

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements	ii
Liste des tableaux	vi
Résumé	vii
Prologue	1
Introduction	3
 Chapitre 1 :	
La problématique	5
1.1 Le questionnement et la résilience scolaire.....	6
1.2 Les facteurs de la motivation.....	8
1.3 Les problèmes reliés à la démotivation scolaire.....	11
1.4 La question et les objectifs de recherche.....	14
 Chapitre 2 :	
Le cadre théorique	15
2.1 La définition du concept de motivation.....	16
2.2 Les facteurs internes.....	19
2.2.1 L'estime de soi.....	19
2.2.2 Le projet personnel de l'élève.....	21
2.3 Les facteurs externes.....	22
2.3.1 Le modèle écologique.....	22
2.3.1.1 Le microsystème : la famille.....	23
2.3.1.2 Le mésosystème : les pairs et les enseignants.....	26
2.3.1.3 L'exosystème : l'organisation scolaire.....	30
2.3.2 Le rendement scolaire.....	31
2.4 Le concept de résilience	33
 Chapitre 3 :	
La méthodologie	35
3.1 Le type de recherche.....	36
3.1.1 La recherche exploratoire.....	36
3.1.2 La recherche qualitative.....	36
3.2 Le contexte social de l'échantillonnage de la population.....	37
3.2.1 La sélection des participants.....	38
3.2.2 La description de la clientèle de l'école secondaire ciblée.....	39
3.2.3 La description des participants de la recherche.....	39
3.3 La technique de l'entrevue semi-dirigée.....	41
3.3.1 La définition retenue.....	41
3.3.2 Les buts.....	42

3.3.3	Le rôle du chercheur.....	42
3.3.4	La préparation.....	43
3.3.5	Le déroulement.....	44
3.4	L'analyse de contenu.....	45
3.4.1	Les lectures préliminaires, l'établissement d'une liste d'énoncés et la classification des données.....	46
3.4.2	Les expériences scolaires.....	47
3.4.3	Les expériences scolaires négatives ou positives.....	48
3.4.4	Les facteurs internes ou externes.....	50
3.4.5	Les facteurs internes.....	50
3.4.5.1	L'estime de soi.....	50
3.4.5.2	Le projet personnel.....	51
3.4.6	Les facteurs externes.....	51
3.4.6.1	La famille et l'encadrement familial.....	51
3.4.6.2	Les amis et le réseau social.....	51
3.4.6.3	Les enseignants.....	52
3.4.6.4	L'organisation scolaire.....	52
3.4.6.5	Le rendement scolaire.....	52

Chapitre 4 :

La présentation des résultats et la discussion.....	54
4.1 Les résultats de l'étude.....	55
4.1.1 La présentation et l'analyse des résultats sur l'estime de soi.....	60
4.1.1.1 L'interprétation des résultats sur l'estime de soi et la discussion.....	66
4.1.2 La présentation et l'analyse des résultats sur le projet personnel.....	72
4.1.2.1 L'interprétation des résultats sur le projet personnel et la discussion.....	76
4.1.3 La présentation et l'analyse des résultats sur la famille et l'encadrement familial.....	78
4.1.3.1 L'interprétation des résultats sur la famille et l'encadrement familial et la discussion.....	80
4.1.4 La présentation et l'analyse des résultats sur les amis et le réseau social.....	81
4.1.4.1 L'interprétation des résultats sur les amis et le réseau social et la discussion.....	84
4.1.5 La présentation et l'analyse des résultats sur les enseignants.....	85
4.1.5.1 L'interprétation des résultats sur les enseignants et la discussion.....	89
4.1.6 La présentation et l'analyse des résultats sur l'organisation scolaire.....	92
4.1.6.1 L'interprétation des résultats sur l'organisation scolaire et la discussion.....	97
4.1.7 La présentation et l'analyse des résultats sur le rendement scolaire.....	100
4.1.7.1 L'interprétation des résultats sur le rendement scolaire et la discussion.....	103

La conclusion	105
Références	109
Annexe A Le programme de cheminement particulier de formation de l'école ciblée	117
Annexe B Le questionnaire d'entrevue.....	123
Annexe C La classification des unités de sens.....	126
Annexe D Le tableau d'analyse des unités de sens de la recherche.....	128

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		page
Tableau 3.2.3	La composition du groupe des participants.....	40
Tableau 4.1.1	La présentation des résultats des expériences scolaires.....	56
Tableau 4.1.2	La présentation des résultats des expériences scolaires reliées à des facteurs internes.....	56
Tableau 4.1.3	La présentation des résultats des expériences scolaires reliées à des facteurs externes.....	57
Tableau 4.1.4	La présentation des résultats des expériences scolaires positives et négatives reliées à des facteurs internes et externes.....	59
Tableau 4.1.5	L'ordre d'importance des facteurs reliés aux expériences positives.....	60
Tableau 4.1.6	La présentation des résultats traitant des concepts clés reliés à l'estime de soi.....	61
Tableau 4.1.7	La présentation des résultats traitant des concepts clés reliés au projet personnel.....	72
Tableau 4.1.8	La présentation des résultats traitant des concepts clés reliés aux pairs et au réseau social.....	82
Tableau 4.1.9	La présentation des résultats traitant des concepts clés reliés aux enseignants.....	86
Tableau 4.1.10	La présentation des résultats traitant des éléments reliés à l'organisation scolaire.....	93

RÉSUMÉ

Cette recherche de type exploratoire s'est intéressée à la motivation scolaire des élèves fréquentant les classes d'adaptation de type cheminement particulier temporaire (CPF) dans une école secondaire de la commission scolaire Des Premières Seigneuries. Quatorze élèves de quinze à dix-huit ans, sélectionnés dans leur milieu scolaire, ont témoigné de leur perception sur les facteurs influençant leur motivation scolaire.

Nous avons tenté, dans un premier temps, de circonscrire la source du questionnement avec les facteurs potentiellement associés à ce phénomène puis nous nous sommes attardés au concept de la résilience. Notre attention s'est portée, par la suite, sur la définition du concept de motivation dans le comportement humain et dans le processus de l'apprentissage scolaire. À l'aide du cadre théorique, nous avons isolé certains facteurs responsables ou interférant avec la motivation scolaire. Entre autre, nous avons distingué les facteurs internes, c'est à dire ceux appartenant directement à la personne soit l'estime de soi et le projet personnel ainsi que les facteurs externes, c'est à dire ceux concernant les gens ou les éléments à proximité de l'élève soit la famille, les amis, les enseignants, l'organisation scolaire et finalement le rendement scolaire.

Nous avons utilisé la technique de l'entrevue semi-dirigée pour obtenir la perception des élèves sur les facteurs influençant leur motivation scolaire. L'analyse de contenu nous a permis d'obtenir des unités de sens classées par la suite en fonction des facteurs internes et externes reliés au phénomène étudié. Les résultats de cette recherche nous rappellent l'importance de l'estime de soi pour ces apprenants ayant vécu plusieurs situations scolaires difficiles. L'analyse des unités de sens recueillies au niveau des expériences scolaires positives nous précise également l'impact de l'organisation scolaire auprès de cette clientèle. Ce facteur externe est apparu une source de motivation importante tant au niveau de la formule pédagogique que du matériel individualisé proposé aux participants de cette recherche. De plus, les résultats montrent la valeur réelle du soutien relationnel que peut apporter un enseignant auprès de ce type de clientèle.

Il ressort également de cette étude que les succès académiques vécus progressivement par les apprenants leur renvoient une image positive permettant ainsi l'augmentation de leur estime de soi. L'ampleur de ces victoires est proportionnel à l'actualisation de leur motivation et leur offre la possibilité de croire en leurs capacités de réussite scolaire.

Des recherches complémentaires à celle-ci pourraient tenter, en autres, de comparer ces données à celle du secteur régulier. De plus, un prolongement de cette étude pourrait toucher plus d'élèves et se concentrer également sur les élèves en difficulté au niveau du secteur primaire. En outre, un regard plus pointu au niveau du concept de résilience pourrait nous permettre également de mieux comprendre et d'utiliser ces résultats auprès

d'autres clientèles dans le secteur de l'adaptation scolaire. Finalement, le développement et l'expérimentation d'un programme d'interventions touchant spécifiquement la motivation scolaire pourrait s'orienter en tenant compte des résultats de cette recherche.

Prologue

8 h 50. Lundi matin. Quelques élèves sont déjà dans ma classe. Ils sont fébriles et se racontent le film vu pendant la fin de semaine. D'autres pairs se joignent à eux. Cinq minutes plus tard, la première cloche se fait entendre. Sébastien vient me voir pour obtenir le résultat de son dernier test. Je lui dis de patienter, car le dernier appel retentit. Je ferme la porte puis demande à mes élèves de regagner leur place pour la prise des présences. Stéphanie me signale nerveusement qu'elle a oublié son matériel, c'est la troisième fois. Plusieurs bureaux sont inoccupés. Cinq absences, cinq élèves qui ne sont pas en classe, c'est beaucoup pour un groupe de vingt élèves, il faudra vérifier les motifs...

On cogne à la porte, François et Sophie sont en retard. Ils n'ont pas de billet de motivation. Il s'agit respectivement de leurs cinquième et sixième arrivées tardives. «J'ai passé tout droit» me glisse Sophie. Ils savent tous deux qu'une retenue sera inscrite à leur dossier. Mais bon enfin, ils sont quand même présents, il faut apprendre à vivre avec cette réalité...

Je remarque les traits tirés de Dave, il a sans doute travaillé hier soir. Il faudra que je lui parle à la fin du cours, ainsi qu'à François, Sophie et Joey. Mon Dieu ! Il y a beaucoup d'interventions à faire dans cette classe d'adaptation scolaire concernant les absences, les retards, l'oubli de matériel... Je fais part à mes élèves de mon état d'âme. Ils écoutent attentivement enfin, je crois... Je souhaite simplement leur traduire mes inquiétudes, mon questionnement devant certains faits qui me semblent à moi si indicateurs... Je consacre une quinzaine de minutes à remettre les résultats du dernier test en mathématiques. Sébastien semble déçu, je devrai le revoir. Kathy a les yeux brillants devant sa note. «J'ai vraiment étudié Michelle, ma mère va être contente!» me dit-elle spontanément. Je sais qu'elle dit vrai, elle travaille intensément et vient souvent me voir pour des explications. Maxime, pour sa part, se montre indifférent. Johannic se présente à son tour, elle jette un regard sur sa copie, insatisfaite. Je lui signale qu'elle a augmenté de huit points par rapport au test précédent. Elle mérite que je m'attarde sur la perception qu'elle

a de son rendement et qu'on regarde son bilan sommatif. Dans le cas de David, j'ai droit à un retentissant «j'comprends rien de toute façon en maths». Mélanie se fait plus discrète et me demande mes disponibilités pour une récupération cette semaine.

Ce scénario ressemble à bien d'autres dans les classes d'adaptation scolaire au secondaire. Au sein de ce petit groupe, quelques bureaux ont déjà perdu leurs locataires. Plusieurs élèves ont le projet de partir, certains ont déjà débuté leur processus de renonciation et de démission. Pourtant, parmi eux, il y en a qui au fil des semaines relèvent la tête et mobilisent leur énergie pour augmenter leurs notes, venir en récupération et ma foi, se présenter en classe dix minutes avant le temps, histoire de jaser... Les enseignants parlent d'eux et les décrivent comme **des étudiants motivés**.

Oui bien sûr, il y a dans nos classes d'adaptation scolaire des adolescents qui, graduellement, se redressent, décident de s'investir, de poser les actions nécessaires pour réussir et transformer leurs intentions en gestes concrets. **Mais à quoi tient leur motivation scolaire ?** Sont-ils en mesure d'identifier ce qui les poussent à persévérer? Qu'est-ce qui se passe pour eux ? «Ça va mieux pour moi cette année» commente Mélanie. Paul soutient, quant à lui, que son titulaire est «full compétent» et qu'il lui donne le goût d'en faire un peu plus. «L'enseignement individualisé m'enlève une pression, m'aide à me concentrer et me permet de faire les choses plus pour moi» déclare spontanément Kathy.

Il est clair qu'il se passe quelque chose d'important pour ces élèves, leurs verbalisations et leurs attitudes traduisent de l'intérêt et de la motivation. Ce phénomène mérite, au nom de ces adolescents qui consentent à déployer leurs ailes, que l'on pose à nouveau la délicate question «**Qu'est-ce que la motivation scolaire pour ces jeunes ?**»

INTRODUCTION

Travailler en classe d'adaptation scolaire au niveau primaire ou secondaire, c'est accepter d'être souvent confronté à la démotivation des élèves. C'est également consentir à vivre avec un inconfortable sentiment de frustration et d'irritation devant des situations qui nous échappent. On croit parfois se retrouver devant «des grévistes du savoir» (Viau, 1994). Notre compétence et notre propre motivation se trouvent ébranlées. Ces jeunes nous interpellent maladroitement dans nos valeurs, nos croyances et nos aspirations. Les enseignants de ces classes témoignent de leur impuissance devant les comportements passifs ou réactifs des jeunes décrocheurs.

Pourtant, l'élève qui s'engage dans la démotivation est paradoxalement motivé dans son choix de ne pas apprendre. Il est motivé, mais pour autre chose que l'apprentissage tel que proposé. Sa résistance se traduit de différentes façons : absentéisme, faibles résultats scolaires, inattention en classe, opposition passive ou active à l'autorité scolaire. Il va mobiliser beaucoup d'énergie à défier les règles de l'enseignant et celles de la classe (Covington, 2000). Motiver les élèves serait l'un des grands défis en enseignement actuellement et le faire dans les classes d'adaptation scolaire au secondaire pourrait signifier une aventure encore plus périlleuse (Ministère de l'Éducation du Québec, 1997). Pourtant, certains vont franchir la ligne d'arrivée. Ils verbaliseront intuitivement qu'ils se dirigent vers leur projet d'avenir et qu'ils ont choisi de s'investir dans cette démarche.

Voulant approfondir cette notion de motivation en utilisant le témoignage des adolescents des classes d'adaptation scolaire sur les facteurs qui les influencent, cette recherche se veut un humble questionnement sur la nature de cet enjeu. Nous allons donc nous attarder principalement sur la perception de ces élèves en regard des éléments qui les incitent à persévérer vers leur réussite scolaire.

Le présent mémoire se divise en quatre chapitres. Nous allons d'abord présenter dans un premier temps la problématique de la motivation scolaire en y traitant la source du

questionnement, la notion de résilience telle que proposée par Cyrulnik (1998), les facteurs de la motivation et les problèmes reliés à la démotivation scolaire. La question de recherche et les objectifs de cette étude terminent cette partie.

Par la suite, le deuxième chapitre se consacre au cadre théorique où sont présentés la définition du concept de motivation, les facteurs internes et externes reliés à ce phénomène, l'approfondissement du concept de résilience ainsi que les grandes lignes du modèle écologique empruntées pour cette recherche. Le troisième chapitre définit le type de recherche utilisé dans le cadre de cette étude, l'échantillonnage et la technique utilisée pour la cueillette de données. Les résultats et la discussion des données de la recherche constituent les éléments du quatrième chapitre.

La dernière partie de ce mémoire se termine par une conclusion où sont traitées les limites de cette étude ainsi que quelques pistes de recherche future.

CHAPITRE 1

LA PROBLÉMATIQUE

CHAPITRE 1

LA PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présente la problématique où sont traités la source du questionnement et la résilience scolaire, les facteurs de motivation, les problèmes reliés à la démotivation scolaire ainsi que la question et les objectifs de recherche.

1.1 Le questionnement et la résilience scolaire

Plusieurs études se sont intéressées depuis les années soixante-dix au phénomène de l'adaptation scolaire et des décrocheurs. À juste titre, les chercheurs et intervenants en milieu scolaire se sont interrogés sur la dynamique développementale de ces jeunes en difficulté, sur les facteurs les poussant à se retirer du système ainsi que sur leurs familles et leurs caractéristiques. La littérature est abondante à ce sujet et nous donne des pistes d'intervention intéressantes. Pourtant, parmi ces jeunes en rupture avec l'institution scolaire, il en existe qui, malgré les blessures et les difficultés, se remettent debout et parviennent à actualiser leur projet personnel. Sur ce faible pourcentage d'adolescents surnommés parfois «vilains petits canards» (Cyrulnik, 2001), il existe peu de recherches et de relevés de littérature. C'est comme si on avait oublié de brandir le drapeau de la réussite pour ces guerriers vainqueurs. Pourtant ils en ont vécu des batailles, celles de l'estime de soi, celles de la compétition, celles de l'échec, des frustrations et du sentiment d'incompétence. Ils ont quand même franchi la ligne d'arrivée, ils ont courageusement **mordu** à l'hameçon et se sont accrochés. «On s'est toujours étonné devant ces enfants qui ont su triompher d'épreuves immenses et se faire une vie d'homme, malgré tout» (Cyrulnik, 1999, p.10). Le malheur n'est jamais pur, pas plus que le bonheur. Un mot permet d'organiser notre manière de comprendre le mystère de «ceux qui s'en sont sortis». C'est celui de la résilience, désignant cette capacité à réussir, à bien vivre et à se développer en dépit de l'adversité (Cyrulnik, 1999).

Les «vilains petits canards» du milieu scolaire au secondaire sont souvent ceux issus des classes d'adaptation. Leur parcours est parsemé d'échecs et de frustrations. Néanmoins, dans cette jungle de la performance académique, certains secouent leurs ailes et volent un peu plus loin, un peu plus haut. **Ont-ils découvert un but, une motivation?** Tout un défi et toute une aventure que ce désir de récupérer sa vie et de s'engager à travailler vers un projet bien à soi. Pourtant au départ, ils étaient presque prédisposés à échouer. Alors, d'où vient donc cette nouvelle énergie compensatoire, cette motivation et qu'est-ce que c'est au juste? Les recherches à ce niveau sont peu nombreuses. Elles nous amènent à nous questionner sur les sources réelles de motivation pour ces élèves en difficulté d'apprentissage ou de comportement qui, on doit le dire, se révèle un secteur négligé au niveau de l'adaptation scolaire.

Dans la littérature, la notion même de motivation prête à de multiples interprétations. Elle se fonde sur la nature de l'homme, sur ce qui le pousse à travailler, à s'investir, à persister et à se dépasser. Elle porte sur l'orientation des comportements vers l'atteinte d'objectifs personnels et professionnels. Déjà en 1954, Abraham Maslow nous trace sa célèbre pyramide correspondant aux besoins fondamentaux pour le développement de l'être humain. Selon le psychologue américain, tout être humain, selon cette hiérarchie, cherche à satisfaire des besoins fondamentaux dans tout ce qu'il entreprend. Toujours selon le chercheur, plus les besoins prioritaires d'une personne sont élevés dans la hiérarchie, plus cette personne est mature et plus elle devient motivée. Nous sommes à même de nous questionner sur le niveau de sécurité de certains élèves qui fréquentent les classes d'adaptation scolaire. Leurs besoins primaires ont-ils trouvé réponse ? Comment qualifier leur estime de soi ? Selon la hiérarchie des besoins complétée par des notions de maturité et de motivation, cette dernière ne serait pas possible au travail lorsque les besoins primaires ne sont pas satisfaits. L'individu travaille alors exclusivement sous l'effet de pressions venant de l'extérieur.

DeCharm (1968), Deci et Ryan (1985), Entwistle (1990), Vallerand et Thill (1993) ont distingué dans leurs recherches trois types de motivation : la motivation intrinsèque, la

motivation extrinsèque et l'«amotivation». Cette dernière représente l'absence de motivation. Elle se manifeste habituellement par une absence d'effort, car la personne a décroché. C'est le cas de ce que les anglais qualifient de «drop in». Dans le cadre de notre recherche, à l'intérieur des classes d'adaptation scolaire représentant notre milieu d'étude, l'amotivation nous apparaît la forme la plus fréquente et la plus sournoise de décrochage scolaire.

1.2 Les facteurs de la motivation

Étant d'abord un enjeu humain essentiel à une certaine réalisation de soi, la motivation dépasse pourtant de loin le cadre scolaire et peut être considérée comme un sujet de philosophie (Acker, Inzirillo, Lefèvre, 2000). Elle passerait d'abord par l'intérêt que l'on porte à soi-même (La Garanderie, 1991). Plus précisément, cet auteur souligne qu'on ne naîtrait pas intrinsèquement motivé, on le deviendrait, avec des hauts et des bas, des victoires et des tentatives ainsi que des essais et des erreurs. On tenterait de construire soi-même notre trajectoire pour atteindre nos buts et nos objectifs (La Garanderie, 1991). Nos expériences personnelles, familiales, sociales et scolaires vont contribuer à faire émerger notre sentiment de compétence et de confiance en soi (Prot, 1997). Bien que la décision consciente de stimuler sa motivation appartient à chacun, des aspects extérieurs vont nous guider vers cette tentative de réalisation de soi.

Des facteurs internes, entre autres, l'estime de soi, les habitudes de vie, le projet personnel et des facteurs externes comme la famille, le travail, les pairs, les enseignants, l'école se conjuguent pour entreprendre ce grand défi, celui d'accepter d'avoir une certaine emprise sur nos choix personnels. Apprendre serait un besoin humain fondamental, mais pour certains élèves, il s'agirait d'une entreprise anxiogène qui génère tellement d'insécurité et de malaise qu'ils préfèrent se retirer de la compétition. Boimare (2000) propose à ce niveau de chercher autour d'une peur d'apprendre et non celle de savoir, car apprendre réveille la peur du chaos. Considérés à juste titre comme des facteurs d'influence interne de haut niveau dans le développement humain, une faible

estime de soi ainsi qu'un manque de confiance et une certaine difficulté dans l'effort caractérisent les jeunes à risque d'abandon scolaire. L'élève développe donc une estime de soi négative, un sentiment d'impuissance et une perte graduelle de motivation. De ce fait, il entretient une attitude négative envers l'école (André, 1998).

Duclos, Laporte et Ross (1995) nous rappellent à juste titre l'importance de l'estime de soi. Selon ces auteurs, chaque individu se fait graduellement une idée de lui-même et cette image se construit au fil des années. Elle n'est jamais complètement acquise. C'est dans le regard de l'autre que l'individu se voit. À l'adolescence, le développement et la consolidation de ce concept deviennent des enjeux majeurs. En pleins bouleversements physiques, l'adolescent doit faire face à des nouveaux rôles sociaux dont celui d'apprendre «dans une grosse école» et d'être un élève parmi tant d'autres. Tous ces changements contribuent à le fragiliser et il a besoin d'un support relationnel pour consolider son sentiment de fierté. Les études de Duclos, Laporte et Ross (1995) et de Barbeau et al. (1997) démontrent que l'estime de soi est au cœur de toute stratégie visant à prévenir de nombreux problèmes chez les jeunes : décrochage, difficultés d'apprentissage, délinquance, abus de drogues et d'alcools, etc.

Ainsi, l'adolescent doit avoir une estime positive de lui-même pour établir des relations avec les autres et y participer activement. En effet, c'est à partir de la confiance en soi que le jeune s'autorise à aller vers les autres, à exprimer ses besoins et à prendre la place sociale qui lui revient en tant que personne entière (Cloutier, 1996). Par ailleurs, celui qui a une mauvaise opinion de lui-même, craint d'exprimer ses opinions, se croyant incapable de mener à bien ses travaux, peu importe son habileté réelle. Il est porté à abandonner facilement et n'arrive pas à faire le lien entre travail et succès. Il pense qu'il est voué à l'échec car il a déjà échoué (Reasoner, 1995). La résignation apprise ou l'apprentissage de l'inutilité des efforts est la forme la plus extrême de perception d'incontrôlabilité. Elle conduit à une réaction d'abandon de la part de l'élève (Thill, 1993). Elle provient d'échecs réguliers attribués à des causes internes, stables et globales (Seligman, 1991). De ce fait, l'effort est considéré comme une «épée à double tranchant»

(Covington et Omelich, 1979). D'un côté, il peut aider à augmenter sa performance, mais d'un autre il signale encore plus l'incompétence en cas d'échec. Ces conditions répétées devant la non réussite malgré les efforts placent l'élève en situation de stress intense.

Bien que le stress fasse partie de la vie, son intensité et sa répétition nuisent au sentiment de sécurité intérieure. Les adolescents ne peuvent pas vivre longtemps avec un trop grand stress sans devenir négatifs envers eux-mêmes et les autres (Duclos, Laporte et Ross, 1995). Le milieu scolaire représente, à lui seul, une cellule pouvant contribuer à un facteur de stress important. La compétition, l'évaluation scolaire et le jugement des autres sur les performances académiques deviennent parfois des facteurs d'isolement et conduisent conséquemment à l'ostracisme. Les échecs accumulés et répétés dans plusieurs sphères de vie viennent accentuer ce sentiment d'incompétence. Or, l'intérêt porté à la réussite scolaire ou professionnelle dépend en grande partie de l'image que l'on a de nos habiletés scolaires.

Différents facteurs peuvent influencer notre estime de soi à l'adolescence dont le nombre et la valeur accordée aux réussites et aux échecs accumulés au niveau scolaire, amoureux, social et autres (Duclos, Laporte et Ross, 1995). Les impacts d'une faible estime de soi à l'adolescence peuvent mener au décrochage scolaire, familial et même social.

En outre, l'absence de buts ou de **projets personnels** semble être caractéristique chez les jeunes qui vivent de la démotivation scolaire. Sans projection réelle dans le temps, ils perçoivent peu ou mal le sens de leur scolarité. Or, les recherches et les études menées par différents auteurs tels que LaGaranderie (1991), Crozier (1993), Viau (1994), et Philibert et Wiel (1997) indiquent que l'élève accepte de s'engager dans la mesure où il reconnaît que le travail ou la tâche présentée a des retombées utiles et fonctionnelles dans sa vie actuelle et future.

1.3 Les problèmes reliés à la démotivation scolaire

Intervenants de première ligne, les enseignants accompagnant les élèves du primaire et du secondaire dans les classes d'adaptation scolaire peuvent témoigner du nombre impressionnant de frustrations académiques et d'échecs qui marquent ces jeunes. Selon Boimare (2000), l'échec scolaire au quotidien, pour l'élève, le parent et l'enseignant, c'est avant tout le constat d'une rencontre ratée, avec la connaissance et avec l'autre. C'est une blessure que l'on tait derrière de multiples tentatives de rationalisation. Pourtant l'échec scolaire est, au delà des résultats académiques, plus souvent le révélateur d'un ensemble de conflits : la résistance aux demandes des parents, la rébellion contre l'institution scolaire, contre la culture qu'elle utilise et la pédagogie qu'elle propose. L'adolescent souffre néanmoins de cette situation tout en cherchant à justifier ses conduites et ses provocations. Pour préserver son estime de soi, le jeune en difficulté va manifester différentes attitudes : éviter l'effort, refuser de suivre les consignes, esquiver l'aide, viser tout juste la note de passage, exprimer publiquement son désintérêt, rationaliser ses difficultés, adopter des comportements oppositionnels ou de repli sur soi, s'absenter de l'école sans raison valable, etc. (Chouinard, 1999).

Conséquemment, il attire les sanctions et les conséquences reliées à ses gestes. L'enjeu est considérable tant au niveau personnel, familial et scolaire. Ce constat d'un environnement négatif généralisé, atteint et paralyse la confiance en soi dans le secteur du développement des capacités intellectuelles. Cependant, il est bien rare dans un parcours scolaire que l'échec apparaisse brutalement. Sa présence est le plus souvent insidieuse et les signes avant-coureurs peuvent passer inaperçus (Cahen, 1996). L'échec scolaire répété mine l'estime de soi, la confiance et l'espoir de s'en sortir. Ce manque s'exprime par le découragement et le désir de tout lâcher. Bon nombre de jeunes n'investissent pas d'énergie dans leur scolarité, car ils n'ont pas la moindre idée de l'utilité de l'école dans leur vie. Ils n'ont pas de rêves d'avenir. Sans but, ni projet personnel à l'école, l'instruction perd toute signification à leur yeux. Au secondaire, l'élève a davantage besoin de savoir pourquoi il fait telle ou telle chose, sinon il réalise

qu'il est ennuyeux d'aller à l'école et ce, uniquement, pour faire plaisir aux autres (Rivard, 1991).

Au Québec, en 1991 environ 150 000 enfants et adolescents éprouvent des difficultés d'adaptation scolaire ou sociale. Troubles d'apprentissage, décrochage, hyperactivité sont des réalités vécues par des milliers de familles. Le problème de l'abandon scolaire au secondaire est un problème majeur en soi. En effet, ces jeunes qui se présentent devant des employeurs sans détenir de diplômes ont peu de chances de décrocher un emploi. Ils quittent l'école secondaire prématurément ne disposant que bien peu de ressources (Rivard, 1991).

La réalité du phénomène de «décrochage scolaire» remonte au début de l'histoire des écoles, mais ce concept ne fait son apparition dans la littérature qu'au début des années 1970. Ce n'est que depuis la fin des années 1980 que ce sujet se trouve au cœur des préoccupations éducatives. Avant les années 1960 et 1970, beaucoup d'élèves quittaient l'école très tôt, cependant, cette réalité était «normale» puisqu'à cette époque, le travail manuel était valorisé et il fallait «gagner sa vie» (Duclos, 1992).

¹ Selon le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 1996), on appelle «décrocheur» un jeune de niveau secondaire qui n'est plus inscrit dans un établissement d'enseignement et qui n'a pas obtenu son diplôme d'études. Le taux de décrochage au Québec est environ de 27 %. La plupart des jeunes décroche entre 16 et 18 ans et la grande majorité durant le deuxième cycle du secondaire (MELS, 1991). Les causes qui incitent les jeunes à abandonner sont multiples. Le retard scolaire est-il la principale? Le décrocheur n'a plus la volonté de faire des efforts pour réussir, il subit de nombreux échecs scolaires et accuse du retard par rapport aux autres. La démotivation est probablement un facteur déterminant dans la décision du jeune d'abandonner ses études. Face à plusieurs échecs scolaires, il en vient à percevoir le marché du travail comme une

¹ MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

solution à ses difficultés (Duclos, 1992). Plusieurs causes peuvent provoquer le décrochage scolaire. Il y a, entre autres, des facteurs d'ordre personnel, d'ordre scolaire, d'ordre socio-économique et d'ordre familial. De plus, la faible estime de soi, les difficultés interpersonnelles, le besoin de liberté, d'aventures et de même que l'abus de drogues et d'alcool peuvent tous être tous des motifs d'abandon scolaire.

De façon plus précise, les données de base du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport nous révèlent que 11,16 % de l'effectif scolaire présente des troubles d'adaptation ou d'apprentissage (MELS, 1997). La majorité des enfants handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA, 66,7 %) est constituée d'élèves ayant une difficulté d'apprentissage suivie des élèves en trouble de comportement (19,3 %). Le souhait du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport est de mettre l'accent sur les conditions propres à assurer à tous les jeunes des chances égales de réussite éducative et de participation pleine et entière à la vie en société. La politique de l'adaptation scolaire présente des nouvelles avenues pour soutenir cet objectif et tenter d'améliorer le taux de réussite et de diplomation pour cette clientèle. Six voies d'action sont privilégiées : la prévention et l'intervention rapide, l'adaptation des services éducatifs, l'organisation de services aux élèves, la création d'une communauté éducative avec les élèves et les partenaires qui gravitent dans leur milieu, l'attention accordée aux élèves à risque et l'évaluation de la réussite des jeunes en adaptation scolaire (MELS, Politique de l'adaptation scolaire, plan d'action, 1996).

Par ailleurs, le MELS reconnaît que la situation des élèves en difficulté d'apprentissage ou relative au comportement pose un défi particulier pour le milieu scolaire. La motivation scolaire de cette clientèle présente, à elle seule, une problématique spécifique. Ces jeunes sont les premiers à vivre les conséquences des affres du décrochage scolaire. C'est pourquoi dans le cadre de notre recherche sur la motivation scolaire, nous allons nous attarder sur le témoignage de ces élèves qui, malgré les difficultés, s'accrochent et se remettent en piste vers la réussite personnelle et scolaire.

1.4 La question et les objectifs de recherche

1.4.1 La question de recherche

Compte tenu de la particularité de la clientèle fréquentant le milieu de l'adaptation scolaire dans les classes de cheminement temporaire, de la problématique associée à la motivation scolaire de ces adolescents, nous en sommes venus à l'interrogation suivante : Quelle est la perception des élèves de 15 à 18 ans, inscrits au secondaire dans les classes d'adaptation scolaire, des facteurs influençant leur motivation scolaire ?

1.4.2 Les objectifs de recherche

Ayant des questions sans réponses au sujet des éléments qui permettent à un élève possédant un potentiel de décrochage élevé de se mobiliser et de poursuivre ses études secondaires, nous allons concentrer notre action sur les objectifs suivants :

Identifier, décrire et améliorer sa compréhension des facteurs influençant la motivation scolaire des élèves fréquentant les classes d'adaptation scolaire au secondaire.

Pour tenter d'atteindre ces objectifs de recherche, nous allons développer dans la partie suivante le cadre théorique mettant en relief la définition du concept étudié, les facteurs s'y rattachant, le phénomène de la résilience et les grandes lignes du modèle théorique emprunté.

CHAPITRE 2

LE CADRE THÉORIQUE

LE CHAPITRE 2

LE CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre se consacre au cadre théorique de l'étude sur la motivation scolaire. Il présente la définition du concept de motivation, les facteurs internes et externes associés à ce phénomène, le concept de la résilience ainsi que les grandes lignes du modèle écologique empruntées dans le cadre de cette recherche.

2.1 La définition du concept de motivation

Le dictionnaire actuel de l'éducation nous renseigne sur la définition du mot «motivation». Il signifie un ensemble de forces qui poussent l'individu à agir. Il réfère également à un ensemble de désir et de volonté poussant une personne à accomplir une tâche ou à viser un objectif correspondant à un besoin. Ainsi, le mot «motif» vient de *motus* (mu), participe passé du verbe latin *movere* (mouvoir) (Dictionnaire actuel de l'éducation, 2005, 3^{ème} éd., p.915).

Déjà en 1954, Abraham Maslow tente d'expliquer la motivation à partir de la hiérarchisation des besoins de base nécessaires autant à la survie qu'à la croissance de tout individu. La motivation serait liée à la satisfaction des besoins poussant le sujet à agir et à réaliser telle ou telle action. Les besoins les plus primaires, manger, boire, se protéger du froid et autres, sont définis comme des besoins de sécurité physiologique. Ayant obtenu réponse à ces besoins, l'individu peut se préoccuper de satisfaire ses besoins de sécurité psychologique qui représentent un plus haut niveau. Ainsi, la motivation au travail ne serait pas possible lorsque les besoins primaires et d'intégration sociale ne sont pas satisfaits. Une fois cette étape atteinte, l'individu passe aux besoins de réalisation et de croissance, c'est à dire aux besoins d'estime de soi et des autres.

Différents auteurs contemporains se sont penchés également sur le concept de motivation. L'objet de cette étude sera guidé par les définitions qu'en ont fait plusieurs auteurs dont LaGaranderie, 1991; Viau, 1994; Barbeau, Montini et Roy, 1997; André, 1998 et Acker, Inzirillo et Lefèvre 2000.

Du point de vue de LaGaranderie (1991), la motivation ne s'actualise que si elle repose sur une démarche consciente. Il serait nécessaire que la conscience soit impliquée directement dans ce processus. La personne devient motivée lorsqu'elle découvre des motifs personnels pour se mettre en mouvement et qu'elle s'identifie concrètement à ces motifs. Il s'agit d'une démarche lucide s'élaborant avec des moyens vers un objectif à atteindre. On peut donc construire sa motivation, la développer et la nourrir consciemment. De plus, il importe de conjuguer les fins et les moyens afin d'inscrire cette habitude dans la conscience. Dès que la finalité est invoquée et que l'on décide de s'investir avec des actions concrètes, on trouve du plaisir à s'engager. L'homme devient un être de finalité assumant de ce fait, une certaine responsabilité dans ses choix personnels.

Selon Viau (1994, p.7), la motivation scolaire se définit comme suit : «La motivation est un état dynamique qui a ses origines dans la perception qu'un élève a de lui-même et de son environnement l'incitant à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but». Pour notre part, dans le cadre de cette recherche, nous nous laisserons guider par la définition de Viau (1994) qui fait d'abord référence à la perception que l'élève a de lui-même. Ce prémisses rejoint également notre vision du phénomène de la motivation scolaire.

Sous le regard de Barbeau, Montini et Roy (1997), la motivation devient le carburant qui produit l'énergie pour apprendre. Ces auteurs dégagent deux composantes essentielles pour s'engager dans un processus de motivation. D'abord le regard que porte l'élève sur lui-même puis sa façon d'envisager la tâche d'apprendre. Dans leur analyse, Barbeau et al. exposent cinq variables agissant sur la motivation des élèves : la perception de la

compétence à acquérir, la perception de la compétence à utiliser les connaissances, la perception sur le pouvoir de contrôler les événements scolaires, l'engagement cognitif et la participation en classe. Un autre auteur, Bandura (1986) parle plus concrètement de la perception de sa compétence (self-efficacy). Il s'agit de la perception qu'une personne entretient à propos de ses capacités qui déterminent pour une large part «son pattern comportemental». Les recherches menées à ce sujet ont démontré clairement l'importance de la «self-efficacy» dans la dynamique motivationnelle. Toujours selon Bandura, l'anxiété de l'évaluation (test anxiety) est une source importante de la perception de ses compétences en milieu scolaire. Son impact sur le processus motivationnel fut mis en évidence par l'étude longitudinale de Hill et Sarason (Stipek, 1993). Ainsi, à mesure que l'enfant grandit, l'angoisse de l'évaluation prend une place de plus en plus importante dans ses performances. Si la place de l'évaluation est faible en première année primaire, elle devient beaucoup plus élevée et significative au niveau de la sixième année. À son tour, André (1998) résume aussi la motivation comme l'engagement, la participation et la persévérance de l'élève dans une tâche.

Pour sa part, Dweck (1989) a montré que les élèves du primaire qui se sentent compétents dans une tâche choisissent de s'y engager et font preuve de persévérance dans son accomplissement. De façon similaire, l'analyse de Pintrich et Schunk (1996) montre qu'au début du secondaire comme à l'université, la perception de ses compétences est positivement liée à l'engagement cognitif. Nous tenterons lors des entrevues avec les adolescents d'améliorer notre compréhension de la perception de la compétence, celle du contrôle et de l'angoisse de l'évaluation.

Acker, Inzirillo et Lefèvre (2000) établissent, quant à eux, leur définition de la motivation comme étant un processus qui interagit avec le champ phénoménologique de la personne soit sa vision personnelle du monde, son regard sur la vie, son environnement et sur son travail. Ils nous précisent également que la motivation est liée à des choix personnels et à des décisions. Il s'agit d'une force poussant les individus à satisfaire leurs besoins, leurs désirs, leurs pulsions et qui détermine un comportement conforme à leurs valeurs pour

réduire un état de tension. Par ailleurs, ces auteurs nous signalent que la motivation s'appuie sur trois éléments : la valeur accordée à un objectif déterminé, la croyance dans ses capacités à atteindre cet objectif et finalement aux moyens que l'on se donne pour réussir.

Tels que brièvement présentés au chapitre précédent, des facteurs internes et externes doivent se conjuguer pour que l'individu accepte d'avoir une certaine emprise sur ses choix personnels et ainsi stimuler sa motivation (André, 1998). Nous allons nous attarder principalement sur la définition et l'analyse de **l'estime de soi** considérée comme un facteur d'influence interne de premier plan dans le développement de la motivation scolaire. Cet aspect nous apparaît un élément majeur dans la dynamique de l'adolescent en difficulté au secondaire. Notre intérêt se portera également sur le «**projet personnel de l'élève**» offrant à son tour une perspective intéressante dans l'évolution de la motivation scolaire des adolescents ciblés par cette recherche.

Nous allons, par la suite, utiliser le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979) pour approfondir nos connaissances des facteurs externes **soit la famille, les pairs, les enseignants, et l'organisation scolaire**. De plus, le rendement scolaire sera également un élément traité afin de compléter l'étude des facteurs externes.

2.2 Les facteurs internes

2.2.1 L'estime de soi

Dès l'enfance, les individus se forgent une image d'eux-mêmes fondée essentiellement sur la manière dont les traitent les personnes jouant un rôle important dans leur vie : parents, enseignants et camarades. L'appréciation positive ou négative de cette image constitue l'estime de soi. Bien entendu, elle sera affectée par les événements de la vie, mais il semble qu'elle retrouve son niveau habituel quand les conditions d'environnement se normalisent à nouveau (Coopersmith, 1984). L'estime de soi désigne

donc le sentiment plus ou moins favorable qu'éprouve chaque personne envers ce qu'elle est, mais plus exactement envers ce qu'elle perçoit de son être et de ses actions. C'est le sentiment de la valeur de soi qui nous permet, entre autre, d'intégrer toute nouvelle expérience et, en conséquence, d'élargir ce noyau. Pour le modifier, il faut une réorganisation de l'ensemble des perceptions et une sensibilité à de nouvelles expériences. On ne pourrait pas ne pas tenir compte de l'image de soi. Elle existe, elle agit, et quoi qu'on fasse, il faut nécessairement partir d'elle (Ferrucci, 1985). Une bonne estime de soi signifie une prise de conscience de ses forces et de ses vulnérabilités ainsi qu'une acceptation de soi-même avec ce que l'on possède de plus personnel. Cela veut dire aussi assumer ses responsabilités, savoir répondre à ses besoins, avoir des buts et prendre les moyens pour les atteindre.

Selon Duclos, Laporte et Ross (1995), l'adolescence est la période de la vie se caractérisant par la quête de l'identité personnelle. Au cours de cette phase, le jeune doit reconnaître et intérioriser une image réaliste de lui-même formant un tout unifié. Les adolescents croient, de façon générale, que leur sort ne dépend pas d'eux-mêmes, mais qu'ils sont à la merci soit de la générosité ou de la sévérité de leurs enseignants, soit de l'amour aveugle ou de l'incompréhension de leurs parents. La réussite scolaire et la capacité de résoudre les problèmes de la vie quotidienne dépendent des liens de cause à effet que le jeune se révèle capable d'établir. Pour diriger sa vie, il faut acquérir du pouvoir sur elle. Une bonne estime de soi se retrouve à la base de la motivation et de l'autonomie. On peut dire de la motivation qu'elle est un moteur qui pousse la personne en avant. Il n'est efficace que lorsqu'il est joint à un autre élément soit la capacité à se projeter dans l'avenir.

Telle que vue dans la problématique, une faible estime de soi peut éventuellement avoir plusieurs conséquences sur le développement global de l'adolescent. Il risque de s'engager dans un isolement progressif dû à une non acceptation de soi, à la consommation abusive de drogues ou d'alcool, au décrochage scolaire, familial et même

social, à des états dépressifs, à des difficultés ou conflits relationnels et à une dépendance à l'approbation des autres (Viau, 1994).

2.2.2 Le projet personnel de l'élève

Crozier (1993), Étienne (1992), Philibert et Wiel (1997) proposent comme soutien à la construction de la motivation scolaire, d'aider le jeune à formuler son projet personnel autour de ses apprentissages et de travailler en fonction de quelque chose qui, pour lui, a un sens. Le projet personnel peut se développer adéquatement s'il reçoit un soutien actif des parents et des enseignants ainsi que le support du milieu scolaire. Selon le point de vue de Tardif (1992), l'élève accepte de s'engager et de participer à sa scolarité s'il reconnaît que la tâche présentée est en lien avec sa vie actuelle et future. Tardif soutient également qu'il faut placer les énergies éducatives sur «le vouloir et le pouvoir» de l'élève et le responsabiliser face à ses apprentissages. Le projet personnel devient ainsi un moyen concret et réaliste à privilégier, puisqu'il conduit l'élève à s'engager dans la découverte de divers parcours possibles (Philibert et Wiel 1997).

Fait intéressant, cet autre facteur interne soit le projet personnel permet de travailler à la fois l'image de soi, abîmée par des échecs répétés, et le concept de métier. Qualifié de force et de nouvelle énergie, il guide vers une direction, aidant l'élève à se projeter dans l'avenir et le responsabilisant face à ses choix. Devenu de ce fait une force, il donne la capacité d'évoquer son projet et de susciter une image pour obtenir une assurance plus forte afin d'en voir la réussite (LaGaranderie, 1991). À son tour, Crozier (1993) reconnaît le pouvoir de ce facteur interne dans l'orientation des efforts des élèves vers un but, une direction à leurs actions et un support aux intentions scolaires. De plus, cette anticipation permet de développer la capacité à se projeter dans l'avenir. S'appuyant par ailleurs de façon presque compensatoire sur le concept de soi, le projet personnel aide à clarifier son histoire personnelle, à comprendre les causes de ses échecs et à entrer en contact avec ses capacités et ses intérêts (Lévine, 2002). En outre, il offre surtout la capacité de faire des liens entre l'école et le métier permettant ainsi une certaine concrétisation de ses désirs.

Sous le regard et l'analyse de Lévine (2002), ce facteur interne n'est pas une entité en soi, ni même une construction que l'on peut montrer. C'est un processus qui se vit à travers une suite d'expériences concrètes. Il passe de l'intentionnalité à une visée claire et structurée d'un agir total (Philibert et Wiel, 1997).

Comme cité précédemment dans la problématique concernant la motivation scolaire, notre intérêt se porte maintenant sur les facteurs externes qui, à leur tour, interviennent dans le vécu scolaire de l'adolescent. La famille, les pairs, les enseignants, l'organisation scolaire et le rendement retiennent notre attention.

2.3 Les facteur externes

2.3.1 Le modèle écologique

En souhaitant poursuivre notre réflexion et afin d'encadrer l'analyse de certains facteurs externes soit la famille, les pairs, les enseignants et l'organisation scolaire reliés à la motivation scolaire, nous allons privilégier l'approche écologique de Bronfenbrenner (1979). Nous nous attarderons sur les trois premières sphères systémiques reliées à la personne en développement soit le microsystème, le mésosystème et enfin l'exosystème. Ces systèmes nous apparaissent des plus significatifs dans le contexte de notre recherche sur la motivation des adolescents dans les classes d'adaptation scolaire au secondaire. Le rendement scolaire sera traité de façon indépendante à la suite du modèle écologique.

Avec les travaux de Urie Bronfenbrenner (1979), l'approche écologique de l'étude du développement humain a connu un nouvel essor. Parmi divers concepts centraux du modèle, les sphères systémiques telles que formulées par ce chercheur sont quatre systèmes étant en relation entre eux soit le microsystème, le mésosystème, l'exosystème et le macrosystème. L'approche écologique offre une perspective d'étude globale du développement où tous les éléments responsables du changement sont considérés. Bronfenbrenner estime qu'une transition écologique survient lorsque la position de la

personne se modifie à la suite d'un changement de rôle, de relation et d'activité dans un milieu. Dans cette optique, l'adolescence peut être considérée comme une période de transition écologique intense en regard des nombreux changements se produisant dans les rôles et les milieux de vie de l'adolescent (changement d'école, nouvelles responsabilités, rôles sexuels, etc.).

Ainsi, le développement n'est plus considéré comme un phénomène se produisant à l'intérieur d'une personne sans égard du contexte. Il s'agit du résultat d'une suite de transitions écologiques identifiables à des modifications dans les conceptions et dans les rôles à divers paliers structuraux. L'individu évolue à travers différents contextes (famille, école, travail, communauté etc.) et l'expérience vécue dans chaque cellule peut être influencée par celles vécues dans les autres (Rivard, 1991).

