèves. Une fois ce résumé du profil motivationnel de chacun des sujets réalisé, nous avons produit une synthèse générale des particularités émergeant de cette démarche d'approfondissement vertical, en reprenant les éléments significatifs identifiés pour chacun des élèves et en les mettant en relation les uns avec les autres.

De l'utilisation des synthèses du profil motivationnel

Comme nous venons de le souligner, la réalisation du survol horizontal et de l'approfondissement vertical des données nous a permis de produire deux synthèses faisant le point sur le profil motivationnel général des élèves de la communauté à l'étude et sur celui des individus sélectionnés dans le cadre de l'approfondissement vertical. Ce sont ces synthèses qui sont à l'origine du contenu présenté dans la section *Résultats* du présent mémoire.

3.4.3.2 Décrire les facteurs environnementaux

Se basant sur la catégorisation proposée par Viau en 1999, et présentée plus haut, notre deuxième objectif vise quant à lui la description des facteurs environnementaux pouvant influencer la motivation des élèves autochtones. L'analyse produite ici se base essentiellement sur la catégorisation des facteurs environnementaux réalisée par Viau (1999). Cette catégorisation reprend les principaux éléments extérieurs et intérieurs à l'école généralement identifiés comme ayant un impact sur la motivation scolaire des élèves.

Nous avons donc voulu à la fois décrire les facteurs identifiés par les élèves comme ayant un impact sur eux, mais également les éléments peut-être non identifiés explicitement, mais qui semblent avoir des impacts sur leur motivation et qui sont observables dans leur milieu. Cette dernière identification d'éléments implicites semblant influencer les élèves passe notamment par la validation des perceptions recueillies à l'aide d'autres sources de données issues d'entrevues réalisées avec différents acteurs impliqués dans l'éducation des élèves, ainsi que d'observations faites lors des différents moments de la collecte de données. Nous reviendrons plus loin sur cette stratégie de validation des données. Pour l'instant,

contentons-nous simplement de signifier le recours à de tels outils afin de valider les données recueillies, les analyses qui en résultent, ainsi que les interprétations qui leur sont associées.

Dans le schéma suivant, nous présentons la démarche d'analyse destinée à répondre à notre objectif de description des facteurs environnementaux susceptibles d'influencer la motivation scolaire des élèves. Comme on peut le constater, la démarche proposée est calquée sur celle présentée ultérieurement.

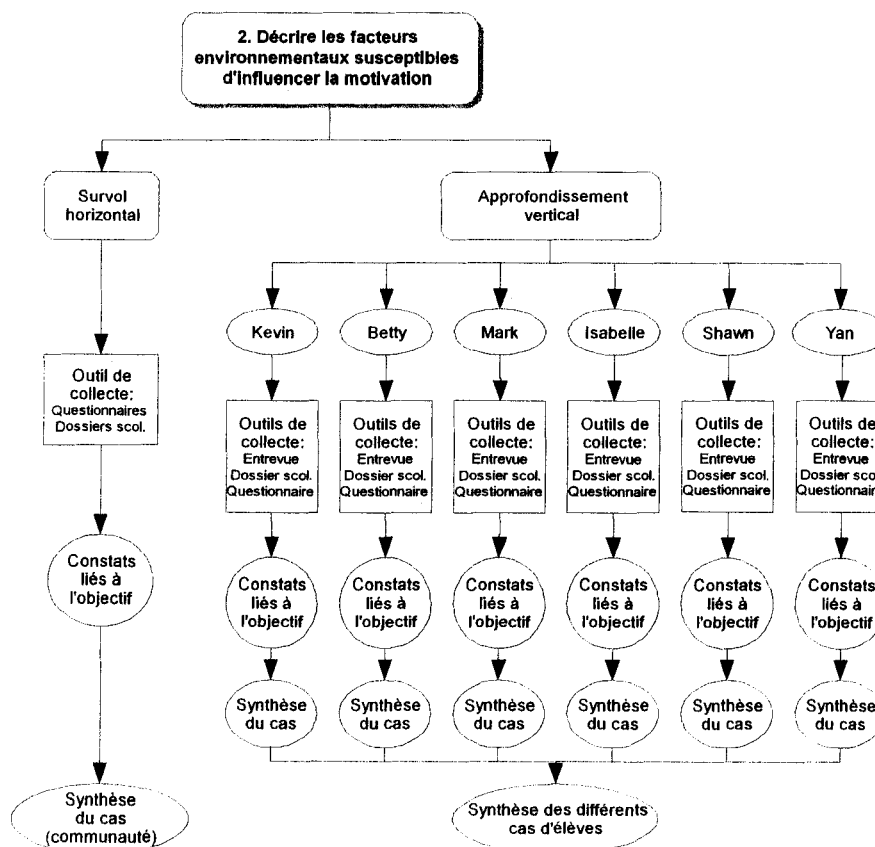


Figure 5 : Démarche d'analyse visant l'atteinte de l'objectif 2.

Tout comme pour le premier objectif, nous avons divisé la section qui suit en trois points. D'abord, nous abordons les modalités de l'analyse réalisée dans le cadre du survol

horizontal. Nous explicitons ensuite la démarche empruntée au moment de l'approfondissement vertical, pour terminer par la présentation des modalités d'utilisation des synthèses générées de l'analyse des facteurs environnementaux dans la poursuite de la démarche d'interprétation des résultats.

Survol horizontal

Désirant décrire les facteurs environnementaux susceptibles d'influer sur la motivation scolaire des élèves de la communauté, nous nous sommes d'abord attardés à l'identification des éléments pouvant nous donner quelques indications concernant la nature et l'influence de tels facteurs, à travers l'analyse des réponses données au questionnaire, ainsi que par les informations contenues dans les dossiers scolaires. Dans un premier temps, nous avons donc identifié les éléments du questionnaire nous permettant de dresser un portrait des facteurs pouvant influencer sur les élèves. Comme nous le soulignons précédemment, le questionnaire porte sur différents thèmes, et contient des questions n'ayant pas nécessairement de lien avec la présente analyse. Un tel état de fait nous a donc amenés à relire le questionnaire en identifiant les items pouvant être associés à l'un et l'autre des éléments de la catégorisation de Viau (1999). La figure suivante présente la répartition des différents énoncés du questionnaire en fonction des catégories de facteurs environnementaux considérés comme ayant un impact sur la dynamique motivationnelle des élèves.

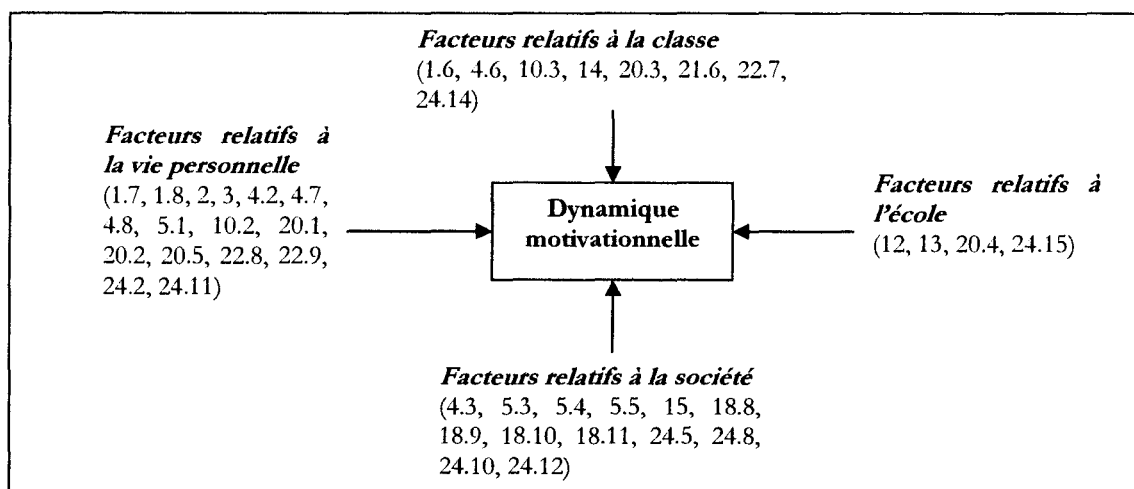


Figure 6 : Items du questionnaire liés aux différents facteurs environnementaux.

Une fois cette première démarche d'identification réalisée, notre analyse s'est tournée vers la synthèse des facteurs semblant influencer le plus les élèves. Des réponses données par les élèves au questionnaire, et contenues dans la synthèse primaire du questionnaire réalisée en amont de la présente analyse, nous avons identifié les éléments les plus significatifs par leur présence chez une forte proportion des répondants, ce qui nous a permis de brosser un portrait général des facteurs externes semblant avoir un impact sur la motivation scolaire des élèves.

Nous avons complété ce tour d'horizon des facteurs environnementaux influençant la motivation des élèves en nous tournant vers les données tirées des dossiers scolaires. À cet égard, les résumés quantitatifs des dossiers scolaires nous ont notamment fourni des informations concernant le vécu scolaire des élèves, par exemple le retard scolaire observé à travers le redoublement ou le classement en classes spéciales. On notera que nous n'avons pas pris en considération les données colligées dans les résumés qualitatifs des dossiers scolaires étant donné que ceux-ci ne présentent pas une réelle uniformité dans la nature de leur contenu, certains dossiers ayant une quantité importante d'informations, alors que

d'autres en sont complètement dépouillés. Par ailleurs, même en ce qui a trait aux informations issues des résumés quantitatifs des dossiers scolaires, nous n'avons utilisé cette source que comme complément d'information aux données tirées des réponses des participants au questionnaire. En effet, cette dernière source fournissait une quantité plus importante et plus riche d'information sur la question.

Approfondissement vertical

Comme dans le cas du premier objectif, nous avons voulu aller un peu plus en profondeur dans notre description des facteurs environnementaux susceptibles d'influencer la motivation scolaire des élèves. C'est ce qui nous a amenés à étudier ces mêmes questions chez les sujets sélectionnés pour participer à l'approfondissement vertical.

La première étape de notre démarche fut d'analyser les entrevues réalisées avec chacun des sujets, et de tenter d'identifier les facteurs environnementaux semblant avoir un impact sur leur motivation à poursuivre leurs études. Cette analyse a été réalisée au moment de la codification des entrevues. Alors que la codification des énoncés liés au profil motivationnel de l'élève se basait essentiellement sur une structure de codification préétablie, celle concernant l'identification des facteurs environnementaux influençant la motivation scolaire a plutôt adopté une approche de codification par émergence. Tous les extraits où les sujets faisaient état de l'influence de facteurs environnementaux sur leur motivation en contexte scolaire étaient codifiés en respectant le sens et les termes de l'énoncé. Une telle codification nous a permis de demeurer sensiblement collés aux propos

des sujets et à leurs perceptions de la nature et de l'impact des facteurs environnementaux. Par la suite, nous nous sommes prêtés à une reconstruction thématique des énoncés codifiés en nous basant sur la catégorisation élaborée par Viau (1999). Comme dans le cas du premier objectif, nous avons complété notre description des facteurs environnementaux identifiés par chaque élève en utilisant les réponses données au questionnaire (voir le survol horizontal pour la sélection des questions).

Enfin, comme dans le cas du survol horizontal du présent objectif, nous avons eu recours à une analyse du dossier scolaire de chacun des élèves. Cela nous a permis de compléter le portrait de chacun d'entre eux, d'avoir à l'occasion quelques indications concernant l'appui reçu par les enseignants et les intervenants scolaires de la part des parents, et d'affiner notre description de l'expérience scolaire de chaque élève participant par une présentation du soutien offert à l'élève et des stratégies utilisées dans son classement (redoublement, classement en classe spéciale, etc.).

Notre compréhension des facteurs importants pour chaque sujet s'est développée au cours de ce travail d'analyse. Un résumé a été réalisé pour chacun des sujets, prenant la forme d'une synthèse des facteurs environnementaux qui semblaient avoir le plus d'impact sur chacun d'eux. De cette démarche, différents constats ont émergé concernant l'importance de l'un ou l'autre des éléments de la catégorisation de Viau. Ces constats ont été ensuite synthétisés dans un nouveau document regroupant les facteurs semblant les plus importants pour l'ensemble des sujets de l'approfondissement vertical.

De l'utilisation des synthèses des facteurs environnementaux

Des deux démarches d'analyse que nous venons d'exposer, nous avons pu identifier différentes caractéristiques propres aux facteurs environnementaux compris dans la catégorisation de Viau (1999). Comme nous l'avons fait dans le cadre de la description du profil motivationnel des élèves, nous avons enfin traduit ces caractéristiques et observations en énoncés synthétisant les éléments liés aux spécificités du milieu ayant un impact sur les élèves. Ce sont ces nouvelles constatations qui ont été reprises dans la section *Résultats* de ce document.

3.4.3.3 Décrire la trajectoire scolaire des élèves

Dans un troisième temps, nous avons cherché à décrire la trajectoire scolaire des élèves. Si une telle description nous donne quelques indications concernant l'actualisation de la motivation scolaire des élèves, ce qui entre dans la définition des indicateurs de la motivation scolaire (Viau, 1994), elle nous permet en outre de dresser un portrait de la situation de la réussite scolaire des élèves (Desmet et Pourtois, 1993). En fait, en suivant l'évolution du cheminement scolaire des élèves, on est à même de percevoir les réussites vécues par ceux-ci et d'obtenir des indications quant aux difficultés qu'ils ont pu rencontrer.

Pour y arriver, on doit s'attarder à l'étude de quelques facteurs prédictifs de la réussite ou de l'échec scolaire. Les résultats scolaires obtenus, le cheminement scolaire général (classement et redoublement), le taux d'absentéisme et les difficultés d'apprentissage et de comportement rencontrés par les élèves nous permettent d'obtenir un portrait global de l'évolution de leur cheminement (Fortin, Marcotte, Royer et Potvin, 2005). La figure qui

suit illustre les différentes étapes de la démarche empruntée pour décrire la trajectoire scolaire par l'analyse de ces différents facteurs.

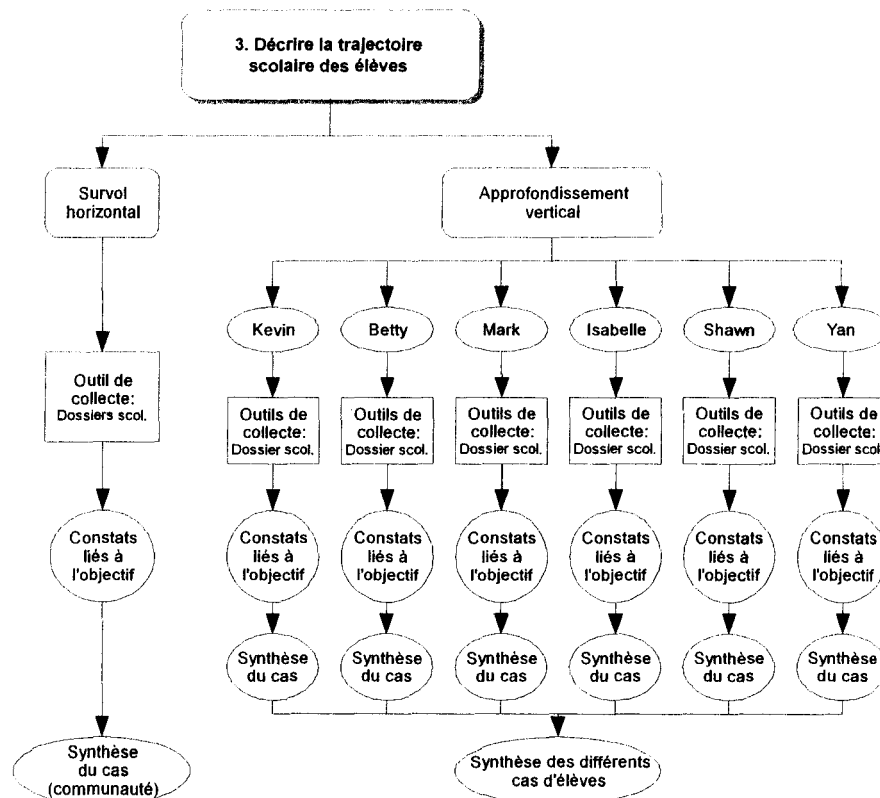


Figure 7 : Démarche d'analyse visant l'atteinte de l'objectif 3.

Encore une fois, nous avons divisé notre analyse en deux temps distincts, soit une analyse générale de la situation à travers une synthèse de l'ensemble des dossiers scolaires des élèves autochtones de la communauté (survol horizontal), et une analyse des trajectoires empruntées par les élèves associés jusqu'à maintenant à notre démarche d'approfondissement vertical. La section qui suit aborde d'abord la démarche de survol horizontal, puis définit les moments importants de l'approfondissement vertical, pour terminer avec une présentation de la démarche de synthèse de la description des trajectoires empruntées par les élèves.

Survol horizontal

Dans le but de décrire la trajectoire scolaire générale des élèves de la communauté à l'étude, nous avons fait ressortir les spécificités propres au cheminement scolaire des élèves pour lesquels nous avons accès au dossier scolaire. Du premier traitement réalisé, nous avons donc identifié les grandes tendances du cheminement des élèves à travers la synthèse des notes obtenues dans les différentes matières, de différents cheminements (classe régulière, adaptation scolaire, redoublement²⁴), mais également par l'étude du taux d'absentéisme des élèves. Notons ici que le caractère sommaire de l'analyse primaire des données qualitatives issues des dossiers scolaires, c'est-à-dire les notes rédigées par les enseignants et les autres intervenants scolaires concernant les difficultés d'apprentissage et de comportement des élèves, nous a amené à ne pas considérer ces dernières données dans l'étude du survol horizontal de la trajectoire scolaire des élèves. Comme pour les trois autres objectifs, nous nous sommes donc essentiellement attardés ici à l'identification des aspects principaux ressortant des dossiers scolaires par une synthèse des éléments semblant les plus présents chez les élèves.

Approfondissement vertical

L'analyse de la trajectoire scolaire des élèves participant à ce volet de notre démarche méthodologique est sensiblement la même que celle présentée dans le cadre du survol horizontal. Elle est cependant teintée de la spécificité propre à chacun des élèves participant à ce volet de l'étude. En relisant le cheminement de chaque sujet, nous avons donc porté attention aux éléments identifiés au point précédent. Ce faisant, nous avons été

²⁴ L'information recueillie concernant cette question a par ailleurs été complétée par la réponse donnée par les participants à la question 8 de la *fiche d'identification* du questionnaire.

à même de dresser un portrait de la trajectoire scolaire de chacun d'entre eux à travers une synthèse des éléments essentiels propres à chaque cas.

Alors que, pour le survol horizontal, nous avons écarté de notre analyse le recours aux données qualitatives relatives aux difficultés d'apprentissage et de comportement, dû notamment à la limite de l'analyse primaire réalisée, il nous est apparu ici intéressant de les prendre en compte. En effet, ces données étudiées en contexte d'analyse de cas particuliers nous ont permis d'enrichir notre compréhension de l'expérience des élèves, de par les commentaires formulés par les enseignants et intervenants scolaires dans le dossier de l'élève. Évidemment, ces informations se conjuguent aux données retirées des entrevues et des réponses données au questionnaire pour nous permettre de comprendre quelle trajectoire scolaire ont empruntée les élèves participants à l'approfondissement vertical.

De l'utilisation des synthèses des trajectoires scolaires

La description des trajectoires scolaires empruntées par les élèves, tant à travers le survol horizontal que l'approfondissement vertical des données, nous a amenés à faire ressortir les éléments centraux de ce cheminement. Formulés sous forme d'énoncés, nos résultats d'analyse ont été colligés dans un document synthétisant les aspects essentiels du cheminement scolaire des élèves. Cette synthèse des éléments associés à la trajectoire scolaire des élèves a été réalisée en vue d'observer les relations pouvant exister entre la motivation des élèves et leur réussite en contexte scolaire.

3.4.4 Cerner les liens entre la motivation, les facteurs environnementaux et la trajectoire scolaire

Enfin, nous avons voulu dégager des éléments de compréhension relatifs aux relations pouvant être établis entre la motivation scolaire des élèves de la communauté à l'étude, les facteurs environnementaux et la trajectoire scolaire des élèves. Pour répondre à notre objectif général de recherche, nous avons eu recours à une approche d'analyse en mode écriture partant des analyses réalisées dans le cadre des trois premiers objectifs. Nous avons donc repris l'ensemble des synthèses effectuées en vue de répondre aux trois premiers objectifs, puis nous avons mis en relation les constats explicités dans chacune d'entre elles pour faire émerger les recoupements et ainsi identifier les liens possibles entre les différents aspects de l'expérience scolaire des élèves. Pour paraphraser Paillé et Mucchielli (2003, p. 108), c'est donc en amalgamant les nombreuses démarches interprétatives produites précédemment que nous avons pu proposer une nouvelle compréhension des liens qui existent entre la motivation des élèves, les facteurs environnementaux et leur trajectoire scolaire. La logique argumentative du texte final repose donc essentiellement sur l'articulation des analyses produites précédemment, ainsi que sur les constats énoncés à tous les moments de la démarche. Elle constitue enfin le cœur de l'interprétation proposée au terme de notre étude dans la section *Discussion*.

3.5 Validation

Dans le cadre de notre analyse des données, différentes formes de validation ont été privilégiées. Celles-ci varient en fonction des possibilités et besoins propres à chaque méthode et source utilisées dans le cadre de l'étude. Reprenant les termes proposés par

Savoie-Zajc (2000), on parlera de triangulation par les sources, par la méthode, et par le chercheur ou les pairs.

3.5.1 Triangulation par les sources

D'abord, le fait d'utiliser trois sources différentes, soit le questionnaire, l'entrevue et le dossier scolaire, nous a permis de réaliser une triangulation par les sources. Une telle démarche de validation nous a non seulement outillés dans la « vérification » de la crédibilité des réponses données par chacun des sujets, mais nous a également permis de reconstruire les représentations que le sujet a de lui-même, de l'environnement dans lequel il évolue et de son vécu scolaire. Ce mode de validation a été particulièrement utile pour juger de la pertinence des informations tirées des entrevues et du questionnaire au moment de reconstruire le profil motivationnel des sujets participant à l'approfondissement vertical.

Autre élément lié à la validation par les sources, nous avons été en mesure de mettre en relation les informations trouvées, mais également nos propres interprétations, avec d'autres données issues de la recherche *FQRSC Persévérance et réussite scolaires* dirigée par Annie Presseau. L'ampleur de la banque de données constituée aux fins de cette dernière démarche (entrevues formelles, entretiens informels, notes de terrain, notes d'observation en situation, analyse de documents institutionnels, etc.), au sein de laquelle s'inscrit notre propre étude, nous a permis de questionner notamment les réponses fournies par les élèves au questionnaire et en entrevue. Par exemple, les perceptions des élèves ont pu être relues à la lumière des commentaires formulés par différents acteurs impliqués auprès de ces élèves. Le tableau suivant, tiré d'un chapitre à paraître dans un collectif dirigé par Boutet (Presseau,

Martineau, Dragon et Bergevin, à paraître), présente la répartition de ces sujets, à laquelle on doit ajouter les entrevues réalisées auprès de trois parents.

Table 4 : Portrait des intervenants éducatifs ayant participé à la collecte des données

	Autochtone	Allochtone	Homme	Femme	TOTAL
Enseignants du primaire	0	3	1	2	3
Enseignants du secondaire	1	5	2	4	6
Aides spécialisées²⁵	0	5	2	3	5
Directions d'école	2	2	1	3	4
GRAND TOTAL	3	15	6	12	18

3.5.2 Triangulation par la méthode

Dans un deuxième temps, le fait de comparer les résultats obtenus par le survol horizontal et l'approfondissement vertical des données nous permet de situer le profil des élèves participant à ce deuxième volet de notre étude. Une telle pratique nous informe donc sur la représentativité de ces sujets par rapport aux autres élèves de leur communauté. Bien que notre objectif n'ait pas été d'examiner les sujets de cette seconde démarche comme un microcosme de la population totale, une telle triangulation des méthodes nous permet néanmoins de situer leur place au sein de la population scolaire de la communauté, nous donnant des indications pour apprécier la pertinence de généralisation des données issues de cette seconde approche d'analyse.

3.5.3 Triangulation par le chercheur et par les pairs

Nous avons en outre eu recours à une triangulation par le chercheur à travers la codification faite des données recueillies en entrevue et la synthèse des données issues du

²⁵ Dans le cadre de cette recherche, le terme « aide spécialisée » englobe les intervenants offrant des services d'orthopédagogie, de psychoéducation, d'information et d'orientation professionnelle et de conseil pédagogique.

questionnaire. Parallèlement à l'analyse des entrevues, nous avons réalisé une validation intra et intercodeurs, en questionnant la pertinence de la codification réalisée. La validation intracodeur implique l'analyse, par le chercheur lui-même, de la structure de codification élaborée en cours de codification. C'est le temps qui donne au chercheur le recul nécessaire pour poser un regard critique sur sa codification de départ. La validation intercodeurs implique quant à elle une participation ponctuelle d'un pair dans la démarche de codification. Le chercheur fait alors appel à un pair qui viendra codifier des extraits d'entrevues afin de vérifier la pertinence de l'arborescence utilisée dans le cadre de l'analyse des entrevues. Nous avons soumis 20 % des entrevues codifiées à cette validation afin d'en obtenir un taux d'accord entre codeurs atteignant minimalement 85 %.

Enfin, nous avons également eu recours à une validation d'experts pour nous assurer de la pertinence de l'association réalisée entre les questions posées par le questionnaire et les différentes composantes théoriques étudiées dans chacun des objectifs de notre démarche. Après un premier repérage des questions susceptibles de nous donner des indications concernant la motivation scolaire des élèves, nous avons soumis la synthèse schématique réalisée à l'avis de chercheurs experts afin que ceux-ci puissent participer à la validation du canevas utilisé dans l'interprétation des données issues du questionnaire. Dans le cas de la correspondance des questions du questionnaire avec les éléments associés au modèle de la motivation scolaire de Viau, et à sa catégorisation des facteurs environnementaux influençant la motivation scolaire, la validation interjuges réalisée avec la participation de deux chercheurs impliqués dans la recherche nous a amenés à un degré d'accord de 100 % après réévaluation de la catégorisation effectuée.

RÉSULTATS

Le chapitre qui suit se veut une présentation des principaux résultats obtenus de l'analyse des données. Comme nous avons eu recours à une analyse en mode écriture, l'énonciation des résultats que nous proposons ici se base essentiellement sur les derniers niveaux de synthèse auxquels nous nous sommes prêtés dans le cadre de nos analyses. Afin de faciliter à la fois la présentation des résultats, mais également l'articulation des idées importantes, nous répondons successivement à chacun des objectifs spécifiques poursuivis dans le cadre de notre recherche en exposant les résultats obtenus pour ceux-ci. Nous concluons par une brève synthèse donnant quelques exemples des relations pouvant être établies entre les résultats obtenus pour chacun de ces objectifs spécifiques, en vue de répondre à notre objectif général de recherche. Cette dernière section du chapitre vise essentiellement à placer les thématiques qui seront abordées au chapitre de discussion.

4.1 Résultats relatifs à l'objectif 1 : description du profil motivationnel des élèves

Dans un premier temps, nous avons voulu décrire le profil motivationnel des élèves à travers l'étude de leurs perceptions quant à leur expérience scolaire. Comme le souligne Viau (1994), l'étude du profil motivationnel d'un élève nécessite que l'on s'intéresse à la fois à ses perceptions, qui déterminent sa motivation à l'apprentissage, mais également aux différents indicateurs qui permettent de juger de son niveau de motivation. La section qui suit présente justement les résultats obtenus de cette analyse. En y abordant successivement le survol horizontal, puis l'approfondissement vertical, nous serons plus à même de comprendre d'abord la manière avec laquelle les élèves de la communauté considèrent leur relation à l'école et leurs rapports à l'apprentissage, pour ensuite étudier plus finement les

perceptions des élèves sélectionnés pour participer à notre démarche d'approfondissement vertical.

4.1.1 Les déterminants de la motivation scolaire

Le modèle de la motivation scolaire auquel nous nous référons met d'abord l'accent sur différentes perceptions susceptibles d'influencer la motivation des élèves à s'engager à l'école. En fait, on considère que ces perceptions ont un impact direct sur cet engagement des élèves à l'égard de leur réussite. Dans les lignes qui suivent, nous décrivons ces perceptions motivationnelles des élèves.

4.1.1.1 Perception de la valeur de la tâche ou des buts de l'école

L'analyse des données permet de constater que les élèves autochtones de la communauté étudiée ont généralement une perception relativement positive de l'importance de l'école. Si les raisons de fréquenter l'école semblent généralement associées à des perspectives futures, quelques élèves font néanmoins preuve d'une préoccupation particulière pour l'impact qu'ont leur réussite et leur fréquentation scolaire sur leur vie actuelle.

Survol horizontal

De manière générale, c'est presque l'ensemble (95 %) des élèves de la communauté à l'étude qui dit percevoir qu'il est important de réussir à l'école. Cette importance est généralement associée aux possibilités d'avenir qu'ils entrevoient. Ainsi, peu d'élèves voient un intérêt actuel à fréquenter l'école. Les raisons évoquées sont plutôt associées à des possibilités futures, telles qu'obtenir un bon métier plus tard ou gagner plus d'argent. Dans

les faits, la principale raison pour laquelle les élèves disent fréquenter l'école est pour apprendre et développer leurs connaissances (plus de 80 % des élèves). Cette idée, mise en parallèle avec le fait que les élèves disent qu'il est important d'aller à l'école pour se forger un avenir positif, nous fait prendre conscience de l'impact qu'aura la signification d'une tâche pour eux.

Par ailleurs, on remarque que chez la plupart des élèves, l'éducation physique et les mathématiques sont considérées comme les matières préférées (respectivement 64 % et 63 %). Viennent ensuite l'informatique et l'anglais comme matières préférées (41 et 39 %). Les cours de langue et culture de la Nation viennent en 5^e place avec 29 % des élèves qui préfèrent ces cours.

Approfondissement vertical

Les élèves sélectionnés dans le cadre de l'approfondissement vertical ne font pas exception quant à leur perception de l'importance de l'école. L'ensemble d'entre eux affirme la pertinence de fréquenter l'école pour développer leurs chances de succès dans une vie future. D'ailleurs, une des raisons principales énoncées pour poursuivre les études est le fait que cette décision permet de tendre vers l'obtention d'un bon emploi. Si pour les élèves plus jeunes cette importance accordée à l'école semble parfois peu ancrée dans un projet concret, ceux en fin de cheminement au moment de la collecte de données semblent avoir une perception plus cadrée de l'impact de leurs études secondaires sur la poursuite de leur cheminement, qu'il soit scolaire ou plus généralement social. À titre d'exemple, quand Isabelle ou Mark nous parlent de l'importance de terminer leurs études secondaires, ils soulignent que cela leur permettra dans un an ou deux respectivement, de quitter la

communauté pour aller étudier à l'extérieur. Il semble d'ailleurs que, pour ces deux élèves, ainsi que pour Yan, l'école soit perçue comme un moyen de sortir de la communauté, de quitter le milieu d'où ils viennent. Seul Shawn affirme trouver d'abord un intérêt présent à aller à l'école. Dans l'ordre, il identifie ainsi son intérêt pour l'école : « le sport, l'étude, les amis ». Mark, même s'il se questionne parfois sur la pertinence de ce qui lui est demandé à l'école, considère que le fait de fréquenter l'école lui permet de ne pas perdre son temps chez lui. Dans son cas, il semble donc que l'école soit perçue comme un moyen de passer le temps, même si la pertinence des apprentissages proposés ne lui semble pas toujours évidente à établir.

On remarque par ailleurs que certains sujets trouvent une gratification particulière à l'obtention de bonnes notes à l'école, ce qui nous permet de croire qu'ils considèrent qu'un des buts de la fréquentation scolaire soit de performer. C'est le cas notamment de Betty et de Kevin qui affirment qu'un des buts de l'école est d'obtenir de bons résultats. Pour Betty, cette perception peut cependant paraître quelque peu paradoxale dans la mesure où, dans le questionnaire, elle affirmait que les gens accordent une trop grande importance à l'obtention de bons résultats à l'école.

Notons enfin que pour de nombreux sujets, la perception de la pertinence de la matière enseignée, l'intérêt pour une tâche demandée ou encore la valeur accordée à un contenu sont autant d'éléments qui permettent de prédire s'ils choisiront de s'engager dans une tâche ou un cours en particulier. Comme nous le soulignons plus haut, Mark fait exception à ce point de vue, en affirmant que sa perception de la pertinence de la tâche à accomplir n'a que peu d'impact sur son engagement à l'école, celui-ci étant essentiellement motivé par son désir d'atteindre une meilleure situation par la poursuite de ses études.

En guise de conclusion

Il semble donc que les élèves de la communauté considèrent pour la plupart qu'il soit pertinent de fréquenter l'école. Ils affirment l'importance pour eux de réussir à l'école dans le but de développer leurs connaissances et leurs habiletés. Cette réussite n'est donc pas explicitement associée à la recherche de résultats scolaires élevés. Les entrevues réalisées avec les enseignants qui travaillent auprès de ces jeunes tendent à corroborer cette idée. Les élèves considérés comme motivés ne sont pas vus comme désirant obtenir à tout prix de bonnes notes et cherchant à performer à l'école, plutôt que comme des individus désireux d'acquérir de nouvelles connaissances dans un but futur d'émancipation, pour sortir de la communauté, et de valorisation sociale.

Notons enfin qu'une telle vision de l'école se retrouve majoritairement chez les élèves qui sont en fin de cheminement d'études secondaires. Certains enseignants soulignent que, pour persévérer et réussir à l'école, les élèves de la communauté doivent avoir une telle perspective. Elle leur permet à la fois de maintenir leur propre motivation à poursuivre leurs études, mais également de faire face aux idées négatives véhiculées chez les autres élèves ainsi qu'au sein de la communauté à l'égard de la réussite scolaire.

4.1.1.2 Perception de sa compétence

Dans le modèle de Viau, on considère qu'un deuxième type de perception peut déterminer la motivation d'un élève à s'engager à l'école, soit la perception que celui-ci a de sa compétence à accomplir une tâche demandée ou de réussir à l'école. Selon cette perspective, un élève qui considère être capable de réaliser une tâche aura plus tendance à s'y investir, et du même coup à fournir les efforts requis pour la mener à bien. Ce sentiment

d'auto efficacité influencera donc l'engagement de l'élève. Dans la communauté à l'étude, il semble que la perception que les élèves ont de leur compétence soit plutôt variable.

Survol horizontal

À l'analyse des données tirées des réponses données au questionnaire, on constate des différences entre les idées avancées par les élèves quant à leurs perceptions de leur compétence à réussir à l'école ou dans une tâche d'apprentissage. Pour certaines questions posées, les élèves semblent avoir une image plutôt positive de leur potentiel, alors que pour d'autres, ils démontrent une attitude plutôt négative à l'égard de leur avenir.

