

"But like moi, I had bigger dreams"

Facteurs influençant la motivation à persévérer chez les adolescents de
l'Île-du-Prince-Édouard évoluant en milieu minoritaire francophone

Par

Dominique Morency

Mémoire de maîtrise présenté à la Faculté des études supérieures de l'Université du
Manitoba pour satisfaire partiellement aux exigences du grade de

MAÎTRISE EN ÉDUCATION

USB Éducation

Université de Saint-Boniface

Université du Manitoba

Winnipeg

Copyright © 2020 par Dominique Morency

Table des matières

| | |
|--|-----|
| RÉSUMÉ | I |
| ABSTRACT | II |
| REMERCIEMENTS | III |
| CHAPITRE 1 | 1 |
| 1.1 Introduction..... | 1 |
| 1.2 Problématique et but de l'étude | 1 |
| 1.3 Mon contexte dans cette communauté..... | 3 |
| 1.4 Signification de l'étude..... | 5 |
| 1.5 Questions de recherche..... | 6 |
| 1.6 Synthèse et organisation des prochains chapitres | 8 |
| CHAPITRE 2 | 9 |
| 2.1 Introduction | 9 |
| 2.2 Les contextes historique, démolinguistique et scolaire de l'Île-du-Prince-Édouard..... | 10 |
| 2.3 La motivation et la persévérance en contexte scolaire minoritaire | 14 |
| 2.4 Les théories implicites de l'intelligence..... | 15 |
| 2.4.1 La théorie incrémentielle de l'intelligence | 16 |
| 2.4.2 La théorie de l'entité de l'intelligence | 17 |
| 2.4.3 Résumé des théories de l'intelligence | 18 |
| 2.5 Motivation et persévérance en contexte scolaire | 18 |
| 2.5.1 L'auto-efficacité académique | 18 |
| 2.5.2 L'auto-efficacité langagière perçue | 19 |
| 2.5.3 Les sois langagiers..... | 21 |
| 2.6 Les influences sociales | 22 |
| 2.6.1 La sphère familiale | 22 |
| 2.6.2 Les aspirations éducationnelles parentales | 22 |
| 2.6.3 Les aspirations des élèves à l'égard des études postsecondaires | 23 |
| 2.6.4 L'effet des pairs..... | 26 |
| 2.6.5 La relation élève-enseignant..... | 26 |
| 2.7 Sommaire du chapitre 2..... | 27 |
| CHAPITRE 3 | 28 |
| 3.1 Le paradigme épistémologique - La théorie bourdieusienne..... | 28 |
| 3.2 Le capital culturel | 29 |

| | | |
|---|--|-----------|
| 3.3 | Habitus..... | 30 |
| 3.4 | Habitus de classe et chance objectivée de réussite scolaire | 30 |
| 3.5 | Critique de la théorie bourdieusienne..... | 33 |
| 3.6 | La théorie bourdieusienne et le contexte minoritaire linguistique | 34 |
| 3.7 | La méthodologie de cette recherche | 36 |
| 3.7.1 | L'ethnographie | 37 |
| 3.7.2 | Les limites de l'ethnographie | 37 |
| 3.7.3 | L'étude de cas..... | 38 |
| 3.7.4 | Les limites de l'étude de cas..... | 38 |
| 3.8 | Méthode de collecte des données..... | 39 |
| 3.9 | Accès aux participants et recrutement..... | 39 |
| 3.9.1 | Participants A (questionnaire électronique) et leur recrutement | 40 |
| 3.9.2 | Participants B (entrevue semi-structurée) et leur recrutement..... | 43 |
| 3.10 | Rôle et positionnement de la chercheuse..... | 44 |
| 3.11 | Bénéfices pour la chercheuse et réciprocité | 46 |
| 3.12 | Éthique : Protection des participants et « Power over » | 48 |
| 3.12.1 | Participants A – Les élèves du secondaire (questionnaire électronique)..... | 48 |
| 3.12.2 | Participants B – Les anciens finissants (entrevue semi-structurée)..... | 49 |
| 3.13 | Collecte des données..... | 51 |
| 3.13.1 | Le questionnaire électronique : Partie A | 51 |
| 3.13.2 | Les entrevues semi-structurées : Partie B..... | 52 |
| 3.13.3 | Le carnet de bord | 54 |
| 3.14 | Sécurité et conservation des données..... | 54 |
| 3.15 | Analyse des données | 55 |
| 3.15.1 | Partie A : Les questionnaires électroniques..... | 55 |
| 3.15.2 | Partie B : Les entrevues semi-dirigées | 55 |
| 3.16 | Sommaire du chapitre 3..... | 57 |
| CHAPITRE 4 : RÉSULTATS ET DISCUSSION | | 58 |
| 4.1 | Objectifs et questions de recherche..... | 58 |
| 4.2 | Aperçu de la présentation des résultats : Parties A et B..... | 59 |
| 4.3 | Partie A : Les questionnaires électroniques (les élèves de la 11 ^e et 12 ^e année)..... | 62 |
| 4.3.1 | Les participants : Partie A | 62 |
| 4.3.2 | Données sociodémographiques | 62 |

| | | |
|-----------|---|-----|
| 4.3.3 | Discussion du Thème 1 (Partie A) : La persévérance scolaire et postsecondaire (Pourquoi l'école)? | 64 |
| 4.3.3.1 | Facteur 1 : Les variables sociales | 64 |
| 4.3.3.2 | Facteur 2 : Les variables scolaires | 70 |
| 4.3.3.3 | Facteur 3 : Les variables personnelles | 73 |
| 4.3.4 | Discussion du Thème 2 : L'identité linguistique et culturelle (Qui suis-je?) | 79 |
| 4.3.4.1 | Facteur 1 : Le positionnement identitaire | 80 |
| 4.3.4.2 | Facteur 2 : La perception du groupe d'appartenance..... | 81 |
| 4.3.5 | Discussion du Thème 3 : Les aspirations postsecondaires : Mon futur? | 83 |
| 4.3.5.1 | Facteur 1 : Le positionnement postsecondaire..... | 83 |
| 4.3.5.2 | Facteur 2 : Le choix linguistique de l'institution..... | 84 |
| 4.3.6 | Synthèse de la discussion de la Partie A..... | 86 |
| 4.4 | Partie B : L'entrevue semi-dirigée (les anciens finissants) | 87 |
| 4.4.1 | Les participants..... | 87 |
| 4.4.2 | Discussion du Thème 1 (Partie B) : Les facteurs influençant la persévérance scolaire et postsecondaire (Pourquoi l'école?)..... | 102 |
| 4.4.2.1 | Facteur 1 : Les variables sociales | 102 |
| 4.4.2.2 | Facteur 2 : Les variables scolaires | 108 |
| 4.4.2.3 | Facteurs 3 : Les variables personnelles | 109 |
| 4.4.2.4 | Facteur 4: Le choc de la réalité postsecondaire | 111 |
| 4.4.3 | Discussion du Thème 2 (Partie B) : L'identité linguistique et culturelle (Qui suis-je?) | 112 |
| 4.4.3.1 | Facteur 1 : La perception de son groupe d'appartenance | 113 |
| 4.4.3.2 | Facteur 2 : L'auto-perception identitaire | 114 |
| 4.4.3.3 | Facteur 3 : La perception de la langue..... | 117 |
| 4.4.3.4 | Facteur 4 : La perception de la culture | 119 |
| 4.4.3.5 | Facteur 5 : Le rôle de l'école dans le développement identitaire | 123 |
| 4.4.4 | Discussion du Thème 3 (Partie B) : Les aspirations postsecondaires (Mon futur)... | 125 |
| 4.4.4.1 | La poursuite ou la non-poursuite d'études postsecondaires | 125 |
| 4.4.4.1.1 | Facteur 1 : Les variables sociales | 125 |
| 4.4.4.1.2 | Facteur 2 : Les variables personnelles | 127 |
| 4.4.4.2 | Les raisons du choix de l'institution..... | 129 |
| 4.4.4.2.1 | Facteur 1 : La compétence langagière professionnelle..... | 130 |
| 4.4.4.2.2 | Facteur 2 : Le coût de la poursuite | 130 |

| | | |
|---|---|-----|
| 4.4.4.2.3 | Facteur 3 : La réputation de l'institution | 134 |
| 4.4.5 | Synthèse de la Partie B | 137 |
| 4.5 | Conclusion des Parties A et B | 138 |
| 4.5.1 | Les facteurs influençant la persévérance scolaire et postsecondaire (Pourquoi l'école?) | 138 |
| 4.5.2 | L'identité linguistique et culturelle (Qui suis-je?) | 140 |
| 4.5.3 | Les aspirations postsecondaires (Mon futur) | 141 |
| CHAPITRE 5 : LIMITATIONS, ÉTONNEMENTS, RECOMMANDATIONS ET CONCLUSION GÉNÉRALE | | 143 |
| 5.1 | Introduction | 143 |
| 5.2 | Les limitations de cette étude | 143 |
| 5.3 | Étonnements | 145 |
| 5.4 | Les recommandations | 147 |
| 5.4.1 | Recommandations pédagogiques de la chercheuse | 147 |
| 5.4.2 | Suggestions des participants | 148 |
| 5.5 | Recommandations de futures recherches | 149 |
| 5.6 | Conclusion générale | 150 |
| Bibliographie | | 153 |
| ANNEXES | | 163 |
| Annexe 1 : Invitation à la soirée d'information | | 164 |
| Annexe 2 : Lettre de demande de participation (questionnaire) | | 166 |
| Annexe 3 : Questionnaire électronique | | 169 |
| Annexe 4 : Tableaux des résultats du questionnaire électronique | | 175 |
| Thème 1 : Les facteurs influençant la persévérance scolaire et postsecondaire (Pourquoi l'école?) | | 176 |
| Tableau 1. | L'influence des parents | 176 |
| Tableau 2. | L'influence des amis | 177 |
| Tableau 3. | L'influence des enseignants | 178 |
| Tableau 4. | Le parcours scolaire | 179 |
| Tableau 5. | La perception de l'école francophone | 180 |
| Tableau 6. | L'auto-efficacité académique perçue | 181 |
| Tableau 7. | L'auto-efficacité langagière perçue | 182 |
| Thème 2 : L'identité linguistique et culturelle (Qui suis-je?) | | 183 |
| Tableau 8. | Le positionnement identitaire | 183 |

| | |
|---|-----|
| Thème 3 : Les aspirations postsecondaires (Mon futur)..... | 184 |
| Tableau 9. Le positionnement postsecondaire..... | 184 |
| Annexe 5 : Lettre de demande de participation (entrevues semi-dirigées) | 185 |
| Annexe 6 : Protocole des questions d’entrevues | 188 |
| Annexe 7 : Le carnet de bord | 191 |
| Les formulaires de consentement | 193 |
| Annexe 8 : Formulaire de consentement libre et éclairé (questionnaire) | 194 |
| Annexe 9 : Formulaire de consentement libre et éclairé (entrevues semi-dirigées)..... | 199 |
| Annexe 10 : Formulaires d’approbations | 204 |
| Approbation du Ministère de l’Éducation et de l’Apprentissage continu | 205 |
| Approbation de la Commission scolaire de langue française..... | 207 |
| Approbation du comité d’éthique..... | 210 |
| Approbation du jury de la proposition de mémoire..... | 212 |

Liste des tableaux

| | |
|---|-----|
| Tableau 1 : Thèmes et facteurs des parties A et B | 61 |
| Tableau 2 : Synthèse des données linguistiques et culturelles des élèves..... | 63 |
| Tableau 3 : Perception du groupe d'appartenance selon les élèves | 82 |
| Tableau 4 : Précisions et clarifications des participants à l'égard de leur positionnement postsecondaire..... | 86 |
| Tableau 5 : Synthèse des données sociodémographiques des anciennes finissantes et des anciens finissants | 89 |
| Tableau 6 : Je m'identifie comme | 114 |

Liste des images

| | |
|---|----|
| Image 1 : Localités francophones à l'Î.-P.-É. | 11 |
| Image 2 : Disposition géographique des six écoles francophones de l'Î.-P.É..... | 12 |

Liste des diagrammes

| | |
|--|----|
| Diagramme 1 : Dynamique motivationnelle chez l'élève du secondaire et du postsecondaire | 15 |
|--|----|

| | |
|---|-----|
| Diagramme 2 : Les inégalités de choix scolaire, situées la théorie bourdieusienne..... | 32 |
| Diagramme 3 : Les facteurs associés à la persévérance scolaire et postsecondaire chez les élèves de la 11 ^e et de la 12 ^e année..... | 64 |
| Diagramme 4 : Les facteurs associés à l'identité linguistique et culturelle chez les élèves de la 11 ^e et de la 12 ^e année..... | 79 |
| Diagramme 5 : Les facteurs associés aux aspirations postsecondaires chez les élèves de la 11 ^e et de la 12 ^e année..... | 83 |
| Diagramme 6 : Les facteurs associés à la persévérance scolaire et postsecondaire chez les anciens finissants..... | 102 |
| Diagramme 7 : Les facteurs associés aux identités linguistiques et culturelles..... | 112 |
| Diagramme 8 : Les facteurs associés au choix de la poursuite ou de la non-poursuite d'études postsecondaires..... | 125 |
| Diagramme 9 : Les facteurs influençant le choix de l'institution postsecondaire chez les anciens finissants..... | 129 |

RÉSUMÉ

L'expérience associée au passage vers le secondaire, jumelée au fait d'évoluer en contexte minoritaire francophone pourraient influencer les perceptions qu'entretiennent les adolescents quant à leurs compétences académiques et linguistiques et ainsi affecter leur motivation à persévérer académiquement et à aspirer à la poursuite d'études postsecondaires.

Cette recherche qualitative (Creswell, 2014), d'étude de cas ethnographique (Yin, 2014), et fondée dans la théorie bourdieusienne (Bourdieu, 1979), visait à explorer les perceptions des adolescents d'une communauté francophone minoritaire de l'Île-du-Prince-Édouard quant aux facteurs pouvant influencer leur persévérance scolaire et postsecondaire. Les résultats de l'analyse d'entrevues semi-dirigées et de questionnaires électroniques suggèrent que l'influence parentale, les buts poursuivis, de même que l'utilité perçue de l'école francophone et le choc de l'après secondaire vécu par les anciens finissants sont des facteurs non-négligeables de la persévérance académique. À ces facteurs, s'ajoutent la complexité du construit identitaire qui est tributaire de l'individu. Pour sa part, le désir de poursuivre ou non vers le postsecondaire, tire son influence du milieu familial et d'une perception du devoir suivre une norme sociale préétablie. À la lumière des résultats, des recommandations pédagogiques et politiques quant à la persévérance en milieu minoritaire sont présentées. Des suggestions de futures recherches sont aussi suggérées.

Mots clés : persévérance scolaire, francophonie acadienne en contexte minoritaire, construction identitaire aux niveaux secondaire et postsecondaire

ABSTRACT

Students' experiences of the transition to the secondary level at a francophone school, in a minority language context, could serve to influence the perceptions that these adolescents have regarding their academic and linguistic skills, thereby affecting their motivation to persevere academically and to aspire to post-secondary studies.

This qualitative (Creswell, 2014) ethnographic case study (Yin, 2014), drawing from Bourdieu's theories (Bourdieu, 1979), explores the perceptions of a group of secondary students and high school graduates from a francophone minority community in Prince Edward Island, regarding the factors influencing their academic perseverance. The results of the analysis of the semi-structured interviews and electronic questionnaires point to parental influence, personal goals, as well as the perceived usefulness of school (French-speaking) and the post-high school shock, as non-negligible factors in academic persistence. In addition to these factors, the complexity inherent in identity construction which is dependent upon the individual would seem to explain academic perseverance or lack thereof. The desire to pursue or to dismiss post-secondary education draws its influence from the family environment and from a perception of having to follow pre-established social norms.

In light of the results, pedagogical and political recommendations concerning academic perseverance in a francophone minority setting are presented. Suggestions for future research are also offered.

Key Words: academic perseverance, Acadian francophonie in a minority language context, post-secondary and high school identity construction

REMERCIEMENTS

Mes premiers remerciements vont tout d'abord à ma Directrice de mémoire, Mme Krystyna Baranowski. Sa gentillesse, son souci du détail, son éthique de travail impeccable, ainsi que son désir de toujours pousser plus loin la connaissance, sont tous des attributs qui ont su enrichir la qualité et la profondeur de ce mémoire. Merci pour le soutien et pour la disponibilité continue. Ce fut une rencontre mémorable dans mon parcours de vie et dans mon parcours professionnel.

Je tiens également à remercier les Professeures Mme Anne Sechin et Mme Shelley Taylor pour leur précieuse collaboration. Je suis très reconnaissante du temps qu'elles ont consacré aux révisions du mémoire et aux rétroactions qu'elles m'ont fournies. Leur expertise et leur esprit critique furent des atouts majeurs à ce mémoire.