Comme cité précédemment, le cœur du modèle écologique est la personne en développement au sein de sa maison, de sa famille, de son école, bref, de tout le contexte de sa vie intime et privée (Thibault, 1994). Chacune des quatre sphères se distingue par le degré d'implication directe de la personne en développement avec l'environnement écologique. Trois éléments principaux composent les situations écologiques soit les activités, les rôles et les relations. Dans le cadre de notre questionnaire concernant la motivation scolaire des adolescents en classe d'adaptation scolaire, nous allons concentrer notre étude sur le microsystème, le mésosystème et l'exosystème.

2.3.1.1 Le microsystème : la famille

Il s'agit du petit cercle immédiat autour de l'adolescent l'affectant directement. La famille est vue comme objet-personne avec laquelle il interagit spontanément. Elle fait partie du premier système, car elle permet des interactions concrètes.

La famille

La chaleur, le soutien, la valorisation, le sentiment d'appartenance familiale que l'adolescent trouve dans sa famille ou au contraire, le rejet, la violence, l'hostilité et le mépris apparaissent comme des matériaux à partir desquels il se construit une identité et un projet personnel (Cloutier, 1996). C'est dans cette première cellule que s'élabore la compréhension du monde social. Conservant une grande importance à l'adolescence, le jeune doit néanmoins sortir du cadre familial et se construire une vie sociale autonome. Il s'agit d'une tâche développementale incontournable. Ce dépassement social constitue initialement une expérience pénible oscillant entre l'éclatement et l'enfermement, le conflit ouvert et la rancune inhibée. Cependant, il peut également mener à une expérience positive d'accession graduelle et consentie à une autonomie sociale personnelle (Cloutier, 1996).

Par définition, toute éducation implique, à des degrés divers de l'influence, des injonctions, de l'accompagnement et de la sollicitude de la part des adultes. Selon Hameline (1991), elle serait l'ensemble des moyens de pression et de persuasion qu'une société déploie pour fabriquer des adhérents. L'attachement est aussi le fruit de l'éducation (Prêteur et DeLéonardis, 1995). L'éducation familiale joue un rôle dans la construction de l'image de soi participant à l'émergence, à l'organisation et au développement des compétences de l'enfant et de l'adolescent. Elle est déterminante dans la socialisation, car elle implique l'appropriation des compétences sociales. De plus, elle travaille à la personnalisation de l'enfant et de l'adolescent. Elle occupe une place de premier plan dans la construction de l'image de soi et de l'identité personnelle (Prêteur et DeLéonardis, 1995). Le rôle du parent est d'aider l'adolescent à prendre conscience des mobiles qui le font agir et de l'amener à réfléchir aux conséquences de ses actes (Duclos, Laporte et Ross, 1995).

Il semble également que le milieu familial joue un rôle déterminant dans les succès scolaires de l'enfant donc aussi de l'adolescent. L'implication et le soutien des parents auront probablement un impact certain sur le rendement de leur enfant à l'école.

L'environnement immédiat dans lequel évolue un enfant est un paramètre important si on considère que ce milieu peut miner ou consolider son estime de soi, ses habilités sociales et son développement comportemental. Une enquête longitudinale menée par Ryan et Adams en 1998 sur les relations familiales et le succès scolaire des enfants montre que le statut socioéconomique (SSE) a une influence vaste et profonde sur les résultats des enfants. Selon cette source, les résultats montrent également qu'un certain nombre de caractéristiques familiales (soutien social, dépression parentale, dysfonction familiale, style parental et compétences scolaires de l'enfant) interagissent les unes avec les autres, chacune à sa façon, pour exercer une influence positive ou négative sur les résultats scolaires.

Bref, la famille est le premier des microsystèmes dans lequel évolue l'enfant puis par la suite l'adolescent. Ces systèmes agissent et réagissent ensemble toujours en fonction d'autres systèmes plus éloignés, mais déterminants pour le développement de la personne. Dans la plupart des cas, on croit que les parents sont les premiers responsables du décrochage scolaire de leur adolescent. Néanmoins, certains auteurs tiennent à nous rappeler que la famille facilite le succès bien sûr, mais qu'elle ne le détermine pas (Crozier, 1993, Viau 1994, Perrenoud, 1995). Souvent, les parents perçoivent l'abandon des études de leur enfant comme un échec tandis que pour le jeune, c'est la seule solution possible.

Les parents d'élèves en cheminement particulier (CP) ont, pour la plupart, l'expérience d'un vécu personnel difficile au primaire. Pénible à la fois pour eux et pour leurs enfants, le rapport vécu avec l'école les a souvent laissés démunis et culpabilisés. Porteurs à leur tour d'un sentiment d'impuissance face à leur rôle parental, ils ont besoin d'un temps d'apprivoisement pour se réconcilier avec l'école et ses intervenants (Perrenoud, 1995).

2.3.1.2 Le mésosystème : les pairs et les enseignants

C'est un système composé de relations entre les différents microsystèmes. On peut le voir comme un réseau. Il comprend les liens et les processus présents entre les participants de deux ou trois contextes où la personne en développement a un rôle, une activité ou des relations (Bronfenbrenner, 1986). À l'adolescence, le mésosystème s'accroît considérablement puisque le jeune étend et intensifie sa participation à diverses cellules sociales en occupant divers rôles. Les pairs, les enseignants et la classe de l'adolescent font partie du mésosystème. Dans le cadre de notre recherche sur la motivation scolaire, nous poserons des questions ciblées mais ouvertes aux élèves des classes d'adaptation scolaire pour approfondir notre compréhension de la relation qui existe entre la motivation d'un élève, son groupe de pairs et ses enseignants.

Les pairs

Qui dit groupe-classe dit aussi groupe de pairs. Comme cité précédemment, l'adolescence est une période de restructuration affective et intellectuelle de la personne ainsi qu'un processus d'individuation et de différenciation. De ce fait, la relation aux autres y tient une place importante. Les relations amicales s'avèrent particulièrement investies à l'adolescence. Entre 14 et 16 ans, les adolescents insistent sur la confiance réciproque comme base relationnelle. Pour sa part, l'adolescent de 17 ans et plus se montre un peu plus distancié et met davantage l'accent sur les différences de personnalité. La recherche du groupe comme lieu d'expression de similitude, de solidarité, de coopération et de compétition apparaît significative (Cartron et Winnykamen, 1999). Dans ce réseau de pairs choisis (qui ne dépend pas des parents), le jeune est considéré pour ce qu'il est. Pourtant l'amitié n'étant pas toujours simple, elle comprend également les rivalités, les jalousies, les trahisons et les ruptures amoureuses.

Les relations d'amitié à l'école constituent un laboratoire de premier choix pour vivre et explorer les rôles et les dimensions telles la tolérance, la justice et la résistance aux influences des autres. Ce réseau relationnel a sa part d'exigences et de frustrations. Le

fait de ne pas réussir à se faire des amis est un indicateur connu de facteurs d'inadaptation sociale. Les effets de la mauvaise réputation suivent l'adolescent et risquent de l'amener à rejoindre des pairs qui partagent les mêmes caractéristiques antisociales que lui. Les marginaux ont tendance à se regrouper vers des avenues de délinquance. Le risque de rejet par les pairs apparaît également comme une perspective difficile dans les relations à l'adolescence (Cloutier, 1996).

Ainsi, les enfants du primaire qui présentaient des difficultés relationnelles ou comportementales ont grandi. Toutefois, en transition vers l'école secondaire, il leur semble souvent difficile de se débarrasser de leur réputation d'enfant tannant, batailleur ou hyperactif à l'adolescence. Ils fréquentent les classes d'adaptation scolaire lorsque leurs difficultés n'ont pu leur permettre d'être intégrés dans les classes régulières au secondaire (Cloutier, 1996). Dans le cadre de cette étude sur la motivation scolaire, nous allons explorer, à notre tour, la portée des expériences sociales vécues par les participants.

Les enseignants

Nous nous sommes intéressés aux travaux de Cyrulnik (1998) où il est soulevé que la présence d'un adulte substitut pourrait favoriser la résilience ou «ce désir de s'en sortir». En effet, ce chercheur nous parle de présence, de rapport de confiance avec l'entourage immédiat et d'une rencontre avec une personne signifiante. *«Se sentir mal et être mauvais peut être transformé par la rencontre avec un partenaire affectif qui fait germer le désir de s'en sortir»* (Cyrulnik, 2001, p.261). Toutefois, selon l'auteur, parfois, une seule rencontre suffit. Elle peut correspondre à un enseignant qui redonne espoir à un enfant ou un moniteur de sport qui fait comprendre que les relations humaines peuvent être plus faciles et agréables.

L'enseignant, on le sait, ne peut exercer son métier sans entrer en relation avec ses élèves et ne peut établir de relation sans communiquer. C'est surtout dans l'incontournable activité de socialisation, liée à la vie de la classe, que la conception chez l'enseignant de

la relation adulte-enfant prend tout son sens (Brunet, 1998). Ainsi, les enseignants, même contestés, jouissent d'un prestige non négligeable. En effet, une brève intervention de leur part, une appréciation et un conseil peuvent contribuer à alléger un malaise vécu par l'adolescent. Si l'enseignant admet que le but immédiat n'est pas que l'élève améliore ses résultats, mais bien qu'il prenne graduellement goût à des études, il pourra conseiller les parents inquiets et démunis (Cahen, 1996).

Force est d'avouer qu'apprendre à l'école n'est pas toujours intrinsèquement motivant. De ce fait, le support et les encouragements de l'enseignant sont nécessaires. Bien que ce dernier a peu de contrôle sur les facteurs relatifs à la société, à la vie personnelle de l'élève et à l'école, son rôle demeure cependant crucial. Les facteurs reliés à la classe ont une influence prépondérante sur la dynamique motivationnelle des élèves. À cet égard, ces éléments servent, pour l'enseignant, de «porte d'entrée» pour une intervention auprès des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage et d'adaptation. Sa motivation à enseigner et ses conceptions sur l'apprentissage peuvent, à leur tour, favoriser celles de ses élèves. L'influence de l'enseignant repose d'abord et avant tout sur la qualité de la relation interpersonnelle qu'il entretient avec eux. Son sens de l'honnêteté et d'équité, son humour, son respect des différences individuelles et culturelles, de même que son empathie affecteront positivement la motivation de ses élèves en les incitant à s'investir et à persévérer dans leur travail (Viau, 1994).

L'ensemble des recherches consultées indiquent clairement le rôle déterminant de l'enseignant dans la construction ou le maintien de la motivation de ses élèves. Tardif (1992), Viau (1994) et Crozier (1993) mettent en évidence les rapports entre la motivation et la valeur de la tâche, la démarche pédagogique et le système d'évaluation. Dans le système scolaire actuel, les élèves en difficulté sont souvent perçus par les enseignants comme des élèves sans avenir. La qualité de la relation passe d'abord par une acceptation des différences culturelles, de rythmes et de styles d'apprentissage et de rapports aux savoirs. *«Il faut aimer ces élèves sans espoir de retour pour que le rapport*

didactique ne se dissout pas derrière un commerce de l'affectivité» (Crozier, 1993, p.43).

La dimension affective demeure donc un aspect important en éducation à la fois pour l'enseignement et pour l'apprentissage. Incarnée par les professeurs et les élèves, cette dimension représente les désirs, les sentiments, les aspirations et les besoins de part et d'autre. Un enseignement efficace se fait à travers un lien affectif. Ainsi, il ne faut pas s'étonner de la profondeur des relations affectives qui se nouent entre professeurs et élèves. Dans un certain nombre de cas, les élèves considèrent leurs professeurs comme des figures parentales et établissent avec eux des relations dans ce sens (Fourez, 1998). L'enseignant qui réussit à bien faire passer le contenu de son cours sera souvent celui qui a d'abord pris le temps d'établir une relation de confiance avec les élèves de sa classe. Ainsi, le jeune qui se sent apprécié par son enseignant viendra à l'école sans crainte d'être critiqué ou abaissé s'il éprouve des difficultés.

Par ailleurs, comme enseignant, on doit être capable de reconnaître devant les jeunes qu'apprendre n'est pas toujours facile ni agréable. De plus, il faut éviter de leur dire qu'un exercice est facile parce que s'ils échouent, ils viennent de démontrer leur incompetence devant une tâche jugée facile par les autres. En outre, il faut leur transmettre l'idée que l'effort n'est pas l'apanage des cancre, mais bien une constituante de l'apprentissage pour tout humain (Fourez, 1998).

Ainsi, dans les classes d'adaptation scolaire, l'importance de la relation entre l'enseignant et l'élève est reconnue. En réponse au problème soulevé, de plus en plus de ressources sont mises en place pour favoriser le «titulariat». Ce système d'enseignant-parrain favorise un accompagnement plus personnalisé d'un groupe/classe. Ce système permet également une meilleure gestion de classe des groupes tant au primaire qu'au secondaire. Le titulaire représente la référence principale pour l'élève et le parent lors des rencontres et de l'élaboration d'un plan d'intervention (Gingras, 1995). Cet outil consiste à mettre en place des objectifs et des moyens concrets pour accompagner l'élève dans ses

difficultés. Cette mesure accompagne tous les élèves inscrits dans une classe d'adaptation scolaire du Québec de niveau primaire ou secondaire (EHDAA).

2.3.1.3 L'exosystème : l'organisation scolaire

Ce système peut contenir des sources d'influence principale sur le développement de l'adolescent en fonction de l'impact qu'il exerce sur sa routine à l'école. L'institution qu'il fréquente peut intervenir dans son cheminement personnel et scolaire. Dans le cadre de notre recherche sur la motivation scolaire des adolescents en classe d'adaptation, une école secondaire de la commission scolaire Des Premières Seigneuries et quatre classes de cheminement particulier temporaire (CPF) représentent ces systèmes.

L'organisation scolaire

La famille, le groupe de pairs, le milieu scolaire et son organisation représentent un moyen d'intégration sociale. Les normes de conduite du milieu scolaires peuvent être différentes de celles que l'enfant ou l'adolescent a connues avec sa famille ou avec ses camarades. La mission de l'école consiste alors à élargir les connaissances, à favoriser le développement de l'enfant ou de l'adolescent (MELS, 2001). De plus, elle se concentre sur l'intégration sociale du jeune en le préparant graduellement à accepter les lois et les règles sociales (Tremblay, 1992). Dans la plupart des pays industrialisés, les adolescents sont obligés de fréquenter l'école jusqu'à l'âge de 16 ans. À leurs yeux, le milieu scolaire n'est pas uniquement un ensemble de classes où il faut écouter l'enseignant, c'est aussi sa principale communauté extra-familiale (Cloutier, 1996).

L'école actuelle est souvent accusée, à tort ou à raison, d'être responsable d'un grand nombre d'inadaptations individuelles. Fréquemment pointée comme responsable du décrochage scolaire, l'école secondaire ne crée pas les difficultés d'adaptation, mais souvent, elle les amplifie. L'horaire cycle, le défilement des cours, les déplacements en masse, les délais, les échéances sont autant de contraintes exosystémiques hors du

contrôle de l'élève, mais qui lui requière un très bon degré d'adaptation (Bouchard, 1999). La plupart des jeunes qui décrochent estiment que l'école est une perte de temps. Ils sont souvent absents de leurs cours, ont de mauvais résultats scolaires, ils n'écoutent que rarement en classe ou sont des élèves se faisant souvent réprimander. Les jeunes décrocheurs condamnent la sévérité des règles, les horaires de l'école, ainsi que l'absence de liens apparents entre les matières enseignées et la réalité de la vie quotidienne.

Pour les élèves des classes d'adaptation scolaire, l'ajustement au milieu de vie scolaire ne se fait pas sans heurt. Les regroupements d'apprenants en difficulté, souvent étiquetés de «classes à problèmes», sont désignés également comme les plus difficiles et les moins performants. Certaines écoles refoulent encore ces groupes au sous-sol de leur établissement en espérant concentrer le bruit et les éclats au même endroit. Les élèves de ces classes doivent donc apprendre à composer avec un territoire réduit et une étiquette «d'enfant tapageur» (Bouchard, 1999).

2.3.2 Le rendement scolaire

Au début de leur cheminement scolaire, les enfants se présentent habituellement à l'école avec confiance se disposant à apprendre et à réussir (Harter, 1992 ; Wigfield et Eccles, 1994). L'engagement et la persévérance démontrés initialement traduisent de l'enthousiasme et de l'intérêt face aux activités d'apprentissage. Cependant, ces dispositions se révèlent temporaires pour de nombreux élèves. Comme nous le signale Tardif (1992), les enfants sont rapidement conscients que le milieu scolaire est un plateau d'évaluation. Il précise également que l'école installe tout autour de l'enfant des miroirs qui lui renvoient certaines images très nettes de lui-même. Ces images sont celles reflétées par l'évaluation et le rendement scolaire. Au cours de ses premières expériences scolaires, l'enfant comme l'adolescent se familiarisent avec les principales valeurs transmises par l'institution. La performance et le rendement étant de plus en plus valorisés, les jeunes développent à leur tour une conception des buts axée sur l'élitisme et la qualité totale. Ils risquent selon son niveau de performance de découvrir

progressivement que l'étiquette «bon ou mauvais élève» est associée à leur rendement scolaire (Duclos, Laporte et Ross, 1995).

Par ailleurs, qui dit rendement, dit évaluation et en dépit des bonnes intentions des enseignants, «la note» désigne «les bons et les mauvais élèves». Souvent, elle s'inscrit dans un contexte de compétition scolaire (Cardinet, 1986). Pour Covington (2000), les pratiques évaluatives centrées sur la performance scolaire amènent les élèves à se comparer aux autres et à alimenter la compétition. Ces tendances réduisent, selon le chercheur, la motivation des élèves moyens ou faibles. Elles tendent également à diminuer la perception qu'ils ont de leurs compétences, provoquant de ce fait une anxiété négative. Ainsi, les apprenants, qui en ont la possibilité, éviteront une activité ou l'abandonneront se croyant incapables de la réussir (Bandura, 1986). À son tour, Viau (1994) précise que les pratiques évaluatives centrées sur la performance amènent à considérer l'erreur comme une zone à éviter, car elle réduit leurs possibilités de réussir.

Ainsi, le rendement joue un rôle majeur dans la dynamique motivationnelle. De nombreuses recherches dont celles de Pintrich et de Scrauben (1992) montrent que plus un élève est motivé, meilleur est son rendement (Viau, 1994). Si pour les intervenants scolaires, il représente un indice de l'acquisition des acquis de l'élève, pour ce dernier, le rendement officialise sa compétence à réussir. Toutefois, bien que la note demeure un indicateur important de la réussite scolaire, elle risque en cas d'échec de transmettre aux élèves qui obtiennent de moins bons résultats des jugements négatifs sur leurs possibilités de réussite (Archambault et Chouinard, 1996).

En outre, si la majorité des élèves réussit, malgré tout à s'adapter à l'école, il faut reconnaître que le système d'évaluation du rendement produit une stimulation au travail de nature artificielle (Cardinet, 1986). Pour les élèves moins performants, la distribution des notes s'accompagnent souvent d'anxiété. À l'égard de l'apprentissage, cette dernière peut empêcher l'élève d'adopter une méthode de travail adéquate à la seule idée d'avoir à passer un examen (Lafortune et Saint-Pierre, 1996). Cette panique est souvent

proportionnelle au contexte où l'évaluation est considérée comme l'aboutissement de l'apprentissage. Ainsi, les pratiques évaluatives traduites publiquement ont des effets motivationnels négatifs chez les apprenants éprouvant des difficultés scolaires. Ces situations ont pour conséquence d'accentuer les inégalités intellectuelles et sociales menaçant de ce fait, l'image de soi face à nos propres compétences (Thill, 1999).

2.4 Le concept de résilience

Tel que présenté au niveau de la question de recherche, notre intérêt se porte sur la perception des élèves motivés dans les classes d'adaptation scolaire. Ironie du sort, ces étudiants sont sélectionnés parmi des groupes identifiés comme étant composés de décrocheurs et de démotivés. De quelle façon réussissent-ils à éviter la «contamination» ? Le concept de résilience (Cyrulnik, 2001) semble nous donner des pistes de réponse à ce sujet.

Confrontés à des situations où le milieu et les événements contribuent parfois à entretenir la marginalité, comment alors expliquer la présence chez certains individus de cette capacité à encaisser et à rebondir ? Par quel mystère parviennent-ils à se faufiler au travers des tracasseries de leur existence, pour assumer les coups du sort et devenir humain, malgré tout, alors qu'ils auraient dû mourir ou se laisser fracasser ? Ce concept se nomme «résilience». Elle se caractérise par la résistance aux chocs. Cyrulnik (2001) s'est intéressé à ce processus complexe qui serait le résultat de l'effet d'une interaction entre l'individu et son environnement. Un des facteurs importants de la résilience semble être cette capacité d'avoir une bonne relation avec un des parents ou un adulte substitut. Toujours selon l'auteur «des vilains petits canards», le simple support social demeure insuffisant. La présence d'un rapport de confiance serait déterminante pour aller chercher le courage de lutter. En se rattachant par la suite à des projets personnels, la personne peut trouver un sens à sa vie sans hypothéquer sa santé mentale. Selon Hélène Laberge (1999), les coups durs, les malheurs et les souffrances causés par des conditions extérieures difficiles, entre autres, le milieu de vie familial et social font apparaître des ressources inconnues et illimitées en réveillant la résilience chez les victimes. L'aptitude

à faire face aux souffrances n'est pas d'abord spirituelle, elle est un mélange d'instinct vital, de tempérament et de caractère. Le mot résilience est toutefois ambigu, car il masque le caractère toujours extrêmement fragile des défenses développées pour faire face aux traumatismes (Tisseron, 2003).

Les jeunes qui ont vécu des blessures aux niveaux familial, social et scolaire sont-ils «des résilients» c'est à dire capables de traverser les tempêtes scolaires et d'arriver au bout de leur voyage ? Les adolescents, ciblés par cette recherche sur la motivation scolaire qui ont réussi à persévérer malgré leur parcours difficile, sont-ils ces nouveaux «vilains petits canards» ?

Dans le cadre de ce projet de recherche sur la motivation scolaire, nous tenterons d'explorer cette notion de «résilience» par des entrevues individuelles avec les jeunes qui ont réussi à personnaliser, de façon qualitative, leur parcours scolaire malgré les difficultés et la peur de l'échec. Ainsi, nous pourrons nous attarder sur leur perception en lien avec l'émergence et l'évolution de leur motivation scolaire.

CHAPITRE 3

LA MÉTHODOLOGIE

CHAPITRE 3

LA MÉTHODOLOGIE

Les sections suivantes présentent les particularités du type de recherche utilisé dont ses caractéristiques, le contexte social de l'échantillonnage, celui des participants sélectionnés, la description de la technique de cueillette des données ainsi que le type d'analyse du contenu utilisé.

Notre étude sur la motivation scolaire s'inscrit dans le cadre d'une recherche exploratoire de type qualitatif. Elle s'intéresse à l'identification, à la description et à la compréhension des facteurs influençant la motivation scolaire selon les élèves dans les classes d'adaptation scolaire. Comme nous le précise Deshaies (1992), le choix de la méthode de recherche doit s'harmoniser avec ses objectifs.

3.1 Le type de recherche

3.1.1 La recherche exploratoire

Notre objectif étant d'explorer la motivation scolaire et de tenter d'isoler les facteurs influents reliés à ce phénomène, nous avons privilégié la méthode d'investigation exploratoire visant à obtenir des informations en profondeur sur un aspect du vécu d'un groupe de personnes (Poisson, 1991).

3.1.2 La recherche qualitative : ses caractéristiques

La recherche qualitative a comme but premier de comprendre les phénomènes sociaux soit des groupes d'individus ou des situations sociales. Elle s'intéresse à la nature des phénomènes étudiés (Poisson, 1991). Elle s'inscrit dans un modèle de recherche pouvant être, à son tour, d'une grande utilité pour l'avancement des connaissances en sciences humaines. Dans cette perspective, le chercheur «qualitatif» veut saisir l'essentiel de la recherche sociale étudiée. À notre tour, nous avons tenté d'améliorer notre

compréhension du phénomène de la motivation scolaire chez un groupe d'adolescents dans le milieu de l'adaptation scolaire.

Comme cité précédemment, la recherche qualitative se concentre principalement sur la compréhension des phénomènes et des processus offrant ainsi une grande tribune aux points de vue des personnes. Dans le cadre de notre recherche, nous avons envisagé plusieurs méthodes qualitatives dont l'observation participante, l'histoire de vie, le groupe nominal et l'entrevue semi-dirigée pour tenter de recueillir les données qui pourront nous aider à répondre à la question initiale de ce projet. Notre choix de méthode s'est finalement fixé sur l'entrevue semi-dirigée pour la richesse de son potentiel de prise de données subjectives en regard de notre question initiale soit : «Quelle est la perception des élèves de 15 à 18 ans, inscrits au secondaire dans les classes d'adaptation scolaire, sur les facteurs influençant leur motivation scolaire?».

3.2 Le contexte social de l'échantillonnage de la population étudiée

Une école secondaire de la commission scolaire Des Premières Seigneuries nous a servi de plateau physique pour la réalisation de cette recherche sur la motivation scolaire. Il s'agit d'une école de deuxième cycle qui offre, outre l'enseignement de type régulier, des programmes spécifiques tels que le programme d'éducation internationale (PEI), le programme de sports-études et le programme de cheminement particulier de formation de type temporaire (CPF) ou continu (CPC). Notre question de départ s'intéressant concrètement aux facteurs reliés à la motivation scolaire dans les classes d'adaptation scolaire et sociale, nous avons concentré notre activité de recherche au niveau du programme particulier de formation (CPF) de type temporaire. Cette voie est identifiée comme de l'enseignement individualisé sous le terme de «voies alternatives» (VA 3-VA 4). Ces volets d'enseignement correspondent à des niveaux de deuxième, troisième et quatrième secondaire. Ces voies scolaires sont des mesures d'appui spécifiques au niveau des matières académiques de base soit le français, les mathématiques et l'anglais. La

fréquence des deux premières matières citées se déroule à huit périodes par cycle de neuf jours sur le calendrier scolaire et la dernière matière, soit l'anglais, est dispensé à raison de six périodes par cycle (Voir Annexe A).

3.2.1 La sélection des participants

En novembre 2002, nous avons soumis notre intention d'effectuer une recherche à la direction de l'école ciblée. Par la suite, en décembre 2002, une rencontre s'est tenue avec la direction adjointe et les enseignants en adaptation scolaire du programme d'enseignement choisi. Dès lors, nous avons précisé les objectifs de la recherche ainsi que le choix de la méthodologie retenue et finalement, nous avons identifié les participants potentiels pour les entrevues semi-dirigées.

Pour atteindre notre objectif de recrutement, nous avons dressé une liste de critères de sélection avec les intervenants des voies alternatives (VA 3-VA 4) du milieu tels que la persévérance, l'implication en classe, l'autonomie personnelle et scolaire, le rendement et la production en classe. Ces critères ont permis de sélectionner les élèves des voies alternatives correspondant au profil «d'élève motivé» tel que défini par l'ensemble des intervenants de ces élèves. Nous avons retenu quatorze adolescents dans les quatre groupes des voies alternatives dont sept garçons et sept filles. Une rencontre avec les participants a permis d'exposer la nature du projet et les objectifs de la recherche. De plus, nous avons expliqué les caractéristiques de la méthode retenue soit la technique de l'entrevue semi-dirigée. Ils ont tous accepté avec enthousiasme de s'inscrire comme participant à cette recherche sur la motivation scolaire. Quelques mois plus tard, une deuxième rencontre avec les enseignants-titulaires des élèves sélectionnés a permis de discuter et d'élaborer les questions potentielles servant de cadre à l'entrevue semi-dirigée. L'élaboration des questions a été orientée en fonction du respect du cadre théorique de la recherche, en laissant toutefois place à la spontanéité et à l'ouverture de nouvelles orientations. Nous avons misé sur des questions ouvertes comme le suggère Gauthier (2000) dans la technique des entrevues semi-dirigées. Ces questions ont été

présentées par la suite à la psychologue du milieu scolaire pour une étape de validation de contenu supplémentaire. Le modèle du questionnaire d'entrevues se retrouve sous l'annexe B.

Les entrevues semi-dirigées ont débuté en janvier 2003. Nous nous sommes informés, avant chacune des entrevues, de l'humeur et des dispositions de chacun des participants afin de maximiser la qualité de leur témoignage. Nous avons également pris en considération la journée et l'heure des rendez-vous individuels étant conscients que la première heure de la journée scolaire présente quelquefois des limites au niveau de la participation. De ce fait, nous avons privilégié des moments tels que la fin de la matinée ou le début de l'après-midi, en priorisant également les mardi, les mercredi comme journée d'entrevue.

3.2.2 La description de la clientèle de l'école secondaire ciblée

L'école secondaire choisie se divise en deux pavillons. Le premier pavillon reçoit les élèves du premier et deuxième secondaire (433 élèves). Les élèves du troisième, quatrième et cinquième secondaire reçoivent leur enseignement au deuxième pavillon (493 élèves). De plus, dans ce même pavillon, 158 élèves sont inscrits dans des classes d'adaptation scolaire. Ils sont considérés comme des élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). Finalement, le programme d'éducation internationale (PEI) est offert dans les deux pavillons et reçoit 300 élèves.

3.2.3 La description des participants à la recherche

Les élèves ayant accepté de participer à cette recherche de type qualitatif sur les facteurs influençant leur motivation scolaire étaient tous inscrits dans le programme de cheminement temporaire (CPF) dans les voies alternatives (VA 3-VA 4). Comme précisé antérieurement, ces volets d'enseignement correspondent à des niveaux de deuxième, troisième et quatrième secondaire. Les participants de cette étude étaient répartis dans

quatre groupes scolaires distincts soit les groupes 21-22-23 et 24. Les classes de nos apprenants sont à effectif réduit et se composent de treize à vingt élèves. Chacun des groupes est sous la responsabilité d'un enseignant titulaire. Ce dernier a participé à la sélection des candidats et à l'élaboration des questions de l'entrevue semi-dirigée.

Tel que précisé, les sept garçons et les sept filles retenus se sont portés volontaires pour la réalisation de cette recherche. Âgés entre quinze et dix-huit ans, sept d'entre eux étaient inscrits dans le volet 3 dont quatre dans le groupe 21 et trois dans le groupe 22. L'autre moitié de notre échantillonnage appartenait au volet 4 soit quatre dans le groupe 23 et trois dans le groupe 24. Ces informations se regroupent dans le tableau 3.2.3. De plus, la composition de ces groupes/classe s'est déroulée au début de l'année scolaire 2002 de façon aléatoire bien qu'une attention soit portée aux codes de difficulté des apprenants.

Tableau 3.2.3 La composition du groupe des participants

VA 3	Groupe	Nombre d'élèves
	21	4
	22	3
VA 4	23	4
	24	3

La composition des groupes 21 et 22 se caractérise par une première année de fréquentation dans l'école secondaire ciblée. Il s'agit d'élèves présentant des retards académiques de deux ans par rapport à l'âge chronologique. Ce retard est associé soit à des troubles d'apprentissage ou à des troubles de comportements. Les élèves des groupes 23 et 24, quant à eux, fréquentent le milieu ciblé depuis deux ans. Ils sont considérés comme des «finissants» puisque la plupart d'entre eux s'inscriront à la fin de leur année

scolaire à un diplôme d'études professionnelles (DEP) ou iront finaliser leur diplôme d'études secondaires au programme d'éducation des adultes (PEA).

Bref, les quatre groupes expérimentaux sont inscrits dans les voies alternatives (VA 3 et VA 4). Les apprenants reçoivent dans ces programmes un enseignement de type individualisé. Ce modèle d'enseignement s'inspire du programme de l'éducation des adultes où l'accent pédagogique est placé sur le rythme individuel de l'élève. Les programmes scolaires de deuxième, troisième et quatrième secondaire sont divisés en modules ou cahiers d'apprentissage. Chacun d'entre eux est soumis à un échéancier de réalisation au niveau du français et des mathématiques. L'enseignement de l'anglais et des autres matières se fait sous la formule traditionnelle. Il est possible, dans ces conditions d'apprentissage, pour les étudiants inscrits dans ces classes de compléter une année scolaire ou même deux années.

3.3 La technique de l'entrevue semi-dirigée

3.3.1 La définition retenue

La technique de l'entrevue semi-dirigée nous semble, dans le cadre de cette étude, la méthode la plus efficace et la plus économique pour obtenir l'information désirée par l'entremise d'entretiens verbaux. Cette méthode est issue de la psychothérapie non directive élaborée par Carl Rogers (1976). Elle consiste à permettre à l'individu la libre expression dans sa communication et dans l'entretien, sans l'influencer par des interrogations ou en privilégiant soi-même un mode d'approche particulier. La non-directivité est plus qu'une simple technique, elle est, avant tout, une attitude générale. Le choix de l'entretien non directif soutient le projet d'une relation visant à faire jouer un rôle particulièrement actif à l'interviewé reconnu capable de s'exprimer valablement sur le thème proposé (Gauthier, 2000).

3.3.2 Les buts

Tel qu'abordé précédemment, la non-directivité dans l'entrevue n'est pas une simple technique, elle constitue une approche. Ce style de rencontre conduit la personne interviewée à s'engager sur un plan très personnel. Il ne s'agit pas d'une relation maître-élève. En fait, c'est plutôt le chercheur qui ne sait pas et qui cherche à apprendre en utilisant les informations données. Cependant, l'entretien porte l'empreinte de la personnalité et du style propre de chaque interviewer. Il faut privilégier une position axée sur l'écoute dans une perspective de partage. L'intervieweur demande au sujet de partager avec lui son expérience, ses perceptions, etc. Par ailleurs, cette initiative de partager le but de l'entrevue constitue un facteur de motivation à la collaboration du sujet (Gauthier, 2000). Comme nous le précise l'auteur, l'entrevue semi-dirigée cherche à rendre explicite l'univers de l'autre et à nous en faciliter la compréhension. Elle permet également aux interlocuteurs d'organiser et de structurer leur pensée par la co-construction issue grâce à l'interaction vécue pendant l'entrevue (Gauthier, 2000). Concernant notre projet de recherche sur la motivation scolaire, nous avons tenté de connaître par les entrevues semi-dirigées, l'univers des élèves des classes en adaptation scolaire au secondaire et de mettre en lumière les facteurs alimentant ce phénomène.

3.3.3 Le rôle du chercheur

Selon Gauthier (2000), faire usage de l'entrevue, c'est principalement choisir d'entrer en contact direct et personnel avec des sujets pour obtenir des données de recherche. Le chercheur considère dans sa démarche qu'il est plus utile de s'adresser aux individus eux-mêmes que d'observer leur conduite et leur rendement à certaines tâches ou obtenir une auto-évaluation à l'aide de divers questionnaires. Le médium de la relation interpersonnelle est, de ce fait, privilégié. Le chercheur est conduit à s'interroger sur la nature des informations et sur les meilleurs moyens de les obtenir dans une rencontre avec les sujets. Il leur confie la responsabilité de s'exprimer librement et d'une manière personnelle sur un thème choisi. Ainsi, le chercheur reconnaît de ce fait la capacité de

parole du sujet et le juge, plus que toute autre personne, apte afin de mettre au jour les données importantes requises : les faits, les idées, les opinions, les états affectifs, etc. À notre tour, nous avons reconnu chez nos participants cette capacité de mettre à jour les éléments importants entourant leur motivation scolaire. De plus, l'efficacité de l'entrevue semi-dirigée repose, autant, sinon davantage, sur les qualités humaines et relationnelles que sur la compétence scientifique du chercheur.

Dans cette recherche de type qualitatif, le chercheur connaissait déjà les participants sélectionnés (à titre d'enseignant de ces mêmes élèves). De ce fait, le climat de confiance propice pour l'entrevue semi-dirigée était présent. Nous avons tenu cependant à sécuriser les participants à la confidentialité reliée à l'utilisation des enregistrements bien que tous les élèves aient insisté pour que leur vécu soit dévoilé. Par ailleurs, nous avons observé à plusieurs reprises une grande fierté chez les adolescents participants du fait que leur motivation soit reconnue et officialisée par la plupart de leurs enseignants. Certains ont même mentionné que leur entrevue était vécue comme «un méritas scolaire».

3.3.4 La préparation

Comme nous le signale Gauthier (2000), au niveau de l'entretien proprement dit, le chercheur jouit d'un double appui. D'une part, il a pu faire la connaissance de son interlocuteur et d'autre part, le chercheur se laisse guider par le plan qu'il a dressé avant l'entrevue. La question ouverte est toute indiquée pour aborder un thème, car elle place l'interviewé devant la principale tâche qu'on attend de lui. La meilleure façon de favoriser l'expression du participant se situe dans le comportement d'écoute de type «écoute active». Le contact préliminaire permet une présentation générale de la tâche ainsi que le thème de l'entretien. On en profite pour discuter des ententes concrètes concernant la durée et le moment choisi pour l'activité. Dans le cas d'entrevue non directive mitigée, il y a nécessité de dresser un plan d'entretien. À partir de l'objectif général et du thème de recherche, il faut expliciter les buts de l'entretien, préciser les sous-thèmes et prévoir pour chacun d'eux une question ouverte (Gauthier, 2000).

Les questions ouvertes ont été élaborées avec les intervenants et les enseignants du programme de cheminement particulier de formation temporaire (CPF). Ces personnes côtoient quotidiennement les participants de la recherche et ont manifesté dès le départ un intérêt concernant ce projet d'étude sur la motivation scolaire. Le chercheur s'est assuré de couvrir l'ensemble des éléments pertinents (vus comme facteurs de motivation) tels qu'identifiés par la littérature et le cadre théorique. Nous avons donc regroupé les questions ouvertes sous forme de thèmes soit l'estime de soi, le projet personnel, la famille, les amis, les enseignants, l'organisation scolaire et le rendement. Par ailleurs, la formulation de la question d'ouverture fut considérée dans la préparation des entrevues. Nous tenions à obtenir dès le départ des réponses plus détaillées concernant la perception du participant sur son classement en classe d'adaptation scolaire. Il nous semblait important de pister rapidement la notion de responsabilisation de l'adolescent dans son cheminement scolaire.

Avant chacune des entrevues, le chercheur a vérifié auprès des enseignants de l'élève sa disponibilité, son humeur et son évolution afin d'obtenir une collaboration maximale. La veille de l'entrevue, il a de plus rencontré le participant pour lui fixer un rendez-vous en précisant l'heure et le local de l'entrevue.

3.3.5 Le déroulement

Le chercheur ayant réservé un local pour l'entrevue dans l'école ciblée, il a pris le temps d'accueillir le participant en lui posant des questions d'ordre général qui ne furent pas enregistrées sur cassette. La structure de l'entrevue et les questions ouvertes furent lues et expliquées avant le début de l'activité. Un essai vocal fut effectué pour vérifier la qualité sonore de l'enregistrement. Nous avons précisé ensuite la nature des questions sur la notion de motivation puis finalement nous avons spécifié qu'il ne fallait pas censurer les réponses. Pendant l'entrevue, le chercheur a pris soin de respecter les silences des participants, de reformuler des questions imprécises, d'expliquer certains mots et de revenir à des éléments importants signalés au cours de l'entrevue. Bien que Gauthier

(2000) recommande une prise de notes pendant l'activité, nous avons misé principalement sur l'enregistrement de l'entrevue afin de ne pas déconcentrer les participants. La durée des entrevues a varié de trente à cinquante-cinq minutes selon les participants.

Ainsi, parmi les nombreux avantages rapportés dans la littérature au sujet des entrevues semi-dirigées, nous avons pu vérifier la souplesse de cet outil de recherche. La possibilité de reprendre certaines questions, l'ajustement aux réponses des participants, la capacité de recueillir des informations plus détaillées sur certains points, l'interaction entre le participant et l'animateur et l'intérêt, non négligeable, suscité par la relation interpersonnelle ont été appréciés. Tel que mentionné précédemment, le chercheur a enseigné ou enseigne à l'ensemble des élèves. Avec cette connaissance des participants, il fut donc aisé d'établir le sentiment de confiance pour le début de l'entrevue.

Nous avons dû également, dans ces mêmes conditions, composer avec le biais de la désirabilité sociale des participants. Nous étions conscients qu'il y aurait possiblement un certain désir de plaire de la part des participants, celui de rendre service ou d'être bien vu, ceci pouvant de ce fait, affecter la validité des données. En outre, certains se sont retrouvés nerveux et sans voix à plusieurs occasions éprouvant des difficultés à répondre à certaines interrogations. Par ailleurs, nous n'avons pas insisté devant le manque de loquacité de quelques participants. Dans ces conditions, nous avons quelquefois reçu des «oui et non» laconiques en guise de réponses aux questions. Gauthier (2000) nous parle dans ce contexte de «blocage de communication». Nous avons respecté ce malaise et ajusté la durée de certaines entrevues.

3.4 L'analyse de contenu

Nous nous sommes inspirés des ouvrages de Bardin (1980), de Deslauriers (1987) et de Gauthier (2000) pour orienter la trajectoire de notre analyse de contenu.

L'analyse de contenu est définie, par Bardin (1980), comme un ensemble de techniques d'analyse des éléments de communication. Elle vise à obtenir des indicateurs, quantitatifs ou non, par des procédures systématiques et objectives du contenu des messages et permet l'inférence relative aux conditions de production/réception de ces messages. Toujours selon Bardin (1980), les deux principales phases de l'analyse de contenu consistent à la pré-analyse et la catégorisation des données. L'opération centrale se concentre sur l'élaboration d'une grille de catégories où tous les éléments du corpus pertinent sont enregistrés dans le but de les classer par thèmes ou catégories thématiques. L'auteur précise de plus que le chercheur doit donner des précisions sur les raisons qui ont présidé le choix de classement des éléments du corpus. Pour notre part, ces éléments se sont justifiés par l'identification des facteurs internes et externes tels que vus dans notre cadre théorique. Initialement enregistrées, les entrevues doivent faire l'objet d'une retranscription intégrale et d'une imprégnation aussi approfondie que possible par celui qui se dispose à les analyser.

Du point de vue de Deslauriers (1987), l'analyse de contenu est une méthode visant à découvrir la signification du message étudié par la classification ou la codification dans diverses catégories des éléments du document analysé. Elle permet de faire ressortir les différentes caractéristiques afin de mieux en comprendre le sens exact et précis. Il distingue deux types de contenu soit le contenu manifeste et le contenu latent. Le premier désigne le matériel brut faisant l'objet de l'analyse où celle-ci porte directement et exclusivement sur ce qui a été dit, tel quel, par le répondant. Le contenu latent constitue, tant qu'à lui, au sens voilé ou caché des propos. Il s'agit dans ce contexte de découvrir ce qui n'a pas été dit.

3.4.1 Les lectures préliminaires, l'établissement d'une liste d'énoncés et la classification des données

Cette étape consiste à lire, à plusieurs reprises, le matériel recueilli lors des entrevues. L'objectif est d'obtenir une vue d'ensemble des données. Ceci permet de se familiariser

avec ses particularités, d'anticiper le type d'unités d'information pour la classification et d'appréhender les subdivisions potentielles du matériel (Deslauriers, 1987). Afin de respecter cette première étape, nous avons procédé à une écoute préliminaire de chacune des cassettes puis retranscrit intégralement de façon manuscrite tous les verbatim. Par la suite, toutes les entrevues ont été transcrites à l'ordinateur.

Deslauriers (1987) nous invite à nous soumettre devant la quantité de données recueillies lors des entrevues semi-dirigées à leur déconstruction. Les commentaires, les anecdotes, les exemples et les réponses doivent faire l'objet d'une première classification. Il s'agit de décortiquer les unités de sens et d'isoler les thèmes afin de parvenir à une catégorisation plus raffinée. Pour parvenir à ce filtre d'unités de sens, nous avons mis en relief les éléments tels qu'identifiés dans notre cadre conceptuel sur les facteurs, internes ou externes, reliés à la motivation scolaire. Rappelons que ceux-ci sont l'estime de soi, le projet personnel, la famille, les amis, les enseignants, l'organisation scolaire et le rendement. Ces unités de sens sont devenues les thèmes à analyser. Le tableau de classification de ces unités de sens extraites lors des entrevues semi-dirigées se retrouve à l'annexe C.

3.4.2 Les expériences scolaires

Nous avons choisi, dans le cadre de cette recherche sur la motivation scolaire, de faire appel aux témoignages des élèves fréquentant les classes d'adaptation scolaire dans une école secondaire de deuxième cycle. Les entrevues semi-dirigées utilisées comme activité de cueillette d'unités de sens ont mis en lumière les perceptions et les expériences sociales et scolaires vécues par les participants sélectionnés.

Cette notion «d'expériences sociales et scolaires» telle que proposée par Dubet (1994), fait référence à des logiques d'action et à leurs combinaisons sociales variant selon le temps. De l'intégration au nouveau monde scolaire, du désir de plaire et de se conformer aux exigences des adultes, l'apprenant tend à sélectionner ses investissements en fonction

de l'importance accordée aux valeurs dominantes. La période de l'adolescence va renforcer cette sélection et engager une recherche d'autonomie. Ainsi, toujours selon Dubet, l'expérience scolaire se définit comme la manière dont les différents acteurs du milieu combinent les logiques d'action balisant le monde scolaire. La socialisation, la distribution des compétences et l'éducation deviennent ces logiques d'action vues ainsi comme des fonctions essentielles du monde scolaire (Dubet et Matucelli, 1996).

Lors du déroulement des entretiens et à la lecture de l'ensemble des verbatim, nous avons regardé et pris conscience qu'il s'agissait réellement de vécus, de ressentis et de perceptions tels qu'exprimés par les participants. Nous avons choisi de les regrouper, de les classer premièrement sous formes «**d'expériences scolaires**», en considérant que le témoignage de chacun livrait une connaissance acquise par une longue pratique jointe à l'observation. Comme nous le souligne Jean-Yves Rochex (1995), l'histoire et l'expérience scolaire de chaque jeune, son rapport à la scolarité et aux contenus d'apprentissage laissent toujours entendre l'écho d'une histoire qui les déborde. L'expérience scolaire des participants de cette recherche sur la motivation scolaire signifie également une expérience de développement pour chacun d'eux. Cependant, tous les élèves ne franchissent pas les étapes de la même façon. Certains élaborent peu à peu une expérience qu'ils vont maîtriser, alors que d'autres vont y parvenir difficilement (Dubet, 1994). Les apprenants de cette étude fréquentent des classes d'adaptation scolaire. Leur parcours est marqué par plusieurs échecs académiques. Les expériences vécues à l'école ont été mises en lumière dans les entretiens semi-dirigés sur la motivation scolaire tant au niveau des éléments positifs que négatifs.

3.4.3 Les expériences négatives ou positives

Ayant défini une première tentative de classification sous forme d'expériences scolaires, nous avons relevé lors de la transcription des unités de sens une distinction importante entre les expériences scolaires négatives et les expériences scolaires positives. En effet,

les élèves ont verbalisé, à maintes reprises, leur perception du milieu scolaire selon leurs insatisfactions ou leurs satisfactions. Nous avons identifié ces expériences comme suit : **les expériences scolaires négatives et les expériences scolaires positives.**

Ainsi, notre classification a voulu tenir compte des variations de satisfaction dans les perceptions des participants. Dans la première catégorie, nous avons prélevé des unités de sens reliées à **des expériences scolaires négatives**, des commentaires ou des réponses ayant une connotation de moments désagréables, tristes ou faisant référence à l'expression d'émotions ou de sentiments associés à l'impuissance, à l'injustice, au rejet, à la peur, à l'échec, aux malaises scolaires, à l'humiliation, etc. Pour illustrer la logique de la classification appliquée, voici en exemple, un commentaire rapporté par un participant.

«J'étais pas capable de suivre des cours, le prof parlait en avant là, j'étais pas capable parce que je faisais autre chose».

«C'était vraiment dur, j'ai eu de la misère dans mon primaire...»

Conséquemment à cette avenue, nous avons également regroupé sous la catégorie **les expériences scolaires positives**, les unités de sens indiquant des émotions ou des sentiments reliés à de la fierté, de la joie, de la compétence, de la sécurité, du plaisir, de la victoire, etc.