D'abord, les élèves semblent avoir, pour la plupart, une image positive d'eux-mêmes et de leurs capacités à réussir à l'école. Quand on leur demande où ils situent leurs notes, un peu plus de 71 % d'entre eux nous disent avoir des notes au-dessus de la moyenne. Dans le même sens, les élèves se disent satisfaits d'eux-mêmes dans une proportion de 83,1 %. Cette perception se traduit par une forte proportion d'élèves croyant concrètement en leur potentiel de réussite dans la plupart des matières inscrites au curriculum. Concernant ce dernier point, une seule ombre au tableau : la réussite du cours d'histoire du Québec et du Canada en quatrième secondaire.

Alors que pour les autres matières, les élèves pensaient réussir dans une proportion généralement supérieure à 80 %, seulement 63 % des élèves inscrits à un cours d'histoire disent croire en leur capacité de réussir celui-ci. Cette situation est d'autant plus préoccupante que la réussite de ce cours de quatrième secondaire est obligatoire pour l'obtention du diplôme d'études secondaires dans le régime d'étude choisi par la communauté, soit le programme du ministère de l'Éducation du Québec.

Outre la difficulté que semble représenter la réussite du cours d'histoire de quatrième secondaire, l'analyse des données nous a permis de constater que, malgré la vision plutôt positive dont font preuve les élèves à l'égard de leur potentiel de réussite scolaire, leur perception de leurs chances de succès dans la vie est plutôt limitée. Ils semblent percevoir de manière plutôt mitigée leurs possibilités de réussite dans le futur, ce qui se traduit notamment par une image plutôt négative de ce qu'ils valent en comparaison aux autres élèves. Ainsi, seulement 23.7 % des élèves disent valoir autant que les autres. Ce taux est particulièrement faible et peut poser problème, surtout si l'on considère que la perception qu'un élève a de sa compétence est intimement liée à l'estime qu'il a de lui-même et de sa capacité à réussir à l'école.

Approfondissement vertical

La plupart des exemples d'élèves étudiés dans le cadre de notre démarche d'approfondissement vertical démontrent une perception résolument positive de leur compétence à réussir à l'école. On remarque cependant que cette perception positive du potentiel scolaire est quelque peu assombrie par l'image plutôt négative qu'ils ont de leur capacité à réussir dans la vie. Les élèves qui semblent percevoir de la manière la plus positive leur potentiel à réussir à la fois à l'école, mais également dans leur vie future, sont des élèves qui se disent bon à l'école (Isabelle et Kevin). Chez les autres élèves, on retrouve une ambivalence à cet égard. Citons l'exemple de Mark qui affirme que son sentiment de compétence varie grandement en fonction des événements. Bien qu'il lui arrive de connaître des difficultés, notamment en mathématiques, en français ou en sciences physiques, il croit néanmoins qu'il pourra arriver à réaliser son travail.

Nous soulignons plus haut que le survol horizontal des données nous permettait de constater que la réussite du cours d'Histoire de quatrième secondaire posait problème pour plus d'un élève. Pour leur part, les élèves de 4^e et 5^e secondaires interrogés dans le cadre de l'approfondissement vertical semblent plutôt partagés quant à l'évaluation de leurs chances de réussir ce cours. Betty et Mark craignent de l'échouer, alors qu'Isabelle, qui en est à sa deuxième tentative, considère qu'elle a de bonnes chances de succès. Cette dernière évalue cependant que sa réussite ne dépend pas que d'elle. L'enseignant qui structure le cours a un impact réel sur sa réussite. C'est à tout le moins la conclusion à laquelle elle arrive après avoir connu deux enseignants d'Histoire, un avec qui elle a échoué, et l'autre avec qui elle envisage de réussir. Shawn, pour sa part, ne nous donne aucune indication à ce sujet au cours de l'entrevue.

En guise de conclusion

Au final, il semble que les perceptions des élèves quant à leur compétence et leurs capacités de réussite à l'école ne soient pas nécessairement liées à une perception positive de leur potentiel de réussite dans le futur. Plusieurs se montrent plutôt négatifs à l'égard de ce futur, alors qu'ils expriment plus d'assurance quant à leur possibilité de réussir à l'école. On remarque néanmoins que les élèves qui font preuve d'un sentiment d'auto efficacité élevé se montrent plus positifs à l'égard de leurs chances de succès à l'école comme dans bien d'autres sphères de leur vie.

4.1.1.3 Perception de la contrôlabilité

La perception par l'élève de son degré de contrôle quant à sa réussite d'une tâche influence au plus haut point son potentiel réel d'engagement, et par extension de réussite.

C'est à tout le moins ce que considère le modèle de la motivation scolaire auquel nous nous référons dans la présente démarche. L'analyse des données nous permet de constater que les élèves de la communauté à l'étude semblent généralement considérer qu'ils ont du contrôle sur leur réussite, mais surtout sur leurs échecs, attribuant fréquemment leurs réussites à un support obtenu de l'extérieur.

Survol horizontal

Les élèves participant au survol horizontal semblent percevoir qu'ils contrôlent, à tout le moins en partie, leur réussite scolaire, tout en accordant une partie du crédit de cette réussite à différents facteurs indépendants d'eux ou hors de leur contrôle. Cette situation quelque peu contradictoire nous oblige à nous pencher un peu plus sur la nature des réponses fournies par les élèves.

D'abord, la qualité du travail produit par l'élève et son investissement dans ses apprentissages sont deux éléments perçus comme majeurs dans l'explication des raisons permettant la réussite scolaire. Ainsi, près de 75 % des élèves considèrent que leurs réussites découlent de cet engagement dans les tâches d'apprentissages proposées en classe. Par extension, le manque d'effort est considéré comme l'une des principales raisons permettant d'expliquer les échecs connus par l'élève. Cependant, quand on demande aux élèves ce qui suscite chez eux leur investissement et leur engagement, plus de 80 % d'entre eux répondent que pour avoir envie de s'engager, la tâche doit leur paraître signifiante, et 69 % précisent qu'elle doit présenter un défi. Cette dernière observation est particulièrement vraie chez les garçons qui soulignent ce besoin dans une proportion de près de 79 %, alors que chez les filles, le défi représenté par une activité compte pour 61 % des répondantes.

Mais au-delà des raisons propres à chaque individu, il semble que les élèves attribuent directement une grande part de leurs réussites à l'aide reçue de l'extérieur. Ils considèrent par exemple que l'aide que leur donnent les enseignants est importante pour expliquer leurs réussites (76 %). Si cette aide est perçue comme majeure, la relation entretenue avec l'enseignant semble, quant à elle, nettement moins importante aux yeux des élèves, qui sont près des deux tiers à considérer qu'elle n'a pas d'impact sur leurs réussites et leurs échecs. En contrepartie, il semble que le soutien des parents soit quant à lui primordial dans l'explication des causes de l'engagement des élèves. Plus de 80 % d'entre eux soutiennent que l'appui et l'encouragement parental ont un impact positif sur leurs efforts en classe. L'aide reçue des parents semble cependant moins importante, puisque seulement un peu plus de la moitié des élèves considèrent que ce type de soutien a un impact sur leur réussite. Notons enfin que la chance, un autre facteur indépendant de l'élève, ne semble pas perçue comme une raison réelle permettant d'expliquer les réussites et échecs obtenus en classe.

Approfondissement vertical

Dans le cadre de l'étude des perceptions de la contrôlabilité d'une tâche auprès des élèves sélectionnés pour l'approfondissement vertical, nous remarquons des similitudes avec les analyses effectuées dans le cadre du survol horizontal. Si les six élèves participant à ce volet affirment que leurs réussites et leurs échecs sont attribuables à des aspects sur lesquels ils peuvent avoir du contrôle, pensons notamment à l'effort consenti en contexte d'apprentissage ou à l'investissement en classe, ils semblent également considérer que des facteurs externes à leur volonté ont une influence marquée sur leur potentiel de réussite.

Quand on s'intéresse d'un peu plus près aux raisons évoquées par les élèves pour expliquer ces réussites ou échecs, on observe alors que ceux-ci sont plus partagés quant à leur potentiel de contrôlabilité des situations d'apprentissage.

Dans un premier temps, les sujets soulignent que leurs réussites et leurs échecs sont associés à leur propre engagement à l'école. Que ce soit par la qualité de leur travail (Betty, Mark, Kevin et Yan) ou plus spécifiquement le niveau d'effort consenti (Isabelle), tous considèrent avoir un rôle à jouer dans leur réussite scolaire. Isabelle explique d'ailleurs qu'il s'agit pour elle de la principale explication permettant de comprendre ses réussites à l'école.

Cet engagement et ces efforts ne sont cependant pas indépendants de l'intérêt et de la pertinence que les élèves reconnaissent à l'activité proposée. Comme nous le soulignons déjà concernant la perception de la valeur de la tâche et des buts de l'école, quelques-uns des sujets considèrent que la pertinence à leurs yeux d'une matière agit nécessairement sur leurs résultats scolaires en influençant leur engagement en contexte d'apprentissage (Betty, Isabelle et Yan). Ces élèves expliquent que la manière selon laquelle la matière leur est proposée joue un rôle déterminant dans leur désir plus ou moins grand de s'engager dans la situation d'apprentissage. Bien que l'intérêt soulevé par une matière réfère aux préférences de chaque élève, et donc à des raisons lui étant personnelles, celui-ci semble néanmoins avoir peu de contrôle sur cette situation.

Par ailleurs, deux élèves, Isabelle et Shawn, parlent de facteurs indépendants qui ont à leurs yeux un impact important sur la réussite scolaire des élèves. Au premier titre, ils notent l'effet chez les jeunes des problématiques psychosociales vécues par des membres de leur communauté. Les problèmes de consommation de drogue et d'alcool que vivent certains des membres de la communauté sont perçus comme ayant un impact évident sur la

réussite potentielle des élèves. Selon ces deux sujets, on peut d'ailleurs attribuer les échecs et difficultés scolaires vécues par certains jeunes à leurs habitudes de consommation. Shawn et Isabelle soulignent la responsabilité de chacun dans le fait de consommer ou non, mais soutiennent également que le contexte social de la communauté influence de manière évidente la consommation de certains élèves. Yan aborde lui aussi cette question. En fait, il consomme lui-même différentes drogues. Il considère cependant que la responsabilité lui revient en propre et affirme que lui seul est imputable des effets de sa consommation sur sa réussite scolaire. Selon l'élève à qui on s'adresse, il semble donc qu'il y ait quelques différences à l'égard de la responsabilité de la consommation, et donc des faibles résultats scolaires.

En guise de conclusion

Comme on a pu le constater, le contrôle se retrouve ici partagé entre des facteurs dépendant directement de l'élève (travail, effort) et d'autres plutôt associés à des facteurs extérieurs (aide des enseignants/parents, problématiques psychosociales), sur lesquels les élèves semblent avoir un moins grand contrôle. L'importance de cette dernière attribution de la réussite à des facteurs externes nous permet de supposer une faible perception de la contrôlabilité par les élèves.

4.1.2 Les indicateurs de la motivation scolaire

Comme nous venons le voir, les perceptions motivationnelles des élèves sont, dans le modèle de Viau, considérées comme les éléments déterminants la motivation scolaire. Les indicateurs de la motivation englobent quant à eux les éléments permettant d'évaluer le

niveau de motivation d'un élève. Nous présentons ci-dessous, différents indices qui nous permettent concrètement d'observer la motivation des élèves de la communauté à l'étude.

4.1.2.1 Choix

Le premier indicateur identifié dans le modèle de Viau concerne le choix d'un élève de s'engager dans ses apprentissages. Si ce modèle considère que cet indicateur est intimement lié à l'engagement dans une tâche en particulier, nous le prenons plus largement comme le choix d'un élève à s'investir à l'école dans une perspective de réussite scolaire.

Survol horizontal

On remarque que globalement, les élèves font preuve de peu d'engagement à l'école. Ainsi, peu de temps est accordé aux études et devoirs à l'extérieur de l'école (moins d'une heure par semaine pour 47.4 % d'entre eux, qui s'ajoutent aux 28.8 % d'élèves qui disent accorder moins de 5 heures par semaine, ce qui monte le total d'élèves accordant moins de 5 heures/semaine à 76.2 %). Cette situation se traduit également par un nombre élevé d'élèves affirmant arriver en retard à l'occasion. À ces problèmes de ponctualité se conjugue une difficulté de nombreux élèves à remettre leurs travaux à temps. Néanmoins, la moitié des élèves estiment faire preuve d'une attitude positive en classe en posant des questions et en collaborant avec les autres élèves.

Approfondissement vertical

Les élèves sélectionnés pour l'approfondissement vertical font preuve d'engagement à l'école et semblent pour la plupart avoir choisi de s'engager dans leurs études. À titre d'exemple, la plupart d'entre eux affirment s'impliquer activement en classe auprès des autres élèves et dans leurs relations avec l'enseignant. Ils participent aux activités qui leur

sont proposées et questionnent l'enseignant au besoin. Pour sa part, Mark privilégie quant à lui une action plus centrée sur la réalisation de ses apprentissages. Il explique avoir peu tendance à poser des questions à l'enseignant, mais souligne néanmoins que depuis deux ans il a décidé d'accorder plus d'attention à la réalisation des travaux demandés en classe.

Pour Betty et Isabelle, le choix de s'engager est largement motivé par le regard que posent les autres sur leur participation en classe et leur réussite scolaire. Betty considère que le fait qu'elle soit prise comme modèle de réussite dans sa famille l'influence dans sa participation aux différentes activités scolaires. Isabelle, quant à elle, souligne à de nombreuses reprises l'impact du regard positif que posent sur elle ses enseignants, les autres élèves, mais également les membres de sa famille. Le fait qu'elle soit perçue comme une élève qui s'implique semble avoir un impact majeur sur sa décision de s'engager dans différentes activités. On lui dit qu'elle est un modèle pour plusieurs, et, à cet égard, elle tient à faire la preuve de l'importance de travailler à l'école.

En contrepartie, différents indices nous permettent de croire que Yan a peut-être plus de difficulté à prendre une telle décision de s'engager à l'école. Ses absences et retards, qu'il dit fréquents (une dizaine d'absences par mois et deux à trois retards par semaine), le peu de relations qu'il dit entretenir avec les autres élèves, ainsi qu'avec les enseignants, sont autant d'exemples du peu d'engagement dont il fait preuve à l'école.

En guise de conclusion

Si des élèves disent faire le choix de s'engager de manière active dans leurs apprentissages, notamment par l'adoption d'une attitude positive en classe, plusieurs d'entre eux semblent avoir de la difficulté à traduire cet engagement dans leur expérience scolaire

quotidienne. Ainsi, l'absentéisme et les retards comptent parmi les illustrations les plus marquantes de ce difficile choix d'être engagé de manière active à l'école.

4.1.2.2 Persistance

Une fois que l'élève a décidé de s'engager dans ses apprentissages, il est important, pour qu'on puisse le considérer comme motivé qu'il se montre persistant dans ses démarches d'apprentissage. Comme nous le soulignons dans le cadre théorique, le modèle de Viau considère la persistance dans l'apprentissage comme une prise en compte de la durée de l'engagement de l'élève. Une persistance dans la durée se caractérise donc par un niveau d'investissement constant tout au long de l'apprentissage.

Survol horizontal

Dans une large mesure, les élèves semblent désireux de persévérer à l'école, de terminer leurs études secondaires avec un diplôme. Ce phénomène se traduit chez les élèves par un désir de poursuivre leurs études, et ce, malgré les difficultés qu'ils peuvent rencontrer, en persévérant dans leurs démarches d'apprentissage peu importe leur niveau de réussite dans une tâche en particulier. Pour 88.1 % des élèves, l'abandon scolaire n'est d'ailleurs pas envisagé comme une solution aux difficultés vécues en classe. En outre, 81.3 % des élèves affirment plutôt qu'il est important pour eux de terminer leurs études secondaires.

On remarque aussi que près du 2/3 des élèves disent terminer un travail même s'ils ne comprennent pas ce qui leur est demandé. Une telle situation nous amène à questionner l'impact d'une telle pratique sur la réussite potentielle des élèves. Si l'élève poursuit son

travail même s'il ne comprend pas, quel sera l'impact réel de cette situation sur sa réussite et sa perception de sa compétence à réussir à l'école?

Approfondissement vertical

Globalement, Kevin, Isabelle et Betty semblent avoir tendance à persister dans leurs apprentissages. Kevin affirme que le fait qu'il ne connaisse pas nécessairement de difficulté à l'école a une influence positive sur son désir de persister en situation d'apprentissage. Pour Isabelle et Betty, cette tendance à persister est intimement liée aux messages positifs qu'elles reçoivent notamment de leurs parents, mais également, pour Isabelle, de la part de ses enseignants.

De leur côté, Yan et Mark semblent avoir plus de difficulté à entrevoir cette persistance possible en situation d'apprentissage. Yan, s'il affirme vouloir se motiver et s'engager dans ses apprentissages, semble néanmoins connaître quelques difficultés à y arriver (pensons seulement au nombre élevé de ses absences et retards qui démontrent un désengagement vis-à-vis de l'école). Quant à lui, Mark dit considérer qu'il est allé à l'école suffisamment longtemps. À 20 ans, il affirme cependant avoir conscience qu'il a besoin de l'école pour arriver à décrocher un emploi intéressant. Il s'agit de sa principale motivation à persister dans ses apprentissages et à persévérer à l'école.

En guise de conclusion

Les élèves participant à notre étude semblent donc avoir une idée positive de l'importance de persévérer à l'école. Ils cherchent à persister dans la réalisation de leurs apprentissages et affirment tenter de demeurer actifs dans leurs démarches d'apprentissage.

4.1.2.3 Engagement cognitif

Un autre indicateur important de la motivation scolaire d'un élève est son engagement cognitif. Au moment où l'élève entre en action, qu'il s'inscrit dans une démarche d'apprentissage, il mobilise une série de stratégies lui permettant d'exercer du contrôle sur la tâche d'apprentissage. Dans les lignes qui suivent, nous étudions les stratégies semblant les plus utilisées par les élèves en contexte d'apprentissage.

Survol horizontal

L'engagement cognitif des élèves varie largement. Les stratégies mises en place par les élèves pour faciliter leurs apprentissages semblent peu nombreuses. Cependant, il est difficile d'affirmer sans équivoque que les élèves n'ont pas recours à de telles stratégies, vu le nombre restreint de questions du questionnaire portant directement sur chacun des éléments. Notons néanmoins qu'un peu moins de la moitié des élèves (45.8 %) disent utiliser des stratégies pour mémoriser les notions à apprendre. En contrepartie, près du 2/3 des élèves (62.7 %) utilisent des stratégies pour faire leurs devoirs. Il ne nous est cependant pas possible de connaître la nature de ces stratégies.

Si, comme nous l'avons dit, nous possédons peu d'information concernant les stratégies d'apprentissage déployées par les élèves, il en va autrement des stratégies d'autorégulation auxquelles ils pourraient recourir en contexte scolaire. À ce sujet d'ailleurs, nous sommes en mesure de mieux comprendre quelles approches les élèves privilégient. D'abord, au plan métacognitif, on remarque que les élèves des classes spéciales, ainsi que les élèves inscrits en cinquième secondaire disent planifier leurs études en vue d'un examen. Cette étude préalable à un examen tient notamment compte de l'ensemble de la matière vue

en classe et n'est pas réalisée juste avant ledit examen. En contrepartie, les élèves de troisième et de quatrième secondaire qui affirment avoir recours à une telle pratique de planification sont beaucoup moins fréquents (respectivement 14.3 % et 33.3 % des élèves de chacun de ces niveaux scolaires).

Par ailleurs, un peu plus du 2/3 des élèves (67.8 %) dit se concentrer lorsqu'ils étudient. Encore une fois, si on départage les réponses en fonction du niveau scolaire des élèves, on se rend compte que ceux inscrits en troisième secondaire semblent recourir dans une moins grande proportion à cette stratégie au moment d'étudier (85.7 %), alors qu'aux autres niveaux la proportion d'élèves varie de 55.6 % (4^e secondaire) à 100 % (5^e secondaire). Fait à souligner, près de 75 % des élèves des classes spéciales et des autres niveaux du secondaire disent avoir recours à cette stratégie. Comme nous l'avons déjà souligné, on constate par ailleurs que les élèves disent recourir au besoin à différentes sources d'aide (93.2 %), surtout de la part de leurs enseignants (91.5 %), mais également des amis (74.6 %). On remarque enfin que peu d'élèves affirment recourir à des stratégies d'organisation du travail et des études.

Approfondissement vertical

Comme nous le soulignons dans le cas du survol horizontal, nos données concernant l'engagement cognitif des élèves sont plutôt variables. Il dépend en fait largement du profil motivationnel de l'élève. Comme nous possédons peu d'information concernant le recours par les participants à des stratégies d'apprentissages, notre analyse de l'engagement cognitif des élèves sélectionnés pour l'approfondissement vertical se base essentiellement sur les stratégies d'autorégulation qu'ils disent utiliser.

Notons d'abord que la plupart des élèves ont recours à différentes ressources lorsqu'ils ne comprennent pas ce qui leur est demandé en classe. Le recours aux ressources humaines disponibles (enseignant, amis) semble être relativement systématique chez les élèves participant au volet de l'approfondissement vertical des données. Cette pratique démontre d'ailleurs leur désir d'arriver à réussir.

Sur un plan plus individuel, on constate chez certains d'entre eux des particularités qu'il nous semble intéressant de relever. Betty semble par exemple connaître une difficulté particulière à planifier son travail et ses études à la maison. Pour compenser cette lacune, elle affirme chercher à se concentrer au moment d'étudier, afin que le temps accordé à ce travail soit productif. Mark quant à lui explique avoir beaucoup de difficulté à se concentrer quand il étudie. Accordant peu de temps à son travail scolaire, il a plutôt tendance à ne pas trop investir de temps dans ses études à la maison. Pour Yan, il semble qu'il soit également difficile de travailler de manière systématique à la maison. Lorsque cela lui arrive, il cherche néanmoins à mettre en place un climat qui sera favorable à ses apprentissages. Enfin, Isabelle semble être l'élève qui utilise le plus des stratégies d'autorégulation. Elle affirme faire son travail à la maison tous les jours et n'attend pas à la dernière minute pour étudier. Elle se montre donc particulièrement engagée cognitivement dans ses apprentissages, ce qui s'explique probablement par sa perception de son potentiel de réussite scolaire.

En guise de conclusion

Comme nous l'avons déjà souligné, notre étude ne nous a pas permis d'observer les stratégies que déploient les élèves en cours d'apprentissage. Afin d'étudier la manière avec laquelle se traduit leur engagement cognitif en contexte scolaire, nous avons porté notre

attention aux stratégies identifiées par les élèves eux-mêmes comme les plus intéressantes à leurs yeux. Cette étude nous permet de constater que la plupart des élèves du secondaire de cette communauté ont recours à des stratégies métacognitives pour aborder le contenu scolaire. Seuls les élèves de troisième et quatrième secondaire affirment accorder moins d'importance à celles-ci.

4.2 Résultats relatifs à l'objectif 2 : description des facteurs environnementaux

Lorsque l'on s'intéresse au phénomène de la motivation scolaire, il semble primordial de chercher à comprendre l'influence que peuvent avoir les facteurs environnementaux sur la détermination et l'actualisation de celle-ci. C'est d'ailleurs le constat qui a mené à la publication en 1999 d'un article de Rolland Viau, où l'auteur voulait présenter, dans l'optique de son modèle théorique sociocognitif de la motivation scolaire, la nature des facteurs susceptibles d'influencer la motivation des élèves.

En contexte autochtone, prendre en compte les facteurs environnementaux dans la définition de la motivation scolaire d'un élève devient une nécessité. L'importance de l'identification à la communauté et à la Nation comme facteur de définition de l'identité personnelle (Sioui, 1999), le rapport spécifique entretenu au temps, ou encore les problématiques psychosociales que connaissent certaines communautés, sont autant d'éléments risquant d'influencer la motivation d'un élève à l'école. Pour cette raison, il est nécessaire de s'attarder à l'identification du rôle que sont susceptibles de jouer ces différents facteurs environnementaux.

C'est dans le but d'obtenir le portrait le plus juste possible de la situation des élèves que nous avons voulu, dans un deuxième temps, nous attarder à l'étude de ces facteurs. Nous présenterons donc maintenant les résultats obtenus de cette seconde démarche d'analyse. Tout comme nous l'avons fait pour l'élaboration du profil motivationnel des élèves, nous aborderons d'abord les observations tirées de notre démarche de survol horizontal, puis terminerons par la présentation des éléments issus de l'approfondissement vertical des données. Nous pourrions donc ainsi porter attention aux éléments semblant primordiaux chez une large proportion des élèves de la communauté, puis nous attarder à la manière avec laquelle s'actualisent ces facteurs dans la vie des élèves participant au volet d'approfondissement vertical.

4.2.1 La vie personnelle de l'élève

Dans le modèle de la motivation scolaire (Viau, 1999), on considère que l'environnement dans lequel évolue l'élève, son milieu de vie hors de l'école, a une grande influence sur son potentiel de motivation. Notre étude s'est particulièrement intéressée à des éléments de la vie personnelle de l'élève. Nous nous sommes d'abord attardés à l'étude de l'influence du milieu familial, de ses valeurs et du cadre de vie qu'il offre à l'élève, pour soutenir la définition chez ce dernier de la motivation à apprendre. Nous avons également porté notre attention sur l'effet que peut avoir le cercle d'amis de l'élève sur son désir de s'engager à l'école. Enfin, notre attention s'est portée sur les autres activités que pratiquent les élèves à l'extérieur de l'école et qui peuvent influencer leur motivation scolaire. Dans les lignes qui suivent, nous reprenons tour à tour ces éléments, d'abord en les abordant par le

survol horizontal, pour ensuite nous y intéresser à travers les élèves ayant participé au volet d'approfondissement vertical de notre recherche.

Survol horizontal

En s'intéressant aux réponses données par les élèves de la communauté au questionnaire, on constate l'importance qu'ils accordent au soutien obtenu de la part de leurs parents. Plus de 80 % des élèves soulignent que les encouragements et l'appui donné par ces derniers se révèlent pour eux une source de motivation à poursuivre leurs études et à surmonter les obstacles rencontrés à l'école. Il semble d'ailleurs qu'une de leurs principales motivations à réussir à l'école soit de chercher à faire plaisir à leurs parents.

Il est intéressant de constater l'écart que l'on observe dans les réponses des élèves entre cette importance qu'ils accordent au soutien motivationnel de leurs parents et la faiblesse de l'encadrement qu'ils disent recevoir de leur part. Lorsqu'on les interroge au sujet des règles mises en place par leurs parents ou des approches d'intervention que ceux-ci privilégient en cas d'obtention de mauvaises notes (réprimandes, sanctions ou autres), les élèves soulignent dans une forte proportion le peu de réactions dont font preuve leurs parents. Tout au plus ont-ils une discussion sérieuse ensemble, selon 74.6 % des élèves, ou reçoivent-ils des reproches sans qu'il y ait pour autant de sanctions qui y soient associées (55.9 %). Les notes rédigées par des enseignants dans différents dossiers scolaires abondent dans le même sens en soutenant qu'à leurs yeux, les parents agissent rarement de manière directe pour encadrer leurs enfants en cas de problème de comportement menant à des échecs ou de mauvaises notes à l'école. Les parents semblent donc jouer un rôle important de soutien à leur enfant, mais sans nécessairement leur offrir un encadrement serré.

De leur côté, les amis semblent avoir peu d'importance dans la définition de la relation que les élèves entretiennent avec l'école. C'est à tout le moins ce qui transparaît des réponses données par les élèves au questionnaire. Si une majorité d'entre eux (74.6 %) disent compter sur leurs amis lorsqu'ils vivent des difficultés dans leur vie de tous les jours, l'aide que ceux-ci pourraient leur apporter en classe afin de les soutenir dans leur réussite scolaire est considérée comme négligeable par 76.3 % des élèves ayant répondu au questionnaire. D'ailleurs, ce n'est qu'une très faible proportion des élèves (6.8 %) qui affirment venir à l'école essentiellement pour rencontrer leurs amis.

Enfin, le questionnaire soumis aux élèves ne nous a pas permis de vérifier l'influence possible d'activités extrascolaires sur leur potentiel de réussite et de motivation. Notre présence au sein de la communauté au cours de la collecte de données nous a néanmoins permis d'être témoins d'un contexte social et de différents événements qui apportent une couleur particulière à cette question. D'abord, nous savons que la proportion d'individus de la communauté occupant un emploi est plutôt faible. Le recensement de 2001 de Statistique Canada montre que, dans la population de 15 ans et plus, le taux d'activité des membres de la communauté se situe à 41.7 %, alors que plus spécifiquement chez les jeunes de 15 à 24 ans, le taux d'emploi ne dépasse pas 20.6 %²⁶. Peu d'élèves ont donc la possibilité d'occuper des emplois rémunérés à l'extérieur de l'école, ce qui nous permet de supposer que le travail rémunéré ne doit pas avoir une incidence réelle sur leur motivation et leur engagement scolaires.

²⁶ Informations tirées du *Recensement de la population de 2001 (provinces, territoires de recensement, municipalités) : Activités sur le marché du travail, catégorie de travailleurs, profession, industrie, lieu de travail, mode de transport, langue de travail et travail non rémunéré*. Statistique Canada, Gouvernement du Canada.

En contrepartie, les activités sportives et sociales occupent une place importante dans le vécu quotidien des jeunes de la communauté. Au cours de l'année scolaire, le hockey et la ringuette sont deux sports qui nourrissent les intérêts des jeunes. Lors de la collecte des données sur le terrain, nous avons été témoin d'une absence massive d'élèves à la fin d'une semaine de classe (près du $\frac{3}{4}$ des élèves étaient absents le jeudi et le vendredi). Ceux-ci participaient à un tournoi de hockey et de ringuette qui se déroulait à l'extérieur de la communauté. Plusieurs enseignants nous ont expliqué qu'il s'agissait là d'une pratique courante dans la communauté et que cette situation se reproduisait à plusieurs reprises au cours de l'année.

Approfondissement vertical

Tous les élèves participants au volet d'approfondissement vertical ont noté quant à eux l'importance de leurs parents dans la définition de leur engagement à l'école. Si ce sont seulement les garçons qui affirment chercher à avoir de bons résultats pour faire plaisir à leurs parents (Kevin, Mark, Shawn et Yan), tous soulignent l'importance que présente à leurs yeux le soutien moral que leur offrent leurs parents dans leur désir de poursuivre leurs études. Les encouragements que Betty, Isabelle et Kevin disent recevoir semblent particulièrement les toucher, puisqu'ils y voient une source importante de motivation.

Une ombre se dessine cependant dans les explications données par Yan. Il nous raconte qu'il lui arrive de manquer l'école pour accompagner sa mère à la ville afin de faire du magasinage pendant les jours de classe. En fait, il nous explique que c'est elle qui l'incite à l'accompagner dans ce périple d'une journée. Il ne semble cependant pas y voir d'inconvénients. De leur côté, plusieurs enseignants ont décrié cette pratique, la jugeant trop

répandue dans plusieurs familles de la communauté. Selon leurs observations, une telle attitude des parents à l'égard de l'école tend à envoyer aux enfants un message soutenant que l'école n'est pas de la première importance. Il semble que cela se traduise par un taux d'absence plus élevé chez les élèves issus de ces familles, ce que nous pouvons d'ailleurs confirmer dans le cas de Yan à la lecture de son dossier scolaire.

Tout comme dans le cas du survol horizontal des données, on constate chez les élèves participant à l'approfondissement vertical une distinction marquée entre l'importance sociale du cercle d'amis et l'utilité fonctionnelle de ces amis dans la réussite scolaire. Presque tous les élèves participants nous ont parlé de l'importance de leur cercle d'amis au quotidien. Qu'il s'agisse de Shawn qui nous parle de son désir de poursuivre ses études en allant étudier au CÉGEP accompagné de ses amis, ou d'Isabelle qui souligne l'importance de son réseau d'amies qui la soutient lorsqu'elle connaît des difficultés, la plupart des participants notent comment leurs amis sont importants dans leur vie quotidienne. Malgré cette importance reconnue, Isabelle note néanmoins l'influence négative que tentent d'avoir quelques-unes de ses amies en l'encourageant à abandonner ses études ou à se désengager progressivement de l'école pour participer à d'autres activités²⁷. Seul Yan fait exception à la règle et souligne le peu d'intérêt qu'il porte aux autres élèves de l'école. Ses amis demeurent en dehors de la communauté et il trouve peu d'intérêt à côtoyer les autres élèves de son école.

Enfin, peu d'élèves nous ont parlé de leurs loisirs à l'extérieur des murs de l'école. Aucun d'entre eux n'a dit occuper d'emploi rémunéré, ce qui peut s'expliquer, comme nous

²⁷ Il faut noter que ses amies ne fréquentent plus l'école, ayant toutes donné naissance à des enfants pendant leur adolescence.

le soulignons plus haut, par le faible nombre d'emplois que l'on retrouve dans la communauté et l'impossibilité spatiale d'occuper un emploi à l'extérieur de celle-ci en raison de la grande distance que doivent parcourir les membres de la communauté pour atteindre la ville. Au niveau des autres activités, Shawn est le seul élève à nous avoir parlé de son intérêt pour le hockey. Il semble d'ailleurs que cette activité occupe une bonne partie de ses temps libres et de ses rêves d'avenir. Si les commentaires qu'il fait à l'égard de l'école ne laissent aucun doute sur son intérêt mitigé pour la fréquentation scolaire, il ne semble pas pour autant la mettre totalement de côté à la faveur de la pratique du hockey. Shawn dit arriver à concilier ces deux principales activités dans son emploi du temps sans pour autant que l'une d'elles n'empiète sur le temps consacré à l'autre.

En guise de conclusion

Comme on a pu le voir, la famille semble jouer un rôle relativement important dans l'engagement d'un élève à l'école. Les encouragements des parents occupent une place prépondérante dans les raisons qui poussent les élèves à s'investir en contexte d'apprentissage. Ceux-ci semblent par ailleurs accorder moins d'importance à la participation de leurs amis dans la définition de leur motivation à apprendre. Ces derniers ont évidemment une influence sur l'implication de nombreux élèves, mais ils ne se retrouvent pas au centre des raisons évoquées pour expliquer l'engagement en contexte scolaire.

4.2.2 La classe

Un autre facteur important de l'environnement de l'élève qui est susceptible d'influencer sa motivation scolaire est lié à la classe. Le type d'activité proposé, les modalités

d'évaluation privilégiées, les approches d'encadrement mises en places par l'enseignant et la qualité de la relation maître-élève sont autant d'éléments liés directement au contexte de classe qui participent à la définition de la dynamique motivationnelle chez l'élève.

Dans le cadre de notre étude, nous nous sommes plus particulièrement intéressés à l'influence de l'enseignant sur les élèves. Il semble que ce soit dans la définition de sa relation avec l'élève que se situe le principal élément facilitant ou nuisant à la motivation du jeune. Les pages qui suivent présentent les résultats d'abord du point de vue du survol horizontal, puis s'actualisent à travers les perceptions exprimées par les élèves ayant participé à l'approfondissement vertical.