Un merci tout spécial à mes participants pour votre ouverture et générosité. Grâce à vous, il m'a été possible de donner une voix à votre réalité. Merci Annabelle, Charlotte, Dimitri, Diego, Hannah, Océane, Robin, Rosalie, Théodore et Tom¹. Vos partages d'expériences furent d'une valeur inestimable. Ils ont su me toucher et m'aider à mieux comprendre votre réalité. Merci mille fois!

Finalement, j'aimerais profondément remercier mon époux et mes trois enfants pour votre patience, votre soutien et votre compréhension. Courir après le temps, pour que chacun y trouve son compte, fut un marathon de tous les jours...mais la ligne d'arrivée est maintenant franchie. Mille mercis!

¹ Pseudonymes

CHAPITRE 1

1.1 Introduction

Cette recherche vise à décrire et à interpréter le parcours scolaire des élèves du secondaire de la Commission scolaire de langue française de l'Île-du-Prince-Édouard en explorant les facteurs affectifs, scolaires et sociaux pouvant influencer leur motivation à persévérer académiquement et à poursuivre des études postsecondaires. J'ai donc essayé de comprendre comment les composantes linguistiques et culturelles, à partir desquelles les adolescents² se définissent, influencent la perception de leur cheminement académique et identitaire en milieu minoritaire francophone. Cette étude a consisté en une recherche qualitative empruntant de l'ethnographie et de la tradition de l'étude de cas (Creswell, 2014), c'est-à-dire, l'analyse et l'exploration des perceptions d'élèves du secondaire et d'anciens finissants du secondaire dans le contexte socioculturel de la communauté minoritaire francophone de l'Île-du-Prince-Édouard.

1.2 Problématique et but de l'étude

Plusieurs recherches (Bouffard, Brodeur et Vézeau, 2005; Gurtner, Gulfi, Monnard et Schumacher, 2006, Équipe Réunir Réussir, 2013), affirment que plus l'élève avance dans son parcours scolaire, moins il apprécie l'école. La baisse de motivation, plus marquée lors de l'arrivée au secondaire en raison des nouveaux obstacles (exigences académiques plus élevées, niveau langagier plus élaboré et spécifique, évaluations plus fréquentes et

² Dans ce document, l'emploi du masculin pour désigner des personnes n'a d'autres fins que celle d'alléger le texte.

l'anxiété y étant associée), est un mal très général dont souffre la grande majorité des élèves.

Alors que certains attribueront cette baisse de motivation à l'influence des pairs, au milieu familial ou encore à l'environnement scolaire, d'autres l'attribueront à l'apparition chez l'enfant d'un discernement progressivement plus objectif quant à la perception de lui-même et de ses compétences et quant au lien qui existe entre l'intelligence et la performance scolaire (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau, 2004; Robertson et Collerette, 2005; Lapointe et Legault, 2004; Gurtner, Gulfi, Monnard et Schumacher, 2006). Déjà en 1990, Entwisle rapportait que l'expérience associée au passage du primaire au secondaire serait à ce point stressante, qu'elle aurait des effets nuisibles sur la réussite scolaire (Entwisle cité dans Robertson et Collerette, 2005, p.691).

Face à ces résultats scolaires qui déclinent, les parents se présentent souvent frustrés et démunis. Pour tenter de les rassurer, l'enseignant expliquera que la matière devient plus exigeante, que l'élève est en période d'adaptation et que tout devrait progressivement rentrer dans l'ordre. En somme, leur enfant doit persévérer.

Outre les difficultés d'ajustements à cette transition académique vers le secondaire et les parents désorientés, les élèves de la Commission scolaire de langue française de l'Île-du-Prince-Édouard font partie d'une communauté minoritaire linguistiquement, tout en étant issus de familles *exogames*³ ou de familles *endogames*⁴ francophone ou anglophone.

Selon Statistique Canada (2019), en 2016, l'Île-du-Prince-Édouard comptait une

³ Familles dont un des parents est de langue maternelle française et l'autre de langue maternelle anglaise (Landry et Allard, 1997).

⁴ Familles dont les deux parents sont de langue maternelle française ou les deux parents sont de langue maternelle anglaise (Landry et Allard, 1997).

population de 141 015 habitants, dont 2260 affirmaient parler le plus souvent le français à la maison, soit 1,6% de la population totale. Toujours selon Statistique Canada, 94,1 % de la population totale affirme parler le plus souvent l'anglais à la maison, alors que seulement 0,20 % disaient utiliser le français et l'anglais à la maison.

Ainsi, une grande majorité de nos élèves est partagée entre un milieu scolaire promouvant une culture francophone et acadienne et un milieu familial promouvant une culture anglophone dominante, ce qui fait en sorte qu'ils s'identifient à la majorité anglophone plutôt qu'à la minorité. Pour eux, « leur rapport à la langue se trouve souvent en contradiction avec la philosophie qui sous-tend le discours officiel de l'école en ce qui a trait à l'appartenance de groupe, à la francophonie » (Gérin-Lajoie, 2004, p.173).

1.3 Mon contexte dans cette communauté

J'enseigne dans ce milieu minoritaire francophone et acadien⁵ depuis une douzaine d'années. En début de carrière, j'avais la conviction que, qui voulait réussir pouvait réussir et ce, peu importe. Étant issue d'un milieu majoritairement francophone, j'ai toujours vécu dans un cadre académique et culturel opposé à celui de mes élèves. J'ai vite réalisé que qui comprenait la langue, qui était encadré et qui voulait, pouvait réussir... à condition de s'y engager réellement. Cependant, vouloir réussir peut parfois rimer avec souffrir. Certains élèves seront grandement affectés par l'exigence du système scolaire à

⁵ Les Acadiens sont les descendants de colons français venus s'établir en Amérique du Nord à partir de 1604. Ils étaient principalement originaires du centre-ouest de la France. Ils se sont installés dans le territoire antérieurement nommé « Acadie ». Dans ses limites les plus restreintes, cette colonie correspondait à la Nouvelle-Écosse péninsulaire d'aujourd'hui (Musée Acadien, 2019).

performer académiquement, sachant qu'ils doivent tout de même trouver la motivation de persévérer, même si la bataille semble perdue d'avance.

Mes expériences d'enseignement aux niveaux primaire, intermédiaire et secondaire dans la communauté francophone de l'Île-du-Prince-Édouard m'ont permis de constater qu'un éventuel désintérêt académique semble s'installer de façon beaucoup plus marquée et palpable chez les élèves de l'intermédiaire et du secondaire. Leur définition de performer se limite souvent à obtenir une note de passation (50% dans leur cas) afin d'obtenir leur crédit. C'est comme si les années passées à l'école faisaient ombrage au plaisir d'apprendre et au désir de réussir et de s'accomplir.

Pour beaucoup d'élèves, les modèles de réussite sociale sont des fermiers, des pêcheurs ou des gens de métier qui ont travaillé dur et qui ont investi beaucoup de leur capital humain (en travaillant de leurs mains) à cette réussite. La réussite de ces personnes indique donc à ces élèves qu'il est possible de réussir sa vie socialement et économiquement sans avoir à poursuivre d'études postsecondaires. S'il y a poursuite d'études postsecondaires, ces dernières seront surtout des études collégiales, car les élèves ne se croient pas « faits » pour l'université, même s'ils sont performants académiquement au secondaire. Statistique Canada (2017), rapporte qu'en 2015 à l'Île-du-Prince-Édouard, toutes langues confondues, 2103 individus ont reçu un diplôme d'études postsecondaires, dont 936 diplômes universitaires et 1170 diplômes collégiaux.

Or, les sociétés industrialisées actuelles priorisent des gens qui possèdent les compétences, les connaissances, la souplesse et les aptitudes nécessaires pour être en mesure de s'adapter aux changements perpétuels en matière d'économie, d'information et de communication. Ceux qui posséderont ces attributs, posséderont également une solide

éducation (Bowlby et McMullen, 2002). En revanche, la main-d'œuvre peu scolarisée risque d'être plus affectée par la précarité de l'emploi, de vivre dans la pauvreté et éprouvera également de la difficulté à s'intégrer à cette société en constante mouvance, ce qui risque d'alourdir le fardeau social et d'alourdir les inégalités sociales (Bowlby et McMullen, 2002; Organisation de coopération et de développement économiques, 2017). En effet, dans une société où l'éducation représente un « déterminant central du bien-être collectif et individuel » (Marcotte, Lachance et Lévesque, 2011) et où la demande du marché du travail « laisse croire que l'éducation postsecondaire devient rapidement la nouvelle norme de scolarité » (Bowlby et McMullen, 2002, p.19), aspirer à un avenir meilleur et à une potentielle mobilité sociale devient dès lors, difficile.

Il semble toutefois important de souligner que même si les individus les moins qualifiés sont fortement pénalisés en terme de rémunération dans tous les pays de l'OCDE, il n'en reste pas moins que dans certains pays, 5% (comme c'est le cas pour l'Espagne, l'Estonie, l'Irlande et le Portugal) à 7% (Brésil et Canada) d'adultes peu instruits se classent dans la catégorie de rémunération la plus élevée. Dans le contexte de mondialisation actuel, maîtriser et être compétent dans une langue autre que l'anglais revêt une valeur marchande pour les individus en agissant comme une marque de distinction (Smala, Paz et Lingard, 2013). Toutefois, les relations de pouvoir inéquitables peuvent freiner l'acquisition d'une langue (Norton, 1995).

1.4 Signification de l'étude

Depuis les vingt-cinq dernières années, quelques chercheurs ont exploré les différents processus identitaires des jeunes francophones d'écoles secondaires en milieu minoritaire

au Canada (Gérin-Lajoie, 2004; Pilote, Magnan et Vieux-Fort, 2010). Ces recherches s'inspirent en partie de la croissance de familles exogames dans les écoles des divisions francophones. Vu l'absence d'études au niveau des facteurs de réussite académique découlant de la motivation à persévérer au niveau secondaire dans la Commission scolaire de langue française de l'Île-du-Prince-Édouard, cette recherche nous permet de démystifier la réalité scolaire et identitaire des adolescents évoluant dans un tel milieu, en leur laissant la parole et en dressant un portrait de leur réalité encore peu explorée. Également, cette étude apporte au personnel enseignant et administratif des recommandations face à des pratiques pédagogiques gagnantes visant à mieux encadrer les adolescents lors de leur passage au secondaire, afin qu'ils aspirent à la poursuite d'études postsecondaires, que ce soit en français ou en anglais.

1.5 Questions de recherche

Selon la littérature scientifique, il a été établi que les perceptions et les croyances des élèves envers leurs compétences et capacités académiques influencent leurs attitudes et que les sentiments et les comportements qui en découlent affectent directement leur niveau de performance scolaire (Dweck et Master, 2009; Viau et Louis, 1997; Da Fonseca, Cury, Bailly et Rufo, 2004). Devant les défis académiques, certains élèves deviendront plus réticents à s'engager, allant parfois jusqu'à démontrer une profonde indifférence face à l'échec, alors que d'autres persévéreront et connaîtront le succès escompté, allant même jusqu'à s'épanouir lors de leur parcours scolaire (Gurtner, Gulfi, Monnard et Schumacher, 2006; Wigfield et Eccles, 2002).

La présente étude qualitative fait entendre et sert à interpréter la voix des adolescents de milieu minoritaire francophone de l'Île-du-Prince-Édouard. Afin de comprendre les facteurs motivationnels qui influencent leur persévérance scolaire, j'ai exploré les questions suivantes :

1. Selon les adolescents vivant en milieu minoritaire francophone et acadien de l'Île-du-Prince-Édouard, rendus au niveau secondaire ou l'ayant complété,
 - a. Quels facteurs motivationnels influencent la persévérance scolaire au niveau secondaire?
 - b. Quel est l'impact d'une éducation en milieu minoritaire francophone à l'Île-du-Prince-Édouard sur la motivation à persévérer académiquement?
2. Comment est-ce que ces étudiants, jusqu'à ce point,
 - a. se définissent par rapport à leur identité culturelle?
 - b. se définissent par rapport à leur identité linguistique?
 - c. décrivent le rôle de l'école quant à « l'évolution identitaire » en contexte minoritaire ?
3. Selon les anciens finissants de la Commission scolaire de langue française de l'Île-du-Prince-Édouard ayant fréquenté une école francophone située en milieu minoritaire linguistique,
 - a. Quels sont les facteurs qui ont influencé leur choix de poursuivre ou de ne pas poursuivre d'études postsecondaires?
 - b. S'il y a poursuite d'études postsecondaires, qu'est-ce qui a motivé le choix de poursuivre des études postsecondaires et dans quelle institution?

1.6 Synthèse et organisation des prochains chapitres

Dans cette introduction, j'ai tenu à présenter la problématique et le but de cette étude, mon propre contexte, la signification de l'étude, ainsi que mes questions de recherche.

Dans le chapitre suivant, je vais premièrement présenter le contexte historique de la communauté acadienne et francophone et du système éducatif de l'Île-du-Prince-Édouard. Ensuite, j'aborderai la motivation à la persévérance scolaire, pour terminer avec l'exploration des facteurs personnels, sociaux et scolaires pouvant affecter la motivation à persévérer des adolescents de la Commission scolaire de langue française de l'Île-du-Prince-Édouard.

CHAPITRE 2

2.1 Introduction

Beaucoup d'études ont porté sur la dynamique motivationnelle des élèves en contexte scolaire et ont mis en lumière l'importance des facteurs personnels, sociaux et identitaires comme étant des aspects non-négligeables à cette motivation (Isik, El Tahir, Meeter, Heymans, Jansma, Croiset et Kusurkar, 2018; Dweck et Master, 2009; Pajares et Schunk, 2001; Dörnyei, 2009; Kamanzi, Doray, Murdoch, Moulin, Comoé, Groleau, Leroy, C. et Dufresne, 2009; Viau et Louis, 1997). Toutefois, peu d'études à ce sujet se sont intéressées à la dynamique motivationnelle chez les adolescentes et les adolescents du secondaire et du postsecondaire, encore moins chez celles et ceux évoluant en contexte minoritaire linguistique. Isik et al. (2018), recommandent d'ailleurs que plus de recherches qualitatives soient menées à cet égard, afin d'atteindre une meilleure compréhension des mécanismes motivationnels. De surcroît, rares sont les études qualitatives ayant exploré les perceptions des élèves quant à leurs compétences académiques et linguistiques et l'effet de ces dernières sur leurs aspirations futures.

Nous commencerons donc ce chapitre par un survol historique de la communauté acadienne et francophone de l'Île-du-Prince-Édouard et de son système éducatif. Il est important d'en dresser le portrait en raison du contexte très spécifique de cette communauté minoritaire francophone. Cette dernière, au fil des siècles, a développé une mentalité, une quasi-culture de survivance en réponse aux multiples tentatives de dominations (linguistique, géographique, politique) auxquelles elle a été confrontée. Cette constante bataille face à la reconnaissance de ses droits constitutionnels et de son droit

d'être et d'exister en tant que peuple, se reflète encore aujourd'hui chez les jeunes de la communauté qui sont entourés de la majorité anglophone. Bien que leur bataille soit différente, elle n'en est pas moins difficile.

Ensuite, nous aborderons les facteurs motivationnels pouvant affecter la motivation à persévérer chez les adolescents issus d'un milieu minoritaire francophone et acadien de l'Île-du-Prince-Édouard. C'est en suivant les recherches importantes dans les domaines de la psychologie et de la sociolinguistique que nous créerons le portrait d'éléments principaux affectant la persévérance et la construction identitaire des jeunes francophones de l'Île-du-Prince-Édouard. Nous terminerons par une synthèse du chapitre.

2.2 Les contextes historique, démolinguistique et scolaire de l'Île-du-Prince-Édouard

À la suite de la chute de Louisbourg aux mains des Britanniques en 1758, quelque 4 500 colons (à l'exception de quelques centaines), dont des Acadiens expulsés de la Nouvelle-Écosse en 1755 et quelques 300 Français, sont vus dans l'obligation de quitter l'Île (Leclerc, 2015). Le nom de l'Île sera ensuite anglicisé à « Island of Saint John ». Bien qu'un grand nombre de résidents revendiquent un certain degré d'origine française ou acadienne, l'anglais devient, tout de même, la « langue véhiculaire » des habitants, qui sont majoritairement des nouveaux arrivants en provenance des Îles britanniques, de l'Écosse et de l'Irlande. Malgré tout, une petite partie de l'Acadie francophone a survécu et de petites communautés s'organisèrent dans différents endroits, dont Tignish, Malpègue, Rustico et Baie-de-Fortune (Leclerc, 2015).