«Ben, j'suis content, c'est la première fois pour moi qu'un prof dit de moi que je suis motivé...»

«Sauf que depuis que je suis arrivée, ben ça va mieux, ben j'ai vieilli, fait que je prends de la maturité, pis j'ai moins de misère, je fais moins de connerie, je me concentre plus...».

Désirant à nouveau poursuivre la classification des unités de sens recueillies, nous avons concentré la prochaine étape en considérant certains facteurs de motivation (internes/externes) relevés dans le cadre conceptuel.

3.4.4 Les facteurs internes ou externes

Les facteurs internes furent associés à des indicateurs relevant directement du participant tels sa personnalité, son comportement, ses attitudes, son sentiment d'estime de soi, sa perception de ses possibilités et de ses limites, ses ambitions, ses choix personnels et scolaires, etc.

Les facteurs externes furent reconnus comme interférant indirectement avec le participant. Les réponses ou commentaires reliés à la famille, aux amis, aux enseignants, à l'école, à son organisation scolaire (la formule pédagogique, les disciplines académiques, l'émulation et les activités scolaires) et au rendement scolaire ont été regroupés dans cette catégorie.

3.4.5 Les facteurs internes

Nous avons regroupé dans les facteurs internes les unités de sens se rapportant à l'estime de soi et celles concernant le projet personnel.

3.4.5.1 L'estime de soi

Dans la catégorie des facteurs internes, nous avons appuyé notre classification sur la nature des unités de sens traitant de la personnalité du participant et de ses besoins d'estime de soi. Ce dernier élément étant un concept abstrait, nous avons éprouvé quelques difficultés à extraire des unités de sens «pures» où l'estime de soi était clairement mise en évidence. Cependant, nous avons constaté que certains propos traitaient de thèmes connexes tels que la fierté personnelle et scolaire, la confiance, le sentiment de compétences et l'appropriation du cheminement scolaire. En outre, nous avons glissé dans cette classification les remarques ou les propos associés à l'impuissance apprise ou à l'espoir appris.

3.4.5.2 Le projet personnel

Furent regroupés dans cette section, tous les commentaires et remarques traitant de métier, d'ambition, de projection d'avenir et de projet futur appartenant directement au participant. Par exemple...

«Oui, je capoterais être styliste, j'aimerais vraiment ça...»

«Faut que t'aies un projet comme on disait, un beau projet...»

3.4.6 Les facteurs externes

Nous avons regroupé dans les facteurs externes les unités de sens se rapportant à la famille et l'encadrement familial, celles concernant les amis et le réseau social, celles associées aux enseignants, celles traitant de l'organisation scolaire et finalement, celles concernant le rendement scolaire.

3.4.6.1 La famille et l'encadrement familial

Nous avons intégré dans cette partie, les données et les liens faits par le participant sur la famille immédiate, les parents et la fratrie pouvant être associés à la motivation scolaire. Par exemple...

«Ma mère se débrouille bien, elle a déjà essayé de m'aider, mais j'ai de la misère...»

«Ma sœur a 14 ans, c'est toujours moi qui lui mets les deux pieds sur terre...»

3.4.6.2 Les amis et le réseau social

Les propos traitant de la motivation scolaire et concernant le réseau social du participant soit les amis, les pairs de la classe, ceux de l'école fréquentée, le petit copain ou la petite copine furent classés dans cette section. Par exemple...

«Quand je repars le matin, je sais que je vais revoir mes amis dans mon école...»

«Mon copain, y me dit continue, parce que lui y a pas son secondaire...»

3.4.6.3 Les enseignants

Les unités de sens pouvant se greffer au phénomène étudié et relatives au personnel de l'école et aux enseignants ont été consignées sous cette classification de facteur externe. Par exemple...

«Ben, premièrement, je trouve qu'ils sont vraiment là pour nous...»

«Mais on s'en doute pas qu'ils nous aiment autant»

3.4.6.4 L'organisation scolaire : la formule pédagogique, les disciplines académiques, l'émulation et les activités scolaires

Dans cette section se sont retrouvés les éléments traitant de la classe, de l'organisation scolaire, tels que la formule pédagogique vécue par les participants, l'encadrement, les disciplines et le contenu académique, les activités offertes avec ses récompenses ainsi que le matériel scolaire utilisé par les participants de cette recherche. Par exemple...

«Parce que je sais pas, c'est le système qui est l'fun...»

«Je trouve que travailler à son rythme, c'est quelque chose que tout le monde devrait faire...»

3.4.6.5 Le rendement scolaire

Nous avons inséré dans cette section les commentaires ou réponses des participants concernant les notes, les succès, les échecs, le rendement ou le bulletin scolaire. Par exemple...

«Ben, je pouvais jamais avoir de bonnes notes sur le bulletin...»

«J'ai confiance en moi à cause de mes résultats scolaires...»

Cette partie s'est consacrée à la présentation de la méthodologie retenue dans le cadre de cette recherche sur la motivation scolaire. Nous y avons précisé le type de recherche

utilisé, la description des participants, la technique de cueillette d'unités de sens retenue et l'analyse de contenu sélectionnée. Le prochain chapitre portera spécifiquement sur la présentation des résultats obtenus et sur la discussion de ces résultats.

CHAPITRE 4

LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET LA DISCUSSION

CHAPITRE 4

LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET LA DISCUSSION

Le chapitre suivant présente la description des résultats de la recherche sur la motivation scolaire. De plus, une discussion relative aux données ou unités de sens obtenues pour chacun des facteurs reliés à ce phénomène se retrouve en seconde partie dans cette section.

4.1 Les résultats de l'étude

Nous avons obtenu 878 unités de sens extraites des verbatim recueillis lors des quatorze entrevues semi-dirigées. L'ensemble de la classification de ces unités de sens est présenté à l'annexe D. Elles se regroupent en fonction des facteurs internes et externes incluant les expériences positives et les expériences négatives ayant trait à la motivation scolaire des élèves. Les tableaux 4.1.1, 4.1.2, 4.1.3, 4.1.4 et 4.1.5 permettent de visualiser la classification de ces unités de sens en considérant la particularité des facteurs abordés lors des entrevues.

Plus particulièrement, le tableau 4.1.1 comptabilise d'abord les expériences scolaires liées à la motivation en distinguant les unités de sens qui contiennent des propos positifs et celles qui sont associées à des commentaires négatifs. Nous pouvons remarquer que les expériences positives se retrouvent à plus du deux tiers de l'ensemble des unités de sens soit 70.72 % alors que les expériences négatives représentent seulement près du tiers des unités de sens soit 29.72 %.

Tableau 4.1.1 La présentation des résultats des expériences scolaires

Expériences scolaires	Nombre d'unités de sens	Pourcentage
	878	100 %
Expériences scolaires positives	617	70.27 %
Expériences scolaires négatives	261	29.72 %

Le tableau 4.1.2 traite spécifiquement des expériences scolaires reliées à des facteurs internes, c'est à dire celles rattachées à l'estime de soi et au projet personnel. Nous avons retracé 296 unités de sens sur un total de 878. De ce nombre, 208 sont identifiées par les participants comme des expériences positives représentant ainsi 70.27 % de l'ensemble des unités de sens reliées aux facteurs internes. Les expériences négatives reliées aux facteurs internes totalisent 88 unités de sens soit 29.72 %.

Tableau 4.1.2 La présentation des résultats des expériences scolaires reliées à des facteurs internes

Expériences reliées à des facteurs internes	Nombre d'unités de sens	Pourcentage
	296	100 %
Expériences positives reliées à des facteurs internes	208	70.27 %
Expériences négatives reliées à des facteurs internes	88	29.72 %

Parallèlement, le tableau 4.1.3 quantifie les résultats traitant des expériences scolaires reliées aux facteurs externes. Elles se chiffrent au nombre de 409 unités de sens pour les propos positifs soit 70.27 % alors que les expériences négatives occupent 29.72 % de cette distribution avec 173 unités de sens.

Tableau 4.1.3 La présentation des résultats des expériences scolaires reliées à des facteurs externes

Expériences reliées à des facteurs externes	Nombre d'unités de sens 582	Pourcentage 100 %
Expériences positives reliées à des facteurs externes	409	70.27 %
Expériences négatives reliées à des facteurs externes	173	29.72 %

De façon plus détaillée, le tableau 4.1.4 présente distinctement la proportion des unités de sens pour chacun des facteurs internes et externes reliés à notre recherche sur la motivation scolaire. Sur l'ensemble des unités de sens soit 878, nous avons recueilli 617 propos à caractère positif dont 208 pour les facteurs internes et 409 pour les facteurs externes. Les propos positifs concernant l'estime de soi sont au nombre de 113 et comptabilise 12.87 % de l'ensemble de la distribution. Le projet personnel et ses commentaires reliés à la motivation scolaire nous offrent 95 résultats soit 10.82 %. Concernant la famille et l'encadrement familial, 58 propos positifs sont dénombrés soit 6.60 %. Pour les amis et le réseau social, on retient 51 commentaires positifs soit 5.80 %. Les enseignants obtiennent un total de 99 reliées à des expériences positives soit 11.27 %. L'organisation scolaire compile 109 commentaires positifs soit 12.41 %. Finalement, toujours au niveau des expériences positives reliées à la motivation scolaire, le rendement scolaire obtient 92 unités de sens soit 10.47 %.

Concernant les expériences négatives, nous comptabilisons 261 unités de sens dont 88 d'entre elles appartiennent aux facteurs internes et 173 étant classées dans les facteurs externes. Plus précisément pour les facteurs internes, l'estime de soi nous donne 68 unités de sens soit 7.74 % et le projet personnel, 20 résultats soit 2.27 % vus comme négatifs. Dans la catégorie des facteurs externes, 15 unités de sens appartiennent à la

famille et l'encadrement familial soit 1.70 %, 24 commentaires sont associées aux amis et au réseau social soit 2.73 %, 28 résultats sont classés au niveau des enseignants soit 3.18 %, 49 commentaires négatifs sont associés à l'organisation scolaire soit 5.58 % et 57 unités de sens se retrouvent liées au rendement scolaire soit 6.49 % de l'ensemble de la distribution.

Tableau 4.1.4 La présentation des résultats des expériences scolaires positives et négatives reliées à des facteurs internes et externes

Expériences scolaires et facteurs	Nombre d'unités de sens			Pourcentage
	878			
Expériences positives et facteurs		617		12.87 % 10.82 % 6.60 % 5.80 % 11.27 % 12.41 %
	Facteurs internes	208		
	L'estime de soi		113	
	Le projet personnel		95	
	Facteurs externes	409		
	La famille et l'encadrement familial		58	
	Les amis et le réseau social		51	
	Les enseignants		99	
	L'organisation scolaire		109	
	Le rendement scolaire		92	10.47 %
Expériences négatives et facteurs		261		7.74 % 2.27 % 1.70 % 2.73 % 3.18 % 5.58 % 6.49 %
	Facteurs internes	88		
	L'estime de soi		68	
	Le projet personnel		20	
	Facteurs externes	173		
	La famille et l'encadrement familial		15	
	Les amis et le réseau social		24	
	Les enseignants		28	
	L'organisation scolaire		49	
	Le rendement scolaire		57	6.49 %

Le tableau 4.1.5 place par ordre croissant d'importance les facteurs reliés à des expériences positives sur les facteurs internes et externes de cette étude sur la motivation scolaire tel qu'exprimé par les participants. Le plus grand nombre de commentaires positifs a été fait sur l'estime de soi. En effet, nous obtenons 113 unités de sens sur un total de 617 soit 18.31 %. L'organisation scolaire occupe le deuxième rang avec 109 propos positifs sur la motivation scolaire soit 17.66 %. La troisième place, traitant des expériences positives, est occupée par les enseignants où 99 unités de sens ont été

extraites soit 16.04%. Le projet personnel rassemble 95 commentaires positifs soit 15.39 %. Le rendement scolaire obtient 92 propos soit 14.91 %. Le sixième rang appartient à la famille et à l'encadrement familial avec 58 unités de sens soit 9.40 %. Finalement, les amis et le réseau social obtient 51 résultats soit 8.26 %.

Tableau 4.1.5 L'ordre d'importance des facteurs reliés aux expériences positives

Expériences scolaires et facteurs	Nombre d'unités de sens reliés à des expériences positives 617		
Expériences positives et facteurs		617	100 %
	Facteurs internes et externes		
	1. L'estime de soi	113	18.31 %
	2. L'organisation scolaire	109	17.66 %
	3. Les enseignants	99	16.04 %
	4. Le projet personnel	95	15.39 %
	5. Le rendement scolaire	92	14.91 %
	6. La famille et l'encadrement familial	58	9.40 %
7. Les amis et le réseau social	51	8.26 %	

4.1.1 La présentation et l'analyse des résultats sur l'estime de soi

Nous avons extrait 113 unités de sens à caractère positif et 68 unités de sens associées à des expériences négatives sur l'estime de soi tel que présenté dans le tableau 4.1.4. Ces résultats totalisent 181 unités de sens soit 20.61 % sur l'ensemble au niveau des expériences tant positives que négatives. De plus, comme nous l'indique le tableau 4.1.5, l'estime de soi occupe le premier rang d'importance au niveau des expériences scolaires positives.

Les participants ont tenté à maintes reprises de préciser leur sentiment d'estime de soi qui a pris son essor, dans plusieurs cas, par l'augmentation des performances scolaires. Les unités de sens recueillies nous ont permis de dégager des concepts clés associés à l'estime de soi tels que la fierté personnelle et scolaire, la confiance en soi, le sentiment de compétence et l'appropriation du cheminement scolaire. Nous pouvons également déceler au travers des témoignages des participants de l'étonnement, de la surprise et du

soulagement face aux transitions scolaires liées aux performances académiques. Le tableau 4.1.6 nous permet de visualiser les résultats relatifs à ces concepts clés.

Tableau 4.1.6 La présentation des résultats traitant des concepts clés reliées à l'estime de soi

Unités de sens relatives à l'estime de soi 181 100%	Nombre d'unités de sens reliées à des expériences positives 113 (62.43 %) 100 %	Nombre d'unités de sens reliées à des expériences négatives 68 (37.56 %) 100 %
Fierté personnelle et scolaire 69 (38.12 %)	47 (41.59 %)	22 (32.35 %)
Confiance en soi 42 (23.20 %)	25 (22.12 %)	17 (25 %)
Sentiment de compétence 50 (27.62 %)	23 (20.35 %)	27 (39.70 %)
Appropriation du cheminement scolaire 20 (11.04 %)	18 (15.92 %)	2 (2.94%)

Nous retrouvons 69 unités de sens associées aux commentaires sur la fierté personnelle et scolaire : 47 d'entre elles sont positives soit 41.59 % alors que 22 commentaires sont vus comme négatifs soit 32.35 %. Concernant la confiance en soi, 42 unités de sens sont apparues dont 25 propos positifs soit 22.12 % et 17 négatifs soit 25 %. Le sentiment de compétence nous offre 50 unités de sens dont 23 sont positives soit 20.35 % et 27 négatives soit 39.70 %. Nous avons extrait, toujours à partir de l'estime de soi, 18 commentaires positifs reliés à l'appropriation du cheminement scolaire soit 15.92 % et 2 commentaires négatifs soit 2.94 %.

Il est intéressant de remarquer que le premier concept clé qui émerge des énoncés reliés à l'estime de soi est **la fierté personnelle et scolaire** en regard des capacités académiques comme en témoignent ces propos :

«Sérieusement je pensais pas que ma dernière année allait être la plus belle et sérieusement, ²c'est la plus belle, je suis fière oui...» (Es. pos. 01, 04)

«Aujourd'hui, je pense que je vais réussir, je suis fière de moi, c'est vrai, à part ça, ça paraît...» (Es.pos. 06, 47)

«Ah ça fait du bien de réussir, je suis soulagée, ça ôte un poids, ça donne plus d'estime de soi, en soi, c'est l'fun, c'est vraiment l'fun...je suis fière» (Es.pos. 07, 57)

Par ailleurs, cette notion de «**fierté**» se retrouve dans plusieurs des énoncés associés aux résultats scolaires. Les commentaires suivants viennent appuyer cette interprétation.

«Oui, mes notes, ça amène de la fierté» (Es.pos. 03, 26)

«Ben ma fierté, je l'ai eue quand j'ai vu mes notes allaient super bien genre je suis fière de moi, rassurée de savoir qu'un jour, je vais finir par réussir à faire quelque chose que j'aime parce que là, je sais que c'est possible...» (Es.pos. 03, 28)

«Oui, je suis fier de moi présentement, de mon année, j'ai de belles notes, je passe partout, je vais rattraper mon retard aussi» (Es.pos. 04, 34)

Cette fierté, exprimée avec enthousiasme par l'ensemble des participants, s'associe dans plusieurs témoignages à de l'étonnement et de la surprise face aux succès scolaires comme nous le révèlent ces propos :

«J'ai été étonnée de mes notes, j'ai toujours comme je te le disais tantôt été pas bonne en maths, mais là ça a été 91 %. J'en pleurais quasiment, j'étais là «regarde maman ! J'ai eu 91 %», j'en braillais quasiment...» (Es.pos. 01, 01)

«Oui, je pensais pas que j'allais y arriver, que je pourrais un jour dire ça, que j'allais quasiment faire 4 années en une parce que c'est beaucoup de travail, veux, veux pas...mais tu sais si je m'étais pas forcée le cul» (Es.pos. 01, 03)

² Le code suivant les données en italique indique la source du facteur, le caractère positif ou négatif de la donnée, l'identification du participant et le numéro de la donnée.

«Oh oui ! Oh oui, je pensais jamais dire ça (rire), mais oui je suis fière de moi (rire) parce que je pensais pas un jour passer des années comme ça là...» (Es.pos. 12, 94)

Nous pouvons également constater, à l'aide de quelques commentaires issus des expériences négatives reliées à l'estime de soi, l'absence de cette fierté personnelle et scolaire dans le cheminement scolaire de certains participants. Voici trois exemples tirés des expériences négatives :

«Quand on double, on se sent vraiment mal, mais sérieusement moi, c'était la déprime, je pensais que j'allais devenir bonne à rien...»(Es.nég. 03, 18)

«Avec mes échecs scolaires, je me disais, j'ai 16 ans, je redouble encore, je suis en secondaire 2, là je suis un bum, m'as-tu lâcher ou non l'école ?» (Es.nég. 06, 31)

«Je pensais jamais au primaire que j'allais venir à faire quelque chose dans ma vie...» (Es.nég.03, 16)

De plus, certains participants verbalisent concrètement avoir repris **confiance** en leur potentiel académique. Les témoignages suivants nous en offrent l'illustration :

«Non, je doute pas, plus maintenant, je sais que si j'ai réussi à me rendre jusque là, je sais que je vais être capable de terminer pis que je vais bien le faire, j'ai confiance...» (Es.pos. 01, 08)

«J'ai repris confiance en moi. L'année passée, je me disais «bon je vais aller couler mes maths», mais cette année, je peux pas couler mes maths pis c'est impossible dans ma tête là, c'est comme ça dans les cahiers, tu peux pas, c'est pas des cours là...» (Es.pos. 02, 22)

«Oui, ça c'est sûr que ça te permet de reprendre confiance en toi d'avoir des belles notes, ça c'est sûr et certain, ça me fait avancer pis ça m'aide à continuer, si j'avais tout le temps des mauvaises notes, j'avancerais peut-être pas, ça servirait pas à grand chose» (Es.pos. 07, 55)

Nous pouvons à nouveau associer cette confiance verbalisée par les participants avec l'amélioration des résultats scolaires. Aux dires de certains, les échecs académiques ont laissé la place à des victoires scolaires.

«Pis la confiance, je l'ai retrouvé justement cette année, oui (rire), y a plus de petites étoiles sur mon bulletin» (Es.pos. 04, 36)

«J'ai repris confiance en moi avec mes résultats aussi» (Es.pos. 11, 83)

«Oui, je vais réussir, j'ai confiance en moi, parce que...mes résultats scolaires» (Es.pos. 13, 106)

Au troisième rang des données positives sur l'estime de soi et étroitement relié à la confiance exprimée par les participants, se retrouve **le sentiment de compétence**. Ce sentiment nouveau peut se résumer ainsi *«J'ai découvert que je suis capable...»*

«Oui, j'ai monté plusieurs marches, je pensais jamais, tu sais, le français je pensais pas que ça pouvait me rentrer dans la tête pis là je viens de le passer» (Es.pos. 01, 09)

«Ce qui m'a accroché comme ça, c'est de voir que j'étais bonne en maths parce que là je le vois que je suis bonne. C'est vraiment une découverte, oui, oui» (Es.pos. 08, 66)

«Ben oui au début, j'ai eu surtout en mathématiques, je suis une des filles qui est la plus avancée, c'est encourageant, je sais que je suis capable là» (Es.pos. 12, 95)

Ce sentiment de compétence s'est développé plus intensément pour quelques participants qui en témoignent ainsi :

«Ben parce que y aura plus rien pour me démotiver, à cause que là, je sais c'est quoi mon vrai but pis que je veux y arriver pis je sais que je vais être capable» (Es.pos. 03, 30)

«Oui si j'ai été capable de passer le secondaire 3 et 4 dans une année ben je suis capable de faire ce que je veux maintenant là...» (Es.pos. 12, 93)

Toujours en lien avec l'estime de soi, nous avons pu extraire dans les propos de quelques participants, une forme d'**appropriation** dans leur cheminement scolaire en général. En exprimant des choix qu'ils qualifient de déterminants, certains signalent à leur façon qu'ils ont repris le contrôle de leur parcours scolaire, qu'ils sont plus matures et qu'ils ont désormais une volonté d'avancer. Plusieurs unités de sens nous font découvrir l'expression d'une certaine emprise sur leur choix et l'émergence d'un rôle actif dans leur vécu scolaire. L'apparition de ce nouveau pouvoir nous est soulignée par les propos suivants :

«Depuis que je suis arrivée ici, ben ça va mieux, ben j'ai vieilli, fait que je prends de la maturité pis je fais moins de conneries, pis j'ai moins de misère, je me concentre plus»
(Es.pos. 02, 13)

«Cette année c'est moi qui fais le travail, l'année passée, c'était pas moi» (Es.pos. 02, 20)

«Tu sais faut que ça sorte de toi, y a pas ... La seule personne qui peut t'aider c'est toi, c'est le vouloir, si tu veux pas c'est sûr que tu l'auras pas, c'est ça que j'ai vu, y a pas juste le monde qui faut qui m'aide, regarde y a moi aussi...» (Es.pos. 12, 92)

Par ailleurs, plusieurs participants ont été en mesure de faire des liens entre les anciennes attitudes qui les ont conduit vers les difficultés, l'échec et le redoublement et les nouvelles actions entreprises pour réussir :

«Depuis que je suis arrivée ici, ben ça va mieux, ben j'ai vieilli, fait que je prends de la maturité pis je fais moins de conneries, pis j'ai moins de misère, je me concentre plus»
(Es.pos. 02, 14)

«Je vais moins vite, je fais moins ça à la butch, je veux réussir, avoir vu que je l'ai fait»
(Es.pos. 06, 42)

«Il y a une différence avec la Caroline de maintenant et celle d'avant, oui je pense que j'ai grandi pas mal, j'ai compris pas mal d'affaires, mon futur, c'est important d'essayer

de savoir ce que je veux faire plus tard, je suis plus mature un petit peu qu'avant»
(Es.pos. 07, 53)

4.1.1.1 L'interprétation des résultats sur l'estime de soi et la discussion

Ce facteur interne dégagé dans les résultats de la recherche sur la motivation scolaire occupe le premier rang au niveau de la compilation totale des unités de sens. Aux dires des participants, l'augmentation de leur estime de soi s'est actualisée par l'amélioration des performances académiques. Elle leur a permis, ont-ils raconté, de raviver leur motivation à l'école. Les commentaires de LaGaranderie (1991) vont également dans ce sens. Selon l'auteur, l'individu devient motivé lorsqu'il découvre des motifs personnels pour se mettre en mouvement et qu'il décide de s'engager. À ce propos, les participants ont verbalisé avoir modifié l'image qu'ils avaient d'eux-mêmes. Ces changements de perception peuvent se résumer ainsi *«Avec mes notes, j'ai su que j'étais pas poche, ça fait du bien...»*. Nous pouvons associer ce propos aux écrits de Viau (1994) définissant la motivation par un état dynamique qui tire ses origines dans la perception qu'un élève a de lui-même. L'analyse qu'ont pu faire certains participants au niveau de leur estime de soi semble directement associée aux changements vécus dans leur rendement scolaire. Ces données coïncident également avec les recherches de Barbeau, Montini et Roy (1997) sur la motivation en utilisant pour sa définition deux composantes soit le regard que l'élève porte sur lui-même et sa façon d'envisager la tâche d'apprendre.

Ainsi, vivre des réussites académiques significatives est devenu, selon les dires de nos participants, une source de soulagement, de plaisir et de valorisation. Certains ont rapporté avoir vécu *«une véritable révélation scolaire»*. L'expérience positive de la réussite semble leur avoir permis de retrouver l'accès à l'estime de soi et à la fierté personnelle. Cette contrepartie de l'impuissance apprise soit l'espoir appris serait selon Zimmerman et Zanisher (1991) le lien entre le moment où la personne a la perception d'un contrôle et le moment où elle choisit de l'exercer. Les expériences valorisantes liées

aux succès scolaires de nos participants peuvent avoir servi de moteur à cette perception de contrôle.

Nous avons vu, comme le démontrent les résultats sur l'estime de soi, que les participants de cette recherche ont été affectés par leurs résultats académiques antérieurs. À l'analyse des commentaires tirés des expériences scolaires négatives, les situations d'échecs répétées ont provoqué une importante diminution de l'estime de soi chez nos participants. Comme en font foi leurs commentaires, quelques participants ont avoué qu'ils avaient presque renoncé à investir dans leur cheminement scolaire et qu'ils envisageaient l'abandon scolaire. Cette forme de résignation étudiée par Seligman (1991) est définie comme une réaction d'abdication de l'élève. Ce dernier placé devant des échecs scolaires multiples en vient à croire qu'il est incapable de réussir. Thill (1993) utilise à son tour l'appellation de la «résignation acquise» pour expliquer ce sentiment. Cet auteur francophone signale qu'il s'agit probablement de la forme la plus aiguë du sentiment de perte de contrôle que peut ressentir un élève.

Par ailleurs, selon les propos tenus par certains participants, ils ont également exprimé qu'ils avaient choisi des voies d'évitement devant leurs insuccès scolaires. Ce mode de protection sert selon Boileau (1999), Wigfield et Eccles (1994) à préserver l'estime de soi. De plus, les recherches de Harter (1990) et de Schunk (1996) sur ce sujet montrent que la poursuite de ces buts d'évitement est utilisée justement pour réduire l'effet négatif de l'échec sur l'estime de soi. Nous avons retracé dans les propos de nos participants des commentaires traitant de leur passivité, de leur absentéisme, de leur consommation de drogues, de leur opposition, etc..

Ainsi, comme nous le démontrent les résultats de cette recherche, les concepts clés traités dans la classification des données (la fierté personnelle et scolaire, la confiance en soi, le sentiment de compétence et l'appropriation du cheminement scolaire) sont clairement rattachés à l'augmentation de l'estime de soi de nos participants.

La fierté personnelle et scolaire

Nous avons entendu à maintes reprises cet aveu sincère et spontané affirmant «oui, maintenant, je suis fier(ère), j'ai réussi...». Comme en font foi les témoignages, les propos positifs tenus sur la fierté personnelle ressentie pendant l'année scolaire 2002-2003 sont nombreux (47/113) soit 41.59 %. Nos participants ont raconté avec émotion le sentiment de victoires et de réussites qu'ils ont éprouvé en cours de cheminement. Cette sensation de fierté pour nos participants a pris naissance dans la perspective d'une réussite scolaire potentielle. Cette expérience nouvelle s'est faite d'abord dans certains cas, par une bonne note ou un bon résultat de mathématique ou de français. Comme nous l'exprime un participant «passer de 40 % à 80 %, c'est tout un choc!» Ces premiers succès ont permis à l'élève d'obtenir un nouveau miroir par rapport à l'école (Tardif, 1992) et de vivre enfin une émotion positive rehaussant l'estime de soi. Il ne faut pas, dans ces conditions, s'étonner du vocabulaire employé par quelques participants qui nous parle d'extase, de révélation, de soulagement, de choc et de magie face à l'apparition du succès scolaire.

Les expériences scolaires négatives qui ont été, elles aussi, rapportées nous portent à croire que l'échec répété démoralise et démotive l'élève durablement. Ce malaise est confirmé par la littérature à ce sujet. Ainsi, Amen (2000) nous mentionne que l'échec en milieu scolaire se vit en minutes, en heures, en jours, en semaines voire même en années. Cette situation d'échec finit par devenir une expérience destructrice qui n'est jamais salutaire. Cette expérience de l'échec qui perdure risque d'ancrer au plus profond de l'élève la certitude qu'il n'est pas bon à grand chose et qu'il échouera partout et toujours (Amen, 2000). Les études de Deschamps (1992) et Pierrehumbert (1992) ont montré, elles aussi, les effets délétères de l'échec sur l'image de soi des élèves. L'enfant ou l'adolescent en échec a l'occasion de s'évaluer relativement aux autres élèves et la dévalorisation se fait sentir lorsqu'il se compare à ses pairs.

La confiance en soi

Dans une proportion de 22.12 % (voir tableau 4.1.6), les participants de cette recherche nous ont exprimé qu'ils avaient repris confiance en eux à l'arrivée de nouvelles performances académiques. Le fait d'atteindre des résultats scolaires dits «inespérés» leur a offert un nouveau portrait d'eux-mêmes. De l'aveu de plusieurs participants, ils ont pu croire à nouveau en leur capacité de réussir. Cette croyance est en lien direct avec les écrits de Lafortune et Saint-Pierre (1996) qui mentionnent que la confiance en soi naît de la représentation que l'individu a de lui-même par rapport à sa capacité d'accomplir une tâche. Il s'agit d'une notion reliée à soi qui fait appel à la confiance fondamentale de l'être humain en son efficacité et sa valeur. Elle précède les réalisations alors que la fierté vient après. Nous pouvons également nous appuyer sur Blouin (1987) qui explique que la confiance en soi s'acquiert à un premier niveau par l'expérience du succès. Ainsi, pour nos participants, ce nouveau vécu relié à la réussite a contribué de façon déterminante à mousser cette assurance fragilisée par une suite importante de *«je ne passe pas, je coule...»*.

À la lumière des résultats obtenus, nous pouvons à notre tour, constater que la confiance d'un individu en sa capacité dans une tâche donnée détermine en partie la manière dont il va faire face à cette tâche. Nos participants nous rapportent avoir investi des efforts, de la persévérance et de l'engagement après avoir constaté qu'ils pouvaient réussir leurs études secondaires. Ils ont repris de l'assurance particulièrement en mathématiques et en français.

Comme nous l'ont verbalisé certains participants, ce fil conducteur relié à l'estime de soi a été carrément secoué pendant quelques années. Tant au primaire qu'au secondaire, le doute et le désespoir devant la répétition de l'échec se sont progressivement installés à tel point que, dans certains cas, l'abandon scolaire fût sérieusement envisagé. Comme nous le rapporte Amen (2000), le décrochage scolaire renvoie à l'échec et à la dureté du système scolaire. Lorsque la réussite est menacée, l'élève vit des frustrations, du

découragement et de l'humiliation. Nos participants ont, eux aussi, traversé des périodes difficiles où la confiance en soi s'est fragilisée.

Le sentiment de compétence

Se sentir en possession de ses moyens, savoir qu'enfin on est capable comme les autres, de ne plus douter constamment de soi, telle fût l'expérience rapportée par les participants de cette recherche sur la motivation scolaire. Ces propos sont en étroite continuité avec les écrits de Michaël Franz Basch (1995) qui soutiennent que la recherche de compétence serait la motivation fondamentale du comportement. Il insiste sur le lien existant entre l'aspect affectif de la motivation (s'attirer l'estime de ceux qu'on aime) et son aspect cognitif (trouver du plaisir dans le sentiment de sa propre compétence). L'expérience de la réussite vécue par nos participants corrobore également les écrits de Wynnkyamen (1990) soulignant que la réussite procure un enivrant sentiment d'efficacité personnelle. Privés de cette «ivresse» pendant longtemps, certains de nos participants ont goûté, peu à peu, au fil des bons résultats scolaires aux succès académiques. Ce sentiment exprimé «d'être capable enfin et de se sentir bon...» vient se positionner avec le concept d'autoefficacité étudié par Bandura (1997). Ce concept est au cœur du fondement de la motivation, du bien-être et des accomplissements humains. Ce chercheur nous indique que si les gens ne sont pas convaincus qu'ils peuvent obtenir des résultats qu'ils souhaitent grâce à leur propre action, ils auront peu de raisons d'agir ou de persévérer face aux difficultés.

Le sentiment de compétence (ou de contrôle) est un point majeur de la plupart des courants de recherche en psychologie de l'éducation (Bong et Skaalvik, 2003 ; Wiegfiel et Eccles , 1994; Viau, 1994). Cette notion se définit par l'influence qu'à la confiance qu'une personne s'accorde, le mode de pensée, sa motivation et ses comportements. Comme nous l'indiquent les commentaires de nos participants, «se sentir capable de...» augmente la motivation et stimule la persévérance. Ainsi les études à ce sujet démontrent que les élèves s'investissent rarement dans une activité où ils ne s'estiment pas en mesure de la réaliser ou qu'ils s'y sentent peu efficaces (Bandura, 1997). À plusieurs reprises

devant l'échec scolaire répété, nos participants ont avoué qu'ils avaient renoncé à croire en leurs capacités. «*Je me sentais pas capable*» ont-ils spontanément exprimé.

L'enquête de Hampton et Mason (2003) sur les élèves reconnus comme ayant des troubles d'apprentissage révèle qu'ils ont accès à moins de d'expériences de réussite étant donné qu'ils sont fréquemment en situation d'échec scolaire. Pour nos participants, l'arrivée de résultats scolaires intéressants leur a permis de renverser «la malédiction» et de croire en leur possibilité de réussir. Les études de Bandura (1997) vont d'ailleurs dans ce sens et ont permis de déterminer quatre sources d'information relatives à l'efficacité personnelle soit les expériences actives de maîtrise, les expériences vicariantes, la persuasion verbale et les états psychologiques et émotionnels des apprenants. Bref, les études et l'analyse de cette recherche nous l'indiquent, les croyances de l'apprenant en sa capacité de réussir joue un rôle crucial dans son engagement et ses performances scolaires.

L'appropriation du cheminement scolaire

Les participants de cette recherche nous ont mentionné qu'ils avaient fait des choix, qu'ils avaient «*compris*», qu'ils avaient repris leur scolarité en main, qu'ils avaient le pouvoir maintenant de changer des choses, qu'ils avaient repris le contrôle, etc.. Ce discours exprime de nouvelles possibilités face à leur vie personnelle, professionnelle et scolaire. Nous y avons reconnu une forme de maturité, d'introspection et de responsabilisation. Cette notion de «prise en main» rapportée par plusieurs auteurs est en lien avec la notion d'appropriation. Selon Le Bossé, Lavallée et Herrera (1996), la personne adapte, élabore et modifie ses besoins dans un but constructif d'avancement.

À l'analyse des commentaires de certains participants de cette recherche, nous voyons pointer le désir de s'impliquer, de changer, de construire autre chose, de choisir et de grandir. Ces souhaits rejoignent la vision de Parsons (1991) pour lequel l'appropriation est un processus où l'on se crée du pouvoir. Vue comme multidimensionnelle par Short et Rinehart (1992), l'appropriation touche onze dimensions. Il s'agit de l'autonomie, le

choix, la collaboration, la compétence, la connaissance de base, le contrôle, l'impact, l'implication dans la prise de décision, l'influence, la responsabilité et le statut. Ainsi, la personne en processus d'appropriation se perçoit capable et partenaire actif dans son développement (Swick et Graves, 1993).

4.1.2 La présentation et l'analyse des résultats sur le projet personnel

À partir des propos des participants, nous avons extrait 115 unités de sens relatives au projet personnel à partir des propos des participants sur les facteurs internes pour un total de 208 entrées. Nous avons remarqué que des intentions, des objectifs et des valeurs étaient rattachés à cet élément. L'importance d'avoir un but, le respect de ses aptitudes et de ses goûts professionnels, le sens de l'effort scolaire et l'espoir d'accomplir un travail assurant une bonne qualité de vie ont été soulevés dans les propos positifs. Le tableau 4.1.7 nous permet de visualiser la proportion de ces éléments reliés au projet personnel.

Tableau 4.1.7 La présentation des résultats traitant des concepts clés reliés au projet personnel

Unités de sens relatives au projet personnel 115	Nombre d'unités de sens reliées à des expériences positives 95 (82.60 %)	Nombre d'unités de sens reliées à des expériences négatives 20 (17.39 %)
Importance d'avoir un but 47 (40.86 %)	41 (43.15 %)	6 (30 %)
Respect de ses aptitudes et de ses goûts professionnels 27 (23.47 %)	22 (23.15 %)	5 (25 %)
Sens à l'effort scolaire 25 (21.73 %)	20 (21.05 %)	5 (25 %)
Travail assurant une bonne qualité de vie 16 (13.91 %)	12 (12.63 %)	4 (20 %)

Comme nous l'indique le tableau 4.1.7, nous avons obtenu pour le projet personnel 95 propos positifs et 20 commentaires négatifs pour un total de 115 unités de sens. En référence à l'ensemble des données sur ce facteur interne, l'importance d'avoir un but comptabilise 47 propos dont 41 positifs soit 43.15 % et 6 expériences négatives soit 30 %. Au niveau du respect de ses aptitudes et de ses goûts professionnels, nous obtenons 22 résultats positifs soit 23.15 % et 5 propos négatifs soit 25 % pour un total de 27 données. Concernant les commentaires associés au sens de l'effort scolaire, 25 unités de sens ont été extraites dont 20 propos positifs soit 21.05 % et 5 négatifs soit 25 %. Les 16 propos reliés au désir d'exercer un travail assurant une belle qualité de vie nous donnent 12 résultats positifs soit 12.63 % et 4 commentaires négatifs soit 20 %.

Ainsi, tous les participants de cette recherche ont exprimé l'importance d'avoir un but et un projet d'avenir. Pour la plupart d'entre eux, ce projet est déjà dessiné. De plus, certains ont confirmé que ce facteur les motivait à finir leur année scolaire 2003. Plusieurs ont, par ailleurs, signalé que la découverte et la précision de leur avenir avait carrément transformé la valeur et l'importance de leur scolarité actuelle.

«J'ai pas vraiment de mot pour l'expliquer, c'est vraiment faut avoir un but pis quand t'as un but, ça avance» (P.p. pos. 03, 17)

«Mon meilleur souvenir, c'est quand j'ai su ce que je voulais faire cette année avant la semaine de relâche. On a fait des visites de DEP pis elle m'a montré le DEP de coiffure pis ça j'ai fait, depuis ce temps là, je me dis «c'est ça que je fais, c'est ça que je fais...» (P.p. pos. 12, 82)

Toujours en lien avec le projet personnel, se glissent des propos exprimant le souhait d'être en mesure d'exercer un métier correspondant à ses aptitudes et ses goûts professionnels. Les exemples suivants en témoignent :

««Je veux aller en effets spéciaux au cinéma, ça fait depuis la sixième année que j'ai ça dans la tête» (P. p. pos.02, 05)

«Rassurée de savoir qu'un jour, je vais finir par réussir à faire quelque chose que j'aime parce que là, je sais que c'est possible...» (P.p. pos. 03, 18)

«Oh oui, oh oui ! C'est quelque chose que j'ai toujours aimé parce que les moteurs, ça m'a toujours attiré. C'est vraiment ça que je veux faire, la première carte sur laquelle est écrit le mot motivation, c'est un DEP» (P.p. pos. 10, 63)

Conséquemment au désir de vouloir finaliser leurs études, nous retrouvons dans les propos des participants une ligne directrice indiquant que la présence et le développement du projet personnel offrent un sens particulier aux efforts scolaires.

«Le fait d'avoir un but, de savoir ce que je veux faire plus tard, ça influence ce que je fais maintenant quand...J'ai hâte d'arriver...» (P.p. pos. 02, 09)

«Oui, c'est important quand on vient à l'école de savoir ce qu'on va faire plus tard il faut que tu saches dans quoi tu veux aller si tu sais pas dans quoi tu veux aller, t'es pas motivée, t'as pas de but, faut que tu saches ce que tu vas faire, au moins que t'aies une base» (P.p. pos. 07, 35)

«Si j'avais à définir la motivation, je dirais que c'est la persévérance, faut que tu persévères dans qu'est-ce tu veux faire» (P.p. pos. 08, 51)

Cette ligne directrice associée à la présence du projet personnel permet non seulement, selon certains participants, de donner un sens à leur scolarité, mais aussi de ne pas décrocher de l'école.

«Oui c'est important parce que je pense, son avenir, si tu penses que tu veux être un raccrocheur dans la vie» (P.p. pos. 10, 61)

«Ça prend un but. Ceux qui ont pas de but, c'est ceux qui réussissent pas, mais si y auraient un but, y réussiraient à s'accrocher à ça, pis avoir de bonnes notes parce que c'est pas si dur que ça, un coup que t'as embarqué dans le bateau» (P.p. pos. 10, 62)

«La première source qui peut aider un jeune à pas décrocher, ça dépend pour chaque personne, je pense comme moi, c'est vraiment mon avenir» (P.p. pos. 08, 47)

De plus, nous voyons pointer, à même les propos des participants, l'espoir de faire un travail assurant également une belle qualité de vie.

«Je veux pas faire un travail exemple un restaurant... non ! Je veux me donner une qualité de vie, une belle qualité de vie que je vais aimer surtout je veux pas faire quelque chose que j'aimerais pas si j'aime pas ça, je le ferai pas pour le faire, mais ça va me faire un plus, pour être fière de moi» (P.p. pos. 07, 41)

Tel que nous l'avons mentionné ci haut, quelques participants verbalisent que leur projet personnel a pris une signification déterminante. Cependant pour certains, ce facteur a été identifié comme le premier responsable de leur motivation scolaire. Les exemples suivants nous en offrent l'illustration :

«Ma médaille d'or, ça serait vraiment de devenir infirmière auxiliaire» (P.p. pos. 03, 16)
«Oui, j'aimerais vraiment ça d'aller au CEGEP, j'aimerais vraiment ça. Oui, c'est mon but, mon premier, mon premier but, gros, gros, gros, après ça, j'en ai d'autres aussi, mais des petits, au début faut que je fasse par étapes, mon gros, gros but, c'est ça me rendre là, tout ce que je fais, c'est en fonction de ça, vraiment, je pense à ça, pis ça me motive. Ça m'aide à me lever le matin, même si c'est pas toujours drôle» (P.p. pos. 07, 39)

«Oh oui, oh oui ! C'est quelque chose que j'ai toujours aimé parce que les moteurs, ça m'a toujours attiré. C'est vraiment ça que je veux faire, la première carte sur laquelle est écrit le mot motivation, c'est un DEP» (P.p. pos. 10, 63)

Selon les dires de certains participants, les expériences négatives reliées au projet personnel sont associées à la probabilité de ne pas être heureux et satisfait par son travail. Voici les commentaires à ce sujet.

«Parce qu'a me disait «Cindy, si tu veux pas avoir une job au salaire minimum pis te lever le matin pis ça te tente pas pis de vouloir retourner te coucher, si tu veux avoir une

job genre que tu te lèves le matin de bonne humeur, ben t'es mieux de continuer à l'école» (P.p., nég., 03, 06)

«Oui, y dire que ça sert à rien de lâcher là, t'auras, t'auras pas une belle job dans vie, t'aimeras pas ce que tu fais» (P.p., nég., 04, 07)

«Oh oui, ça va être très long si tu fais quelque chose que t'aimes pas juste parce que t'as comme pas le choix dans le temps, tu vas être pognée, peut-être ceux qui vont être là, ceux qui vont retourner à l'école, refaire d'autres années tout ça, tandis que t'aurais pu faire ça plus jeune» (P.p., nég., 08, 10)

4.1.2.1 L'interprétation des résultats sur le projet personnel et la discussion

Comme nous l'indiquent les résultats de cette recherche, les participants ont pris davantage conscience de leur statut «d'élève au secondaire atteignant bientôt l'âge adulte». Plusieurs d'entre eux ont rapporté avoir ressenti le besoin et l'urgence de se préoccuper de leur avenir. Selon Crozier (1993), cette énergie guide et aide l'élève à se projeter vers un but. À son tour, Delannoy (1997) dégage des pistes de réflexion sur ce thème. En effet, à son avis, la décision d'apprendre implique la prise en compte du temps. L'élève a besoin de se projeter vers un futur tout en trouvant du sens dans l'acte actuel d'apprendre (Delannoy, 1997). Il précise que le lien entre le projet et l'apprentissage est un fil d'abord et avant tout logique. Il s'agit d'un axe temporel orienté vers l'avenir.

Dans le cadre de cette recherche sur la motivation scolaire, le projet personnel a, dans plusieurs cas, servi de «déclencheur ou d'accélérateur». La découverte d'une voie professionnelle significative, la possibilité de s'engager vers une formation axée sur le marché du travail a secoué bien des participants. De l'aveu de certains, ils ont décidé de passer à l'action et de finaliser leur étude pour se diriger vers la formation professionnelle. Cette vision de l'avenir à court terme a suscité une énergie nouvelle. Elle leur a permis de planifier et de structurer une démarche organisée. Cette perspective est en étroite continuité avec le point de vue de LaGaranderie (1991) qui croit que la

motivation représente une démarche lucide qui s'élabore avec des moyens vers un objectif à atteindre. Il nous est apparu que les participants sélectionnés dans le cadre de cette recherche ont franchi l'étape des intentions et du passage à l'acte impulsif pour se concentrer davantage sur l'action réelle. La plupart avait déjà «leur plan de match» bien dessiné avec les cours à finaliser, les exigences et les critères d'admission. Cette anticipation semble leur avoir permis de se projeter de manière positive vers l'avenir et de récupérer d'une certaine façon leur image personnelle et scolaire.

Ainsi de l'avis de la majorité des participants, *«travailler pour soi, prévoir gagner sa vie dans un métier qu'on aime et faire des vraies affaires qui servent au métier»* semblent éveiller leur intérêt et les stimulent à avancer. Les résultats obtenus vont dans le même sens que la pensée de Lévine (2002) qui mentionne que les enfants déstabilisés ont besoin de se réapproprier leur vie, de comprendre ce qui leur est arrivé, tout en trouvant devant eux des adultes qui laissent ouvertes les perspectives d'avenir. À son tour, Cherkaoui (1979), dans *«Les paradoxes de la réussite scolaire»* précise que la nature du projet de vie personnel place la personne en état d'infléchir son propre avenir et non en celui de victime passive de son destin. Le sens du contrôle de l'environnement qu'elle se donne lui offre la croyance en la possibilité de transformer son milieu par des actions adéquates. Nous avons reconnu, dans les propos de nos participants, le désir de se mobiliser vers un métier. Cette force signalée également par LaGaranderie (1991) et Crozier (1993) donne la capacité de susciter des images pour obtenir une assurance plus forte vers la réussite dont parlent nos participants.

Cette section complète l'interprétation des résultats et la discussion ayant trait aux facteurs internes liés à la motivation scolaire soit l'estime de soi et le projet personnel chez les apprenants du milieu sélectionné. La deuxième partie du chapitre 4 se concentre maintenant sur les résultats et la discussion des facteurs externes liés à la motivation scolaire soit la famille et l'encadrement familial, les amis et le réseau social, les enseignants, l'organisation scolaire et le rendement.