Survol horizontal

Notons d'abord qu'une forte proportion des élèves (84.7 %) ne s'attendent pas à retrouver en leur enseignant un confident. La compétence qu'ils lui reconnaissent est plutôt liée aux attitudes qu'il déploie pour soutenir les apprentissages, pour favoriser la réussite de ses élèves. C'est probablement ce qui explique que 91.5 % des élèves ne s'attendent pas à ce qu'un enseignant s'intéresse à leur vie personnelle.

En contrepartie, différentes attitudes semblent amener les élèves à juger de la qualité d'un enseignant. Lorsque l'enseignant propose des activités intéressantes (89.8 %), qu'il fournit de bonnes explications sur la matière (88.1 %) ou qu'il donne quelques chances à l'occasion lorsqu'un élève a besoin d'une aide particulière (84.7 %), on le considère comme un bon enseignant. Pour les élèves ayant répondu au questionnaire, un bon enseignant cherche également à encourager ses élèves (89.8 %), tout en les aidant à apprendre (81.9 %).

En fait, c'est un peu plus de 76 % des élèves qui considèrent que leurs réussites sont notamment attribuables à l'aide obtenue des enseignants.

On notera enfin que 62.7 % des élèves considèrent qu'un bon enseignant doit s'intéresser à leur culture. Ce dernier élément vient répondre au questionnement de nombre d'enseignants allochtones qui ont dit s'interroger sur la pertinence réelle de chercher à tout prix à entrer en contact avec cette culture étrangère dont sont issus les élèves. Une enseignante autochtone n'appartenant pas à la même Nation que les élèves, souligne pour sa part la facilité qu'elle a eue à entrer en contact avec plusieurs élèves du fait qu'elle ait simplement appris quelques expressions de la langue traditionnelle des élèves. Elle explique que son intérêt pour les origines de ses élèves lui a permis de se rapprocher de quelques-uns d'entre eux.

Approfondissement vertical

Contrairement à ce que l'on a pu remarquer dans le cas du survol horizontal, il est difficile ici de faire ressortir une ligne principale concernant l'influence de la classe comme facteur environnemental entrant dans la définition de la motivation d'un élève. Cette difficulté s'explique notamment par la diversité des interventions des élèves interrogés dans le cadre de l'approfondissement vertical. Si plusieurs élèves nous ont parlé de l'enseignant et de ses pratiques, ce qui s'explique par l'importance accordée à cette question tant dans le schéma d'entrevue que dans le questionnaire, d'autres informations ont également émergé concernant le contexte de classe et son influence sur le climat d'apprentissage y régnant.

Posant un regard sur leurs enseignants, on constate d'abord que les élèves sont plutôt partagés dans leurs perceptions des pratiques devant être privilégiées par leurs

enseignants. Au niveau de l'encadrement, quelques élèves soutiennent qu'il est important pour eux que l'enseignant leur donne des limites plus fixes, mieux balisées, afin de leur permettre de naviguer plus aisément dans leur expérience scolaire. Pour Betty, ces limites sont relatives à la discipline. Elle soutient avoir besoin d'un encadrement serré pour arriver à se concentrer dans ses études, ce qu'elle n'obtient pas suffisamment à son avis. De son côté, Kevin considère que ses besoins d'encadrement se situent plutôt au plan pédagogique. Il déplore d'ailleurs que la pluralité des tâches que doivent remplir ses enseignants et la charge de travail à laquelle ils sont confrontés limitent leurs possibilités de présence auprès des élèves. Il aimerait avoir plus de soutien, mais les enseignants ne peuvent le lui procurer du fait de la lourdeur de leur tâche. De son côté, Mark souligne que les enseignants font parfois preuve de laxisme en classe en n'étant pas suffisamment restrictifs à l'égard des élèves. S'il n'évacue pas l'idée qu'un enseignant puisse être « sympathique » envers ses élèves, il considère que celui-ci doit néanmoins être en mesure de discipliner ses élèves, de leur imposer des règles de vie en classe. Tout comme Mark, Isabelle estime nécessaire qu'un enseignant soit capable d'établir ce juste rapport avec ces élèves entre le plaisir et la discipline.

Invités à s'exprimer sur le climat de classe qui prévaut dans leurs cours, Isabelle, Betty et Kevin soulignent que celui-ci n'est pas toujours propice aux apprentissages. Kevin note qu'il est parfois difficile d'apprendre et de se concentrer dans les cours où la dynamique n'est pas suffisamment contrôlée par l'enseignant, soulignant au passage que certains d'entre eux n'arrivent pas à limiter les débordements dans leurs groupes. Pour sa part, Isabelle, qui est inscrite en cinquième secondaire, souligne que le climat de classe s'est beaucoup amélioré dans ses groupes au fil des années. Elle explique simplement ce

phénomène par le taux d'abandon élevé des élèves de sa cohorte, passant de 24 élèves en 1^{ère} secondaire, à seulement 4 élèves en 5^e secondaire. Au cours des années, elle a pu observer un épurement des différents éléments composant sa cohorte. Les élèves les moins intéressés et les plus dérangeants se sont exclus d'eux-mêmes, ne laissant dans le groupe que les élèves désireux d'apprendre et de réussir.

En guise de conclusion

Les modalités de collecte de données et les outils auxquels nous avons eu recours permettent d'expliquer dans une large mesure l'importance que nous avons accordée dans cette section au rôle de l'enseignant dans la définition de la classe comme facteur environnemental influençant la motivation scolaire des élèves. Leurs commentaires nous permettent de constater l'importance que prend pour eux l'encadrement fourni par les enseignants et la relation tissée avec eux en classe. Comme on a pu le voir, cette relation doit nécessairement influencer le rapport entretenu par les élèves à l'école.

4.2.3 L'école

Le modèle de la motivation scolaire selon Viau considère un autre facteur environnemental susceptible d'influencer la construction de la motivation chez l'élève : l'école. Ses valeurs, ses pratiques, sa culture propre sont autant d'éléments qui influencent la définition de la motivation d'un élève. Il ne faut pas non plus oublier de souligner l'importance relative que peuvent jouer les intervenants qui y travaillent. Si les enseignants ont un rôle important à jouer auprès de leurs élèves, le personnel non enseignant peut également influencer le rapport qu'entretiennent les jeunes avec l'école par les relations qu'ils établissent avec ces derniers.

Les lignes qui suivent cherchent donc à cerner l'influence générale que peut avoir l'école sur la définition de la motivation scolaire des élèves. Comme ce fut le cas jusqu'à maintenant, nous présenterons dans un premier temps les résultats tirés de l'analyse en survol des données, pour terminer par l'approfondissement vertical de la question, réalisée par l'interrogation des six élèves choisis pour ce volet.

Survol horizontal

L'analyse des réponses données au questionnaire par les élèves participants au volet de survol horizontal de notre étude permet de constater une distance entre les attentes de l'institution scolaire et les valeurs des jeunes à l'égard de la persévérance et de la performance à l'école. D'abord, près de 75 % des élèves affirment vouloir terminer leurs études secondaires en ayant en poche un diplôme de cinquième secondaire, rejoignant ainsi un objectif important de l'école, la formation et la diplomation de tous. On constate cependant que peu d'élèves atteignent effectivement ce niveau d'étude. Les dossiers scolaires des élèves nous permettent d'observer un fort taux d'abandon scolaire. Ainsi, près de 80 % des élèves de cette communauté abandonnent leurs études avant de s'inscrire en 5^e secondaire.

Par ailleurs, plusieurs élèves considèrent que l'école accorde trop d'importance à l'atteinte de résultats scolaires élevés. En effet, 66.1 % d'entre eux estiment que l'école devrait accorder moins d'importance à la performance. Il ne semble pas cependant que cette critique à l'égard de l'attention accordée aux résultats scolaires doive nous faire supposer qu'il s'agit d'un signal indiquant des craintes éventuelles d'échec scolaire. Au contraire, les élèves semblent plutôt avoir une perception généralement positive de leurs chances de

succès dans les cours. D'une matière à l'autre, la proportion des élèves qui s'estime en mesure de réussir le cours varie entre 75 et 90 %.

Dans le cadre de notre étude, nous avons également voulu connaître la perception des élèves à l'égard de l'encadrement proposé à l'école. Le questionnaire nous a permis de découvrir que les règles imposées à la maison sont dans bien des cas moins contraignantes que celles mises en place à l'école. Pourtant, seul un peu plus du tiers des élèves (39 %) considère que l'école met trop d'accent sur le respect de ces règles. Il semble donc que pour une bonne part des élèves, les pratiques d'encadrement de l'école ne semblent pas poser de réel problème.

Une autre pratique a attiré notre attention, celle du recours au redoublement pour les élèves présentant des difficultés scolaires particulières. On sait que le redoublement peut avoir une influence négative sur la motivation scolaire d'un élève, ce qui explique notamment le courant actuel de suppression de cette pratique dans les différentes institutions scolaires québécoises. Dans la communauté à l'étude, il semble qu'il s'agisse d'une pratique ayant été très présente au cours des dernières années. En début de questionnaire, on demandait aux élèves de dire s'ils avaient déjà redoublé à un moment ou l'autre de leur cheminement. Des 47 élèves ayant répondu à cette question, seulement 16 (34 %) ont affirmé ne jamais avoir redoublé. Ces chiffres sont confirmés par les données recueillies dans le dossier scolaire, où il apparaît que 32.4 % des élèves fréquentant l'école secondaire de la communauté n'ont jamais redoublé. Bref, c'est près de 70 % des élèves qui ont redoublé au moins une fois, que ce soit à l'école primaire ou secondaire.

En ce qui a trait aux relations avec le personnel non enseignant de l'école, le questionnaire voulait notamment savoir si les élèves avaient tendance à recourir aux services

des professionnels non enseignants intervenant au sein de leur école. Seulement 13.6 % des élèves participant au survol horizontal ont répondu qu'il leur arrivait de recourir à ces services professionnels en cas de besoin. Les autres élèves semblent plutôt préférer en parler avec leurs parents ou leurs amis. Il est intéressant ici de noter qu'en cours de collecte de données, il nous est arrivé à plusieurs reprises d'observer des situations où les élèves avaient des contacts avec le concierge ou le surveillant de l'école, tous deux autochtones, alors que les intervenants dont il était question dans l'énoncé du questionnaire étaient plutôt des allochtones. Est-il possible que l'origine des dits intervenants ait un rapport quelconque avec le fait que les élèves se confient à eux? Nous n'avons malheureusement pas suffisamment d'indications dans nos données afin de nous permettre d'en arriver à une telle conclusion. Cependant, la question demeure riche en perspective qu'il serait intéressant d'explorer.

Approfondissement vertical

Dans le cadre de l'approfondissement vertical des données, nous avons été à même d'observer sensiblement les mêmes éléments que dans la démarche de survol horizontal. Il semble d'abord que les élèves s'accordent relativement bien avec les valeurs de réussite scolaire préconisée par l'école et ses acteurs. Tous les élèves, qu'ils disent apprécier l'école ou non, affirment avoir le désir de réussir à l'école. Pour certains d'entre eux, le chemin pour y arriver est plus facile (Betty, Isabelle et Kevin), alors que pour d'autres (Mark et Shawn), il leur demande de plus grands efforts, ce qui s'explique entre autres par les expériences difficiles vécues au cours de leur cheminement scolaire (nombreux redoublements, abandon momentané des études, etc.).

Quelques élèves nous parlent de l'influence qu'ont sur eux des pratiques d'encadrement mises en place à l'école. Mark note qu'il n'a aucun problème avec le fait que l'école restreigne les activités plus négatives auxquelles les élèves pourraient s'adonner et qui nuiraient à leur réussite scolaire. Pour lui, il est important que l'école donne un encadrement solide aux élèves. Yan va dans le même sens tout en soulignant cependant qu'il n'apprécie pas toujours certaines règles imposées à l'école. Dans son cas, il semble que ce soit la politique de sanction des retards qui ne lui convient pas. Il explique d'ailleurs qu'il aimerait la voir adaptée à ses besoins. Mais de manière plus générale, il affirme être plutôt en accord avec ces pratiques d'encadrement.

Par ailleurs, il semble difficile d'établir un lien non équivoque entre la pratique du redoublement et la motivation scolaire des élèves. Nous avons évidemment constaté chez Isabelle une forte motivation à réussir à l'école, elle qui a connu un seul échec au cours de l'ensemble de son parcours scolaire. Cependant, d'autres élèves se sont montrés motivés à réussir à l'école, croyant à leur potentiel de réussite, et ce, même s'ils ont vécu des expériences d'échec, de redoublement ou qu'ils ont dû effectuer un passage en classe spéciale. C'est le cas notamment de Betty, Kevin et Mark. Si la pratique du redoublement ne doit pas nécessairement être privilégiée, il ne semble néanmoins pas qu'elle ait eu à long terme un effet direct sur la motivation de la plupart des élèves participants au volet d'approfondissement vertical de notre étude. On peut supposer que le caractère répandu de cette pratique au sein de la communauté n'a pas pour effet de marginaliser les élèves qu'elle touche, limitant ainsi les impacts qu'elle pourrait avoir sur eux.

Enfin, au niveau des relations que les élèves entretiennent avec du personnel non enseignant de l'école, seul Yan affirme parler de ses problèmes avec des intervenants

scolaires. Il explique que son expérience vécue en centre de désintoxication l'a amené à développer l'habitude de parler à de tels intervenants lorsqu'il vit des difficultés particulières. L'autre élève ayant abordé cette question en entrevue, Mark, affirme pour sa part ne jamais recourir à l'aide du personnel non enseignant lorsqu'il vit des difficultés dans sa vie personnelle. Malheureusement, il ne nous explique pas ce qui l'incite à agir ainsi.

En guise de conclusion

De manière générale, il est difficile, au sortir de l'analyse réalisée dans le cadre de notre étude, d'établir avec certitude une relation entre les attentes, pratiques et valeurs véhiculées par l'école, et la motivation des élèves. On retrouve trop de nuances entre chacun des élèves pour que nous puissions en tirer des conclusions crédibles. Par ailleurs, la plupart des élèves semblent accorder peu d'attention aux relations pouvant être établies avec le personnel non enseignant qui œuvre au sein de l'école. L'école prise comme milieu de vie des élèves ne se présente donc pas dans notre étude comme un élément fondamental de la définition chez les élèves de leur motivation scolaire.

4.2.4 La société

Dans son article publié en 1999, Viau identifie un autre élément jouant un rôle central dans la définition des perceptions motivationnelles des élèves. Il s'agit de la société dans laquelle ceux-ci évoluent, de celle dont ils sont issus et de celle à laquelle ils participent pour construire le futur. C'est par les valeurs qu'elle sous-tend à l'égard de l'école qu'elle influence les attitudes et perceptions des élèves quant à l'importance de l'école, ainsi qu'aux buts et objectifs réels de celle-ci.

En contexte autochtone, la société prend un rôle d'autant plus important dans la définition de la motivation des élèves. En se situant à la fois dans l'origine ethnique des jeunes, mais aussi dans leur rapport à une culture contemporaine plus globale, elle constitue un amalgame à la fois riche et complexe avec lequel les élèves doivent arriver à conjuguer. Comme héritiers d'un bagage culturel spécifique lié à leur origine autochtone, les élèves de la communauté à l'étude définissent évidemment leur rapport à l'école à partir d'idées construites à travers l'histoire de leurs parents, de leurs grands-parents, etc., mais aussi à travers les enjeux et défis auxquels sont confrontés actuellement et seront confrontés dans le futur leur communauté, leur Nation et les peuples autochtones canadiens en général. Cependant, leur attachement à des valeurs sociétales ne se limite pas à ce caractère culturel spécifique. Comme membres de la société contemporaine, ils sont également des acteurs de la société occidentale actuelle. Leur rapport au monde est à la fois influencé par la relation qu'ils entretiennent avec la culture « traditionnelle » de leur Nation, le vécu contemporain de leur communauté, et la société occidentale à laquelle ils adhèrent plus ou moins, dépendamment des cas. Bref, ils sont le produit de l'amalgame de toutes ces valeurs et attitudes préconisées par une société, des sociétés, qui leur proposent des modes d'interprétation du monde se situant parfois aux antipodes les uns des autres.

Il serait audacieux, voire hasardeux, ici de vouloir traduire la complexité du rapport au monde des élèves en passant par une analyse de leur degré d'adhésion à des valeurs sociétales référant à l'une ou l'autre des sociétés que nous venons d'énoncer. Dans le cadre de l'analyse des données, nous avons néanmoins voulu éclairer les principaux éléments sociétaux qui, selon ce qu'en disent les élèves, semblent avoir une influence sur leurs perceptions motivationnelles. C'est à la présentation de ces éléments que nous nous

attardons dans le survol horizontal et l'approfondissement vertical des données que nous proposons dans les lignes qui suivent.

Survol horizontal

Avant de nous attarder aux aspects qui sont ressortis de l'analyse des données à travers le survol horizontal, il nous semble important d'apporter une précision nécessaire à la lecture des résultats qui seront présentés ci-dessous. Nous l'avons déjà souligné, le questionnaire proposé aux élèves ne portait pas directement sur l'étude des facteurs environnementaux. Il est évident que certains aspects abordant cette question ont été traités dans le questionnaire, mais il faut savoir que les informations que nous possédons nous permettent seulement de brosser les grandes lignes de l'influence de quelques valeurs véhiculées par la société sur la motivation scolaire des élèves. Les éléments de résultats tirés de l'analyse des questionnaires ont cependant pu être enrichis d'entrevues réalisées avec des enseignants, des directeurs, et d'autres acteurs évoluant auprès des élèves, entrevues réalisées dans le cadre de la recherche dirigée par Madame Annie Presseau. Ces diverses sources d'information nous ont permis d'obtenir un regard plus large sur l'influence de ces valeurs sociétales sur les élèves.

Une des questions que l'on aborde dans le questionnaire est le désir des élèves de quitter l'école. On veut savoir dans quelle mesure les élèves sont susceptibles d'abandonner leurs études avant d'avoir terminé leur cours secondaire. Cette question renvoie à une statistique interne de la communauté où on affirme que seuls 12 % des élèves entrant à

l'école secondaire sont susceptibles de terminer avec un diplôme de 5^e secondaires²⁸. Ces statistiques confirment une information donnée en entrevue par l'une des élèves rencontrées. Alors que nous voulions connaître le cheminement scolaire de Isabelle, elle nous expliqua notamment que, des 24 élèves inscrits avec elle en 1^{ère} secondaire, il n'en restait plus que quatre en 5^e secondaire. Selon ses dires, les autres élèves ont abandonné l'école principalement en 2^e secondaire ou au début de la 4^e secondaire, ce que confirme l'étude des dossiers scolaires des élèves concernés.

Or, ces informations contrastent avec les perceptions évoquées par les élèves dans le questionnaire. Près du 2/3 de ceux-ci (62.7 %) disent être en désaccord avec l'affirmation voulant qu'ils aient fréquenté l'école suffisamment longtemps. D'ailleurs, plus de 81 % des élèves affirment que l'obligation de fréquentation scolaire, dont l'âge est établi au Québec à 16 ans par la *Loi de l'Instruction publique*, ne leur pose pas problème. Au contraire, une très forte proportion d'élèves estiment que l'école peut avoir une influence positive sur leur vie future, en leur permettant de gagner plus d'argent lorsqu'ils seront adultes (86.4 %), ou en leur donnant la chance d'obtenir éventuellement un meilleur emploi (94.9 %). D'après ces données, il semble donc que l'école soit perçue comme importante aux yeux d'une majorité d'élèves quand vient le temps de penser à leur avenir, et ce, même si diverses sources nous permettent de constater que le taux de décrochage demeure très élevé dans la communauté.

Par ailleurs, il est intéressant de remarquer qu'une proportion appréciable d'élèves désire éventuellement quitter la communauté pour aller vivre en ville. Il apparaît que 57.6 %

²⁸ Donnée transmise par le psychoéducateur de l'école et consignée dans les données de recherche recueillies par notre équipe. L'année de scolaire de référence est 2001-2002, et inclut des projections pour l'année 2002-2003, l'année de la collecte de données.

des élèves qui ont répondu au questionnaire estiment qu'il serait intéressant pour eux d'aller demeurer hors de la communauté dans le futur. Chez les élèves de troisième à cinquième secondaires, cette proportion avoisine les 70 %, ce qui représente un nombre important des élèves de ces niveaux scolaires. Ce désir des élèves pose la question fondamentale des possibilités d'avenir d'un jeune demeurant dans la communauté. Nous verrons dans l'approfondissement vertical comment s'actualise cette question pour les élèves rencontrés dans le cadre de ce volet. Mais dans une perspective plus globale, on peut supposer que le nombre limité d'emplois que l'on retrouve dans la communauté et la difficulté d'obtenir un emploi à proximité de celle-ci²⁹, participent à accentuer ce désir de quitter la communauté pour plusieurs élèves. Du même coup, on peut s'attendre à ce que cette difficulté ait également un impact sur la motivation d'un élève à envisager la pertinence de poursuivre ses études. Pour que l'élève considère qu'il est important de terminer ses études secondaires, il faut qu'il puisse en voir l'utilité. Or, ce sont les élèves qui disent vouloir quitter la communauté pour aller étudier et travailler à la ville qui semblent les plus enclins à terminer leur cours secondaire.

L'origine ethnique des enseignants, comme partie importante du discours social tenu par plusieurs membres de la communauté, nous semble avoir également un impact sur les perceptions des élèves³⁰. Lors de la collecte de données, nous avons été à même de constater l'importance accordée au plan politique à la formation et à l'embauche

²⁹ Différentes raisons peuvent être évoquées pour expliquer cette difficulté à obtenir un emploi hors réserve, dont certains préjugés véhiculés au sein des populations allochtones voisines de la communauté, ou encore la distance relativement importante de la ville la plus rapprochée.

³⁰ Soulignons qu'au moment de la collecte de données, un seul enseignant du secondaire était membre de la communauté, les autres enseignants étant soit allochtones, une forte majorité, soit issus d'autres communautés n'appartenant pas à la même Nation.

d'enseignants autochtones issus de la communauté. Le Conseil de bande avait, au cours des dernières années, participé à la mise en oeuvre d'un programme destiné à former des enseignants issus de la communauté qui pourraient ensuite enseigner aux élèves fréquentant les écoles de la communauté. Selon les propos recueillis, cette démarche répondait à un besoin identifié par plusieurs acteurs influents qui estimaient que des enseignants autochtones seraient à même de répondre plus adéquatement aux spécificités culturelles des élèves. Ceux-ci devaient également jouer un rôle de motivateur à leur égard en leur offrant des modèles de réussite. Les propos recueillis auprès des responsables de la communauté soutiennent que cette démarche devait permettre de soutenir plus efficacement la réussite et la persévérance scolaires des élèves de la communauté.

Devant cette position adoptée par les instances politiques de la communauté, nous avons voulu savoir quelle était la perception des élèves sur la question. Nous leur avons donc demandé s'ils pensaient avoir plus de chance de réussir à l'école si leurs enseignants provenaient de leur communauté. Un peu plus du 2/3 des élèves (67.8 %) affirment être d'accord avec cet énoncé, soutenant ainsi que leurs chances de réussites seraient meilleures avec un enseignant autochtone. Ce point de vue n'est cependant pas partagé par tous. On verra plus loin que ces résultats ne correspondent pas tout à fait aux perceptions des élèves rencontrés dans le cadre de l'approfondissement vertical.

Par ailleurs, ces perceptions contrastent également avec ce que nous ont dit les parents et les enseignants rencontrés lors d'entrevues formelles ou de rencontres informelles. Ils se sont montrés plus partagés quant à l'influence de l'embauche d'enseignants issus de la communauté. Les parents se sont montrés intéressés par l'idée dans la mesure où ils considèrent que lesdits enseignants en formation risquent d'être plus

en mesure de comprendre la spécificité culturelle des élèves de la communauté. La qualité éventuelle de l'enseignement que ceux-ci pourraient offrir est cependant questionnée, notamment à cause de la nature de la formation offerte à ces enseignants. Une interrogation similaire a été observée dans le discours des enseignants en poste, allochtones comme autochtones, au moment de la collecte de données. Lors des entrevues réalisées avec ceux-ci, plusieurs enseignants ont émis des réserves quant à la qualité de la formation dispensée aux futurs enseignants issus de la communauté, et ce, bien qu'il y ait une reconnaissance quasi universelle de l'intérêt de l'initiative pour les élèves. Leur opinion est certainement influencée par l'impact potentiel de cette démarche sur leurs propres emplois. Mais le fait est qu'ils rejoignent là les parents rencontrés quant aux craintes relatives à la qualité de l'enseignement.

Approfondissement vertical

Une analyse plus approfondie de situations d'élèves nous amène à mieux circonscrire l'importance relative de différentes valeurs sociétales sur la motivation des élèves. Tout comme dans le cadre du survol horizontal, quelques thématiques ont attiré notre attention. Nous nous sommes d'abord intéressés à l'effet que peut avoir sur les élèves l'obligation établie de fréquenter l'école jusqu'à 16 ans. Notre attention s'est ensuite posée sur le désir exprimé par plusieurs élèves de quitter la communauté et sur les raisons qui sont invoquées pour expliquer cette volonté. Cela nous a enfin amenés à questionner les perceptions des élèves quant aux effets potentiels sur leur réussite scolaire d'un renouvellement du corps enseignant dorénavant composé majoritairement d'enseignants

issus de la communauté. Ce sont ces thématiques que nous abordons dans les lignes qui suivent.

Comme nous le soulignons au cours du survol horizontal des données, l'obligation de fréquenter l'école jusqu'à l'âge de 16 ans est établie par la *Loi de l'Instruction publique* du Québec depuis près de 40 ans. Tout élève fréquentant le réseau scolaire québécois doit se conformer à cette obligation. Or, la majorité des élèves rencontrés dans le cadre de l'approfondissement vertical des données n'étaient plus soumis à cette loi, ayant déjà atteint 16 ans au moment de la collecte de données.

En effet, quatre des six élèves rencontrés (Betty, Isabelle, Mark et Shawn) avaient plus de 16 ans au moment où nous les avons rencontrés. Bref, dans leurs cas, l'obligation ne tenait plus. Les deux autres élèves, Kevin et Yan, se trouvaient en âge de devoir se conformer à la loi, ayant 14 ans au moment de la collecte de données. À l'analyse des données, on constate que tous deux estiment ne pas sentir cette obligation d'être à l'école, la fréquentant plutôt par désir de réussite, et sur une base volontaire. Si les propos de Kevin nous permettent effectivement de supposer que l'obligation de fréquentation scolaire instituée par la loi ne lui pose pas de problème, notamment à cause de ses objectifs de carrières qui lui demandent de poursuivre ses études, et de l'appui qu'il reçoit de la part de ses parents, Yan quant à lui présente une vision relativement différente. D'une part, il affirme dans le questionnaire et en entrevue qu'il a le désir de poursuivre ses études et qu'il ne sent pas l'obligation de fréquentation scolaire comme une pression. D'autre part, en entrevue, il nous raconte également avoir déjà quitté l'école à au moins une reprise, abandon semble-t-il causé par des problèmes de toxicomanie, qui l'ont d'ailleurs amené à faire un séjour en centre de désintoxication. Lorsque l'on regarde son taux d'absentéisme,

représentant en moyenne deux mois de l'année scolaire, il est judicieux de se questionner sur l'effet réel que peut avoir l'obligation de fréquentation scolaire sur sa présence à l'école.

L'absentéisme élevé de Yan au cours des années passées à l'école semble d'ailleurs pouvoir s'expliquer notamment par l'importance relative accordée à l'école dans la communauté. Yan nous explique par exemple qu'il lui arrive de ne pas aller à ses cours afin d'accompagner sa mère qui va faire des achats à la ville située à près d'une heure en automobile de la communauté. Il nous raconte que ces journées-là il ne peut pas aller à l'école. Il semble que ces événements aient un impact sur sa perception de l'importance de l'école, puisqu'ils lui enseignent qu'il est normal, voire correct, de manquer des journées de classe pour des raisons diverses.

Dans le cadre de la collecte de données, nous avons eu une autre occasion d'observer l'importance relative accordée à l'école dans la communauté. Alors que nous nous rendions à l'école le jeudi matin pour réaliser quelques entrevues et poursuivre la collecte d'informations, les enseignants présents nous ont expliqué que peu d'élèves seraient présents à l'école, puisque la majorité d'entre eux participaient à un tournoi de hockey se déroulant à l'extérieur de la communauté. Nous avons effectivement pu observer que moins du quart des élèves fréquentant ordinairement l'école secondaire étaient présents, les autres étant au tournoi. Quelques enseignants avec qui nous avons alors discuté nous ont affirmé que cette pratique est courante. Ils nous ont également parlé de la pratique du magasinage en ville en famille durant les jours de classe, confirmant ainsi les propos de Yan, une attitude semble-t-il présente selon eux chez plusieurs familles de la communauté.

Mais dans les faits, il semble que pour plusieurs des élèves participant à l'approfondissement vertical, une raison importante de fréquenter l'école et de terminer

leurs études secondaires est le désir qu'ils ont de quitter la communauté. Ainsi, Isabelle, Mark, Shawn et Yan nous ont dit explicitement avoir le désir d'aller demeurer hors de la communauté après leurs études secondaires. Pour Isabelle et Mark, il s'agit d'avoir non seulement la possibilité de poursuivre leurs études, Isabelle en administration et Mark dans une école de métiers, mais aussi, et surtout, de quitter le contexte social qui prévaut dans leur communauté. À ce sujet, Isabelle illustre bien l'effet qu'ont sur elle les problématiques sociales qu'on observe dans la communauté. Son désir est de quitter celle-ci à la fois pour travailler, mais également pour fonder éventuellement une famille et élever ses enfants. Elle explique néanmoins être toujours attachée aux traditions de sa Nation, parlant la langue qu'elle a apprise de ses parents et grands-parents et participant à des activités traditionnelles au cours des vacances d'été. Ce rapport à ses origines est suffisamment important pour qu'elle ait le désir d'enseigner la langue de sa Nation à ses enfants. Elle affirme même à la blague qu'il s'agit là d'un point non négociable pour un conjoint éventuel. Quant à eux, Shawn et Yan semblent avoir des projets plus flous quand ils disent vouloir quitter la communauté. Shawn explique que son départ est d'abord lié à son désir de poursuivre ses études au CÉGEP avec quelques-uns de ses copains. Il ne précise pas cependant s'il envisage de revenir dans la communauté par la suite. Yan pour sa part souligne simplement son intérêt pour la culture qui prévaut dans le reste de la société et que c'est vers ce mode de vie qu'il veut aller. Le peu de précision que l'on retrouve dans son discours peut cependant facilement s'expliquer par le fait qu'il n'a encore que 14 ans et que ses objectifs d'étude semblent encore peu précisés. Betty quant à elle n'a pas abordé cette question directement, alors que Kevin a été le seul à se montrer ouvertement désireux de demeurer

dans la communauté. Son choix de métier s'y prête d'ailleurs bien, puisqu'il désire être policier dans la communauté.

Dans les entrevues réalisées avec les élèves, nous avons également voulu savoir l'influence que pourrait avoir sur leur réussite un corps enseignant constitué principalement d'Autochtones. Plusieurs élèves affirment que l'embauche d'enseignants autochtones n'aurait pas nécessairement d'effet sur leurs résultats et leur motivation (Betty, Mark et Yan). D'ailleurs, pour Yan, tout est une question de respect. Que l'enseignant soit autochtone ou allochtone, s'il respecte ses élèves, ses élèves lui doivent le respect. Au niveau de la qualité d'enseignement, il ne voit pas de réelle différence entre l'un et l'autre. Isabelle pour sa part n'est pas aussi nuancée. Elle s'oppose à l'idée d'embaucher des enseignants autochtones sur la seule base de leur origine ethnique, puisqu'elle estime que l'important pour un enseignant est de bien connaître sa matière, de savoir l'enseigner et d'être capable d'entrer en relation avec ses élèves. Dans la mesure où il y arrive, son origine culturelle n'a que peu ou pas d'influence. Elle explique qu'il est dangereux de privilégier des enseignants autochtones si ceux-ci n'ont pas les compétences requises pour enseigner. De son côté, Kevin estime quant à lui qu'il préférerait avoir des enseignants autochtones. Il n'a cependant pas été en mesure d'expliquer les raisons de cette préférence.

En guise de conclusion

Les sociétés dans lesquelles évoluent les élèves semblent influencer leurs perceptions à l'égard de l'école et de leur vie future. Parmi ces sociétés, nous avons largement mis l'accent sur l'importance que peuvent avoir des valeurs et pratiques issues de la communauté à laquelle appartiennent les élèves, dans la définition de leurs perceptions à

l'égard de l'école. Si plusieurs d'entre eux se montrent relativement perméables à ces valeurs, quelques autres sont quant à eux plutôt critiques vis-à-vis des idées véhiculées au sein de la communauté. On le constate notamment dans le désir exprimé par de nombreux élèves de troisième à cinquième secondaire de quitter la communauté une fois leur cours secondaire complété, ou encore par la remise en question de l'importance d'embaucher des enseignants autochtones. Il est intéressant de constater ici que les élèves plus âgés sont critiques à l'égard de leur communauté et qu'ils semblent adhérer plus facilement aux valeurs sociétales provenant du monde allochtone.

4.3 Résultats relatifs à l'objectif 3 : description de la trajectoire scolaire des élèves

Décrire la trajectoire scolaire des élèves nécessite la prise de recul à l'égard des principales sources de données utilisées jusqu'à maintenant (entrevues, questionnaires), afin d'utiliser une autre source particulièrement intéressante dans le présent cas, le dossier scolaire. Si les premières peuvent enrichir l'analyse du cheminement des élèves et des perceptions qu'ils ont à l'égard de la réussite scolaire, la deuxième source nous permet quant à elle d'observer de manière plus factuelle l'évolution de la trajectoire empruntée par les élèves au cours de l'histoire de leur fréquentation scolaire. En fait, le recours au dossier scolaire nous donne accès à des données susceptibles de nous permettre de réaliser un portrait, d'une part, du cheminement général des élèves de la communauté (survol horizontal) et, d'autre part, de la trajectoire empruntée par les élèves choisis pour participer à la démarche d'approfondissement vertical. Les données recueillies sont analysées en regard de trois facteurs reconnus par Fortin, Marcotte, Royer et Potvin (2005) comme

centraux dans la définition de la réussite ou de l'échec scolaire d'un élève, soit les résultats scolaires, le cheminement scolaire général (classement et redoublement) et le taux d'absentéisme.

4.3.1 Résultats scolaires

Parler des résultats scolaires implique nécessairement qu'on s'intéresse aux notes obtenues dans les cours que doivent suivre les élèves pendant leur passage à l'école. Les résultats positifs ou négatifs peuvent avoir un impact majeur sur la réussite scolaire des élèves, notamment dans la définition de leurs perceptions motivationnelles. Il semble que cela soit particulièrement vrai en fonction de la matière qui est réussie ou échouée. Dans ce contexte, il importe donc de nous intéresser aux résultats obtenus par les élèves.