De nos jours, les communautés francophones et acadiennes sont géographiquement réparties dans six régions : Prince-Ouest, Évangéline, Summerside-Miscouche, Rustico, Charlottetown et Kings-Est.

Image 1

Les localités francophones de l'Î.-P.-É.



Image tirée de : <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/amnord/ilepe.htm>

Même si en 1881 le recensement officiel révélait que 10% de la population était acadienne, la politique d'assimilation pratiquée par le gouvernement de l'Île mena à la quasi-disparition des acquis des Acadiens, particulièrement en matière scolaire. Les écoles francophones y furent tout simplement interdites. Malgré la création, en 1893, de l'Association des instituteurs acadiens de l'Île, qui encourageait l'enseignement du français dans les écoles publiques, et en 1919 de la fondation de la Société Saint-Thomas-d'Aquin (SSTA) suite à l'autorisation de la création d'écoles acadiennes bilingues par le gouvernement, la moitié des élèves acadiens fréquentaient encore des écoles anglaises à la fin des années 1920. Jusque dans les années cinquante, les écoles acadiennes, situées surtout en milieux ruraux et où le français était la langue d'enseignement jusqu'à la sixième année, étaient « fort rudimentaires et ne bénéficiaient guère des mêmes avantages que les écoles rurales anglophones » (Leclerc, 2015).

Ce ne sera finalement qu'en 1980, suite à des modifications de la « Loi scolaire » provinciale, que les francophones et Acadiens auront accès légalement à des écoles françaises dotées de programmes scolaires complètement en français. En 1988, en réponse au gouvernement provincial qui stipulait que les francophones n'étaient pas en nombre suffisant pour bénéficier d'écoles francophones, la Cour d'appel de l'Île-du-Prince-Édouard jugea les dispositions relatives au nombre d'élèves incompatibles avec l'Article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* (Gouvernement du Canada, 2019). Toutefois, malgré des modifications à l'article 12 de la *Loi scolaire* pour la rendre conforme aux prescriptions de la Charte canadienne et l'adoption en 1999, de la *French Language Services Act*, la clause du « là où le nombre le justifie » continua de restreindre l'accès à l'école française (Leclerc, 2015). Cette ambiguïté fut finalement levée en 2000, lorsque la Cour Suprême du Canada précisa que l'expression « là où le nombre le justifie » référerait à un chiffre précis, soit un nombre d'élèves se situant entre 49 et 155; nombre jugé suffisant pour qu'une minorité linguistique officielle puisse avoir son école. Actuellement, l'Île-du-Prince-Édouard compte six écoles françaises, telles que présentées sur l'image ci-dessous.

Image 2

Disposition géographique des six écoles francophones de l'Î.-P.É.



Image tirée de : <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/amnord/ilepe.htm>

En somme, n'eût été l'entrée en vigueur de la Charte des droits et liberté et des interventions de la Cour d'appel de l'Île-du-Prince-Édouard, de même que de la Cour Suprême du Canada qui ont fait valoir les droits linguistiques et scolaires de cette minorité et qui ont motivé tout un peuple à se mobiliser, il est à se demander si cette communauté arborerait un visage différent, soit celui de la majorité anglophone.

Effectivement, malgré la protection du système juridique fédéral et provincial et la longue histoire de lutte à la survivance, le sentiment d'appartenance de plusieurs générations d'Acadiens a été affecté et continue à l'être au point où nombre de familles acadiennes adoptent totalement la culture anglophone au détriment de la culture francophone et acadienne (Daveluy, 2008). De ce fait, bon nombre de parents d'élèves ayants-droit⁶ choisissent le système scolaire anglophone pour l'éducation de leur enfant.

Après avoir dressé ce portrait historique démolinguistique et scolaire des Acadiens de l'Île-du-Prince-Édouard, présentons maintenant comment se définit globalement la motivation et plus spécifiquement, la motivation à persévérer en contexte scolaire pour enfin tout relier au contexte des jeunes francophones et Acadiens de l'Île du Prince-Édouard.

⁶ Est considéré comme un ayant droit, tout enfant dont les parents sont des citoyens canadiens ou tout enfant dont les parents sont de nouveaux arrivants. De plus, si les parents sont des citoyens canadiens, un des parents doit 1) avoir comme première langue apprise et encore comprise celle de la minorité officielle de la province, ou 2) avoir fréquenté une école primaire dans la langue de la minorité et avoir résidé dans une province où la langue d'instruction est celle de la minorité ou 3) avoir un enfant qui a reçu ou reçoit son éducation dans la langue de la minorité (Gérin-Lajoie, 2004).

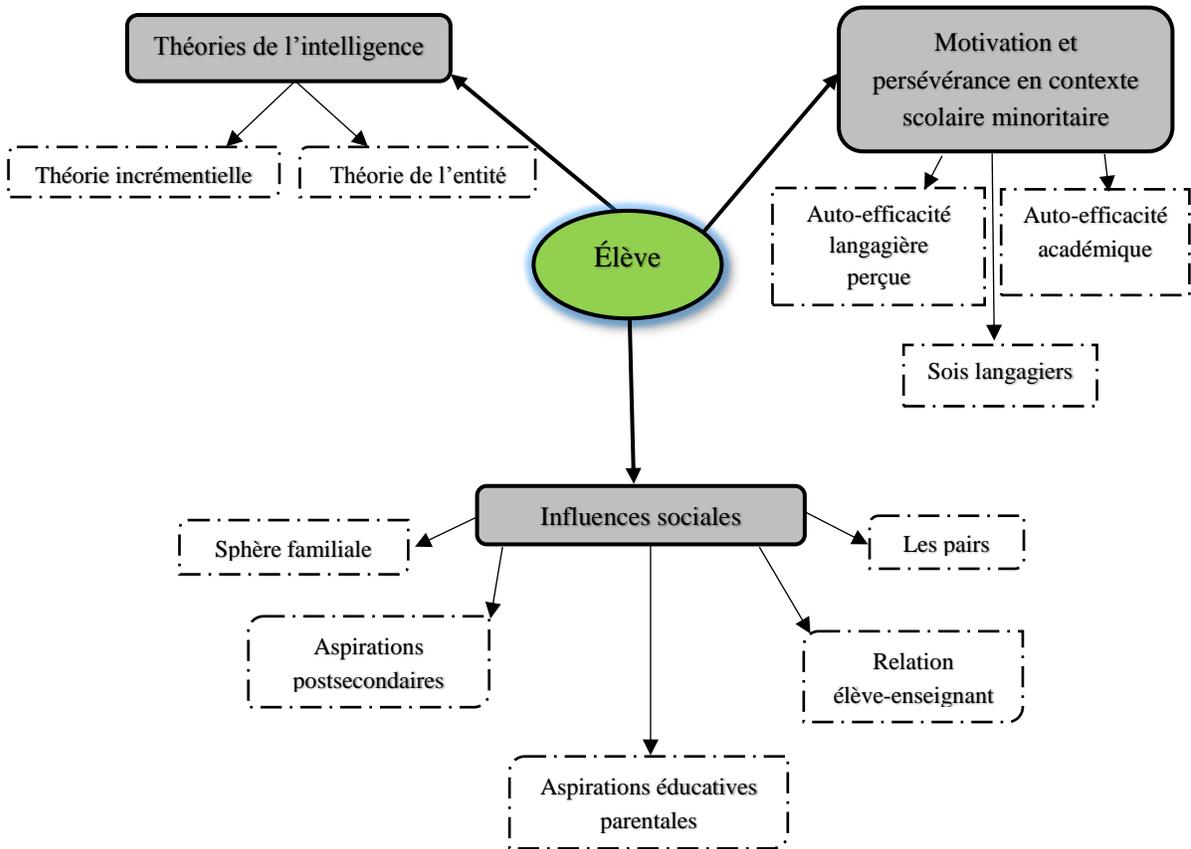
2.3 La motivation et la persévérance en contexte scolaire minoritaire

La persévérance en contexte scolaire se définit comme le maintien de l'engagement cognitif et comportemental d'un élève dans l'accomplissement d'une tâche indépendamment des difficultés rencontrées (Roland, De Clercq, Dupont, Parmentier, Frenay, 2015). Ainsi, la motivation à la persévérance en contexte scolaire est un moteur d'action, parfois inconscient, que l'élève va à la fois internaliser (en raison de ses croyances et perceptions) et ensuite externaliser par l'entremise des comportements académiques qu'il adopte.

Vu le focus de cette étude, il est important de réitérer le fait que les élèves de la présente recherche évoluent dans un milieu scolaire rural et francophone minoritaire et que de tels facteurs pourraient affecter leur désir de s'engager et de persévérer académiquement. Dragon (2007), renchérit à ce sujet en affirmant que le milieu d'origine d'un individu semblerait influencer de façon non négligeable la valeur que ce dernier accorde à ses apprentissages. De par le fait qu'ils sont issus de familles endogames et exogames, ces élèves vivent donc une quasi-dualité entre les réalités linguistiques scolaires et familiales.

La figure suivante présente les facteurs motivationnels faisant partie du parcours scolaire de l'élève et pouvant affecter sa motivation à persévérer et à aspirer à la poursuite d'études postsecondaires.

Diagramme 1 : Dynamique motivationnelle chez l'élève du secondaire et du postsecondaire



(Morency, D., 2018)

Le contenu des prochains paragraphes présentera l'élaboration explicative du diagramme ci-dessus.

2.4 Les théories implicites de l'intelligence

Les théories implicites de l'intelligence accordent une place centrale aux croyances des élèves quant à leur compétence, voire leur intelligence, pour expliquer le comportement des élèves engagés ou désengagés dans des situations d'accomplissement scolaire (Da Fonseca, Cury, Bailly et Rufo, 2004). Du fait qu'elles entraînent chez l'élève l'adoption

de comportements motivationnels d'accomplissement forts divergents (Molden et Dweck, 2006), les théories implicites de l'intelligence (regroupant la théorie incrémentielle et la théorie de l'entité de l'intelligence) auraient comme effet d'aider ou d'inhiber la motivation et la réussite des élèves à mesure que ces derniers cheminent vers le secondaire (Viau et Louis, 1997).

2.4.1 La théorie incrémentielle de l'intelligence

Les élèves qui adoptent une position incrémentielle de l'intelligence perçoivent que leur intelligence est un attribut malléable qui peut être contrôlé, amélioré, cultivé et renforcé avec le temps via l'effort et le travail ardu (Poulin, Duschene et Ratelle, 2010; Renaud-Dubé, Guay, Talbot, Taylor, Koestner, 2015; Dweck et Master, 2009; Da Fonseca, Cury, Bailly et Rufo, 2004). Leur haut degré de perception par rapport à la contrôlabilité de leur compétence fait en sorte que les élèves expliquent leurs succès ou leurs échecs par des causes instrumentales internes (effort insuffisant, manque de compétences, lacune au niveau de leur persévérance, manque d'étude ou stratégie d'étude inappropriée), qu'ils se considèrent responsables des causes invoquées et qu'ils vont aussi s'engager plus activement au plan cognitif (Da Fonseca, Cury, Bailly et Rufo, 2004; Dweck et Master, 2009; Viau et Louis, 1997). De ce fait, ils percevront les défis comme une opportunité de maximiser l'apprentissage et percevront l'échec comme étant une indication de ce qu'ils doivent travailler en vue d'améliorer leur réussite académique (Dweck et Master, 2009). Cette motivation intrinsèque a comme conséquence une meilleure performance académique, ainsi qu'une meilleure persévérance scolaire (Renaud-Dubé, Guay, Talbot, Taylor et Koestner, 2015).

En général, les élèves affichant une croyance incrémentielle de l'intelligence, étant convaincus de la valeur de l'effort et de l'amélioration de leurs compétences, persévèreront plus longtemps devant l'adversité que les élèves adoptant une croyance de l'entité de l'intelligence (Li, Lee et Solmon, 2008)

2.4.2 La théorie de l'entité de l'intelligence

De leur côté, les élèves qui adoptent la théorie de l'entité de l'intelligence croient que cette dernière est un trait fixe, relativement stable, incontrôlable, lié à un don et qui ne changera pas avec le temps; soit on en possède beaucoup, soit on n'en possède que peu et on ne peut rien y changer (Renaud-Dubé, Guay, Talbot, Taylor, Koestner, 2015; Dweck et Master, 2009; Da Fonseca, Cury, Bailly et Rufo, 2004). Possédant un faible niveau de perception de la contrôlabilité, les adolescents attribuent leurs succès à des facteurs instrumentaux externes (la chance, la compétence de l'enseignant, leur intelligence) et leurs faibles performances à de médiocres capacités intellectuelles plutôt qu'à un manque d'effort (Da Fonseca, Cury, Bailly et Rufo, 2004; Viau et Louis, 1997). Jusqu'à un certain point, l'effort rime avec danger, car selon ces élèves, plus ils font d'effort, plus ils démontrent leur incompétence, confirmant alors aux autres et à eux-mêmes qu'ils ne sont pas intelligents (Da Fonseca, Cury, Bailly et Rufo, 2004; Blackwell, Trzesniewski et Dweck, 2007). Ils préféreront donc réussir pauvrement, quitte à paraître intelligent et paresseux plutôt que de faire un effort, tout comme ils éviteront les défis révélateurs de leur incompétence (Blackwell et *al.*, 2007; Dweck et Master, 2009). L'échec représente donc leur peur ultime (Rickert, Meras et Witkow, 2014).

De plus, ces élèves adopteront des comportements scolaires inadaptés (la triche, le mensonge), seront à la recherche d'autres élèves qui auraient fait pire qu'eux de sorte à

prouver leur supériorité et éprouveront des sentiments négatifs vis-à-vis de l'école. Il en découlera une diminution progressive de leur motivation, ainsi que de leur rendement académique (Dweck et Master, 2009).

2.4.3 Résumé des théories de l'intelligence

En résumé, les élèves qui adoptent une croyance incrémentielle de l'intelligence perçoivent l'effort et l'intelligence comme des attributs de leur succès, adoptant des comportements académiques adaptés grâce à des affects positifs et à une perception de contrôle. De leur côté, ceux qui adoptent une croyance en l'entité de l'intelligence se perçoivent moins compétents, se déresponsabilisent face à l'échec, réduisant ainsi la probabilité qu'ils affichent des comportements adaptés et qu'ils connaissent une réussite académique. De surcroît, les croyances qu'entretiennent les élèves à l'égard de leur intelligence orchestreront une poursuite de buts motivationnels divergents, qui affecteront également leur degré de motivation (Dweck et Master, 2009).

En plus des théories implicites de l'intelligence, l'auto-efficacité représente également un facteur important dans la dynamique motivationnelle en contexte scolaire.

2.5 Motivation et persévérance en contexte scolaire

2.5.1 L'auto-efficacité académique

Kirmizi (2015) et Viau et Louis (1997), soutiennent que le sentiment d'auto-efficacité académique perçue influencerait le comportement académique des élèves et qu'il aurait même un plus grand effet sur la performance académique que tout autre facteur motivationnel. En effet, un sentiment élevé d'auto-efficacité académique améliore la

performance scolaire et fait en sorte que la confiance qui l'accompagne permet aux individus d'approcher une tâche difficile comme étant un défi à maîtriser plutôt qu'une menace à éviter (Pajares et Schunk, 2001). Plus le degré d'efficacité personnelle perçue chez l'élève est élevé, plus l'intérêt, l'effort, la persévérance et la résilience seront grands (Ferla, Valcke et Schuyten, 2010; Bandura et Schunk, 1981; Pajares et Schunk, 2001).

Une réflexion sur les concepts de motivation et d'auto-efficacité pourrait à ce point s'imposer, à savoir qu'un fort degré d'auto-efficacité perçue n'engendrera peut-être pas automatiquement chez l'élève une motivation à persévérer. Un élève peut reconnaître ses propres capacités sans nécessairement vouloir les mettre à profit devant une tâche perçue comme difficile. S'il n'a pas la motivation, son haut degré d'auto-efficacité pourrait ne pas, à lui seul, suffire à convaincre l'élève du bien-fondé de son effort.

Le contexte éducationnel minoritaire francophone à l'intérieur duquel évoluent les élèves concernés par cette recherche pourrait avoir un impact au niveau de leur auto-efficacité académique perçue. En effet, la langue seconde (soit l'anglais, soit le français), les attitudes et la perception qu'entretiennent les élèves à l'égard de leur apprentissage représentent une situation particulière dans le système éducatif et tous ces éléments entrent dans la dynamique motivationnelle éducative en affectant leur niveau d'auto-efficacité académique perçue (Robertson et Collerette, 2005; Dörnyei, 1994; Wang et Pape, 2007, cités dans Kirmizi 2015, p.367-374).