4.1.3 La présentation et l'analyse des résultats sur la famille et l'encadrement familial

Comme cité précédemment, nous avons recueilli 409 données traitant des expériences positives reliées à des facteurs externes. Sur ce total, le facteur «la famille et l'encadrement familial» nous offre 58 propos positifs et 15 commentaires négatifs. Le nombre restreint de commentaires sur ce facteur et la difficulté d'établir des sous-thèmes ont justifié l'absence de tableau de classification pour la famille et l'encadrement familial.

Sur les quatorze participants, onze ont soutenu que leur mère ou leurs parents étaient fiers de leurs succès scolaires. En voici quelques exemples :

«Ma mère, ma mère a capote là, elle y pense, elle y pense tout le temps, pis j'y dis tout le temps mes notes pis est super contente pis a dit que c'est pas la Gabrielle qu'elle a connue au primaire qu'au secondaire l'année passée» (F.pos. 02, 07)

«Je sens qu'y sont fiers de moi, ça paraît juste dans leur face» (F.pos. 04, 19)

«J'dis ça à mes parents que j'ai de bonnes notes, y en reviennent pas, y sont fiers» (F.pos. 06, 28)

Certains participants ont verbalisé que leurs parents les soutenaient dans leur motivation en utilisant différents types d'encouragement soit verbal, matériel ou d'accompagnement scolaire.

«À chaque fois que j'arrive chez nous le soir, tu sais, ils sont en train de me faire un petit appartement au sous-sol pour m'encourager parce que j'arrive à mes dix-huit ans fait que là faut que je fasse de quoi de mon avenir. Mes parents y sont tout le temps là pis y m'encouragent pis je travaille dans mes livres le soir, ils me disent «Amène-les». (F.pos. 01, 03)

«Ben tu sais, quand je leur dis mes notes ben « ha ! c'est l'fun » pis na na na na na , faut que tu continues, faut pas que tu lâches » pis y me disent tout le temps des affaires comme ça» (F.pos. 02, 09)

«Ben, elle me le dit en donnant des petits soins, pis en montrant sa fierté, quand elle voit sa sœur ben elle dit «Heh! Cindy, elle a encore passé avec des belles notes...» (F.pos. 03, 15)

En outre, les participants de cette étude sur la motivation scolaire nous ont parlé des changements qu'ils avaient réalisés au cours de l'année scolaire 2003. Ils ont également verbalisé que leurs parents avaient constaté ces changements positifs. Voici les énoncés qui nous le précisent :

«Y voient que j'ai changé comparé aux autres années, y voient que je travaille mieux pis que j'ai plus de concentration» (F.pos. 01, 04)

«Mes parents y voient une différence, mon père surtout, mon père y est vietnamien, y comprend pas toute encore, y sait que je suis en VA, mais y sait pas trop comment ça se déroule, y voit pas mathématiques pis français sur mon bulletin, y se rend pas compte que j'avance par cahiers, mais je leur explique ça, je leur montre comment je suis rendue à peu près» (F.pos. 08, 31)

«Mes parents, ils voient une différence. Ils sont fiers de moi. Ça paraît! Y me le disent quand j'amène des résultats, ben en math pis en français quand je passe, quand j'leur dis que j'ai des 72%, y'ont un gros sourire» (F.pos. 11, 42)

Deux participants nous ont parlé de leur fratrie qui les encourageait dans leur motivation scolaire en partageant leurs succès scolaires. À une reprise, une participante nous a mentionné que ses parents «étaient tannés de ses histoires scolaires». Par ailleurs, deux participants nous ont mentionné que leur évolution scolaire avait fait disparaître les disputes et les punitions à la maison causées par les résultats académiques.

4.1.3.1 L'interprétation des résultats sur la famille et l'encadrement familial et la discussion

Comme le démontrent les résultats, l'importance du milieu familial sur la motivation scolaire diffère partiellement chez nos participants. Pour certains, il s'agit d'un accompagnement de premier ordre alors que pour d'autres, cet appui n'est pas déterminant. Certes, l'âge de nos participants aspirant à l'indépendance et l'autonomie peut expliquer les données à ce sujet. Ces résultats semblent rejoindre les écrits de Viau (1994) voulant que le jeune doit se construire une vie sociale autonome et néanmoins sortir du cadre familial, malgré que ce dernier conserve une grande importance. Cette tâche incontournable du développement constituerait une expérience de distanciation à la fois pénible et enrichissante.

Cependant, tel que mentionné par les participants de cette recherche sur la motivation scolaire, l'encouragement et le support sont présents dans leur milieu familial. Qu'il s'agisse de cadeaux, d'encouragement verbal, de présences lors de la remise des bulletins ou d'aide aux devoirs, certains participants ont raconté avoir senti l'appui et la valorisation de leurs parents face à leurs succès scolaires.

Nous avons relevé que dans quelques cas, les parents avaient retiré leur contrôle parental concernant l'encadrement scolaire. Il faut souligner comme nous l'indique un participant que ses parents «sont un peu tannés de ses histoires d'école». Cet éloignement peut s'expliquer, comme nous le suggère Amen (2000), par les malaises parentaux causés par les situations scolaires difficiles. En effet, Deslandes (1996) nous rapporte également que l'échec ou les problèmes de comportement scolaires constituent d'importantes sources de conflits familiaux. Par ailleurs, certains auteurs nous rappellent que si la famille facilite le succès scolaire, elle ne le détermine pas (Crozier, 1993 ; Viau, 1994 ; Perrenoud, 1995). En outre, Perrenoud (1995) nous fait état que les parents d'élèves en cheminement particulier (CP) ont eux aussi l'expérience d'un vécu difficile au primaire. Leur rapport avec l'école au début du passage au secondaire les a aussi laissés démunis et culpabilisés.

Néanmoins, nous avons pu constater que les parents étaient en majorité heureux que leurs enfants aient décidé de se reprendre en main et de finaliser leurs études.

4.1.4 La présentation et l'analyse des résultats sur les amis et le réseau social

Nous avons obtenu 51 propos positifs et 24 commentaires négatifs traitant des amis et du réseau social sur l'ensemble des 878 énoncés. Les commentaires recueillis ont permis de mettre en lumière trois catégories d'énoncés concernant le réseau social soit ceux associés à l'aspect de la socialisation, ceux concernant le support et l'entraide et finalement ceux soulignant l'encouragement et la valorisation offerts par les pairs. Le tableau 4.1.8 place en relief ces informations et précise que l'élément «support et entraide» occupe le premier rang d'importance pour ce facteur. En effet, les unités de sens se retrouvent à 47.05 % pour l'aspect positif et à 45.83 % pour les propos négatifs. Les commentaires traitant l'encouragement et la valorisation par les pairs nous donnent 23 données dont 16 propos positifs soit 31.37 % et 7 commentaires négatifs soit 29.16 %. L'aspect «socialisation» reçoit 17 unités de sens dont 11 à caractère positif soit 21.56 % et 6 commentaires négatifs soit 25 %.

Tableau 4.1.8 La présentation des résultats traitant des concepts clés reliés aux pairs et au réseau social

Unités de sens relatives aux pairs et au réseau social 75	Nombre d'unités de sens reliées à des expériences positives 51 (68 %)	Nombre d'unités de sens reliées à des expériences négatives 24 (32 %)
Socialisation 17 (22.66 %)	11 (21.56 %)	6 (25 %)
Support et entraide 35(46.66 %)	24(47.05 %)	11 (45.83.%)
Encouragement et Valorisation 23(30.66 %)	16 (31.37 %)	7 (29 16 %)

Plus concrètement, certains participants nous ont signalé qu'ils appréciaient venir à l'école parce «qu'ils voyaient du monde», qu'ils aimaient voir et parler à leurs amis qui se trouvaient aussi dans le même milieu scolaire. Ces propos nous sont apparus pertinents pour se greffer au phénomène étudié soit la motivation scolaire. Nous avons regroupé ces commentaires sous l'élément socialisation comme indiqué par ces exemples:

«Je suis contente pour une fois, je suis contente de dire que ça va bien même les fins des semaine là, je suis là le dimanche soir, je me dis demain, je vais revoir mes chums, je vais faire mes affaires, ça va aller bien même Kathy, je la vois quasiment plus depuis qu'elle travaille ben on se voit à l'école pis on se fait du fun pareil.» (A.pos. 01, 02)

«Oui vraiment ah! Aussi le monde, j'aime ça voir du monde, je suis sûrement sociable tout ça à l'école, c'est la place où tu peux voir le plus de monde, tu sais, tous les retrouver, c'est tout du monde qui sont le fun, t'as plein de connaissances, d'amis tout ça... C'est le fun les voir le matin à tous les jours là... » (A. pos.08, 29)

De plus, plusieurs participants nous ont mentionné que leurs pairs immédiats, c'est à dire ceux de leur classe de cheminement particulier, leur offraient un support et un soutien qualitatif dans leurs activités scolaires. Les énoncés traitant des notions d'entraide, de

plaisir d'être ensemble, de compétition amicale et de motivation réciproque ont été regroupés dans le volet «support et entraide». Un participant a aussi affirmé que sa classe «c'était quasiment comme une famille...». Les commentaires suivants nous en offrent l'illustration :

«Moi je trouve que ça fait une différence, je trouve que les CPF, c'est ceux-là qui sont les plus généreux. C'est ceux-là qui ont le plus de cœur en eux autres, qui sont les plus sensibles. Nous les CPF, c'est quasiment une famille» (A.pos. 01, 03)

«Je pense que oui c'est important cette entraide là entre nous autres parce que on est beaucoup le même groupe aussi, nous autres on est tout le temps le même groupe avec les mêmes profs, fait qu'on peut plus... tu sais, fait qu'on devrait s'aider, c'est normal là...» (A.pos. 08, 27)

Par ailleurs, nous avons également extrait des commentaires insistant davantage sur la notion d'encouragement, de valorisation et de fierté partagée avec les pairs de la classe ou de l'école. Ces résultats ont pris place dans la catégorie «encouragement et valorisation».

«Les autres personnes dans mon entourage, proches de moi, c'est à eux autres que je veux dire que je réussis, y a Kathy dans l'autre groupe pis Bianca. Y savent comment j'étais l'an passé avec mes notes pis mon comportement, pis sont contentes là» (A.pos. 02, 04)

«Oui, j'aime ça aussi motiver les autres dans mon cours» (A.pos. 08, 23)

«Ben, j'suis vraiment fière (rire) à cause que là, à chaque fois que je vois mes amis, même si eux autres sont au régulier, tu sais, je leur dis, «Ben là woh! Continue Cindy, t'es capable» (A.pos. 03, 06)

«Je suis pas gêné de dire que ça va bien, non au contraire, mes chums y sont fiers de moi, ça paraît... » (A.pos. 11, 40)

De plus, deux participants nous ont signalé que leur «petite amie» ou leur «copain» avait une grande importance au niveau de leur motivation scolaire. Ils verbalisent se sentir appuyés, compris et valorisés par ces personnes.

«Pis y a ma blonde, elle me dit que je suis super bon, elle voit la différence aussi comparé à l'an passé» (A.pos. 06, 17)

«Je m'accroche à mon chum quand je feel pas. Lui, je l'aime bien ça fait longtemps que je le connais aussi. Ça fait quelques années pis c'était mon meilleur ami, tout ça aussi là...On se connaît vraiment très bien, y sait tout ce que je ressens, si je parle pas là...«Qu'est-ce que t'as là ? » et je vais parler avec...» (A.pos. 08, 28)

Des expériences sociales négatives ont été également vécues au primaire ou au secondaire pour quelques participants. Les témoignages suivants nous indiquent les problématiques associées à cette dimension .

«Quand j'étais jeune, j'étais pas la plus aimée, disons que j'étais le petit rejet, quand je suis arrivée au secondaire, disons que cela a continué un peu» (A.nég.01,01)

«Oui, je me fais plus écoeurer par les autres comme au primaire (A.nég.05, 07)

«Oui, au primaire, c'était plus difficile, j'avais pas beaucoup d'amis...» (A. nég.09,18)

4.1.4.1 L'interprétation des résultats sur les amis et le réseau social et la discussion

Les résultats obtenus relativement aux amis et au réseau social nous permettent de dire que pour l'ensemble des participants de cette recherche, l'aspect social revêt une importance n'apparaissant pas déterminante pour leur motivation scolaire. Néanmoins, certains ont cependant souligné qu'ils appréciaient «voir du monde à l'école», «se faire du fun avec leurs amis» et «être en gang». De plus, le support et l'entraide vécus particulièrement avec les pairs immédiats de la classe semblent leur offrir une belle

complicité sociale. Comme en témoignent certains participants, l'encouragement et la valorisation sont également des aspects positifs qui ont été soulignés à quelques reprises.

Ces unités de sens rejoignent les écrits de Cloutier (1996) qui soulignent que les amitiés et les relations à l'école constituent un laboratoire important pour vivre et explorer les rôles et les dimensions sociales. Aux dires de quelques participants, certaines amitiés vécues à l'intérieur de la classe semblent leur offrir une sélection plus significative au niveau du réseau social. Nous retrouvons dans les recherches de Cartron et Winnykamen (1999) cette notion de distanciation associée aux adolescents de 17 ans et plus qui tendent à se positionner davantage sur les différences de personnalités dans leurs amitiés.

4.1.5 La présentation et l'analyse des résultats sur les enseignants

En référence au tableau 4.1.5 traitant de l'ordre d'importance des facteurs reliés à des expériences positives, nous observons que les énoncés positifs associés au facteur externe «les enseignants» occupent le troisième rang au plan de l'ensemble des unités de sens de ce tableau. En effet, nous obtenons 99 énoncés positifs traitant de ce sujet soit 16.04 %. Les commentaires recueillis sur les enseignants ont permis de distinguer certains éléments d'analyse dont les qualités humaines et relationnelles, l'encadrement et l'accompagnement ainsi que les compétences professionnelles des enseignants. Le tableau 4.1.9 nous donne un portrait plus détaillé de cette situation.

Ainsi, nous obtenons une large proportion de commentaires positifs concernant les enseignants soit 77.95 % alors que les propos négatifs au nombre de 28 occupent 22.04 % de cette distribution. Les unités de sens reliées à des expériences positives se détaillent ainsi : 60 propos soit 60.60 % pour les qualités humaines et relationnelles, 34 commentaires soit 34.34 % sur l'encadrement et l'accompagnement ainsi que 5 unités de sens soit 5.05 % pour les compétences professionnelles. Du côté des propos négatifs, 10 d'entre eux soit 35.71 % concernent les qualités humaines et relationnelles, 9

correspondent à l'encadrement et l'accompagnement soit 32.14 % et 9 sont centrés sur les compétences professionnelles soit 32.14 % également.

Tableau 4.1.9 La présentation des résultats traitant des concepts clés reliés aux enseignants

Unités de sens relatives aux enseignants 127	Nombre d'unités de sens reliées à des expériences positives 99 (77.95 %)	Nombre d'unités de sens reliées à des expériences négatives 28 (22.04 %)
Qualités humaines et relationnelles 70 (55.11 %)	60 (60.60 %)	10 (35.71 %)
Encadrement et accompagnement 43 (33.85 %)	34 (34.34 %)	9 (32.14 %)
Compétences professionnelles 14 (11.02 %)	5 (5.05 %)	9 (32.14 %)

De façon unanime, les participants de cette recherche sur la motivation scolaire ont verbalisé que leurs enseignants leur offraient un support relationnel et humain de qualité. Plusieurs ont mentionné qu'ils se sentaient proches de leur enseignant et qu'ils avaient confiance en eux. Ce lien affectif s'exprime au travers des mots tels la disponibilité, l'empathie, la compréhension, la fierté pour les élèves, la gentillesse, le sourire, l'attention, le respect et la valorisation témoignés aux élèves.

«Ben, mes profs y viennent me voir, toujours me dire salut, porter attention à moi, avec un sourire et tout...» (E. pos.03, 18)

«J'ai le soutien de mes profs, oui, je le sens, aussi un exemple, Annie à un moment donné elle m'avait dit parce que je voulais peut-être m'en aller en coiffure, j'aurais pu rentrer en masse, moi j'ai toutes mes matières de 4, mais elle était tellement contente de savoir que j'allais rester jusqu'à la fin de l'année, j'en reviens pas le sourire qu'elle m'a fait là, tu sais comment elle m'a regardé «ah! je suis contente que tu restes avec nous-autres».

Tu sais pis pourtant y vont nous dire à tous les jours «je t'aime là», mais on s'en doute pas qu'ils nous aiment autant que ça» (E.pos. 08, 44)

«Les profs ici, moi je les trouve gentils pis y prennent du temps pour nous autres, moi ça me motive parce que j'aime ça et je suis plus travaillant quand j'aime ça, sinon je suis porté à lâcher» (E.pos. 09, 60)

Par ailleurs, pour certains élèves, la relation avec leur enseignant s'est révélée déterminante dans leur cheminement comme en témoignent ces propos :

«Oui, comme je te disais tantôt j'ai eu un petit down, si j'avais pas eu toi, Mélanie, Annie, je sais pas, ça ferait longtemps que j'aurais tout garoché au bout de mes bras. Si cette crise là ça serait passer au régulier...Je serais partie...» (E.pos. 01, 05)

«Oui j'ai eu des périodes plus difficiles cette année, mais mon prof m'a aidé à m'en sortir en me disant «lâche pas, tu vas y arriver, t'es capable tu l'as déjà fait», je fumais à l'école pis j'ai compris que c'était pas la place, ça aide plus si tu veux de grosses notes» (E.pos. 06, 36)

«Pis moi j'ai appris à faire confiance à mes profs. Oh oui !Mes profs moi, j'ai toujours rêvé d'avoir des profs, une bonne relation avec eux autres parce que si j'avais pas une bonne relation avec eux autres c'est sûr que c'était fini pour moi l'école» (E.pos. 12, 81)

Au niveau de l'encadrement et de l'accompagnement, les commentaires concernant les enseignants mentionnent particulièrement la qualité du suivi pédagogique. Les activités de rencontre et de mises au point, l'aide et le soutien devant les difficultés académiques et personnelles, la proximité, la connaissance des problématiques des élèves et l'importance du rôle du titulaire ont été mentionnés à plusieurs reprises par les participants.

«Ben je trouve qu'on a plus de soutien de la part des profs, y sont tout le temps là» (E.pos. 01, 01)

«Sérieusement, je trouve que c'est le meilleur encadrement, on dirait qu'ils te connaissent plus, ils font plus attention à toi» (E.pos. 01, 02)

Nous avons également retrouvé, dans les propos tenus par les participants, le sentiment de valorisation vécu dans différentes situations scolaires avec leur enseignant.

«Au moins, quand je fais de quoi, tout le monde est là autour de moi, «bravo Bianca!». Regarde je viens d'avoir une belle note pis je suis sûre que tout le monde le sait» (E.pos. 01, 09)

«Ben je trouve que les profs s'informent beaucoup sur la réussite. C'est comme nos profs quand on dit «heh! j'ai eu 85 en français » ben vous êtes tout le temps contents, c'est l'fun» (E.pos. 02, 10)

«Les professeurs qui voient que les élèves, leurs élèves motivés, y le disent tout de suite, «ah c'est beau ça, c'est beau ce que tu as fait ...» (E.pos. 12, 83)

De plus, un certain besoin de sécurité de la part de quelques participants semble émerger des propos tenus envers le personnel enseignant.

«C'est important, ben, c'est vraiment de me sentir bien avec une personne, que si je me sens bien avec une personne, tout va bien» (E.pos. 03, 23)

«Oui, ç'est important d'avoir un accompagnement comme ça avec les profs, oui on en a besoin, je pense qu'on en a tous besoin» (E.pos. 07, 39)

«Pis moi j'ai appris à faire confiance à mes profs. Oh oui !Mes profs moi, j'ai toujours rêvé d'avoir des profs, une bonne relation avec eux autres parce que si j'avais pas une bonne relation avec eux autres c'est sûr que c'était fini pour moi l'école» (E.pos. 12, 81)

Finalement, les compétences professionnelles des enseignants (centrées sur la tâche d'enseigner) ont été mentionnées de façon positive à cinq reprises par les participants. Elles se résument ainsi :

«T'as beaucoup de matières, Annie, mettons, elle enseigne beaucoup de choses pis aussi vu qu'on avance chacun à notre rythme, moi je trouve qu'ils sont compétents, parce qu'ils y a beaucoup...On est pas tous à la même place...»(E.pos. 08, 50)

Les participants ont insisté à quelques reprises sur la différence pouvant exister entre le personnel enseignant au secteur régulier et celui du milieu de l'adaptation scolaire. Ces commentaires ont pris place dans les expériences scolaires négatives.

«C'est pas des profs qui vont dénigrer un élève devant tout le monde comme j'ai vu au régulier pas mal souvent, qui abaissent les jeunes comme j'ai vécu» (E.nég. 01, 02)

«Ben, l'année passée, le professeur genre, y m'humiliait, genre quand je passais pas un examen, mais y le disait devant tout le groupe pis ça me déprimait pis j'avais de la misère à avancer à cause de ça» (E.nég. 03, 09)

«Oui, c'est sûr, nos profs nous aident vraiment, vraiment beaucoup pis c'est pas comme un autre prof du régulier» (E.nég. 07, 16)

4.1.5.1 L'interprétation des résultats sur les enseignants et la discussion

Les participants de cette recherche l'ont verbalisé haut et fort, il leur est apparu déterminant d'avoir un lien affectif avec leur enseignant. Le développement significatif d'une relation interpersonnelle leur a permis de persévérer et de développer une certaine confiance et de croire en leurs capacités de réussite. Pour bon nombre de participants, ce lien s'est révélé une «première» au niveau de l'expérience positive avec un enseignant. Ainsi, comme nous l'affirme Yves de la Monneraye (1992, p.87) «On ne peut pas travailler avec un professeur dont on pense qu'il ne nous estime pas». C'est dans une proportion de 60.60 % (voir tableau 4.1.9) que les participants nous parlent des qualités humaines et relationnelles de leurs enseignants en utilisant des mots clés tels la confiance, la complicité, le respect, le soutien et le plaisir. De plus, les propos positifs recueillis lors des entrevues semi-dirigées mentionnent la chaleur, le sourire, la bonne humeur et la disponibilité de leurs accompagnateurs. Ces résultats sont en étroite

continuité avec les écrits de Viau (1994) qui soutiennent que les élèves vont souvent faire référence aux qualités personnelles et humaines de leur professeur pour expliquer leur intérêt pour un cours donné. De plus, et comme nous l'indiquent les résultats obtenus, cet auteur soutient que l'influence de l'enseignant repose d'abord et avant tout sur la qualité de la relation interpersonnelle qu'il entretient avec ses élèves.

En outre, Delannoy (1997) mentionne aussi que l'élève a besoin de la confiance de l'adulte pour se croire capable. C'est dans le regard de l'enseignant sur lui qu'il découvre sa propre image de sujet en train d'apprendre. Ainsi, il ne faut pas s'étonner de la puissance de ce lien, car chaque élève a besoin d'être reconnu et de ressentir que les enseignants qu'il côtoie ont confiance en sa capacité de réussir. À cet égard, et comme nous le révèlent les commentaires de nos participants, Bujold (1991) et Lapointe (1989) précisent également que les qualités personnelles de l'enseignant sont plus importantes que ses caractéristiques professionnelles.

Nous pouvons également associer la force de ce lien, tel que décrit par les participants entre apprenant et enseignant, au concept de résilience développé par Cyrulnik (1999). En effet, ce dernier soutient que la présence significative d'un adulte substitut peut favoriser «le désir de s'en sortir». Ainsi, toujours selon ce chercheur, un des facteurs importants de la résilience semble être cette capacité d'avoir une bonne relation avec un des parents ou un adulte substitut. La présence d'un rapport de confiance serait déterminante pour aller chercher la force de lutter. Pour certains de nos apprenants, ce rapport de confiance a été clairement établi et leur a donné à plusieurs reprises, lors de situations difficiles, le désir de persévérer malgré différentes problématiques.

L'appréciation de l'encadrement et de l'accompagnement desservis par le personnel enseignant, à l'intérieur de leurs classes d'adaptation scolaire, est également très présente dans les propos sur ce facteur externe. Selon les dires des participants, ce suivi personnalisé leur permet de se sentir appuyé dans leurs démarches d'apprentissage. Cette proximité semble, toujours selon leurs données recueillies, leur offrir un encadrement

qu'ils considèrent avoir besoin pour actualiser leurs compétences. Tel que mentionné, l'enthousiasme de leurs enseignants alimente l'intensité de leurs efforts et de leurs engagements agissant ainsi de façon positive sur leur motivation. Cette vision rejoint celle de Stipek (1998) qui signale que la promotion du développement des compétences par le travail et l'effort aide les élèves à comprendre que l'apprentissage repose sur des facteurs contrôlables plutôt que sur des aptitudes innées et inaltérables.

Bien que les compétences professionnelles, reliées à la tâche d'enseignement, soient reconnues par certains participants, elles n'apparaissent pas de façon significative au niveau des résultats. Ainsi, selon les apprenants de cette recherche, leurs enseignants s'intéressent tout autant à leurs matières qu'aux besoins personnalisés des élèves.

Bref, comme nous le souligne à nouveau Viau (1994), l'enseignant demeure un des premiers facteurs de motivation ou de démotivation pour les élèves. De ce fait, il ne faut pas s'étonner du titre percutant du livre de Aspy et Roebuck (1988) «On apprend pas d'un prof qu'on aime pas». Le témoignage des participants interrogés semble confirmer ces allégations. Tous expriment une grande satisfaction dans leur relation avec leurs enseignants. Ces caractéristiques semblent avoir le pouvoir d'accroître et de stimuler la motivation des élèves.

Au niveau des expériences scolaires négatives, le manque de souplesse et de respect envers les difficultés d'apprentissage par certains enseignants a été relaté à quelques occasions. Des participants ont exprimé s'être sentis humiliés, rejetés et blessés dans leur estime de soi. Ces situations ont contribué, selon leurs témoignages, à mettre en doute leurs capacités d'apprentissage et à diminuer leur motivation scolaire. Ces propos rejoignent plusieurs recherches qui signalent que le personnel enseignant transmet souvent des messages poussant certains élèves à douter de leur chance de succès. Brophy (1983) a mis en évidence que les enseignants ont tendance à interroger moins souvent les élèves moins performants. Les résultats recueillis au niveau des expériences scolaires négatives concernant les enseignants nous permettent de croire, tout comme Delannoy

(1997) le précise, qu'un enseignant qui n'aime pas sa matière, qui ne réussit pas à se faire respecter, ni estimer de ses élèves, est un enseignant démotivant. Cette démotivation et le manque de compétences ne passent pas inaperçu aux yeux des élèves. Nos participants ont raconté, quant à eux, avoir vécu certaines de ces situations minant la motivation scolaire et les amenant parfois même à envisager leur démission du circuit institutionnel.

4.1.6 La présentation et l'analyse des résultats sur l'organisation scolaire : la formule pédagogique, les disciplines académiques, l'émulation et les activités scolaires

L'organisation scolaire occupe le deuxième rang d'importance au niveau des expériences scolaires positives. Ce thème a regroupé 109 unités de sens reliées à des expériences positives extraites des entrevues semi-dirigées soit 17.66 % de l'ensemble des facteurs internes et externes positifs associés à la motivation scolaire (voir tableau 4.1.5). Nous avons classifié les unités de sens relatives à l'organisation scolaire en y intégrant les propos tenus sur la formule pédagogique, les disciplines académiques, l'émulation et les activités scolaires. La présentation des résultats du tableau 4.1.10 tient compte de ces distinctions révélant les informations suivantes soit 75 propos positifs (68.80 %) et 24 commentaires négatifs pour la formule pédagogique (48.97 %), 10 unités de sens à caractère positif (10.09 %) et 20 données reliées à des expériences négatives (40.81 %) pour les disciplines académiques, 15 propos positifs (13.76 %) et 3 unités de sens à caractère négatif 6.12 % concernant l'émulation et finalement, pour les activités scolaires 9 commentaires positifs (8.25 %) et 2 propos négatifs (4.08 %).

Tableau 4.1.10 La présentation des résultats traitant des éléments reliés à l'organisation scolaire

Unités de sens relatives à l'organisation scolaire	Unités de sens positives	Unités de sens négatives
158 (100 %)	109 (68.98 %)	49 (30.01 %)
La formule pédagogique 99 (62.65 %)	75 (68.80 %)	24 (48.97 %)
Les disciplines académiques 30 (18.98 %)	10 (10.09 %)	20 (40.81 %)
L'émulation 18 (11.39 %)	15 (13.76 %)	3 (6.12 %)
Les activités scolaires 11 (6.96 %)	9 (8.25 %)	2 (4.08 %)

Au plan de **la formule pédagogique**, c'est à dire de la méthode d'enseignement et du matériel individualisé, nous avons déjà mentionné que les participants de cette recherche travaillent à partir de modules distincts en ce qui concerne les mathématiques et le français. Pour l'ensemble des participants, les outils utilisés et le travail individualisé dans des classes à effectif réduit correspondent à un facteur de motivation très important. Les énoncés suivants nous le confirment :

«Ben tu sais, dans les cahiers, c'est tout bien expliqué comment ça marche pis ça m'aide» (O.pos.02, 06)

«Moi, les modules, quand j'ai commencé à embarquer dedans, j'ai trouvé ça super l'fun» (O.pos.03,25)

«Cette année, ça va bien. Ben Tardivel, je trouve que c'est bien mieux expliqué, tu avances à ton rythme, tu fais tes affaires tout seul pis si tu comprends pas, tu vas le demander au prof, les cahiers sont bien faits» (O.pos. 05, 42)

«Ça a marché pour moi ce type d'enseignement là, c'est parce que moi faut que le monde soit proche de moi, je sais qu'il faut que je me fasse pousser, «tu sais Julie, faut que tu fasses ça, ça, ça...»En plus, mes notes augmentaient, mes notes c'était pas dans les 50, ça allait dans les 60 et plus pis je passais, mais là, je vois c'est quoi passer pis j'aime ça vraiment, c'est grâce au cheminement, grâce à ça, je peux passer mon année» (O.pos.12, 86)

«Toute seule, chez nous, je serais pas capable de... faut vraiment l'ambiance d'une classe avec un prof en avant» (O.pos.08, 66)

La majorité des commentaires recueillis et classés dans les expériences négatives sur l'organisation scolaire est tirée des liens établis entre le secteur d'enseignement régulier et celui du milieu de l'adaptation scolaire. En effet, la formule pédagogique utilisée dans les classes régulières a été soulevée par les participants et vue comme une difficulté importante à leur apprentissage.

«C'est pas un cours magistral où faut que tu suives les autres même si toi tu comprends pas pis que les autres comprennent, t'as pas le choix même si tu comprends pas, t'as pas le choix de suivre, faut que ça avance.» (O.nég.01,01)

«Au régulier, y viennent pas tout de suite, c'est long, y a trop de personnes» (O.nég.04, 15)

«Tandis qu'un cours magistral, tout le monde est à même place, si t'as pas compris là le chapitre 2, t'es rendue au 3 là, c'est passé là, révise tout seul...» (O.nég.08, 28)

«Comme je te disais tantôt, au régulier, faut tout expliquer au tableau, quand t'as des questions, des fois au tableau c'est pas clair, je comprends rien, y prennent pas toujours le temps d'expliquer comme il faut...» (O.nég.11, 38)

En regard des **disciplines académiques**, nous avons recueilli quelques commentaires indiquant que l'apprentissage était facilité par cette méthode d'enseignement individualisé.

«J'as repris la confiance en moi, avec ...Ben c'est plus, c'est beaucoup mes maths qui m'ont motivée. Les maths, j'avais vraiment de la misère pis j'aimais pas ça, c'est vraiment l'fun cette année» (O.pos.02, 12)

«C'est parce que le cheminement particulier, t'as des modules ou bien t'as des cahiers pis faut que tu passes tes cahiers pis après t'as des examens. On fait des exercices qui nous montrent c'est quoi exemple Pythagore après ça tu fais un examen de Pythagore ben ça, ça nous aide parce que je trouve que pour les questions, tu fais beaucoup d'exercices pour faire l'examen pis si tu comprends pas une affaire, tu peux aller voir le prof, y demander.» (O.pos.12, 91)

Au niveau de l'**émulation** telle que proposée dans le milieu scolaire fréquenté par nos participants, la majorité apprécie les récompenses associées au comportement dans les classes et tous ont pu profiter de ces avantages. Leur appréciation est démontrée ainsi :

«Et il y a des émulations, au cheminement particulier...Oui, le 85 %, c'est vraiment motivant moi j'aime vraiment ça» (O.pos.02, 18)

«Parce que t'as bien travaillé, t'as atteint la note pour le congé pis pour toi c'est une forme d'émulation, c'est une forme de motivation. Ça te donne un objectif, ben, je vais faire ça comme il faut pour arriver à ça» (O.pos.04, 36)

«Avec le petit truc d'émulation qu'on a 85 % et plus ça encourage, mais moi je pense pas qu'y faut que j'ai 85 %, ça vient tout seul pis là t'as une activité d'après midi récompense, c'est le fun» (O.pos.08, 57)

Nous avons également recueilli quelques commentaires sur les différents galas méritas organisés par les écoles qui ont permis à certains de nos participants de vivre une grande fierté personnelle et scolaire.

«La plus belle chose je pense, c'est le gala méritas, en décembre, j'ai été invitée, c'est la première fois, j'étais là, j'en revenais pas, j'ai dit «maman, maman», je pense que je lui ai donné mal à la tête à force que j'ai crié, c'était la première fois.» (E.pos.01, 11)

«Mon meilleur souvenir de l'école, c'est en secondaire 1 ou 2 je me rappelle plus, mais y m'avaient dit que j'allais être invitée au gala méritas, pis moi au primaire je recevais mettons en éducation physique, c'était pas des méritas mettons juste des mentions pis là j'avais des petits papiers, là en secondaire 1 ou 2, tu vas être invitée au gala pour un méritas, pis je pensais que j'allais en recevoir juste un, pis ma mère était fatiguée pis on est rentré pis dans la soirée, j'en ai eu 3 autres plus une médaille plus cinquante piastres, je capotais, la médaille je l'ai encore, performance académique tout ça, depuis cette année là, à toutes les années, j'en ai eues» (O.pos.08, 62)

Enfin, les commentaires recueillis sur **les activités scolaires** sont positifs bien que peu représentatifs dans la compilation des données sur l'organisation scolaire (10/158). Nous pouvons toutefois souligner qu'ils concernent les activités sportives vécues dans le milieu de l'école sélectionnée pour cette recherche.

«Mais moi, la principale motivation c'est les activités qu'on fait les vendredis et les affaires en éducation physique inter classes» (O.pos.11, 81)

Le projet cinéma a également été mentionné à deux reprises comme activité stimulante pour les participants.

4.1.6.1 L'interprétation des résultats sur l'organisation scolaire (la formule pédagogique, les disciplines académiques, l'émulation et les activités scolaires) et la discussion

Concernant **la formule pédagogique**, c'est avec enthousiasme que les participants ont vanté les modules de l'enseignement individualisé comme facteur important de motivation et de réussite. Comme ils nous l'ont exprimé *«travailler à leur rythme sans pression et sans calendrier formel»*, semble faire une grosse différence pour ces apprenants. Nous avons remarqué que certains ont été en mesure de comparer leur concentration dans le système de groupe/classe au régulier et dans la formule actuelle. Ils ont moins tendance, ont-ils dit, à *«butcher et à niaiser»*. Il faut dire que ce système d'enseignement individualisé permet le développement de l'autonomie scolaire. Chaque

élève se sent davantage responsable de son apprentissage. Toujours à partir des propos recueillis, nous notons un sentiment élevé de compétence au niveau de la production générale dans les modules donnés. Nous avons de plus constaté qu'ils se sentaient sécurisés dans une telle démarche. Le fait de ne plus suivre un groupe et de prendre «*le temps qu'il faut pour bien comprendre*» semble déterminant pour la majorité des participants. Ils ont affirmé de plus, qu'ils avaient le sentiment réel d'avancer et de progresser.

Fait important à signaler, la possibilité de passer l'examen de façon plus adaptée semble leur enlever une source importante de stress et d'anxiété. «*Je fais mon examen quand je suis prêt(e) et non plus quand la date arrive et que j'ai tout oublié*» résume cet état de soulagement exprimé par plusieurs participants. Nous pouvons ainsi envisager avec les commentaires recueillis que ce système contribue fortement à renforcer une certaine appropriation des connaissances. Chacun devient responsable de son apprentissage, se donnant le temps avec le support de l'enseignant de structurer et d'approfondir les notions académiques selon ses besoins. La pression exercée par le groupe de pairs et par le calendrier d'étape semble réduite de façon significative.

Toujours concernant la formule pédagogique, les participants de cette recherche sur la motivation scolaire ont verbalisé se sentir très bien dans leur classe à effectif réduit. Ils apprécient considérablement que du temps et de l'attention leur soient consacrés de façon individuelle. Tous inscrits dans une école secondaire de deuxième cycle, ils se sentent, ont-ils exprimé, pour la plupart bien intégrés auprès des autres élèves. Cependant selon leurs propos, ils tiennent à demeurer dans des petites classes sous l'accompagnement d'un titulaire. Ils verbalisent avoir conscience de leur besoin d'encadrement et de soutien plus personnalisé. L'anonymat vécu comme élève dans un grand groupe au régulier et raconté dans quelques entrevues semi-dirigées leur a laissé un souvenir négatif et ils respectent le fait «d'avoir besoin de plus d'aide et de temps». Ainsi, ces besoins de sécurité, d'accompagnement et de valorisation semblent correspondre à certains objectifs fixés par la politique et le plan d'action de l'adaptation scolaire établis par le ministère de

l'éducation soit l'organisation aux services de l'élève et l'attention accordée à l'élève à risque (MELS, 1997).

Au plan organisationnel, les milieux plus petits tendent à favoriser la participation des élèves dans les activités parascolaires et à permettre un encadrement plus flexible et plus étroit de la part des adultes (Bryk et Thum, 1989 ; Entwisle, 1990 ; McNeal, 1997 ; Rumberger, 1995 ; Wehlage et Rutter, 1986). Les résultats des études s'intéressant à l'impact de l'environnement scolaire sur le comportement individuel indiquent des effets plutôt modestes (Rutter et al., 1997 ; McNeal, 1997 ; Rumberger, 1995). Cependant, les résultats de Rumberger accordent plus d'importance à l'influence de l'environnement scolaire dans la réussite pour les élèves à risque qui proviennent de milieux peu stimulants par rapport à la scolarisation.

Nous le savons déjà, les quatorze participants de cette recherche fréquentent les classes d'adaptation scolaire depuis le début du secondaire pour la plupart d'entre eux. Le passage de l'école primaire à celle du secondaire s'est révélé problématique pour quelques participants de cette recherche. La consommation de drogue, l'absentéisme, et les troubles de comportements se sont manifestés plus fortement dans certains cas au début du secondaire. Ces données semblent coïncider avec les recherches de Bogguano et Pittman (1992) qui nous soulignent que le changement scolaire du niveau primaire au secondaire est particulièrement dramatique pour certains apprenants. Ainsi, il apparaît que l'environnement scolaire devient plus impersonnel et plus évaluatif.

Les disciplines académiques

Directement relié au matériel pédagogique analysé précédemment, nous avons vu que les mathématiques, le français et l'anglais avaient perdu leur sens péjoratif presque «monstrueux» pour certains élèves. Les «bêtes noires» associées aux matières de base ont été, semble-il, apprivoisées par la formule de l'enseignement individualisé. Les participants à quelques reprises ont exprimé qu'ils se sentaient condamnés à ne pas comprendre les «maths» et de ce fait ont développé une aversion pour cette matière.

notes, les résultats d'examens et les bulletins des participants de cette étude, lors de l'année 2002-2003, ont contribué à rehausser la valorisation scolaire. Ces éléments sont rapportés dans les commentaires suivants :

«Regarde, j'ai eu des 91 %, je suis pas poche, ça fait du bien» (R.pos.01,03)

«J'ai réussi mes maths de 4, je m'en vais en 5, c'est quasiment un soulagement» (R.pos.01,04)

«J'ai passé un test pis j'ai eu 60%, j'étais contente, tu sais, mais quand j'ai eu 80 % tu sais des notes de même ici là ben tu sais j'ai fait «hein ! Je suis capable de l'avoir, je travaille pour», l'année passée, je travaillais pas pour, fait que c'est le travail qui fait la différence» (R.pos.02,09)

«Moi le fait que maintenant j'ai des grosses notes, je redoublerai plus, c'est fini, c'est sûr, ça me motive encore plus» (R.pos.06,31)

Selon les propos recueillis, l'augmentation des résultats scolaires a marqué certains participants. Plusieurs commentaires traduisent de l'étonnement et de la surprise face aux capacités académiques retrouvées durant l'année 2002-2003. Les énoncés suivants soutiennent cet aspect :

«J'ai été étonnée de mes notes, j'ai toujours comme je te le disais tantôt été pas bonne en maths, mais là ça a été 91 %. J'en pleurais quasiment, j'étais là «regarde maman !J'ai eu 91 %», j'en braillais quasiment...» (R.pos.01,02)

«Ma première note, 80 %, ça m'a fait capoté, c'est la première fois que j'avais une note comme ça, je me suis dit «je vais sûrement réussir si ça continue», l'année passée j'avais dans les 50, j'ai fait des records» (R.pos.06,29)

«Les notes, tu sais les notes pour moi, ça tellement été genre un miracle» (R.pos.12,68)

«J'avais des 40 pis là je suis capable de me rendre à 75, c'est malade» (R.pos.14,92)

En outre, certains participants ont exprimé qu'avec la formule d'enseignement individualisé, ils ont pu compléter deux années en une et ainsi récupérer un certain retard académique comme nous le confirment ces propos :

«J'ai su que ça allait marcher à cause de mes notes, je suis rendu avec de bonnes notes pis là je suis presque en train de faire deux années en une» (R.pos.06, 27)

«Et même en secondaire trois, mes notes, c'est quasiment, quasiment plus fort que...parce que non seulement j'ai réussi en secondaire deux, mais je suis en train de réussir en secondaire trois» (R.pos.02, 11)

«Cette année, je suis en train de faire deux années en une, oui» (R.pos.02,11)

Au sujet des commentaires sur les expériences scolaires négatives face au rendement scolaire, certains participants ont pris conscience de leurs difficultés académiques et y voient le lien avec leur inscription en classe d'adaptation scolaire.

«Les années d'avant, ça allait pas très bien dans mes notes, c'est pour ça que je suis en adaptation. C'est pour ça que je suis rendu ici aussi» (R.nég. 04, 10)

«Je suis en adaptation scolaire, ça c'est parce que j'ai doublé deux années pis j'étais pas capable de rattraper le monde au régulier pis j'avais trop perdu d'années fait que y m'ont amené au cheminement particulier...» (R.,nég., 12, 44)

De plus, nous remarquons, à partir de certains propos, que la peur des examens et l'anxiété face à l'échec scolaire se sont développées au cours des années. Les commentaires suivants nous en donnent quelques exemples :

«L'an passé j'avais peur des examens, j'avais peur de redoubler encore,» (R.,nég., 06, 17)

«Oui j'ai encore peur des examens»(R.,nég., 07, 23)

L'échec répété, la possibilité de redoubler, la résignation scolaire ou le désir de décrocher, ont, selon certains témoignages, laissé des traces importantes au niveau de la démotivation scolaire.

«Quand ça marche pas, ça dépend de toutes, des situations, moi c'était plus les notes au début, je voulais plus y aller à cause que je passais pas,» «Tu sais quand avant au régulier quand j'étais au primaire, c'est rare que je passais, j'avais des mauvaises notes pis tu sais à un moment donné, j'étais habituée à d'avoir ça, fait que ça me dérangeait plus» (R., nég., 12, 48-49)

«Avec mes échecs scolaires, «Je me disais crif, j'ai 16 ans, je redouble encore, je suis en secondaire 2 , là je suis un bum , m'as-tu lâcher ou non l'école», (R., nég., 06, 20)

«Tandis que l'année passée, «j'm'en vais encore couler mes maths, je m'en vais encore couler mes maths » (R., nég., 02, 07)

4.1.7.1 L'interprétation des résultats sur le rendement scolaire et la discussion

Comme nous l'ont rapporté l'ensemble des participants de cette recherche, l'augmentation des résultats et l'accès tant espéré vers la réussite scolaire ont contribué de façon importante à mousser leur motivation à «être sur les bancs d'école». Ils nous parlent de ce facteur externe en terme de plaisir, d'étonnement, de victoire, de magie, de miracles, de fierté et de soulagement. Selon leurs propos et de l'avis de Tardif (1992), les miroirs de l'école (qui se concentrent sur l'évaluation et sur le rendement scolaire) se sont modifiés et ont permis de découvrir une nouvelle image d'eux-mêmes face à leurs capacités académiques. Ainsi et comme le confirment les recherches de Pintrich et Scauben (1992), le rendement joue un rôle majeur dans la dynamique motivationnelle. Il officialise selon Viau (1994), la compétence à réussir. En accord avec les écrits d'Archambault et Chouinard (1996) et de l'aveu de nos participants, la note demeure un indice important de la réussite scolaire.

Ainsi, au niveau des expériences scolaires positives reliées au rendement, nous pouvons remarquer que la majorité des apprenants de cette étude accordent eux aussi une très

grande importance aux nouveaux résultats scolaires. Comme ils nous l'ont verbalisé, ils se sentent maintenant de «bons élèves» avec des «bonnes notes». Ce sentiment de capacité, de compétence rejoint les écrits de Duclos, Laporte et Ross (1995) qui mentionnent que l'étiquette «bons ou mauvais élèves» est associée au rendement scolaire. En bref, les bons résultats, les notes et l'évaluation positive vécus par les participants rehaussent leur estime de soi et leur sentiment de compétence contribuant de ce fait à favoriser la motivation scolaire parce «*qu'avec des notes de même, je sais que je peux réussir...*».

Ces aveux ont été mis en parallèle avec les commentaires issus des expériences scolaires négatives sur le rendement. Les apprenants ont exprimé à cet égard le malaise causé par les échecs scolaires et les difficultés d'apprentissage. Selon leurs propos, «*quand on passe pas, c'est gênant, on se sent vraiment poche*». L'anxiété générée par d'anciennes performances scolaires a été soulignée à quelques reprises. Certains participants avaient renoncé à s'investir à l'école se croyant incapables de réussir. Les expériences répétées de l'échec et les sentiments qui les accompagnent ont fait l'objet de recherches de la part de Seligman (1991) et de Thill (1993). Ces auteurs soulignent que l'impuissance apprise ou la résignation apprise est la forme la plus extrême de perception d'incontrôlabilité. Elle conduit à une réaction d'abandon de la part de l'élève.

LA CONCLUSION

Cette recherche, nous le rappelons, visait à identifier, à décrire et à comprendre les facteurs influençant la motivation scolaire selon la perception des élèves fréquentant, au secondaire, les classes d'adaptation scolaire. Bien que la littérature concernant la motivation scolaire soit abondante, nous avons trouvé peu de recherches traitant spécifiquement de ce phénomène auprès d'élèves à risque, c'est à dire ceux fréquentant les classes issues du milieu de l'adaptation scolaire. De ce fait, nous avons privilégié une recherche de type exploratoire pour atteindre les objectifs de cette étude en utilisant la technique de l'entrevue semi-dirigée. Notre expérimentation auprès de quatorze élèves du secteur secondaire s'est effectuée dans une école secondaire de la commission scolaire des Premières Seigneuries. Les participants de cette recherche dont sept filles et sept garçons âgés de quinze à dix-huit ans ont été choisis parce qu'ils sont décrits comme des «élèves motivés» au sein de leurs classes par leurs enseignants. L'échantillonnage de ces quatorze élèves a été sélectionné dans le programme de cheminement particulier de formation temporaire (CPF) offert dans l'école ciblée.