Survol horizontal

Aborder les résultats scolaires de l'ensemble des élèves de la communauté nous demande une analyse sous plusieurs angles des données. D'abord, il est nécessaire de traiter de cette question en s'intéressant plus spécifiquement aux matières inscrites au curriculum, soit le français, les mathématiques et l'anglais, qui ont une influence directe sur le potentiel de diplomation des élèves. Sachant l'importance que revêt en milieu autochtone l'éducation à la culture et à la langue de la Nation dans la définition de l'identité des élèves, nous nous pencherons également sur les cotes obtenues dans cette matière. Nous nous attarderons enfin aux matières semblant les mieux réussies, à la spécificité du cours d'histoire de quatrième secondaire et à une analyse générale des résultats dans la durée du cheminement des élèves. Ce dernier point nous permet de constater les potentiels moments de ruptures dans l'évolution des résultats des élèves.

Il semble que les élèves connaissent les plus grandes difficultés dans leurs cours de français. Tout au long de leur cheminement scolaire, les notes obtenues sont particulièrement basses, se situant généralement entre les cotes 2.25 et 2.5, ce qui signifie « réussit avec difficulté » selon le barème établi dans le cadre de notre démarche de recherche³¹. D'ailleurs, il semble que les difficultés rencontrées soient vécues dès les premières années du primaire. Une observation de l'évolution des cotes moyennes obtenues nous permet de constater que, de la première à la troisième année du primaire, les notes des élèves dans cette matière diminuent considérablement. On remarque d'ailleurs que les cotes obtenues en lecture sont particulièrement faibles en troisième année et quatrième année. Ces constats permettent de mettre en évidence la sensibilité des élèves au monde de l'écrit. En effet, le développement de la littéracie chez les élèves semble grandement affecté, et ce, dès les premières années de leur cheminement scolaire, ce qui influence probablement leurs rapports subséquents à l'écrit et leurs notes obtenues dans les cours de français au secondaire.

En mathématiques, les notes sont plus élevées. C'est à tout le moins le cas au primaire où les cotes moyennes se situent rarement en dessous de 2.5, et atteignent même des niveaux relativement importants (c.-à-d. 2.99 pour les élèves des classes spéciales). Cependant, alors qu'en français les notes se maintenaient à un seuil relativement stable tant au primaire qu'au secondaire, en mathématiques on observe des variations importantes. Dès la première secondaire, la cote moyenne diminue et vient se situer à 2.08. En deuxième et quatrième secondaire, la cote moyenne descend même sous la barre de la cote 2, pour

³¹ Pour une explication sommaire du système de cotation, se référer à l'appendice 4 où nous en présentons un exemple.

atteindre dans le premier cas 1.92 et dans le second 1.88. Cela signifie qu'une forte proportion d'élèves se retrouve en situation d'échec à ces deux degrés scolaires. Par contre, en 3^e secondaire la cote remonte à 2.33. On remarque enfin que chez les élèves fréquentant les classes spéciales, les cotes moyennes se maintiennent au-dessus de 2, atteignant même 2.65 dans l'un des groupes.

En anglais, les élèves connaissent de relatifs succès, obtenant généralement des cotes supérieures à celles rapportées jusqu'à maintenant. Au primaire, celles-ci sont particulièrement élevées, dépassant dans bien des cas de 0.2 les cotes obtenues en français et en mathématiques. Au secondaire cependant il semble que la réussite dans les cours d'anglais soit plus difficile, les cotes se rapprochant généralement du niveau observé dans les deux matières précédemment citées.

Concernant les cours de langue et culture de la Nation à laquelle appartiennent les élèves, les cotes sont dans la plupart des cas supérieures à 2.3, exception faite des classes spéciales du secondaire où les cotes sont inférieures à 2. Au primaire, on peut observer que les cotes moyennes relatives à la *compréhension* de la langue sont dans la plupart des cas supérieures à celles liées à l'*expression*. Par ailleurs, on constate que les élèves ayant fréquenté les classes de 2^e à 4^e secondaire obtiennent des cotes sensiblement plus élevées, atteignant un sommet chez les élèves de 4^e secondaire où la cote moyenne se situe à 3.

Les matières où on retrouve les meilleures cotes sont respectivement en éducation physique, en sciences naturelles et en arts plastiques. Dans le cas de l'éducation physique, le niveau des cotes se maintient généralement au-dessus de 3, à l'exception des deux premières années du secondaire où les cotes diminuent quelque peu. En sciences naturelles au primaire, les cotes sont de loin supérieures à celles des matières principales (français et

mathématiques), alors qu'au secondaire leur niveau tend à suivre les cotes moyennes de ces mêmes matières. Cette situation s'observe également dans les cours d'arts plastiques où les différences se révèlent cependant moins grandes.

Il est important de constater aussi que l'une des matières les moins bien réussies par les élèves est le cours d'histoire de quatrième secondaire. La cote moyenne se situe à 1.88, c'est-à-dire dans la zone « en situation d'échec ». Or quand on connaît l'impact de cette matière sur la possibilité d'obtenir le diplôme d'études secondaires, une telle cote pose de grandes questions quant au potentiel de diplomation des élèves de la communauté.

Notons enfin qu'une observation transdisciplinaire des cotes moyennes attribuées nous permet d'observer une constance dans les notes obtenues au primaire et au secondaire. Généralement, les élèves obtiennent de meilleures cotes au primaire, alors qu'à l'école secondaire les notes diminuent significativement. On constate d'ailleurs que c'est en deuxième et en troisième secondaire que l'on retrouve les cotes les plus faibles.

Approfondissement vertical

De manière générale, les élèves qui participent au volet d'approfondissement vertical connaissent eux aussi plus de difficulté au secondaire qu'au primaire. Cette observation concerne d'ailleurs la majeure partie des élèves, indépendamment de la valeur de leurs notes. Dans la plupart des cas, celles-ci diminuent dès leur entrée au secondaire et ne paraissent pas remonter au cours des années subséquentes.

Seul Yan se situe en marge des autres élèves en présentant de très faibles cotes tout au long de son cheminement, celles-ci étant majoritairement situées dans la classe « en situation d'échec ». Les seuls résultats positifs qu'il obtient sont les notes octroyées au

primaire en éducation physique et les résultats obtenus généralement lors de son premier passage en classe spéciale au primaire. Évidemment, comme nous avons rencontré Yan au cours de sa première année à l'école secondaire, nos données ne couvrent ici que son passage au primaire.

L'autre jeune élève participant à ce volet est Kevin. Si ses cotes à l'école primaire ne sont pas très élevées, se situant généralement autour de 2 (« réussit avec difficulté »), elles demeurent néanmoins relativement stables au cours de sa première année au secondaire, soit en 7^e année³². D'ailleurs, il semble connaître des difficultés particulièrement dans les cours de français et de mathématiques. Comme dans le cas de Yan, on ne peut aller beaucoup plus loin dans l'analyse de l'évolution des résultats de Kevin vu la durée de son parcours scolaire.

Contrairement à ce que nous rapportions dans le survol horizontal, les quatre autres élèves choisis pour l'approfondissement vertical (Betty, Isabelle, Mark et Shawn) semblent avoir eu des résultats particulièrement bons en français au cours de leur passage à l'école primaire. La plupart des cotes obtenues se situent au-dessus de 3 et à une seule occasion on voit une cote inférieure à 2. Au secondaire, la situation change cependant de manière importante. Ici, rares sont les cotes qui sont supérieures à 2. Seule Isabelle ne se retrouve pas en situation d'échec au cours des quatre années passées à l'école secondaire. Mark ira même jusqu'à connaître deux années où il se retrouve en situation d'échec. Notons enfin que les cotes de 1 en français se retrouvent à différents moments du cheminement

³² La classe de 7^e joue le rôle de classe de transition entre l'école primaire et le cours secondaire régulier. D'ailleurs, lorsque nous avons rencontré Kevin il était inscrit en première secondaire.

secondaire, ce qui rend difficile le dégagement de tendance quant au moment (degré scolaire) où les élèves obtiennent les résultats les plus faibles.

En mathématiques, à l'école primaire, les cotes sont soit plus élevées, soit relativement similaires à celles rapportées en français. Il en va tout autrement cependant au secondaire. C'est effectivement à cet ordre d'enseignement qu'on retrouve les plus grandes difficultés, les cotes de mathématiques qu'on y observe étant généralement plus faibles qu'en français. Ainsi, seule Isabelle ne se retrouve pas en situation d'échec en mathématiques au cours de son passage à l'école secondaire. Shawn, Mark et Betty se sont tous retrouvés à plus d'une reprise en situation d'échec dans le cadre de ce cours. Comme c'était le cas en français, on ne peut établir de moment précis (degré scolaire) où les élèves sembleraient avoir de plus grandes difficultés dans leurs cours.

Règle générale, Mark, Isabelle, Shawn et Betty obtiennent relativement de bonnes cotes dans l'ensemble des autres matières au programme, et ce, surtout au primaire. Au secondaire, quelques difficultés se dessinent cependant dans les cours que nous avons catégorisés comme appartenant aux sciences naturelles (biologie, sciences physiques et écologie) et aux sciences humaines (histoire et géographie). Les élèves obtiennent fréquemment des cotes de 2 et de 1 dans ces matières. Les deux matières où les élèves semblent le mieux réussir au secondaire sont l'éducation physique et le cours de langue et culture de la Nation d'où ils proviennent. Concernant cette dernière matière, seul Mark connaît un échec en première secondaire, au cours d'une année où ses résultats sont particulièrement faibles et où son taux d'absentéisme s'élève à 45.6 % de l'année scolaire.

En guise de conclusion

On le constate, les résultats scolaires sont plutôt faibles chez les élèves de la communauté. Cet état de fait s'observe principalement au secondaire où les notes diminuent considérablement comparativement à ce que l'on peut observer à l'école primaire. C'est par ailleurs dans les matières de base, français et mathématiques, que les élèves connaissent les plus grandes difficultés. Enfin, différentes matières sont bien réussies par les élèves, dont les cours suivants : anglais, éducation physique et langue et culture de la Nation.

4.3.2 Cheminement scolaire général

Quelques constats ressortent de l'étude du classement des élèves et de leur taux de redoublement. Ils nous permettent de mieux saisir le cheminement scolaire des élèves en nous donnant quelques indications factuelles sur leurs expériences en contexte scolaire. Dans les lignes qui suivent, nous nous attardons à l'un et l'autre à travers le survol horizontal des données et la démarche d'approfondissement vertical.

Survol horizontal

D'abord, il convient de souligner le fort taux de redoublement que connaissent les élèves de la communauté (voir le tableau 5 ci-dessous). Seulement 32.4 % des élèves n'ont jamais redoublé une année scolaire, alors qu'un peu moins du 2/3 des élèves de la communauté ont déjà redoublé au moins une fois (63.8 %). On constate par ailleurs que 31.3 % de tous les élèves ayant redoublé à l'école ont repris plus d'une année (2 reprises ou plus). Cette situation est particulièrement criante au primaire où on retrouve le plus haut taux de redoublement multiple. Ainsi, 20.9 % des élèves ayant redoublé à l'école ont connu

deux redoublements au primaire seulement. Au total, c'est un peu plus de 59 % des élèves qui ont redoublé au moins une fois au cours de leur passage à l'école primaire.

Table 5 : Nombre de redoublements par ordre d'enseignement

		Elèves au total	Nb de redoublement							Tot par niveau
			Aucun	1 fois		2 fois			3 fois	
				Primaire	Secondaire	Primaire	Secondaire	1xPrim + 1xSec		
7e année	M	8	3	4		1				15
	F	7	3	3		1				
Secondaire 1	M	10	2	3		4			1	20
	F	10	6	4						
Secondaire 2	M	8	2	3	1			2		22
	F	14	3	7		2		2		
Secondaire 3	M	4	3					1		8
	F	4	2		2					
Secondaire 4	M	6	4				1		1	9
	F	3	1		1				1	
Secondaire 5	M	1						1		4
	F	3	3							
Classes spéciales	M	14	1	9		4				27
	F	13	1	9		2			1	
Sous total	M	51	15	19	1	9	1	4	2	
Sous total	F	54	19	23	3	5	0	2	2	
Total		105	34	42	4	14	1	6	4	

De tous les dossiers analysés, ce sont ceux des élèves inscrits de la troisième à la cinquième du secondaire qui présentent la proportion la moins élevée de redoublement au cours du cheminement scolaire des élèves. Sur les 21 élèves inscrits dans ces groupes, 13 n'ont jamais redoublé, une proportion qui représente 61.9 % des élèves. On notera cependant que le nombre d'élèves diminue considérablement lorsqu'on arrive à ces niveaux d'enseignement, passant respectivement de 20 et 22 élèves en secondaire un et deux, à 8 élèves en troisième secondaire, 9 en quatrième et 4 en cinquième. Quand on pense par exemple que la cohorte d'élèves inscrits en cinquième secondaire comptait quelques années plus tôt au moment de son entrée en première secondaire plus de 20 élèves³³, on peut inférer un lien possible entre le redoublement de ces élèves et le taux élevé de décrochage constaté. Cette réflexion demeure néanmoins à l'état de supposition puisque dans le cadre

³³ Isabelle, une élève de cette cohorte, estimait en entrevue le nombre d'élèves à 24.

de notre projet, nous n'avons pas eu accès aux dossiers des élèves ne fréquentant plus l'école.

Mais s'intéresser au cheminement scolaire général des élèves nous invite également à nous pencher sur les pratiques de classement des élèves par les enseignants. Le tableau suivant présente ces informations. Il est à noter que les variations observées d'une année à l'autre dans le nombre total d'élèves s'expliquent notamment par les déplacements fréquents de certaines familles.

Table 6 : Nombre d'année(s) de fréquentation par degré scolaire

		Tous			Régulier			Classes spéciales		
		G	F	Ensemble	G	F	Ensemble	G	F	Ensemble
Nb total d'élèves		51	56	107	28	35	63	23	21	44
nb d'élèves ayant fréquenté chaque niveau en fonction du nombre d'année passé à ce niveau	1ère									
	Un an seulement	33	38	71	21	27	48	12	11	23
	Redouble 1 fois	17	17	34	7	8	15	10	9	19
	Redouble 2 fois	1	1	2				1	1	2
	Total	51	56	107	28	35	63	23	21	44
	2e									
	Un an seulement	37	39	76	23	28	51	14	11	25
	Redouble 1 fois	8	9	17	1	3	4	7	6	13
	Redouble 2 fois									
	Total	45	48	93	24	31	55	21	17	38
	3e									
	Un an seulement	29	36	65	19	25	44	10	11	21
	Redouble 1 fois	9	9	18	6	6	12	3	3	6
	Redouble 2 fois	1		1	1		1			0
	Total	39	45	84	26	31	57	13	14	27
	4e									
	Un an seulement	28	39	67	20	30	50	8	9	17
	Redouble 1 fois	2	2	4	2	1	3		1	1
	Redouble 2 fois									
	Total	30	41	71	22	31	53	8	10	18
	5e									
	Un an seulement	23	34	57	19	29	48	4	5	9
	Redouble 1 fois	3		3	2		2	1		1
	Redouble 2 fois									
	Total	26	34	60	21	29	50	5	5	10
	6e									
	Un an seulement	26	36	62	18	29	47	8	7	15
	Redouble 1 fois									
	Redouble 2 fois									
	Total	26	36	62	18	29	47	8	7	15
	7e									
	Un an seulement	11	13	24	8	11	19	3	2	5
	Redouble 1 fois									
	Redouble 2 fois									
	Total	11	13	24	8	11	19	3	2	5
	Sec 1									
	Un an seulement	44	47	38	17	20	37		1	1
	Redouble 1 fois	3	4	7	3	4	7			
	Redouble 2 fois									
	Total	47	51	45	20	24	44		1	1
	Sec 2									
	Un an seulement	8	11	19	8	11	19			
	Redouble 1 fois	2	1	3	2	1	3			
	Redouble 2 fois									
	Total	10	12	22	10	12	22			
	Sec 3									
	Un an seulement	5	5	10	5	5	10			
	Redouble 1 fois	2	2	4	2	2	4			
	Redouble 2 fois									
	Total	7	7	14	7	7	14			
	Sec 4									
	Un an seulement	1	5	6	1	5	6			
	Redouble 1 fois	1		1	1		1			
	Redouble 2 fois									
	Total	2	5	7	2	5	7			
	Classes spéciales									
	1 an	20	18	38	8	3	11	12	15	27
	2 ans	9	6	15	1		1	8	6	14
	3 ans	5	2	7				5	2	7
	4 ans	5	3	8				5	3	8
	Total	39	29	68	9	3	12	30	26	56

À la lecture de ce tableau, on constate que les pratiques de classement des élèves diffèrent largement d'un niveau scolaire à l'autre. D'abord, c'est en 1^{re} et 3^e année du primaire que les élèves connaissent le plus de redoublement, soit dans une proportion respective de 33.6 % et 29.2 %. Un examen des dossiers d'élèves permet d'associer ces deux niveaux à des moments particulièrement importants de classement en classe spéciale. C'est généralement à la suite d'une reprise que les élèves sont orientés vers les groupes de cheminement particulier. En contrepartie, de la 4^e à la 6^e année du primaire on observe un faible taux de redoublement. Ici encore le phénomène s'explique par une identification préalable des élèves en difficulté. La plupart des élèves qui connaissaient des difficultés ont déjà été orientés vers les classes de cheminement particulier avant même leur arrivée dans les groupes de 4^e à 6^e année.

Il semble que ce moment d'identification soit particulièrement important chez les élèves inscrits en classe spéciale au moment de notre collecte de données. De la 1^{re} à la 3^e année du primaire, ceux-ci présentent particulièrement de difficultés en classe, ce qui les amène à reprendre dans une forte proportion un degré scolaire. Par exemple, c'est 47.7 % des élèves de classes spéciales qui ont repris au moins une fois leur première année du primaire. Plus on avance au cours des degrés scolaires, moins le nombre d'élèves des classes spéciales est important.

Au secondaire régulier, le taux de redoublement se situe généralement autour de 15 %. Ceci exclut la 3^e secondaire où 28.6 % des élèves ont redoublé une fois. Toujours concernant le secondaire régulier, on aura remarqué qu'aucun élève inscrit en classes spéciales au moment de notre collecte de données ne se retrouve de la 2^e à la 4^e secondaire. Cela s'explique par le fait que le classement des élèves se cristallise au début du secondaire.

Il y a de moins en moins de mouvement entre les parcours réguliers et spéciaux, en raison de l'écart qui se creuse au niveau des contenus d'enseignement. Il nous apparaît important de souligner cependant que le passage en classe spéciale au primaire semble avoir un impact positif sur plusieurs élèves quant à leur cheminement scolaire. En effet, 50 % des élèves ayant passé un an dans ces classes réintègrent le cheminement régulier dès l'année suivante.

Approfondissement vertical

Tous les élèves choisis pour l'approfondissement vertical, à l'exception de Isabelle, ont redoublé au moins une fois pendant leur parcours scolaire. À différents moments de leur cheminement, ils ont dû reprendre une année complète. Isabelle a aussi connu ses échecs, le cours Histoire du Québec et du Canada de quatrième secondaire, qu'elle reprenait au moment de la collecte de donnée. Dans les faits, bien que le redoublement soit un élément similaire aux dossiers scolaires des cinq autres élèves, il demeure très difficile de faire ressortir des lignes directrices qui pourraient nous amener à identifier des tendances chez les élèves, vu la diversité des expériences de chacun d'eux. Notons néanmoins quelques éléments que nous pouvons observer à l'étude des dossiers scolaires.

D'abord, bon nombre des redoublements sont vécus à l'école primaire, plus particulièrement dans la première moitié du cheminement des élèves. Kevin, Mark, Shawn et Yan ont tous redoublé au moins une fois au cours de ces années. Dans le cas de Mark et Shawn, ce redoublement semble avoir eu un impact positif, leur permettant de réintégrer le cheminement régulier pour le reste de leur parcours à l'école primaire.

Pour Kevin et Yan, qui semblaient connaître plus de difficultés, on a dû attendre qu'un autre redoublement survienne pour décider de les classer en classe spéciale. C'est ainsi

que Kevin, après avoir redoublé en 1^{re} et en 3^e année du primaire et avoir connu une 4^e année difficile, a été orienté vers une classe spéciale pour sa dernière année à l'école primaire. Son passage au secondaire s'est effectué en classe de 7^e année, un groupe de transition, ce qui l'a amené à réintégrer les classes régulières (1^{re} secondaire) au cours de l'année où nous l'avons rencontré pour notre recherche. Yan quant à lui a été orienté vers les classes spéciales dès sa quatrième année du primaire. Il y a passé trois ans avant d'être orienté vers les classes spéciales du secondaire.

Au secondaire, le redoublement qu'ont connu Betty et Shawn leur a permis de poursuivre leur cheminement scolaire régulier l'année suivante. De son côté, Mark a plutôt tiré profit d'un classement en classe spéciale à la suite de son redoublement en troisième secondaire. Ses notes ont augmenté significativement et son taux d'absences a diminué de manière importante. Ce passage en classe spéciale lui a permis ensuite un retour au cheminement régulier, puisqu'au moment de notre collecte de données il était inscrit en quatrième secondaire.

En guise de conclusion

On l'a vu au cours du volet d'approfondissement vertical, le cheminement scolaire varie grandement d'un élève à l'autre. L'histoire de chacun semble influencer profondément ses réussites et ses échecs en classe, ce qui se retrouve au cœur du classement effectué par les enseignants. Malgré cette diversité d'expériences, on doit tout de même souligner l'importance relative de l'utilisation du redoublement lorsqu'un élève connaît des difficultés. Cette pratique semble d'ailleurs assez généralisée dans la communauté. On aura cependant remarqué que, chez les élèves choisis pour notre démarche d'approfondissement vertical,

ces pratiques de redoublement semblent généralement avoir eu un impact positif sur leur réintégration dans un cheminement scolaire régulier.

4.3.3 L'absentéisme

Le nombre d'absences d'un élève au cours d'une année peut avoir d'importantes répercussions sur la qualité de ses apprentissages. Bien plus, il peut aider à comprendre la qualité du rapport qu'entretient l'élève avec l'institution scolaire, tout en donnant des indications concernant la pertinence accordée par les parents à l'école. Dans le cadre de notre étude, l'absentéisme se traduit par une proportion de journées ou de périodes d'absence au cours d'une année scolaire. Concrètement, ce sont les absences des élèves en fonction de leur degré scolaire qui nous ont principalement intéressés. C'est ce que nous aborderons dans les lignes qui suivent à travers les démarches de survol horizontal et d'approfondissement vertical.

Survol horizontal

La communauté à l'étude connaît un taux d'absentéisme relativement élevé. Cette situation est particulièrement vraie à certains moments du cheminement scolaire des élèves. Afin de synthétiser les données colligées dans le cadre de notre étude des dossiers scolaires de l'ensemble des élèves de la communauté, nous avons réalisé le tableau que nous reproduisons ci-dessous. Il permet d'observer les moments où le taux d'absentéisme connaît ses plus grandes fluctuations.

Table 7 : Taux d'absentéisme par niveau scolaire

MOYENNE	Tous les élèves			Régulier			Classes spéciales		
	G	F	Tous	G	F	Tous	G	F	Tous
Pré-maternelle	14,43%	14,17%	14,30%	15,34%	12,90%	14,12%	13,17%	18,94%	16,06%
Maternelle	10,86%	7,91%	9,38%	11,76%	5,87%	8,82%	10,21%	10,06%	10,13%
1 ^{ère} année	10,47%	7,06%	8,77%	9,40%	6,93%	8,17%	11,42%	7,22%	9,32%
2 ^e année	6,80%	6,42%	6,61%	4,32%	6,27%	5,29%	9,01%	6,68%	7,84%
3 ^e année	7,81%	6,97%	7,39%	7,52%	6,39%	6,95%	8,50%	8,16%	8,33%
4 ^e année	5,54%	6,07%	5,80%	5,87%	4,90%	5,39%	4,54%	9,46%	7,00%
5 ^e année	8,69%	7,24%	7,96%	8,09%	7,01%	7,55%	11,68%	8,41%	10,04%
6 ^e année	7,53%	10,72%	9,12%	7,94%	10,36%	9,15%	6,63%	12,20%	9,41%
Classes spéciales	7,53%	10,02%	8,78%	7,94%	6,72%	7,33%	14,81%	10,45%	12,63%
Moyenne prim	8,85%	8,51%	8,68%	8,69%	7,48%	8,09%	10,00%	10,17%	10,08%
7 ^e année	1,76%	3,52%	2,64%	2,28%	2,93%	2,61%	0,38%	6,49%	3,43%
Secondaire 1	11,49%	12,46%	11,98%	11,49%	11,68%	11,59%			
Secondaire 2	14,30%	12,89%	13,59%	14,30%	12,89%	13,59%			
Secondaire 3	12,13%	13,68%	12,90%	12,13%	13,68%	12,90%			
Secondaire 4	7,33%	8,26%	7,80%	7,33%	8,26%	7,80%			
Secondaire 5									
Classes spéciales	6,86%	2,07%	4,46%	4,86%		4,86%	7,04%	2,07%	4,55%
Moyenne sec	8,98%	8,81%	8,90%	7,69%	9,89%	8,79%	3,98%	3,81%	3,89%

À l'école primaire, c'est principalement au cours des premières années de fréquentation (prématernelle, maternelle et première année) et au cours du passage en sixième année que les élèves connaissent le plus d'absences. En ce qui a trait aux premières années du cheminement, il semble qu'on puisse expliquer le taux d'absentéisme élevé des élèves par les activités traditionnelles des parents. En effet, plusieurs dossiers d'élèves contiennent des notes rédigées par des enseignants qui expliquent que le nombre important d'absences d'un élève est dû au départ pour la chasse ou pour les campements d'été (à partir du mois de mai). D'ailleurs, ces explications nous ont été corroborées pendant la collecte des données dans les entrevues réalisées avec des enseignants de première année et l'orthopédagogue de l'école. Ceux-ci soulignent l'influence des valeurs et pratiques traditionnelles sur la présence à l'école des élèves. On remarquera par ailleurs la différence qui existe entre les élèves qui poursuivaient un cheminement en classe régulière au moment de notre collecte de données et ceux inscrits en classes spéciales. Dans la plupart des cas, les

élèves des classes spéciales présentent un taux d'absentéisme sensiblement plus élevé que celui des élèves inscrits en classe régulière.

Au secondaire, la situation se présente de manière particulière. En fait, de la première à la troisième secondaire, on connaît un taux d'absentéisme nettement plus élevé que pour les autres degrés scolaires. Ces années charnières pour la rétention scolaire se concluent, comme nous le soulignons dans la sous-section abordant la question du cheminement scolaire des élèves, par une diminution considérable du nombre d'élèves inscrits en quatrième secondaire, comparativement au contingent admis quatre ans plus tôt. Si le taux d'absentéisme des élèves diminue de manière importante en quatrième secondaire, rejoignant ainsi la moyenne du primaire, il faut bien voir que ce sont dans les classes spéciales du secondaire et en classe de 7^e année que l'on retrouve le plus faible taux d'absentéisme. Ce phénomène s'explique notamment par l'encadrement offert aux élèves qui fréquentent ces classes. Dans ces groupes, les enseignants titulaires jouent un rôle important dans l'établissement des règles de classe, notamment en instaurant une culture d'assiduité à l'école. C'est à tout le moins la raison qu'évoquent ces enseignants en entrevue pour expliquer les réussites qu'ils connaissent sur le plan de l'encadrement des élèves.

Approfondissement vertical

En consultant les dossiers des élèves choisis pour participer à l'approfondissement vertical, on constate que leur taux d'absentéisme d'un degré scolaire à l'autre est relativement similaire à celui observé dans le cadre de la démarche de survol horizontal. Les premières années du primaire et du secondaire sont généralement celles où les élèves font le moins preuve d'assiduité. De façon générale, la proportion d'absences au primaire se situe

cependant sous la moyenne observée dans le cadre du survol horizontal, alors qu'au secondaire, plusieurs des élèves participants à l'approfondissement vertical ont un taux d'absentéisme supérieur à la moyenne.

Au primaire, Betty, Kevin, Mark et Shawn ont un taux d'absentéisme moyen qui varie entre 2,5 % et 3,5 %, ce qui est significativement inférieur à la moyenne de 8,68 % que l'on retrouve dans l'ensemble de la communauté. Malgré le fait qu'elle soit un peu plus élevée que pour ces quatre précédents sujets, la proportion d'absences de Isabelle au primaire demeure en dessous de la moyenne de la communauté. C'est Yan qui présente le taux d'absentéisme le plus élevé au primaire avec une moyenne se situant à 25,3 % sur l'ensemble du primaire. Cette moyenne cache cependant des fluctuations importantes. Ainsi, lors de son premier passage en première année, la proportion de ses absences s'élevait à 56,6 %, ce qui, on s'en doute, s'est traduit par un échec dans toutes les matières, alors qu'à sa reprise l'année suivante de ce degré scolaire, il n'était absent que pour 5,6 % des jours d'école.

Au secondaire, Betty, Isabelle et Mark présentent un taux d'absentéisme généralement plus élevé que la moyenne des autres élèves de la communauté. Pour sa part, Shawn présente un taux d'absentéisme nettement inférieur à la moyenne, de près de 10 % de la première à la troisième secondaire, alors qu'il la rejoint et même la dépasse au cours de sa première année passée en quatrième secondaire. Si nous ne parlons pas ici de Kevin et Yan, c'est qu'au moment de la collecte de données, ils en étaient à leur première année à l'école secondaire, ce qui explique que nous n'ayons pas de données sur leur historique d'absentéisme à ce niveau.

L'observation des dossiers scolaires des élèves nous amène à constater qu'il est difficile, voire impossible, de faire un lien entre le taux d'absentéisme et les difficultés scolaires rencontrées par les élèves. En effet, pour la plupart des élèves choisis pour l'approfondissement vertical, le taux d'absentéisme lors de la reprise d'une année scolaire est plus élevé que lors du premier passage à ce niveau scolaire. Malgré cette augmentation de la proportion d'absences au cours de l'année, les élèves sont tout de même promus au degré suivant après cette reprise.

En guise de conclusion

On l'a vu, la proportion d'absentéisme au sein de la communauté est particulièrement élevée, et ce, principalement au début des cycles primaire et secondaire. Si dans le cadre du survol horizontal notre analyse ne nous permettait pas de mettre en relation le taux d'absentéisme et la réussite scolaire, l'approfondissement vertical a quant à lui montré que pour plusieurs élèves, le nombre d'absences semble avoir peu d'impact sur l'obtention des notes. D'ailleurs, il apparaît que les élèves ayant redoublé n'ont pas nécessairement tendance à développer de plus grandes habitudes d'assiduité au moment de reprendre un degré scolaire.

4.4 Synthèse des relations possibles entre la motivation scolaire, les facteurs environnementaux et la trajectoire scolaire

Au terme du chapitre concernant les résultats de nos analyses, il convient de tenter de réaliser une synthèse des relations pouvant être établies entre la motivation scolaire des élèves, les facteurs environnementaux et la trajectoire scolaire poursuivie par les élèves. L'ampleur et la diversité des résultats obtenus par les analyses produites pour chacun des

objectifs spécifiques rendent nécessaire une telle réflexion. Par ailleurs, cette dernière synthèse nous offre également la possibilité d'esquisser d'ores et déjà certaines limites inhérentes à notre étude³⁴. Dans les lignes qui suivent, nous traiterons donc d'abord des liens observables entre la motivation scolaire et les facteurs environnementaux, en discutant ensuite des limites leur étant associées dans le cadre de notre recherche. Nous concluons par une analyse des relations possibles entre la trajectoire scolaire des élèves et leur motivation.

À travers la description du profil motivationnel des élèves, on a vu comment s'articulent leurs perceptions relativement à l'école et à eux-mêmes, en interaction avec différents facteurs environnementaux. Comme le souligne Viau (1994), les perceptions motivationnelles sont au cœur de la détermination de la motivation scolaire. Elles participent de près à l'actualisation de la motivation des élèves à travers leur mobilisation quant aux tâches d'apprentissage proposées.

Dans le cadre de la présente étude, nous avons été à même de constater l'interdépendance entre ces perceptions et différents facteurs environnementaux extérieurs aux élèves. Les perceptions du milieu familial à l'égard de l'école semblent, par exemple, avoir un impact majeur sur la détermination des perceptions des élèves quant aux buts et objectifs devant être poursuivis à l'école. En effet, les élèves participant à notre étude soulignent que l'importance accordée par leurs parents à la réussite scolaire a un impact sur leur engagement à l'école. Il apparaît que plus les parents accordent une attention positive au vécu scolaire de leur enfant, plus ces derniers sont susceptibles de s'investir dans leurs

³⁴ Ces éléments de relation, mais également les limites identifiées, serviront aux fins de la discussion que nous engagerons dans le chapitre suivant.

apprentissages. Cette influence du contexte familial sur les perceptions motivationnelles se conjugue évidemment à plusieurs autres facteurs internes et externes à l'élève, pour construire ses perceptions à l'égard des objectifs poursuivis par la fréquentation scolaire.

Or, notre analyse des impacts possibles du contexte sur la motivation scolaire des élèves nous a également amenés à constater la complexité et la richesse des facteurs environnementaux observables dans le milieu à l'étude, ce qui nous permis de constater certaines limites inhérentes à l'utilisation du modèle sociocognitif de la motivation scolaire. Bien que celui-ci identifie différents facteurs environnementaux entrant dans la détermination de la motivation scolaire des élèves, il demeure que ces éléments sont relativement circonscrits. Nous avons donc dû élargir notre analyse des facteurs environnementaux, notamment par un examen plus ouvert des différents éléments entrant dans leur constitution, pour mieux prendre en compte la diversité des spécificités observées dans la communauté d'où proviennent les élèves participant à notre recherche.

L'étude de la trajectoire scolaire et de la motivation des élèves nous permet quant à elle d'envisager quelques liens entre la réussite scolaire des élèves et leur motivation, tout en nous invitant à demeurer à l'affût des particularités pouvant émerger des analyses. D'un point de vue conceptuel, il était déjà possible d'entrevoir de telles relations, notamment dû au fait que le modèle sociocognitif de la motivation scolaire de Rolland Viau (1994) intègre une forme d'appréciation de la réussite scolaire des élèves à travers l'étude des indicateurs de la motivation. L'engagement cognitif des élèves, leur persistance en contexte d'apprentissage et leur choix de s'engager dans une tâche d'apprentissage représentent divers lieux où s'observent les relations entre la motivation scolaire et la réussite scolaire des élèves.