2.5.2 L'auto-efficacité langagière perçue

Le choix de parler et de maîtriser la langue maternelle francophone fluctuera selon les fins poursuivies, les avantages personnels et sociaux y étant rattachés, de même que du

niveau de sécurité linguistique éprouvé par l'individu; phénomène également observé lors de l'acquisition d'une langue seconde.

Lorsque les adolescents forment leur identité, ils se construisent une grande variété de personnalités qu'ils vont explorer et « tester » sans pour autant les adopter définitivement (Dörnyei, 2009). Ces personnalités possibles naissent à partir des visions d'idéals véhiculés par les parents, que ces derniers affectionnent pour eux-mêmes et pour leurs enfants ou proviennent de la pression sociale exercée par les pairs ou encore de gens qui leur servent de modèles (Dörnyei, 2009, p.33).

À partir de ces constats d'influences sociales sur l'adolescent en acquisition d'une langue seconde, Dörnyei proposa le « L2 Motivational Self System » (L2MSS) (Dörnyei, 2009; Dörnyei et Chan, 2013). Ce système comprend trois composantes principales, soient premièrement « *Le soi idéal L2* », ensuite « *Le soi que l'on doit être* » et finalement le « *Le soi issu de l'expérience d'apprentissage de la L2* » (Dörnyei et Chan, 2013). Dörnyei (2009) établit d'ailleurs un parallèle entre le L2MSS et le concept motivationnel amené par Noel (2003), qui conçoit que l'apprentissage de la L2 est fait de trois orientations inter-reliées soit :

- 1) les raisons intrinsèques inhérentes à l'apprentissage de la langue
- 2) les raisons intrinsèques reliées à l'apprentissage de la langue
- 3) les raisons axées sur l'intégration

et celui amené par Gardner (2001) qui soulève le fait que la motivation à apprendre (une langue dans la présente situation) est axée sur trois grandes dimensions motivationnelles, soit :

- 1) l'intégration,
- 2) l'instrumentalisation
- 3) et l'attitude à l'égard de la situation d'apprentissage

Je présenterai les trois composantes du L2MSS dans les prochaines sections, en plus de « *l'anti-soi L2 à devenir* » amené par Thompson, en 2017.

2.5.3 Les sois langagiers

Le « *soi idéal L2* » représente ce qu'un individu ou une personne d'influence espère, souhaite et aspire à devenir, tout en mettant davantage le focus sur la promotion à travers les accomplissements, les espoirs et les aspirations (Higgins, 1998, cité dans Thompson, 2017, p.39).

Vient ensuite, « *Le soi que l'on doit être* », qui se rapporte aux caractéristiques que l'élève croit devoir posséder (en raison des pressions externes des pairs, des figures d'autorité ou des attentes générales de la société) afin d'être à la hauteur des attentes, de cadrer à une certaine image d'apprenant de L2 et afin d'éviter des résultats négatifs (Thompson, 2017; Dörnyei, 2009).

Pour sa part, « *Le soi issu de l'expérience d'apprentissage de la L2* » est relié à l'impact de l'environnement et des expériences d'apprentissage passées et présentes qui auront des répercussions sur les expériences subséquentes de l'apprenant (Dörnyei, 2009; Thompson, 2017).

Finalement, Thompson (2017) ajoute au modèle de Dörnyei une source supplémentaire de motivation dans l'apprentissage d'une langue seconde qui tient compte de la dynamique qui existe entre l'apprenant et le contexte, soit « *l'anti-soi L2 futur* ».

L'individu adoptant cette composante est premièrement motivé à apprendre une langue seconde en raison de la pression et des événements externes tout en visualisant sa capacité à réussir là où les gens s'attendent à ce qu'il échoue (Thompson, 2017).

2.6 Les influences sociales

Outre les facteurs mentionnés précédemment, les variables sociales (la famille et les pairs) et les variables contextuelles scolaires (la relation enseignant-élève et le climat scolaire) peuvent également participer à la fluctuation motivationnelle de l'élève (Gurtner, Gulfi, Monnard et Schumacher, 2006).

2.6.1 La sphère familiale

Reynolds et al. (1993), mentionnent que les attentes et les attitudes des parents sont de constants prédicteurs de réussite académique et des attitudes des adolescents envers l'apprentissage et l'école. Il semblerait effectivement que les attitudes négatives envers l'école se développeraient lorsque les adolescents perçoivent peu de soutien de la part de leurs parents, qu'ils perçoivent les attentes de ces derniers comme un fardeau ou qu'ils se sentent contraints à réussir (Urdan, Solek et Schoenfelder, 2007).

2.6.2 Les aspirations éducationnelles parentales

La perception qu'ont les élèves des aspirations éducationnelles que nourrissent pour eux leurs parents pourrait être plus importante que leurs propres aspirations (Marzano, 2003, cité dans Litalien, 2008, p.16). Ainsi, les élèves qui croient que leurs parents valorisent et attendent d'eux la poursuite d'études postsecondaires feront preuve d'aspirations scolaires plus élevées et seront plus susceptibles d'effectuer de telles études (Barr-

Telford, Cartwright, Prasil et Shimmons, 2003). Il est aussi à noter que les parents issus de régions rurales, plus particulièrement ceux à faible revenu, entretiendront des aspirations éducationnelles plus faibles pour leur enfant que ceux des régions urbaines; les élèves urbains possédant plus de biens culturels et de ressources pédagogiques à la maison (Cartwright et Allen, 2003, cités dans Litalien, 2008, p. 19).

Finalement, le fait d'avoir au moins un des deux parents qui a effectué un certain niveau d'études postsecondaires influence positivement l'aspiration à poursuivre vers le postsecondaire chez les élèves (Barr-Telford, Cartwright, Prasil et Shimmons, 2003).

Bien que la volonté des élèves d'accéder à des études postsecondaires soit fonction de leur situation géographique, du niveau d'éducation des parents et du revenu annuel de ces derniers, d'autres facteurs sociaux et culturels influencent également leur volonté ou plutôt leur accès à de telles études (Kamanzi, Doray, Murdoch, Moulin, Comoé, Groleau, Leroy et Dufresne, 2009; Kamanzi, Doray, Bonin, Groleau et Murdoch, 2010).

2.6.3 Les aspirations des élèves à l'égard des études postsecondaires

Il a été établi que les élèves qui maintiennent des notes moyennes élevées au secondaire et qui connaissent une scolarité régulière ont plus de chances d'accéder aux études postsecondaires que ceux qui connaissent des difficultés d'adaptation et d'apprentissage et des notes moyennes pondérées faibles (OCDE, 2010; Kamanzi *et al.*, 2009). Aussi, les notes obtenues dans les cours de langues, de mathématiques et de sciences sont les plus prédictives de l'accès au postsecondaire. Encore plus révélateur, le fait d'échouer le cours de français a un effet négatif chez les élèves fréquentant une école francophone, quant à l'accès aux études postsecondaire, (OCDE, 2010; Diallo, Trottier et Doray,

2009). De plus, l'accès au postsecondaire est également positivement associé à la qualité de la préparation scolaire antérieure reçue à l'école secondaire, aux connaissances et aux compétences cognitives acquises avant l'âge de 15 ans, ainsi qu'au degré de participation en classe, d'engagement dans les études et dans la vie scolaire (Lamoureux, Díaz, Malette, Mercier, Daoust, Bourdages, Turner et Cotnam-Kappel, 2013; OCDE, 2010; Kamanzi et al., 2009).

Or, selon l'OCDE (2010), on observerait un taux d'accès au postsecondaire plus élevé chez les élèves vivant en milieu urbain que chez ceux vivant en rural. Cette situation peut s'expliquer par le fait que les élèves vivant en milieu urbain habitent à proximité d'une institution postsecondaire et qu'il leur serait moins coûteux de la fréquenter comparativement aux élèves de milieu rural, qui eux, doivent quitter leur collectivité (Shaienks et Gluszynski, 2007). En effet, la majorité des Canadiens ne fréquenteront pas les institutions postsecondaires si ces dernières se situent à plus de 80 km de leur domicile familial, surtout s'ils proviennent de familles moins favorisées (Frenette, 2003). Aussi, il semblerait que les élèves qui poursuivent leurs études secondaires en français seraient légèrement moins susceptibles de fréquenter l'université, mais plus susceptibles de poursuivre des études collégiales que les élèves anglophones du fait de la proximité des institutions collégiales (Frenette, 2003).

Étant donné que la majorité des participants concernés par la présente étude vivent en milieu minoritaire rural francophone et fréquentent ou ont fréquenté (en occurrence les anciens finissants) une petite école de région, il s'avère important de souligner deux constats, en regard des aspirations postsecondaires chez les élèves vivant en milieu rural francophone minoritaire. De prime abord, la comparaison entre deux études

longitudinales canadiennes menées en Nouvelle-Écosse et en Colombie-Britannique a conclu que le fait de vivre en milieu rural diminue les aspirations scolaires des jeunes (Andres et Looker 2001, cités dans Litalien, 2008, p. 15). De surcroît, les élèves fréquentant l'école d'une petite communauté ont des aspirations moins élevées, sont moins susceptibles de fréquenter l'université, mais ils possèdent toutefois des aspirations plus élevées pour des études collégiales techniques et des études secondaires que les élèves issus d'un milieu urbain (Litalien, 2008, pp. 14-15). Deuxièmement, Lalonde et Lortie (2014), arrivent au même constat que Lamoureux (2012), en affirmant que la distance géographique et la langue, qui peut être source d'insécurité linguistique brimant la capacité réelle ou perçue de pouvoir réussir des études postsecondaires en français, constitueraient des obstacles à l'éducation postsecondaire pour les francophones en situation minoritaire. Aussi, si les élèves francophones décident de poursuivre leurs études postsecondaires en anglais, ils le font surtout parce que leur programme n'est pas offert en français ou parce qu'ils perçoivent que les institutions d'enseignement anglophones sont plus prestigieuses (Samson, 2014). Toutefois, le fait de choisir une institution postsecondaire dans la langue de la majorité fait en sorte que les élèves, qui affichent une identité francophone ou bilingue, se sentent incompris et exclus par les membres de leur communauté (Gérin-Lajoie, 2004; Lamoureux, 2012).

Nous en concluons donc que les élèves issus de milieu rural peuvent avoir des aspirations scolaires inférieures à leurs acolytes urbains. Le choix de poursuivre des études postsecondaires en français devient donc un prolongement de la construction identitaire et vocationnelle de l'élève et le passage au postsecondaire suppose également un

repositionnement sur le plan linguistique, surtout pour l'élève qui devra choisir une institution anglophone (Lamoureux, 2007a; Samson, 2014).

2.6.4 L'effet des pairs

Le support académique, la stabilité, ainsi que le soutien affectif et émotionnel apportés par les amis offrent un bien-être indispensable à la réussite scolaire de l'adolescent (Somers, Owens et Piliawsky, 2008). Osterman (2000) affirme que les élèves solitaires ou qui ont un fort sentiment d'appartenance à un groupe et qui ont des relations harmonieuses avec leurs pairs, présentent de meilleures compétences sociales, s'investissent mieux dans leurs apprentissages et perçoivent plus positivement leurs enseignants et leurs pairs (Hernandez, Oubrayrie-Roussel et Prêteur, 2012; Lapointe et Legault, 2004). La situation inverse, soit le fait d'être rejeté ou de se retrouver sous une emprise trop importante de pairs dont les aspirations scolaires sont peu élevées, peut présenter des obstacles à la réussite scolaire (Janosz, 2000; Hernandez, Oubrayrie-Roussel et Prêteur, 2012; Robertson et Collerette, 2005).

2.6.5 La relation élève-enseignant

Selon Fortin, Royer, Marcotte et Yergeau (2004), la qualité de la relation enseignant-élève semblerait associée de près à la réussite et à la persévérance scolaire de l'élève. Pour leur part, Deiro (1996) et Reeve et al. (2004), affirment que l'enseignant, par l'entremise de son soutien personnalisé, de son style d'enseignement proposé, de sa disponibilité et de son engagement peut empêcher la motivation de chanceler et favoriser chez l'élève un sentiment d'appartenance à l'école (Lapointe et Legault, 2004; Gurtner, Gulfi, Monnard et Schumacher, 2006).

2.7 Sommaire du chapitre 2

En somme, la grande majorité des études sur la question des motivations des élèves à poursuivre des programmes d'études postsecondaires arrivent au même constat : la motivation, l'intérêt, la performance scolaire, l'estime de soi et le comportement d'un adolescent typique déclinent avec son âge scolaire. Ce déclin peut également être brutal, rapide et atteindre un point culminant marqué par l'abandon des études, la rupture de la formation et le désengagement et ce, surtout si l'environnement de l'adolescent ne correspond pas adéquatement à ses besoins psychologiques (Gulfi, Monnard et Schumacher, 2006; Eccles, Lord et Migdley, 1991). Il est clair que tous les facteurs motivationnels mentionnés dans le présent chapitre sont indissociables et font partie intégrante de la dynamique motivationnelle des élèves du secondaire et plus particulièrement ceux issus d'un contexte scolaire minoritaire francophone.

Le chapitre précédent a présenté les facteurs motivationnels pouvant affecter le désir de persévérer chez les adolescents du secondaire évoluant en contexte francophone minoritaire. Dans le prochain chapitre, il sera question de la perspective théorique entourant cette étude, ainsi que de la méthodologie privilégiée.

CHAPITRE 3

Dans ce chapitre, les grandes lignes de la théorie bourdieusienne (Bourdieu, 1966), qui représente le paradigme épistémologique privilégié pour la présente recherche, ainsi qu'une explication du type de recherche, soit une recherche qualitative empruntant de l'ethnographie et de la tradition de l'étude de cas, seront premièrement présentés. Il sera ensuite question des détails entourant la méthodologie, le recrutement des participants, des questions éthiques, de la collecte des données, de même que de la méthode d'analyse des données de la présente recherche.

3.1 Le paradigme épistémologique - La théorie bourdieusienne

Devant un système scolaire qui justifie les inégalités scolaires par des inégalités de compétences innées, Pierre Bourdieu prétend que dans son souhait d'évaluer tous les élèves sur un pied d'égalité, l'école fait fi des différences sociales et transforme un héritage familial et une hiérarchie sociale en mérite académique (Jourdain et Naulin, 2011). Selon Bourdieu :

Pour que soient favorisés les plus favorisés et défavorisés les plus défavorisés, il faut et suffit que l'école ignore dans le contenu de l'enseignement transmis, dans les méthodes et les techniques de transmission et dans les critères de jugement, les inégalités culturelles entre les enfants de différentes classes sociales (1966, p.336).

C'est à partir de ces inégalités culturelles et de leur transmission que s'est imposée la notion de « capital culturel ». Cette dernière serait, en plus des inégalités scolaires, à l'origine des incapacités de certaines classes sociales à aspirer à une ascension sociale (Bourdieu, 1979).

3.2 Le capital culturel

Le capital culturel, utilisé par les groupes sociaux dominants pour demeurer dominants, est composé des compétences linguistiques et culturelles, ainsi que d'une vaste connaissance de la culture appartenant à la classe privilégiée, dite « dominante » (Dumais, 2002). Bourdieu (1979, p.4), soutient que le capital culturel « ne peut pas être transmis instantanément par le don ou par la transmission héréditaire, l'achat ou l'échange » et est plutôt essentiellement transmis par incorporation et que cette transmission varie en fonction de la strate sociale d'appartenance.

Ainsi, la culture valorisée par l'école, de par sa proximité avec la culture de l'élite, représente un acquis laborieux pour les élèves qui sont issus des classes populaires et dont « l'acquisition de la culture scolaire est acculturation » (Bourdieu, cité dans Jourdain et Naulin, 2011, p.9). Les élèves les plus défavorisés n'héritant pas, par l'entremise du processus de socialisation familiale, des compétences culturelles prônées par l'école, ils se caractérisent par une moindre maîtrise de la langue scolaire. Selon Bourdieu (1966, p.329), celle-ci « n'est une langue maternelle que pour les enfants originaires de la classe cultivée ». Le succès scolaire est donc facilité par la possession d'un « capital culturel » et d'un « habitus » de classe élevée qui privilégient les enfants issus des classes sociales les plus favorisées, du fait qu'ils possèdent un langage plus proche du langage scolaire

(Sullivan, 2002). Chez les participants de la présente étude, la langue académique, soit le français standard, est rarement transmis ou valorisé dans le milieu familial ou dans la communauté. Ainsi, à leur entrée à l'école, ils sont déjà défavorisés en capital linguistique, car n'ayant pas été, au préalable, exposé à cette langue d'enseignement; celle-ci leur est parfois complètement étrangère. À cette lacune linguistique s'ajoute la transmission d'une perception sociale et familiale selon laquelle la maîtrise de la culture scolaire est non-nécessaire à l'ascension sociale. Il suffit plutôt et surtout de savoir mettre à profit son capital humain pour pouvoir en profiter.