La présence et l'importance de la motivation scolaire dans leur vie scolaire actuelle ont été soulevées par les participants de cette étude. Ce phénomène se conjugue avec la combinaison des différents facteurs identifiés par la littérature. Nous avons regroupé ces facteurs de motivation scolaire sous la dimension interne, c'est à dire ceux associés directement à l'apprenant (l'estime de soi et le projet personnel) et la dimension externe soit ceux interférant dans l'environnement de l'élève (la famille, les amis, les enseignants, l'organisation scolaire et le rendement).

L'importance du concept de l'estime de soi a été clairement mis en évidence lors de cette recherche. En effet, les participants lui accordent le premier rang d'importance au niveau des expériences scolaires positives en lien avec la motivation. Il faut mentionner à nouveau que ces élèves ont vécu le redoublement scolaire et ont été intégrés à des classes

d'adaptation scolaire en raison de difficultés académiques ou comportementales importantes. Le fait de rebâtir leur image de soi par l'atteinte de résultats scolaires significatifs intervient directement sur leur motivation à l'école. Les élèves ayant participé à l'expérimentation affirment que ce facteur interne en est un de premier plan et qu'il leur permet de croire à nouveau en leur possibilité de réussite. Il se dégage de cette étude une association avec le concept de résilience défini et traité par Cyrulnik (1999). En effet, ces adolescents qui ont vécu des situations scolaires anxiogènes répétées ont démontré leurs capacités à se remettre en piste et à actualiser leur potentiel.

Les résultats de cette recherche tendent également à démontrer l'importance de l'organisation scolaire et en particulier l'utilisation du matériel didactique auprès de cette clientèle. En effet, la formule pédagogique axée sur l'enseignement individualisé a été qualifiée d'outil très motivant par tous les participants de cette recherche. Adaptée et divisée en séquence d'apprentissage où chacun peut progresser à son rythme, cette formule plait à l'ensemble des participants tant au niveau de sa présentation, de ses notions théoriques, de son guide de correction que de son évaluation. Ce facteur externe est vu comme un élément facilitant grandement l'émergence de la motivation scolaire.

En étroite continuité avec l'augmentation de l'estime de soi des participants de cette étude, fut dégagée l'importance du rendement scolaire. Ainsi, cette recherche souligne le lien direct entre le rendement académique et la motivation scolaire. Effectivement, il ressort que le succès scolaire renvoie une nouvelle image positive des capacités offrant un tremplin pour la confiance en soi et le retour de la fierté personnelle et scolaire. La majorité des participants affirme que l'augmentation de leurs performances académiques a été vécue comme une «révélation» et une source de satisfaction majeure. La possibilité de vivre du succès scolaire leur a permis d'effectuer une transition importante et de se concentrer par la suite sur l'élaboration d'un projet personnel.

De plus, les élèves sélectionnés pour les entrevues semi-dirigées expriment une très grande satisfaction face à l'accompagnement de leurs enseignants. En effet, tous

soulignent l'importance des qualités humaines et relationnelles du personnel enseignant de leur classe et y associent un facteur de motivation déterminant. Tel qu'analysé, il semble important pour ces élèves que les adultes intervenants auprès d'eux démontrent de l'affectivité et de l'engagement surtout au niveau personnel. De leur aveu, ils ont besoin d'encadrement et de support. Par ailleurs, ils verbalisent se sentir en confiance quand leur enseignant porte une attention spécifique à leurs difficultés tant scolaires que personnelles.

Comme le démontre l'analyse des résultats de cette recherche sur la motivation scolaire, la présence du projet personnel prend forme à la suite de l'augmentation de l'estime de soi, de l'encadrement offert par l'organisation scolaire, de l'accompagnement des enseignants du milieu et de la hausse des performances académiques. Ayant atteint une forme de sécurité personnelle et scolaire, il semble que les participants passent au besoin de réalisation. Ils se retrouvent actifs pour élaborer leur projet personnel et envisager une perspective d'avenir plus concrète. Pour ces adolescents, il ressort que la présence d'un projet personnel consolide les efforts scolaires et favorise la persévérance vers l'atteinte des objectifs de réussite. Dans les résultats extraits des entrevues semi-dirigées, les facteurs externes tels la famille et l'encadrement familial ainsi que les amis et le réseau social ont été mentionnés et appréciés selon les cas, mais ne semblent pas déterminants au niveau de la motivation scolaire des participants.

Cette recherche a permis de recueillir le témoignage de quatorze adolescents, riche en expériences scolaires tant positives que négatives. Elle leur a offert l'opportunité de prendre la parole et de s'exprimer sur leur source de motivation scolaire. Elle a laissé place à ces apprenants qui ont vécu, en vérité, plusieurs difficultés scolaires. Néanmoins, «les vilains petits canards» (Cyrulnik, 2001) sont parvenus à «s'en sortir» et sont devenus progressivement des élèves motivés à leur tour, fiers de se faire entendre par l'entremise de cette recherche.

Toutefois, elle comporte certaines limites. En effet, le nombre restreint de participants ne permet pas de généralisation et ne peut donc s'appliquer à l'ensemble des élèves fréquentant les classes d'adaptation scolaire au secondaire. De plus, bien que la technique de l'entrevue semi-dirigée comporte plusieurs avantages, la subjectivité de l'animateur et la désirabilité sociale peuvent comporter des biais au niveau des résultats de recherche.

Cependant, elle peut par contre, contribuer à mettre en place des pistes de recherche future comme le prolongement de cette étude auprès d'élèves en difficulté au niveau primaire ainsi que le développement et l'expérimentation d'un programme d'intervention pour les enseignants travaillant avec ces clientèles. Déjà, l'analyse des données indique par ordre d'importance la priorité accordée par les participants à la présence manifeste d'une estime de soi positive dans le phénomène de la motivation scolaire. De plus, elle précise qu'il faut donner une plus grande importance à la sélection du matériel didactique pour les élèves ayant vécu des difficultés scolaires importantes. Il faut se soucier aussi de leur offrir des outils d'apprentissage adaptés à leur besoin et de leur faire vivre des succès scolaires le plus tôt possible. Par ailleurs, l'importance de l'engagement des enseignants auprès de cette clientèle a été validée à nouveau par les résultats de cette étude. Ainsi, pour les intervenants du milieu de l'adaptation scolaire, il est intéressant de réaliser que des élèves en difficulté peuvent à leur tour devenir des ambassadeurs de la motivation scolaire.

RÉFÉRENCES

- Acker, V.; Inzirillo, C. Et Lefebvre, B. (2000). *Ados, comment les motiver*. Paris : Marabout.
- André, B. (1998). *Motiver pour enseigner*. Paris : Hachette livre.
- Amen, J. (2000). *L'abandon scolaire, on fait ça aussi à l'école*. Québec : Production G.G.C.
- Archambault J. et Chouinard R. (1996). *Vers une gestion éducative de la classe*, Montréal : Gaëtan Morin.
- Aspy, D. et Roebuck, F. (1988). *On apprend pas d'un prof qu'on aime pas*. Montréal : Actualisation.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Efficacy : The exercise of control*. New York : Freeman.
- Barbeau, D. Montini, A. et Roy, C. (1997). *Sur les chemins de la connaissance, la motivation scolaire*. Montréal : Harmattan.
- Bardin, L. (1980). *L'analyse de contenu*. Paris : Presse Universitaire de France, 2^{ième} éd.
- Bash F. M. (1995). *Comprendre la psychothérapie. Derrière l'art, la science*. Paris : Seuil.
- Blouin, Y. (1987). *Éduquer à la réussite en mathématiques*. Québec, CEGEP François Xavier-Garneau.
- Boggiano, A. et Pittman Thanes S. (1992). *Achievement and motivation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Boileau, L. (1999). *L'évaluation de soi, les buts d'apprentissage et leur impact sur le rendement scolaire dans le contexte de la transition du primaire au secondaire*. Thèse de doctorat inédite. Département de psychologie : Université du Québec à Montréal.
- Boimare, S. (2000). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Dunod dir., Toulouse : Éditions Universitaires du Sud.

- Bong, M., Skaalvik, E. (2003). Academic self-concept and self efficacy : How different are they really ?. *Educational Psychology Review*, 15, 1-40
- Bouchard, J.M. (1999). Famille et savoirs à partager des intentions à l'action, *apprentissage et socialisation*, 19 (2), 47-58
- Bronfenbrenner, U. (1979 a). *The ecology of Human Development, Experiments by Nature and Desing*. Cambridge : Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Évolution de la famille dans un monde en mutation. In *Apprentissage and socialisation*, Vol. 15, pp.181-193
- Brophy, J. (1983). Conceptualizing Student Motivation. *Educational Psychologist*, 18, p.200-215
- Brunet, J.-P. (1998). Organisation et gestion de la classe.
- Bryk, A.S. et Thum, Y.M. (1989). The effects of school organization on dropping out : An explanatory investigation, *American Educational Research Journal*, 26 (3), p.353-383
- Bujold, N. (1991). *Style d'intervention pédagogique, relations professeurs-étudiants et engagement par rapport à la discipline*, thèse présentée pour l'obtention du grade «Philosophiae Doctor» (Ph.D.) , Québec, Université Laval.
- Cahen, C. (1996). *Thérapie de l'échec scolaire, série formation*. Paris : Nathan pédagogie.
- Cardinet, J. (1986). *Évaluation scolaire et mesure* Bruxelles : DeBoeck Université.
- Cartron, A. et Winnykamen, F. (1999). *Les relations sociales chez l'enfant, Genèse, développement, fonctions 2 édition*. Paris : Armand Colin.
- Cherkaoui, M. (1979). *Les paradoxes de la réussite scolaire*. Paris : PUF
- Chouinard, R. (1999). nos pratiques pédagogiques et évaluatives, facteurs de démotivation ou de réussite scolaire ?
- Cloutier, R. (1996). *Psychologie de l'adolescence, 2^o édition*. Québec : Gaëtan Morin.
- Coopersmith, S. (1984). *Inventaire d'estime de soi*. Paris : Les Éditions du Centre de psychologie appliquée.
- Comité de l'adaptation scolaire et des services complémentaires 03-12, Janvier 1998. *Projet régional Locomotive*, 102 p.

- Covington, M. (2000). *Vaincre l'échec scolaire, Changer les raisons d'apprendre*. Bruxelles : De Boeck.
- Covington, M. V. et Omelich, C. L. (1979). *Effort : The double-edged sword in school achievement*. *Journal of Educational Psychology*, 71(2), 169-82
- Crozier, M. (1993). *Motivation, projet personnel et apprentissage*. Paris : ESF Éditeur.
- Cyrułnik, B. (1999). *Un merveilleux malheur*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Cyrułnik, B. (2001). *Les vilains petits canards*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- DeCharm, R. (1968). *Personal causation : The internal affective determinants of behavior*. New York : Academic Press.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). Intrinsic motivation and self determination in human behavior, *Le monde diplomatique*, Plenum Press.
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G. & Ryan R.M. (1991). Motivation and Education : The self determination perspective, *Educational Psychologist*, 26 p. 325-346
- DeLaMonneraye Y. (1992). *La parole rééducatrice*. Paris : Privat.
- Delannoy, C. (1997). *La motivation, désir de savoir, décision d'apprendre*. Paris : Hachette éducation.
- Deschamps, J.C. (1982). *L'échec scolaire. : Élèves modèles ou modèles d'élève*. Lausanne : Pierre-Marcel Fabre.
- Deshaies, B. (1992). *Méthodologie de la recherche en sciences humaines*. Laval : Éditions Beauchemin tlée.
- Deslandes, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les famille. Influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire*. Thèse de doctorat, Québec, Université Laval.
- Deslauriers, J-P. (1987). *Les méthodes de la recherche qualitative*. Presses de l'université du Québec. Québec.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil
- Dubet, F. et Martucelli, D. (1996). *À L'école, sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil

- Duclos, G. (1992). *Le décrochage scolaire, l'ampleur du phénomène*. Magazine Enfants, vol.15, no 2, 6-7
- Duclos, G., Laporte, D. et Ross, J. (1995). *Besoins, défis et aspirations des adolescents*. Québec : Les éditions héritage.
- Duclos, G., Laporte, D. et Ross, J. (1995). *L'estime de soi de nos adolescents, guide pratique à l'intention des parents*, Montréal, Hôpital Sainte- Justine.
- Dweck, C.S. (1989). Motivation. Dans A. Lesgold et R. Glaser (dir.) *Foundations for a psychology of education* Hillsdale .NJ : Lawrence Erlbaum p. 87-136
- Eccles, J., Wigfield, A. et Schiefele, U. (1998). *Motivation to succeed*. In W. Damon et N. Eisenberger (dir.), *Handbook of child Psychology*, 5th Edition (Vol.3) (p.1017-1095). NJ :John Willey.
- Entwistle, D.R. (1990). Schools and the adolescent In Feldman, S.S. et Elliott G.R. (Eds.) *At the threshold : The developping adolescent* pp. 197-224, Cambridge : Harvard University Press.
- Etienne, R., Baldy, A. Baldy, R. et Benedetto, P. (1992). *Le projet personnel de l'élève*. Paris : Hachette (5^{ième} édition 2000).
- Ferrucci, P. (1985). *La psychosynthèse*. Montréal : Édition du Centre de Psychosynthèse de Montréal.
- Fourez, G. (1998). *Éduquer : Écoles, Éthiques et Sociétés*. Paris : De Boeck Université.
- Gauthier, B. (2000). *Recherche sociale, de la problématique à la cueillette de données*. Presses de l'Université du Québec.
- Gingras, G. (1995). *Prévenir le décrochage scolaire*. Montréal : Lidec.
- Hameline, D. (1991). *Les objectifs pédagogiques*, ESF
- Hampton & Mason (2003). Les cahiers de recherche en éducation et formation numéro 29, septembre 2004
- Harter, S. (1992). The relationship between perceived compétence, affect and motivational orientation wituin the classroom : Processes and patterns of change. In R.K. Boggiano and T.S. Pitman (dir.), *Achievement and motivation*. New York : Cambridge University Press.
- Laberge, H. (1999). L'encyclopédie de l'Agora : *La résilience morale*, vol 7, no 1.

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

LaGaranderie, A. (1991). *La motivation, son éveil, son développement*. Paris : Éditions du Centurion.

Lapointe, J. (1989). «Identification des facteurs influençant la motivation pour les cours obligatoires d'éducation physique chez les étudiants de niveau collégial», Mémoire présenté à la maîtrise en éducation, Québec, Université Laval.

Lebossé, Y., Lavallée, M., et Herrera, M. (1996). *Le vécu d'empowerment en milieu communautaire : Analyse des relations entre le contrôle perçu et différents indicateurs potentiels de l'empowerment personnel* Cahiers internationaux de Psychologie sociale.31. 62-90

Legendre, R. (3^{ème} éd.,2005). *Le dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Édition Guérin

Levin, J.R. (1986). Four cognitive principles of learning- Strategy instruction. *Educational Psychologist*, 21, p.3-18

Lévine, J. (2002). *L'école et la psychologie de l'enfant*. Paris : Nathan.

Maslow, A. (1954). Psychological data and human values in A.H. Maslow (Ed.), *New Knowledge in human Values*. New York : Harper and Row

McNeal, R.B. (1997). High school dropouts : A closer examination of school effects *Social Science Quarterly*, 78 (1), 209-222

Merrieu, P. (1987). *Apprendre... oui mais comment ?*. Paris : ESF éditeur collection pédagogies

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Direction générale de la recherche 1991a. *La réussite scolaire et la question de l'abandon scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (1997). *Politique de l'adaptation scolaire, Une école adaptée à ses besoins*, 42 p. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, (1996). *Une école adaptée à tous les élèves : prendre la route du succès*, (Politique de l'adaptation scolaire). Gouvernement du Québec

Parsons, R.J. (1991). Empowerment : Purpose and Practice Principle in Social Work. In *Social work with groups*, Vol. 14, pp. 7-21

Perrenoud P. (1995). *Des savoirs aux compétences : les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Paris : Université de Genève.

Philibert, C. et Wiel, G. (1997). *Faire de la classe un lieu de vie. Socialisation-Apprentissage-Accompagnement*, Lyon : Chronique sociale.

Pierrehumbert, B. (dir.) (1992). *L'échec à l'école : échec de l'écol.* Paris : Delachaux et Nustlé.

Pintrich P. et Schunk, D.H. (1996). *Motivation in education : Theory, Research and Application*, Ch.3. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.

Pintrich, P.R., et Schrauben, B. (1992). Student's motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. Dans D.H. Schunk et J.L. Meece (dir.) *Student perception in the classroom*. Hillsdale NJ : Lawrence Erlbaum, p.149-183

Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Sillery : Presses de l'université du Québec.

Prêteur, Y. et DeLeonardis, M. (1995). *Éducation familiale, image de soi et compétences sociales*. Bruxelles : DeBoeck Université.

Prot, B. (1997). *Réveiller le désir d'apprendre*. Paris : Éditions Noésis.

Reasoner, W.R. (1995). *Comment développer l'estime de soi*. Canada : Édition Psychometris.

Rivard, C. (1991). *Les décrocheurs scolaires, les comprendre, les aider*. Montréal : Éditions Hurtubise HMH Limitée.

Rochex, J.Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : PUF.

Rogers, C. (1976). *Liberté pour apprendre*. Paris : Dunod.

Rumberger, G.W. (1995). *Dropping out of middle school : A multilevel analysis of students and school*. American Educational Research Journal, 32, 583-625

Ryan, A.B. et Adam, G.R. (1998). Enquête sur les relations familiales et le succès scolaire des enfants. La relation famille-école

Schunk, D. H. (1996). *American Educational Research Journal*, Vol.33, No 2, pp359-382

Seligman, M.E.P. (1991). *Learned optimism*. New York: Alfred Knopf
 Short, B.M. et Rinehart, J.S. (1992). School Participant Empowerment Scale : Assessment of Level of Empowerment within the School Environment. In : *Educational and Psychological Measurement*, Vol.52, pp. 951 à 960

Stipek, D. J. (1993). *Motivation to learn :From theory to practice*. Englewood Cliffs: NJ : Prentice-Hall.

Stipek, D. J. (1998). *Motivation to learn :From theory to practice* Boston : Allyn & Bacon (3ième éd.).

Swick, J. et Graves, S.B. (1993). *Empowering at risk families during the earlier childhood years*, Washington, D.C. : National Education Association of the United States.

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

Thibault, D. (1994). *L'emprise personnelle*. document de recherche pour la maîtrise en Psychopédagogie, Ste-foy : Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

Thill, E. (1993). Les théories de l'expectation et de la valeur. Dans R.J. Vallerand et E.E. Thill (dir.) *Introduction à la motivation de la motivation*. Laval : .Études vivantes p. 361-399

Thill, E. (1999). *Compétence et effort*. Paris : Presses universitaires de France.

Tisseron, S. (2003). «*Résilience*» ou la lutte pour la survie. Le monde diplomatique.

Tisseron, S. (2003). *Ces mots qui polluent «Résilience » ou la lutte pour la vie*. page 21, Le monde diplomatique.

Tremblay, M. (1992). *L'adaptation humaine, un processus biopsychosocial à découvrir*. Montréal : Les éditions Saint-Martin, 400p.

Vallerand, R.J. et Thill, E.E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval : Éditions Études vivantes

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

Wehlage, G.G. et Rutter, R.A., (1986). Dropping out : how much schools contribute to the problem ? In Natriello, G. Ed. *School dropouts, patterns and policies* pp.70-88 New York : Teacher College Press.

Wigfield, A. et Eccles, J. S. (1994). *Children's competence beliefs, achievement values and general self-esteem : Change across elementary and middle school*. *Journal of Early Adolescence*, 14 (20), 107-138

Wynnykamen F. (1990). *Apprendre en imitant ?* Paris : PUF.

Yanni, E. (2001). *Comprendre et aider les élèves en échec*. Paris : ESF Éditeur.

Zimmerman, B.J. (1989). *A social cognitive view of self-regulated academic learning*. *Journal of Educational Psychology*, 81 329-339

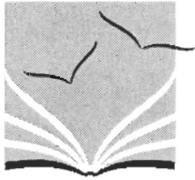
Zimmerman, D. (1982). *La sélection non verbale à l'école*, Paris, ESF

Zimmerman, M.A. et Zanisher, J.H. (1991). Retinements of Sphere- Specifics Measures of Perceived Control : Development of a Sociopolitical Control Scale. In : *Journal of Community Psychology*, Vol. 19, pp. 189-203

ANNEXE A

**LE PROGRAMME DE
CHEMINEMENT PARTICULIER
DE FORMATION DE L'ÉCOLE CIBLÉE**

ANNEXE A



École

DE MULTIPLES CHEMINS
VERS LA RÉUSSITE...

VOIE ALTERNATIVE
(VA-3 - VA-4)



OBJECTIFS POURSUIVIS

Le programme de voie alternative VA-3 et VA-4 au secondaire s'adresse à des élèves qui présentent un retard de plus de deux ans en français et en mathématiques et qui nécessitent des mesures d'aide particulière à leurs apprentissages de base.

Ces jeunes viennent terminer les acquis en vue de l'obtention du DEP ou du DES. Certains font un retour au régulier.

Cette formation donne la possibilité :

- D'amoindrir leur retard académique.
- De développer de bonnes habitudes de travail.
- D'acquérir les connaissances et les attitudes pour devenir un citoyen autonome et responsable.

CLIENTÈLE VISÉE

La clientèle de voie alternative se scolarise dans un climat qui favorise l'autonomie dans les apprentissages et qui respecte le rythme de chacun. En effet, l'enseignement individualisé est le type de pédagogie utilisé en français et en mathématiques. Voici quelques caractéristiques de ces élèves :

- Ils sont âgés d'au moins 16 ans.
- Ils doivent avoir complété la 2^e année du secondaire en français et en mathématiques ou être en reprise d'une 2^e année du secondaire.
- Ils manifestent des troubles graves d'apprentissage qui amènent un retard scolaire de plus de deux ans.
- Ils ne peuvent, dans l'immédiat, entreprendre les programmes réguliers menant au D.E.P. (diplôme d'études professionnelles) ou au D.E.S. (diplôme d'études secondaires).
- Certains peuvent avoir un léger trouble de comportement.

LE PROGRAMME

Le programme de voie alternative se déroule sur deux ans. Pour la majorité des élèves, la grille-horaire se compose ainsi :

Les matières suivantes font partie de la formation :

- 8 ou 9 périodes de français (VA-3 ou VA-4)
- 8 ou 9 périodes de mathématiques (VA-3 ou VA-4)
- 6 périodes d'anglais
- 6 périodes d'initiation à la technologie (VA-3)
- 2 périodes d'éducation physique
- 2 périodes d'éthique et culture religieuse (VA-4)
- 1 période de formation personnelle et sociale
- 1 période d'éducation au choix de carrière
- 6 périodes d'histoire (VA-4)
- 2 périodes d'informatique (VA-3)
- 2 périodes de projets multi. (VA-3)

L'enseignement du français et des mathématiques est centré sur les connaissances pratiques essentielles à acquérir pour un fonctionnement efficace dans une vie quotidienne active. Le matériel pédagogique utilisé est donc choisi en conséquence.

LE MILIEU DE VIE

La formation en voie alternative se donne à l'école Saint-Pierre et des Sentiers, pavillon des Sentiers. Nos élèves côtoient constamment d'autres jeunes du secteur régulier. La cohabitation se fait de façon harmonieuse et enrichissante.

Ils partagent plusieurs lieux communs tels que :

- la cafétéria
- le gymnase
- la bibliothèque
- les locaux d'informatique

Ils profitent de nombreuses ressources telles que :

- responsable du département
- conseiller d'orientation
- animateur de vie spirituelle et d'engagement communautaire
- intervenant en toxicomanie
- guide étudiant

- psychologue
- technicien-ne en éducation spécialisée

L'ORGANISATION SCOLAIRE

La formation générale permet à l'élève de continuer ses apprentissages dans les matières de base obligatoires; elle vise un développement optimal qui tient compte des capacités et du rythme d'apprentissage de chaque individu.

Les cours se donnent en suivant l'horaire cyclique de l'école. Un horaire spécial est conçu pour la passation des examens de façon à aider le jeune dans ses apprentissages.

Dans certaines matières, un suivi est propre à chaque jeune (échancier) afin de bien répartir dans le temps le programme à couvrir.

Il est important que le jeune consacre un certain temps d'études et de travail le soir s'il veut respecter son échancier, s'avancer, réviser la matière, étudier pour réussir un test... Tout est sous sa responsabilité...

Nous vous rappelons qu'un étudiant peut réussir deux années en une seule et ainsi rattraper le temps « perdu ». C'est un choix alléchant... n'est-ce pas !

L'ENCADREMENT

L'élève qui reçoit la formation en voie alternative bénéficie d'un encadrement particulier. Nous insistons sur l'importance de respect et de la responsabilité de tous et chacun. La recherche de l'estime de soi est à la base de notre philosophie d'intervention. Nous offrons les services suivants :

- Un suivi par un titulaire chargé d'un groupe à effectif réduit.
- Une rencontre obligatoire en début d'année où l'élève et les parents sont convoqués pour fixer les objectifs du plan d'intervention.
- Un nombre restreint d'enseignants qui connaissent bien chaque élève.
- L'assistance d'un-e technicien-ne en éducation spécialisée.
- L'aide d'une psychologue en milieu scolaire.

L'ÉVALUATION

Tout au long de son cheminement, l'élève est évalué en ce qui concerne la formation générale. Pour les cours magistraux (anglais, éducation physique, ...) des notes cumulatives apparaîtront au bulletin.

Il y aura deux remises de bulletins durant l'année : la première au cours du mois de novembre et la deuxième en février.

Votre présence à ces remises sera pour nous l'occasion d'échanges d'opinions sur la progression de votre enfant et de recherche de solutions aux problèmes éventuels. Votre appui à l'éducation de votre enfant nous est essentiel.

LES DÉBOUCHÉS

La formule de voie alternative prépare le jeune à plusieurs éventualités :

- Réintégrer le régulier.
- Poursuivre son cheminement au DEP.

Accéder à l'Éducation des adultes.

ANNEXE B

LE QUESTIONNAIRE D'ENTREVUE

Rapport-Gratuit.com

ANNEXE B

Questionnaire d'entrevues individuelles semi-dirigées

Parcours scolaire personnel, estime de soi, forces, difficultés

- Pourquoi es-tu en adaptation scolaire ?
- Pourquoi tes enseignants te voient-ils comme un élève motivé ?
- Quel a été ton parcours scolaire depuis le primaire ?
- Qu'y a-t-il de différent cette année par rapport à l'an dernier ?
- Que penses-tu de toi maintenant ?
- Comment te voyais-tu lorsque tu vivais des difficultés à l'école ?
- Quelle est actuellement ta plus grande fierté scolaire ?
- Quelles sont tes plus grandes forces/ difficultés à l'école ?
- À quoi associes-tu ta motivation scolaire ?
- Crois-tu que tu as du contrôle sur tes résultats scolaires ? Comment ?
- Que fais-tu quand tu rencontres une difficulté scolaire ?
- À quoi reconnais-tu un élève démotivé ? Qu'est-ce qui lui manque au juste ?
- Qu'est-ce qui fait que ça va bien cette année ?
- Quelles sont tes compétences actuelles ?

Projet personnel

- Quel est ton objectif scolaire cette année ?
- Quelle est ta motivation pour y arriver ?
- Nomme trois choses concrètes que tu fais pour y arriver ?
- Qu'est-ce qui peut t'aider à atteindre ton but ?
- Qu'est-ce qui te pousse à finaliser tes études ?
- Après tes études, quel genre de travail aimerais-tu faire ?
- Crois-tu important d'avoir un but scolaire quand on vient à l'école ? Pourquoi ?
- Qu'est-ce que ça t'apporte d'avoir un but à tes études ?

Rendement, participation, comportement

- Comment décris-tu ton comportement actuel en classe ?
- Comment relies-tu ton comportement en classe à ton rendement scolaire ?
- Comment décris-tu ta participation en classe ? D'après toi, quelle place occupe ta participation dans ton rendement scolaire ?
- Quels sont les techniques de travail que tu emploies pour te préparer à des examens ?

- Comment réagis-tu quand tu as un résultat qui te déçoit ?
- Dans quel domaine vis-tu des réussites ?
- Nomme trois choses concrètes que tu fais pour réussir ton année ?
- Qu'est-ce qui pourrait faire diminuer/augmenter ta motivation ?
- Comment vis-tu la période des examens ?
- Comment as-tu vécu tes échecs scolaires ?
- Quel est ton meilleur souvenir de l'école ? Le pire ?

Familial

- Quel rôle jouent tes parents dans ton projet scolaire ? D'après toi, quel rôle devraient-ils jouer ?
- Comment tes parents t'accompagnent-ils dans ton projet scolaire ?
- Comment réagissent tes parents devant ta motivation ou tes changements en classe ?
- Comment ont réagi tes parents lorsque tu vivais des difficultés à l'école ?
- Nomme trois choses concrètes que font tes parents pour t'encourager dans ton projet scolaire ?

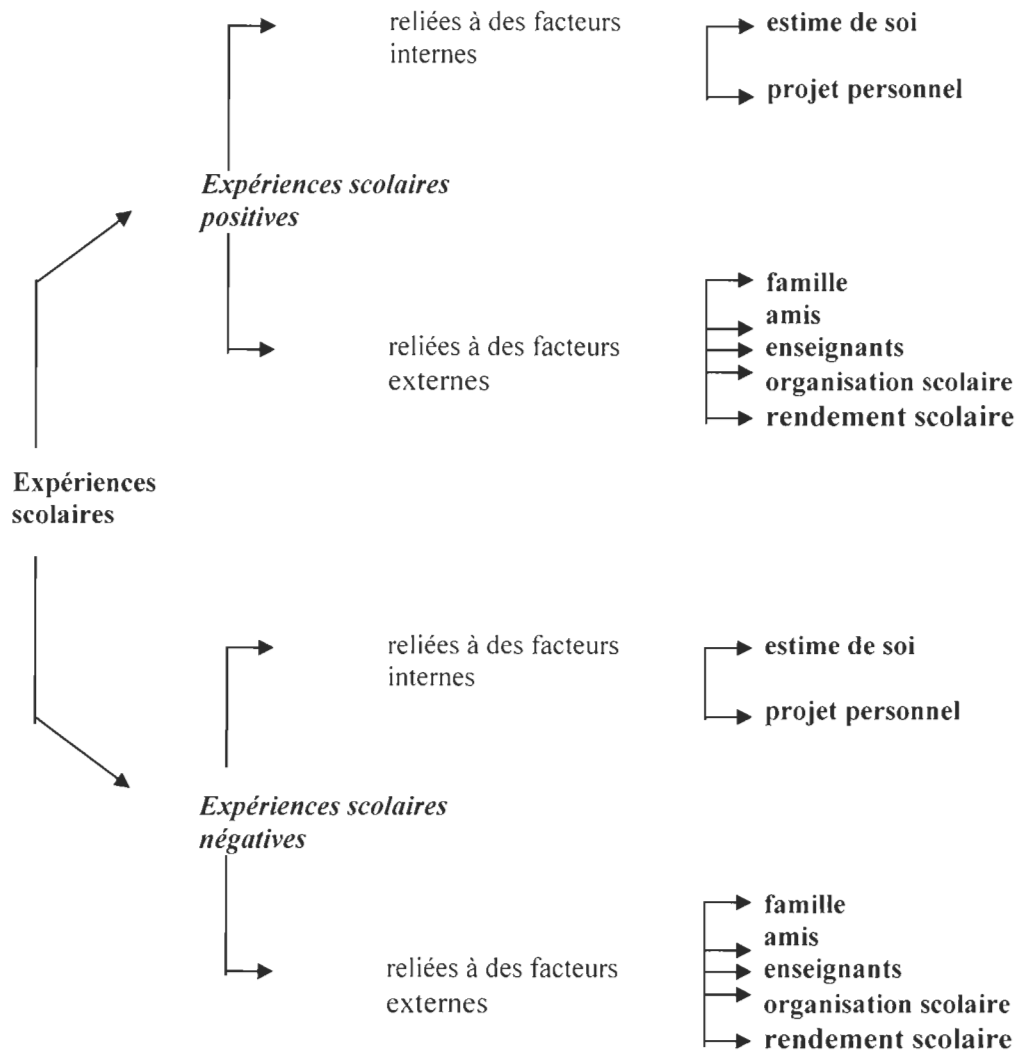
Amis, enseignant, classe, école

- Quelle place occupe tes amis dans ta motivation ?
- Comment te sens-tu par rapport aux autres élèves de ta classe, de ton milieu ?
Explique
- Ton groupe classe t'aide-t-il dans ta motivation scolaire ? Comment
- Comment les autres te perçoivent-ils par rapport à ta motivation scolaire ?
- Quel rôle joue ton titulaire, tes enseignants dans ta motivation scolaire ?
- Crois-tu qu'il est important d'avoir un titulaire dans les classes d'adaptation ?
Explique.
- Quelle relation as-tu présentement avec tes professeurs ?
- Quelles qualités apprécies-tu chez tes enseignants ?
- Quand tu vis une difficulté, comment intervient ton enseignant ?
- Quelles caractéristiques chez des enseignants te font réagir ?
- Comment l'organisation de la classe t'aide-t-elle dans ton cheminement ?
- Comment l'école des _____ contribue-t-elle à ta réussite scolaire ?
- À qui racontes-tu tes succès scolaires ?

ANNEXE C

LA CLASSIFICATION DES UNITÉS DE SENS

ANNEXE C

Classification des unités de sens

ANNEXE D**LE TABLEAU D'ANALYSE DES UNITÉS DE SENS
DE LA RECHERCHE**

ANNEXE D

Le tableau d'analyse des unités de sens de la recherche

La classification des unités de sens sur les expériences positives reliées aux facteurs internes : l'estime de soi

Participant 1 (Es.pos., 01, __)

1-J'ai été étonnée de mes notes, j'ai toujours comme je te le disais tantôt été pas bonne en maths, mais là ça a été 91 %. J'en pleurais quasiment, j'étais là «regarde maman !J'ai eu 91 %», j'en braillais quasiment...
2-Non moi sérieusement sur ce côté là, j'aime ça j'suis bonne (rire), je me fous de ce que les autres peuvent dire de ce côté là, si moi je suis capable de réussir de même tant mieux parce que je sais que je serais pas toute seule à réussir, si il y en a d'autres que ça énerve, que cela les énerve, je sais ce que je fais pis ce que je veux faire, ça va bien, pis eux-autres occupez-vous de vos affaires
3-Oui, je pensais pas que j'allais y arriver, que je pourrais un jour dire ça, que j'allais quasiment faire 4 années en une parce que c'est beaucoup de travail, veux, veux pas...Mais tu sais si je m'étais pas forcée le cul,
4-Sérieusement je pensais pas que ma dernière année allait être la plus belle et sérieusement, c'est la plus belle, je suis fière oui...
5-Je sais pas, j'ai découvert que je suis capable de suivre des cours magistraux comme l'histoire, avant j'étais pas capable, si tout le monde était de même, ça irait beaucoup mieux pour tout le monde (ex.)
6-Regarde, j'ai eu des 91 %, je suis pas poche, ça fait du bien
7-J'ai réussi mes maths de 4, je m'en vais en 5, c'est quasiment un soulagement
8-Non, je doute pas, plus maintenant, je sais que si j'ai réussi à me rendre jusque là, je sais que je vais être capable de terminer pis que je vais bien le faire, j'ai confiance
9-Oui, j'ai monté plusieurs marches, je pensais jamais, tu sais, le français je pensais pas que ça pouvait me rentrer dans la tête pis là je viens de le passer (rire)...
10-Moi, sérieusement quand t'as regardé mon cahier de maths pis que tu m'as dit que c'était vraiment un cahier propre et bien fait, j'étais vraiment fière de moi, je mets tout propre, ça doit être droit, faire des séparations...À force de me le faire dire que c'est bien, je pense que ça me motive vraiment, pis cette année je pense que j'ai réussi
11-La plus belle chose je pense, c'est le gala méritas, en décembre, j'ai été invitée, c'est la première fois, j'étais là, j'en revenais pas, j'ai dit «maman, maman», je pense que je lui ai donné mal à la tête à force que j'ai crié, c'était la première fois.
12-Y a pas de mots, je veux dire, j'étais dans l'extase, c'est la première fois que je me sentais appréciée vraiment, pis là je me disais si t'étais pas forcée, tu serais pas là, tu serais en train de te faire du fun au gala pis de rire de la chorale (rire). J'espère que je vais être invitée en juin (rire)

Participant 2 (Es.pos., 02, __)

13-Ben ça me dit que si je suis choisie pour l'entrevue, c'est que j'étais un élève modèle pis j'étais contente
14-Depuis que je suis arrivée ici, ben ça va mieux, ben j'ai vieilli, fait que je prends de la maturité pis je fais moins de conneries, pis j'ai moins de misère, je me concentre plus
15-Oui, c'est vraiment vrai (rire), je suis motivée, j'ai le vent dans les voiles, je me sens bien
16-Oui, vraiment, j'ai confiance en moi
17-Le meilleur souvenir de mon école, c'est en...je pense que c'est cette année. Ben, je recommence à zéro, c'est comme si je serais à la maternelle pis je recommence en première année. Oui, ça fait vraiment changement, c'est pas pareil. Oui, ça goûte bon de réussir (rire)
18-Non, je vois pas de différence entre régulier et adaptation, tu sais, on fait du travail pareil, on travaille tous pour aller sur le marché du travail là, c'est pas parce que t'es en CPF que t'es plus poche qu'un régulier. C'est juste parce que t'as eu des troubles de ... t'as doublé ou t'as eu des troubles de comportement, c'est pas parce qu'on est fou là (rire)
19-Ma plus grande fierté scolaire, c'est présentement mes maths
20-(rire) Cette année c'est moi qui fait le travail, l'année passée, c'était pas moi
21-C'est motivant, tu te lèves pis tu dis « bon, j'm'en vais faire des maths», tu dis pas «je m'en vais couler mes maths», tu sais, tu peux pas, tu sais dans ma tête, là je peux pas couler des maths là cette année
22-J'ai repris confiance en moi. L'année passée, je me disais «bon je vais aller couler mes maths», mais cette année, je peux pas couler mes maths pis c'est impossible dans ma tête là, c'est comme ça dans les cahiers, tu peux pas, c'est pas des cours là...

Participant 3 (Es.pos., 03, __)

23-Ben, ça m'a fait vraiment plaisir de savoir que vous m'avez choisie, je suis fière
24-Ça va super bien cette année, c'est ma plus belle année pour de vrai, je réussis (rire)
25-Mes notes, y sont belles cette année, c'est pas des notes que j'étais habituée d'avoir
26-Oui, mes notes, ça amène de la fierté (rire)
27-Ma motivation scolaire, c'est un gros dix sur dix
28-Ben ma fierté, je l'ai eue quand j'ai vu mes notes allaient super bien, genre je suis fière de moi, rassurée de savoir qu'un jour, je vais finir par réussir à faire quelque chose que j'aime parce que là, je sais que c'est possible...Oui (rire)
29-J'ai repris confiance en moi. Oh! Oui, oui...
30-Ben parce que y aura plus rien pour me démotiver, à cause que là, je sais c'est quoi mon vrai but pis que je veux y arriver pis je sais que je vais être capable

31-Non, je le sais, faut toujours que je continue à avancer, à persévérer...
32-Mais cette année, je crois que je me suis forcée vraiment, pis je suis vraiment heureuse de mon année, ben, cette année, je pense que c'est un dix pour moi (rire)
33-Avant j'étais gênée de dire que j'étais en adaptation, mais plus maintenant. Avant au primaire genre je me faisais écoeurée à cause que «t'es nulle, t'arriveras à rien, t'es en CPF», mais là, je sais qu'en CPF, tu peux avancer, c'est pas juste des malades là-dedans là

Participant 4 (Es.pos., 04, __)

34-Oui, je suis fier de moi présentement, de mon année, j'ai de belles notes, je passe partout, je vais rattraper mon retard aussi
35-Ça fait que je suis fier de moi, pis ça me donne le goût de continuer encore plus, c'est pas la même affaire pan toute
36-Pis la confiance, je l'ai retrouvée justement cette année, oui (rire), y a plus de petites étoiles sur mon bulletin
37-Je sais que je suis capable de faire ça, que je peux maintenant y arriver à mon DEP

Participant 5 (Es.pos., 05, __)

38-Ben, j'étais content de savoir que j'étais choisi
39-Je suis fier de moi, oui, pas mal
40-ma plus grande fierté maintenant, c'est mes notes en maths

Participant 6 (Es.pos., 06, __)

41-Ben ça m'a fait plaisir de savoir que j'étais choisi, moi aussi
42-Je vais moins vite, je fais moins ça à la butch, je veux réussir, avoir vu que je l'ai fait
43-Oui, je suis encouragé, je vais continuer
44-Mais là où je suis rendu, j'ai confiance, je sais que je vais réussir
45-Oui, c'est important les notes, quand je vois mes notes remonter, je suis surpris, je pense que je vais réussir moi aussi,
46-Là je réfléchis plus au problème, je vais relire jusqu'à ce que je comprenne, je veux être fier
47-Aujourd'hui, je pense que je vais réussir, je suis fier de moi, c'est vrai, à part ça, ça paraît
48-Oui ma motivation va continuer, je le sais, j'ai confiance en moi, l'an prochain, ça va être la même affaire que cette année
49-Moi le fait que maintenant j'ai des grosses notes, je redoublerai plus, c'est fini, c'est sûr, ça me motive encore plus,
50-Je dérange personne, je fais mes affaires pis ça va bien, je parle pas, je me dérange même pas moi-même (rire). Faut travailler si tu veux que ça aille plus vite,
51-Ma motivation présentement, c'est (rire) 10 sur 10, l'important c'est moi

Participant 7 (Es.pos., 07, __)

52-L'an passé, ça s'est bien passé, s'il y avait pas eu ça, je sais pas où je serais allée, je sais pas qu'est-ce que je ferais, j'aurais lâché l'école pis ça a bien été, j'ai pu avancer, j'ai pu comprendre que c'était important l'école, qu'il fallait que je me force pis j'ai bien aimé ça
53-Il y a une différence avec la Caroline de maintenant et celle d'avant, oui je pense que j'ai grandi pas mal, j'ai compris pas mal d'affaires, mon futur, c'est important d'essayer de savoir ce que je veux faire plus tard, je suis plus mature un petit peu qu'avant
54-C'est l'fun, maintenant c'est sûr, mais je suis bien contente, je suis fière de moi
55-Oui, ça c'est sûr que ça te permet de reprendre confiance en toi d'avoir des belles notes, ça c'est sûr et certain, ça me fait avancer pis ça m'aide à continuer, si j'avais tout le temps des mauvaises notes, j'avancerais peut-être pas, ça servirait pas à grand chose
56-Maintenant je sais que je suis capable
57-(soupir) Ah ça fait du bien de réussir, je suis soulagée, ça ôte un poids, ça donne plus d'estime de soi, en soi, c'est l'fun, c'est vraiment l'fun...je suis fière
58-Oui, je suis fière de moi, des fois moins, mais je suis fière de moi
59-Je suis contente de moi, je suis pas mal sûre de réussir dans ce que je veux faire cette année, j'aurais aimé m'avoir réveillée avant, mais là, c'est comme ça, pour ce que j'ai comme but cette année, je pense qu'il est pas mal réussi
60-Mais je pense que je suis plus sérieuse pour ce côté là, je pense que je suis plus mature, mes notes sont meilleures
61-Ma première victoire c'est d'avoir réussi à passer en histoire au début de l'année, j'étais vraiment pas bonne, c'était nouveau pour moi, mais là je suis pas pire
62-Je croyais que c'était possible ben je voulais que ce soit possible pis j'ai réussi. Je suis bien contente c'est ma plus grande victoire. J'ai vraiment souri, j'étais vraiment heureuse
63-Ce que je pense de moi maintenant, c'est que je suis plus forte un peu, j'aime ça réussir, quand je veux faire de quoi je le réussis pis j'y pense deux fois avant de faire une gaffe, je suis un peu plus sérieuse. Oui beaucoup plus mature, c'est pour ça que le secondaire, je suis un peu...parce que bon les années passent pis j'ai hâte de passer à un autre niveau. Oui, faire d'autre chose à un moment donné, c'est le fun de ...

Participant 8(Es.pos., 08, __)

64-Je trouve ça super motivant pis en plus, tu m'interviews pour savoir, pour me dire que je suis motivée ben j'aime ça.
65-Ce que je pensais de moi quand je passais pas, ben pas grand chose, je me suis dit c'est sûr qu'on a toute une faiblesse en quelque chose pis moi, c'est les maths.
66-Ce qui m'a accroché comme ça, c'est de voir que j'étais bonne en maths parce que là je le vois que je suis bonne. C'est vraiment une découverte, oui, oui

67-Pis là je comprends là en maths, pis je me dis crime, je suis bonne quand même je peux dire que je suis bonne parce que là je passe, fait que c'est le fun

Participant 9 (Es.pos., 09, __)

68-On dit que je suis motivé parce que je donne mon 100 % dans mes études pis c'est vrai

69-J'ai repris confiance en moi, oui, je me suis forcé, à aller voir les profs, à travailler

70-Je me dis que je suis bon pis que je vais réussir.

71-Mon meilleur souvenir, c'est mes réussites de l'an passé

72-Je suis fier, j'ai réussi mon français pis mes maths.

73-Être motivé, c'est de vouloir réussir, de pas lâcher, de continuer, je veux pas lâcher

Participant 10 (Es.pos., 10, __)

74-J'ai réussi l'an passé, j'ai eu des belles notes, ben on se trouve moins con, c'est comme une source de motivation encore plus, parce que tu sais que c'est parce que tu voulais pas pis tous ceux qui réussissent pas c'est parce qu'y essaient pas, mais je trouve que plus t'essaies, plus t'as des chances, moins t'essaies moins t'as des chances

75-J'étais fier de moi l'an passé (ex.)

76-Cette année, oui je suis fier mais c'est plus dur mais...

77-J'étais fier de moi, d'avoir réussi à passer mon année

78-Ben, j'ai su que j'étais pas poche quand les belles notes se sont mis à arriver

79-Et ça me fait plaisir ça, oh oui ! c'est l'fun de savoir que des personnes comptent sur toi, je trouve que c'est une motivation encore plus

80-Non, j'pensais jamais que je pouvais réussir comme je réussis là depuis que non, c'est comme je dis l'adaptation scolaire, ça m'a vraiment aidé parce que je peux aller à mon rythme. Pis comme au primaire, j'travaillais jamais chez nous, ben j'pouvais jamais avoir de bonnes notes sur le bulletin, mais comme je peux étudier chez nous au secondaire, mais que je sais qu'à l'école, je peux prendre mon temps ben...

81-Oh oui, j'ai confiance en moi assez,

82-C'est là que j'ai commencé à vivre des réussites, j'ai trouvé que c'était plaisant de réussir, j'ai su qu'est-ce que j'allais voir pis qu'est-ce que j'ai appris, je l'ai appris plus lentement pis ça m'a aidé pour moi de réussir

Participant 11 (Es.pos., 11, __)

83-J'ai repris confiance en moi avec mes résultats aussi

84-Ben la motivation, ça peut dépendre de soi-même, des profs dans mon cas, ça dépend de moi

85-Ben là je commence à être fier de moi d'après mes résultats, des fois, je me dis je suis rendu en secondaire 4, j'ai fait un bon bout...