Au cours de notre démarche de recherche, nous avons à notre tour pu mettre en relation le profil motivationnel des élèves avec la spécificité de leur trajectoire scolaire. Ici cependant les résultats ne sont pas uniformes. Si, par exemple, on peut effectivement percevoir un lien chez certains élèves entre, d'une part, l'obtention de bons résultats à l'école³⁵, et, d'autre part, leurs perceptions de leur potentiel de réussite, d'autres facteurs entrant dans l'étude de la trajectoire scolaire des élèves nous invitent à plus de prudence quant à l'identification de tels liens. En effet, il apparaît parallèlement à cela que le taux d'absentéisme des élèves, qui, rappelons-le, est passablement élevé au sein de la communauté, ne peut être envisagé comme un signe de démotivation pour la majorité d'entre eux. Il semble que l'on doive recourir à une interprétation plus large du phénomène, notamment à travers l'étude du contexte dans lequel évoluent les élèves pour comprendre les raisons qui expliquent le taux d'absentéisme fort observé.

La nuance que nous venons de présenter illustre une fois de plus l'importance de prendre en compte le contexte dans le cadre d'une étude comme la nôtre. Il apparaît que cet axe de notre objectif général de recherche soit la prise en compte des facteurs environnementaux pour comprendre la motivation et la trajectoire scolaires des élèves, est au cœur de l'ensemble des démarches d'analyse et d'interprétation des données réalisées. Comme nous le verrons au prochain chapitre, cette réflexion nous amène à réfléchir à la possibilité d'adopter une approche différente pour l'étude de la motivation scolaire dans des milieux où le contexte environnemental joue un rôle aussi important qu'au sein de la communauté étudiée dans notre recherche.

³⁵ Entendons ici l'obtention de bonnes notes en contexte de classe.

DISCUSSION

Au chapitre précédent, nous avons présenté les principaux résultats de recherche tirés de l'analyse des données. Le recours à une approche d'analyse en mode écriture nous a permis de dessiner les grandes lignes des différents objectifs descriptifs poursuivis dans le cadre de notre étude. Cet exercice nous amène maintenant à discuter des résultats tirés de nos analyses.

Nous discutons d'abord de l'importance des perceptions motivationnelles dans la détermination de la réussite chez les élèves. Ce passage au cœur des perceptions nous amène ensuite à centrer notre attention sur des facteurs environnementaux paraissant avoir une grande influence sur la détermination de la motivation : dans le cas présent, les parents et les enseignants. Nous enchaînons avec une réflexion critique liée aux enjeux de l'adoption d'un modèle sociocognitif de la motivation scolaire comme celui de Viau (1994) dans un contexte similaire à celui dans lequel a été réalisée notre étude. Enfin, nous terminons ce chapitre de discussion par une réflexion sur certaines pistes nous semblant intéressantes à envisager dans le cadre de recherches subséquentes.

5.1 Les perceptions de la motivation au cœur de la réussite

Au cœur de la dynamique motivationnelle, on retrouve les perceptions des élèves. Elles influencent directement la manière avec laquelle ceux-ci s'investissent dans leurs apprentissages. En ayant un impact sur l'engagement cognitif de l'élève, sur son choix de s'engager dans une tâche d'apprentissage, ou encore sur sa persévérance, les perceptions motivationnelles déterminent concrètement la construction chez lui de la motivation scolaire.

Il apparaît d'ailleurs que la motivation dont font preuve les élèves à l'égard de leur réussite à l'école et de l'accomplissement des tâches demandées par les enseignants a un impact direct sur leur réussite concrète en contexte scolaire. Dans le cadre de notre étude, nous constatons que les perceptions des élèves relativement à l'importance de l'école, à leur capacité d'accomplir une tâche ou encore à leur contrôle vis-à-vis d'une situation d'apprentissage se trouvent au cœur du rapport qu'ils entretiennent avec l'école. Aussi est-ce en mettant l'accent sur les raisons qui incitent l'élève à fréquenter l'école, mais également en s'intéressant aux perceptions de soi des élèves, que nous pouvons cerner les relations pouvant exister entre la motivation scolaire des élèves, les facteurs environnementaux et la réussite scolaire des élèves ayant participé à l'étude. Ce sont les influences de ces deux perspectives perceptuelles qui sont discutées ci-dessous en regard de leur trajectoire scolaire.

5.1.1 Pourquoi aller à l'école?

S'interroger sur les raisons qui incitent les élèves à fréquenter l'école et à s'y investir, c'est se demander quels sont les buts qu'ils y poursuivent. Selon le modèle de la motivation scolaire choisi pour notre étude (Viau, 1994), on doit tenir compte de deux types de buts pouvant entrer dans la détermination des perceptions motivationnelles des élèves. D'abord, les buts de performance sous-tendent la recherche de notes élevées en classe, situation où l'élève se place en compétition vis-à-vis de lui-même ou d'autres élèves. Les buts d'apprentissage amènent quant à eux l'élève à centrer son attention sur la pertinence des apprentissages réalisés à l'école pour sa vie quotidienne ou future. Rappelons que ces différents buts ne s'excluent pas, mais les préférences perceptuelles des élèves pour l'un ou

l'autre d'entre eux peuvent avoir un impact sur la motivation à l'apprentissage et l'effort consenti en vue de réussir à l'école.

Dans l'établissement du profil motivationnel des élèves de la communauté à l'étude, on constate l'importance mitigée que ceux-ci accordent à la question de la performance à l'école. Si les notes obtenues en classe comptent aux yeux des élèves pour l'obtention d'un diplôme, plusieurs d'entre eux semblent accorder une moindre importance à la performance, c'est-à-dire à l'obtention de notes élevées. Il semble que pour bon nombre d'élèves, il ne soit pas nécessairement souhaitable d'obtenir de telles notes. Plusieurs d'entre eux se sont d'ailleurs montrés gênés par l'importance que l'école accorde aux élèves qui obtiennent de forts résultats. Aux yeux de plusieurs, la performance se trouve hissée au premier rang des valeurs véhiculées au sein de l'organisation scolaire, ce qui a pour conséquence d'introduire une forme de compétition entre les élèves, une compétition qui n'est pas nécessairement souhaitée par tous. Elle les place en situation de concurrence face aux autres élèves et incite l'établissement de relations largement influencées par cette dynamique de performance.

Plusieurs études menées en contexte autochtone ont permis d'observer la présence de perceptions similaires chez des élèves d'autres milieux. Le bagage culturel des élèves semble influencer largement cette perception. On explique que traditionnellement, chez la plupart des peuples autochtones, on privilégie un mode de rapport au monde, de rapport à l'autre, qui se base sur une relation de collaboration plutôt que de compétition entre individus (Klug et Whitfield, 2003; Sioui, 1999). Cette préférence pour les interactions collaboratives plutôt que compétitives trouverait son origine dans l'histoire même des peuples dont sont issus les élèves. Une étude menée auprès d'élèves autochtones

fréquentant une école primaire a cependant révélé que ceux-ci, malgré une préférence évidente pour un enseignement mettant l'accent sur la collaboration, réussissaient tout de même à bien s'en tirer dans un climat de classe de type compétitif (Larimore, 2000). L'observation de leurs interactions en classe démontrait une plus grande facilité à s'investir dans les tâches d'apprentissage en contexte de collaboration, mais cette observation ne se traduisait pas nécessairement par une amélioration quantitative de leurs résultats scolaires.

Sur le plan de la motivation scolaire, différentes recherches menées en milieu autochtone tendent à souligner l'impact négatif que peut avoir la mise en place d'un contexte de compétition en classe. Ces études mettent plutôt en évidence l'intérêt d'adopter des approches de classe et des perspectives d'enseignement qui s'inspirent de démarches collaboratives ou coopératives (Iwamoto, 1998; Friel, 1998; Eck, 1997). La compétition entre élèves autochtones n'apparaît donc pas comme un facteur susceptible de faciliter et d'accroître de manière importante la réussite scolaire.

5.1.2 Réussir à l'école, une question de perceptions de soi

En général, on considère que les perceptions qu'ont les élèves de leur compétence à réussir en contexte scolaire et du contrôle qu'ils sentent posséder sur les situations d'apprentissage et sur les résultats obtenus influencent directement leur motivation scolaire (Viau, 1994). Un élève qui se croit capable de réussir à l'école et qui a confiance en ses capacités a plus de potentiel de s'investir dans les tâches d'apprentissage, puisqu'il considère que les efforts consentis ont une portée réelle. En parallèle, le contrôle que l'élève estime avoir sur la situation d'apprentissage et plus généralement sur sa réussite en classe joue un rôle de premier plan pour la détermination de la motivation. Ce sont particulièrement ses

perceptions attributionnelles, ou l'ensemble des facteurs auxquels il attribue ses réussites et ses échecs, qui l'amènent à entrevoir la pertinence de s'engager ou non à l'école.

Nous remarquons d'abord que les élèves participant à notre étude expriment une perception généralement positive de leur potentiel de réussite à l'école. Tant les participants à la démarche de survol horizontal que ceux choisis pour l'approfondissement vertical démontrent une perception positive de leurs compétences et de leurs capacités à obtenir de bonnes notes en classe. Comme le constate Peacock (2002), il apparaît que les élèves autochtones qui démontrent une telle perception à l'égard d'eux-mêmes sont plus susceptibles d'entretenir une relation positive à l'apprentissage. Dans notre étude du profil motivationnel des élèves participant à l'approfondissement vertical, nous constatons que ceux qui obtiennent de bons résultats scolaires font preuve d'une meilleure perception de leur potentiel que ceux qui en obtiennent habituellement de plus faibles. En cela, nos résultats recoupent ceux de Iwamoto (1998) qui estime qu'une perception positive de soi a un impact sur la réussite en contexte d'apprentissage en influençant l'engagement et la performance en classe. À l'inverse, la réussite est susceptible d'influencer positivement l'élève sur sa propre perception de sa compétence.

Cependant, nous remarquons également que ces perceptions généralement positives des élèves quant à leur potentiel de réussite se conjuguent bien souvent avec une perception limitée du contrôle qu'ils peuvent avoir sur ces réussites ou sur les échecs. Rappelons que, bien que les élèves estiment que des facteurs tels que le travail ou les efforts consentis en classe ont un impact sur leurs résultats, ce sont essentiellement des facteurs externes et relativement incontrôlables qui sont reconnus comme les plus importants dans l'explication de leurs réussites en contexte scolaire. Dans bien des cas, celle-ci ne peut, par exemple, être

envisagée sans l'intervention des parents et des enseignants comme agents motivateurs. Nombre d'élèves estiment que l'implication de ces acteurs est au cœur même de la réussite à l'école. Sans elle, il serait donc difficile, voir même impossible d'obtenir de bons résultats, d'accomplir efficacement le travail demandé. Selon la théorie des perceptions attributionnelles de Weiner³⁶, cette perspective nous permet de penser que les élèves ont probablement une perception limitée du contrôle qu'ils possèdent sur leur réussite en classe.

5.2 Des acteurs influents sur la motivation et la réussite

On l'a vu, l'implication des enseignants et des parents joue un rôle majeur dans la détermination de la motivation et de la réussite scolaire des élèves. Considéré dans le modèle de Viau comme un facteur environnemental, ce soutien obtenu de ces deux groupes de personnes importantes pour l'élève semble avoir une influence particulièrement marquée qu'il convient de discuter ici. Cette réflexion nous amène inévitablement à repenser la construction des rapports qui s'établissent entre famille et école en contexte autochtone.

5.2.1 Les enseignants pour soutenir le passage entre les cultures

Nous l'avons vu plus haut, la perception du contrôle sur une tâche d'apprentissage est largement influencée, chez nombre d'élèves de la communauté, par l'importance de l'appui reçu des enseignants. Le soutien obtenu de ces derniers est principalement vu comme une aide à la réalisation des apprentissages. Les élèves disent n'accorder que peu d'importance à la qualité de relation qui s'établit entre eux et l'enseignant, dans la mesure où

³⁶ Rappelons que cette théorie est à la base des perceptions de la contrôlabilité telles que proposées dans le modèle de Viau (1994).

cette relation est empreinte de respect et de reconnaissance. On s'attend à ce que l'enseignant outille ses élèves dans la réalisation des apprentissages, qu'il le soutienne dans son cheminement et sa démarche d'apprentissage.

C'est la compétence professionnelle des enseignants qui est vue comme essentielle ici. Dans une étude menée auprès d'élèves autochtones fréquentant une école allochtone de l'Île-du-Prince-Édouard, Cain (2003) a observé à son tour peu de différences entre les attentes des élèves autochtones et allochtones à l'égard des enseignants. Celles-ci sont relativement similaires quant aux particularités des pratiques déployées par un bon enseignant en classe. Cette perception du rôle de l'enseignant nous semble pouvoir expliquer, à tout le moins en partie, pourquoi la majorité des élèves rencontrés dans le cadre de l'approfondissement vertical estiment que la présence d'enseignants autochtones n'aurait pas un effet direct sur leur réussite et leur engagement scolaires. En effet, la plupart d'entre eux soutiennent en entrevue que les interventions des enseignants allochtones peuvent être tout aussi adéquates que pourraient l'être celles d'enseignants autochtones.

Or, cette perspective diverge des positions généralement adoptées dans la mouvance revendicatrice autochtone à l'égard de l'éducation. On y soutient que l'embauche d'enseignants issus de la même communauté que les élèves aurait une influence directe sur leur réussite scolaire (Groupe de travail national du ministre sur l'éducation, 2002; Kirkness et Bowman, 1992). Selon cette thèse, les enseignants autochtones joueraient un rôle de modèles de réussite pour les jeunes, tout en soutenant la construction de rapports positifs entre les valeurs traditionnelles de la Nation et les contenus abordés en classe (Anderson, 2002; Graveline, 2001). Si l'on peut aisément imaginer qu'ils puissent effectivement avoir un impact positif sur les élèves en tant qu'exemples d'accomplissement, il semble que l'on ne

doive pas restreindre aux seuls enseignants autochtones la possibilité d'établir des ponts entre la culture des élèves et celle de l'école.

En fait, ce sont tous les enseignants qui doivent jouer ce rôle de « passeur » entre les différentes cultures. Qu'ils soient autochtones ou allochtones, les enseignants ont une tâche importante dans le soutien à apporter aux élèves afin de faciliter l'arrimage entre ces cultures (Klug et Withfield, 2003; Goulet, 2001; Collier, 1993). Ils se trouvent investis de la délicate tâche de *négociateurs culturels*, devant à la fois trouver les axes de force de chacune des cultures mises en présence, tout en cherchant à créer des points de rencontre où les élèves pourront effectuer la jonction entre les valeurs véhiculées au sein de leur culture d'origine et celles préconisées par la culture du monde scolaire (Harper, 2000; Stairs, 1995).

À titre d'exemple, Aikenhead et Huntley (1999) soutiennent l'importance pour les enseignants de classes de science de jouer le rôle de *passeur de culture*, en cherchant à trouver des points d'ancrage où pourront se rejoindre tant les connaissances issues du monde scientifique que celles venant des traditions liées à la culture d'origine des élèves. Les connaissances scientifiques doivent dès lors être perçues par les enseignants comme un mode de compréhension du monde auquel peuvent s'ajouter d'autres approches pour mieux cerner la complexité des phénomènes étudiés avec les élèves. L'enseignant en arrive ainsi à aplanir l'espace où se rejoignent ces diverses connaissances du monde, pour permettre ultimement une appropriation par les élèves de l'ensemble des facteurs culturels mis en place.

Dans le cadre de notre étude, nous avons eu la chance d'observer quelques groupes où les enseignants proposaient de tels lieux de rencontre entre diverses dimensions culturelles. Qu'ils soient autochtones ou allochtones, et ce, indépendamment de la matière

enseignée, leur préoccupation à l'effet d'aider les élèves à trouver une prise sur les contenus abordés en classe leur permettait de soutenir concrètement ce passage entre la culture scolaire et la culture des élèves. D'ailleurs, à la suite de ces observations, des échanges informels avec quelques élèves et avec les enseignants nous ont permis de constater l'impact positif qu'ils pouvaient avoir en tant que facilitateurs d'apprentissages, mais également en tant qu'adultes signifiants.

5.2.2 La famille aux sources de la motivation

Un autre groupe joue un rôle primordial dans la détermination de la motivation des élèves. Il s'agit de la famille et plus spécifiquement des parents. Comme le souligne Viau (1999), les perceptions qu'on y retrouve à l'égard de l'école, de l'importance de réussir et des objectifs à poursuivre, influencent directement les perceptions des élèves. L'appui moral et l'encouragement reçu des parents occupent une place de choix dans tout le processus de construction de la dynamique motivationnelle.

Au cours de notre étude, nous avons été amenés à constater que l'influence de l'appui parental sur la motivation des élèves entre directement dans l'explication des réussites obtenues par les élèves. En effet, les élèves qui estiment avoir de bons résultats en classe expliquent que ceux-ci sont largement influencés par le soutien qu'ils obtiennent des parents. Or, la nature de ce soutien est principalement d'ordre motivationnel. Les élèves qui disent profiter d'un tel appui de la part de leurs parents expliquent que ce sont essentiellement les encouragements de ces derniers qui les poussent à obtenir de bons résultats et à persévérer dans leurs apprentissages. Une élève participant à la démarche d'approfondissement vertical souligne que, le fait que sa mère la considère comme un

modèle de réussite pour ses frères et sœurs plus jeunes, se révèle pour elle une source de motivation à poursuivre ses études. Elle se sent investie d'une responsabilité envers eux, donnant un sens plus grand aux raisons pour lesquelles elle fréquente l'école. D'ailleurs, son cas ne fait pas exception. Tous les élèves participants à l'approfondissement vertical nous ont parlé de cette importance pour eux du soutien obtenu de leurs parents dans la réalisation de leurs apprentissages, et une forte proportion des élèves ayant répondu au questionnaire ont également soutenu l'importance à leurs yeux de cet appui parental.

Nos observations rejoignent en cela les constats auxquels arrivent d'autres chercheurs. Dans une étude menée auprès d'élèves autochtones terminant leurs études secondaires, Bazylak (2002) a voulu identifier les principaux facteurs susceptibles de soutenir la réussite et l'accomplissement des élèves en contexte scolaire. Or, le premier élément identifié par les élèves participant à son étude est justement l'appui parental. D'autres chercheurs estiment que la persévérance scolaire en milieu autochtone se trouve largement influencée par le soutien familial et parental obtenu par les élèves (Hains, 2001; Turner, 1997). Selon Anderson (1995), une telle implication des parents serait d'ailleurs plus importante aux yeux des élèves que le soutien obtenu des enseignants. Ayant elle aussi mené son étude auprès d'élèves autochtones terminant leurs études secondaires, cette chercheuse met en évidence la nécessité de tisser des liens serrés entre l'école et la famille afin d'améliorer la qualité des contacts et faciliter ainsi le soutien offert aux élèves.

5.2.3 Encourager et faciliter les relations entre l'école et la famille

Le fait de noter cette importance accordée à la fois à l'implication des enseignants et des parents dans le soutien aux élèves nous amène à prendre quelques instants pour discuter

des relations qui s'établissent entre l'école et la famille. Comme la motivation et la réussite scolaires des élèves semblent largement influencées à la fois par les enseignants et par les parents, il convient de nous interroger sur les moyens de faciliter les contacts entre ces deux groupes afin d'accroître leurs impacts positifs respectifs sur les élèves. Bien que notre étude n'ait pas abordé directement cette question, principalement en raison des choix conceptuels effectués en début de démarche, il nous apparaît tout de même important de nous arrêter quelques instants pour réfléchir aux modalités permettant de faciliter de tels rapports.

Dans l'étude dirigée par Presseau³⁷, on constate l'existence de zones sensibles qui rendent souvent difficiles les relations entre la famille et l'école (Presseau, Martineau, Bergevin, et coll., 2006). On y soutient par exemple que les parents participent peu aux activités proposées par l'école, et ce, pour diverses raisons, ce qui traduit bien souvent un désengagement parental dans la relation à établir avec l'institution scolaire. C'est à tout le moins la perception qui ressort de l'analyse des entrevues réalisées avec plusieurs intervenants scolaires de la communauté. D'autre part, les parents expriment les difficultés qu'ils rencontrent dans la reconnaissance de leurs compétences pour agir à titre d'éducateurs de leur enfant. Le regard posé par le monde scolaire sur l'organisation familiale tend à limiter cette reconnaissance. Elle se traduit donc fréquemment par l'adoption d'une attitude de retrait vis-à-vis de l'école. Certains parents vont même jusqu'à réagir à ce regard en rejetant l'école et en refusant d'en reconnaître l'importance. Citant les travaux de Deslandes (1999) concernant l'importance que s'établisse un réel climat d'échange entre la famille et l'école, Presseau, Martineau, Bergevin et coll. (2006) soutiennent que beaucoup de

³⁷ Rappelons que notre recherche fait partie de ce projet plus large qui visait l'étude de la situation scolaire vécue par les élèves de deux communautés autochtones québécoises.

travail reste à faire pour permettre la construction éventuelle d'un contexte de collaboration entre ces deux ensembles au sein desquels évoluent les élèves, soit l'école et la famille. Or, plusieurs autres études menées en milieu autochtone soulèvent également cette question, en notant la nécessité de mettre en place des liens de réciprocités entre l'école et la famille (Larimore, 2000; Giroux, 1997; Mackay et Myles, 1995). Elles considèrent qu'il s'agit là d'un élément central dans le support à apporter aux élèves autochtones.

Il apparaît donc nécessaire que s'établissent des lieux de rencontre et de reconnaissance des compétences et apports mutuels pouvant soutenir l'élève dans ses apprentissages. Mais tous n'ont pas nécessairement le même rôle à jouer dans cette construction. Selon Giroux (1997), les nombreuses incompréhensions qui s'observent entre l'école et la famille dans plusieurs communautés autochtones pourraient ainsi être contournées de manière relativement aisée si les intervenants scolaires décidaient d'investir la communauté, d'aller au-devant des parents pour l'établissement des liens nécessaires à la construction d'une dynamique de partenariat. Un tel engagement des intervenants risquerait en outre de participer à l'amélioration des perceptions des parents à l'égard de l'institution scolaire et de ses objectifs (Larimore, 2000), d'autant si cette implication s'accompagnait d'une réelle recherche de remise du pouvoir d'agir aux parents. Dans cette perspective, la reconnaissance des compétences parentales, prise comme démarche par laquelle le parent est invité à reprendre son pouvoir d'agir et de réfléchir comme parent, se situe à mille lieues d'une approche d'évaluation des habiletés déployées par le parent dans l'éducation de son enfant (Miron, 2004). Elle lui reconnaît plutôt le rôle principal dans la détermination de ce qui est bon pour l'enfant. Au besoin, elle lui offre un soutien dans sa démarche de recherche du meilleur à offrir à ce dernier. Comme le souligne Miron (2004), aborder ainsi

la relation qui s'établit entre les intervenants scolaires et les parents signifie de travailler à l'établissement de pratiques d'intervention qui favorisent la mise en place d'un climat propice au vécu « d'expérience qualifiante pour les parents » (p. 55). Une telle pratique se révèle particulièrement importante pour l'apport d'un soutien concret aux familles où ces compétences fondamentales semblent absentes.

5.3 De l'adoption d'un modèle sociocognitif de la motivation

Au cours de notre recherche, nous avons été amenés à expérimenter l'adoption d'une grille d'analyse sociocognitive de la motivation scolaire (Viau, 1994, 1999). Cet exercice nous a permis de constater l'intérêt du recours à un tel cadre conceptuel, mais également d'identifier différents enjeux inhérents à son utilisation. Mettant l'accent sur des aspects internes et externes de l'expérience de l'élève, le modèle théorique de la motivation de Viau offre la possibilité de jeter un regard sur deux ordres de facteurs susceptibles d'influencer la motivation de l'élève, les facteurs d'ordre cognitif et ceux d'ordre social.

Or, dans le cadre de notre étude, la prise en compte du contexte à la manière de ce qui est proposé par Viau s'est révélée être une entreprise plus difficile que nous l'avions escompté. L'ampleur de l'importance du contexte sur la détermination de la motivation des élèves et la complexité des relations entre les facteurs susceptibles de l'influencer nous incite aujourd'hui à revisiter le modèle utilisé pour réfléchir aux possibilités de le bonifier. C'est donc par une réflexion sur les choix conceptuels effectués dans le cadre de notre maîtrise que nous terminerons notre discussion.

Dans la présente section, nous rappelons d'abord les principaux éléments du modèle de la motivation scolaire de Viau en discutant de leur importance relative dans le

cadre de notre étude. Nous réfléchissons ensuite aux effets liés à l'utilisation de ce modèle sur notre démarche de recherche par l'apport d'une distinction entre les aspects cognitifs et sociaux du modèle de la motivation scolaire. Dans un troisième et dernier temps, nous discutons de la possibilité d'envisager l'intégration d'une perspective socioculturelle de la motivation à l'analyse sociocognitive proposée par Viau dans le but d'obtenir un portrait plus complet du contexte influençant la motivation scolaire des élèves.

5.3.1 L'intérêt du modèle

Nous l'avons vu, le cadre conceptuel qui sous-tend le modèle de la motivation scolaire de Viau offre diverses possibilités dans le cadre d'une étude comme la nôtre. Il donne l'opportunité de s'intéresser en profondeur aux aspects cognitifs de l'expérience de l'élève et d'interroger ses perceptions à l'égard de l'école et de l'apprentissage. Par une identification des indicateurs susceptibles de permettre l'observation de l'actualisation de la motivation d'un élève, il offre un moyen efficace d'étudier les modalités propres à la mobilisation en contexte d'apprentissage. Enfin, le modèle de la motivation scolaire de Rolland Viau tend à porter attention au contexte social, familial et scolaire dans lequel évolue l'élève, et ce, principalement à travers l'observation des facteurs environnementaux. Les lignes qui suivent présentent brièvement les principales spécificités de ces éléments tout en identifiant comment ils semblent permettre d'étudier la motivation des élèves autochtones.

Dans son modèle, Viau sous-tend d'abord la prise en compte d'une dynamique motivationnelle. Ainsi, la motivation scolaire est vue comme un ensemble organisé d'interactions où les perceptions, passées, présentes et futures de l'élève sont susceptibles

d'agir sur son engagement dans les tâches d'apprentissage. La motivation se trouve donc en continuelle construction, étant influencée par différentes forces qui participent à sa redéfinition constante. L'importance que peuvent avoir par exemple des facteurs environnementaux sur la motivation des élèves de la communauté à l'étude nous invite à réaffirmer la nécessité de réfléchir aux modalités de soutien permettant le développement de perceptions motivationnelles positives chez les élèves. Cet aspect dynamique nous permet également d'envisager la motivation sur un axe temporel, de l'appréhender dans la durée, offrant dans notre cas la possibilité de considérer l'ensemble de la trajectoire scolaire des élèves comme facteurs susceptibles d'influencer la décision de s'engager dans une tâche d'apprentissage, mais aussi plus largement de persévérer dans leurs études.

En second lieu, le modèle de Viau accorde une attention marquée à la prise en compte des déterminants agissant directement sur la motivation scolaire. Ils sont principalement constitués des perceptions des élèves à l'égard de l'école, de la tâche à accomplir, de leurs compétences à réussir et de leur niveau de contrôle sur les apprentissages effectués. Ils se basent sur l'expérience passée de l'élève et peuvent être, selon Viau, influencés par divers facteurs externes. Les perceptions sont mobilisées au moment où l'élève est sollicité pour s'engager dans une tâche d'apprentissage. Elles déterminent son potentiel d'engagement scolaire et constituent en cela le cœur de ce modèle sociocognitif de la motivation scolaire. Il est donc compréhensible que Viau leur accorde une telle importance dans son modèle et dans les définitions théoriques qui leur sont associées. Dans le cadre de notre étude, ces catégories de déterminants nous ont permis de mieux comprendre comment se construit la motivation chez les élèves. En accordant une importance marquée aux aspects cognitifs des perceptions motivationnelles, nous avons pu

mieux comprendre l'expérience individuelle des élèves, remplaçant celle-ci dans le vécu perceptuel de chacun. Un tel modèle nous permet donc d'aborder l'expérience des élèves autochtones autrement que par une vision purement culturelle où on risquerait d'oublier les différences propres à chacun pour se concentrer sur de générales assertions devant représenter l'expérience de l'ensemble sans distinction individuelle.

Le troisième élément clé du modèle joue quant à lui un rôle d'évaluation, permettant d'apprécier la motivation d'un élève. Ce sont les indicateurs de la motivation scolaire qui permettent d'observer le degré d'engagement déployé par l'élève. On y retrouve le choix de participer, la persistance dans l'apprentissage, l'engagement cognitif, que Viau suggère d'observer à travers le déploiement par l'élève de différentes stratégies cognitives, et la performance. Du point de vue de la dynamique motivationnelle, ce sont principalement les perceptions des élèves, les déterminants, qui guident l'action et permettent d'observer les indicateurs de la motivation. Bien que notre étude se soit intéressée essentiellement à la réussite en contexte scolaire et à ses indicateurs de performance, les indicateurs de la motivation scolaire nous ont également permis d'observer l'influence que peuvent avoir sur les élèves les perceptions motivationnelles. On sait que les signes de la motivation ne se réduisent pas qu'à la seule obtention de résultats scolaires. Aussi le modèle de Viau nous a-t-il permis de jeter un regard plus large sur l'ensemble de la dynamique motivationnelle des élèves en observant différents autres signes de l'engagement scolaire des élèves.

Le dernier élément d'importance du modèle relève de la prise en compte de facteurs environnementaux susceptibles d'influencer les déterminants de la motivation scolaire. Dans sa version originale de 1994, le modèle de Viau accordait peu d'importance à la définition de ces facteurs et se concentrait principalement sur des éléments internes et

personnels à l'élève, en l'occurrence les déterminants de la motivation, pour expliquer le processus de construction de la motivation en contexte d'apprentissage. Cette prédominance des perceptions dans l'analyse de la dynamique motivationnelle s'explique notamment par le choix de Viau de s'attarder à l'identification de facteurs sur lesquels l'enseignant devait avoir une prise. Or, il apparaît difficile, de faire abstraction du contexte dans lequel évoluent les élèves pour comprendre leur motivation à l'apprentissage (Järvelä, 2001). On constate d'ailleurs que les résultats de recherches auxquels se réfère le modèle de Viau sont également teintés des caractéristiques contextuelles observables dans les milieux à l'étude. Si l'auteur les cite et les identifie comme éléments susceptibles d'illustrer la manière avec laquelle s'actualisent les différents volets de son modèle, leur impact demeure malgré tout relativement limité. Tout au plus Viau propose-t-il dans son article de 1999 une certaine classification de ces facteurs, soit la vie personnelle de l'élève, la classe, l'école et la société. Ce sont ces éléments qui ont servi de base à notre étude de la motivation en contexte.

5.3.2 Les aspects « cognitifs » et « sociaux » de la motivation

Nous venons de le voir, le modèle sociocognitif de Rolland Viau a eu un effet positif sur notre démarche de recherche en nous permettant de bien cerner les composantes individuelles de la motivation scolaire. Ce faisant, il nous a donné accès à une meilleure compréhension des modes et processus d'actualisation de la motivation chez les élèves participant à l'étude. Comme nous le soulignons précédemment, une telle perspective nous a introduits dans l'univers de chacun d'entre eux en nous donnant accès aux perceptions individuelles. Il nous est apparu important de porter un tel regard sur les élèves

autochtones, un regard qui tend à nous permettre de mieux cerner l'éventail des expériences des élèves sans les restreindre à leur seule identité culturelle. Un peu à l'image de l'angle proposé dans la thèse de Larimore (2000)³⁸, l'étude de la motivation scolaire des élèves autochtones vue par le biais du modèle de Viau nous a permis de constater en plusieurs points les spécificités cognitives propres à chaque élève pris comme individu.

Mais, dans le cadre de notre étude, il apparaissait également nécessaire de pouvoir nous intéresser de près aux éléments contextuels entrant dans la détermination des perceptions des élèves. On le sait, la plupart des auteurs qui s'intéressent à l'éducation en milieu autochtone considèrent que le contexte (familial, social, politique, historique) dans lequel évoluent les élèves a un impact majeur sur leur expérience à l'école³⁹. Or, il semble que les approches sociocognitives de la motivation scolaire tendent à accorder une grande importance aux aspects cognitifs de la motivation, tout en donnant moins d'attention à l'identification et à la prise en compte d'éléments externes susceptibles d'influencer la motivation (Jävelä, 2001). En tant que « facteurs », les éléments du contexte sont alors placés en périphérie de la dynamique motivationnelle et occupent une place de second plan.

Comme le souligne Volet (2001), le phénomène de la motivation en contexte scolaire doit être compris à travers l'arrimage de deux aspects centraux dans l'expérience des élèves, les facteurs psychologiques et les facteurs contextuels. D'une part, les facteurs psychologiques de la motivation, soit les perceptions de l'élève concernant différents

³⁸ Son titre illustre bien l'angle qu'elle veut donner à son étude – *When Worlds Collide* – rappelant par là qu'elle s'inscrit en faux avec la plupart des axes généralement privilégiés pour comprendre et parler de l'expérience scolaire des élèves (*Deficit theory, Cultural difference theory, Resistance theory*).

³⁹ La plupart des ouvrages et articles consultés dans le cadre de notre démarche abordent cette question. On en citera quelques-uns, qui relèvent du monde politique et du monde de l'éducation : Battiste et Barman, 1995; Groupe de travail du ministre sur l'éducation, 2002; Kirkness et Bowman, 1992; Klug et Whitfield, 2003.

éléments de son expérience et de son vécu, jouent un rôle prépondérant dans la détermination de la motivation scolaire. En cela, Volet confirme l'intérêt d'accorder une place importante aux caractéristiques propres au processus cognitif qui s'actualise chez les élèves. Mais l'auteure reconnaît du même souffle la nécessité de prendre en compte les phénomènes sociaux pour bien saisir l'ensemble des forces en présence. Elle nous invite à porter attention à la complexité du contexte en proposant de l'étudier sous différents angles pour obtenir une vision plus complète du milieu qui entoure l'école, des valeurs qui y sont véhiculées à l'égard de cette dernière et des influences qui agissent sur les perceptions des élèves. C'est l'arrimage de ces deux axes notionnels, psychologique et contextuel, qui permet d'obtenir un portrait général de l'expérience des élèves à travers la construction de leur motivation scolaire.

Au cours de nos analyses, nous avons pu constater la faible place accordée par le modèle de Viau aux facteurs environnementaux dans la détermination de la motivation scolaire. Nous avons également été à même d'observer concrètement la difficulté de relier ces éléments contextuels aux perceptions des élèves pour obtenir une meilleure compréhension du processus de construction de la motivation. Ces défis nous ont amenés à revoir la manière envisagée pour aborder la motivation scolaire, en tentant d'ajuster le modèle aux spécificités de notre contexte, notamment par la reconnaissance d'aspects contextuels dans la détermination de la motivation.