3.3 Habitus

L'habitus reflète les manières de percevoir le monde, de l'apprécier et de s'y comporter et permet ainsi aux individus de produire le comportement socialement attendu (Jourdain et Naulin, 2011). De plus, il comprend les idéaux qui, tout comme les actions, sont tributaires du groupe auquel appartient l'individu et des buts ou des attentes de ce groupe. De ce fait, l'élève, en se basant sur le groupe d'appartenance à l'intérieur duquel il est né, développe des perceptions quant à son potentiel individuel, à ses aspirations et à ses pratiques et en vient à déterminer ce qui est possible ou inatteignable (Dumais, 2002).

3.4 Habitus de classe et chance objectivée de réussite scolaire

Selon Dumais (2002), les enfants qui possèdent le plus de capital culturel, soit ceux de la classe dominante, se sentent plus à l'aise à l'école, communiquent plus aisément avec les enseignants, sont plus récompensés par ces derniers et sont donc plus enclins à réussir à l'école. De leur côté, les enfants issus de la classe moyenne doivent à leurs parents des

encouragements, des incitations à l'effort académique, ainsi qu'un *ethos* de l'ascension sociale et d'aspiration à la réussite, leur donnant ainsi la chance de combler la « dépossession culturelle par l'aspiration fervente à la prise de possession » (Bourdieu, 1966, p.332). En revanche, les élèves de la classe populaire sont conscients que les gens de leur classe d'appartenance tendent à posséder peu de capital culturel et que sans lui, ils ont peu de chance de réussir académiquement (Dumais, 2002). Il en découle donc que les élèves de la classe populaire vont, par anticipation, s'auto-éliminer de l'enseignement secondaire ou postsecondaire en entretenant l'idéologie selon laquelle les études ne sont pas faites pour eux (Jourdain et Naulin, 2011). Toutefois, certains élèves de la classe populaire, percevant l'accumulation de capital culturel comme une façon de vaincre ces obstacles propres à leur rang social, vont connaître du succès dans le système éducatif (Dumais, 2002). Ces cas atypiques de réussite démontrent que l'habitus possède une dimension créatrice où l'individu dispose d'une certaine liberté d'action sur son héritage et une certaine capacité à s'en distancer (Jourdain et Naulin, 2011). Aussi, au lieu de défier le système dans ses fondements idéologiques, ces « destins d'exception » vont plutôt renforcer la croyance d'un système en apparence basé sur la méritocratie (Sullivan, 2002).

En somme, la théorie bourdieusienne soutient que l'école contribuerait à reproduire l'état des rapports de force entre classes sociales tout en camouflant l'existence et la perpétuation de ces rapports de force. Plus on appartient à une classe sociale favorisée, voire dominante en société, plus importante est la dotation en capital culturel et plus on hérite de l'habileté à comprendre et à faire usage d'une langue et d'une certaine familiarité avec la culture savante, culture dont l'école assume la possession (Jourdain et

Naulin, 2011; Sullivan, 2002). Il s'exercerait ainsi une forme de « violence symbolique » sur les dominés (Draelants et Ballatore, 2014), laissant ces derniers avec peu d'espoir d'ascension et d'aspirations sociales via la scolarisation.

Diagramme 2. Les inégalités de choix scolaire, situées dans la théorie bourdieusienne

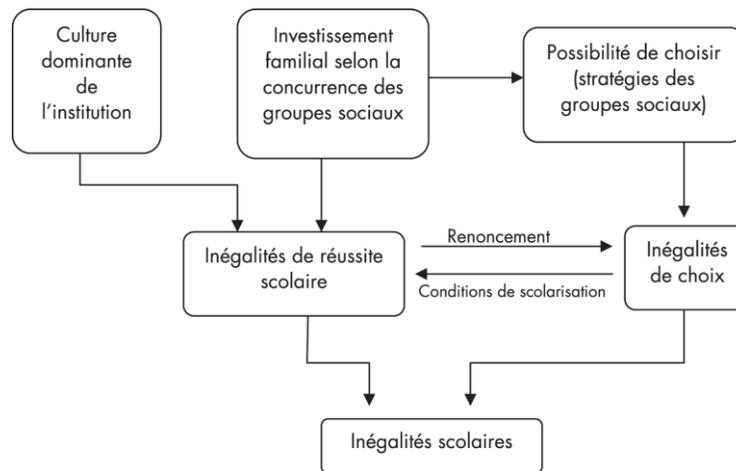


Diagramme tiré de : <http://journals.openedition.org/rfp/3025>

Le diagramme ci-dessus représente une vue d'ensemble de la théorie bourdieusienne en contexte scolaire. Il met en évidence comment la culture dominante (existant dans un système scolaire et qui est le reflet de la classe aisée) et les inégalités quant aux chances de réussite (découlant de l'habitus propre à la classe sociale d'appartenance) influencent les comportements et les décisions des individus. L'impact de cette influence se ferait alors ressentir au niveau du parcours scolaire des élèves et par ricochet au niveau de leurs aspirations scolaire, professionnelle et sociale futures.

3.5 Critique de la théorie bourdieusienne

La théorie bourdieusienne fait toutefois l'objet de critiques en ce qu'on lui reproche d'être une sociologie très fixiste laissant peu de place aux libertés individuelles (Gilgen, 2016; Golsorkhi et Huault, 2006; Corcuff, 2012). En effet, le focus serait trop axé sur les mécanismes de reproduction et serait ainsi incapable d'expliquer les évolutions de la position des agents ou la production de nouveaux habitus dans un système (Golsorkhi et Huault, 2006). Bourdieu omettrait de prendre en considération la perspective historique dans sa théorie. Tel que le souligne Navarro (2006), l'habitus n'est pas une entité fixe ou permanente, ce qui fait en sorte qu'il peut changer face à des situations inattendues ou sur une longue période historique. De plus, bien qu'il y ait eu une période pendant laquelle le pouvoir de distinction était fonction des connaissances et compétences certifiées, le développement actuel de la scolarisation et l'évolution de l'emploi semblent favoriser davantage les capacités d'adaptabilité et d'implication personnelle et professionnelle comme moyens d'ascension sociale (Gilgen, 2016). De ce fait, les facteurs de réussite ne peuvent plus totalement être expliqués par le concept de « capital culturel ». La diversité quant aux origines sociales des groupes d'individus évoluant dans un système éducatif augmenterait l'écart existant entre le capital culturel transmis dans le milieu familial et celui requis par l'école (Gilgen, 2016).

De plus, on reproche à cette théorie sa notion unificatrice d'habitus et l'idée d'acteur unique qu'elle propose (Corcuff, 2012). Ainsi, selon la conception bourdieusienne, trop de choses apparaissent jouées d'avance dans le passé des individus, alors qu'ils vivent quotidiennement des expériences sociales variées à partir desquelles ils se construisent un répertoire d'habitus, utilisables selon les contextes. L'habitus est donc créé, à la fois, par

une volonté interne et par un déterminisme social, deux attributs qui déterminent les perceptions que les individus entretiennent à l'égard des pratiques et des structures de pensées et d'actions à adopter en société (Navarro, 2006). Ce faisant, les individus peuvent être perçus comme des êtres dits pluriels, sujets à une diversité relative d'avenirs possibles contrairement à des êtres uniques, sujets à un destin prédéterminé par le groupe d'appartenance (Corcuff, 2012).

3.6 La théorie bourdieusienne et le contexte minoritaire linguistique

Tel que soulevé par Landry (2015), même si Bourdieu n'a pas directement étudié les contextes minoritaires linguistiques, il a tout de même proposé que la légitimité d'une langue ou d'une culture s'impose tant par sa domination du marché linguistique ou culturel que par son pouvoir symbolique et que ce dernier se traduit par l'acquisition de différents types de capitaux (économique, culturel, social et symbolique), interchangeables sur différents types de « marchés ». Également et comme il a été mentionné précédemment, selon la théorie bourdieusienne, la langue fait partie intégrante du capital culturel des individus et des groupes sociaux et de par sa représentation symbolique, a pour but de maintenir le pouvoir social. Ainsi, par exemple, lorsqu'un citoyen de langue minoritaire parle la langue du groupe dominant dans les institutions publiques, c'est le groupe dominant qui fait autorité (Landry, 2015). Le capital linguistique acquis par les compétences dans la langue dominante devient aussi symbolique dès qu'il est perçu comme un élément de distribution d'une grande variété de capitaux (Landry, 2015). Il est crucial de noter à ce point que pour les participants

touchés par la présente recherche, la langue anglaise peut aisément représenter un moyen infaillible de mobilité sociale et professionnelle.

De plus, le contexte de mondialisation actuel individualise les chances économiques et confère au capital linguistique une valeur hiérarchique au rang des compétences les plus valorisées et les plus souhaitables à posséder dans l'habitus du demandeur d'emploi accompli et du « chasseur » de talent (Smala, Paz et Lingard, 2013). En effet, le capital linguistique est maintenant devenu un marqueur de privilège, de distinction et de positionnement social en réponse à la compétitivité du marché de l'emploi et l'anglais est malgré tout devenu la langue internationale des affaires, souvent considérée, d'une perspective monolingue, comme « suffisante » pour progresser dans la hiérarchie sociale et professionnelle (Heller, 2011). En d'autres mots, « Constater qu'une seule langue domine le marché dans de nombreuses sphères sociales, c'est apprendre du même coup qu'une seule langue est légitime et qu'elle seule mène inévitablement aux capitaux économique, social, culturel et symbolique » (Landry, 2015, p.64).

Toutefois, bien qu'il ait généralement été admis que l'anglais est devenu la lingua franca de la mondialisation, cette perspective perd toutefois de l'intérêt parce que dans certains pays (Rwanda, le Burundi, Chine, l'Inde), l'anglais est de plus en plus insuffisant pour s'adonner aux échanges et au commerce (Association canadienne des professeurs de langue seconde, 2016). Au Canada, les personnes bilingues sont plus nombreuses à faire des études universitaires, ont des revenus plus élevés et un taux de chômage plus faible que les individus unilingues (Le Conference Board du Canada, 2019). De plus, 84% des employeurs considèrent que la connaissance des deux langues est un atout ou affirment favoriser les candidats bilingues percevant leur bilinguisme comme un indicateur de

prédisposition pour l'éducation, de sensibilité culturelle ou de sophistication, tout comme il est un indicateur de persévérance et d'adaptabilité (Christophides et Swidinski, 2008; Ipsos, 2008; Le Conference Board du Canada, 2019). Finalement, les membres des communautés de langues officielles en situation minoritaire, qui sont souvent bilingues, ont une meilleure capacité d'adaptation et éprouvent moins d'hésitation à migrer dans d'autres régions du Canada afin de suivre les possibilités économiques (CASLT, 2016).

3.7 La méthodologie de cette recherche

La présente recherche a privilégié une méthodologie qualitative. En plus d'être basée sur la prémisse que les individus sont les mieux placés pour décrire les situations et les sentiments dans leurs propres mots, cette approche a permis « de donner la parole aux différentes voix, aux personnes et aux groupes sociaux afin de prendre la place qui leur revient au sein de la société », tout comme elle a permis de « mettre en valeur la subjectivité dans la compréhension et l'interprétation des conduites humaines et sociales⁷ » (Anadón, 2006; Taylor, Bogdan et Devault, 2015).

Plus spécifiquement, cette recherche qualitative a privilégié une approche d'étude de cas ethnographique en ce que la collecte des données s'est faite grâce à l'administration d'un questionnaire électronique (destiné aux élèves de la 11^e et de la 12^e année) et d'entrevues semi-structurées (avec les anciens finissants) prenant l'aspect de l'étude de cas, selon le nombre de participants.

⁷ Traduction libre de l'auteure de la présente étude.

3.7.1 L'ethnographie

L'ethnographie s'est développée en anthropologie à la fin du 19^e siècle et visait à mieux comprendre les modes de vie des sociétés non occidentales, des sociétés dites « primitives » (Côté et Gratton, 2014; Bourbonnais, 2015). À partir du début du 20^e siècle, Park et Burgess, deux professeurs de l'Université de Chicago, de même que bon nombre de leurs doctorants ont mené des études ciblant des groupes sociaux locaux au lieu de groupes ethniques.

L'ethnologue observe, soit de façon participative ou distancée, la vie quotidienne des individus, dans une même situation et dans un même groupe, afin de mieux saisir le sens qu'ils donnent aux événements et aux situations de leur vie quotidienne; le chercheur tente donc « de rendre explicite ce qui est implicite pour les informateurs » (Bourbonnais, 2015, p.26). L'ethnographie permet donc l'étude, sur une période prolongée, d'un phénomène, tel qu'il est vécu et perçu au quotidien par les individus, et ce, grâce à une analyse des facteurs externes qui influencent les pensées, les croyances, les représentations, les comportements, les motivations et les réactions individuelles (Côté et Gratton, 2014).

3.7.2 Les limites de l'ethnographie

Bien qu'elle permette une étude en profondeur en permettant d'accéder à l'univers des sens et des représentations, l'ethnographie possède certaines limites. Tout d'abord, la présence du chercheur sur le terrain peut être source d'incertitudes et d'incompréhension pour ce dernier, tout comme elle demande beaucoup de temps et peut aussi être gênante pour les personnes observées (Côté et Gratton, 2014). On reproche également à cette

méthode de recherche qualitative son manque de scientificité et le fait qu'elle ne permet pas la généralisation tout comme elle risque de restreindre le réseau de participants, ce qui amènerait une sélectivité au niveau des participants et la possibilité de négliger certains participants potentiels (Côté et Gratton, 2014).

3.7.3 L'étude de cas

L'étude de cas est une méthodologie qualitative descriptive qui permet aux chercheurs de retenir les caractéristiques globales et significatives vécues par les sujets dans un contexte de vie réelle (Yin, 2014). De plus, cette méthode exploratoire contribue à une meilleure connaissance des phénomènes individuel, organisationnel, sociaux et politiques permettant également de fournir des éléments nouveaux sur un sujet, qui pourraient enrichir ou relativiser une théorie (Creswell, 2014 ; Yin, 2014). L'étude de cas permet également d'obtenir une connaissance vaste et détaillée du phénomène à l'étude en se spécialisant sur des « données profondes » et des « descriptions épaisses » (Creswell, 2014)

3.7.4 Les limites de l'étude de cas

Bien que les résultats découlant de l'étude de cas puissent être généralisables à des propositions théoriques, ils ne peuvent toutefois pas être généralisables à une population ou à divers univers en raison du peu de cas étudiés (Yin, 2014). Aussi, cette méthode de recherche est critiquée pour être trop subjective, car elle est basée sur l'interprétation personnelle des données et sur des inférences pouvant influencer l'exécution, l'évaluation et la présentation des résultats et des conclusions de la recherche (Yin, 2014; Benavent, 2005). Ainsi, lors d'une étude de cas, il est important de tenir compte de l'intégrité

personnelle, de la sensibilité et des préjudices possibles découlant d'abus de pouvoir envers les personnes étudiées (Benavent, 2005). Pour pallier aux désavantages de l'étude de cas, il fut donc important que je m'assure de demeurer la plus fiable possible en exposant mes présomptions dans le but de rapporter les perceptions et les interprétations des élèves de façon juste, honnête et précise.

3.8 Méthode de collecte des données

Pour cette recherche, la collecte de données s'est faite en deux parties : par l'entremise d'un questionnaire électronique destiné aux élèves de la 11^e et de la 12^e année (Partie A) et par des entrevues semi-dirigées qui furent prévues pour les anciens finissants (Partie B). En plus du questionnaire et des entrevues semi-dirigées, il y a eu consignation, dans un carnet de bord, de mes réflexions, pensées et de mes analyses d'idées et de sentiments vécus par rapport à mon cheminement personnel en tant que chercheuse et par rapport au processus de collecte et de l'analyse des données (Creswell, 2014). Dans les prochains paragraphes, les détails entourant la population participant à l'étude, leur recrutement, la collecte des données, ainsi que l'analyse de ces dernières seront présentés.

3.9 Accès aux participants et recrutement

J'ai choisi d'effectuer une recherche auprès de ces élèves scolaires ainsi que des finissants, car je croyais qu'ils étaient souvent oubliés en tant que personnes possédant une histoire et un message riches en sens et que l'on devait mettre en lumière, afin de leur permettre d'évoluer au sein de la société actuelle. Trop souvent, on les perçoit seulement comme des détenteurs de droits constitutionnels, sujet d'intérêt certes, mais sans jamais

réellement s'intéresser au sujet lui-même, c'est-à-dire les élèves. Ces élèves (anciens et actuels) ont donc représenté un choix judicieux en ce qu'ils avaient la connaissance et possédaient l'expérience scolaire nécessaire à l'étude, en plus d'avoir la capacité de réfléchir et de formuler leurs propos (Flick, 2009).