86-Ben c'est vrai je pogne le secondaire 4 bientôt, pis c'est quelque chose que je croyais pas avoir, ça passe plus vite
87-Non c'est pas gênant de dire que ça va bien faut en profiter
88-Je suis pas gêné de dire que ça va bien, non au contraire

Participant 12 (Es.pos., 12, __)

89-Sur le coup, j'étais contente parce que je le savais qu'avant j'étais pas motivée à l'école ben ça m'a... ça m'a encouragée encore plus...
90-J'ai repris confiance en moi
91-Quand je vois ça, tout ce que j'ai fait, je me dis que si je suis capable d'évoluer de même, mon métier peut être aussi bon que mon frère, j'ai pris de l'estime de moi...j'ai pris de l'assurance. Oh oui, oh oui !
92-Tu sais faut que ça sorte de toi, y a pas ... La seule personne qui peut t'aider c'est toi, c'est le vouloir, si tu veux pas c'est sûr que tu l'auras pas, c'est ça que j'ai vu, y a pas juste le monde qui faut qui m'aide, regarde y a moi aussi...
93-Oui si j'ai été capable de passer le secondaire 3 et 4 dans une année ben je suis capable de faire ce que je veux maintenant là...
94-Oh oui ! Oh oui, je pensais jamais dire ça (rire), mais oui je suis fière de moi (rire) parce que je pensais pas un jour passer des années comme ça là...
95-Ben oui au début, j'ai eu surtout en mathématiques, je suis une des filles qui est la plus avancée, c'est encourageant, je sais que je suis capable là
96-Pis y a du monde qui sont pas motivés mais ça c'est pas ça qui va me déranger, moi c'est moi, on est pas pareil, mais moi tu sais, j'ai tellement fait d'efforts pour me motiver, pour reprendre confiance en moi que je vais continuer. Pis tu sais y va trouver ça plate je vais essayer des fois d'y dire genre continue, ça arrive souvent que je le dis parce que je suis une des filles qui sait ce qui se passe en ce moment...
97-Oui, j'ai vécu ça, mais moi non je lâche plus, je veux même pas décrocher non je veux continuer je suis là-dedans fait que...
98-Du jour au lendemain, là je m'assis, je vais essayer de comprendre ça, si je le comprends au moins, j'aurai compris ça, je vais être fière de l'avoir réussi je vais passer à autre chose pis j'ai passé mon examen cette fois là pis là je l'ai eu, fait que là, c'est de même que ça s'est passé fait que là je suis capable de faire ça, je vais continuer
99-Ma plus grande fierté, c'est de passer mon anglais parce que ça faisait longtemps que j'avais pas passé dans l'anglais. J'ai passé deux années en une pis probablement trois années en un an, ça serait sûrement un miracle pour moi, c'est important, c'est totalement, je serai tellement contente...
100-Ma méthode, elle marche
101-Oui faut au moins le faire une fois, le vivre une fois tu sais, genre juste ton orgueil qui te dit ben là faut que tu réussisses un examen les autres vont suivre, faut juste que tu le fasses au moins une fois...
102-Fait que déjà là en partant, ça me motivait pis juste les petits exercices, ça me motive pis j'essaye de comprendre, des fois, c'est pas évident pis là je dis ah! Non,

mais j'essaie de comprendre, je vais chercher des trucs pis toute pis en tout cas, moi j'aimerais mettons que je passerais pas, je dirais pas à la fin de l'année «oh non je comprends pas, je comprends pas». Je vais essayer de tout faire, chercher dans mon dictionnaire, j'aimerais vraiment ça passer mon anglais.

103-Ça va toujours rester le monde, tu sais, y a tout le temps du monde qui va être positif pis d'autre négatif, fait que y en a qui vont être contents et d'autres qui seront pas contents, ça va toujours être de même...Moi je suis positive maintenant

104-(rire) C'est sûr. Je suis tellement rendue motivée, je suis contente aussi

Participant 13 (Es.pos., 13, __)

105-Ma confiance en moi, elle est ben... est correcte

106-Oui, je vais réussir, j'ai confiance en moi, parce que...mes résultats scolaires

107-Ma motivation, ben c'est d'aller à l'école, d'étudier, d'être bon à l'école

108-Non je sens pas ici qu'on me voit comme poche parce que je suis en classe plus petite

Participant 14 (Es.pos., 14, __)

109-Ça fait drôle d'être choisi comme élève motivé, j'aurais jamais cru ça, que je serais bon un jour

110-Oui j'suis bon, je le vois par mes notes pis j'suis fier

111-Je me croyais pas capable de réussir, c'est un gros miracle, j'en reviens pas encore (rire)...

112-J'ai vu que ça pouvait marcher, j'me suis genre repris en main

113-Avec des notes de même, c'est sûr que je suis un pro (rire)

La classification des unités de sens sur les expériences négatives reliées aux facteurs internes : l'estime de soi

Participant 1 (Es.nég., 01, __)

1-C'est pas des profs qui vont dénigrer un élève devant tout le monde comme j'ai vu au régulier pas mal souvent, qui abaissent des jeunes comme j'ai vécu.

2-Non, t'es supposée être là pour apprendre, pas te faire rabaisser devant les autres élèves, t'es là pour ton éducation au lieu de ça ton éducation en mange une claque dans ton estime parce que là c'est vrai que je suis pas bonne, c'est vrai que j'irai jamais loin dans la vie

3-Un élève qui se sentira pas respecté, y va vouloir tout lâcher

4-Ça fait mal surtout que je connaissais pas le monde, j'arrivais d'une autre école déjà là en partant pis tout de suite tu te fais rabaisser, c'est vraiment pas le fun, tu sais plus si t'es capable

5-Quand j'étais jeune, j'étais pas la plus aimée, disons que j'étais le petit rejet, quand je suis arrivée au secondaire disons que cela a continué un peu,

Participant 2 (Es.nég., 02, __)

6-C'était vraiment dur, j'ai eu beaucoup de misère dans mon primaire
7-Ma concentration, c'était dur
8-J'étais pas capable de suivre des cours, le prof parlait en avant là, j'étais pas capable parce que je faisais autre chose
9-J'avais des troubles d'apprentissage pis des troubles de comportement, les deux...
10-Je voulais lâcher l'école l'an passé, j'étais découragée
11-A cause que j'étais pas capable pis c'est surtout les maths que j'avais de la misère pis j'étais pas capable. Le français, j'étais bonne, sciences physiques, j'étais pas bonne, mais c'était tout le temps les maths, j'avais vraiment beaucoup, beaucoup de misère. C'est ma bête noire...
12-J'ai pensé lâcher l'école parce que je me disais que j'étais pas capable de réussir
13-J'étais convaincue que j'étais pas capable
14-Tandis que l'année passée, «J'm'en vais encore couler mes maths, je m'en vais encore couler mes maths ».
15-Ben, je dis plus un mot, je fais plus de conneries. Ben, je fais des conneries mais moins qu'avant. L'année passée, j'étais un p'tit, p'tit monstre ...

Participant 3 (Es.nég., 03, __)

16-Je pensais au primaire que jamais j'allais venir à faire quelque chose dans ma vie, je savais même pas...
17-Oui, je pensais , j'allais devenir bonne à rien
18-Quand on double, on se sent vraiment mal, mais sérieusement moi, c'était la déprime, je pensais, j'allais devenir bonne à rien
19-Avant j'étais gênée de dire que j'étais en adaptation, mais plus maintenant. Avant au primaire genre je me faisais écoeurée à cause que «t'es nulle, t'arriveras à rien, t'es en CPF», mais là, je sais qu'en CPF, tu peux avancer, c'est pas juste des malades la dedans là

Participant 4 (Es.nég., 04, __)

20-Au secondaire, ben, j'étais pas assez attentif
21-Ah! Non, pas encore une nouvelle année qui commence, je vais être pas bon,
22-Quand j'étais en secondaire 1, pis que je regardais mes notes, j'étais découragé complètement. Ça donnait pas le goût de continuer
23-J'avais perdu confiance en moi
24-Oui, je le pensais pas que je pouvais réussir de même, je pensais pas que c'était possible

Participant 5 (Es.nég., 05, __)

25-(rire) J'étais pas mal fou, mais les autres m'écoeurait
--

Participant 6 (Es.nég., 06, __)

26-Parce que l'année passée ben j'avais des problèmes avec la drogue
27-Je me foutais pas mal de mes cours, c'était pas important pour moi,
28-C'était plate, j'avançais jamais, faut que tu recommences encore, la même chose, je pensais que j'étais pourri, j'étais découragé
29-Avant, j'avais pas confiance en moi, je me foutais de tout,
30-Ceux qui lâchent, ce qui leur manque c'est la confiance, rendu au secondaire c'est plus difficile, les profs sont plus pareils, les jeunes sont plus pareils parce qu'il y en a qui embarquent dans la drogue pis tout,
31-Avec mes échecs scolaires, «Je me disais crif, j'ai 16 ans, je redouble encore, je suis en secondaire 2, là je suis un bum, m'as-tu lâcher ou non l'école?»,
32-Parler avec lui pour voir si y a des problèmes de drogue ou autre avec ses parents, je vais lui dire de «pas lâcher comme ça, c'est pas fini, encore 2 à 3 mois d'école, c'est pas le temps de lâcher, prends le temps de lire plus ta théorie, demande plus d'explications au professeur».

Participant 7 (Es.nég., 07, __)

33-Non, j'avais pas de troubles de comportement, je devais avoir plus de misère à apprendre, je devais pas être là beaucoup
34-Peut-être, ça doit être des troubles pour la concentration, je pense que oui, je pense que j'étais beaucoup distraite
35-J'avais beaucoup d'absences, j'étais démotivée
36-Avant quand je réussissais pas, je pensais que j'étais poche, je comprenais pas, je voyais pas que c'était important, que plus tard fallait que je finisse à un moment donné. Je pouvais pas rester tout le temps à recommencer les mauvaises notes, je les voyais, mais ça me dérangeait plus ou moins. Mais quand là, j'ai eu une mauvaise note, ça me fait quelque chose, ça me dérange
37-Mon pire souvenir de mon scolaire, c'est quand t'es la pire, t'as les pires résultats pis ton prof... Tu te fais dire devant tout le monde, au primaire c'est gênant, en secondaire 1et 2, tu ris des autres pis, mais quand t'as de mauvais résultats, tu te vois réussir nulle part, c'est pas l'fun, ça te démotive au bout
38-Mais là encore là, certains de mes amis «tu fais quoi à l'école, t'es où?», je leur réponds pas tout le temps que je suis en CPF

Participant 8 (Es.nég., 08, __)

39-Fait que imaginez que pendant beaucoup d'années j'y arrivais pas, que j'ai pas passé mes maths, je voulais écouter, je me forçais, je voulais tout le temps écouter pis même des fois, les examens, j'étudiais mais non, non, je passais pas pan toute
40-J'ai dit mon Dieu, comment je vais faire pour passer mes maths que j'ai de la misère toute seule. J'arrivais pas à comprendre comment ça ils m'envoyaient là tu sais, je comprenais pas
41-Avant peut-être je parlais, c'est pour ça que j'ai eu de la misère aussi, je parlais

beaucoup, je m'assoiais en arrière

Participant 9 (Es.nég., 09, __)

42-Je me sentais poche, pas bon

Participant 10 (Es.nég., 10, __)

43-Mes profs, y disaient d'étudier, mais j'étais pas assez attentif, pis j'sais pas, je faisais trop de conneries, je trouvais, je prenais l'école comme une cour d'école, pour jouer

44-À ce moment là, au primaire, j'avais des troubles de d'apprentissage

45-Parce que je sais pas quand le prof parlait en avant, mais j'étais pas là vraiment, j'étais encore dans la cour d'école pis je m'amusais avec mes amis

46-Pour moi, c'était pas le temps d'apprendre, c'était le temps de jouer

47-C'est pas parce que tu passais pas au primaire que t'es un stupide ou un con,

48-J'ai été découragé à un moment donné, oui, c'est sûr que je trouve qu'entre secondaire 3 et 4, y une grosse, grosse différence. Oui, surtout en français là

49-Mais pas trop parce que je sais pas des fois, des fois ça va mal, pis j'pense que c'est de ma faute mais...

Participant 11 (Es.nég., 11, __)

50-J'étais vu comme un petit tannant au primaire

51-Je pensais pas que j'allais y arriver

Participant 12 (Es.nég., 12, __)

52-J'y croyais plus que c'était possible. Non, non regarde, j'y pensais plus au secondaire 2, la dernière année quand j'étais au régulier, je me suis dit «regarde je le sais que je suis pas capable, je passe pas» pis j'avais pas le cheminement particulier dans la tête, je voulais pas y aller, c'est sûr que je voulais pas y aller, mais je me disais «ah! tu sais j'ai des 55, c'est pas grave», j'étais rendue habituée là

53-Ce que je pensais de moi ? Tu sais je lâchais pas mais je faisais plus d'efforts pour réussir

54-Que je pensais pas être capable de faire ça, j'étais là «hein Julie pourquoi, c'était pas moi ça ben voyons y a quelque chose à quelque part qui...je dois tricher, tu sais au début c'était vraiment... C'est-tu les profs qui me montent des notes pour que je passe ?», tu sais, je me posais des questions au début, ça se peut pas, mais finalement, là j'ai vu que...

55-Je pensais que j'étais poche pis que j'irais pas loin dans la vie, que j'allais pas faire grand chose dans la vie. Tu sais, je voyais mon frère évoluer pis qu'il a son diplôme secondaire, pis y a toute lui, y est rendu SSF pis lui, je prenais exemple sur lui pis là, regarde «moi je peux pas aller là pis Julie faut que tu pètes ta bulle, t'auras pas grand chose dans la vie...»

56-Pas de notes, quand tu passes pas à l'école, tu peux pas, faut tout le temps que tu

redoubles, que tu redoubles avec des notes qui passent pas...Oui, tu te dis regarde, on croit qu'on y arrivera pas, «j'ai jamais passé, j'ai doublé deux fois pourquoi du jour au lendemain, je serais capable de passer...»
57-(rire) Ça pas toujours été évident non plus, regarde quand j'étais jeune cela a pas toujours été évident côté scolaire, quand j'étais jeune, je peux pas dire que c'était le bonheur total
58-Oui, j'ai été blessée beaucoup à l'école, mais je trouve que j'ai tellement évolué pas du côté âge, mais dans le sens scolaire, tu sais, hein, j'ai fait ça, je pensais pas réussir là, j'ai évolué de beaucoup...
59-À quelque part y faut que tu veuilles, si tu veux pas, c'est sûr que... à quelque part tu l'auras jamais même si le monde ah t'es capable, t'es capable...
60-Tu sais quand avant au régulier quand j'étais au primaire, c'est rare que je passais, j'avais des mauvaises notes pis tu sais à un moment donné, j'étais habituée à d'avoir ça, fait que ça me dérangeait plus
61-Pis y ont vraiment vu, parce qu'au début quand j'étais au primaire je parlais sur le bout de la langue, j'avais plein de difficultés pis je faisais de la dyslexie, fait que j'avais plein de problèmes

Participant 13 (Es.nég., 13, __)

62-J'ai doublé à cause de la concentration
63-Les élèves qui lâchent, y leur manquent de la motivation
64-Quand j'ai doublé deux fois, je me sentais triste, j'aimais pas ça
65-À l'école, j'avais des troubles d'apprentissage pas le comportement, j'étais pas tannant en classe
66-J'avais de la misère à apprendre, c'était à cause du manque d'étude, j'suis pas capable, j'ai de la misère, j'ai de la misère mettons à étudier, j'ai comme pas de patience

Participant 14 (Es.nég., 14, __)

67-J'ai ri longtemps de l'école, mais après quand tu vieillis, tu trouves ça moins drôle, t'as juste le goût de tout lâcher, tu te sens stupide
68-Tu peux pas savoir comment c'est dur de recommencer à chaque fois, tu finis par te demander si t'es pas déficient

La classification des unités de sens sur les expériences reliées aux facteurs internes : **le projet personnel**

La classification des unités de sens sur les expériences positives reliées aux facteurs internes : **le projet personnel**

Participant 1 (P.p.,pos.01. __)

1-J'ai toujours eu de l'ambition pour mon avenir
2-Au moins quand t'as un but, tu peux commencer ailleurs, tu penses à te trouver une job, avoir une vie qui commence normalement.
3-Mon défi, d'être une des meilleures au DEP l'an prochain, je vais faire des choix pour mon emploi, j'ai pas le choix faut que ça soit correct pour l'an prochain

Participant 2 (P.p.,pos.02. __)

4-Oui, pis le reste, je vais le faire aux adultes pis après ça, j'm'en vais au CEGEP
5-Je veux aller en effets spéciaux au cinéma, ça fait depuis ma sixième année que j'ai ça dans la tête
6-Je vais y aller parce que j'me dis que je veux faire ce que j'aime, pis j'ai été au DEP coiffure pis j'ai pas aimé ça, c'est pas ma branche fait que je me suis dit je vais faire du cinéma. Si j'aime pas ça, je vais me trouver autre chose
7-Je vais me rendre jusque là, c'est mon but parce que tu sais, ça va vite là, je sais pas comment dire ça, tu peux faire plus qu'une année, ça va vite
8-Tu sais, quand t'as hâte d'arriver à ton métier, t'as hâte de tout finir pour y arriver là...
9-Le fait d'avoir un but, de savoir ce que je veux faire plus tard, ça influence ce que je fais maintenant quand...J'ai hâte d'arriver...
10-Ben, je vais dire que faut donner un coup à un moment donné, si tu veux arriver dans la vie, faut que tu te donnes un coup pour y arriver, fait que moi, je le donne pis j'ai hâte d'arriver sur le marché du travail (rire)

Participant 3 (P.p.,pos.03. __)

11-Ben moi, ma motivation, c'est devenir assistante aux bénéficiaires, infirmière auxiliaire
12-C'est ça qui me tient, de faire mon métier, j'ai commencé à choisir ça l'année passée
13-Pis, j'ai été voir un orienteur, pis en parlant avec lui, tu sais, je me suis aperçue que c'était vraiment ça, pis ça a pas débarqué de mon idée là
14-Ben moi, ça va me prendre mon DES pour travailler en soins hôpitaux
15-Ben, ma motivation, je la trouve que plus tard, je vais aimer mon travail
16-Ma médaille d'or, ça serait vraiment de devenir infirmière auxiliaire
17-J'ai pas vraiment de mot pour l'expliquer, c'est vraiment faut avoir un but pis quand t'as un but, ça avance

18-Rassurée de savoir qu'un jour, je vais finir par réussir à faire quelque chose que j'aime parce que là, je sais que c'est possible...Oui (rire)
19-Ben parce que y aura plus rien pour me démotiver, à cause que là, je sais c'est quoi mon vrai but pis que je veux y arriver pis je sais que je vais être capable
20-La motivation, de se trouver quelque chose genre que plus tard un travail y va aimer, mais qu'y aille trouver ça, y va vouloir revenir à l'école pour faire ce qu'il aime

Participant 4 (P.p.,pos.04. __)

21-Je sais que je suis capable de faire ça, que je peux maintenant y arriver à mon DEP
22-Je me force à l'école pour avoir un avenir qui a de l'allure
23-Mon but, c'est d'atteindre une bonne job , à bon salaire aussi, juste le fait de croire à ça, ça donne un but
24-Comme les visites de DEP qu'on fait, ça donne envie, ben comme la plomberie, j'avais pas d'intérêt pour ça pis j'ai vu ça, ça m'a donné le goût oui..
25-Mon projet d'avenir, je voudrais faire mon 4, peut-être mon 5, faire un DEP en mécanique ou bien vente de pièces

Participant 5 (P.p.,pos.05. __)

26-J'ai décidé de me prendre en main, je me suis dit faut que tu fasses de quoi si tu veux aller loin
27-Oui, je veux réussir, je vieillis aussi, j'ai plus de temps à perdre
28-Ce qui me motive, c'est mon DEP en mécanique

Participant 6 (P.p.,pos.06. __)

29-Mes projets d'avenir, je vais faire un DEP en ébénisterie, pour les armoires
30-Oui, c'est important d'avoir un projet
31-Ça marche parce que je veux réussir dans la vie, si on va pas à l'école qu'est-ce qu'on va faire dans la vie ?

Participant 7 (P.p.,pos.07. __)

2-II y a une différence avec la Caroline de maintenant et celle d'avant, oui je pense que j'ai grandi pas mal, j'ai compris pas mal d'affaires, mon futur, c'est important d'essayer de savoir ce que je veux faire plus tard, je suis plus mature un petit peu qu'avant
33-Non, je suis motivée à réussir pis tout ce que je veux, c'est réussir. Je viens pas à l'école pour venir à l'école parce que je suis obligée, je viens à l'école pour faire ce que j'ai à faire pour finir au plus vite ce que je veux faire
34-Visiter des DEP, c'est une motivation, oui pour certains, mais moi j'en ai pas trouvé qui m'a ...J'ai trouvé cela super le fun, mais moi ça m'attire pas plus que ça, tu sais, j'ai vu qu'il y avait des choses en quoi ça m'intéressait beaucoup. Mais en fin

de compte, je penserais pas que c'est ça que je voudrais faire dans la vie, c'est un moyen de plus
35-Oui, c'est important quand on vient à l'école de savoir ce qu'on va faire plus tard, l'année passée, c'était moins pire, mais là pour la dernière année de secondaire, l'année prochaine aux adultes, il faut que tu saches dans quoi tu veux aller si tu sais pas dans quoi tu veux aller, t'es pas motivée, t'as pas de but, faut que tu saches ce que tu faire au moins que t'aies une base
36-Pour pas lâcher, faut que t'aies un projet comme on disait un beau projet, que tu y repenses deux fois avant de le faire parce qu'il y en a peut-être que c'est mieux pour eux d'attendre un an pis de recommencer. Mais il y en a peut-être que c'est pas une bonne idée parce qu'après tu peux plus revenir, c'est comme la dernière chance
37-Je suis contente de moi, je suis pas mal sûre de réussir dans ce que je veux faire cette année, j'aurais...C'est sûr que j'aimerais mieux finir avant mon DES cette année, avoir tout fini, m'avoir réveillée avant, mais là, c'est comme ça, pour ce que j'ai comme but cette année, je pense qu'il est pas mal réussi
38-Je viens à l'école pour finir, mais je viens pas à l'école, «j'aime mon entourage, j'aime l'atmosphère», je viens juste pour finir ce que j'ai à faire, ma motivation c'est de finir, de finir c'est tout
39-Oui, j'aimerais vraiment ça d'aller au CEGEP, j'aimerais vraiment ça. Oui, c'est mon but, mon premier, mon premier but, gros, gros, gros, après ça, j'en ai d'autres aussi, mais des petits, au début faut que je fasse par étapes, mon gros, gros but, c'est ça me rendre là, tout ce que je fais, c'est en fonction de ça, vraiment, je pense à ça, pis ça me motive. Ça m'aide à me lever le matin, même si c'est pas toujours drôle
40-Ma première motivation c'est mon projet d'aller au CEGEP, c'est de faire ce que j'aime, quand c'est difficile, c'est à ça que je pense, je pense tout le temps à ça quand c'est difficile, je me dis que je peux pas lâcher, je peux pas lâcher sinon je vais faire quoi...Je vais rien faire sinon je vais pas réussir ce que je voulais réussir
41-Je veux pas faire un travail exemple un restaurant... non ! Je veux me donner une qualité de vie, une belle qualité de vie que je vais aimer surtout je veux pas faire quelque chose que j'aimerais pas si j'aime pas ça, je le ferai pas pour le faire, mais ça va me faire un plus, pour être fière de moi

Participant 8 (P.p.,pos.08. __)

42-C'est ça, j'ai hâte aussi de commencer mon métier pis je me force, ça va bien jusqu'à date.
43-Ma première motivation, mon Dieu parce que moi quand je dis que je veux de quoi, je l'ai, juste me dire mettons j'aimerais ça beaucoup être styliste au CEGEP. Juste me dire que je pourrais manquer de pas faire ça pis me trouver mettons un DEP, je dis pas que c'est pas bien, mais me dire oh!j'ai pas été capable de me rendre, je veux pas, je veux être styliste, je veux pis pour ça, faut que j'aïlle au CEGEP pis y faut mes maths.
44-Mon projet est clair comme ça, quasiment depuis la sixième année, c'était ça ou prof d'arts plastiques tout ce qui est arts là côté mode aussi styliste, j'irai peut-être

vers là ou professeur d'arts aussi.
45-Ce que je fais là, c'est directement pour mon projet d'avenir, c'est plus plaisant quand tu fais quelque chose que t'aimes toute ta vie.
46-Ma première motivation, c'est vraiment l'avenir
47-La première source qui peut aider un jeune à pas décrocher, ça dépend pour chaque personne, je pense comme moi, c'est vraiment mon avenir
48-J'ai vraiment hâte de faire ce que j'aime, je me vois styliste. Oui, je capoterais, j'aimerais vraiment ça pis d'habitude, je devrais pas trop le dire d'un coup que ça arrive pas, mais d'habitude quand je veux de quoi, je l'ai
49-Oui, je vais tout faire pour l'avoir, pour avoir ce que je veux, je vais essayer pis en tout cas peut-être que je vais découvrir d'autres chemins, mais depuis longtemps c'est ça que je veux faire, on dirait que les autres je les vois pas (rire)
50-Mais peut-être qu'il y a quelque chose d'autre qui va m'inspirer dans les arts visuels, je sais pas, peut-être qu'il y a d'autres chemins, je capote ben dur, j'aimerais aller là. Oui vraiment ben pour ça y faut avoir le secondaire, c'est important donc...Faut se forcer...
51-Si j'avais à définir la motivation, je dirais que c'est la persévérance, faut que tu persévères dans qu'est-ce tu veux faire pis à part ça, comment je pourrais dire ça... Parce que si t'es tout le temps ailleurs, gigoter d'un bord pis de l'autre, aller aux toilettes aux 5 minutes pour faire de quoi, tu perds ton temps

Participant 9 (P.p.,pos.09. __)

52-L'an prochain, comme projet, je vais aller chercher mon français de secondaire 4 aux adultes et travailler
53-Je veux faire un DEP en mécanique
54-Oui, c'est important parce que je sais où je m'en vais pis où je veux m'en aller, pis je vais tout faire pour réussir pour me rendre là
55-Le but que je vise, c'est d'atteindre mon DEP
56-Ma vraie source de motivation, c'est ...c'est quand... de réussir mon DEP

Participant 10(P.p.,pos.10. __)

57-Ben je trouve que, je pense que ça vient tout seul la motivation, ça dépend si t'es motivé parce que t'aimes venir à l'école. C'est important d'être motivé parce que si t'es pas motivé, tu vas trouver l'année longue pis c'est pour ça que je me suis donné un but pis j'essaye toujours de penser à ce que je veux faire plus tard
58-Oui, oui, je me suis trouvé un but, c'est parce que j'ai en tête un DEP pis y faut absolument que je fasse mon secondaire 4 au complet
59-Je veux faire un DEP en mécanique
60-C'est quelque chose qui m'attire beaucoup, mon DEP, oui, je le pense que je vais y arriver
61-Oui c'est important parce que je pense son avenir, si tu penses que tu veux être un raccrocheur dans la vie
62-Ça prend un but. Ceux qui ont pas de but, c'est ceux qui réussissent pas, mais si

y auraient un but, y réussiraient à s'accrocher à ça, pis avoir de bonnes notes parce que c'est pas si dur que ça, un coup que t'as embarqué dans le bateau
63-Oh oui, oh oui ! C'est quelque chose que j'ai toujours aimé parce que les moteurs, ça m'a toujours attiré. C'est vraiment ça que je veux faire...La première carte sur laquelle est écrit le mot motivation, c'est un DEP
64-J'ai vraiment hâte au DEP, oui parce que c'est pas comme à l'école, tu vas vraiment apprendre ce que tu aimes pis pas quelque chose que t'aimes moins, mais que t'as pas le choix comme certaines matières à l'école que t'aimes moins. Au DEP, c'est quelque chose que j'aime pis quelque chose qui va me servir
65-Le métier qui m'attire, quelque chose que je sais que plus tard, je vais avoir à faire ça toute ma vie parce que c'est vraiment trippant, c'est quelque chose que je vais vraiment aimer
66-Je viens à l'école pour finir mon secondaire pis faire mon DEP mais je viens ici c'est sûr, y a des bons amis pis non, je viens ici surtout pour travailler, oui travailler
67-La première motivation, pour moi, c'est le DEP en mécanique
68-Non, non je viens pas à l'école pour mes parents, je trouve que non parce que c'est pas important si je le fais juste pour mes parents, je trouverais que ... non ça vient de moi-même pour ce que je veux faire plus tard
69-Oh oui, oh oui ! Tant et aussi longtemps que ça va bien, mon DEP en mécanique je trouve que c'est une source de motivation encore plus Non vraiment, c'est un but que je me suis fixé pis que j'ai pas le choix d'atteindre. Je suis obligé d'atteindre parce que si j'ai pas ces notes là, j'sais que l'année prochaine, je pourrai pas avoir de DEP
70-Ben, visiter des DEP, je trouve que ça donne plus de motivation pour s'avancer et savoir si c'est vraiment ta branche ou pas,

Participant 11 (P.p.,pos.11. __)

71-Ce qui m'a tenu à l'école l'an passé, je voulais faire un DEP, je voulais avoir une bonne job
72-Parce que je le savais que si je me forçais, j'allais avoir une bonne job, pis si je lâchais, ma job allait être moins intéressante
73-Ben je le sais pas le DEP que je veux faire mais peut-être mécanique
74-Oui, ça peut m'aider de venir à l'école chaque jour d'y penser, que je le fais pour quelque chose
75-Un élève démotivé pour se raccrocher, y faut qu'y se donne un but

Participant 12 (P.p.,pos.12. __)

76-Oui, c'est ça aussi cette année, j'ai remarqué que depuis après Noël, j'ai vu que j'avais un but parce qu'au début je savais pas quoi faire dans la vie pis là j'ai réalisé que je voulais devenir coiffeuse,
77-Fait que là déjà en partant, ça m'a motivée de venir à l'école pour finir au plus vite, pour aller faire mon DEP
78-Tu dois savoir ce que tu veux faire plus tard, ça motive tu sais tu veux finir pour

ça...
79-Ça aide de savoir ce que tu veux faire...pour ne pas perdre de temps dans ce que tu veux faire
80-Oui pis je veux partir ma propre entreprise, je me vois pas me faire gérer par quelqu'un, j'ai quand même mon caractère...
81-Tu sais ce que je veux dire... C'est vraiment aller loin là-dedans, j'ai des ambitions, tu sais je veux pas rester à Québec,
82-Mon meilleur souvenir, c'est quand j'ai su ce que je voulais faire cette année avant la semaine de relâche. On a fait des visites de DEP pis elle m'a montré le DEP de coiffure pis ça j'ai fait... Depuis ce temps là, je me dis «c'est ça que je fais, c'est ça que je fais...»
83-J'étais tellement contente, regarde je voulais rester là tout le temps, regarde «je veux pas m'en aller, je veux pas m'en aller». C'est vraiment mon projet à moi. Oui, j'étais vraiment contente...
84-Oui, sinon, si tu veux aller au CEGEP, faut que ça soit vraiment du monde motivé pis qu'il aille finir ça aux adultes
85-Non moi, je veux vraiment aller loin, aller comme styliste

Participant 13 (P.p.,pos.13. __)

86-Mon but, c'est de réussir maths, français, anglais, je pense que je vais y arriver, c'est bien parti pour ça
87-L'an prochain, je vais revenir en S4, venir ici en S4. Parce que ça me tente pas d'aller aux adultes pis les DEP, je pense que ça commence pas tout de suite non plus. Fait que je suis mieux en S4, je finis mon 5 pis après,
88-J'ai un DEP en tête, quelque chose que je voudrais faire plus tard, briquetage, briqueteur, je me suis informé pour ça, oui, ça fait longtemps que je veux faire ça
89-Ça fait longtemps que j'ai ça dans la tête (briqueteur), depuis que je suis à la fin de mon primaire
90-C'est important, d'avoir un projet, ça fait peut-être, tu vas aller mieux à l'école, tu vas travailler plus pour y arriver plus vite

Participant 14 (P.p.,pos.14. __)

91-C'est sûr que mon DEP, ça fait une différence pour moi, je veux y aller
92-Quand j'ai commencé à y penser à la mécanique, ça m'a encouragé, c'est sûr là
93-Ben faut dire que tu vieillis pis tu veux faire de quoi qui a de l'allure, pis faire de quoi de ta vie
94-Les visites de DEP, c'est sûr que ça donne la piquûre, tu voudrais déjà être là
95-Je vais finir mes affaires pour plus naiser pis me rendre à mon DEP, j'veux pas manquer ça, je veux plus rien perdre

La classification des unités de sens sur les expériences négatives reliées aux facteurs internes : **le projet personnel**

Participant 1 (P.p.,nég.01. __)

1-Au début, je voulais m'en aller notaire pis c'est des études pis je commençais à être écoeurée pis je sais pas avec le temps, mon ambition...

2-Je serais pas toujours obligée d'avoir de la misère à chaque fin de mois parce que j'ai juste une petite job

3-Si t'as pas de projet, comment tu peux arriver à faire quelque chose ?

Participant 2 (P.p.,nég.02. __)

-Nil

Participant 3 (P.p.,nég.03. __)

4-Ben, si c'est vraiment ce qu'il veut, y a juste à laisser l'école pis y va revenir un jour ou l'autre parce que y va s'apercevoir que sans l'école tu vas nulle part

5-Si tu sais pas pourquoi t'es là, ça servira à rien. T'auras beau avoir n'importe qui en arrière de toi, ça marchera pas

6-Parce qu'a me disait «Cindy, si tu veux pas avoir une job au salaire minimum pis te lever le matin pis ça te tente pas pis de vouloir retourner te coucher, si tu veux avoir une job genre que tu te lèves le matin de bonne humeur, ben t'es mieux de continuer à l'école»

Participant 4 (P.p.,nég.04. __)

7-Oui, y dire que ça sert à rien de lâcher là, t'auras, t'auras pas une belle job dans vie, t'aimeras pas ce que tu fais

8-Oui, oui parce que dans la vie, si t'aimes pas ce que tu fais, tu te lèves le matin ah! non pas encore une autre journée plate

Participant 5 (P.p.,nég.05. __)

9-Ben y dire de travailler sinon pas d'école, parce que tu réussiras pas à te trouver une job qui a de l'allure pis des affaires de même

Participant 6 (P.p.,nég.06. __)

-Nil

Participant 7 (P.p.,nég.07. __)

-Nil

Participant 8 (P.p.,nég.08. __)

10-Oh oui, ça va être très long si tu fais quelque chose que t'aimes pas juste parce

que t'as comme pas le choix dans le temps, tu vas être pognée, peut-être ceux qui vont être là, ceux qui vont retourner à l'école, refaire d'autres années tout ça, tandis que t'aurais pu faire ça plus jeune

11-Je sais pourquoi je fais des maths, du français...C'est ça, peut-être que le monde y se pose pas ces questions là.« Pourquoi je fais ça, ah! juste parce que je suis à l'école», les parents y disent« fais ton secondaire » fait que faut que t'ailles à l'école, mais tu sais y faudrait qu'il se pose la question «qu'est-ce je veux faire plus tard, ah, j'ai-tu besoin de ça , ça me tentes-tu de faire ça ?» na na na na. Peut-être que le monde y se pose pas assez la question à savoir pourquoi y sont là, parce qu'il y en a qui viennent le matin juste par habitude, je vais à l'école depuis ma maternelle, je viens à l'école, mais je sais pas pourquoi, ça se peut que le monde y sache pas où est-ce qu'ils s'en vont ?

Participant 9 (P.p.,nég.09. __)

-Nil

Participant 10 (P.p.,nég.10. __)

12-Non parce qu'y me reste juste une année pis je trouve que ceux qui lâchent l'école c'est parce qu'y sont tannés parce que y savent pas que... y sont pas assez motivés, y sont pas capables d'aller chercher une source de motivation, un but aussi

13-C'est difficile de lâcher parce que quand tu lâches, t'as l'impression que tu lâches pour longtemps, t'as plus de but c'est plus dur de remonter aussi, tu sais, quand tu lâches, c'est toujours plus facile de lâcher que de revenir plus haut

14-Ben, j'essayerais de lui faire comprendre que lâcher, ça mène à rien parce que qu'est-ce qu'il va faire plus tard, y va sûrement le regretter, mais si dans sa tête, y a juste le décrochage, y sait pas, y sait pas....ce que ça va donner...

15-Parce qu'au début de l'année, j'savais pas que je m'en allais vers mon DEP mécanique, je savais pas c'était quoi le secondaire 4 , je pensais pas que ça pouvait être aussi dur

16-Pour moi, les élèves y lâchent parce que y sont pas capables d'avancer, y sont pas capables de se trouver une motivation, un but, y sont pas capables d'avancer parce qu'y sont troublés par quelque chose et là y lâchent parce que c'est ça qu'y voulaient faire

17-Mais si à quelque part y veut lâcher, c'est peut-être qu'il y a d'autres problèmes à d'autre part qui marchent pas ou vraiment y sont vraiment mêlés, y savent pas vraiment pourquoi aller à l'école

Participant 11 (P.p.,nég.11. __)

-Nil

Participant 12 (P.p.,nég.12. __)

18-Quand t'en a pas de but, c'est... Tu fais ton travail, t'essaye de passer ton année

Participant 2(F.Pos.,02,_)

7-Ma mère, ma mère a capote là, elle y pense, elle y pense tout le temps, pis j'y dis tout le temps mes notes pis est super contente pis a dit que c'est pas la Gabrielle qu'elle a connue au primaire qu'au secondaire l'année passée
8-Oui, mes parents, y sont fiers de moi
9-Ben tu sais, quand je leur dis mes notes ben « ha ! c'est l'fun » pis na na na na na na , faut que tu continues, faut pas que tu lâches » pis y me disent tout le temps des affaires comme ça
10-Mes parents, y sont en arrière de moi
11-Mes deux sœurs me motivent aussi...Parce qu'elles ont été aussi au Sommet eux-autres pis elles sont venues ici pis y ont dit que avant que je vienne ici «tu vas voir que ça fait changement, c'est pas pareil pan toute, pis tu vas voir, c'est comme l'éducation des adultes » pis y m'expliquaient un peu comment ça marchait pis je les appelle tout le temps pour leur dire mes notes pis...Y sont super contentes
12-Ben, j'me suis dit ben mes parents y voulaient pas que je lâche parce que, tu sais lâcher l'école à 15 ans, ça a pas d'allure pis je me dis «bon je vais faire mon année pareil» pis que c'était écrit sur mon bulletin que j'allais ici pis que qu'on a fait la rencontre avec vous ben c'était motivant. Tu sais, c'était ben y a pas de cours, j'ai fait «ah! y a pas de cours» (rire)

Participant 3 (F.Pos.,03,_)

13-Ben ma mère, elle trouve ça vraiment formidable ben a dit, que ben elle aussi a trouve que c'est une partie à cause de mes professeurs, à cause que je suis heureuse de les voir pis toute ça, pis qu'y m'expliquent bien et tout
14-Sauf, elle trouve vraiment que j'ai changé, que j'ai acquis de la maturité, elle est fière de moi, ma mère...Oui (rire)
15-Ben, elle me le dit en donnant des petits soins, pis en montrant sa fierté, quand elle voit sa sœur ben elle dit «Heh! Cindy, elle a encore passé avec des belles notes...»
16-Pour elle c'est important mon projet de vie, elle m'en parle
17-Ben c'est parce que je travaille beaucoup chez moi à la maison, genre j'essaie d'avancer, je fais des devoirs à la maison
18-Ma sœur savait comment ça se passait à cause qu'elle avait déjà travaillé avec des modules comme ça...Elle me le disait...

Participant 4 (F.Pos.,04,_)

19-Je sens qu'y sont fiers de moi, ça paraît juste dans leur face
20-Mes parents, y voient une différence, une très grosse
21-Ben quand y vont au bulletin aussi pis quand tu leur as parlé, y ont trouvé ça bien
22-Ben quand ça va moins bien, j'en parle avec mes parents, mes amis ben des fois les profs

Participant 5 (F.Pos.,05,_)

23-Y me le disent pas, mais ben des fois ma mère est contente quand je lui dis mes notes parce qu'elle sait que j'avais de la misère, ça va bien mieux que l'an passé

Participant 6 (F.Pos.,06,_)

24-Mes parents, y me disent «c'est super, continue, tu vas faire une belle année», fait que là, y me supportent encore plus

25-Y (parents) me font des cadeaux pis y me disent qu'y sont fiers

26-Mes parents, y me disaient «lâche pas, tu vas réussir à un moment donné»

27-J'ai décidé de continuer avec l'aide de mes parents

28-J'dis ça à mes parents que j'ai de bonnes notes, y en reviennent pas, y sont fiers

Participant 7 (F.Pos.,07,_)

29-Oui mais ils me motivent quand même, ma mère a veut, y me laisseraient jamais lâcher l'école, c'est sûr et certain

30-Oui, mes parents y croient que je suis motivée, mais faut que je leur prouve, je leur dis, j'essaie de trouver des solutions, de leur dire ce que je veux faire l'année prochaine, je leur dis mes notes

Participant 8 (F.Pos.,08,_)

31-Mes parents y voient une différence, mon père surtout, mon père y est vietnamien, y comprend pas toute encore, y sait que je suis en VA, mais y sait pas trop comment ça se déroule, y voit pas mathématiques pis français sur mon bulletin, y se rend pas compte que j'avance par cahiers, mais je leur explique ça, je leur montre comment je suis rendue à peu près.

32-Ma mère a comprend toute, est super fière, à toutes les fois que je passe un examen, là est contente pis c'est super le fun,

33-La première personne à qui je raconte mes succès scolaires, c'est ma mère

34-Ma mère est tout le temps aussi joyeuse que moi quasiment, quand j'ai de bonnes notes, c'est pas qu'elle est pas bonne, était super bonne à l'école, mais c'est de savoir surtout en maths là, elle sait que j'avais de la misère même si j'avais eu 60, elle serait contente parce que je passe. Mais moi je vise pas 60, mais je veux dire dès que j'ai une petite note pas pire en maths, n'importe quoi, je vais lui dire pis elle va être super contente

35-Ben quasiment tu sais, «ah! j'ai coulé» c'est pas hot et en tout cas des fois, je réussis à la réveiller (sœur), mais des fois elle retombe, ce que j'aimerais être plus là pour elle parce que là la semaine je vais à l'école, elle va à l'école, je travaille le soir, 2 fois par semaine, la fin de semaine aussi, je me donne une journée, j'aimerais ça l'aider...

Participant 9 (F.Pos.,09,_)

36-Ma mère quand elle voit les changements pour moi à l'école, elle me dit bravo...
37-Elle est fière de moi. Elle le montre en m'encourageant
38-Ma mère, quand elle voit mes succès, elle est contente, je lui parle souvent de mon DEP, de ce que je veux faire plus tard, elle me fait des surprises, des cadeaux

Participant 10 (F.Pos.,10,_)

39-Cette année mes parents, ben y trouvent que ça va bien, y trouvent que ça va bien
40-Ils sont fiers de moi, oh oui !
41-Non, c'est mes amis, mon entourage, d'après moi, à chaque fois que j'arrive chez nous, j'suis content d'arriver chez nous, quand je pars le matin, j'sais que je vais avoir des amis dans mon école qui peuvent me motiver ...

Participant 11 (F.Pos.,11,_)

42-Mes parents, ils voient une différence. Ils sont fiers de moi. Ça paraît! Y me le disent quand j'amène des résultats, ben en math pis en français quand je passe, quand j'leur dis que j'ai des 72%, y'ont un gros sourire.
43-Mes parents y m'encouragent!
44-Pour m'encourager, mon beau-père y m'aide en maths, y est bon, fait que des fois y vient m'aider, en anglais aussi, ma mère aussi...
45-Ma mère elle m'aide plus en français
46-Y voient une différence par rapport à l'an passé, mon beau-père me fait des jokes, mettons que j'ai eu 72 % ou 80 %, «y va me dire t'es pourri, faut que tu aies 100 %», dans le fond y me taquine,

Participant 12 (F.Pos.,12,_)

47-Mes parents, ce qu'ils disent de moi, par rapport à ma motivation scolaire, que j'ai évolué de beaucoup, pas de petits moments en deux ans, j'ai évolué comme en 5 ans toute une année scolaire
48-Pis y m'ont vu en cheminement particulier, y ont vu que j'avançais plus à l'école qu'à la maison, mais je peux pas dire que j'en fais régulièrement, mais y voient que quand même là, j'ai vraiment évolué pis y sont vraiment contents
49-Tu sais, quand j'y (mère) donne des notes, elle est tout le temps contente pis même que mes examens finaux pis là c'est rendu que j'y donne tout le temps de bonnes notes fait que là elle est tout le temps fière de moi, «hey continue, continue...»
50-Mes parents y m'encouragent, oui, oh oui! Mes parents sont fiers de moi.
51-Mes parents y connaissent mon projet, y m'encouragent là-dedans aussi. Oh oui ! Y me voyaient, y me voyaient au début là-dedans,

Participant 13 (F.Pos.,13,_)

52-Mes parents, y voient pas de différence dans mon comportement, je pense que non
53-Les personnes qui me motivent, peut-être les professeurs, mes parents aussi, pis y a moi
54-Ma mère m'aide en anglais, elle se débrouille ben, elle a déjà essayé de m'apprendre, mais j'ai de la misère

Participant 14 (F.Pos.,14,_)

55-Ma mère a voit aussi une grosse différence, a m'dit que j'suis plus mature, moins bébé
56-Je pense qu'elle est fière de moi, ça paraît
57-Je l'ai déçue avant, des fois avec des niaiseries, mais là, elle en rit avec moi
58-A (mère) me dit que je vais réparer sa voiture plus tard pas cher (rire)

La classification des unités de sens sur les expériences négatives reliées aux facteurs externes : **la famille et l'encadrement familial**

Participant 1 (F.nég.,01,_)

1-J'ai toujours eu de la misère au primaire, à passer mes années, je passais toujours flush, je déménageais souvent, au primaire c'était les déménagements
2-Ah oui, tant qu'à moi je lâchais tout, j'étais une décrocheuse, ça m'est déjà arrivé il y a deux ans j'ai passé une semaine chez nous, j'ai dit à ma mère que j'étais malade, elle savait qu'il se passait quelque chose, elle me motivait mais... J'ai dit à mon père je suis plus capable...
3-Ben forcez-vous le cul, vos parents ils ont payé pour que vous veniez à l'école, c'est quasiment du gaspillage, juste pour le bal...
4-Ma mère regarde mon frère pis elle est découragée, c'est difficile avec mon frère, on se bave tout le temps. Je pense qu'il me ressemble beaucoup, tant qu'à lui, y lâcherait l'école demain matin, mais lui, il est au régulier

Participant 2 (F.nég.,02,_)

5-Mes parents y voulaient pas que je lâche parce que, tu sais, lâcher l'école à 15 ans, ça a pas d'allure

Participant 3 (F.nég.,03,_)

6-C'est ma mère qui a fait que je suis demeurée à l'école parce que j'aurais lâché
--

Participant 4 (F.nég.,04,_)

7-Mes parents y ont été inquiets l'an passé par rapport à mon scolaire, ben, y
--

voulaient imposer des punitions mais là...