5.3.3 Vers un regard inspiré d'une perspective socioculturelle

Tout au long de notre étude, nous avons cherché à poursuivre nos analyses en effectuant des liens entre les facteurs environnementaux et les déterminants et indicateurs

de la motivation scolaire décrits par Viau. Bien que le modèle demande l'apport de quelques aménagements, notamment au sujet de la prise en compte des éléments associés au contexte dans la définition des perceptions des élèves, notre démarche nous a tout de même permis d'atteindre une certaine compréhension de l'expérience de chaque élève pris dans son contexte familial, social et sociétal. Les choix méthodologiques effectués, tant au niveau des outils de collectes que des modes d'analyse privilégiés, nous offraient d'ailleurs la possibilité d'effectuer les détours nécessaires pour comprendre la motivation en contexte autochtone. Nous avons néanmoins dû à certaines occasions prendre de la distance à l'égard du modèle, pour explorer plus largement l'expérience et les perceptions des élèves à travers l'étude des facteurs environnementaux.

Ces ajustements apportés en cours d'analyse nous ont permis de nous approcher d'une vision s'inspirant de ce que Jävelä (2001) nomme une approche *socioculturelle* de la motivation scolaire. Selon cette perspective, l'implication d'un apprenant dans une situation d'apprentissage ne peut être comprise sans qu'y soit envisagée une intégration du contexte. L'auteure précise que la motivation y est vue comme un phénomène construit, influencé également par les caractéristiques cognitives propres à l'apprenant et les facteurs liés au contexte externe l'entourant.

C'est par nécessité, vu la complexité du contexte observable dans le milieu à l'étude, que nous avons été amenés à tendre vers une telle perspective d'analyse. Ce n'est d'ailleurs qu'à la sortie de notre démarche de recherche que nous avons pu constater des accointances entre nos analyses et les thèses privilégiées par une approche socioculturelle de la motivation. Bien que notre étude de l'influence du contexte sur la motivation des élèves demeure incomplète, notamment à cause des limites imposées par le modèle, l'adoption

d'une telle approche nous a permis d'enrichir la compréhension du sens accordé par les élèves aux différents éléments du contexte pouvant entrer dans la détermination de leur motivation.

CONCLUSION

Dans le cadre de notre recherche, nous avons voulu cerner des liens entre la motivation scolaire, les facteurs environnementaux et la trajectoire scolaire empruntée par les élèves autochtones de la communauté à l'étude. Pour ce faire, nous avons réalisé une description du profil motivationnel des élèves, puis des facteurs environnementaux susceptibles d'influencer leurs perceptions, pour enfin décrire leur trajectoire scolaire.

Notre démarche nous a d'abord permis de dégager des éléments de compréhension à l'égard de la problématique envisagée dans le cadre de notre étude. Nous avons pu constater par exemple la place relative qu'occupent les perceptions motivationnelles des élèves dans la détermination de leur réussite scolaire. Leurs perceptions des buts poursuivis par la fréquentation scolaire, mais également leurs perceptions d'eux-mêmes et de leur potentiel, semblent intervenir de manière significative dans la décision de s'engager ou non dans les apprentissages scolaires. Notre étude nous a aussi permis d'observer l'importance des facteurs environnementaux sur les perceptions des élèves. Il en est ressorti le rôle important des parents et enseignants dans la détermination des perceptions motivationnelles. Ce dernier point nous a d'ailleurs amenés à réfléchir à l'intérêt de soutenir la construction de relations positives entre la famille et l'école dans de tels milieux.

À ce sujet, nous estimons qu'il serait intéressant que de futures études portent explicitement sur une exploration de l'influence des relations qui s'établissent entre l'école et la famille comme outil de soutien à la motivation scolaire des élèves. On pourrait par exemple envisager l'étude des expériences positives de contacts entre les familles autochtones et l'école. Trop souvent, les discours lus ou entendus révèlent les grandes difficultés vécues d'un côté comme de l'autre au moment de se rencontrer. Or, dans le cadre de notre étude, nous avons pu observer quelques cas d'enseignants qui arrivaient à

tisser des liens significatifs avec les élèves et leur culture, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la classe. En parallèle, nous avons rencontré des parents qui avaient un intérêt réel pour la réussite scolaire de leur enfant et qui reconnaissaient l'importance du rôle de l'école dans celle-ci. Il serait donc intéressant de voir comment ces perceptions et démarches des parents et des enseignants pour l'établissement de réels rapprochements influent sur les perceptions motivationnelles des élèves.

Au plan conceptuel, notre étude nous a permis de constater la richesse, mais également certaines limites inhérentes à l'utilisation d'un modèle sociocognitif de la motivation scolaire, tel que le propose Viau (1994), pour étudier la motivation d'élèves autochtones. D'abord, le modèle permet de décrire en profondeur la dynamique motivationnelle interne des élèves. Le modèle de Viau offre également la possibilité d'entrevoir différents facteurs environnementaux susceptibles d'influencer la motivation scolaire. Cependant, dans le cadre de notre étude, il nous a paru offrir un soutien limité pour comprendre l'influence concrète et complexe du milieu dans la construction de la motivation scolaire des élèves. Nous avons donc été amenés à revoir en partie notre approche d'analyse des facteurs environnementaux, pour poser un regard plus large sur l'influence de ces facteurs sur la motivation. Une telle expérience nous invite à réfléchir aux moyens d'intégrer une perspective d'étude de la motivation qui tienne compte plus globalement du paysage dans lequel évoluent les élèves, tout en permettant de brosser un portrait précis de leur dynamique motivationnelle interne.

Pour ce faire, différentes pistes pourraient être explorées dans de futures recherches. Notre démarche nous a cependant amenés à envisager l'une d'elles, l'étude de la motivation scolaire en se basant sur un double axe conceptuel. On pourrait penser adopter, dans un

premier temps, le modèle sociocognitif de la motivation scolaire de Viau pour l'étude de la dynamique motivationnelle des élèves, en y greffant, dans un deuxième temps, une perspective d'analyse socioculturelle de la motivation scolaire (Volet, 2001). Il nous semble que cet apport permettrait de mieux cerner les influences concrètes du milieu et de l'environnement des élèves sur leur motivation. Cette piste demeure cependant à explorer puisque nous n'avons pu nous engager sur cette voie dans le cadre de la présente recherche. Il nous semble que d'éventuelles études, menées au sein de milieux présentant à leur tour des contextes environnementaux occupant une place importante dans la vie des élèves, trouveraient avantage à entreprendre une telle réflexion conceptuelle avant le début de la démarche de recherche.

Outre ces principaux résultats tirés de notre étude, il nous apparaît pertinent de souligner ici l'intérêt, dans le cadre de notre recherche, de l'expérimentation d'une approche d'analyse qualitative en mode écriture (Paillé et Mucchielli, 2003). La diversité des sources de données utilisées aux fins de notre démarche (entrevues, questionnaire, dossiers scolaires), mais également la double perspective utilisée pour analyser les données (survol horizontal et approfondissement vertical), nous a amenés à choisir une approche d'analyse qui permette d'établir des liens entre les différents éléments observés. À la suite du premier traitement des données, réalisé en fonction de chacun des outils de collecte choisis, nous avons entrepris l'énonciation de constats menant à une réduction, puis une recontextualisation des phénomènes étudiés, par des réécritures successives des principales observations issues du corpus à l'étude. Une telle démarche nous a permis de réaliser une analyse qualitative de données quantitatives, et d'arrimer les analyses ainsi déployées au cours du survol horizontal et de l'approfondissement vertical. Ce sont les différentes

synthèses réalisées qui ont servi de cadre à l'interprétation des données et à la rédaction du quatrième et cinquième chapitre du présent mémoire.

On le constate, notre étude nous a permis non seulement de nous pencher sur la question de la réussite et de la motivation scolaires des élèves autochtones, mais également de réfléchir aux tenants et aboutissants des choix conceptuels effectués dans le cadre de notre étude. Le mode d'analyse privilégié s'est révélé un outil intéressant, puisqu'il nous a permis d'articuler une certaine interprétation des phénomènes étudiés.

RÉFÉRENCES

- Aguilera, D. E. (2003). *Who defines success: An analysis of competing models of education for American Indian and Alaskan Native students*. Thèse, Université du Colorado.
- Aikenhead, G., Huntley, B. (1999). Teachers' views on Aboriginal students learning western and Aboriginal science. *Canadian Journal of Native Education*, 23(2), 159-175.
- Anderson, D. B. (2002). Preparing to teach our children the foundations for an Anishinaabe curriculum. *McGill Journal of Education*, 37(3), 293-307.
- Anderson, S. E. (1995). *Aboriginal high school graduates: An investigation of contributing factors to academic achievement*. Mémoire, The University of Manitoba.
- Archambault, J., & Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe, 2^e édition*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Baby, A. avec la collaboration de DeBlois, L. (2005). La réussite éducative, d'hier à aujourd'hui. Dans DeBlois, L. (dir.). *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir* (pp. 1 - 14). Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- Barbeau, D. (1994). *Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial*. Montréal : Collège Bois-de-Boulogne.
- Battiste, M., & Barman, J. (1995). *First Nations education in Canada: The circle unfolds*. Vancouver : UBC Press.
- Bazylak, D. (2002). Journeys to success: Perceptions of five female aboriginal high school graduates. *Canadian Journal of Native Education*, 26(2), 134-151.

- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Cain, M. T. (2003). *"They think they know me but they really don't know me": Beginning to explore the experiences of Mi'kmaq students at a provincial intermediate school*. Mémoire, University of Prince Edward Island.
- Charlot, B. (2002). *Du Rapport au Savoir : Éléments pour une théorie*. Paris : Éditions Économica.
- Crahay, M. (2003). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* Bruxelles : Éditions DeBoeck Université.
- Collier, L. (1993.). *Teachers's tale: Teaching native students*. Ste-Anne-de-Bellevue : John Abbot College.
- Deslandes, R. (1999). Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles : complémentarité de trois cadres conceptuels. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 3(1-2), 31-49.
- Desmet, H., & Pourtois, J.-P. (1993). *Prédire, comprendre la trajectoire scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Dragon, J.-F., avec la collaboration de Bergevin, C., Presseau, A., & Martineau, S. (2005). *Synthèse de l'analyse des dossiers scolaires pour la communauté B*. Document de travail, 44p.
- Dragon, J.-F., & Bergevin, C., avec la collaboration de Presseau, A., & Martineau, S. (2003). *Synthèse de l'analyse des questionnaires pour la communauté B*. Document de travail, 129p.
- Eck, E. G. (1997). *Pedagogy of educating the Navajo student*. Mémoire, Prescott College.

- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., & Potvin, P. (2005). Hétérogénéité des élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. Dans DeBlois, L. (dir.). *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir* (pp. 51 - 64). Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- Fortin, L., & Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 359-374.
- Fraternité des Indiens du Canada (1972). *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*. Annexé au rapport du MAINC (1982). *Étude sur l'éducation des Indiens : Phase 1*. Ottawa : Ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien.
- Friel, L. A. (1998). *Mathematical problem-solving strategies and solutions utilized by Navajo fourth-grade students*. Thèse, Northern Arizona University.
- Giroux, S. S. (1997). *The experiences that contributed to the attrition decisions of Lac du Flambeau high school students*. Thèse, University of Minnesota.
- Goulet, L. (2001). Two teachers of aboriginal students: Effective practice in sociohistorical realities. *Canadian Journal of Native Education*, 25(1), 68-82.
- Graham, S. (2003). Motivation. Dans Guthrie, J. W. (Éditeur en chef). *Encyclopedia of Education, Second Edition* (pp. 1690 - 1694). New York : Macmillan Reference USA.

- Graham, S., & Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. Dans Berliner, D.C., & Calfee, R. C. (Éditeurs). *Handbook of Educational Psychology* (pp. 63 - 84). New York : Simon & Schuster Macmillan.
- Groupe de travail national du ministre sur l'éducation (2002). *Nos enfants – Gardiens du savoir sacré*. Ottawa : Ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien. [En ligne].
http://www.ainc-inac.gc.ca/ps/edu/finre/ouchi_f.pdf (Page consultée le 28 mars 2005).
- Graveline, F. J. (2001). Imagine my surprise: smuge teaches wholistic lessons. *Canadian Journal of Native Education*, 25(1), 6-18.
- Hains, S. L. (2001). *An emerging voice: A study using traditional aboriginal research methods to better understand why Native students drop out of school*. Thèse, Saybrook Graduate School and Research Center.
- Harper, H. (2000). "There is no way to prepare for this": Teaching in First Nations schools in northern Ontario – issues and concerns. *Canadian Journal of Native Education*, 24(2), 144-157.
- Iwamoto, D. M. (1998). *Motivation factors influencing Native American student achievement and retention in high school*. Thèse, Northern Arizona University.
- Järvelä, S. (2001). Shifting research on motivation and cognition to an integrated approach on learning and motivation in context. Dans Volet, S., & Järvelä, S. (dir.). *Motivation*

- in learning contexts: Theoretical advanced and methodological implications* (pp.3-14). Oxford : Elsevier Science.
- Karsenti, T., & Demers, S. (2000). L'étude de cas. Dans Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (dir.). *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 225 - 248). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Kirkness, V. J., & Bowman, S. S. (1992). *Les écoles des Premières Nations : Lutttes et triomphes*. Toronto : Association canadienne d'éducation.
- Klug, B. J., & Whitfield, P. T. (2003). *Widening the circle: Culturally relevant pedagogy for American Indian children*. New York : RoutledgeFalmer.
- Langevin, L. (1999). *L'abandon scolaire*. Outremont : Les Éditions Logiques.
- Larimore, C. K. (2000). *When worlds collide: Native American students navigating dominant culture classrooms*. Thèse, University of California.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation, 2^e édition*. Montréal : Guérin Éditeur limité.
- Legrain, H. (2003). *Motivation à apprendre, mythe ou réalité? : point d'étape des recherches en psychologie*. Paris : Harmattan.
- Mackay, R., & Myles, L. (1995). A major challenge for the education system: Aboriginal retention and dropout. Dans Battiste, M., & Barman, J. (dir.). *First Nations education in Canada: The circle unfolds* (pp. 157 - 178). Vancouver : UBC Press.

- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Miller Cleary, L., & Peacock, T. D. (1998). *Collected wisdom: American Indian education*. Needham Heights : Allyn & Bacon.
- Ministère de l'éducation du Québec (2004). *Indicateurs de l'éducation – Édition 2004*. Québec : Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs. [En ligne].
http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/indic04/indicateurs_education_ed2004.pdf (Page consultée le 10 juin 2005).
- Ministères des Affaires indiennes et du Nord canadien (2003). *Données ministérielles de base 2002*. Ottawa : Ministères des Affaires indiennes et du Nord canadien. [En ligne].
http://www.ainc-inac.gc.ca/pr/sts/bdd02/bdd02_f.pdf (Page consultée le 28 mars 2005).
- Ministères des Affaires indiennes et du Nord canadien (1982). *Étude sur l'éducation des Indiens : Phase 1*. Ottawa : Ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien.
- Miron, J.-M. (2004). La difficile reconnaissance de «l'expertise parentale». *Recherche et formation*, 47, 55-68.
- Ness, J. K. E. (2001). *American Indian completers and noncompleters in a tribal and community college in northern Minnesota*. Thèse, University of Minnesota.

- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Peacock, R. B. (2002). *The perceptions and experiences of American Indian high school graduates and dropouts*. Thèse, University of Minnesota.
- Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève : Librairie Droz S.A.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R., & Pires, A.P. (dir). *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 173-209). Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Presseau, A., Martineau, S., & Bergevin, C., avec la collaboration de Dragon, J.-F. (2006). *Contribution à la compréhension du cheminement et de l'expérience scolaires des jeunes autochtones à risque ou en difficulté en vue de soutenir leur réussite et leur persévérance scolaires*. Rapport de recherche final soumis au Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC). Trois-Rivières.
- Presseau, A., Martineau, S., Dragon, J.-F., & Bergevin, C. (à paraître). Caractéristiques des pratiques d'enseignement en milieu autochtone : qu'en disent les principaux acteurs concernés? Dans Boutet, M. (dir.). *Les pratiques enseignantes* [titre provisoire]. Sherbrooke : Éditions du CRP.

- Presseau, A., Martineau, S., Gauthier, C., Jeffrey, D., Mellouki, M., & Simard, D. (2002). *Persévérance et réussite scolaires chez les jeunes autochtones à risque ou en difficulté : soutien aux enseignants dans le développement d'interventions pédagogiques efficaces*. Devis de recherche soumis à l'organisme subventionnaire (FQRSC).
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative / interprétative en éducation. Dans Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (dir.). *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 171 - 198). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Sioui, G. E. (1999). *Pour une autobiographie amérindienne*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Stago, L. M. (1998). *The identification and analysis of factors contributing to Navajo student dropout at Seba Dalkai School (Arizona)*. Thèse, Northern Arizona University.
- Stairs, A. (1995). Learning processes and teaching roles in Native education: Cultural base and cultural brokerage. Dans Battiste, M., & Barman, J. (dir.). *First Nations education in Canada: The circle unfolds* (pp. 139 - 153). Vancouver : UBC Press.
- Statistique Canada (2001). *Recensement de la population de 2001 (provinces, territoires de recensement, municipalités) : Activités sur le marché du travail, catégorie de travailleurs, profession, industrie, lieu de travail, mode de transport, langue de travail et travail non rémunéré*. Gouvernement du Canada.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions Logiques.

- Tardif, J., & Presseau, A. (2000). L'échec scolaire en Amérique du Nord : un phénomène insidieux pour un grand nombre d'enfants et d'adolescents. *Revue Française de Pédagogie*. no 130, janvier-février-mars 2000, 89-105.
- Turner, J. P. (2000). *Inventing a transactional classroom: An upward bound, Native American writing community*. Thèse, The University of Arizona.
- Turner, J. W. (1997). *Native student traditional tribal values and secondary school retention*. Mémoire, Lakehead University.
- Viau, R. (1999). Pour une catégorisation des facteurs environnementaux qui influencent la motivation des élèves en contexte scolaire. *Apprentissage et socialisation*. 19(2), 65-79.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael S.A..
- Volet, S. (2001). Understanding learning and motivation in Context: A multi-dimensional and multi-level cognitive-situative perspective. Dans Volet, S., & Järvelä, S. (dir.). *Motivation in learning contexts: Theoretical advanced and methodological implications* (pp. 57-82). Oxford : Elsevier Science.
- Weiner, B. (1992). Motivation. Dans Alkin, M. C. (Éditeur en chef). *Encyclopedia of educational research, sixth edition* (pp. 860 - 864). New York : Macmillan Publishing Company.
- White, F. H. (2001). *Participation and learning styles of the Haida: A study of a Haida language class*. Thèse, University of California, Los Angeles.

APPENDICES

APPENDICE 1 :
CERTIFICAT DE DÉONTOLOGIE

APPENDICE 2 :
LETTRES DE CONSENTEMENT

Lettre remise aux parents

Trois-Rivières, le X janvier 2003

But : demande de participation à une recherche qui porte sur la réussite et la persévérance scolaires

Monsieur, Madame,

Je suis professeure au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières et je démarre, avec une équipe de chercheurs de cette Université et de l'Université Laval, une recherche dans votre communauté. Je sollicite votre participation à cette recherche ainsi que celle de votre enfant _____.

Elle porte sur la réussite et la persévérance scolaire chez les jeunes de votre communauté. La recherche vise à mieux comprendre ce qui pousse des jeunes à décrocher et à identifier ce qui les motiverait à poursuivre leurs études de niveau secondaire. Cette compréhension nous permettra ensuite de donner une formation adaptée aux enseignants de la communauté afin qu'ils tiennent davantage compte des besoins particuliers des jeunes.

Votre participation consiste à participer à une entrevue individuelle d'environ une heure à une heure quinze qui portera essentiellement sur votre vision de la réussite, des jeunes et de l'école. La participation de votre enfant consiste à participer à trois entrevues d'environ une heure, échelonnées des mois de janvier 2003 au mois de novembre 2004. Un des chercheurs de notre équipe vous rencontrera ainsi que votre jeune pour vous poser un certain nombre de questions sur ces sujets.

Si vous acceptez cette collaboration, soyez assuré que vous et votre jeune conserverez en tout temps le droit de vous retirer du projet de recherche et d'exiger que les bandes audio de nos rencontres ainsi que leur transcription sur papier soient immédiatement détruites. Nous pouvons également demander que vous vous retiriez de la recherche. Par ailleurs, nous respecterons entièrement l'anonymat et la confidentialité de vos propos. Pour ce faire, les bandes audio et leur transcription seront conservées sous clé, dans un classeur auquel seuls les chercheurs de l'équipe auront accès. De plus, aucun de ces documents ne vous identifiera formellement, chaque entrevue étant seulement numérotée. Du reste, ni votre nom ou celui de votre enfant, ni celui de votre communauté, ne sera mentionné dans les communications, articles et rapports pouvant émaner de cette recherche. Lorsque le projet sera terminé, vous recevrez sur demande un rapport synthèse faisant état des principaux résultats obtenus. Enfin, conformément aux normes en vigueur, tous les documents recueillis vous concernant seront détruits cinq ans après la fin de la recherche. Si, en cours de recherche, nous constatons que des données supplémentaires nous seraient nécessaires, une nouvelle demande d'autorisation vous sera acheminée.

Lettre remise aux élèves

Trois-Rivières, le X janvier 2003

But : demande de participation à une recherche qui porte sur la réussite et la persévérance scolaires

Bonjour,

Je suis professeure au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières et je démarre, avec une équipe de chercheurs de cette Université et de l'Université Laval, une recherche dans ta communauté. Je sollicite ta participation à cette recherche. Je m'intéresse à la réussite et la persévérance à l'école des jeunes de ta communauté. Je veux mieux comprendre ce qui pousse des jeunes de ton âge à décrocher et à identifier ce qui les motiverait à poursuivre leurs études de niveau secondaire. Cela nous permettra ensuite de donner une formation adaptée à tes enseignants afin qu'ils tiennent davantage compte des besoins particuliers des jeunes comme toi.

Ta participation consiste à participer à trois entrevues d'environ une heure, échelonnées des mois de janvier 2003 au mois de novembre 2004. Un des chercheurs de mon équipe te rencontrera pour te poser un certain nombre de questions sur ce sujet.

Si tu acceptes de collaborer, tu peux être certain que tu auras la possibilité en tout temps de te retirer du projet de recherche et d'exiger que les bandes audio de nos rencontres ainsi que leur transcription sur papier soient immédiatement détruites. Nous pouvons également demander que tu te retires de la recherche si c'est nécessaire. Par ailleurs, nous respecterons entièrement l'anonymat et la confidentialité de tes propos. Pour ce faire, les bandes audio et leur transcription seront conservées sous clé, dans un classeur auquel seuls les chercheurs de l'équipe auront accès. De plus, aucun de ces documents ne t'identifiera formellement, chaque entrevue étant seulement numérotée. Du reste, ni ton nom, ni celui de ta communauté, ne sera mentionné dans les communications, articles et rapports pouvant émaner de cette recherche. Lorsque le projet sera terminé, tu recevras sur demande un rapport synthèse faisant état des principaux résultats obtenus. Enfin, conformément aux normes en vigueur, tous les documents recueillis te concernant seront détruits cinq ans après la fin de la recherche. Si, en cours de recherche, nous constatons que des données supplémentaires nous seraient nécessaires, une nouvelle demande d'autorisation te sera acheminée.

Nous apprécierions grandement que tu nous fasses connaître ta réponse dans les plus brefs délais. Tu n'as qu'à compléter le bordereau que tu trouveras plus bas et le remettre à ton enseignant de français dans l'enveloppe ci-jointe. Pour toute information complémentaire, n'hésite pas à me contacter.

Merci beaucoup.

Annie Presseau, Ph. D.

Professeure

Chercheure associée à la Chaire de recherche du Canada en Formation à l'enseignement

Membre du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession
enseignante (CRIFPE)

Département des sciences de l'éducation

Université du Québec à Trois-Rivières

C.P. 500

Trois-Rivières, Québec (Canada)

G9A 5H7

Téléphone: (819) 376-5011 poste 3631

Télécopieur: (819) 376-5127

✕.....

J'accepte de participer à cette étude: oui _____; non _____

J'aimerais avoir d'autres informations:

Ton nom: _____

Ton école: _____

Téléphone où il est possible de te joindre: _____

APPENDICE 3 :
LES OUTILS DE COLLECTE

Schéma d'entrevue des élèves

Ce schéma d'entrevue a été construit par l'équipe de recherche afin d'interroger l'élève sur son vécu scolaire. Il renvoie à la fois à des thèmes tels que les perspectives envisagées par l'élève pour son avenir, ses représentations motivationnelles, ses perceptions du rôle de l'enseignant, etc.

Introduction

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

Développement

La réussite

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

Le rapport à soi

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

L'école

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

L'échec

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

L'apprentissage

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

Bon enseignant

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

Figures d'autorité

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

Bon élève

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

Rapport au temps

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

Clôture

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

Questionnaire

Le questionnaire, réalisé sous la direction de Annie Presseau, aborde diverses questions relatives au vécu scolaire de l'élève. On y traite notamment de l'implication parentale, des relations entretenues par l'élève aux pairs et aux enseignants, de la motivation scolaire de l'élève. Vu la complexité et la multitude de facteurs proposés par le modèle de Viau pour analyser cette dernière thématique, plusieurs des questions qui suivent permettent d'étudier à la fois les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire.⁴⁰

FICHE D'IDENTIFICATION

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

Code : _____

⁴⁰ Notons que la mise en forme originale du questionnaire a été modifiée afin d'en réduire la dimension.

1. La réussite à l'école

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6. Quel emploi tu aimerais avoir plus tard ?

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

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

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

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

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

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

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

11. Ton travail à l'école

	Vrai	Faux
1. Chaque semaine, je me prépare un horaire de travail personnel	1	2
2. Je fais régulièrement mes devoirs tous les soirs ou presque	1	2
3. J'utilise une méthode pour faire mes devoirs (par exemple, me poser des questions, faire un plan, etc.)	1	2
4. J'étudie régulièrement et pas seulement la veille d'un examen	1	2
5. Pour préparer un examen je révise toute la matière de l'examen	1	2

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

12. Est-ce que tu penses être capable de réussir dans les matières suivantes ?

	Oui	Non	Ne s'applique pas
1. Français	1	2	3
2. Mathématiques	1	2	3
3. Anglais	1	2	3
4. Arts plastiques	1	2	3
5. Éducation physique	1	2	3
6. Biologie	1	2	3
7. Géographie	1	2	3
8. Histoire	1	2	3
9. Chimie	1	2	3
10. Physique	1	2	3
11. Enseignement religieux	1	2	3
12. Enseignement moral	1	2	3
13. Formation personnelle et sociale	1	2	3
14. Sciences humaines	1	2	3
15. Langue de la Nation	1	2	3
16. Sciences de la nature	1	2	3
17. Cours de culture de la Nation	1	2	3
18. Informatique	1	2	3

13. Quelles sont tes trois matières préférées ? (par ordre de préférences)

1. _____
2. _____
3. _____

14. Qu'est-ce qu'un bon enseignant pour toi ?

	Oui	Non
1. Est de bonne humeur	1	2
2. S'intéresse à ma vie personnelle	1	2
3. Prend le temps de jaser avec moi	1	2
4. S'intéresse à ma culture	1	2
5. Explique bien la matière	1	2
6. Fait faire des activités intéressantes	1	2
7. Fait des jeux dans la classe	1	2
8. Ne donne pas toujours ses cours de la même façon	1	2
9. Raconte des histoires	1	2

10. Est juste avec tous les élèves	1	2
11. Ne crie pas après moi	1	2
12. Ne me donne pas de punition	1	2
13. Me laisse beaucoup de liberté dans la classe	1	2
14. Ne donne pas de devoir	1	2
15. Est sévère	1	2
16. Me fait confiance	1	2
17. M'encourage dans mes apprentissages	1	2
18. Est disponible après les heures de classe	1	2
19. M'aide à apprendre	1	2
20. Donne une chance aux élèves qui éprouvent des difficultés à comprendre	1	2

15. Je réussirais mieux si c'était des enseignants de ma communauté qui m'enseignaient

1. Tout à fait d'accord
2. Plutôt d'accord
3. Plutôt en désaccord
4. Tout à fait en désaccord

16. Quand tu penses à tes résultats scolaires, comment te classes-tu par rapport aux autres élèves ?

	Oui	Non
1. Je suis parmi les meilleurs	1	2
2. Je suis au-dessus de la moyenne	1	2
3. Je suis dans la moyenne	1	2
4. Je suis en dessous de la moyenne	1	2
5. Je suis parmi les moins bons	1	2

17. Tes comportements scolaires

	Oui	Non
1. J'écoute bien en classe	1	2
2. Je fais mes devoirs	1	2
3. J'étudie sérieusement	1	2
4. J'aime mieux le sport que les études	1	2
5. Je remets toujours mes travaux à temps	1	2
6. Je vais aux récupérations au besoin	1	2
7. Je pose des questions en classe	1	2
8. Je suis toujours poli avec les enseignants	1	2
9. Je dérange souvent l'enseignant	1	2
10. Je collabore avec les autres élèves	1	2
11. J'arrive toujours à l'heure à mes cours	1	2
12. Je demande de l'aide si je ne comprends pas	1	2

18. La représentation de soi

	En accord	En désaccord
1. Dans l'ensemble, je suis assez satisfait (e) de moi-même	1	2
2. En général, je n'ai pas assez confiance en moi-même	1	2
3. J'ai l'impression que je vaudrais autant que les autres	1	2

4. Je ne suis pas très positif quand je pense à mon avenir	1	2
5. Il ne faut pas tout voir en noir : il y a de fortes chances que l'avenir soit meilleur que le présent	1	2
6. Je doute souvent de mes chances de succès dans la vie	1	2
7. Je suis meilleur dans le sport qu'à l'école	1	2
8. Pourquoi se préoccuper de l'avenir, chaque chose viendra bien en son temps	1	2
9. Il faut surtout vivre le moment présent sans trop se préoccuper d'autre chose	1	2
10. Les façons de vivre du passé sont encore très utiles pour moi	1	2
11. C'est surtout en fonction de l'avenir qu'on doit étudier	1	2
12. Les élèves Blancs n'aiment pas les Autochtones	1	2
13. Les élèves Blancs réussissent mieux que nous	1	2

19. Où aimerais-tu vivre dans 5-10 ans, si tu avais le choix ?

	Oui	Non
1. Dans une grande ville	1	2
2. Dans une ville moyenne	1	2
3. Dans une petite ville ou un village	1	2
4. Dans la communauté	1	2

20. Quand tu as des problèmes personnels, tu en discutes avec...

	Oui	Non
1. Tes parents	1	2
2. Ta meilleure amie ou ton meilleur ami	1	2
3. Un enseignant ou une enseignante	1	2
4. Le psychologue ou le travailleur social	1	2
5. Une personne âgée de ta communauté	1	2
6. Je n'en parle à personne	1	2

21. J'ai déjà eu des échecs scolaires parce que :

	Oui	Non
1. Je ne fais pas les efforts nécessaires pour réussir	1	2
2. La matière ne m'intéresse pas	1	2
3. L'école n'est pas importante pour moi	1	2
4. Je ne sais pas comment faire pour réussir	1	2
5. Je ne comprends pas toujours très bien et personne ne m'aide	1	2
6. Je ne suis pas bien avec mon enseignant(e)	1	2

22. Je fais des efforts à l'école lorsque :

	Oui	Non
1. J'aime la matière	1	2
2. La tâche à faire est importante pour moi	1	2
3. La tâche présente un défi	1	2
4. Je comprends ce que j'apprends	1	2
5. Je comprends bien les consignes	1	2

6. Je sais à quoi servira ce que j'apprends	1	2
7. J'aime mon enseignant(e)	1	2
8. Mes parents m'encouragent	1	2
9. Je veux impressionner mes amis	1	2

23. Lorsque j'apprends que j'ai un échec...

	Oui	Non
1. Ça ne me dérange pas	1	2
2. Je me sens triste et démotivé	1	2
3. J'encaisse le coup et je me dis que je ferai mieux la prochaine fois	1	2
4. Je pense à abandonner l'école	1	2

24. La persévérance scolaire

	Oui	Non
1. Je ne veux pas arrêter l'école avant la fin du secondaire 5	1	2
2. Mes frères et mes sœurs plus âgés que moi ont arrêté l'école avant le secondaire 5	1	2
3. Mes notes sont trop faibles pour continuer l'école	1	2
4. J'ai été à l'école assez longtemps	1	2
5. J'abandonnerais si je n'étais pas obligé d'aller à l'école		2
6. J'aimerais aller à l'école mais dans une autre école	1	2
7. J'aimerais aller vivre hors de ma communauté	1	2
8. Je n'ai pas besoin d'étudier pour faire ce que je veux faire dans la vie	1	2
9. J'aimerais quitter l'école et revenir plus tard	1	2
10. Je veux aller à l'école pour faire de l'argent plus tard	1	2
11. Mes amis ne veulent pas continuer à aller à l'école	1	2
12. Ce n'est pas à l'école qu'on apprend ce qui est vraiment important dans la vie	1	2
13. Les gens accordent trop d'importance aux résultats scolaires à l'école	1	2
14. Les enseignants accordent trop d'importance à la discipline à l'école	1	2
15. Je trouve qu'il y a trop de contraintes à l'école et que je ne suis pas assez libre	1	2
16. J'aime mon école et je m'y sens bien	1	2
17. Je n'aime pas l'école parce qu'on apprend des choses qui ne serviront pas	1	2

APPENDICE 4 :
TRAITEMENT ET ANALYSES PRIMAIRES

Entrevues d'élèves

Au terme de la première codification, une réduction des codes a été réalisée par un recouplement des énoncés similaires et par une identification des éléments pouvant être regroupés dans l'un et l'autre des extraits codés. Ce sont ces codes qui sont présentés ci-dessous⁴¹. Dans la première colonne, on retrouve le numéro du code dans l'arborescence, dans la seconde son titre et dans la troisième une description sommaire du code.