Avant d'avoir eu accès aux participants, j'ai au préalable obtenu l'approbation du comité d'éthique de l'Université de Saint-Boniface, de la Commission scolaire de langue française, du comité provincial d'approbation des recherches en milieu scolaire, ainsi que de la directrice de l'école concernée.

3.9.1 Participants A (questionnaire électronique) et leur recrutement

Les participants A qui ont pris part à cette étude étaient des élèves de la onzième et de la douzième année fréquentant une école francophone en milieu minoritaire. La grande majorité de ces participants étaient originaires de la région où est située l'école, donc d'un milieu rural. Une petite proportion des participants provenaient également d'un milieu urbain, vu que certains des élèves demeuraient dans la ville avoisinante.

J'ai débuté le recrutement en invitant les parents et les élèves de la 11^e et de la 12^e année à une soirée d'information (d'une durée approximative de 30 minutes) concernant la recherche. Cette session était une occasion pour informer les parents et les élèves quant aux buts et objectifs de la recherche et quant au déroulement anticipé du questionnaire (dates d'accès au questionnaire, durée approximative de 30 minutes, liberté de répondre aux questions voulues, de commenter dans la langue de leur choix, soit l'anglais ou le français, et de se retirer en tout temps et sans pénalité). Un exemple du type de questions consistait, par exemple, en des questions semi-ouvertes et d'opinion personnelle : *Je me*

considère comme un.e élève motivé.e. J'avais l'intention de répondre aussi aux questions des élèves et des parents pendant cette soirée. Cette invitation s'est faite via les pages fermées de Facebook et Twitter de la Commission scolaire de langue française (gérées par la directrice générale, son adjointe administrative, la gestionnaire des ressources humaines et par le technicien informatique de la commission scolaire) et la page fermée Facebook de l'école concernée (gérée par la directrice de l'école) et finalement, le mémo de l'école. J'ai également envoyé un courriel d'invitation où je me présentais et j'expliquais dans son ensemble le but de la soirée d'information, le déroulement et les buts de ma recherche. Attachée à ce courriel se trouvait la lettre de sollicitation à la participation. J'avais également indiqué dans ce courriel que suite à la soirée d'information, j'allais leur envoyer par courriel la lettre de demande de participation, ainsi que le formulaire de consentement libre et éclairé. (Veuillez voir les Annexes 1 et 2 pour toutes copies des lettres de communication.)

Il est à noter qu'aucun parent ne s'est présenté à cette soirée d'information⁸. Une enveloppe fut tout de même envoyée par la poste à tous les parents des élèves de la 11^e et de la 12^e année. À l'intérieur se trouvait une lettre de demande de participation, ainsi que deux copies (une pour leurs dossiers et une à signer et à retourner à la chercheure) du formulaire de demande de consentement libre et éclairé. Aussi, une enveloppe pré-adressée à mon attention accompagnait la demande de participation et le formulaire de consentement libre et éclairé, afin que les parents puissent retourner à mon adresse, via la poste, le formulaire de consentement signé. La même documentation fut également

⁸ Lors de cette soirée, il faisait très froid (températures avoisinant les -30°), venteux et les routes étaient très enneigées à cause des grandes quantités de neige qui étaient tombées les journées précédentes. Ces facteurs pourraient expliquer l'absence des parents à cette soirée d'information.

envoyée par courriel à tous les parents. J'ai pris la décision de communiquer avec les parents par courriel, étant donné que cela augmentait ma probabilité de rejoindre le plus de parents possible.

En tenant compte du laps de temps nécessaire pour recevoir et retourner les enveloppes via la poste, les parents ont disposé d'une période de deux semaines pour retourner leur consentement écrit à l'école, soit par la poste ou en personne. Une fois reçues, les enveloppes ont été ouvertes afin de savoir que les élèves participant à la recherche (et/ou leurs parents) avaient signé et compris leur consentement. Seulement deux enveloppes me furent retournées par la poste. Toutes les autres me furent remises en mains propres, soit par les élèves eux-mêmes ou par les parents qui ont laissé l'enveloppe à la secrétaire de l'école, qui me les a, par la suite, remises en main propre. Il est à noter que même si je savais qui avait accepté de participer à la recherche, je n'étais pas en mesure de savoir qui avait écrit quelles réponses, vu que le SurveyMonkey conservait l'anonymat des répondants.

De plus, deux semaines après cette soirée d'information, le questionnaire électronique a été envoyé à chaque élève de la 11^e et de la 12^e année dont j'avais reçu le consentement libre et éclairé signé des parents ou d'eux-mêmes, s'ils étaient âgés de plus de 18 ans. Le questionnaire leur est donc parvenu par l'entremise d'une adresse courriel fermée de l'école. Aussi, j'ai envoyé un courriel aux parents pour les remercier de leur précieuse collaboration et que j'allais retourner un résumé de la recherche à ceux qui avaient démontré de l'intérêt à le recevoir.

Au départ, j'avais prévu que ceux intéressés à participer à la recherche allaient avoir une semaine, à partir de la date d'envoi du questionnaire, pour répondre à ce dernier et ce, à la

maison ou à l'endroit de leur choix via un appareil électronique (tablette, téléphone cellulaire ou portable). Toutefois, en raison de fermetures d'école à répétition causées par les tempêtes de neige, les élèves ont plutôt eu trois semaines pour répondre au questionnaire électronique. Ceux qui n'étaient pas intéressés à y répondre ont simplement supprimé le courriel de leur boîte de réception.

Il est à noter que dans la lettre de demande de participation, la chercheuse a souligné le fait qu'elle souhaitait que les élèves répondent au questionnaire, seuls, de sorte à minimiser l'influence des parents et/ou des amis dans les réponses fournies.

3.9.2 Participants B (entrevue semi-structurée) et leur recrutement

Ces participants B étaient des anciens élèves diplômés depuis au moins une année qui avaient fréquenté la même école francophone secondaire que les élèves de la 11^e et de la 12^e année. De plus, au moment des entrevues, les participants habitaient divers endroits (de la région, hors province, de la ville voisine, par exemple), selon le parcours postsecondaire qu'ils avaient choisi.

Les participants ont été recrutés en janvier 2019, via un appel général que j'ai lancé à travers ma propre page fermée de Facebook et non celles de Facebook et Twitter de la Commission scolaire de langue française ni via la page fermée Facebook de l'école fréquentée par ces anciennes et anciens diplômés.es. J'ai décidé de procéder de la sorte, parce que je doutais que les anciens aient « aimé » les pages Facebook et Twitter de ces deux instances et j'avais peur que mon appel à tous passe inaperçu. De plus, j'ai créé un site web qui contenait les informations relatives à la recherche que j'allais mener et j'ai ajouté le lien vers ce site dans mon appel à tous. Les participants pouvaient également

avoir accès au formulaire de consentement à travers ce site web. Les intéressés ont été priés de communiquer avec moi via courriel ou téléphone (texto) ou par Messenger. Aussi, les anciens qui ne voulaient pas participer, mais qui connaissaient des candidats potentiels, ont été invités à les mettre en contact avec moi, s'ils le souhaitaient. Dès que les anciens ont pris contact avec moi (par courriel, Messenger, Facebook ou même par texto), je les ai immédiatement remerciés et envoyé un courriel contenant la lettre de demande de participation, ainsi que le formulaire de consentement libre et éclairé. Je leur ai également rappelé que leur participation était totalement volontaire, anonyme et qu'ils pouvaient se retirer à tout moment. De plus, suite à leur approbation, j'ai contacté chaque participant par téléphone, afin de discuter davantage avec eux de la recherche, de prendre rendez-vous pour l'entrevue et pour répondre à leurs questions potentielles. En raison du rapprochement qu'il est possible de faire entre l'entrevue semi-dirigée et l'étude de cas, en ce que ces deux stratégies visent une meilleure compréhension de facteurs contextuels (Yin, 2014), j'avais comme premier objectif d'interviewer les cinq premiers participants volontaires. Au total, douze personnes se sont manifestées et dix d'entre elles m'ont accordé une entrevue. Un tel nombre, m'a assurément permis d'obtenir davantage de profondeur dans les réponses des participants.

3.10 Rôle et positionnement de la chercheure

En allant à leur rencontre, j'étais consciente que mon rôle de chercheure était de rapporter les descriptions narratives, les perceptions et le vécu des élèves de la façon la plus représentative, authentique et honnête possible. Je réalisais également qu'il était d'autant

plus important de respecter une éthique de recherche exemplaire en reconnaissant mes propres présomptions et mes perceptions, telles que :

1. J'étais consciente de la réalité des élèves que je côtoie quotidiennement et depuis quelques années.
2. Je croyais que le français (son utilisation et sa perception) est de plus en plus minimisé chez les jeunes qui semblent se tourner plus rapidement et avec plus de confiance vers l'anglais en tant que langue parlée, d'études et de profession.
3. Je croyais qu'il existe une culture à travers laquelle les élèves ne valorisent pas les études postsecondaires, surtout celles universitaires et francophones.
4. Je croyais que dans la perception d'un certain/bon nombre d'élèves, l'école et les apprentissages qu'elle leur transmet ne leur sera que peu utile à l'avenir, car ils pourront réussir professionnellement et socialement en raison du travail de leurs mains (investissement en capital humain) et non en raison d'études postsecondaires.

Ces présomptions et perceptions ont représenté une partie de la fondation de ma compréhension du phénomène de la dynamique motivationnelle propre à ces élèves et anciens finissants. De plus, il a été primordial que je demeure ouverte et respectueuse de leur personne, de leurs perceptions, de leurs opinions et points de vue, de leurs réticences et inconforts, car je réalisais que cette recherche possédait le potentiel d'amener, chez l'ensemble des acteurs scolaires, une profonde réflexion à l'égard de notre population étudiante passée, actuelle et future.

3.11 Bénéfices pour la chercheure et réciprocité

En effectuant une telle étude, j'étais consciente des bénéfices personnels y étant associés. Entre autres, elle me permettrait d'obtenir une maîtrise qui me donnerait accès à une meilleure rémunération et à la possibilité d'accéder à des échelons professionnels plus élevés. De plus, une telle recherche n'ayant jamais été effectuée, ici à l'Île-du-Prince-Édouard, elle représentait donc une opportunité d'ajouter à une littérature scientifique portant sur la réalité des minorités linguistiques. Cette étude permettrait aussi de mener à une prise de conscience par rapport à la réalité de mes élèves et allait ainsi être bénéfique à mon cheminement personnel et professionnel. Elle permettrait également la dissémination de stratégies pédagogiques et scolaires telles que dévoilées par les élèves et finissants pour les autres enseignants, afin d'être en mesure de mieux encadrer les élèves lors de leur parcours scolaire au secondaire.

En raison des multiples bénéfices personnels et professionnels que cette recherche allait m'apporter, il était à mon sens important que les participants à cette étude, de même que les différents acteurs scolaires (parents, enseignants, administrations scolaires et la commission scolaire, autres communautés minoritaires francophones) en bénéficient également. Comme le soutiennent Trainor et Ahlgren Bouchard (2013), en tant que chercheure, il est important, dans un désir de réciprocité, d'échanger de façon attentionnée et réfléchie avec les communautés et les individus qui ont choisi de nous aider à mieux comprendre la complexité de leur réalité et d'honorer cette participation en analysant les données de manière à susciter une réflexion profonde et authentique.

Parlons tout d'abord des acteurs scolaires les plus importants, les participants. Cette recherche a donné la chance aux élèves et aux anciens finissants ayant évolué en contexte minoritaire francophone, de donner ouvertement et sans jugement une voix à leurs propres interprétations et pensées à l'égard de leur réalité (Eder et Fingerson, 2011). Étant une première, il était important que les participants sentent qu'ils deviennent des co-chercheurs et non seulement des sujets à l'étude et que leur histoire pouvait élargir les perspectives des acteurs scolaires qui ont le pouvoir d'agir en leur nom (Trainor et Ahlgren Bouchard, 2013). Participer à la recherche permettait donc aux élèves et aux anciens finissants de mieux comprendre leur propre vécu jusqu'à maintenant et de devenir des porte-paroles et des agents de changement au sein de leur communauté étudiante en mettant en lumière des réalités encore peu exposées et peu explorées.

Il était donc de mon devoir de représenter les élèves et les anciens finissants de façon juste et authentique, et ce, en évitant de les catégoriser et d'interpréter leurs propos de façon biaisée (Trainor et Ahlgren Bouchard, 2013) en raison du fait que j'enseignais et baignais dans leur réalité depuis un certain temps et que j'avais une certaine perception préconçue de leur quotidien. Je devais donc, en tant que chercheure, m'assurer de demeurer ouverte à leurs propos et consciente en tout temps, que ce soit lors de la collecte des données ou lors de leur analyse, afin d'éviter le plus de biais possible. Un des moyens utilisés a été d'être transparente et consciente de mes présomptions.

Dans un futur rapproché, je me rendrai également disponible pour offrir des ateliers concernant les résultats de l'étude à tous les enseignants et à toutes les directions de la Commission scolaire de langue française de l'Île-du-Prince-Édouard, de même qu'aux parents.

3.12 Éthique : Protection des participants et « Power over⁹ »

Du fait que j’enseignais ou que j’avais déjà enseigné aux participants qui ont pris part à la recherche, j’étais consciente de ma position d’autorité perçue par rapport à eux. Voici donc la démarche que j’ai respectée dans l’optique de minimiser les effets de cette dynamique de pouvoir.

3.12.1 Participants A – Les élèves du secondaire (questionnaire électronique)

Tel que le rapportent Eder et Fingerson (2011), un moyen de réduire l’effet d’autorité a été de permettre aux participants de choisir un contexte naturel. Ainsi, lorsque les élèves ont répondu au questionnaire électronique, ils l’ont fait à leur propre discrétion, au moment et à l’endroit qui leur a semblé les plus opportuns. De plus, les élèves ont été informés du respect de la confidentialité de leurs réponses au questionnaire, le SurveyMonkey rendant impossible l’identification des répondants. Un numéro a été attribué à chaque questionnaire lors de l’analyse, même si le SurveyMonkey rendait impossible l’identification des répondants. Les résultats et les données recueillies ont été et seront gardés sous clé jusqu’à deux années après le dépôt du mémoire. Tout document papier ou électronique sera par la suite respectivement déchiqueté ou effacé. Aussi, dans le courriel contenant le lien pour le questionnaire qui a été envoyé aux élèves, il a de nouveau été mentionné qu’ils pouvaient répondre aux questions dans la langue de leur choix (anglais ou français) et qu’ils étaient également libres de ne pas répondre à toutes

⁹ Le « power over » implique une lutte pour la domination et se définit comme l’habileté d’une personne à contrôler les comportements d’une autre personne en fonction de ses propres besoins et ainsi l’amener à faire quelque chose qu’il ou elle n’aurait autrement pas fait (Hawks, 1991).

les questions, tout comme ils pouvaient se retirer de la recherche en tout temps et ce, et sans jugements ni conséquences.

3.12.2 Participants B – Les anciens finissants (entrevue semi-structurée)

Afin de minimiser les effets de « power over », ces participants finissants devaient avoir obtenu leur diplôme d'études secondaires depuis au minimum, une année. Avant de les rencontrer pour l'entrevue, j'ai eu un entretien téléphonique avec eux, question de briser la glace et de les mettre en confiance. Pendant l'entretien téléphonique (qui a fait suite au courriel contenant la lettre de demande de participation et le formulaire de consentement libre et éclairé), je leur ai présenté les objectifs et les buts de la recherche et je leur ai fait part de mon appréciation par rapport à leur désir de se porter volontaire à cette étude. Je leur ai mentionné que toute information (nom, lieu, âge, etc.) pouvant servir à les identifier serait enlevée du document (attribution d'un pseudonyme qu'ils ont eux-mêmes choisi) et qu'ils étaient libres de se retirer de la recherche en tout temps et ce, sans jugements ni conséquences et que la durée approximative de l'entrevue était estimée à 45 minutes. Je les ai également informé qu'à la fin de la transcription de leur entrevue, j'allais communiquer avec eux dans le but de faire un « member check¹⁰» (Creswell, 2014), afin qu'ils sentent qu'ils allaient avoir un certain contrôle sur le document à paraître et qu'ils se sentent en confiance. Par respect pour les anciens finissants, je leur ai mentionné que lors des transcriptions et dans le document final, je n'allais effectuer aucun changement au niveau des mots (régionalismes) qu'ils allaient utilisés pendant l'entrevue ou de la langue parlée. Suite à l'appel et une fois le rendez-vous fixé, je leur ai

¹⁰ Moyen utilisé par le chercheur lorsqu'il présente aux participants la transcription, le rapport final, les descriptions spécifiques ou les thèmes relevés lors de l'analyse des données, afin qu'ils déterminent si cette analyse représente fidèlement, précisément et avec exactitude leurs propos (Creswell, 2014).

demandé de signer le formulaire de consentement libre et éclairé et de me le retourner par courriel ou pas Messenger (pour ceux qui étaient hors-province) et pour ceux dont l'entrevue se faisait en personne, la signature du document fut faite sur place, lors de l'entrevue. Les résultats et les données recueillies ont été et seront gardées sous clé jusqu'à deux années après le dépôt du mémoire. Tout document papier ou électronique sera par la suite respectivement déchiqueté ou effacé.