Participant 5 (F.nég.,05,_)

-Nil

Participant 6 (F.nég.,06,_)

-Nil

Participant 7 (F.nég.,07,_)

8-Je le sais pas, mes parents y sont pas mal tannés d'entendre parler de l'école, y savent que j'ai pas tout le temps été bonne, y veulent juste que je réussisse, mais c'est sûr qu'ils voient que j'ai vieilli pis je leur dis que je veux réussir pis que je veux vraiment avoir mon DES pis peut-être aller au CEGEP, je le sais pas, mais tu sais, mes parents y attendent rien de moi mais je leur dis quand même

Participant 8 (F.nég.,08,_)

-Nil

Participant 9 (F.nég.,09,_)

-Nil

Participant 10 (F.nég.,10,_)

9-Au primaire, ça a été dur parce que j'ai jamais su qu'il fallait étudier au primaire, c'est pour ça que je suis descendu en CPF. J'ai jamais étudié de ma vie, ben, j'ai jamais étudié chez nous

10-Mes parents au primaire y étaient là, mais non je les écoutais pas pis je faisais semblant de les écouter pis ça me rentrait pas dans la mémoire pis je voulais pas que ça me rentre dans la mémoire parce que le temps non je trouvais, non je trouvais qu'étudier ça servait à rien. Pis l'école, j'savais pas à quoi ça pouvait amener parce que personne m'avait amené jusqu'au travail pis j'avais pas compris que l'école ça pouvait amener jusqu'au travail

11-Au primaire, j'ai tout coulé parce que, surtout j'écoutais pas non plus. Mes parents, au primaire, y savaient que je coulais mais y voulaient pas m'aider, y savaient, mais c'est comme si y était rendu trop tard, mais en réalité...

Participant 11 (F.nég.,11,_)

-Nil

Participant 12 (F.nég.,12,_)

12-Pis y me donnaient des devoirs pour que je les fasse en arrivant chez nous pis là mes parents étaient pas là, fait que c'est mon frère qui me poussait «fais tes devoirs»

13-Pis ma mère était tout le temps avec moi à l'hôpital , tu sais, pour régler mes problèmes pis toute mais ça me tentait pas pis y m'ont toujours poussé à faire mes devoirs pis ça y aimaient pas ça. Là y me poussent pas tout le temps «vas-y, vas-y», tu sais, ma mère au début j'aimais pas ça pis je me chicanais tout le temps avec, mais là...

14-Ma mère, au début on se chicanait souvent pis c'est rendu que... On se chicanait souvent à cause de mes notes, à cause de mon travail pis y voulaient «envoye, fais ça, fais ça pis fais tes devoirs de maths» pis regarde c'est rendu on se parle pas de...

Participant 13 (F.nég.,13, __)

-Nil

Participant 14 (F.nég.,14, __)

15-On se parlait pas de l'école parce que ça virait en chicane, ma mère était pas contente au bulletin

La classification des unités de sens sur les expériences reliées aux facteurs externes : **les amis et le réseau social**

La classification des unités de sens sur les expériences positives reliées aux facteurs externes : **les amis et le réseau social**

Participant 1 (A.,pos., 01, __)

1-C'est moi qui a décidé de venir en adaptation ici , je voulais y aller parce que mes amis qui m'en parlaient et je me tenais juste avec du monde du CPF

2-Je suis contente pour une fois, je suis contente de dire que ça va bien même les fins de semaine là, je suis là le dimanche soir, je me dis demain, je vais revoir mes chums, je vais faire mes affaires, ça va aller bien. Même Kathy, je la vois quasiment plus depuis qu'elle travaille ben on se voit à l'école pis on se fait du fun pareil

3-Moi je trouve que ça fait une différence, je trouve que les CPF, c'est ceux-là qui sont les plus généreux. C'est ceux-là qui ont le plus de cœur en eux autres, qui sont les plus sensibles. Parce qu'au régulier y sont presque seuls dans leur coin, nous les CPF, c'est quasiment une famille, je sais pas, j'ai découvert que je suis capable de suivre des cours magistraux comme l'histoire, avant j'étais pas capable, si tout le monde était de même, ça irait beaucoup mieux pour tout le monde

Participant 2 (A.,pos., 02, __)

4-Les autres personnes dans mon entourage, proches de moi, c'est à eux autres que je veux dire que je réusis, y a Kathy dans l'autre groupe pis Bianca. Y savent comment j'étais l'an passé avec mes notes pis mon comportement, pis sont contentes là

5-Ben y a une de mes amies qui a lâché l'école au Sommet pis je lui ai dit qu'elle s'en vienne ici l'année prochaine, pis j'ai convaincu (rire) sa mère aussi pis je lui ai dit, a voulait aller aux adultes pis je lui ai dit «regarde moi aussi je voulais aller aux adultes pis aux adultes ça prend... Tu sais, t'es avec des plus vieux tandis qu'ici, t'es avec des plus jeunes pis tu sais, tu fais ce que tu as à faire». Elle a fait sa demande d'admission pis elle est vraiment branchée pour venir ici l'an prochain. Parce que je lui a dit que moi ça m'avait aidé beaucoup

Participant 3 (A.,pos., 03, __)

6-Ben, j'suis vraiment fière (rire) à cause que là, à chaque fois que je vois mes amis, même si eux autres sont au régulier, tu sais, je leur dis, «ben là woh! Continue Cindy, t'es capable»

7-Oui, je parle de mes résultats à mes amis, toujours...Ben, y sont contents pour moi parce que la plupart, ça fait quand même longtemps que je les connais pis quand je leur en parle, y sont contents pour moi que je finisse par réussir

8-Pas tant de différence que ça ici, à cause dans les autres écoles, des fois tu te fais dire «ah! t'es nulle à rien, oh! Tu feras jamais rien à cause t'es en CPF», mais ici y savent que tu te forces pis tu sais, t'es comme eux sauf que tu te forces plus...

9-Ben tu sais dans le fond, si t'as fini ton cahier que la personne soit un an de plus bas que toi t'es quand même t'es fière de lui à cause tu sais, y a avancé d'un cahier là pis moi je sais pas, à chaque fois, c'est quelqu'un mettons Gabrielle à côté de moi, quand elle a fini son cahier, je suis vraiment fière d'elle, je suis comme woh! Cette année genre elle est quand même rendue loin, je lui dis toujours, c'est vraiment l'fun

Participant 4 (A.,pos., 04, __)

10-Pis là, je connaissais un peu le système, j'ai une couple de mes amis qui sont ici aussi

11-Ben au début, j'ai vu ça bien, parce que je me suis dit «je vais rencontrer d'autres personnes»

12-Oui parce que moi je connais beaucoup d'amis qui sont au régulier pis je leur dis d'aller en CPF, vous allez avoir bien moins de problèmes, c'est bien plus l'fun

13-Dans la classe, y en a qui m'envient, oui, en techno oui

14-Y viennent me demander pour faire leur projet, de les aider pis... Pis de couper leur planche...

15-Ben quand ça va moins bien, j'en parle avec mes parents, mes amis ben des fois les profs

Participant 5 (A.,pos., 05, __)

16-Oui, je me fais plus écoeurer par les autres comme au primaire,

Participant 6 (A.,pos., 06, __)

17-Pis y a ma blonde, elle me dit que je suis super bon, elle voit la différence aussi comparé à l'an passé

Participant 7 (A.,pos., 07, __)

18-Ben ma motivation, c'est mes amis plus, y sont tous au CEGEP, ils pensent à leur avenir, y veulent faire ce qu'ils aiment dans la vie, c'est ça qui me motive pas mal, mes amis plus

19-Dans ma classe, je suis vue comme une élève motivée par les autres élèves. C'est le fun, ça me motive aussi

20-Peut-être plus à mon ancienne école, ici c'est moins pire parce que je suis arrivée pis tout le monde on s'entraide, tout le monde se connaît dans notre milieu, je penserais pas qu'on est vu comme poches, ça change,

Participant 8 (A.,pos., 08, __)

21-Je parle de mes notes avec mon chum aussi, tout le monde qui m'entoure,

22-Je parle même de ça au travail, je dis ça à ma boss au travail...

23-Oui, j'aime ça aussi motiver les autres dans mon cours. Vraiment quand je vois mettons y en a un qui fout rien, y niaise des fois je me retourne «fais donc de quoi là», des fois y comprend un peu, mais on peut pas tous être pareils

24-Bon, s'il veut lâcher l'école, je lui dirais premièrement d'essayer d'avoir supposons, y en beaucoup qui en CPF ont des matières de 2, 3, 4, je lui dirais au moins de finir toutes ses matières d'une année. Tu sais, supposons qu'il est rendu à veille de finir son 2 pour être en 3, je lui dirais «lâche pas tu pourrais être en 3 de tout, après ça tu pourras te donner un autre objectif», y en a qui disent «ah! je pourrais finir mon secondaire 5», faut pas qu'y pense trop loin, faut qu'y pense cette année, je veux être en 3, c'est tout. C'est ça que j'ai fait moi l'année passée, j'étais en 4 de tout, là je veux être en 5 de tout sauf que là je peux pas, j'ai deux matières à reprendre, l'année passée, j'en avais juste une en maths pis j'ai pu me reprendre pis être en 4 de tout bien là faudrait que je fasse anglais et maths ...

25-Je le sais pas peut-être sans me le dire parce que je veux pas non plus... J'ai jamais dit «ah! moi, j'ai ça...». J'ai jamais voulu faire ça, pis ça motive jamais personne mais je pense que certains m'envient.

26-Si je vois quelqu'un qui est pas en forme, il n'est pas motivé, je vais lui dire «ça va ?». Là, je fais mon sourire pis là je commence...«qu'est-ce que t'as ?» Pis là, elle va commencer à parler pis là d'habitude y me répondent tout le temps, jamais j'ai vu une personne «ah! je veux pas te le dire»

27-Je pense que oui c'est important cette entraide là entre nous autres parce que on est beaucoup le même groupe aussi, tu sais, peut-être qu'au régulier, je le sais qu'ils sont proches mais peut-être pas autant que nous, nous autres on est tout le temps le même groupe avec les mêmes profs, fait qu'on peut plus... tu sais, fait qu'on devrait s'aider, c'est normal là...

28-Je m'accroche à mon chum quand je feel pas. Lui, je l'aime bien ça fait longtemps que je le connais aussi. Ça fait quelques années pis c'était mon meilleur ami, tout ça aussi là...On se connaît vraiment très bien, y sait tout ce que je ressens, si je parle pas là...«Qu'est-ce que t'as là ? » et je vais parler avec...

29-Oui vraiment, ah! oui aussi le monde, j'aime ça voir du monde, je suis sûrement sociable tout ça à l'école, c'est la place où tu peux voir le plus de monde, tu sais, tous les retrouver, c'est tout du monde qui sont le fun, t'as plein de connaissances, d'amis tout ça...C'est le fun les voir le matin à tous les jours là

30-Je pense que oui, soit qu'ils me le disent pas, mais je pense que oui, je pense que tout le monde me considère comme égale là, je vais à l'école tu sais, j'apprends pareil, ça change rien là...

31-Le monde aussi, j'aime ça venir à l'école pour voir du monde

Participant 9 (A.,pos., 09, __)

32-Au secondaire, j'avais plus d'amis, je trouve que ça a été plus facile

33-Oh oui, je trouve qu'on est bien intégré, j'suis considéré comme les autres élèves, il y a pas de différence

Participant 10 (A.,pos., 10, __)

34-Et ça me fait plaisir ça, oh oui ! c'est, c'est l'fun de savoir que des personnes comptent sur toi, je trouve que c'est une motivation encore plus

35-Ma source de motivation, c'est mes amis, c'est de savoir que, que si je finis plus tôt à l'école, je vais pouvoir me faire du fun ou...

36-Les autres élèves viennent me voir, pour poser des questions, pour les aider. Y savent que je peux répondre correct parce que y savent que j'ai déjà vu la matière pis que j'ai déjà eu correct, j'ai déjà eu bon ...

37-Non, c'est mes amis, mon entourage, d'après moi, à chaque fois que j'arrive chez nous, j'suis content d'arriver chez nous, quand je pars le matin, j'sais que je vais avoir des amis dans mon école qui peuvent me motiver ...

Participant 11 (A.,pos., 11, __)

38-On fait partie de l'école comme les autres, sinon y auraient fait d'autres écoles spécialisées pour ça

39-Moi je suis bien intégré ici dans l'école avec les autres

40-Je suis pas gêné de dire que ça va bien, non au contraire mes chums y sont fiers de moi, ça paraît

Participant 12 (A.,pos., 12, __)

41-Les autres de mon groupe y m'aident aussi, genre, moi j'ai toujours été en compétition ben peut-être pas en compétition sauf que cette année, moi genre j'ai eu une autre personne dans mon groupe à la même place que moi parce moi on est deux dans le groupe qu'on est rendu plus loin, plus avancé que les autres pis on a

toujours été «ok, t'as eu cette note là à cet examen ben moi je vais essayer d'avoir ça, ça, ça». On essayait tout le temps d'avoir plus haut pis je trouve que ça m'a motivée parce que tu sais, t'essaye d'avoir....
42-Oui tu sais, c'est pas grave si on l'avait pas, mais on essayait pis on s'encourageait, tu sais on avait des questions à poser genre, on s'aidait parce que ça paraît que t'es motivée... Comme une rivalité amicale
43-Y en a un qui m'a dit «pourquoi tu comprends pis moi je comprends pas, fais-tu de quoi là ?»
44-Y en a aussi même l'année passée un de mes profs qui m'a demandé «comment tu comprends ça, je sais pas comment expliquer ça» pis là, ça fait que genre c'est moi qui a expliqué pis tout le monde a plus compris, car moi j'avais compris de cette façon là... Quand je comprends pis le monde qui ont de la difficulté dans ce problème là mais là j'essaye de les aider aussi..
45-Non un groupe, c'est mieux être en groupe, mais nous autres on est petit pis je trouve que ça aide aussi,
46-Parce que nous autres en cheminement particulier, si t'as une question tu vas demander au prof, tu te lèves pas ta main, t'as une question tu y vas, j'aime mieux être en petit groupe...Oh oui !T'es plus encadrée...
47-Nous autres, c'est plus là-dedans qu'en... En CPF 4, dans notre groupe, c'est le monde qui ont des difficultés d'apprentissage pas le comportement
48-Juste admettons, une matière mettons les maths, y comprennent pas les maths ah non, je veux juste laisser, juste essayer de lui faire comprendre un problème pis déjà là en partant si y comprend mettons au début il rushait, il comprenait pas juste essayer vraiment mais vraiment de lui faire comprendre par tous les moyens possibles pis à la fin si y réussit il va faire «hein j'ai réussi, j'ai compris». Regarde moi y a pas juste moi, j'en ai vu d'autres dans ma classe qui comprenaient pas au début puis j'essayais de leur montrer, de les aider un peu ben là y allaient voir le prof pis y comprenaient, fait qu'ils étaient contents, y revenaient à leur bureau pis ils continuaient parce que là ils étaient contents j'ai compris, je vais continuer...

Participant 13 (A.,pos., 13, __)

49-Y a des élèves qui m'envient parce que ça va bien, je le vois
--

Participant 14 (A.,pos., 14, __)

50-On s'aide entre nous-autres, c'est plus le fun aussi de voir que t'es dans un bon groupe

51-Les autres y sont corrects, on est là pour finir pis tant mieux si on s'adonne ben

La classification des unités de sens sur les expériences négatives reliées aux facteurs externes : les amis et le réseau social

Participant 1 (A., nég., 01, __)

1-Quand j'étais jeune, j'étais pas la plus aimée, disons que j'étais le petit rejet, quand je suis arrivée au secondaire disons que cela a continué un peu,

Participant 2 (A., nég., 02, __)

2-Je perdais mon temps pis j'écrivais des petits messages avec mes voisins
3-L'an passé, mettons que j'avais pas vraiment de bonnes notes pis j'avais toutes mes amies dans mes cours, fait que j'étais plus portée à parler avec mes amies que suivre mes cours, ça a été une année difficile aussi l'an passé.

Participant 3 (A., nég., 03, __)

4-Pas tant de différence que ça ici, à cause dans les autres écoles, des fois tu te fais dire «ah! t'es nulle à rien, oh! tu feras jamais rien à cause t'es en CPF»,

Participant 4 (A., nég., 04, __)

5-J'avais de la misère et je parlais beaucoup avec mes voisins
6-Parce qu'eux-autres qui sont au régulier, y disent je vais finir avant lui, pis là y font tout pis là, y butchent, pis là, y réussissent pas, pis là y se posent des questions

Participant 5 (A., nég., 05, __)

7-Oui, je me fais plus écoeurer par les autres comme au primaire,
8-(rire) J'étais pas mal fou, mais les autres m'écoeurait

Participant 6 (A., nég., 06, __)

9-Je me disais ces groupes là sont poches, mais c'est pas vrai, c'est plus pour nous aider

Participant 7 (A., nég., 07, __)

10-Mais là encore là, certains de mes amis «tu fais quoi à l'école, t'es où?», je leur réponds pas tout le temps que je suis en CPF

Participant 8 (A., nég., 08, __)

11-Ben ce gars là il échoue dans tout, moi dans ce temps là, j'aurais le goût, je pognerais les nerfs un peu après lui, tu sais pas en voulant dire qu'il est con, mais qu'il s'arrête là...C'est pas mon problème à moi s'il ne passe pas, je peux rien faire
12-Oh oui, y en a qui sont tannés, y veulent pas être en classe, y fait chaud, mais moi... Pis peut-être moi, je suis tout le temps le contraire du monde, y veulent pas se lever pour aller à l'école,

13-Pis là, mon amie pense retourner aux adultes, mais moi je me dis toujours si t'as pas réussi au CPF là avec du monde qui t'entoure vraiment beaucoup, tout ça, aux adultes tu vas avoir de la misère

14-Donc t'auras pas grand chose là, comme là présentement, ma chum travaille au bingo, je pense pas que c'est ça qu'elle veuille faire ça tout le temps

15-Disons que des fois y vont dire «Ah! T'es en adaptation», y vont pas me le dire à moi, mais on l'entend que ah, elle est en CPF, elle est pas bonne tu sais, c'est vraiment pas ça

16-Y en a encore qui ont dans l'idée que si t'es en CPF, t'es pas bon, c'est pas ça, c'est que t'as de la misère dans une ou deux matières, je le sais pas là, t'as de la misère dans quelque chose

17-C'est à lui ou à elle d'être responsable, faut qu'y avance tout seul, c'est lui qui est responsable. S'il coule, il coule, c'est de sa faute, y a pas étudié...

Participant 9 (A., nég., 09, __)

18-Oui au primaire c'était plus difficile, j'avais pas beaucoup d'amis

19-Quand je vois des élèves qui lâchent, j'aurais le goût de leur dire de continuer, parce qu'il faut continuer tant qu'on peut et non lâcher parce que si on lâche, on va peut-être aller aux adultes et c'est sûrement moins le fun qu'ici

Participant 10 (A., nég., 10, __)

20-Ben parce que quand j'étais au primaire, en secondaire 1, j'avais plein d'amis pis je les avais depuis deux ans, pis depuis ce temps là en CPF, à chaque année, tu changes de monde, tandis que si j'étais resté au primaire, j'avais tous mes amis de un à six, j'aurais toujours eu les mêmes amis

Participant 11 (A., nég., 11, __)

-Nil

Participant 12 (A., nég., 12, __)

21-Mais quelqu'un qui me le demande je vais lui dire oui je suis en CPF, mais le monde ils ont des préjugés c'est sûr, le monde y pense plus au comportement, le trouble de comportement, les tannants, les délinquants y sont là...

22-Oui, l'apprentissage, c'est pas le comportement, en tout cas dans mon cas, j'en ai pas vu...Mais oui, y en a qui ont des préjugés, c'est ça qui est plate parce que moi je le dis tout le temps, «regarde vous autres, vous êtes jamais là-dedans, vous pouvez pas savoir, c'est quoi vraiment, vous avez des préjugés oui, mais vous pouvez pas dire c'est quoi quand vous avez pas vécu ça». Je suis sûre qu'on amènerait un régulier ici pendant un mois pis y aimerait ça

23-Non c'est sûr que ça peut pas marcher pour tout le monde, comme le monde y est

pas toute pareil, ça peut pas tout fonctionner pis c'est pas tout le monde qui aime la même affaire

Participant 13 (A., nég., 13, __)

24-Je lui dirais avant de lâcher d'en parler avec du monde, pis c'est pas mal ça

Participant 14 (A., nég., 14, __)

-Nil

La classification des unités de sens sur les expériences reliées aux facteurs externes :
les enseignants

La classification des unités de sens sur les expériences positives reliées aux facteurs externes : les enseignants

Participant 1 (E.pos., 01, __)

1-Ben je trouve qu'on a plus de soutien de la part des profs, y sont tout le temps là

2-Sérieusement, je trouve que c'est le meilleur encadrement, on dirait qu'ils te connaissent plus, ils font plus attention à toi,

3-À chaque fois que je fais quelque chose, les profs sont fiers

4-Sérieusement oui, un titulaire c'est important, je sais pas, je voyais pas l'importance avant mais tu sais quand t'es en CPF chaque fois qu'il y a un petit problème même si c'est une affaire de rien du tout, y vont venir t'en parler, y vont tout faire pour t'aider

5-Oui, comme je te disais tantôt j'ai eu un petit down, si j'avais pas eu toi, Mélanie, Annie, je sais pas, ça ferait longtemps que j'aurais tout garoché au bout de mes bras. Si cette crise là ça serait passer au régulier...Je serais partie...

6-Même si t'as un down, les profs sont là pour toi...

7-C'est un coup à donner en tout cas, avec moi, vous m'avez mis à l'aise en partant, j'ai vraiment aimé ça, vous m'avez aidée parce que je suis pas à l'aise je dirais «ah non ça me tente pas», avec moi vous avez été comme il faut. C'est mieux d'y aller plus lentement au début, vous avez été mollo...

8-Ma motivation, c'est de réussir toutes mes affaires pour que les profs soient fiers de moi, tu sais, il y en a au moins une qui s'est forcée le cul, j'ai jamais eu l'attention de mes profs pis là cette année à chaque fois que je fais quelque chose tout le monde en parle, c'est beau, t'as bien fait, ça me donne de la motivation, sérieux...

9-Au moins, quand je fais de quoi, tout le monde est là autour de moi, «bravo Bianca». D'habitude on en parle pas, tout reste normalement pis là tout le monde en parle à chaque fois, regarde je viens d'avoir une belle note pis je suis sûre que tout le monde le sait (rire)

Participant 2 (E.pos., 02, __)

10-Ben je trouve que les profs s'informent beaucoup sur la réussite. C'est comme nos profs quand on dit «heh! j'ai eu 85 en français » ben vous êtes tout le temps contents, c'est l'fun

11-Ben oui pis non, tu sais, oui pour nous motiver, tu sais, s'informer sur nos notes pis de savoir comment ça va. Tu sais, quand on dit «ah! J'me suis trouvée une job», Mathieu pis toi, vous êtes tout le temps contents. « Ben, c'est bien l'fun na na na na ». C'est l'fun de savoir qu'y sont intéressés là...

Participant 3 (E.pos., 03, __)

12-Ben, je m'entends super bien avec mes professeurs, y me portent de l'attention, ça va bien dans mes cours, je sais que l'année prochaine, ça va sûrement être une de mes dernières années, pis après je vais pouvoir étudier dans ce que je veux pis ça me fait vraiment... Je suis toute contente

13-Cette année, c'est différent, surtout à cause que j'ai une motivation pis les professeurs portent attention à moi

14-J'sais pas cette année, y a pas une fois durant le matin où j'me suis levée en me disant y vont avoir l'air bête, c'est toujours, je partais toute de bonne humeur

15-Ben, mes profs y viennent me voir, toujours me dire salut, porter attention à moi, avec un sourire et tout...

16-Oui, c'est l'ensemble des profs qui sont comme ça...Y sont capables de faire des relations avec les élèves

17-J'ai su que ça allait marcher quand j'ai rencontré mes profs cette année

18-Ben, les profs, c'est toujours venir me voir, me dire salut, porter attention à moi, avec un sourire et tout

19-Pis mes profs comme j'te dis y sont toujours souriants, pis ça me rend vraiment heureuse

20-Ben les profs y portent attention à toi genre t'es super bien encadrée pis tu peux avancer à ton rythme, tout va bien (rire)

21-Ben, quand ma motivation baisse, j'm'en vais parler à mon professeur (rire)

22-Mais même si t'as pas de titulaire genre tu t'en vas toujours voir un prof avec qui t'es proche de toute façon, y a toujours quelqu'un de disponible...

23-C'est important, ben, c'est vraiment de me sentir bien avec une personne, que si je me sens bien avec une personne, tout va bien

24-Y faut aller poser le maximum de questions à tes profs quand tu comprends vraiment pas

25-Mon plus beau souvenir de l'école, c'est cette année (rire)...Pour de vrai, tout le monde le sait, cette année, c'est mon année magique, elle est magique parce que ben tous les professeurs, je m'entends bien avec eux, y sont tous fins, ça va bien dans mes notes, tout va bien (rire)

26-Ben, j'me dis quand même que si tu m'as choisie pour passer l'entrevue, c'est que tu dois être fière de moi, toi aussi

27-Mais juste les professeurs, la façon qu'ils agissaient, je savais que cela allait bien

se passer, envers les professeurs pis là, j'ai commencé à faire un cahier, deux cahiers pis là tout partout et ça allait vraiment super bien

28-Oui, dans les petits groupes, les professeurs portent attention à tous les élèves

Participant 4 (E.pos., 04, __)

29-Ben, c'est la première fois pour moi qu'un prof me dit que je suis motivé

30-Ben quand ça va moins bien, j'en parle avec mes parents, mes amis ben des fois les profs

31-Les profs sont capables de me donner un coup de main aussi, à cause que c'est plus individualisé, quand on a besoin d'un prof, mettons y viennent tout de suite

Participant 5 (E.pos., 05, __)

32-Ben avec les profs en CPF, t'es proche d'eux autres, le prof est plus proche de ses élèves, j'aime mieux ça comme ça

Participant 6 (E.pos., 06, __)

33-Ben, cette année j'aime les profs pis ici l'école est correcte, les profs nous aident vu qu'on est en cheminement particulier individuel, on comprend vite, on a pas besoin d'attendre le groupe

34-Les profs sont plus proches des élèves

35-Ben mes profs, y m'aident à me motiver, mon titulaire y m'aide beaucoup, on fait plein d'activités

36-Oui j'ai eu des périodes plus difficiles cette année, mais mon prof m'a aidé à m'en sortir en me disant «lâche pas, tu vas y arriver, t'es capable tu l'as déjà fait», je fumais à l'école pis j'ai compris que c'était pas la place, ça aide plus si tu veux de grosses notes

Participant 7 (E.pos., 07, __)

37-Ben c'est l'fun parce que ça donne un... C'est le fun de savoir que tes profs y pensent que t'es capable...

38-Oui, c'est sûr, nos profs nous aident vraiment, vraiment beaucoup pis c'est pas comme un autre prof du régulier, ça les dérange qu'on coule, y veulent qu'on continue, y veulent savoir ce qui se passe quand y se passe quelque chose, y prennent soin de nous autres, je trouve

39-Oui, c'est important d'avoir un accompagnement comme ça avec les profs, oui on en a besoin, je pense qu'on en a tous besoin

40-Oui, mais moi quand j'ai un problème, je vais en parler avec qui je pense que...Je choisis la personne même si elle n'est pas mon titulaire, mais elle nous aide pareil parce qu'elle sait plus où on est rendu, elle fait un suivi avec nous à chaque mois, c'est le fun

41-Oui j'ai confiance en mes professeurs

42-En adaptation ici, les professeurs s'occupent de nous autres. Non c'est pas

étouffant, c'est sûr que c'est plus bébé je trouve, mais j'aimerais mieux vieillir un peu pis faire mes choses à moi, je suis sûre que je serais capable de gérer mes chose à moi, de me forcer toute seule, mais c'est quand même pas de refus

43-Les profs pourraient l'encourager à rester, pis à pas la laisser partir aussi facilement que ça

Participant 8 (E.pos., 08, __)

44-Mes profs, c'est une source de motivation pour moi, oui, oui, oui, ben premièrement, je trouve qu'ils sont tous là pour nous, c'est vraiment des bons profs depuis peut-être que je suis ici, sont plus proches, parce que comme nous-autres l'année passée, notre prof elle nous a quitté dans le milieu de l'année, un autre qui arrive, fait que t'as pas le temps d'être vraiment proche. Mais ces profs là sont vraiment là pour toi, des fois mettons je vais rentrer en maths avec Mélanie, si je veux parler 5 à 10 minutes avant le cours, elle va me laisser parler là, tu sais elle me dira pas «va t'asseoir, va travailler», je vais parler avec elle, oh! qu'est-ce que je devrais faire, est-ce que je vais être bonne là dedans, na na na na na tu sais c'est le fun

45-J'ai le soutien de mes profs, oui, je le sens, aussi un exemple, Annie à un moment donné elle m'avait dit parce que je voulais peut-être m'en aller en coiffure, j'aurais pu rentrer en masse, moi j'ai toutes mes matières de 4, mais elle était tellement contente de savoir que j'allais rester jusqu'à la fin de l'année. J'en reviens pas le sourire qu'elle m'a fait là, tu sais comment elle m'a regardé «ah! je suis contente que tu restes avec nous autres». Tu sais pis pourtant y vont nous dire à tous les jours «je t'aime là», mais on s'en doute pas qu'ils nous aiment autant que ça.

46-Ma prof était fière de moi pis elle était fière que je sois dans sa classe. Oui parce que j'aurais pu partir pis, j'aurais pu rentrer en août là, j'aurais pu lâcher, j'ai mes matières de 4, j'ai voulu rester jusqu'à la fin de l'année tu sais pis elle était contente là, c'est le fun au moins tu sais qu'ils tiennent à toi

47-On se doute pas si tu passes ou pas, c'est pas...Y sont pas juste là pour dire «regarde-moi je suis un prof, pis je me fous que tu passes ou pas, moi je suis payé pareil».

48-Oui, c'est ça, y (profs) te disent que t'es bonne pis que tu performs bien tout ça

49-Hey, mon Dieu je le sais pas, parce que je pense qu'y font de leur mieux, les profs aussi, surtout au CPF

50-T'as beaucoup de matières, Annie, mettons, elle enseigne beaucoup de choses pis aussi vu qu'on avance chacun à notre rythme, moi je trouve qu'ils sont compétents, que vous êtes compétents parce qu'il y a beaucoup...on est pas tous à la même place.

51-Je vais faire mon secondaire 5, l'autre son secondaire 2, faut que le prof se remette dans le contexte, fait que je pense qu'on peut pas en demander trop pis à part ça je le sais pas là...je pense qu'y (profs) sont là pour nous parce que le monde y vont pas tout le temps

52-Mes profs vont toujours me parler pis là je vais essayer de faire du mieux que je peux.

Participant 9 (E.pos., 09, __)

53-Je suis motivé parce que j'ai de bons profs pis je veux réussir
54-Mes profs, ils ont une part dans ma motivation
55-Ben qu'ils sont là pour nous aider pis je trouve qu'ils sont bien gentils, y m'aident à faire mes travaux
56-Le rôle du titulaire c'est de soutenir les jeunes, ici y font ça
57-C'est mieux parce que j'avance comme je veux pis si ça va pas je vais voir le prof en avant pis y m'explique,
58-Ben si je comprends pas je vais voir le prof pis je révise,
59-Quand un élève est démotivé, un prof peut lui donner de l'aide pis y demander comment ça va
60-Les profs ici, moi je le trouve gentils pis y prennent du temps pour nous-autres, moi ça me motive parce que j'aime ça et je suis plus travaillant quand j'aime ça, sinon je suis porté à lâcher
61-Les autres personnes qui m'encouragent, ben mes profs qui m'encouragent, y veulent que je réussisse

Participant 10 (E.pos., 10, __)

62-Oh oui, à chaque fois qu'on va voir les profs au bureau, y sont toujours là, pis y se donnent toujours à 100%, pour moi, y sont motivés pis y sont motivants
63-J'ai une belle relation avec mes professeurs, si j'avais des pépins, ils me donneraient un coup de main
64-Oui, j'ai confiance en eux
65-Ce qu'un prof peut faire pour motiver un élève, c'est ben dur à dire, premièrement, c'est de les encourager,
66-Si j'comprends pas la matière, je m'arrête, je vais voir le prof pis y prend le temps de m'expliquer... Pour moi, ça fait vraiment une différence. Oh oui parce que moi je suis pas quelqu'un qui va, va allumer face à un problème tout de suite, faut vraiment que je... faut que je prenne le temps

Participant 11 (E.pos., 11, __)

67-Oui, les prof sont plus drôles, pis j'comprends mieux, plus que l'année passé.
68-Là cette année, ben, c'est l'fun, les profs sont drôles, y font des jokes pis tout ça
69-L'an passé, à peu près comme cette année, j'étais plus sérieux parce que le prof était plus sérieux.
70-Oui, le fait d'avoir un titulaire ça aide le groupe, les jeunes
71-Les profs sont plus chaleureux cette année que l'an passé
72-Ben mes profs y m'encouragent des fois pis mes amis aussi
73-Mes profs, cette année, y font des jokes, sont souriants pis j'aime ça. Y embarquent avec nous autres quand on dit une joke des fois, mais y savent être sérieux, y savent s'arrêter.
74-Pis là je me sens en confiance avec les profs

75-Ben je le sais pas si j'aurais des meilleures notes que ça parce que si j'ai un problème je peux aller voir le prof, on peut répondre tout de suite pis ça c'est un système qui est l'fun

76-Je le sais pas... juste avec les profs...c'est motivant, j'ai de bonnes relations avec mes profs

77-Pour que ça marche, je sais pas, juste aller voir les profs pour avoir plus de questions, avoir plus de réponses possibles à tes questions, moi, je suis pas gêné

Participant 12 (E.pos., 12, __)

78-Oh oui, les professeurs en cheminement particulier, regarde c'est comme... On est tellement proche, regarde moi j'aime ça à cause de ça, à cause des profs, on est vraiment proche les uns envers les autres. Moi, ça me motive tellement avoir des profs tu sais à qui on peut parler,

79-Pis quand t'as des problèmes tu sais, tu peux aller les voir, leur parler.

80-Le rôle du titulaire avec les élèves, ben, c'est premièrement au début de l'année si t'arrives dans un groupe qui a un titulaire que tu connais pas ben là tu vas le voir plus parce que c'est ton titulaire, fait que tu vas le connaître plus, c'est lui que tu vas tout le temps avoir parce qu'il te connaît mieux pis un titulaire c'est comme un parent d'école, tu sais, si t'as de quoi, tu peux aller le voir

81-Pis moi j'ai appris à faire confiance à mes profs. Oh oui !Mes profs moi, j'ai toujours rêver d'avoir des profs, une bonne relation avec eux autres parce que si j'avais pas une bonne relation avec eux autres c'est sûr que c'était fini pour moi l'école

82-Oui, les profs sont fiers de moi aussi, je le voyais oui

83-Mais le monde, les professeurs qui voient que les élèves, leurs élèves motivés, y le disent tout de suite, «ah c'est beau ça, c'est beau ce que tu as fait», ce qui va pas, y vont te le dire aussi fait que ça motive tout le temps...

84-Ben avec la prof qui m'encourage pis qu'y me dit «regarde si t'es capable de passer ton anglais de 2 pis de 3 pis de...» Ce qui m'a motivé aussi, c'est que la semaine passée, elle m'a dit que j'avais fait un exposé écrit pis l'anglais écrit c'est pas évident...Pis c'était moi qui avait la plus haute note...

85-Le souvenir que je vais garder, c'est les professeurs. Oh oui, je vais toujours me rappeler surtout l'année passée d'un prof qui nous a motivé regarde, y a pas juste moi, tout le monde en parlait, on allait tout le temps faire des activités à l'extérieur, des escalades, de la raquette, on allait faire plein d'affaires pis ça nous motivait. Même le monde du régulier, mes amis y disaient «hein !Tu fais ça, nous autres, on fait même pas ça, mais tu sais, y aimeraient ça aussi en faire moi aussi même si je suis en secondaire 5, j'aimerais y aller aussi, j'aimerais ça faire de l'escalade, de la raquette, nous autres c'est étudier, étudier faire des devoirs, nous-autres aussi, on aimerait ça», ça c'est une chose que j'oublierai jamais

86-Les profs y font pas juste enseigner, y sont avec nous autres aussi, y font du sport, y jouent, y s'occupent des activités, le cinéma, la poésie, y se passe ... Y a une vie étudiante au CPF...

87-Oui, les profs. Les profs y sont encadrés par les élèves, y aiment les élèves, tu vois

que les profs aiment leurs élèves. Non, non on le voit qu'ils aiment les élèves
88-Ben y sont accrochés, on est pas beaucoup fait que déjà en partant, tu peux connaître la personne beaucoup mieux qu'au régulier, beaucoup plus, c'est une classe de 30, nous autres on est dix et plus pis y peuvent même savoir les tics de tout le monde, tout ce qu'on peut faire. Pis tu sais y va venir nous voir pis y vont faire ok, si t'as quelque chose, si tu feels pas, le professeur y va venir te voir, y dira pas «va au secrétariat si tu veux pas», y va commencer par te parler pis essayer de comprendre, tu sais tu feels pas, pas dans le sens t'es malade, tu sais admettons t'as une peine d'amour ou une peine à cause de tes parents, tu sais le professeur y va arrêter, y va aller dans le corridor, y va essayer, y va parler un peu avec toi...Y prendre vraiment ça à cœur...
89-Oui, y vont toujours trouver du temps là. À un moment donné, je feelais vraiment pas, à cause que j'avais eu un accident d'auto pis mon prof y est venu me chercher dans mon cours pis on a parlé, on a parlé. Au moins toute la période, on a parlé, ça m'a vraiment fait du bien
90-Oui, oh oui !Du respect, c'est pas possible là...

Participant 13 (E.pos., 13, __)

91-L'an passé, c'était bien, les profs étaient smats, y expliquaient bien, c'était l'fun
92-Mes professeurs me motivent mettons en expliquant, en parlant
93-Les profs sont proches de moi
94-Ça va bien, avec mes profs, ça marche très bien, j'ai pas de difficulté avec aucun de mes profs
95-Ben, oui c'est important d'avoir un titulaire
96-Les personnes qui me motivent, peut-être les professeurs, mes parents aussi, pis y a moi

Participant 14 (E.pos., 14, __)

97-On a des bons profs, y nous donnent des chances, y sont ben patients, je trouve
98-Ça fait une année qui passe vite, y veulent te voir réussir pis y t'encouragent fort
99-J'ai été chanceux de me retrouver avec eux autres, y sont vraiment proches de nous

La classification des unités de sens sur les expériences négatives reliées aux facteurs externes : les enseignants

Participant 1 (E.nég., 01, __)

1-Au secondaire, c'était les profs que ça allait pas
2-C'est pas des profs qui vont dénigrer un élève devant tout le monde comme j'ai vu au régulier pas mal souvent, qui abaissent des jeunes comme j'ai vécu.
3-La prof de l'an passé disons qu'elle m'aidait pas beaucoup, tu sais quand je

rentrais dans son cours et si t'étais pas bon, tu te faisais rabaisser là moi, je me faisais rabaisser... Y a pas grand monde...

4-Tu sais je suis pas le genre a envoyé chier ses profs mais mon examen final quand j'ai su que c'était pas sûr que j'avais mes maths de 4, mon examen final je l'ai butché, je suis partie la première, j'étais trop écoeurée, j'ai eu je pense 30 %

Participant 2 (E.nég., 02, __)

5-Ben, je sais pas comment l'expliquer là, mais tu sais, un cours c'est tellement long pendant une heure et quart. C'est tout le temps le prof qui parle, tu sais t'es plus portée à regarder un peu partout

6-Ben, pour moi oui, pis je pense pour les autres aussi. Un prof qui s'occupe pas de ses élèves, c'est comme au régulier l'année passée. Tu leur dis «ah! J'ai eu 85 en français ben ah! bravo (voix morne) ».

Participant 3 (E.nég., 03, __)

7-C'est l'année passée, genre mon prof arrêtait pas de me décourager «tu seras jamais capable» pis je me suis choquée, pis j'ai été capable là en partant avec des notes quand même assez basses, mais je vais être capable pour le restant aussi

8-Je m'entendais pas bien avec mon premier professeur au primaire et depuis ce temps là, j'avais beaucoup de difficultés à l'école

9-Ben, l'année passée, le professeur genre, y m'humiliait, genre quand je passais pas un examen, mais y le disait devant toute le groupe pis ça me déprimait pis j'avais de la misère à avancer à cause de ça

10-Je me sentais isolée pis je trouvais pas que les profs, tu sais, s'occupaient pas comme il faut de moi. C'est peut-être à cause que c'était des plus gros groupes pis j'avais pas l'attention que je voulais

11-J'ai jamais eu vraiment de professeurs qui portaient attention à moi, des professeurs qui me demandaient «comment ça va Cindy ?» avec un beau grand sourire, tu sais, qu'y portaient vraiment attention à moi

12-Oui, mais c'est pas pareil, à cause que les professeurs si y portent pas attention à toi, t'es tout seule à faire ton travail, pis c'est pas aussi plaisant, c'est pas une bonne motivation, tu te sens comme toute seule

Participant 4 (E.nég., 04, __)

13-Au régulier, y viennent pas tout de suite, c'est long, y a trop de personnes

Participant 5 (E.nég., 05, __)

14-Ça s'est mal passé l'an passé, en maths, j'étais pourri pis en plus le prof y expliquait pas, mettons y disait «avez-vous compris ?», y a un élève qui disait oui, pis là, on passait à autre chose tout de suite

Participant 6 (E.nég., 06, __)

15-Pas de prof en avant bla, bla, bla, y a pas de cours...

Participant 7 (E.nég., 07, __)

16-Oui, c'est sûr, nos profs nous aident vraiment, vraiment beaucoup pis c'est pas comme un autre prof du régulier,

Participant 8 (E.nég., 08, __)

-Nil

Participant 9 (E.nég., 09, __)

17-Mon secondaire 1, ça a bien été, mon secondaire 2, j'avais pas de bons profs fait que ça me donnait pas le goût d'aller à l'école pour... C'est ça...

18-Le pire souvenir de l'école, c'est un prof en secondaire 2 quand mon prof d'anglais m'a dit que j'allais couler au mois de mars

Participant 10 (E.nég., 10, __)

19-Quand au régulier, ben si tu bloques sur un travail, le prof y continue de parler parce qu'il y a trop d'élèves à suivre pis y a pas le temps d'arrêter juste à toi

20-Ben y en a d'autres au régulier qui disent que «moi aussi j'ai eu ça mal, pis j'suis pas capable de... , j'ai eu un module dur, mais je pouvais pas aller moins vite, pis même si je le disais au prof, ben...ça changerait rien»

Participant 11 (E.nég., 11, __)

21-Ben les profs étaient quand même gentils mais c'était juste, c'était comme un peu «straight». C'était trop «straight», c'était trop sévère

22-Ce qui était difficile, c'était ma concentration, ben oui pis non parce qu'il y a avait des profs qui...ben y me faisaient chier

23-Mon pire souvenir de l'école, ben au primaire c'était mes profs en quatrième année, l'année où j'ai doublé, ils étaient sévères

24-Ben parce que ben , comme l'année passée y (profs) disaient un gros cours pis tout ça...Un cours au tableau, on perdait du temps,

Participant 12 (E.nég., 12, __)

25-Au régulier, ce que je voyais premièrement, c'est des profs, je les voyais pas... Je les vois pas comme au cheminement, les profs sont différents pas dans le sens sont différents, c'est la personnalité pis toute mais c'est l'approche tu vas avoir plein, plus de matières fait que t'as plus de profs aussi, les élèves sont dispersés soit en maths ou en anglais, t'auras peut-être pas la même personne aussi dans le cours, fait que là déjà là en partant...

26-Mon pire souvenir de l'école, ben c'est quand comme j'ai dit en secondaire 2,

quand au Sommet, je m'étais chicanée avec mon prof, y m'avait insultée ben raide. Moi, j'arrive de Chicoutimi, ça faisait 1 an, j'avais encore un accent pis toute pis j'ai fait mon examen, mon oral là je suis allée le voir, y m'a dit «c'est parce que tu passes pas là», j'ai fait pourquoi, je m'en rappelle cette fois là j'ai eu 46 % pour mon oral. J'ai toujours passé, au régulier, c'est une des affaires que je passais, «tu passes pas parce que tu parles pas bien», y a dit parce que t'as un accent, j'ai jamais compris pourquoi pis là, ça m'a tellement rabaissée, mon accent...Regarde, c'était rendu au directeur, j'ai pas aimé ça, après il s'est excusé, y m'a fait des excuses. C'est pas de ma faute si j'avais un accent...

Participant 13 (E.nég., 13, __)

-Nil

Participant 14 (E.nég., 14, __)

27-J'étais peut-être tannant, mais on me donnait pas de chances non plus

28-Avec les profs au régulier d'avant, tu fais une gaffe, t'es fait

La classification des unités de sens sur les expériences scolaires reliées aux facteurs externes : l'organisation scolaire (la formule pédagogique, les disciplines académiques, l'émulation et les activités scolaires)

La classification des unités de sens sur les expériences scolaires positives reliées aux facteurs externes : l'organisation scolaire (la formule pédagogique, les disciplines académiques, l'émulation et les activités scolaires)

Participant 1 (O.,pos, 01, __)

1-Je pense que c'est la première fois qu'on me dit que je suis motivée, ça fait du bien, je suis contente, mais sérieusement le CPF, j'aime ça, je pense que c'est ici que ça m'a le plus aidé

2-Ça va peut-être te faire rire mais la première journée, j'ai amené mes cahiers chez nous de maths, je voulais voir de quoi c'était fait des maths de 4. Ça faisait déjà 2 ans que je faisais des maths de 3, je voulais voir c'était quoi. Je suis arrivée le lendemain matin, j'ai montré mon cahier à Annie, j'avais déjà cinquante pages de fait. J'ai fait mon cahier de même, en deux semaines, j'ai vu que les maths c'était pas si difficile même si j'y allais à mon rythme. J'ai vu que j'aimais ça, que au début de l'année je disais «ah non pas des maths, je passerai pas encore cette année». Finalement, après mûres réflexions, j'aime ça les maths (rire)

3-C'est à ton rythme, y a ça mais veux, veux pas, c'est pas un cours magistral où faut que tu suives les autres même si toi tu comprends pas pis que les autres comprennent, t'as pas le choix même si tu comprends, t'as pas le choix de suivre, faut que ça avance. Quand tu vas à ton rythme, t'as des échanciers pareil fait que tu sais que t'as jusqu'à telle date pour faire ça, mais si je suis en avance tant mieux.

Tu peux y aller plus tranquillement plus mollo mais quand tu comprends vite, tu peux avancer plus vite fait que là, c'est vraiment le fun pour ça

4-Ben j'avoue que le milieu y fait pour beaucoup parce que si j'étais pas au CPF...Au régulier, le monde y dise que c'est des poches mais c'est pas vrai parce que si j'avais vraiment été poche, j'aurais pas réussi de même. Tu sais, c'est le même programme à faire c'est juste que tu fais à ton rythme, tu le fais à ta vitesse, c'est ça qui aide le plus...C'est sûr que si tu veux niaiser, c'est sûr que ça ira pas bien de même, mais c'est le fait d'aller à ton rythme...