No	Titre	Description
1	/école de rêve	Commentaires des élèves relativement à leur école de rêve, à voir en lien avec les facteurs environnementaux, notamment le milieu scolaire.
1.1	/améliorer les installations	L'élève voudrait améliorer les installations de son école, son organisation physique.
1.2	/profs moins surchargés	L'élève déplore la charge de travail des enseignants, qui les empêche de s'engager plus activement auprès des élèves.
1.3	/cours mieux adaptés	Les élèves voudraient plus de choix de cours, des possibilités différentes (école de métier), etc.
2	/Modèle de la motivation scolaire	Modèle de la motivation scolaire basé sur les travaux de Vign
2.1	/Déterminants	Ce qui détermine la motivation scolaire d'un élève, ce qui l'amène à « être motivé » ou non à l'école.
2.1.1	/valeur-but de l'école~activité	Perception de l'élève quant à la valeur et aux buts de l'école, d'une tâche.
2.1.1.1	/pour l'avenir	Utilité pour l'avenir (projets futurs).
2.1.1.2	/pour le présent	Utilité pour le présent (pertinence aujourd'hui et maintenant).
2.1.2	/compétence à accomplir	Perception de l'élève quant à sa capacité à accomplir une tâche demandée, à réussir à l'école.
2.1.2.1	/se croit capable de réussir	À l'école, l'élève se croit capable de réussir, que la situation lui apparaisse facile ou difficile.
2.1.2.2	/pas toujours confiance en soi	La confiance en ses capacités et ses compétences n'est pas évidente dans toutes les circonstances.
2.1.3	/contrôlabilité	Perception de l'élève quant à son niveau de contrôle de sa réussite à réaliser une tâche.
2.1.3.1	/ce que trouve difficile	Éléments identifiés par les élèves dans la perception de la contrôlabilité de la tâche.
2.1.3.2	/support de l'enseignant =	Notes concernant l'importance pour l'élève de la

⁴¹ La première série de code de l'arborescence, soit « (1)/école de rêve », réfère à des commentaires soumis par les participants quant à l'école qu'ils voudraient voir mise en place. Bien que cette codification ne soit pas spécifiquement associée à notre démarche de recherche, les extraits qui y sont attachés nous ont amenés à apporter de la substance aux perceptions émises par les participants.

	important	participation des enseignants à ses apprentissages pour sa réussite scolaire.
2.1.3.3	/dépend de problématiques externes	L'élève attribue les échecs possibles à différents éléments externes et indépendants de lui ou de l'élève (drogue et alcoolisme, grossesse en bas âge, exigences des enseignants, climat de classe, etc.)
2.1.3.4	/peut dépendre de l'élève	On reconnaît que l'élève doit fournir des efforts pour réussir, restreindre son taux d'absentéisme, faire des efforts pour se motiver, etc.
2.2	/Indicateurs	Ce qui permet d'identifier, d'observer, le niveau de motivation d'un élève.
2.2.1	/Choix	Le choix pour un élève de s'engager dans une tâche d'apprentissage, de se mettre en marche.
2.2.2	/Persévérance	On retrouve ici les signes d'un engagement de l'élève et court et moyen terme dans une démarche d'apprentissage, et ce, malgré les difficultés qu'il pourrait rencontrer.
2.2.3	/Engagement cognitif	Ensemble de stratégies d'apprentissage, d'autorégulation, de gestion et d'organisation mises en place par l'élève en cours d'apprentissage et susceptibles de lui permettre d'accomplir la tâche prévue.
2.2.4	/Performance	Démonstration de la réalisation d'une tâche par un élève.
3	/Facteurs environnementaux	Facteurs environnementaux tels que présentés par Vien dans son article de 1999. Tout tourne autour de 4 facteurs fondamentaux.
3.1	/Facteurs école	Perceptions des élèves quant à l'influence d'éléments liés à l'école sur sa motivation scolaire. Englobe uniquement ce qui se passe à l'extérieur de la classe.
3.1.1	/Importance des activités scolaires et parascolaires	L'effet des activités organisées par les enseignants au plan scolaire et parascolaire sur l'intérêt des élèves à s'investir.
3.1.2	/Attitude à l'égard de l'école	Attitude générale exprimée par les élèves à l'égard de l'école comme institution.
3.1.3	/Effet redoublement	Impact de l'expérience/pratique du redoublement sur l'élève et sa motivation.
3.2	/Facteurs classe	Perceptions des élèves quant aux facteurs liés plus spécifiquement à la classe qui auraient un impact sur leur motivation
3.2.1	/Relation avec l'enseignant	On parle ici tant de la perception que les élèves ont du rôle de l'enseignant que de la relation qu'ils établissent avec lui. Touche également l'encadrement offert par les enseignants.
3.2.2	/L'élève dans la classe	Traite du climat de classe et du comportement des élèves.
3.3	/Facteurs société	Perceptions des élèves quant aux facteurs liés à des valeurs et perspectives préconisées dans la société et pouvant avoir un impact sur leur rapport à l'école.
3.3.1	/Attachement aux valeurs traditionnelles	Commentaires relatifs à un attachement/détachement vis-à-vis des valeurs véhiculées dans la communauté autour des valeurs traditionnelles.

3.3.2	/Besoin d'émancipation de la communauté	Besoin identifié par l'élève de quitter la communauté, l'école prise comme un moyen d'émancipation.
3.4	/Facteurs vie personnelle	Perceptions des élèves quant aux facteurs liés à leur vie personnelle qui sont susceptibles d'influencer leur motivation scolaire.
3.4.1	/Support des parents	Tout commentaire relatif au support reçu des parents est à identifier ici, qu'il s'agisse d'un soutien psychologique, émotif ou académique.
3.4.2	/Raisons pour persévérer	Différentes raisons évoquées pour expliquer le désir et la résolution de poursuivre ses études. Inclue notamment le désir de quitter la communauté.
3.4.3	/Importance des amis	Importance relative des amis dans la persévérance et la fréquentation scolaire.

Questionnaires

On retrouve ci-dessous un exemple de question abordée dans la synthèse réalisée des questionnaires. Les réponses données par les élèves à la question 2 y sont résumées à l'aide de tableaux descriptifs présentant le nombre net d'élèves ayant répondu à la question et la proportion en pourcentage. La colonne « M » représente les garçons et la colonne « F » représente les filles, alors que « Tous » représente l'ensemble des réponses des élèves.

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

2.1 Ils ne font rien.

	Tous		M		F	
	net	%	net	%	net	%
oui	17	28,8%	12	42,9%	5	16,1%
non	40	67,8%	15	53,6%	25	80,6%

2.2 Ils en discutent sérieusement avec moi.

	Tous		M		F	
	net	%	net	%	net	%
oui	44	74,6%	16	57,1%	28	90,3%
non	13	22,0%	11	39,3%	2	6,5%

2.3 Ils me font des reproches sans me punir.

	Tous		M		F	
	net	%	net	%	net	%
oui	33	55,9%	15	53,6%	18	58,1%
non	23	39,0%	12	42,9%	11	35,5%

2.4 Ils me donnent des punitions.

	Tous		M		F	
	net	%	net	%	net	%
oui	2	3,4%	0	0,0%	2	6,5%
non	55	93,2%	27	96,4%	28	90,3%

2.5 J'obtiens toujours des notes qui satisfont mes parents

	Tous		M		F	
	net	%	net	%	net	%
oui	27	45,8%	14	50,0%	13	41,9%
non	28	47,5%	13	46,4%	15	48,4%

Plus globalement :

- 2.1 (y a-t-il intervention parentale face aux mauvaises notes) : La majorité des parents interviennent lorsque leur enfant obtient de mauvaises notes (67,8 % des cas). On remarque cependant que les F répondent par l'affirmative dans une plus forte proportion que les M. En fait, 80,6 % des F disent que leurs parents agissent lorsqu'ils ont de mauvaises notes, contre 53,6 % des M. Peut-on en conclure que les parents accordent une moins grande importance à la réussite de leurs garçons qu'à celle de leurs filles???
- 2.2 (discussion sérieuse) : Une forte majorité dit que oui (74,6 %), ce qui laisse penser qu'il s'agit là d'une des approches d'intervention privilégiées par les parents. Encore une fois, la proportion de F est plus grande que celle des M. 90,3 % des F disent que leurs parents ont des discussions sérieuses avec elles, contre 57,1 % seulement des M.
- 2.3 (reproches sans punition) : La majorité des jeunes ont dit qu'il s'agissait là d'une façon d'intervenir de leurs parents (10 réponses de plus pour le oui). Il n'y a pas de réelle différence ici entre les M et les F. Semble surtout vrai chez les élèves de 4^e secondaire (8/9, 88,9 %) et CC (5/8, 62,5 %). En sec 5, les 3 élèves ont dit non.
- 2.4 (donnent des punitions) : Il ne s'agit clairement pas là une approche privilégiée par les parents. Seuls 2 répondants ont dit que leurs parents les punissaient lorsqu'ils avaient de mauvaises notes (toutes deux F), contre 55 qui affirment que leurs parents n'ont pas recours à cette pratique.
- 2.5 (parents toujours satisfaits des notes) : Ici, les réponses sont très partagées entre les deux possibilités (moitié – moitié), sans différence significative entre les M et F. Cette dernière question peut possiblement expliquer les réponses négatives obtenues aux questions précédentes. Si un parent est satisfait du résultat de son enfant, pourquoi devrait-il le gronder ou le punir? Il peut cependant être judicieux de se questionner sur les résultats attendus par les parents. Si ceux-ci ont de faibles attentes quant aux résultats de leur enfant, ou s'ils n'en ont tout simplement pas, il est certain que le répondant ne pourra pas dire comment réagit son parent lorsqu'il obtient des notes insatisfaisantes.

Dossiers scolaires

Deux principaux moments ont ponctué le traitement et l'analyse primaire des dossiers scolaires des élèves. Dans un premier temps, nous nous sommes attardés au dépouillement des dossiers scolaires. Cette démarche nous a ensuite amenées à produire une synthèse générale présentant les grandes lignes du dossier scolaire des élèves.

Dépouillement des dossiers

Deux approches ont été utilisées pour dépouiller les dossiers scolaires. Ces approches ont été choisies en fonction du matériel disponible dans ces dossiers. D'abord, il est apparu pertinent de réaliser un dépouillement qualitatif de chacun des dossiers scolaires, afin de consigner les notes et observations portées aux dossiers des élèves par différents intervenants scolaires. Dans un deuxième temps, nous avons réalisé un dépouillement quantitatif des dossiers en utilisant une fiche spécifique à cet effet. Les lignes qui suivent présentent ces deux démarches.

Dépouillement et traitement sommaire des aspects qualitatifs des dossiers

Globalement, trois types de données qualitatives ont été tirés des dossiers scolaires. On y retrouve des données nominatives d'identification générales, des informations d'ordre comportementales, ainsi que des indications concernant les difficultés d'apprentissage identifiées chez l'élève. Toutes ces données ont été consignées dans un fichier identifié à l'aide du code de chaque élève participant. Comme premier traitement de ces données, une réduction des données a été réalisée à l'aide du logiciel NVivo 2.0, en vue d'identifier les principales expressions se retrouvant dans les notes inscrites aux dossiers (utilisation des

fonctions de recherche textuelle). L'encadré ci-dessous présente un exemple de la fiche ayant servi au dépouillement des dossiers pour le volet qualitatif.

<p>Identification générale</p> <p>Code d'identification de l'élève : <i>Code attribué à cet élève dans le cadre de la recherche</i></p> <p>Naissance : <i>Ville, année</i></p> <p>Informations médicales particulières :</p> <p>Données comportementales</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1995-1996 : L'enseignante indique que le comportement de l'élève est adéquat. • 2001-2002 : L'éducatrice spécialisée indique qu'elle a rencontré l'élève au niveau de son comportement et qu'elle est intervenue sur-le-champ. <p>Difficultés particulières d'apprentissage</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1993-1994 : 1re communication : La jardinière (éducatrice jardin d'enfants) note que l'enfant veut toujours qu'on l'aide et qu'il éprouve de la difficulté dans ses travaux. • 1995-1996 : Il n'y a pas de bulletin de 1re année, mais une attestation de fréquentation scolaire qui indique que l'élève n'éprouve aucune difficulté d'apprentissage et qu'il se débrouille bien au niveau scolaire. • 1996-1997 : Le dossier contient un bulletin de 1re année régulière, on peut supposer que l'enfant a dû manquer trop de jours d'école en 1995-1996 pour réussir, car il a manqué 52 jours. • 1998-1999 : L'orthopédagogue indique que les objectifs à travailler diffèrent d'une fois à l'autre. L'élève est distrait par ce qui l'entoure et il a besoin d'un environnement calme et stable pour apprendre. L'élève a souvent besoin de plus de temps que les autres pour assimiler les nouvelles connaissances et il a des faiblesses au niveau de la compréhension. • 1998-1999 : La psychoéducatrice indique qu'elle n'a pas fait de suivi régulier au cours de l'année scolaire. Par contre, l'élève éprouve des difficultés d'adaptation en classe. Le signalement a été retenu en fin d'année. • 1999-2000 : L'élève reprend sa troisième année et nécessite des mesures d'appui en orthopédagogie.
--

Dépouillement et traitement sommaire des aspects quantitatifs des dossiers

Le traitement des données quantitatives des dossiers scolaires nous a amenés à résumer chacun des dossiers dans une perspective similaire à la démarche empruntée avec les données qualitatives. Dans le présent cas, les données ont été colligées au sein d'un classeur Excel contenant une feuille par participant. Cette organisation a permis par la suite un traitement et une analyse des données sous différents angles.

Le tableau qui suit présente un exemple de synthèse des données quantitatives tirées des dossiers scolaires. Au haut du document, on retrouve des données nominatives concernant l'élève (code du sujet et sexe). Dans la première colonne, à gauche, on retrouve les différentes matières (français, mathématiques, etc.) ou champs disciplinaires (sciences humaines, sciences naturelles, etc.), alors que dans la seconde colonne on retrouve à la fois des volets d'évaluation liés à ces matières (lecture, écriture) ou des disciplines liées à ces champs disciplinaires (histoire, géographie, etc.).

Dans les colonnes subséquentes, nous avons indiqué d'abord les niveaux scolaires concernés (maternelle, 1^{re} année, etc.), qui se divisent en trois colonnes, puis le degré scolaire fréquenté, cette dernière distinction étant surtout importante dans le cas des élèves ayant fréquenté la classe de maturation entre leur passage de la maternelle à la première année. Comme de nombreux élèves ont vécu des expériences de redoublement, la division en trois colonnes nous a permis d'identifier le nombre d'années passées à chaque degré scolaire. C'est en comptabilisant le nombre d'années passées à un niveau que nous avons pu établir l'évolution du classement de chaque élève. Dans l'exemple suivant, l'élève dont nous analysons le dossier scolaire est demeuré deux ans en maternelle (une première année régulière et une deuxième année en classe de maturation préparatoire au passage en 1^{re} année) et deux ans en 3^e année. Nous estimons donc ici que l'élève a connu deux redoublements au cours de la première moitié de son parcours à l'école primaire.

À la ligne suivante, on retrouve la proportion d'absences (en %) en fonction du nombre de jours total d'école de l'année. Cette proportion a été établie sur les bases de ce que nous connaissons de la communauté. Une fois les journées pédagogiques, les sorties éducatives et les périodes d'examen retranchées nous avons estimé à 175 le nombre de jours

moyens d'école par année dans la communauté. À l'école primaire, nous avons donc simplement divisé le nombre de jours d'absence de l'élève par le nombre de jours de classe au total. Au secondaire, nous avons établi la proportion d'absences en regard du nombre de périodes d'enseignement que compte l'année. Nous savons que chaque journée compte 4 périodes qui sur 175 jours donnent 700 périodes. La proportion d'absences au secondaire a donc été estimée en fonction du nombre de périodes pour lesquelles l'élève n'était pas en classe. À titre d'exemple, le dossier ci-dessous présente le cas d'un élève qui, au cours de sa première année du primaire, a manqué 7,4 % des jours de classe, ce qui représente 13 jours de classe sur 175.

Nous avons ensuite synthétisé les notes obtenues par les élèves dans chacun des cours en utilisant le barème suivant : 1 = Est en situation d'échec, 2 = Réussit avec difficulté, 3 = Réussit bien, 4 = Réussit très bien⁴². Il faut comprendre que, dans les bulletins des élèves, il existe une gamme très élargie de modes de cotation, huit au total, utilisant des systèmes très variables (pourcentage, lettre, cote chiffrée, couleur, symbole, etc.). Cette complexité nous a amenés à élaborer le système de cotation que nous venons de présenter, ce qui nous a permis d'obtenir un système similaire pour l'ensemble des élèves, permettant de ce fait les comparaisons.

⁴² À titre d'exemple, ces cotes correspondent aux notes suivantes en pourcentage : la cote 1 correspond à une note de 55 % ou moins; la cote 2 à une note se situant entre 56 et 70 %; la cote 3 à une note entre 71 et 85 %; et la cote 4 à une note entre 86 et 100 %.

Sexe:

[illegible]

Synthèse générale des dossiers

Au terme de ces démarches du dépouillement des dossiers scolaires, nous avons réalisé une synthèse générale des dossiers. Le document produit présentait thème par thème les principales observations pouvant être tirées des dossiers scolaires. Pour cette première analyse des dossiers, nous nous sommes penchés sur les thématiques suivantes : le classement et la fréquentation scolaire, les résultats scolaires, les difficultés de comportement et les difficultés d'apprentissage. L'objectif du document était de broser un portrait général de la situation prévalant dans l'ensemble de la communauté. En cela, le texte produit a largement inspiré la rédaction du volet de survol horizontal des données tel que proposé dans le cadre de ce mémoire.

Les pages qui suivent présentent un exemple tiré de ce document synthèse. Nous avons reproduit ici la section présentant les grandes lignes associées au taux d'absentéisme des élèves.

Absentéisme

Tableau 3 : Absentéisme des élèves

	Tous les élèves			Régulier			Classes spéciales		
MOYENNE	G	F	Tous	G	F	Tous	G	F	Tous
Pré-maternelle	14,43%	14,17%	14,30%	15,34%	12,90%	14,12%	13,17%	18,94%	16,06%
Maternelle	10,86%	7,91%	9,38%	11,76%	5,87%	8,82%	10,21%	10,06%	10,13%
1 ^{re} année	10,47%	7,06%	8,77%	9,40%	6,93%	8,17%	11,42%	7,22%	9,32%
2 ^e année	6,80%	6,42%	6,61%	4,32%	6,27%	5,29%	9,01%	6,68%	7,84%
3 ^e année	7,81%	6,97%	7,39%	7,52%	6,39%	6,95%	8,50%	8,16%	8,33%
4 ^e année	5,54%	6,07%	5,80%	5,87%	4,90%	5,39%	4,54%	9,46%	7,00%
5 ^e année	8,69%	7,24%	7,96%	8,09%	7,01%	7,55%	11,68%	8,41%	10,04%
6 ^e année	7,53%	10,72%	9,12%	7,94%	10,36%	9,15%	6,63%	12,20%	9,41%
Classes spéciales	7,53%	10,02%	8,78%	7,94%	6,72%	7,33%	14,81%	10,45%	12,63%
Moyenne prim	8,85%	8,51%	8,68%	8,69%	7,48%	8,09%	10,00%	10,17%	10,08%
7 ^e année	1,76%	3,52%	2,64%	2,28%	2,93%	2,61%	0,38%	6,49%	3,43%
Secondaire 1	11,49%	12,46%	11,98%	11,49%	11,68%	11,59%			
Secondaire 2	14,30%	12,89%	13,59%	14,30%	12,89%	13,59%			
Secondaire 3	12,13%	13,68%	12,90%	12,13%	13,68%	12,90%			
Secondaire 4	7,33%	8,26%	7,80%	7,33%	8,26%	7,80%			
Secondaire 5									
Classes spéciales	6,86%	2,07%	4,46%	4,86%		4,86%	7,04%	2,07%	4,55%
Moyenne sec	8,98%	8,81%	8,90%	7,69%	9,89%	8,79%	3,98%	3,81%	3,89%

Au primaire

- Il y a une augmentation notable du taux d'absentéisme chez les F de 6^e année.
- Globalement, de la prématernelle à la 1^{re} année, on observe un taux d'absentéisme élevé qui se diminue de manière évidente chez les G vers la 2^e année.
- En 3^e année, le taux d'absentéisme augmente quelque peu, ainsi qu'en 5^e année.

Tous

- En prématernelle, le taux d'absentéisme est plutôt élevé chez tous les élèves. Celui-ci demeure élevé en maternelle et 1^{re} année, se situant à un plus de 10 % pour les garçons et plus de 7 % pour les filles.
- En 2^e année, le taux diminue quelque peu pour ré augmenter en 3^e année, puis 5^e et 6^e année.
- En 6^e année, on note une augmentation marquée de la proportion d'absences chez les F.

Régulier

- Les variations observables chez tous les élèves sont également observables plus spécifiquement chez les élèves inscrits en régulier lors de la collecte de données.

Classes spéciales

- Les élèves inscrits en CS au moment de la collecte de données ont un taux d'absentéisme généralement plus élevé que les élèves inscrits en classes régulières.
- En 4^e et en 6^e année, le taux d'absentéisme des F est substantiellement plus élevé que celui de G (12,2 % en 6^e année), alors qu'en 2^e et 5^e année, on observe l'inverse.
- La proportion d'absences des élèves fréquentant les CS au primaire est plus élevée que pour tous les autres élèves.

Au secondaire

Notons d'abord qu'il n'est pas utile de prendre en compte l'élève de CS ayant un taux d'absentéisme de 33,57 % en secondaire 1, car elle est seule de son groupe. Nous ne nous attarderons donc qu'à faire état des constats observables de la 1^{re} à la 4^e secondaire chez les élèves du régulier.

- Le taux d'absentéisme chez les élèves inscrits en classes régulières au moment de notre collecte de données est passablement élevé, et ce, surtout de 1^{re} à 3^e secondaire où ce taux varie entre 11,5 % et 13,5 %.
- Dans tous les cas, le taux dépasse donc 11,5 %, et atteint même 14,3 % chez les G de 2^e secondaire.
- Fait à noter, ce taux d'absentéisme diminue sensiblement en 4^e secondaire pour rejoindre un taux plus près de ceux observés au primaire, c'est-à-dire de 7 à 8 %. On peut croire que l'intérêt des élèves pour l'école et leur désir de persévérer, qu'on peut supposer par le simple fait qu'ils fréquentent encore l'école, nous permet de comprendre la raison de cette diminution du taux d'absentéisme.

Chez les élèves de CS

Globalement, les élèves qui fréquentent les classes spéciales (7^e année et CS) ont un plus faible taux d'absentéisme que les élèves des classes régulières. Il serait intéressant de voir quelle est la cause de cette présence parfois deux fois plus grande. Serait-ce associé à l'encadrement offert par les enseignants???

- C'est dans les classes de 7^e année qu'on retrouve le moins haut taux d'absentéisme chez tous les élèves participants à notre étude (cette proportion s'apparente même aux taux observés dans l'autre communauté à l'étude).
- En ce qui concerne les classes de CS, les F sont plus présentes que les G en classe (deux à trois fois plus).

APPENDICE 5 :
ANALYSE DES OBJECTIFS DESCRIPTIFS

Présentation

Pour chacun des objectifs descriptifs de notre étude, nous avons utilisé une structure d'analyse similaire. D'abord, nos analyses se sont concentrées sur une population en particulier. C'est ainsi que nous en sommes venus à réaliser un survol horizontal des données, en étudiant la situation d'une forte proportion des élèves de la communauté, et un approfondissement vertical par l'analyse de différents cas d'élèves. Pour cette deuxième phase d'analyse, nous nous sommes principalement appuyés sur les analyses primaires réalisées préalablement. Au besoin, nous avons complété ce tour d'horizon en revenant aux sources de données primaires afin de bonifier notre compréhension des données⁴³.

Dans les pages qui suivent, nous illustrons l'ensemble de cette démarche d'analyse par la présentation d'un exemple concret : l'analyse du profil motivationnel. Nous verrons d'abord comment, dans le survol horizontal des données, nous avons abordé cette question en tentant d'analyser la situation prévalant dans l'ensemble de la communauté. Nous nous attarderons ensuite à l'approche utilisée pour réaliser l'approfondissement vertical des données.

⁴³ Principalement dans le cas de la démarche d'approfondissement vertical.

Survol horizontal

Au cours de cette démarche, nous avons voulu observer la situation dans l'ensemble de la communauté. Afin d'obtenir une synthèse qui rende compte des principaux éléments observés, nous avons eu recours à une démarche double. Dans un premier temps, nous avons ressorti différents constats pouvant être identifiés dans la ou les sources d'information choisie (s) pour l'analyse d'un objectif descriptif. Par la suite, nous avons réalisé une synthèse du cas par la rédaction d'un texte suivi où étaient repris et articulés les principaux constats. La dernière étape de cette analyse en mode écriture a consisté en la rédaction de la section *Résultats* du présent mémoire, où sont repris et remodelés les principaux éléments d'analyse.

Aux fins de notre exemple, nous présentons ici le profil motivationnel des élèves de la communauté à l'étude. Dans le cas de cet objectif descriptif, seul le questionnaire a été utilisé comme source de données, puisque le dossier scolaire ne nous fournit que peu d'indices de ce profil. On retrouvera donc ci-dessous les deux moments de l'analyse de ce premier objectif de notre recherche : Décrire le profil motivationnel des élèves.

DÉTERMINANTS	Questionnaires	Constats
Perception de la valeur d'une activité, des buts de l'école	<p>Importance générale de l'école</p> <ul style="list-style-type: none"> • Près de 95 % considèrent l'école comme importante (q4.1, 4.10, 21.3) • 94,9 % disent que l'école les aidera à trouver un métier (q4.3, q5, 24.8) et 86,4 % pensent que leur permettra de faire de l'argent dans l'avenir (q24.10) • Entre la moitié et le 2/3 des élèves disent être meilleurs dans le sport qu'à l'école (surtout les G) (q18.7) <p>Buts poursuivis à l'école</p> <ul style="list-style-type: none"> • Principalement apprendre : 2/3 considèrent que trop d'attention est accordée aux résultats scolaires (q24.13) • Dvpt personnel est également important pour la 1/2 des élèves <p>Raisons des efforts</p> <ul style="list-style-type: none"> • Amour de la matière (88,1 %) (q22.1) • Importance perçue de la tâche (86,4 %) (q22.2) • Utilité du contenu (83,1 %) (22.6) • La tâche = défi (69,5 %) (q22.3) <p>Matières préférées</p> <ul style="list-style-type: none"> • Éducation physique (64 %) • Mathématiques (63 %) • Informatique (41 %) • Anglais (39 %) • Langue et culture (29 %) 	<p>Il est important d'aller à l'école (95 %) pour les raisons suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avoir un métier • Gagner de l'argent <p>Plus de la moitié des élèves veulent aller vivre hors de la communauté.</p> <p>Les élèves fréquentent l'école pour apprendre, pour développer leurs connaissances. Ce faisant, les élèves considèrent que trop d'attention est accordée à l'atteinte des forts résultats.</p> <p>Différentes raisons sont identifiées pour expliquer les efforts consentis à l'école :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Amour de la matière • Importance et utilité du contenu (pertinence de la tâche) • La tâche représente un défi <p>Parmi les matières préférées des élèves, l'éducation physique, les math, l'informatique et l'anglais ressortent principalement.</p>
Perception de sa compétence	<p>Perception générale de soi</p> <ul style="list-style-type: none"> • Assez satisfait de soi-même 83,1 % (18.1) • Doute des chances de succès dans la vie 71,2 % (18.6) • Vaut autant que les autres 23,7 % (G=39,3 % et F=9,7 %) (18.3) <p>Capacité à réussir</p> <ul style="list-style-type: none"> • 47,5 % dit avoir de la facilité à réussir (1.1) • Près de 70 % des participants considèrent que leurs notes sont dans la moyenne ou au-dessus (16) • Élèves allochtones réussissent mieux qu'élèves autochtones = 39 % (18.13) <p>Matières où pensent réussir</p> <ul style="list-style-type: none"> • Informatique (89,8 %) • Éducation physique (88,1 %) • Français (88,1 %) • Arts plastiques (76,3 %) 	<p>Disent croire en leur capacité à réussir à l'école, mais doutent de leurs chances de succès dans la vie. Ambiguïté illustrée par leur faible estime de leur valeur comparativement aux autres.</p> <p>Pensent généralement réussir dans les différentes matières du curriculum (de 80 à 90 % des élèves dans la plupart des matières), à l'exception des arts plastiques et de l'histoire (++ problématique).</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Anglais (84,7 %) • Culture de la Nation (84,4 %) • Mathématique (83,1 %) • Langue de la Nation (79,7 %) • Histoire (63,3 %) 	
Perceptions de la contrôlabilité Définir : Interne, Externe Contrôlable, Incontrôlable	<p>Interne</p> <ul style="list-style-type: none"> • Réussite = intelligence 62,7 % (incontrôlable) (1.3) • Échecs = ne sait pas comment faire et/ou ne comprend pas bien les consignes un peu plus du 1/3 (incontrôlable) (21.4, 21.5) • Investissement quand la tâche est signifiante ± 80 % (22.2, 22.4, 22.6) représente un défi 69,5 % (G=78,6 % et F=61,3 %) (22.3) (incontrôlable) • Réussite = qualité du travail et implication ± 75 % (1.2, 21.1) (contrôlable) • Réussite \neq chance ± 60 % (1.4, 4.4) (donc moyennement contrôlable) <p>Externe</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intérêt pour la matière : Un manque = échec pour 45,8 % (21.2) Si là = efforts pour 88,1 % (22.1) (incontrôlable) • Facilité de l'école (1.5, 4.5) : explique réussite de ± 40 % des participants (donc, contrôle) • Échecs = manque d'aide 35.6 % (21.5) (donc, contrôle) • Appui parental : si encouragement, 81,4 % = efforts (22.8) aide explique réussite pour 55-60 % (F plus que G) (1.7, 4.7) (contrôle moyen) • Appui des enseignants : relation à l'enseignant = élément important pour 30-33 % (21.6, 22.7) aide 76,3 % (1.6, 4.6) (faible contrôle) • Appui des amis : pas important pour 68 à 76 % (1.8, 4.8) (donc, contrôle) 	<p>Raison de la réussite scolaire : interne et externe, mais probablement plus incontrôlable.</p> <p>Interne</p> <ul style="list-style-type: none"> • La qualité du travail et l'investissement (efforts quand intérêt pour la matière) • Intelligence (contrôlabilité dépend de la perception de la nature de l'intelligence selon les élèves (non sondé)) <p>Externe</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aide reçue des enseignants et parents <p>Autres</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chance \neq raison valable <p>Raison des échecs : Manque d'efforts (75 %, q21.1)</p> <p>Raisons pour l'effort : Significances des apprentissages et l'encouragement parental</p>
INDICATEURS		
Choix	<p>Temps accordé au travail scolaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • En moyenne = peu de temps (- de 5 hrs pour 76.2 %) (1 hr et moins = 47.4 %) (Q3) <p>Fréquence et qualité du travail en classe</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1/2 disent faire leur travail tous les soirs ou presque (Q11.2, 17.2) • Un peu moins du 2/3 des sujets dit ne pas remettre leurs travaux à temps (Q11.10, 17.5) <p>Comportements en classe</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un peu plus de la moitié des élèves disent parler des Q aux enseignants (Q17.7) • 3/4 disent ne pas déranger l'enseignant et ainsi être attentif en classe (Q17.9) • 3/4 disent collaborer avec les autres élèves (Q17.10) <p>Ponctualité à l'école</p> <ul style="list-style-type: none"> • 57.6 % disent ne pas toujours arriver à l'heure à l'école (17.11), ce que contredisent les 	<p>Peu d'engagements dans les études au quotidien</p> <ul style="list-style-type: none"> • Très peu de temps accordé aux études. • Difficultés à remettre les travaux à temps (questionner la pertinence et l'importance de ces travaux pour les élèves??), ce qui peut être associé à leur retard à l'école (près du 2/3 arrivent en retard)

	<p>données amassées par le psychoéducateur qui s'inclinent plutôt le nb d'élèves arrivant en retard à 67.2 % (VALIDATION)</p> <p>Impact des échecs</p> <ul style="list-style-type: none"> Entre le 1/3 (Q23.1) et la (Q23.3) disent être affectés par un échec (influence le choix de s'engager ou non) 	<p>La qualité de l'engagement est liée pour certains au fait de vivre ou non des échecs.</p> <p>Attitude participative en classe</p> <ul style="list-style-type: none"> Les élèves disent collaborer avec les autres en classe et ne dérangent pas en classe Ils posent des questions au besoin (1/2)
Engagement cognitif	<ul style="list-style-type: none"> 86.4 % des sujets disent faire de leur mieux au moment de se préparer à un examen (q11.9) Près du 2/3 des sujets disent bien écouter en classe (57.6 %) (q17.1) Moins de la moitié (45.8 %) disent étudier sérieusement (q17.3) 	<p>L'engagement cognitif de l'élève est variable et peu sûr (attention à la préparation d'un examen, mais pas nécessairement d'étude sérieuse; à peine un peu plus de la moitié disent écouter en classe).</p>
<ul style="list-style-type: none"> Stratégies d'apprentissage 		<p>Globalement, il semble que les élèves disent utiliser peu de stratégies d'apprentissage</p>
<ul style="list-style-type: none"> o De mémorisation 	<ul style="list-style-type: none"> Moins de la moitié des sujets (45.8 %) disent utiliser des méthodes d'apprentissage par cœur (q11.6) 	<p>Peu d'élèves utilisent des stratégies de mémorisation</p>
<ul style="list-style-type: none"> o D'organisation 		
<ul style="list-style-type: none"> o D'élaboration 	<ul style="list-style-type: none"> 2/3 des sujets disent utiliser des stratégies pour faire les devoirs (plan ou autres) (q11.3) 	<p>Utilisation de stratégies pour faire les devoirs chez le 2/3 des élèves</p>
<ul style="list-style-type: none"> Stratégies d'autorégulation 		<p>Peu de stratégies d'autorégulation semblent utilisées, si ce n'est que le recours à une certaine prévision concernant le travail et les études à réaliser dans le cadre d'un cours.</p>
<ul style="list-style-type: none"> o Métacognitive (planification, monitoring, autoévaluation) 	<p>Planification</p> <ul style="list-style-type: none"> Moins des sujets étudie régulièrement et pas seulement avant les examens (q11.4) (pas vrai en 4^e secondaire et très vrai pour élèves de 7^e année et CS) Un peu plus de la 1/2 des élèves disent étudier toute la matière prévue à l'examen avant un examen. La proportion est beaucoup plus forte en 7^e année, sec. 5 et CS, alors qu'en sec. 3-4 c'est plutôt le contraire (q11.5) <p>Autoévaluation</p> <ul style="list-style-type: none"> 72.9 % des sujets disent être en mesure de lire un texte (q11.7) <p>Concentration</p> <ul style="list-style-type: none"> 2/3 des sujets disent se concentrer quand étudient (q11.8) 	<p>Les élèves de CS, 7^e année et secondaire 5 disent planifier d'avance leurs études en vue des examens (étude d'avance et toute la matière à l'examen), contrairement aux élèves de sec.3-4 qui ne le font pas autant.</p> <p>Près du des élèves démontrent une capacité à lire et comprendre un texte.</p> <p>Les élèves disent se concentrer quand ils étudient (exception des sec. 3-4)</p>

<p>o De gestion (organisation du travail, lieu d'apprentissage, ressources humaines et matérielles)</p>	<p>Temps accordé au travail scolaire</p> <ul style="list-style-type: none"> En moyenne = peu de temps (- de 5 hrs pour 76.2 %) (1 hr et moins = 47.4 %) (Q9) <p>Utilisation des ressources humaines disponibles pour aider</p> <ul style="list-style-type: none"> 93.2 % des élèves disent demander de l'aide s'ils ne comprennent pas (q17.12) ¼ des élèves ont recours à l'aide de leurs amis pour mieux réussir (Q10.2) 91.5 % demandent de l'aide à leur enseignant au besoin (Q10.3) 2/3 des sujets disent aller aux récupérations au besoin (q17.6) <p>Utilisation des ressources matérielles disponibles</p> <ul style="list-style-type: none"> 79.7 % consultent des livres quand rencontrent un problème (Q10.4) <p>Utilisation de stratégies d'organisation du travail</p> <ul style="list-style-type: none"> Peu d'élèves planifient le travail à faire en cours de semaine (22 %) (Q11.1) Un peu moins de la moitié des sujets font leurs devoirs tous les soirs ou presque (Q11.2) 	<p>Peu de temps accordé de manière générale au travail scolaire à la maison</p> <p>Les élèves disent demander de l'aide au besoin (surtout enseignants ou amis) et utilisent les ressources (livre) disponibles</p> <p>Les élèves disent utiliser peu de stratégies d'organisation de leur travail.</p>
<p>Persévérance</p>	<ul style="list-style-type: none"> Les élèves font leurs travaux même s'ils ont de la difficulté ou ne comprennent pas (q10.5). Peut-être perçu comme de la persévérance, mais également comme un décrochage à l'interne. Positifs face aux échecs, ne se décourage pas lorsqu'ils apprennent la nouvelle (q23.3). L'abandon de l'école n'est pas une solution pour 88.1 % (q23.4) <p>Terminer le secondaire</p> <ul style="list-style-type: none"> Généralement, les élèves semblent vouloir terminer leurs études et démontrent un intérêt pour persévérer jusqu'au moment d'avoir terminé leurs études (q24.1, 24.4, 24.5, 24.9) ¼ des sujets disent qu'ils ne veulent pas arrêter l'école avant d'avoir terminé leur secondaire 5 (q24.1) (moins présent chez élèves de CS=½) 2/3 des élèves disent être en désaccord avec l'énoncé selon lequel ils sont allés à l'école assez longtemps (q24.4) 81.4 % des élèves disent ne pas être d'accord avec le fait qu'ils sont allés à l'école suffisamment longtemps (q24.5) <p>L'impact des notes sur la perception de la réussite potentielle</p> <ul style="list-style-type: none"> 83.1 % disent ne pas être d'accord avec l'affirmation concernant l'impact de leurs notes sur leur potentiel de réussite (q24.3) 	<p>Les élèves disent vouloir terminer leurs études secondaires (importance évidente)</p>

Synthèse du profil motivationnel général des élèves de la communauté

De manière générale, il semble qu'une proportion importante des élèves de 3^e secondaire de la communauté trouve difficile de percevoir leur compétence à réussir à l'école. Devant les résultats obtenus, nous sommes amenés à croire que la motivation scolaire de ceux-ci est probablement plutôt faible.