Il est à noter qu'en plus des stratégies énumérées dans les paragraphes précédents, les stratégies suivantes ont également été mises en place par souci de protéger le participant :

- La situation de “power-over” a été mentionnée dans le formulaire de demande de participation et dans le formulaire de consentement.
- Dans le formulaire de consentement, il a été mentionné que
 - la chercheuse était consciente du fait que les participants potentiels puissent se sentir dans l'obligation de participer en raison de sa position de pouvoir.
 - les élèves et anciens finissants avaient le droit de refuser de participer et qu'ils pouvaient se retirer de la recherche en tout temps sans conséquences et pénalité.
 - la participation ou la non-participation des élèves n'affecterait par leurs résultats scolaires ou leur relation avec l'enseignante-chercheuse.
 - si les participants avaient des questions concernant leurs droits, il existait des personnes-contact, telles que la conseillère de l'école, la directrice de thèse à l'Université de Saint-Boniface, le président du Comité d'éthique de la recherche à l'Université de Saint-Boniface et la directrice de l'école. Le nom, l'adresse et le numéro de contact de ces personnes ont été fournis.

3.13 Collecte des données

3.13.1 Le questionnaire électronique : Partie A

L'utilisation du questionnaire pour la présente recherche représentait un outil important. Il a permis de faire une collecte des données organisée et systématique grâce à sa facilité à être compris par les administrateurs et les répondants, tout en offrant la possibilité de sonder les opinions et sentiments des répondants, de même que d'accéder à un plus grand nombre de répondants que le ferait l'entrevue (Lambert, 2008), comme ce fut le cas pour cette étude. De plus, les répondants étant des adolescents, leur auto-évaluation n'est pas toujours fiable en raison de la tentation de donner une réponse qui est « socialement acceptable » et en raison de la période de transition émotionnelle et comportementale qu'ils vivent (Lambert, 2008). Un numéro a été attribué à chaque questionnaire lors de l'analyse, même si le SurveyMonkey a rendu impossible l'identification des répondants. Ce questionnaire (voir Annexe I, partie 1), que j'ai moi-même créé, contenait des questions en français et a été d'une durée approximative de 30 minutes. L'ensemble des questions ont été divisées en sections et ont également été accompagnées d'un continuum de réponses (échelle de Likert), en plus de réponses courtes et à cocher. Les élèves ont aussi eu l'option (s'ils le souhaitent) d'écrire des commentaires supplémentaires après chaque section complétée. Cela nous a ainsi donné la chance d'obtenir plus de clarifications quant à certaines questions. Les élèves ont été libres de répondre en français ou en anglais, selon leur niveau de confort, tout comme ils ont été libres de ne pas répondre à certaines questions. Finalement le questionnaire électronique a été piloté avec deux anciens finissants nouvellement diplômés (au mois d'août 2018) afin de vérifier la compréhensibilité des questions. Ces personnes se sont avérées un choix logique étant

donné qu'elles ne comptaient pas parmi les niveaux scolaires ciblés par cette recherche et qu'étant nouvellement diplômés du secondaire, ils n'ont pas pu participer à l'entrevue semi-dirigée.

N.B. Le questionnaire électronique fut piloté le 15 août 2018 par deux nouveaux finissants (un garçon et une fille). La durée de chacun des pilotages fut d'approximativement dix minutes, lors desquelles les deux finissants (rencontrés à des temps et lieux différents) ont lu les questions une à une, pour ensuite confirmer que toutes les questions étaient claires. Aucun des deux finissants n'a demandé de clarifications lors de leur lecture.

3.13.2 Les entrevues semi-structurées : Partie B

L'entrevue semi-dirigée a fait partie des méthodes de collecte des données privilégiées pour la présente étude, car la flexibilité de ce type de cueillette des données permet d'obtenir une information plus riche en offrant la possibilité de poser des questions supplémentaires, autres que celles qui étaient préétablies (Gérin-Lajoie, 2006).

Ces entrevues semi-dirigées, dont la durée approximative a varié entre 25 et 120 minutes et dont les questions étaient en français (Veuillez voir l'Annexe 6, p.198, pour une copie du protocole des questions), ont été effectuées auprès d'anciens élèves, afin d'explorer plus en profondeur les perceptions et les opinions de la réalité académique et identitaire vécue lors de leur passage au secondaire et l'impact de celle-ci sur leurs aspirations futures. Les questions ont été posées en français et les participants ont été libres d'y répondre en français ou en anglais, selon le niveau de confort. Les entrevues, qui étaient enregistrées (suite à un consentement écrit et au moyen d'un iPhone protégé par un mot

de passe pour son ouverture), se sont déroulées dans un endroit choisi par les participants ou au téléphone (si certains habitent dans des régions éloignées) et au moment qui leur convenait le mieux. Selon Devault et McCoy (2011), un avantage de l'enregistrement d'entrevues est qu'il permet de prendre des notes et de préserver les détails dont la pertinence n'est pas flagrante au départ, mais qui se révéleront peut-être pertinentes lors de l'analyse des données. Afin de protéger l'anonymat, j'ai créé une liste de noms basée sur le dictionnaire Larousse des prénoms. J'y ai ressorti une liste de noms de filles et de garçons en prenant soin de choisir des noms très rares pour les gens de la région et des noms qu'aucun élève actuel ou passé ne possédait. J'ai ensuite envoyé une photo de cette liste aux participants, afin qu'ils choisissent eux-mêmes leurs « faux-prénom ». Aussi, il est à noter que j'avais prévu piloter les questions de l'entrevue semi-dirigée avec un collègue de travail afin de vérifier la compréhensibilité ces dernières, mais que ce pilotage n'a pas eu lieu, vu que j'allais moi-même faire les entrevues. Je pouvais alors expliquer autrement les questions si ces dernières étaient incomprises par les participants. C'est d'ailleurs ce qui s'est produit lors des entrevues où certaines questions ont dû être reformulées.

De plus, suite à la transcription des entrevues, les participants ont reçu par courriel une copie de cette dernière et avaient une semaine pour me donner leur rétroaction. Ayant au préalable été avisés (via la lettre de demande de participation, dans le formulaire de consentement, lors de l'entrevue et lors de l'envoi de la transcription), les participants étaient également conscients que si je ne recevais aucune rétroaction de leur part dans un délai d'une semaine, cela signifierait qu'ils étaient en accord avec le contenu de la transcription. J'ai reçu une rétroaction positive de tous les participants, sauf une

participante, qui ne m'a simplement pas donné de rétroaction, signe qu'elle était en accord avec le contenu.

3.13.3 Le carnet de bord

Le carnet de bord a été un outil de collecte des données à l'intérieur duquel j'ai inscrit mes pensées, réflexions et impressions avant d'entreprendre ma recherche, après les entrevues et les questionnaires, ainsi que pendant l'analyse des données. En plus de m'aider du point de vue de la transparence, le carnet de bord m'a permis tout d'abord une participation sur le terrain moins intrusive pour les participants et m'a également permis de noter et de mémoriser des éléments essentiels et/ou des aspects inhabituels ou inattendus à mesure (ou peu de temps après) qu'ils se présentaient (Creswell, 2014).

3.14 Sécurité et conservation des données

Toutes les données recueillies lors de l'étude ont été conservées sous clé dans un classeur à la maison de la chercheuse. L'ordinateur utilisé pour compiler les résultats et en faire l'analyse nécessitait un mot de passe pour son ouverture et les documents Word étaient également sécurisés (verrouillés) au moyen d'un mot de passe. Dans le cas de l'iPhone de la chercheuse utilisé pour enregistrer les entrevues, il était également sécurisé au moyen d'un mot de passe pour son ouverture. Mon carnet de bord (outil de réflexion lors du processus de cette recherche) avait aussi des composantes papiers et électroniques et des documents papiers ont été produits lors de l'analyse des données. Le journal de bord est conservé dans un classeur qui est tenu sous clé. La plupart des autres documents papier ont été informatisés et inclus avec les documents électroniques ou encore verrouillés sur l'iPhone (qui a également servi comme une extension au carnet de bord pour la prise de

notes d'observations et de réflexions personnelles). Après que les documents papier aient été informatisés, ils ont été entreposés sur une clé USB. Toutes les données ont été et seront également conservées, verrouillées, pendant une période de deux ans suivant la soutenance de l'étude, après quoi elles seront effacées de la clé USB ou déchiquetées (documents papier).

3.15 Analyse des données

3.15.1 Partie A : Les questionnaires électroniques

En premier lieu, j'ai regroupé les questions en différentes catégories. À l'intérieur de chacune de ces catégories, j'ai associé les questions s'y rattachant, pour ensuite présenter la compilation des réponses données par les élèves sous forme de tableaux. Finalement, j'ai regroupé les tableaux selon les thèmes émergents.

3.15.2 Partie B : Les entrevues semi-dirigées

Les dix entrevues ont entièrement été transcrites par la chercheure à l'aide du programme de traitement de texte Word. Bien qu'elle ait nécessité énormément de temps, une telle approche a été privilégiée en raison du fait que la chercheure a eu la chance de se familiariser avec les dires des participants dès la première lecture, en plus de permettre une itération dans les données recueillies pour en ressortir les principaux thèmes qui ont ultérieurement permis d'exposer et de mieux comprendre la réalité vécue par les participants (Creswell, 2014; Devault et McCoy, 2011). Lors de cette itération, j'ai également produit des documents papier (tableaux comparatifs et globaux en plus de schémas synthèse). Ces derniers m'ont permise de créer une ébauche visuelle et

facilement manipulable, ce qui m'a aidée à mieux saisir et ordonner les sujets et thèmes qui sont ressortis de cette analyse et d'établir une toile de fond. De plus, tel que le rapportent Devault et McCoy (2011), les transcriptions sont devenues des documents importants en ce qu'elles ont facilité l'analyse et fournissent un moyen pour les participants de « s'exprimer » dans des publications savantes.

Cette méthode de transcription a été privilégiée en raison du fait que j'ai pu avoir une première impression des sujets et thèmes qui ressortaient le plus et que la lecture ultérieure plus approfondie des données a été facilitée. Il a ainsi été plus aisé d'en ressortir les idées générales s'y retrouvant. J'ai aussi pris en note, dans mon carnet de bord, mes propres idées générales quant à ces lectures des données tout en les reliant, lorsque possible, aux observations déjà prises en note dans le carnet de bord.

Par la suite, en me basant sur une approche itérative d'analyse, les données ont premièrement été consignées par question d'entrevue. J'ai donc synthétisé les réponses données par les anciens finissants pour chacune des questions d'entrevue posées. Ensuite, j'ai catégorisé les résultats en trois groupes principaux, soient un premier contenant les propos qui étaient le plus souvent soulevés, un second contenant les propos qui étaient uniques et un dernier qui concernait les propos qui ont été jugés peu en lien avec les buts et objectifs de la recherche. Ensuite, les données ont été codées par catégories de questions et les données matérielles appartenant à chaque catégorie découlant de cette codification y ont été rattachées. Ceci m'a permis d'établir une analyse primaire des thèmes présents et d'ultérieurement mettre en évidence les perspectives des individus (Creswell, 2014).

3.16 Sommaire du chapitre 3

Ma recherche a consisté en une exploration des facteurs pouvant affecter la dynamique motivationnelle et les aspirations postsecondaires des adolescents évoluant en contexte minoritaire francophone. Ainsi, le paradigme épistémologique, tirant ses fondements de la théorie bourdieusienne, et l'approche méthodologique d'étude de cas ethnographique m'ont permis de mener à bien cette recherche. De plus, j'ai retenu trois outils de collecte des données soient le questionnaire électronique, l'entrevue semi-dirigée, ainsi que le carnet de bord et que pour leur analyse j'ai appliqué une approche itérative impliquant une codification des données résultant de mes interprétations et de la vérification du contenu des transcriptions des participants via le « member check ». Ensuite, par souci du respect d'une éthique de recherche exemplaire, j'ai reconnu mes présomptions et perceptions à l'égard de la réalité des participants et les bénéfices personnels et du bien-fondé de la réciprocité à leur égard. Finalement, toujours dans le respect des participants et d'une éthique de recherche exemplaire, j'ai essayé d'être vigilante en assurant le respect de la participation volontaire et du droit de refus ou de retrait sans préjudice, du maintien de l'anonymat des participants et de la protection de la documentation recueillie lors de la collecte des données. La transparence, la conscience de mes préjugés et de mes suppositions notées dans mon carnet et mon souci de l'interprétation aussi fidèle que possible des voix des participants me laissent croire que j'ai réussi à créer un portrait authentique et approfondi des élèves et des finissants de ma communauté source.

CHAPITRE 4 : RÉSULTATS ET DISCUSSION

4.1 Objectifs et questions de recherche

Cette recherche vise à décrire et à interpréter le parcours scolaire des élèves du secondaire de la Commission scolaire de langue française de l'Île-du-Prince-Édouard en explorant les facteurs affectifs, scolaires et sociaux pouvant influencer leur motivation à persévérer académiquement et à poursuivre des études postsecondaires. De plus, elle vise également à mieux comprendre comment les composantes linguistiques et culturelles, à partir desquelles ils se définissent, influencent la perception de leur cheminement académique et identitaire en milieu minoritaire francophone.

Ainsi, afin de mieux comprendre les facteurs motivationnels qui influencent leur persévérance scolaire, de même que l'impact de leur positionnement identitaire sur cette dernière, les trois grandes questions suivantes furent explorées :

1. Selon les adolescentes et les adolescents vivant en milieu minoritaire francophone et acadien de l'Île-du-Prince-Édouard, rendus au niveau secondaire ou l'ayant complété,
 - a. Quels facteurs motivationnels influencent la persévérance scolaire au niveau secondaire?
 - b. Quel est l'impact d'une éducation en milieu minoritaire francophone à l'Île-du-Prince-Édouard sur la motivation à persévérer académiquement?
2. Comment est-ce que ces étudiants et ces étudiantes, jusqu'à ce point,
 - a. se définissent par rapport à leur identité culturelle?

- b. se définissent par rapport à leur identité linguistique?
 - c. décrivent le rôle de l'école quant à « l'évolution identitaire » en contexte minoritaire ?
3. Selon les anciennes finissantes et les anciens finissants de la Commission scolaire de langue française de l'Île-du-Prince-Édouard ayant fréquenté une école francophone située en milieu minoritaire linguistique,
- a. Quels sont les facteurs qui ont influencé leur choix de poursuivre ou de ne pas poursuivre d'études postsecondaires?
 - b. S'il y a poursuite d'études postsecondaires, qu'est-ce qui a motivé le choix de poursuivre des études postsecondaires et dans quelle institution?

4.2 Aperçu de la présentation des résultats : Parties A et B

Les résultats de cette recherche seront présentés en deux parties selon les méthodes employés: la première partie, la Partie A, présentera les résultats des questionnaires électroniques, remplis de façon volontaire par les élèves de la 11^e et de la 12^e année. Le questionnaire comprenait des questions fermées et semi-ouvertes, telles que : *L'école est importante pour mon futur; Je me considère comme un.e élève motivé.e; Je me sens confortable de poursuivre des études postsecondaires en français*, ainsi que la possibilité d'apporter des clarifications, des explications ou des commentaires¹¹ à la fin de chaque

¹¹ Dans ce chapitre, le français écrit et oral des participants seront conservés dans leur intégralité et ce, par respect envers leur voix et par souci d'authenticité et de transparence. Toutefois, par respect envers les lecteurs qui n'auront pas nécessairement la connaissance ni de l'anglais ni la connaissance de l'acadien de l'Île-du-Prince-Édouard, une traduction vers le français standard accompagnera les propos écrits et oraux des participants.

catégorie de questions. (*Veillez voir l'Annexe 4, p. 182, pour une copie des résultats du questionnaire*)

Par la suite seront présentés les résultats de l'analyse itérative et interprétative des entrevues semi-dirigées, la Partie B, effectuées auprès de cinq anciennes finissantes et de cinq anciens finissants qui sont tous issus de la même école secondaire que les élèves de la 11^e et de la 12^e année.