Participant 2 (O.,pos, 02, __)

5-Ben, je trouve que c'est motivant là, tu fais tes affaires, t'as pas de cours, c'est plus «tu ouvres tes cahiers, tu fais tes affaires», c'est... j'aime mieux ça que suivre des cours magistraux

6-Ben tu sais, dans les cahiers, c'est tout bien expliqué pis c'est sûr que secondaire 2, c'est de la matière que j'avais déjà vue, fait que c'est sûr que ça allait bien, mais dans le cahier, c'est tout bien expliqué comment ça marche pis ça m'aide

7-Pis au niveau de ma concentration, cette méthode là est plus efficace pour moi

8-J'aime mieux travailler que prendre le temps d'écouter tout le temps, je perds le fil à un moment donné, j'aime mieux travailler seule

9-Oui, j'avais confiance au départ quand tu m'as parlé de la façon de travailler en classe

10-Tu sais, j'ai changé, j'ai changé un peu de monde, pas une nouvelle vie, mais je rencontre du nouveau monde pis c'est différent des autres écoles, ça m'a vraiment aidée aussi. C'était vraiment l'fun

11-Je repartais à neuf, le fait de changer d'école

12-J'ai repris la confiance en moi, avec ...Ben c'est plus, c'est beaucoup mes maths qui m'ont motivée, c'est pas le français, le français j'ai toujours eu des bonnes notes. C'est plus les maths là. Les maths, j'avais vraiment de la misère pis j'aimais pas ça, c'est vraiment l'fun cette année

13-C'est différent en maths maintenant, ben là je comprends, pis ça m'aide pis ça me motive parce que je comprends pis j'ai de bonnes notes

14-Ben j'me dis c'est l'fun parce que ça avance vite pis j'me dis que ça va mieux, ça va plus vite que si je ferais une année complète à faire juste des maths, là ça va plus vite pis c'est ben plus l'fun

15-Tandis que là, tu sais, tu fais tes affaires, t'avances à ton rythme pis si tu veux clancher tes maths pis ton français tu le fais, tu sais, quand t'as hâte d'arriver à ton métier, t'as hâte de tout finir pour y arriver là...

16-Ben, tu sais, le matin, j'me lève pis j'suis contente d'aller à l'école tandis que l'année passée, «j'm'en va encore couler mes maths, je m'en va encore couler mes maths». Là, j'me lève le matin «Ah! J'vais aller faire mes maths». Tu sais, c'est rare de couler là en maths pareil

17-Pis que c'était écrit sur mon bulletin que j'allais ici pis que qu'on a fait la rencontre avec vous ben c'était motivant. Tu sais, c'était ben y a pas de cours, j'ai

fait «ah! y a pas de cours» (rire)
18-Et il y a des émulations, au cheminement particulier...Oui, le 85 %, c'est vraiment motivant moi j'aime vraiment ça
19-Ma plus grande fierté scolaire, c'est présentement mes maths
20-Oui, mes amis sont toutes «hein, t'as eu des 80 en maths» (rire)

Participant 3 (O.,pos, 03, __)

21-Mais l'école ici je l'adore depuis le début de l'année là, je suis en amour avec elle, j'ai dit que quand j'aurais des enfants, c'est ici qu'y vont venir (rire)
22-Dès la première semaine, j'ai su que j'étais au bon endroit
23-Moi, je trouve que le cheminement individuel, c'est la meilleure, la meilleure chose à faire parce qu'un élève qui est vraiment motivé peut en faire beaucoup, beaucoup pis un élève qui est pas motivé ben les professeurs le voient
24-Oui mais premièrement si t'as de la difficulté à comprendre ben si tu comprends absolument rien, tu perds ce cours magistral là, tu tombes malades, là tu l'as pas, ben là c'est fini, tu peux plus t'avancer pis tandis qu'ici tout roule à ta vitesse
25-Moi, les modules, quand que j'ai commencé à embarquer dedans, j'ai trouvé ça super l'fun
26-Je trouve que c'est une formule qui pourrait servir à plusieurs élèves, si y feraient ça dans toutes les écoles pis dans toutes les classes, là tout le monde aurait fini son secondaire

Participant 4 (O.,pos, 04, __)

27-La méthode individuelle, je trouve ça bien
28-Ben, je me suis dit «ça va être un nouveau fonctionnement, je vais peut-être avoir un peu plus de facilité en cheminement particulier»
29-Les modules, c'est une source de...Parce qu'on peut avancer à notre rythme
30-Ben si ça te tente de travailler plus, plus qu'y faut, ben tu peux emmener tes livres chez vous, tu continues
31-Non, le cheminement particulier je trouve ça moins dur que l'année passée
32-Pis qu'est-ce que je trouve bien c'est qu'entre les deux modules, tu peux faire ton examen.
33-Oui, je suis motivé, oui parce qu'autrement dit tu peux faire deux années en une, si t'en as envie
34-C'est ça, tout est expliqué dans le livre, t'es pas obligé d'aller voir le professeur quand t'as besoin d'une question
35-Les congés d'après-midi, pis les activités qu'on fait à l'aréna pis toute ça, j'aime ça pis les sorties de DEP
36-Parce que t'as bien travaillé, t'as atteint la note pour le congé pis pour toi c'est une forme d'émulation, c'est une forme de motivation. Ça te donne un objectif, ben, je vais faire ça comme il faut pour arriver à ça
37-Ben, toutes les activités qu'on fait au CPF, j'aime ça
38-Oui pis l'après-midi de congé aussi, j'aime ça, ça nous encourage...

39-Ça fait une différence d'avoir moins d'élèves dans un groupe de cheminement, on a moins tendance à parler
40-Non, c'est pas la formule de mes parents qui a changé quelque chose, c'est la formule de l'école
41-Le meilleur souvenir, c'est que j'avais gagné des prix de dessins au primaire

Participant 5 (O.,pos, 05, __)

42-Cette année, ça va bien. Ben Tardivel, je trouve que c'est bien mieux expliqué, tu avances à ton rythme, tu fais tes affaires tout seul pis si tu comprends pas, tu vas le demander au prof, les cahiers sont bien faits
43-Ça m'aide, ben plus qu'avant, la matière est ben expliquée, pis je comprends mieux
44-Juste le matériel, on peut avancer à notre rythme pis tout pis on a des activités sportives avec d'autres groupes, ça j'aime ça
45-Pis là avec les cahiers, je comprends pis mes notes ça paraît, ça dépend de la façon que le prof enseigne

Participant 6 (O.,pos, 06, __)

46-Vu qu'on est en cheminement particulier individuel, on comprend vite, on a pas besoin d'attendre le groupe
47-Non, mais quand j'ai vu que c'était individualisé, j'aime travailler seul pis le fait d'avoir des modules séparés, pas de prof en avant bla, bla, bla, y a pas de cours...Ça fait une différence
48-Mes autres motivations, ben les activités qu'on fait avec les autres groupes c'est le fun
49-Les activités récompense si on a la cotation, c'est le fun tu l'as mérité, t'as bien travaillé, on attend la demi journée récompense
50-Ce qui a changé, le groupe, mettons qu'au régulier, on était 25-30 pis là c'est un petit groupe fait que c'est mieux, on est bien moins
51-Je regarde la théorie en partant pour me dire comment ça explique dans le module pis là j'arrive, je lis 2 à 3 fois pis si je comprends pas, je vais demander au professeur
52-Ben l'école où je suis, ça m'aide beaucoup,

Participant 7 (O.,pos, 07, __)

53-Parce que mes notes elles sont différentes là, je suis sur le tableau d'honneur
54-Les activités que je fais ici me motivent, parce que les cours sont toujours pareils, maths, français, anglais, c'est toujours la même chose des fois ça fait du bien de prendre un petit break dans une période
55-Comme des projets spéciaux que je fais présentement, mon film, ça c'est le fun, c'est vraiment un beau projet. C'est un vrai film, ça c'est quelque chose qui est vraiment le fun ici
56-Oui, c'est une motivation le cinéma, pis ça nous apprend en même temps

plusieurs choses, c'est une activité qui est stimulante, on prend des congés, on travaille ensemble, on apprend en même temps un peu plus, ça nous aide, on apprend...

Participant 8 (O.,pos, 08, __)

57-Avec le petit truc d'émulation qu'on a 85 % et plus ça encourage, mais moi je pense pas qu'y faut que j'ai 85 %, ça vient tout seul pis là t'as une activité d'après midi récompense, c'est le fun.

58-Pis depuis que, ça fait deux ans avec cette année que je suis en CPF, ça va super bien. J'ai des notes qui montent au ciel en mathématiques, mais c'est super, je passe là.

59-Oui, si je suis partie de la polyvalente, c'est pas parce que j'aimais pas ça. C'est parce que je venais de découvrir l'école ici, j'avais entendu que c'était une bonne école pis je suis aussi motivée que l'année passée. L'année passée, j'ai fait deux ans en une pis cette année je le fais encore en mathématiques pis en anglais.

60-Oui, c'est ma meilleure année, ben depuis l'année passée, depuis que je suis en CPF, ça va super bien

61-Ce qui fait que ça marche, ben là je le sais pas, peut-être de travailler toute seule même si ça a l'air fou à dire quand t'as de la misère en quelque chose, t'as besoin, on dirait que le prof te parle, peut-être que justement au régulier là je décrochais là, tu sais, c'est un cours magistral

62-Mon meilleur souvenir de l'école, c'est en secondaire 1 ou 2 je me rappelle plus, mais y m'avaient dit que j'allais être invitée au gala méritas, pis moi au primaire je recevais mettons en éducation physique, c'était pas des méritas mettons juste des mentions pis là j'avais des petits papiers. Là en secondaire 1 ou 2, tu vas être invitée au gala pour un méritas, pis je pensais que j'allais en recevoir juste un, pis ma mère était fatiguée pis on est rentré pis dans la soirée, j'en ai eu 3 autres plus une médaille plus cinquante piastres, je capotais, la médaille je l'ai encore, performance académique tout ça, depuis cette année là, à toutes les années, j'en ai eues.

63-L'année passée, à la polyvalente j'ai eu un prix d'excellence avec un petit crayon pis cette année aussi j'en ai eu un. Depuis ce moment là, j'ai toujours eu des méritas, ça je trouve ça le fun

64-L'été arrive, y va faire beau, y va faire chaud, ça va être l'fun, j'aime ça venir à l'école, je le dis souvent là, j'aime ça. Là je viens de me rendre compte que depuis 2 ans j'aimais l'école,

65-Ben c'est normal au CPF, c'est encore plus facile qu'aux adultes, t'es plus entouré tout ça, je pense que c'est plus facile

66-Toute seule, chez nous, je serais pas capable de ... Faut vraiment l'ambiance d'une classe avec un prof en avant, là j'arrive, je m'assois, je pars, j'écris tout ça, je vois personne autour de moi

Participant 9 (O.,pos, 09, __)

67-Les choses qui m'encouragent aussi, c'est les petites récompenses en CPF, les

après-midi de congé, c'est motivant

Participant 10 (O.,pos, 10, __)

68-L'an passé, ça a été bien, je trouve que ça a été bien, je trouve qu'en cheminement particulier, tu peux aller à ton rythme pis...

69-Ici j'me sentais pas poussé dans le derrière pour essayer de comprendre de quoi je comprenais pas
--

70-L'an passé, c'était une nouvelle école, ben j'allais plus à mon rythme pis j'ai été capable de trouver, des affaires que je trouvais que j'avais de la misère pour moi, je trouvais que je pouvais plus m'attarder dessus que dans ce temps,

71-Oui, c'est la première année autant tout plein de choses comme l'année passée, ça a été l'année la plus l'fun moi je trouve en CPF

72-Parce je sais pas, je trouve, c'est le système qui est l'fun parce que comme je dis, une journée que tu veux pas travailler, tu t'avances pareil. Mais si tu veux travailler un peu moins, ben tu peux comme que je faisais pas avant, je travaillais mais comme que je dis j'avais pas la base de ce qu'il fallait apprendre pis c'est pour ça surtout...j'avais du retard
--

73-Ben surtout par le système scolaire que j'ai trouvé que c'était ben l'fun..
--

74-L'école ici, c'est un bon milieu. Oui, c'est, c'est... tout le monde est pareil, pis tout le monde a le même âge pis tout le monde...
--

75-Non je suis pas gêné de dire que je suis en adaptation, parce que je trouve que l'adaptation devient... De plus en plus de monde vont vers là parce que pis comme je dis moi je parle ben je parle un peu pis quand je dis que je peux aller à mon rythme et que ça va très bien,
--

76-Quand que si t'es en adaptation scolaire au moins tu peux aller moins vite sur ce module là pis aller plus vite sur celui que t'aimes faire
--

Participant 11 (O.,pos, 11, __)

77-C'est le nouveau cheminement, comment ça se passe dans notre cahier, ça motive aussi, ça c'est l'fun.
--

78-Pis là chacun notre temps dans notre module, on peut aller tranquillement
--

79-Mon meilleur souvenir, c'est en troisième année, on faisait des projets à toutes les semaines, on avait des tirages pour ceux qui étaient démotivés, tout ça, pis le prof y choisissait 3 noms pis... y a pris mon nom

80-Ça motive les systèmes d'émulations qu'il y a au CPF, j'aime ça les vendredis en après-midi de congé, des petites récompenses comme ça, ça peut motiver
--

81-Mais moi, la principale motivation c'est les activités qu'on fait les vendredis et les affaires en éducation physique inter classes
--

82-Ben faut être capable d'être sérieux, de rire aussi, de faire des jokes, de les faire au bon moment aussi et de bien travailler...

83-Ce que je trouve le fun en CPF, on a pas de devoirs
--

Participant 12 (O.,pos, 12, __)

84-Mais c'est ça l'adaptation c'est ça qui m'a aidé aussi
85-C'est une formule qui m'a aidée beaucoup le fait de pouvoir faire les choses à mon rythme pis de ne pas dépendre du groupe
86-Ça a marché pour moi ce type d'enseignement là, c'est parce que moi faut que le monde soit proche de moi, je sais qu'il faut que je me fasse pousser, «tu sais Julie, faut que tu fasses ça, ça, ça...»En plus, mes notes augmentaient, mes notes c'était pas dans les 50, ça allait dans les 60 et plus pis je passais, mais là, je vois c'est quoi passer pis j'aime ça vraiment, c'est grâce au cheminement, grâce à ça, je peux passer mon année
87-Tu sais comme en cheminement, tu peux parler au début 5 à 10 minutes tout le monde dans la classe avec les élèves pis après tu commences à travailler
88-C'est une approche qui est pas pareille
89-C'est pas les mêmes groupes, nous autres, on se suit tout le temps
90-Parce que nous autres en cheminement particulier, si t'as une question tu vas demander au prof, tu te lèves pas ta main, t'as une question tu y vas, j'aime mieux être en petit groupe...Oh oui !T'es plus encadrée...
91-C'est parce que le cheminement particulier, t'as des modules ou bien t'as des cahiers pis faut que tu passes tes cahiers pis après t'as des examens. On fait des exercices qui nous montrent c'est quoi exemple Pythagore après ça tu fais un examen de Pythagore ben ça, ça nous aide parce que je trouve que pour les questions, tu fais beaucoup d'exercices pour faire l'examen pis si tu comprends pas une affaire, tu peux aller voir le prof, y demander.
92-Un problème, ça peut prendre deux semaines à comprendre, comme ça peut te rendre un cours pis tu vas passer à autre chose faut juste que t'attende que tu comprennes pis après ça, je vais passer l'examen.
93-Oui, oui, oui c'est fou, si tu comprends pas, faut que t'aïlles poser des questions, faut toujours, faut que tu le veuilles aussi
94-Non y a pas juste du par cœur, moi j'ai rien appris par cœur. Comprendre c'est pas juste apprendre par cœur...Comme en CPF, tu fais tes exercices, tu finis ton cahier, tu t'en vas faire tout de suite ton examen, t'attends pas une date précise, tu fais ton examen, tu sais tout de suite ce que...
95-Oh oui !En 2 ans, ça a été mon secondaire là. À ce point là, je vais tellement m'en rappeler toute ma vie. Je vais tout le temps m'en rappeler le régulier et le CPF. C'est tellement pas pareil parce que nous autres, on a toujours, on a 4 matières, pis c'est toujours ça à chaque jour, fait que nous autres, on travaille, on travaille, mais des activités aussi, ça nous a toujours motivé d'avoir des activités, faire autre chose
96-Absolument, ça motive vraiment. T'as pas juste l'école dans la tête, j'ai fait ça, ça, ça, tu vas voir du monde qui a fait son secondaire 1 jusqu'à 5, tu vas leur demander ce que t'as fait de ton secondaire es-tu allé quelque part avec tes profs, avec l'école à un moment donné, y vont te répondre non. Nous autres en CPF, on a fait ça, ça, ça...plein d'affaires...
97-Oui, oui même si y a de quoi, je suis motivée, mais y a des choses que je vais faire

hein, je veux pas faire ça, je comprends pas ça, pis quand je dis je comprends pas, je sais que des fois, je crie dans la classe, je crie, je comprends pas pis je vais essayer de comprendre, y a quelqu'un qui va essayer de me l'expliquer pis là je fais oh c'est rien que ça, des fois c'est bête, des fois, j'en ris, on en rit, c'est drôle tout ce qui peut se passer dans une classe...

98-Oui vraiment, une classe au CPF, c'est pas rigide, c'est pas «je te l'explique pis tu t'en vas» non, on peut en rire tu sais quelqu'un qui va lâcher quelque chose, le prof y fera pas «heh chut, chut, chut»

99-Oh oui, je pensais pas que c'était de même le CPF. Ben je me suis trompée au début, j'étais là oui, je pensais pas que c'était de même le CPF, je pense que je reviendrais tout le temps...Avoir su que le CPF c'était de même, j'y aurais été en secondaire 1

100-C'est ça qui fait que faut que tu avances ici, tu fais ton examen quand tu veux

Participant 13 (O.,pos, 13, __)

101-Si je compare à l'an passé, j'suis plus motivé cette année, à cause que j'avance à mon rythme pis c'est ça

102-Ce qui fait que je suis plus motivé cette année que l'année passée, ben heuh! Mettons que t'avances par module pis toute, j'trouve que ça va mieux

103-Pis ma matière la plus facile, c'est maths

104-Ma concentration est meilleure cette année, oui, avec la petite musique, ça me concentre plus, fait que j'aime ça

105-Les petites récompenses qu'y mettent au CPF, ça a du bon sens, les congés, les après-midis de congé, ça encourage

106-Les activités que j'aime, ben, y a des films des fois, ça c'est l'fun, pis y a pas mal ça, les après-midis de congé, les activités sportives avec les autres groupes, groupe contre groupe, ça aussi, c'est l'fun

Participant 14 (O.,pos, 14, __)

107-Quand on fait ses modules tout seul, y a moins de pression, c'est l'fun

108-Le fait de faire ton examen quand t'es prêt, ça t'encourage ben gros

109-Les activités de récompense, ça te donne le goût de faire ce qu'il faut

La classification des unités de sens sur les expériences scolaires négatives reliées aux facteurs externes : l'organisation scolaire (la formule pédagogique, les disciplines académiques, l'émulation et les activités scolaires)

Participant 1 (O.,nég, 01, __)

1-C'est pas un cours magistral où faut que tu suives les autres même si toi tu comprends pas pis que les autres comprennent, t'as pas le choix même si tu comprends pas, t'as pas le choix de suivre, faut que ça avance.

2-Au régulier, le monde y dise que c'est des poches, les CPF
3-Je sais pas , ça ferait longtemps que j'aurais tout garoché au bout de mes bras. Si cette crise là ça serait passer au régulier...Je serais partie...
4-Ben des fois je les regarde aller, y en a une couple qui reste pour le bal des finissants, c'est sûr que c'est plate tant qu'à s'emmerder à l'école mais eux-autres y butch tout, c'est pas une motivation le bal pour rester à l'école
5-Parce qu'au régulier y sont presque seuls dans leur coin,
6-Oui, les maths l'an passé c'était l'horreur,

Participant 2 (O., nég, 02, __)

7-Ben, je sais pas comment l'expliquer là, mais tu sais, un cours c'est tellement long pendant une heure et quart. C'est tout le temps le prof qui parle, tu sais t'es plus portée à regarder un peu partout
8-Ben je perdais de la matière pis je savais pas ce qui fallait faire, j'écoutais pas, fait que je savais pas quoi faire pis je faisais des bouts à butch, fait que c'était pas vraiment ce que j'avais à faire et ça, ça a été ça tout le long du primaire
9-À cause que j'étais pas capable pis c'est surtout les maths que j'avais de la misère pis j'étais pas capable. Le français, j'étais bonne, sciences physiques, j'étais pas bonne, mais c'était tout le temps les maths, j'avais vraiment beaucoup, beaucoup de misère. C'est ma bête noire...
10-Tandis que l'année passée, «j'm'en vais encore couler mes maths, je m'en vais encore couler mes maths ».

Participant 3 (O., nég, 03, __)

11-J'avais vraiment peur, je voulais pas revenu ici genre au début parce que j'étais sûre que ça allait être encore pire,
12-Ben moi,(rire) c'est que j'ai pas de beaux souvenirs à cause que j'aimais pas l'école. J'étais pas motivée
13-Je me sentais isolée pis je trouvais pas que les profs, tu sais, s'occupaient pas comme il faut de moi. C'est peut-être à cause que c'était des plus gros groupes pis j'avais pas l'attention que je voulais

Participant 4 (O., nég, 04, __)

14-Non, à cause qu'on était trop dans une classe
15-Au régulier, y viennent pas tout de suite, c'est long, y a trop de personnes
16-T'es pas obligé d'attendre tout le groupe au complet
17-Ben au régulier, faut que t'attende un certain moment pour faire ton examen pis là tu t'en souviens plus...
18-Oui, j'ai eu des difficultés juste en français, oui, en français, les modules sont durs

Participant 5 (O., nég, 05, __)

19-Ça allait trop vite...C'était difficile
20-Oui, parce même si tu comprends pas t'es obligé de suivre les autres
21-Mon pire souvenir de l'école, c'est en première année. Ça marchait avec les avertissements, pis au bout de trois, tu pouvais pas aller à l'activité récompense de fin d'année, j'en avais eu 26, je me bataillais, je donnais des jambettes, les autres m'énervaient...

Participant 6 (O., nég, 06, __)

22-L'an passé, j'étais au régulier, je m'absentais beaucoup, j'allais pas à mes cours, l'école j'aimais pas ça, j'y allais 3 fois par semaine, j'ai été suspendu pour ça deux fois
23-Si tu travailles pas ça va être long le cours .

Participant 7 (O., nég, 07, __)

24-Je pense que j'ai déménagé plusieurs fois, fait que ça pouvait pas aider dans mon école, fait que je changeais tout le temps d'école
25-Oui, cette année j'ai pensé «moi, je sacre tout ça là, moi je m'en vais» oui parce que je suis tannée, je suis un peu tannée au secondaire, je suis démotivée un peu, j'ai hâte de finir là, j'ai hâte d'être avec les plus vieux un peu
26-Oui, des fois ça me tente pas souvent de venir à l'école, des fois c'est dur.
27-Que l'année est finie pis ça serait niais de lâcher, d'y penser deux fois, de lui demander qu'est-ce qu'il va faire de plus, il va falloir qu'il recommence pareil, il est aussi bien de rester là, il a une chance de rester, pourquoi il resterait pas

Participant 8 (O., nég, 08, __)

28-Tandis qu'un cours magistral, tout le monde est à même place, si t'as pas compris là le chapitre 2, t'es rendue au 3 là, c'est passé là, révise tout seul...
29-Si j'étais toute seule avec mon cahier d'histoire, peut-être que j'aurais moins de misère. Peut-être que c'est ça, parce que moi écouter, je tombe dans la lune souvent, si je travaille pas par module, un professeur pendant qu'il parle, ça se peut que je décroche là, tu sais, «ah! qu'est-ce que je vais faire ce soir ?», là j'écoute plus là...
30-Au secondaire c'est difficile d'être motivé, premièrement parce qu'on est plus jeune, fait que c'est plus trippant, plus trip, tu veux être avec tes chums, tu veux faire ça, on va sortir, y en a peut-être qui se le disent pas assez, fait que les absences tout ça, y deviennent plus démotivés...
31-Les gens qui quittent l'école, ils reviennent des fois comme trop tard. Supposons qu'y lâchent l'école au CPF, l'année prochaine, y ont dans l'idée d'aller aux adultes, y en a beaucoup, peut-être qu'y vont lâcher, y vont trouver ça ben dur,

Participant 9 (O., nég, 09, __)

32-Avant fallait que je suive tout le temps le groupe

33-Oui, ça m'arrive d'être démotivé quand je vois des modules trop longs pis que ça finit plus comme en français, j'aime pas ça, mais quand ça va pas je vais voir le prof en avant souvent

Participant 10 (O., nég, 10, __)

34-Non, sinon si je détestais encore l'école comme au primaire, j'pense pas que je serais là d'après moi

Participant 11 (O., nég, 11, __)

35-Ça m'est arrivé de vouloir décrocher, de vouloir lâcher l'école, juste l'année passée parce que je trouvais ça plate

36-Pis y a des fois où je trouve ça dur de venir à l'école, de me lever le matin, surtout ces temps-çi, le beau temps reprend...

37-Au primaire, ça me tannait d'avoir des devoirs

38-Comme je te disais tantôt, au régulier, faut tout expliquer au tableau, quand t'as des questions, des fois au tableau c'est pas clair, je comprends rien, y prennent pas toujours le temps d'expliquer comme il faut...

Participant 12 (O., nég, 12, __)

39-Au début, j'aimais pas ça, j'avais une image des cheminements particuliers que je m'étais faite, que j'aimais pas le monde là dedans pis j'aimais pas ça...

40-C'est le monde qui est en difficulté, mais moi je savais pas pis moi je pensais que c'était étiqueté comportement pis déficience pis toute pis c'est ça que je pensais. Pis finalement c'est pas ça, c'est du monde bien normal pis l'année passé je le réalisais pas peut-être que je voulais pas le réaliser parce que je voulais m'en aller, je voulais rester régulier

41-Tu sais, au régulier, tu fais tes affaires, tu fais tes devoirs, tu me redonneras ça demain pis on se parle pas genre il explique.... On peut pas genre «qu'est-ce qui va pas ?»

42-Quand je suis rentrée au secondaire, en secondaire 1, je me rappelle, on arrivait à la porte de l'école, j'arrivais à l'école, j'étais là «non ça ne me tente pas», j'étais pas motivée

43-Trop, c'est... Trop de monde ça fait trop chambardé moi j'aime pas ça

44-Oui je peux pas dire non, oui il y a une différence, oui le monde ils ont des préjugés parce que l'année passée, j'étais dans le conseil étudiant heh j'étais intégrée parce que moi, j'ai toujours été de type pour moi je me vois régulier, pour moi, je serais pas gênée de dire que je suis en CPF, mais quelqu'un qui me le demanderait pas, je lui dirais pas...

45-Ça veut dire qu'on peut pas aller à l'école sans comprendre, c'est impossible, ben non tu peux pas

46-Tu peux pas faire quelque chose machinalement pis faut que ça rentre, faut que ça reste...

47-Parce que moi aussi au début j'étais une fille hein le CPF, c'est pour ... Là regarde, j'aimais pas ça, j'en ai braillé en secondaire 2 parce que je voulais pas. C'était marqué sur mon bulletin CPF. Regarde, j'en ai braillé parce que j'ai jamais voulu aller la dedans, non, non, non, j'ai fait des crises, je voulais même plus y aller à l'école à cause de ça

Participant 13 (O., nég, 13, __)

48-C'est rendu au secondaire que j'ai eu plus de troubles, au secondaire, ça a été un peu plus tough

Participant 14 (O., nég, 14, __)

49-Au début du secondaire, j'ai dérapé avec tout, c'était le party avec les autres, je voyais pas que l'école ça valait le coup

La classification des unités de sens sur les expériences scolaires reliées aux facteurs externes : **le rendement scolaire**

La classification des unités de sens sur les expériences scolaires positives reliées aux facteurs externes : **le rendement scolaire**

Participant 1 (R., pos., 01, __)

1-Je viens d'avoir une très bonne nouvelle, je viens de passer, de finir mon sec 3, je commence mon français de sec. 4

2-J'ai été étonnée de mes notes, j'ai toujours comme je te le disais tantôt été pas bonne en maths, mais là ça a été 91 %.J'en pleurais quasiment, j'étais là «regarde maman, j'ai eu 91 %», j'en braillais quasiment...

3-Regarde, j'ai eu des 91 %, je suis pas poche, ça fait du bien

4-J'ai réussi mes maths de 4, je m'en vais en 5, c'est quasiment un soulagement

5-Au moins, quand je fais de quoi, tout le monde est là autour de moi, «bravo Bianca». D'habitude, on en parle pas, tout reste normalement pis là tout le monde en parle à chaque fois, regarde je viens d'avoir une belle note pis je suis sûre que tout le monde le sait (rire)

Participant 2 (R., pos., 02, __)

6-Mais je sais que c'était bon, mes notes

7-Ben c'est motivant, tu te dis « j'suis passée de 27 à 80 %», tu sais, j'sais pas, ça c'est ben plus motivant que d'avoir des 27 %, pis tout le temps de caller dans les notes, c'est mieux de monter

8-Oui, en augmentant, j'ai toujours eu de bonnes notes en français aussi, mais les

maths quand tu dis que t'as passé de creux à haut, c'est vraiment l'fun
9-J'ai passé un test pis j'ai eu 60%, j'étais contente, tu sais, mais quand j'ai eu 80 % tu sais des notes de même ici là ben tu sais j'ai fait «hein ! Je suis capable de l'avoir, je travaille pour», l'année passée, je travaillais pas pour, fait que c'est le travail qui fait la différence
10-Oui, mes amis sont toutes «hein, t'as eu des 80 en maths» (rire)
11-Et même en secondaire trois, mes notes, c'est quasiment, quasiment plus fort que...parce que non seulement j'ai réussi en secondaire deux, mais je suis en train de réussir en secondaire trois

Participant 3 (R., pos., 03, __)

12-Mes notes, y sont belles cette année, j'ai encore de la difficulté un peu en anglais sauf que ça va super bien, c'est pas des notes que j'étais habituée d'avoir
13-Oui, mes notes, ça amène de la fierté (rire)
14-Cette année, je suis en train de faire deux années en une, oui
15-Mon plus beau souvenir de l'école, c'est cette année (rire)...Pour de vrai, tout le monde le sait, cette année, c'est mon année magique, elle est magique parce que ben tous les professeurs, je m'entends bien avec eux, y sont tous fins, ça va bien dans mes notes, tout va bien (rire)

Participant 4 (R., pos., 04, __)

16-J'ai découvert que je pouvais réussir, au début de l'année (rire), par mes premières notes que j'ai eues
17-Je vais dire à cause de mes notes, ben je vois mes notes pis ça me donne le goût de continuer
18-Mes premières notes, j'ai vu que ça marchait, je suis capable.
19-Cette année, ça a été 92 %, l'examen de module
20-Ça m'a encouragé... quand t'as des bonnes notes, ça te décide, c'est l'fun on va continuer
21-Pis la confiance, je l'ai retrouvé justement cette année, oui (rire), y a plus de petites étoiles sur mon bulletin
22-Cela a changé, juste à voir mon premier bulletin. Là, j'ai vu que c'était possible
23-Mes premières notes, j'ai vu que ça marchait, je suis capable.

Participant 5 (R., pos., 05, __)

24-Ben je suis plus motivé que l'année passée, je veux faire deux années en une
25-C'est les meilleures notes que j'ai jamais eues
26-Ma plus grande fierté maintenant, c'est mes notes en maths

Participant 6 (R., pos., 06, __)

27-J'ai su que ça allait marcher à cause de mes notes, je suis rendu avec de bonnes notes pis là je suis presque en train de faire deux années en une

28-Mes notes, ça me motive beaucoup
29-Ma première note, 80 %, ça m'a fait capoté, c'est la première fois que j'avais une note comme ça, je me suis dit «je vais sûrement réussir si ça continue», l'année passée j'avais dans les 50, j'ai fait des records
30-Oui, c'est important les notes, quand je vois mes notes remonter, je suis surpris, je pense que je vais réussir moi aussi,
31-Moi le fait que maintenant j'ai des grosses notes, je redoublerai plus, c'est fini, c'est sûr, ça me motive encore plus,
32-Mon plus beau souvenir, (rire) mes notes,
33-Je suis content de venir à l'école, je suis motivé, j'ai de bonnes notes,

Participant 7 (R., pos., 07, __)

34-Parce que mes notes elles sont différentes là, je suis sur le tableau d'honneur
35-Oui, ça c'est sûr que ça te permet de reprendre confiance en toi d'avoir des belles notes. Ça c'est sûr et certain, ça me fait avancer pis ça m'aide à continuer, si j'avais tout le temps des mauvaises notes, j'avancerais peut-être pas, ça servirait pas à grand chose
36-C'est mon but, c'est de réussir mon secondaire 4 partout
37-Quand même assez, ce que les autres pensent je trouve que c'est important d'avoir au moins son secondaire 5
38-Mais je pense que je suis plus sérieuse pour ce côté là, je pense que je suis plus mature, mes notes sont meilleures
39-Cette année en maths ça a bien été, je retourne dans des nouveaux cahiers, c'est vraiment plus difficile que l'année passée, plus long, mais ça va quand même assez bien, anglais peut-être que j'ai plus de misère, mais je suis quand même pas si pire que ça

Participant 8 (R., pos., 08, __)

40-Bon au primaire j'avais des scores, c'était des A, des A+, tout allait bien.
41-Pis depuis que, ça fait deux ans avec cette année que je suis en CPF, ça va super bien. J'ai des notes qui montent au ciel en mathématiques, mais c'est super, je passe là.
42-Oui, je suis fière de passer mes maths, parce que supposons comme en français comme dans toutes les autres matières, n'importe quoi, je passe, d'habitude j'ai des bonnes notes fait qu'en maths même si je sais que depuis l'année passée je passe, quand j'ai une bonne note, je suis contente à tous les coups là...
43-Oui, tu sais en français, je vais avoir des 80, je sais que je vais réussir, ça me dérange pas, je suis contente mais pas plus, en maths, à toutes les fois que je vais avoir une bonne note, je vais être contente tu sais parce que c'est en ça que je vais avoir de la misère pis là je vois que ça va bien, ça fait que c'est le fun
44-Fait que je me force vraiment, le dernier examen, je l'ai passé, fait que j'étais vraiment contente
45-Fait que là c'est ça mon but, mes maths, je sais que ça va bien pour l'instant,

c'est l'histoire qu'il faudrait que je passe absolument
46-Comme en histoire là, je suis proche, je suis à 58 %, je veux le monter, pis là je me dis «je veux passer l'examen de juin» pis si je l'ai, ça va peut-être me faire passer. Ça compte pour beaucoup fait que , là je me concentre plus en histoire parce que je sais que j'ai de la misère la dedans,
47-Oui c'est important les notes, comme là c'est pas juste le fait que mettons en secondaire 1, l'arts plastiques, je raffolais de ça, c'était pas une matière de base, je pétais des 90 % mais faut que je me force, l'histoire, j'aime pas ça, mais c'est important parce que c'est une matière de base, faut que je la passe

Participant 9 (R., pos., 09, __)

48-Mon meilleur souvenir, c'est mes réussites de l'an passé
49-Je suis fier, j'ai réussi mon français pis mes maths.
50-Mon anglais que j'avais plus de misère, j'ai réussi à le passer sur la fesse mais quand même, j'ai passé
51-Mes notes ben en maths, c'est quand même assez bien, c'est même très bien,

Participant 10 (R., pos., 10, __)

52-Mes notes ont commencé à remonter, ça m'a aidé c'est...j'étais dans un cheminement particulier pis j'étais comme aux adultes, c'est par module pis un coup mes notes ont remonté, j'ai su que, que c'était pas si dur que ça quand on savait qu'est-ce qui fallait apprendre
53-J'ai toujours été bon en maths
54-Mon meilleur souvenir de l'école, c'est l'année passée. C'est la première fois , je pense que je réussissais tous mes cours pis là vraiment...
55-Je trouve qu'avoir des bonnes notes, c'est important
56-Mes succès, mes notes, je trouve que ça va avec ma motivation
57-Je me sens vraiment motivé, assez souvent oui, surtout, surtout quand j'ai de bonnes notes quand je sais que...
58-Ah oui ! Je suis content de mes notes. Oui parce que j'ai su que si j'ai focusé sur quelque chose ben j'ai une bonne note, j'ai su au moins pendant ce temps là, parce que je voulais vraiment savoir c'était quoi cette réponse là, c'est vraiment motivant
59-Oh oui, oh oui! Je suis capable de me rendre jusqu'en juin, oui parce que je verrais pas pourquoi je lâcherais là parce que non je trouve, je suis plus motivé avec mes notes qu'au début de l'année

Participant 11 (R., pos., 11, __)

60-Mes résultats cette année, ben c'est correct, c'est mieux que l'année passée
61-J'ai vraiment de beaux résultats, cette année
62-Ben je le sais pas si j'aurais des meilleures notes que ça parce que si j'ai un problème je peux aller voir le prof, on peut répondre tout de suite pis ça c'est un système qui est l'fun

63-Parce que j'ai de belles notes, je passe bien plus que prévu
64-Ben le fait d'avoir de belles notes, ça me donne confiance en moi
65-La première fois que j'ai eu un 80, j'étais surpris (rire)
66-Ben si je suis capable d'avoir un 80, je suis capable d'en avoir d'autres...

Participant 12 (R., pos., 12, __)

67-Parce que j'ai vu mes notes augmenter, j'ai vu que ça marchait
68-Les notes, tu sais les notes pour moi, ça tellement été genre un miracle
69-Oui, oh! Oui, regarde oh ! Oui, ça vraiment fait Hein ! Je passe... Tu sais au début je le croyais même pas, j'étais vraiment... Ça m'a traumatisé, c'est des notes aussi... j'ai vu que c'était possible de changer mes notes
70-En plus, mes notes augmentaient, mes notes c'était pas dans les 50, ça allait dans les 60 et plus pis je passais.
71-Mais ce que je peux dire sur...surtout les notes, quelqu'un que ça y tente pas, ben si juste, c'est bête à dire, mais juste un examen que tu passes avec un 60-65 % ben ça remet déjà motivé parce que tu te dis ben si j'ai passé cet examen là, je suis capable d'en passer d'autres...
72-Ma motivation, ce quoi fait que j'ai fait «woh! là , c'est mes notes...»Oui c'est mes notes qui m'ont motivée, c'est sûr là,
73-Moi le CPF, je le vois en... c'est les notes,
74-Si au moins il a essayé ben c'est ça comme je te dis, c'est toujours la même affaire, «as-tu au moins essayé d'avoir un examen, de passer un examen» parce que si y dit «ouais, mais ben tu sais, ça a pas marché, j'ai essayé mais ça a pas marché» ben regarde si tu l'as essayé une fois dans ta vie, tu verrais ce que ça donne...

Participant 13 (R., pos., 13, __)

75-L'an passé, mes notes étaient à peu près comme celles-ci
76-Mes notes cette année, sont pas pires, maths c'est correct, je suis sur le bord pis français je suis juste au-dessus de la moyenne. C'est à peu près comme l'an passé
77-Mon meilleur souvenir de l'école, c'est une bonne note. J'ai eu 100% dans un test de science
78-Oui, je vais réussir, j'ai confiance en moi, parce que...mes résultats scolaires
79-J'ai essayé, j'essaye encore de faire mes affaires en classe pis je fais mes affaires en classe avec ce que je fais en classe, mes notes y ont remonté beaucoup, j'ai de bonnes moyennes

Participant 14 (R., pos., 14, __)

89-C'est fou de voir ses notes monter de même, tu peux pas savoir...
90-J'avais des 40 pis là je suis capable de me rendre à 75, c'est malade
91-J'aurais jamais cru que mes notes seraient belles de même (rire)
92-Ça fait une différence avec les échecs d'avant, c'est pas pan tout pareil

La classification des unités de sens sur les expériences scolaires négatives reliées aux facteurs externes : **le rendement scolaire**

Participant 1 (R., nég., 01, __)

1-J'ai toujours eu de la misère au primaire, à passer mes années, je passais toujours flush

2-Quand j'ai su que c'était pas sûr que j'avais mes maths de 4, mon examen final je l'ai butché, je suis partie la première, j'étais trop écoeurée, j'ai eu je pense 30 %

Participant 2 (R., nég., 02, __)

3-J'ai doublé ma quatrième année pis ma sixième année

4-L'an passé, mettons que j'avais pas vraiment de bonnes notes pis j'avais toutes mes amies dans mes cours, fait que j'étais plus portée à parler avec mes amies que suivre mes cours, ça a été une année difficile aussi l'an passé.

5-L'année passée, j'avais 27%

6-Ben, je sais pas comment l'expliquer là, mais tu sais, un cours c'est tellement long pendant une heure et quart. C'est tout le temps le prof qui parle, tu sais t'es plus portée à regarder un peu partout

7-Tandis que l'année passée, «j'm'en vais encore couler mes maths, je m'en vais encore couler mes maths ».

8-Je trouvais ça plate d'avoir 27 %

Participant 3 (R., nég., 03, __)

9-J'ai doublé ma première année et ma troisième année en primaire aussi

Participant 4 (R., nég., 04, __)

10-Les années d'avant, ça allait pas très bien dans mes notes, c'est pour ça que je suis en adaptation. C'est pour ça que je suis rendu ici aussi

11-Mais l'an passé, c'était difficile, au niveau des notes, je passais pas. Juste à fleur de peau...

12-Ben au régulier, faut que t'attende un certain moment pour faire ton examen pis là tu t'en souviens plus...

13-L'an passé, bon, les premières notes que j'ai eues y étaient pas fortes, fortes

Participant 5 (R., nég., 05, __)

14-J'ai doublé, en 5^{ième} année, y m'ont dit «tu vas te planter en 6^{ième} », ça fait qu'ils m'ont gardé en 5^{ième}

15-Ben en 1^{ière} année pis en 2^{ième}, j'étais pas fort, pis en 3^{ième}, j'ai commencé à avoir vraiment de la misère à l'école

16-Parce que l'année passée, j'ai commencé en secondaire 2 pis j'avais tellement de misère, ça se pouvait pas,

Participant 6 (R., nég., 06, __)

17-L'an passé j'avais peur des examens, j'avais peur de redoubler encore,
18-Si j'avais des notes pourries comme avant je le sais pas, mais plus là
19-Mon pire souvenir de l'école, c'est mes notes
20-Avec mes échecs scolaires, «Je me disais crif, j'ai 16 ans, je redouble encore, je suis en secondaire 2, là je suis un bum, m'as-tu lâcher ou non l'école»,

Participant 7 (R., nég., 07, __)

21-J'ai déménagé environ 3 à 4 fois certain. C'est pour ça que j'ai doublé. Mon premier, ma première année au primaire, pis après ben c'est correct
22-Au secondaire j'ai... je suis allée en mesure d'appui en secondaire 1. J'ai doublé une fois en secondaire 1 aussi. Après ça, j'ai fait mon CPF 2, après je suis en CPF 4
23-Oui j'ai encore peur des examens
24-Mon pire souvenir de mon scolaire, c'est quand t'es la pire. T'as les pires résultats pis ton prof... tu te fais dire devant tout le monde, au primaire c'est gênant, en secondaire 1et 2, tu ris des autres pis, mais quand t'as de mauvais résultats, tu te vois réussir nulle part, c'est pas l'fun, ça te démotive au bout

Participant 8 (R., nég., 08, __)

25-À peu près en sixième année, là j'ai commencé à descendre un peu dans mes mathématiques, c'est ça qui m'a toujours bloqué.
26-Pis, en secondaire 1, j'ai eu beaucoup de misère pis y m'ont fait passé pareil. J'avais coulé mon cours d'été en mathématiques, mais y m'ont monté pareil en secondaire 2 parce qu'ils disaient que j'avais vraiment des notes super dans toutes les matières sauf en mathématiques, j'avais genre 57, y m'ont fait passer en deux, j'ai encore eu de la misère en mathématiques.
27-Je m'en devenais quand même assez vieille, y m'ont dit tu vas aller en VA ou CPF ici. Au début, j'étais là «hein !mon Dieu, je serai jamais capable, y veulent m'envoyer où t'avances toute seule pis j'ai de la misère comment je vais faire»
28-J'ai jamais passé, ça allait vraiment mal en mathématiques.
29-Avant, je passais jamais, jamais,
30-Ma note, regarde, y donnait jamais ma note trop haut, tellement, y avait tout le temps 50 % de la matière que je comprenais pas, j'avais moins de 50 %
31-Je suis fatiguée, faudrait que je me remette là cette année, c'est l'histoire là qui me bloque un peu,

Participant 9 (R., nég., 09, __)

32-Ben au primaire j'ai doublé ma 2 ^{ième} année et j'ai passé toutes les autres
33-Le pire souvenir de l'école, c'est un prof en secondaire 2 quand mon prof d'anglais m'a dit que j'allais couler au mois de mars
34-En anglais faut que je me force encore plus parce que je passe pas

35-Ça dépend quoi, le français, j'ai un peu plus de misère
36-Oui au primaire c'était plus difficile, pis fallait que je me force beaucoup, vraiment beaucoup dans mes matières

Participant 10 (R., nég., 10, __)

37-Mes notes, au début de mon secondaire, j'ai eu une couple d'échecs
38-Parce que comme que je dis quand j'étais au primaire, j'savais pas qu'il fallait étudier et tout ce que j'ai accumulé comme retard ben c'est pour ça, c'est la principale cause pourquoi je suis descendu en CPF
39-J'ai doublé en première année au primaire
40-Ben, j'pensais pas que je pouvais avoir aussi tant de belles notes que ça, parce que j'avais jamais eu d'aussi grosses notes que ça, parce que comme je disais avant, j'avais pas la base,

Participant 11 (R., nég., 11, __)

41-Comme quand j'ai doublé ma quatrième année
42-Le primaire, j'avais d'la misère à apprendre
43-C'était difficile d'avoir des résultats pis à passer mes années, ben la première année, tout le monde c'était correct, mais après la quatrième année ça commencé à être dur

Participant 12 (R., nég., 12, __)

44-Je suis en adaptation scolaire, ça c'est parce que j'ai doublé deux années pis j'étais pas capable de rattraper le monde au régulier pis j'avais trop perdu d'années fait que y m'ont amené au cheminement particulier...
45-Non, les années que j'ai doublées, ma première année pis en secondaire 1
46-Oui ben j'ai fait mon secondaire 2 pis c'est en secondaire 2 qu'y m'ont dit que ça marchait pas parce que je passerais pas mon secondaire 3...
47-J'y croyais pas pan toute, fait que là, je l'ai vu, en le voyant, j'ai dit hein! Je l'ai eu, c'est rendu que j'ai repassé mes deux ans, j'ai rattrapé mes deux années ah oui, les notes ça aide...
48-Quand ça marche pas, ça dépend de toutes, des situations, moi c'était plus les notes au début, je voulais plus y aller à cause que je passais pas,
49-Tu sais quand avant au régulier quand j'étais au primaire, c'est rare que je passais, j'avais des mauvaises notes pis tu sais à un moment donné, j'étais habituée à d'avoir ça, fait que ça me dérangeait plus
50-Oui, mais ça au CPF ce qui est dur, moi au début c'est ça que j'ai trouvé dur à prendre, c'est que tu vas du CPF, mais pense pas que tu vas avoir ton diplôme secondaire. Tant qu'à moi, tu peux pas avoir ton diplôme comme l'histoire, on en a, mais sciences physiques, tu l'as pas au CPF...Pis ton diplôme d'études secondaires, faut que tu aille le finir aux adultes
51-Oh oui ! C'est sûr, ça aide. Au régulier, c'est ce que tu savais pis là c'est dans deux semaines ton examen. Là tu comprends à ce moment pis là y vont commencer

un autre module, y vont continuer sur une autre affaire, pis là y vont l'avoir tout oublié, fait que l'examen de l'autre module, tu viens d'avoir appris autre chose, tu t'en rappelles plus, tu vas peut-être mélanger, fait que je voyais ça au régulier...

52-Oui, à l'école c'est sûr, c'est des matières, faut que tu comprennes ce qu'il y a à comprendre là, tu peux pas arriver si tu sais pas c'est quoi une subordonnée ben là...C'est ça qu'il y a à l'examen, tu peux pas passer là non plus...

Participant 13 (R., nég., 13, __)

53-J'ai doublé deux années, ma première pis ma sixième année

54-Ma pire matière, c'est anglais, j'ai plus de misère

Participant 14 (R., nég., 14, __)

55-J'ai doublé deux fois

56-Ça me tentait pas de réussir, pis j'avais les notes qui allaient avec...

57-Des fois, mes notes, c'était gênant...