Les déterminants de la motivation scolaire

Perception de la valeur d'une activité ou des buts de l'école

De manière générale, c'est presque l'ensemble des élèves de la communauté à l'étude qui semble percevoir qu'il est important de réussir à l'école. Cette importance est associée aux possibilités d'avenir qu'ils entrevoient. Ainsi, peu d'élèves voient un intérêt actuel à fréquenter l'école.

Les raisons évoquées sont plutôt associées à des possibilités futures, telles qu'obtenir un bon métier plus tard ou gagner plus d'argent. De cette façon, un élève qui aura de la difficulté à se projeter dans le futur aura probablement moins de chance de voir l'utilité de l'école que celui qui y arrive. Dans les faits, la principale raison pour laquelle les élèves disent fréquenter l'école est pour apprendre et développer leurs connaissances. Cette idée, mise en relation avec le fait que les élèves disent qu'il est important d'aller à l'école pour se forger un avenir positif, nous fait prendre conscience de l'impact qu'aura la signification d'une tâche pour l'élève.

Par ailleurs, on remarque que chez la plupart des élèves, l'éducation physique et les mathématiques sont considérées comme les matières préférées (respectivement 64 % et 63 %). Viennent ensuite l'informatique et l'anglais comme matières préférées (41 et 39 %). Les cours de langue et culture de la Nation viennent en 5^e place avec 29 % des élèves qui préfèrent ces cours.

Perception de sa compétence

Les élèves semblent avoir pour la plupart une image positive d'eux-mêmes, de leurs capacités à réussir à l'école. Malgré cela, leur perception de leurs chances de succès dans la vie est plutôt limitée. Ils semblent percevoir de manière plutôt mitigée leurs possibilités de réussite dans le futur, ce qui se traduit notamment par une perception plutôt négative de leur valeur, comparativement aux autres (23.7 % disent valoir autant que les autres).

D'un autre côté, les élèves ont une perception relativement positive de leur potentiel de réussite dans la plupart des matières inscrites au curriculum. Quelques matières semblent problématiques, dont l'histoire. Cette situation est particulièrement préoccupante quand on pense que la réussite du cours d'histoire de 4^e secondaire est obligatoire pour la diplomation finale au sortir des études secondaires dans le régime d'étude choisi par la communauté, soit le programme du ministère de l'Éducation du Québec. D'ailleurs, la plupart des élèves interrogés plus spécifiquement semblent avoir de la difficulté à réussir dans cette matière.

Perception de la contrôlabilité

Les élèves semblent percevoir qu'ils ont un certain contrôle sur leur réussite scolaire, tout en accordant le crédit de cette réussite à différents autres facteurs indépendants d'eux. D'abord, la qualité du travail produit par l'élève et son investissement dans ses apprentissages sont perçus comme majeur dans l'explication des raisons permettant la réussite des élèves. D'ailleurs, le manque d'effort est considéré comme l'une des principales raisons permettant d'expliquer les échecs connus par l'élève. Cet investissement de l'élève dans ses apprentissages, s'il est une cause dépendant directement de celui-ci, est lié de près à la signification accordée par les élèves à l'activité proposée ou au contenu présenté. Quand l'élève en perçoit la pertinence, il s'investit plus à fond, alors qu'il est cependant tributaire de l'aide reçu de l'extérieur dans sa réussite.

Effectivement, les élèves considèrent que l'aide obtenue par l'enseignant est importante pour expliquer leurs réussites. Si l'aide des enseignants est perçue comme importante, la relation que l'élève entretient avec celui-ci est beaucoup moins importante dans l'explication des causes de la réussite ou des échecs. En effet, seul le 1/3 des élèves considère que cette relation a un impact sur leur réussite et leur persévérance.

En contrepartie, le support reçu des parents est primordial pour expliquer les causes de la réussite des élèves. Plus de 80 % d'entre eux considèrent que le support et l'encouragement de leurs parents ont un impact positif sur leurs efforts consentis en classe. Cependant, seulement un peu plus de la moitié des élèves considèrent que l'aide reçue des parents est importante pour expliquer leur réussite. Notons enfin que la chance ne semble pas perçue comme une raison réelle des réussites et échecs obtenus.

Les indicateurs de la motivation scolaire

Choix

On remarque que globalement, les élèves qui fréquentent l'école font preuve de peu d'engagement réel au sein de celle-ci. Ainsi, peu de temps est accordé aux études et devoirs à l'extérieur de l'école (moins d'une heure par semaine pour 47.4 % d'entre eux, qui s'ajoutent aux 28.8 % d'élèves qui disent accorder moins de 5 heures par semaine, ce qui monte le total d'élèves accordant moins de 5hrs/sem à 76.2 %). Par ailleurs, on observe un nombre très élevé d'élèves qui disent arriver en retard à l'école à l'occasion.

De manière générale, les élèves semblent avoir de la difficulté à remettre les travaux à temps, ce qui peut s'associer au fait qu'ils accordent peu de temps aux travaux scolaires à la maison. Cette situation nous amène à questionner l'importance accordée par les élèves à ces travaux, mais également la place qu'ils ont pour réaliser ces devoirs et leçons. Sachant que le nombre de personnes demeurant dans les maisons de la communauté est élevé, souvent près de 10 personnes par habitation, il est pertinent de se questionner quant à l'espace physique réel dont disposent les élèves pour effectuer ces travaux le soir venu. En outre, il serait éventuellement intéressant de se questionner quant à l'importance accordée par les élèves à ces travaux. Les considèrent-ils comme pertinents? Ce thème serait à creuser dans une recherche ultérieure.

Enfin, la moitié des élèves font preuve d'une attitude positive en classe posant des questions et collaborant avec les autres élèves.

Engagement cognitif

L'engagement cognitif des élèves est variable et dépendant. Les stratégies mises en place par les élèves pour faciliter leurs apprentissages semblent peu nombreuses. Cependant, il est difficile d'affirmer sans équivoque que les élèves n'ont pas recours à de telles stratégies, vu le nombre restreint de questions du questionnaire portant directement sur chacun des éléments. Notons d'abord qu'un peu moins de la moitié des élèves disent utiliser des stratégies pour mémoriser les notions à apprendre. En contrepartie, près du 2/3 des élèves utilisent des stratégies pour faire leurs devoirs, sans qu'il ne nous soit possible de connaître la nature de ces stratégies.

Si, comme nous l'avons dit, nous possédons peu d'information quant aux stratégies d'apprentissage déployées par les élèves, il en va autrement des stratégies d'autorégulation dont font preuve les élèves. À ce sujet d'ailleurs, nous sommes en mesure de mieux comprendre quelles approches les élèves privilégient. D'abord, au plan métacognitif, on remarque que les élèves des classes spéciales, ainsi que les élèves inscrits en classe de 5^e secondaire disent planifier leurs études en vue d'un examen. Cette étude préalable à un examen tient notamment compte de l'ensemble de la matière devant être vue en classe et n'est pas réalisé juste avant ledit examen. En contrepartie, les élèves de 3^e et 4^e secondaire disent avoir recours à une telle pratique de planification dans une beaucoup moins grande proportion. D'un autre côté, le 2/3 des élèves dit se concentrer lorsqu'ils étudient. Encore une fois, si on départage les réponses en fonction du niveau scolaire des élèves, on se rend compte que les élèves de 3^e secondaire disent dans une forte proportion ne pas se concentrer (85.7 %), alors qu'aux autres niveaux,

c'est entre la $\frac{1}{2}$ et le $\frac{3}{4}$ des élèves qui disent se concentrer dans une telle situation. Comme nous l'avons déjà souligné, on constate par ailleurs que les élèves disent recourir aux besoins à différentes sources d'aide au besoin (93.2 %), surtout des enseignants (91.5 %), mais également des amis (3/4). Par ailleurs, on remarque que les élèves mettent en place peu de stratégies d'organisation de leur travail et de leurs études. Cependant, ce dernier point ne nous semble pas spécifique aux élèves autochtones. Combien d'élèves québécois du secondaire élaborent réellement un plan de travail? Bien que les recherches nous disent qu'il s'agit là d'une pratique à valoriser et préconiser, il semble difficile de retrouver effectivement une telle pratique chez les élèves du secondaire.

Persévérance

Dans une large mesure, les élèves semblent désireux de persévérer à l'école, de terminer leurs études secondaires avec un diplôme. Cette importance se traduit par un désir de poursuivre leurs études, malgré les difficultés, en persévérant dans les apprentissages peu importe leur niveau de réussite dans une tâche. Il semble donc que l'abandon scolaire ne soit pas une solution pour une forte proportion des élèves (88.1 %), ce qui se traduit par un désir pour les élèves de maintenir leurs efforts dans l'apprentissage.

On remarque en outre que près du $\frac{2}{3}$ des élèves disent terminer un travail même s'ils ne comprennent pas ce qui leur est demandé. Une telle situation nous amène à questionner l'impact d'une telle pratique sur la réussite potentielle des élèves. Par ailleurs, un tel résultat questionne la réponse donnée à la question 10.3 où une forte majorité (91.5 %) des élèves ont dit demander de l'aide et des explications à leurs enseignants au besoin.

Approfondissement vertical

Dans le cadre de l'approfondissement vertical des données, nous nous sommes intéressés à la situation vécue par quelques élèves en particulier. Pour y arriver, nous avons eu recours à une démarche en trois temps, quelque peu similaire à celle utilisée pour le volet de survol horizontal. D'abord, nous avons relu les données sous l'angle de chaque objectif descriptif du projet par l'établissement de constats associés aux observations tirées de l'étude de chacun des cas d'élèves. Dans un deuxième temps, nous avons repris ces constats en les reformulant et les organisant autour d'un texte suivi. Cette deuxième démarche a été réalisée de manière indépendante pour l'un et l'autre des élèves, nous donnant une synthèse pour chacun d'entre eux. En troisième lieu, une synthèse générale de l'approfondissement vertical a été réalisée pour chacun des objectifs descriptifs. Ces synthèses reprennent les synthèses de cas des six élèves choisis dans le cadre de l'approfondissement vertical et en font ressortir les lignes directrices. Enfin, la démarche d'analyse en mode écriture s'est conclue par la rédaction de la section *Résultats* du mémoire, qui reprend les grandes lignes de la synthèse générale de l'approfondissement vertical.

Tout comme nous l'avons fait pour la présentation de l'approche privilégiée pour le survol horizontal, les lignes qui suivent illustrent un exemple de la démarche empruntée dans le cadre de l'approfondissement vertical. Nous utiliserons encore une fois l'étude du profil motivationnel pour illustrer notre démarche. Pour les deux premières étapes de la démarche, nous utiliserons un cas en particulier, celui d'Isabelle, pour ensuite présenter la synthèse des différents cas d'élèves réalisés.

DETERMINANTS	Entrevue	Questionnaire	Constats
Perception de la valeur d'une activité, des buts de l'école	<p>Pourquoi persévérer à l'école : pour l'avenir</p> <ul style="list-style-type: none"> Poursuivre ses études au CÉGEP en administration à l'extérieur de la communauté (<i>Passage 2 of 2</i>, Section 1.2.3, Paras 56 to 60, 302 chars.), ainsi que pour obtenir son secondaire 5 A comme objectif de quitter la communauté et d'aller s'établir suffisamment loin de celle-ci (semble avoir un sentiment de besoin de prendre de la distance à l'égard de celle-ci) (<i>Passage 1 of 3</i>, Section 2, Paras 158 to 190, 572 chars.). A peur de s'ennuyer cependant, mais c'est nécessaire pour s'émanciper de l'influence de ses amis (<i>Passage 3 of 3</i>, Section 2, Paras 619 to 680, 1951 chars) Pour gagner sa vie et avoir une carrière (<i>Passage 1 of 2</i>, Section 1.2.5, Paras 80 to 85, 358 chars.). Elle donne deux exemples dans sa famille qui travaillent (<i>Passage 2 of 2</i>, Section 2, Paras 134 to 154, 618 chars.) 	<p>Considère qu'il est important d'aller à l'école (q4.1, 4.10, 21.3)</p> <p>Raisons de réussir =</p> <ul style="list-style-type: none"> Pour avoir un bon emploi (q4.3, 24.8) <p>Raisons pour fréquenter l'école</p> <ul style="list-style-type: none"> Préparer à un métier (q5) \$\$ (q24.10) Se donner des buts dans la vie (q5) En fonction de l'avenir (q18.11) <p>Matières préférées (q13)</p> <ul style="list-style-type: none"> Anglais, Math, Éducation physique <p>Sport vs école</p> <ul style="list-style-type: none"> N'aime pas le sport plus que les études (q17.4) Est meilleure dans sport qu'à l'école (q18.7) <p>Les échecs</p> <ul style="list-style-type: none"> N'attribue pas ses échecs au fait que la matière ne l'intéresse pas (q21.2) <p>Fait des efforts quand</p> <ul style="list-style-type: none"> aime la matière (q22.1) La tâche proposée lui semble importante (q22.2) Perçu comme utile (q22.6) <p>N'explique pas ses efforts</p> <ul style="list-style-type: none"> Une tâche qui représente un défi n'est pas nécessairement importante (q22.3) Appréciation de l'enseignant (q22.7) Reçoit des encouragements des parents (q22.8) Impressionner ses amis (q22.9) <p>Perceptions de la pertinence de l'école</p> <ul style="list-style-type: none"> Ce qu'on y apprend est important et pertinent (q24.12, 24.17) <p>But de performance : oui ou non</p> <ul style="list-style-type: none"> Les gens accordent trop d'importance aux résultats scolaires (q24.13) 	<p>Isabelle considère que l'école est importante pour l'avenir (bon emploi, bon salaire) et nous fait part en ce sens d'un objectif clair de quitter la communauté pour avoir une carrière profitable.</p> <p>Ce qui est important pour son engagement scolaire est l'importance qu'elle accorde à ce qu'on lui demande de faire à l'école et l'intérêt qu'elle accorde à la matière.</p> <p>Elle se montre indépendante à l'égard des autres (enseignants, amis) quant aux raisons qui motivent ses efforts.</p> <p>Il semble que l'école soit vue dans cette perspective comme un moyen de sortir de la communauté, il s'agit là d'un des objectifs de Isabelle même si cela implique qu'elle s'ennuiera.</p>
Perception de sa compétence	<p>Elle se croit capable de réussir et est souvent perçue par son entourage comme un modèle de réussite.</p> <ul style="list-style-type: none"> Elle est prise comme exemple face aux autres 	<p>Perception générale de soi</p> <ul style="list-style-type: none"> Satisfait d'elle-même (q18.1) Dir avoir confiance en elle (q18.2) Ne considère pas que vaut autant que les autres (q18.3) 	<p>Isabelle a une perception très positive d'elle-même. Elle se croit capable de réussir à l'école et a confiance en ses capacités et son avenir.</p> <ul style="list-style-type: none"> Se voit comme intelligente

	<ul style="list-style-type: none"> Elle dit bien vivre cette situation (ne semble pas avoir de pression induite) (<i>Passage 1 of 1</i>, Section 2, Paras 257 to 313, 1895 chars.) <p>Manque parfois de confiance en ses capacités, mais pas en ses choix, notamment lorsqu'elle s'exprime (<i>Passage 1 of 1</i>, Section 2, Paras 104 to 114, 529 chars.)</p> <p>A déjà connu un échec en histoire, mais attribue cela aux approches d'enseignement privilégiées par l'enseignant d'alors (voir point plus bas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Ne doute pas de ses chances de succès dans la vie (q18.6) Se considère meilleure à l'école que dans le sport (q18.7) <p>Fait des efforts quand :</p> <ul style="list-style-type: none"> Comprend ce qu'elle apprend (q22.4) Comprends bien les consignes (q22.5) <p>A des notes au dessus de la moyenne et est dans les meilleures (≠ de difficulté à répondre à la Q comme Betty par exemple)</p> <ul style="list-style-type: none"> Réussit facilement (q1.1), se considère comme intelligente (q1.3) Réussir peu travailler (q1.2) <p>Matières où ne pense pas réussir (q12)</p> <ul style="list-style-type: none"> Éducation physique (q12.5) FPS (q12.13) 	<ul style="list-style-type: none"> Mais attribue aussi ses réussites à son travail <p>La perception positive que Isabelle a d'elle-même est notamment accentuée par l'image que les autres ont d'elle (perçue comme une élève motivée qui veut réussir et qui s'investit, tant par les enseignants que les autres élèves et sa famille).</p> <p>Isabelle se croit capable de réussir dans l'ensemble des matières importantes, seules difficultés potentielles soulignées : Éducation physique et FPS. Elle prévoit réussir sa reprise de son cours d'histoire de 4^e secondaire.</p>
<p>Perceptions de la contrôlabilité</p> <p>Définir : Interne, Externe Contrôlable, Incontrôlable</p>	<p>Expliquant un échec connu en histoire de 4^e secondaire, elle explique l'échec du fait :</p> <ul style="list-style-type: none"> Que le prof ne savait pas enseigner cette matière (<i>Passage 1 of 1</i>, Section 1.2.3, Paras 43 to 60, 938 chars.) Externe/incontrôlable <p>Est perçue comme une fille impliquée par ses enseignants, ce qui la motive et l'encourage. Externe/contrôlable</p> <p>Pourquoi les échecs en général</p> <ul style="list-style-type: none"> Dans certains cas, il semble que la consommation de drogues et alcool soit liée au décrochage chez certains élèves Interne/contrôlable Les grossesses en bas âge sont aussi un problème Difficile à classer Les exigences des profs ne sont pas toujours claires, ou sont parfois trop élevées. Externe/incontrôlable 	<p>Ce qui explique sa réussite :</p> <ul style="list-style-type: none"> Travaille (q1.2) Interne/contrôlable Intelligence (q1.3) Interne/incontrôlable Facilité (q1.5, 4.5) Externe/incontrôlable Aide des enseignants (q1.6, 4.6) Externe/incontrôlable Aide des parents (q1.7, 4.7) Externe/incontrôlable A le désir de réussir (q1.9, 4.9) Interne/contrôlable <p>Ce qui n'explique pas sa réussite :</p> <ul style="list-style-type: none"> Chance (q1.4, 4.4) Interne/incontrôlable Aide des amis (q1.8, 4.8) Externe/incontrôlable <p>Attitude face à l'avenir</p> <ul style="list-style-type: none"> Sera meilleur que le présent (q18.5) Dit voir son avenir positivement (q18.4) et ne pas douter de ses chances de succès dans la vie (q18.6) <p>Ce qui explique les échecs :</p> <ul style="list-style-type: none"> Manque d'efforts (q21.1) Interne/contrôlable <p>Ce qui n'explique pas les échecs :</p> <ul style="list-style-type: none"> Désintérêt pour la matière (q21.2) Interne/contrôlable Peu d'importance accordée à l'école (q21.3) Interne/contrôlable Ne sait pas comment faire pour réussir (q21.4) 	<p>Isabelle est positive à l'égard de son avenir.</p> <p>Si ses échecs sont perçus comme interne et contrôlable (manque d'effort), à l'exception du cours d'histoire de 4^e secondaire échoué pcq l'enseignant ne savait pas enseigner la matière (externe et incontrôlable), les réussites sont elles associées tant à des facteurs internes (travail, intelligence, volonté de réussir) qu'externes (facilité de la tâche, aide reçue des enseignants et parents).</p> <p>Les efforts qu'elle fournit sont quant à eux associés de près à sa perception de la tâche et à sa compréhension des consignes.</p> <p>Notons en outre que, parlant plus généralement des raisons qui poussent ses ami(e)s et les élèves de la communauté à avoir des échecs, Isabelle établit une relation directe</p>

		Interne/incontrôlable <ul style="list-style-type: none"> • Ne comprends pas et ne reçoit pas d'aide (q21.5) Externe/incontrôlable <ul style="list-style-type: none"> • Pas bien avec son enseignant (q21.6) Externe/contrôlable Ce qui explique les efforts <ul style="list-style-type: none"> • Tâche présente un défi (q22.3) • Comprend ce qu'apprend (q22.4) • Comprends bien les consignes (q22.5) Ce qui n'explique pas les efforts <ul style="list-style-type: none"> • Sait à quoi servira ce qu'elle étudie (q22.6) 	entre différents facteurs liés à des problématiques sociales (consommation de drogue et alcool, et grossesses en bas âge), et l'abandon scolaire de certains élèves de la communauté. Dans cette même veine, les exigences trop élevées ou trop peu claires de certains enseignants semblent également participer à cette problématique.
INDICATEURS			
Choix	<ul style="list-style-type: none"> • Pour certains élèves, le choix de poursuivre ses études est lié à la consommation de drogue ou alcool (ne semble pas associé au sujet lui-même) • Le type d'encadrement restrictif de certains enseignants semble nuire à la persévérance et l'engagement de certains élèves. (pas le sujet lui-même) • N'est jamais à l'heure à l'école 	Temps accordé aux études <ul style="list-style-type: none"> • Heures de travail scolaire par semaine : 2 à 5 hrs (q9) • Fait ses devoirs (q17.2) tous les soirs (q11.2) Ponctualité <ul style="list-style-type: none"> • Remet ses travaux à temps (q11.10, 17.5) • N'arrive pas à l'heure (q17.11) Participation en classe <ul style="list-style-type: none"> • Pose des questions (q17.7) • Collabore avec les autres élèves (q17.10) Réaction face aux échecs <ul style="list-style-type: none"> • Ça ne la dérange pas (q23.1) • Et ne la rends pas triste et démotivée (q23.2) 	Le fait de vivre des échecs ne semble pas être un élément influençant négativement le choix de Isabelle de s'engager dans ses apprentissages. Isabelle dit être souvent en retard à l'école. Mais affirme également remettre ses travaux à temps dans la plupart des cas. Isabelle dit participer activement à la vie de la classe en collaborant avec les autres élèves et en posant des questions au besoin.
Engagement cognitif		Comportements en classe <ul style="list-style-type: none"> • Fait de son mieux au moment de se préparer à un examen (q11.9) • Elle dit qu'elle écoute bien en classe (q17.1) • Dit étudier sérieusement (q17.3) 	Isabelle semble démontrer un engagement réel dans ses apprentissages en mettant en place les éléments nécessaires à sa réussite (participation en classe, étude sérieuse, préparation aux examens).
• Stratégies d'apprentissage			Peu de stratégies d'apprentissage semblent réellement utilisées.
○ De mémorisation		<ul style="list-style-type: none"> • N'utilise pas de trucs pour apprendre par coeur (q11.6) 	Elle dit ne pas utiliser des stratégies d'apprentissage par mémorisation
○ D'organisation			
○ D'élaboration		<ul style="list-style-type: none"> • N'utilise pas de méthode particulière pour faire ses devoirs (q11.3) 	Dit ne pas recourir à des méthodes particulières pour faire ses devoirs.

<ul style="list-style-type: none"> • Stratégies d'autorégulation 			
<ul style="list-style-type: none"> ○ Métacognitive (planification, monitoring, autoévaluation) 		<p>Planification</p> <ul style="list-style-type: none"> • Étudie régulièrement (q11.4) et pas seulement avant un examen • Révisé toute la matière devant être à l'examen. (q11.5) <p>Autoévaluation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elle évalue être capable de comprendre et retenir ce qu'elle lit (q11.7) <p>Concentration</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elle se concentre quand elle étudie (q11.8) 	<p>Lorsqu'elle étudie, Isabelle dit bien planifier ses examens et se concentrer en vue de ceux-ci.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ○ De gestion (organisation du travail, lieu d'apprentissage, ressources humaines et matérielles) 		<p>Temps accordé au travail scolaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Accorde de 2 à 5 hrs par semaine (Q9) <p>Utilisation des ressources humaines disponibles pour aider</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elle demande de l'aide au besoin (q17.12) à un ami (Q10.2) ou à l'enseignant (Q10.3) • Va en récupération au besoin (q17.6) • Pose des questions en classe (q17.7) <p>Utilisation des ressources matérielles disponibles</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relis ses notes ou consulte des livres (Q10.4) <p>Utilisation de stratégies d'organisation du travail</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ne fait pas d'horaire personnel (Q11.1) • Dit faire ses devoirs tous les soirs (Q11.2) 	<p>Isabelle n'hésite pas à demander de l'aide au besoin lorsqu'elle éprouve des difficultés.</p> <p>Elle fait son travail au fur et à mesure et prépare ses examens.</p>
<p>Persévérance</p>	<p>Elle dit être motivée de voir à quel point elle est perçue comme une élève impliquée et motivée tant par ses enseignants que par sa famille. Cela l'incite grandement à persévérer dans ses études.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ne termine pas son travail si ne comprend pas (q10.1, 10.5) <p>Si a un échec</p> <ul style="list-style-type: none"> • Encaisse en se disant qu'elle fera mieux (q23.3) • Ne pense pas abandonner l'école (q23.4) <p>Face à l'école :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Serait prête à abandonner l'école avant la fin de sa 5^e secondaire (q24.1), mais ne veut pas quitter l'école pour revenir plus tard (24.9) (la q24.1 est à la négative ce qui m'amène à questionner la valeur de la réponse) • Ne considère pas que ses notes soient trop faibles pour continuer (q24.3) et ne se sent pas obligée de continuer (q24.5) • Ne considère pas avoir été à l'école assez longtemps (q24.4) 	<p>Isabelle veut terminer ses études secondaires.</p> <p>Elle a une perception positive de sa capacité à réussir à l'école, perception influencée par l'image qu'ont d'elle ses enseignants et sa famille.</p>

Synthèse du profil motivationnel d'Isabelle

Les déterminants de la motivation scolaire

Perception de la valeur d'une activité ou des buts de l'école

Isabelle semble voir l'école comme un moyen d'émancipation. Dans les faits, elle se montre intéressée à terminer ses études secondaires et à poursuivre ses études au CÉGEP dans une autre ville. Elle insiste d'ailleurs beaucoup sur son désir de quitter la communauté. Elle semble percevoir que l'école lui permettra d'atteindre cet objectif, bien qu'elle soit consciente qu'un tel départ de sa communauté créera chez elle de l'ennui.

Pour Isabelle, l'école est donc importante pour son avenir. C'est ce qui lui permettra d'obtenir un bon emploi, d'avoir un salaire intéressant, bref d'avoir une carrière bien remplie. À ce sujet, elle affirme également être présentée par sa mère comme un modèle pour ses sœurs plus jeunes. Elle prend cela comme une marque de reconnaissance de son potentiel, mais également comme une reconnaissance par sa famille de l'importance de l'école. Malgré cette sensibilité à l'égard du regard porté par sa mère sur sa réussite, Isabelle dit être indépendante à l'égard des autres élèves de l'école, mais également à l'égard des enseignants. Même si elle obtient une certaine reconnaissance parmi eux de son potentiel et de son attitude positive, elle dit ne pas trop se préoccuper des idées que ceux-ci pourraient avoir de son cheminement.

Enfin, la qualité de son engagement dans l'une ou l'autre des matières est liée à l'importance qu'elle est amenée à reconnaître à celles-ci. Si une tâche ou, plus généralement, une matière lui semble pertinente, elle aura plus tendance à s'y engager que si celle-ci ne semble que peu utile et intéressante.

Perception de sa compétence

Isabelle semble avoir une perception très positive d'elle-même. Elle croit en sa capacité à réussir à l'école, mais également dans sa vie future. Ses projets d'études postsecondaires en sont d'ailleurs une preuve tangible. Globalement, ses réussites sont associées à ses yeux à la qualité de son travail, et ce, bien que sa perception positive de son intelligence semble être un facteur important expliquant sa réussite.

Cette perception de sa compétence est accentuée par le regard positif que les autres, enseignants, collègues de classe, mais également parents, ont de son potentiel de réussite. À l'école, elle est perçue par les autres comme une élève qui participe à toutes les activités et à tous les événements spéciaux. Nous en avons d'ailleurs eu la preuve lorsque nous avons sollicité les élèves de sa classe pour réaliser l'entrevue et que tout le monde, y compris l'enseignant, s'est tourné vers elle pour lui demander si elle allait participer.

Enfin, Isabelle se croit capable de réussir dans l'ensemble des matières, dont l'histoire de 4^e secondaire, pour lequel elle explique la raison d'un échec déjà obtenu (voir point suivant).

Perception de la contrôlabilité de la tâche

Ici, nous départagerons les perceptions de Isabelle en deux temps. D'abord, nous traiterons des perceptions qu'elle a de son propre contrôle sur sa réussite et ses échecs. Par la suite, nous nous attarderons aux raisons qui font selon elle que d'autres élèves décrochent.

Différents facteurs semblent entrer en ligne de compte pour expliquer les réussites qu'Isabelle connaît. Ces facteurs dépendent pour la plupart d'elle, le travail, son intelligence, son désir de réussir, mais également de facteurs indépendants de son contrôle, soit la facilité de la tâche et l'aide reçue à la fois des enseignants, mais également des parents. Cependant, concernant les échecs connus, la seule raison identifiée de manière générale est le manque d'efforts fourni par elle-même, donc une cause interne et dépendante d'elle. Une exception est cependant faite : le cours d'histoire de 4^e secondaire qu'elle a échoué en 2001-2002 et qu'elle reprend au moment de la collecte de données. Ici, Isabelle attribue l'échec obtenu aux lacunes de l'enseignement fourni par le titulaire du groupe. Elle justifie son explication en

soulignant que, lors de la reprise qu'elle fait au moment de la collecte, elle croit réussir son cours, ce qui n'était pas le cas avant.

Au cours de l'entrevue, nous avons été amenés à demander à Isabelle son point de vue sur les raisons qui font que les élèves décrochent de l'école et que si peu d'entre eux obtiendront en fin de compte un diplôme d'études secondaires. Les deux principaux facteurs identifiés par Isabelle pour expliquer ce décrochage sont la relation parfois difficile que certains élèves entretiennent avec leurs enseignants, notamment à cause d'exigences trop élevées de la part de certains d'entre eux au deuxième cycle du secondaire, mais également à cause de la consommation de drogue ou d'alcool qui est selon elle une problématique plutôt répandue dans la communauté.

Les indicateurs de la motivation scolaire

Choix

Isabelle semble être engagée dans ses apprentissages de manière marquée. Elle dit, tant en entrevue que dans le questionnaire, participer à la vie de la classe et collaborer de près avec les autres élèves. Elle est perçue et se perçoit comme impliquée à l'école tant de la part de ses enseignants que des autres élèves.

Lorsqu'elle vit des échecs, Isabelle affirme ne pas trop s'en faire. Il semble que de telles expériences n'aient pas nécessairement d'impact négatif sur sa décision de s'engager dans ses apprentissages.

Enfin, un indice nous permettant de percevoir l'engagement d'Isabelle à l'égard de l'école est sa tendance à toujours remettre ses travaux à temps, mais également le fait qu'elle s'absente peu de l'école. En contrepartie, Isabelle affirme être toujours en retard à l'école, affirmation qu'elle soutient en riant. Elle dit y voir d'ailleurs peu d'impact sur sa réussite.

Engagement cognitif

En général, Isabelle semble engagée dans ses apprentissages. Les pratiques qu'elle affirme utiliser en situation d'apprentissage (participation en classe, étude sérieuse, préparation des examens) sont autant de signes de la qualité de son engagement cognitif. Cependant, pour les quelques stratégies d'apprentissage pour lesquelles on interrogeait les élèves dans le questionnaire (mémorisation et élaboration), Isabelle a dit ne pas recourir à ces stratégies, ce qui laisse croire qu'elle a peu recours à de telles stratégies.

En contrepartie, concernant les stratégies d'autorégulation, Isabelle dit d'abord se concentrer et bien se préparer en vue des examens. Elle affirme en outre ne pas hésiter à recourir aux différentes ressources à sa disposition lorsqu'elle éprouve des difficultés ou ne comprend pas ce qui lui est demandé. Elle soutient enfin se maintenir à jour dans son travail et réaliser le travail au fur et à mesure qu'il se présente. Il en va de même de l'étude en vue des examens, quel soutien entreprendre à l'avance afin de ne pas se retrouver à la dernière minute?

Notons néanmoins le faible nombre d'heures qu'elle dit accorder aux études (2 à 5 heures par semaine).

Persévérance

Comme nous l'avons déjà souligné, Isabelle veut terminer ses études secondaires avec un 5^e secondaire, afin de poursuivre ses études au CÉGEP. On voit ici un signe de persévérance évident et de désir de s'investir dans ses apprentissages. Dans les faits, cette persévérance est notamment influencée par l'impact qu'a sur elle l'image que lui renvoient les enseignants et sa famille de la qualité de son implication à l'école.