Résultats

Les résultats de cette recherche sont présentés par thème. Afin de respecter les voix des participants, je les ai cités directement autant que possible, soit à l'oral (entrevues), soit à l'écrit (commentaires des questionnaires), étant fidèle aux paroles des participants. Les thèmes majeurs de mes résultats sont : La persévérance scolaire et postsecondaire (**Pourquoi l'école?**); L'identité linguistique et culturelle (**Qui suis-je?**) et Les aspirations à poursuivre (**Mon futur**).

Le tableau ci-dessous illustre ces trois grands thèmes communs, de même que les facteurs leur étant rattachés selon les groupes de participants (Partie A – Les élèves de la 11^e et 12^e année; Partie B – Les anciens finissants).

Tableau 1. Thèmes et facteurs d'influence des Parties A et B

| Thèmes | Facteurs (Partie A) | Facteurs (Partie B) |
|--|---|--|
| 1. La persévérance scolaire et postsecondaire (Pourquoi l'école?) | <ul style="list-style-type: none"> • Variables sociales • Variables scolaires • Variables personnelles | <ul style="list-style-type: none"> • Variables sociales • Variables scolaires • Variables personnelles • Choc postsecondaire |
| 2. Identité linguistique et culturelle (Qui suis-je?) | <ul style="list-style-type: none"> • Le positionnement identitaire • La perception du groupe d'appartenance | <ul style="list-style-type: none"> • Auto-perception du groupe • Auto-perception identitaire • Perception de la langue • Perception de la culture • Rôle de l'école francophone |
| 3. Les aspirations postsecondaires (Mon futur) | <ul style="list-style-type: none"> • Le positionnement postsecondaire • Choix de l'institution | <ul style="list-style-type: none"> • Les variables sociales • Les variables personnelles |

Ainsi, entrent dans la dynamique motivationnelle des participants : la persévérance dans l'effort envers l'atteinte de ces buts lorsque des obstacles scolaires, personnels ou sociaux se présentent à eux (avant, pendant et après le secondaire), les aspirations futures résultant des buts personnels fixés afin d'obtenir la vie (leur idéal) rêvée; le tout teinté de l'influence de leur réalité linguistique et culturelle quotidienne. Pour chacun des trois grands thèmes présentés dans le Tableau 1 ci-dessus, on remarque des facteurs communs pour les Parties A et B, mais il y avait aussi des différences qui seront discutées ultérieurement.

4.3 Partie A : Les questionnaires électroniques (les élèves de la 11^e et 12^e année)

Dans cette première section du chapitre, soit la Partie A, je dresse tout d'abord un bref portrait sociodémographique des participants, pour ensuite présenter (sous forme de diagramme) les thèmes et facteurs résultant ¹²du questionnaire électronique. Chaque diagramme sera suivi d'une discussion où j'interprète et relève les thèmes issus des résultats. Je tisserai donc des liens entre les thèmes et les facteurs en me basant sur les réponses et commentaires laissés par les élèves, ainsi que sur les écrits notés dans mon carnet de bord.

4.3.1 Les participants : Partie A

Tous les participants qui ont répondu au questionnaire électronique étaient des élèves de la 11^e et de la 12^e année et issus de la même école que les anciens finissants.

Un total de 20 élèves ont répondu au questionnaire électronique, en plus d'un participant qui a cliqué sur « J'accepte de participer », mais qui n'a répondu à aucune des questions du questionnaire. Hors de ces 20 élèves, huit filles sur onze ont terminé au complet le questionnaire et une d'entre elles a répondu à la moitié des questions. Du côté des garçons, huit sur neuf ont répondu au questionnaire dans sa totalité.

4.3.2 Données sociodémographiques

Les participants étaient âgés entre 16 ans et 18 ans et treize d'entre eux étaient en 11^e année, alors que sept d'entre eux étaient en 12^e année au moment de répondre au questionnaire électronique.

¹² Les tableaux présentant les résultats de façon plus détaillée peuvent être retrouvés à l'Annexe 4.

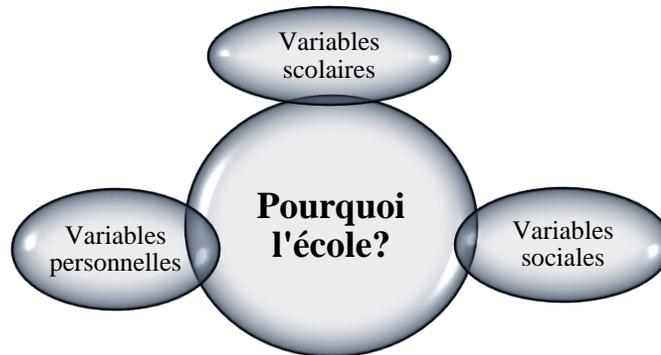
Le tableau ci-dessous présente un survol de la situation linguistique et culturelle des élèves de la 11^e et de la 12^e année. Il est à noter que, parfois, le total du nombre de réponses données est en deçà du nombre total de répondants. Ceci s'explique par le fait que certains répondants ont soit choisi de ne pas répondre à la question ou encore par le fait que certains des répondants n'ont pas complété le questionnaire dans sa totalité.

Tableau 2. Synthèse des données linguistiques et culturelles des élèves de la 11^e et 12^e

| Milieu familial | Endogame francophone | Endogame acadien | Endogame anglophone | Exogame (acadienne/anglophone) | Exogame (francophone/anglophone) |
|---|---|-------------------|---------------------|--------------------------------|----------------------------------|
| | 2 | 1 | 5 | 10 | 1 |
| Langue majoritairement parlée à la maison | Français | Acadien | | Anglais | |
| | 8 | 2 | | 8 | |
| Langue maternelle du père | Français | Acadien | | Anglais | |
| | 3 | 9 | | 8 | |
| Langue maternelle de la mère | Français | Acadien | | Anglais | |
| | 2 | 12 | | 6 | |
| Habitudes linguistiques quotidiennes | | 0% à 25% du temps | 25% à 50% du temps | 50% à 75% du temps | 75% à 100 % du temps |
| | Je parle le français entre... | 2 | 5 | 8 | 5 |
| | Je parle l'anglais entre... | 3 | 8 | 7 | 2 |
| Déterminant du choix de la langue | | Famille | Amis | Enseignants | Partenaire de vie |
| | Parle en français le plus souvent avec... | 16 | 13 | 10 | 1 |
| | | Famille | Amis | Sports | Partenaire de vie |
| | Parle en anglais le plus souvent avec... | 17 | 13 | 2 | 3 |
| Je m'identifie comme... | Francophone | Acadien.ne | Bilingue | | Anglophone |
| | 1 | 13 | 15 | | 0 |

4.3.3 Discussion du Thème 1 (Partie A) : La persévérance scolaire et postsecondaire (Pourquoi l'école)?

Diagramme 3. Les facteurs associés à la persévérance scolaire et postsecondaire chez les élèves de la 11^e et de la 12^e année



(Morency, D., 2019)

Le diagramme ci-dessus représente les facteurs motivationnels pouvant influencer la persévérance scolaire chez les élèves de la 11^e et de la 12^e année.

4.3.3.1 Facteur 1 : Les variables sociales

L'engagement parental

Selon les indications des élèves, les parents semblent s'impliquer activement dans l'éducation de leur enfant en s'informant des résultats scolaires de ce dernier. Cependant, quoiqu'ils soient nombreux à s'informer, les parents semblent moins enclins à encourager ou à offrir de leur aide (ou à en être capables) lorsque leurs enfants vivent des moments académiques difficiles. Or, Maya (2001), affirme que l'implication parentale dans l'école est moins déterminante pour le maintien de la motivation que le support et les encouragements qu'ils leur prodiguent et que leurs attentes en matière de réussite scolaire.

De plus, les élèves sont clairement conscients de l'importance de l'école aux yeux de leurs parents et des attentes élevées que ces derniers entretiennent vis-à-vis de leur rendement académique. Douze des dix-neuf répondants ont affirmé qu'il est important pour eux que leurs parents soient fiers de leurs notes à l'école. Vu que Glasgow, Dornbusch, Troyer, Steinberg et Ritter (1997), affirment que l'influence parentale ne tend pas à diminuer lorsque l'enfant devient adolescent, ces valeurs de réussite et d'importance de l'école véhiculés par les parents peuvent être des agents motivationnels positifs pour les élèves. En revanche, si l'élève estime qu'il est incapable de répondre aux attentes académiques de ses parents ou qu'il perçoit les attentes de ces derniers comme un fardeau ou qu'il se sent contraint à réussir, il pourrait en résulter des affects d'aversion chez l'élève, tels que la tension et l'anxiété, qui vont entraîner des comportements d'évitement, une diminution de l'effort et une diminution de la performance (Urdan, Solek et Schoenfelder, 2007; Da Fonseca, Cury, Bailly et Rufo, 2004).

Il est important de souligner le fait que même si les parents des élèves de la présente étude proviennent presque tous de la région (qui est une région rurale), 84 % d'entre eux entretiennent de grandes aspirations pour leur enfant. Ceci va à l'encontre des propos de (Cartwright et Allen, 2003, cités dans Litalien, 2008, p. 19) qui affirme que les parents issus de régions rurales, ont davantage tendance à entretenir des aspirations éducationnelles plus faibles pour leur enfant que ceux des régions urbaines. Chez les parents des élèves de cette recherche, on pourrait attribuer leur désir de voir leurs enfants réussir, à une volonté de leur donner la chance de combler la « dépossession culturelle par l'aspiration fervente à la prise de possession » (Bourdieu, 1966, p.332).

L'attitude des amis face à l'école

Dans une forte proportion, les élèves sont d'accord pour dire que leurs amis trouvent que l'école est importante. Toutefois, selon les commentaires écrits par certains élèves, ce ne sont pas tous les amis qui attachent de l'importance à l'école. De plus, le fait d'exprimer cette aversion envers l'école en employant le pronom « on » évoque une opinion partagée par un certain groupe. Il est clair que le sentiment d'unité/d'appartenance au groupe règne chez certains élèves et qu'il peut en découler un effet d'entraînement négatif et ainsi, affecter le degré d'engagement et la perception positive face à l'école. Malgré tout, les commentaires recueillis permettent également de constater que certains élèves sont capables de se distancer de leur groupe d'amis et ainsi refléter et respecter les perceptions des ceux-ci face à l'école, sans pour autant adopter leur position et comportements académiques qui peuvent nuire à leur rendement scolaire. Bien qu'ils soient capables de s'en distancer et de prendre un recul face à cette influence négative, il n'en reste pas moins qu'ils avouent tout de même se laisser entraîner par leurs pairs.

Le « timing » dans l'effort

En effet, j'ai pu constater qu'en classe, certains élèves (surtout les garçons), vont adopter des comportements académiques inadaptés en diminuant ou en retenant leur effort, en évitant de faire le travail en classe ou en procrastinant. Toutefois une fois à la maison, lorsqu'ils sont seuls, loin des amis et/ou leaders négatifs, ils semblent s'investir davantage dans leurs travaux scolaires et leurs études. Comme quoi, l'influence des amis serait limitée à la journée scolaire et qu'elle se

termine avec cette dernière (Carnet, page 20, lignes 1 à 8 et lignes 13 à 14).

Cette décision de « doser » le degré avec lequel ils adoptent les comportements académiques tantôt adaptés et tantôt non-adaptés de leurs pairs démontre toute l'amplitude de l'influence des pairs et le combat interne de certains élèves, qui jonglent quotidiennement entre désir de réussir et désir de se sentir accepté. Ainsi, étant à l'âge où la comparaison sociale et la recherche d'approbation des pairs est très présente, certains adolescents pourraient vouloir réussir académiquement, mais une vulnérabilité au niveau de l'affirmation de soi et une faible estime d'eux-mêmes jumelées à un manque d'approbation des pairs pourraient entraver ce désir (Keil, McClintock, Kramer et Platow, 1990; Lapointe et Legault, 2004; Somers, Owens et Piliawsky, 2008).

L'influence actuelle et future des amis

Tel que mentionné précédemment et selon le questionnaire, la majorité des élèves de la 11^e et de la 12^e année ont de bons amis à l'école, quoiqu'une proportion non-négligeable, soit 33 % sont neutres ou en désaccord avec ce fait. Or, Cloutier (1996), affirme que l'aide, la stabilité, le soutien affectif et émotionnel apportés par les amis, offrent un bien-être indispensable à la réussite scolaire de l'adolescent tout en favorisant une meilleure estime de soi qui lui permettent de s'investir dans sa scolarité. On pourrait cependant se demander si le fait qu'il y a peu d'élèves au secondaire diminue les chances de se trouver de bons amis à l'école. Il est clair, selon les résultats, que peu d'entre eux trouvent que leurs amis les motivent à bien ou à mieux réussir.

Les non-dits

Il est toutefois fréquent de voir les élèves travailler en groupe ou de voir certains élèves apporter de l'aide aux autres ou encore de faire des groupes d'études en dehors des heures scolaires, signe qu'ils s'encouragent dans les actions plutôt que dans les discours. (Carnet, page 23, lignes 1 à 3).

Il est à se demander si, jusqu'à un certain point, les élèves, une fois rendus à ces niveaux scolaires (11^e et 12^e année), commencent à prendre conscience de l'importance et des avantages sociaux associés à une éducation postsecondaire, sans pour autant réaliser l'importance du secondaire comme faisant partie du cheminement préparatoire et incontournable dans ce cheminement leur ouvrant les portes du postsecondaire. Leurs buts et objectifs futurs prennent tranquillement forme (même si ce n'est que pour une petite proportion), ce qui pourrait avoir un effet positif sur les aspirations de leur groupe (qu'ils s'y associent de près ou de loin), car après tout, ils ont tous un point en commun...celui du futur qui les attend.

La relation élève-enseignant

Dans une forte proportion, les élèves entretiennent de bonnes relations avec la majorité de leurs enseignants, tout comme la grande majorité d'entre eux sont fortement (10) ou légèrement (5) en accord avec le fait qu'ils réussissent mieux dans les classes où ils ont une bonne relation avec leur enseignant. Ils affirment également que certains de leurs enseignants les motivent à mieux réussir. Ces résultats abondent dans le même sens que

Fortin, Royer, Marcotte et Yergeau (2004), selon qui, la qualité de la relation enseignant-élève semblerait associée de près à la réussite et à la persévérance scolaire de l'élève.

Le fait que l'école fréquentée par les élèves est une petite école pourrait favoriser l'établissement de relations plus « personnalisées » et de confiance et où les enseignants ont davantage la possibilité d'apprendre à mieux connaître leurs élèves.

La façon de percevoir l'enseignant

Bien que 72% des élèves ayant répondu au questionnaire électronique sont en bons termes avec leur enseignant et que 83% des élèves sont motivés par celui-ci, la réalité est telle qu'il arrive pour certains élèves de ne pas aimer un ou certains de leurs enseignants. Ils affirment, en effet, que certains « ne font pas d'allure » ou mentionnent simplement ne pas les aimer. D'ailleurs, Deiro (1996) et Reeve et al. (2004), ont mis en évidence que l'enseignant, par l'entremise de son soutien personnalisé, de son style d'enseignement proposé, de sa disponibilité et de son engagement peut empêcher la motivation de chanceler. Toutefois, il se peut que le style d'enseignement proposé ou la personnalité de l'enseignant ne colle tout simplement pas avec les besoins et la personnalité de l'élève.

L'appréciation : une variable dépendante

Être apprécié ou non des élèves devient une variable presque incontrôlable pour l'enseignant et aussi pour les élèves, en ce sens où ces derniers pourraient ne pas posséder la maturité nécessaire pour s'adapter à l'enseignant ou manquer de confiance pour exprimer leurs besoins. Ainsi, ils pourraient, par ricochet, percevoir que leur difficulté à

réussir est en partie due à l'enseignant lui-même. (Carnet, page17, lignes 1 à 6).

Ce n'est pas la réalité qui détermine les attentes, les valeurs et les comportements des individus, mais bien leur interprétation de cette réalité (Eccles et al, 1983). Donc, le fait d'aimer ou de ne pas aimer l'enseignant pourrait alors faire en sorte que certains élèves ont la croyance que l'enseignant est en partie responsable de leur réussite scolaire. De plus, si les élèves perçoivent leur relation avec leur enseignant comme difficile ou insatisfaisante, ils peuvent alors adopter des comportements de rébellion, d'amotivation, de fuite et d'évitement (Lieury, Lorant, Vrignaud et Fenouillet, 2015; Robertson et Collette, 2005).

4.3.3.2 Facteur 2 : Les variables scolaires

L'expérience scolaire

La majorité des élèves sont fortement ou légèrement en accord avec le fait que jusqu'à présent, leurs années à l'école se sont bien déroulées. Malgré tout, beaucoup de ces élèves (63%) ont trouvé leur arrivée au secondaire difficile. Cette difficulté résulte, pour la grande majorité d'entre eux, en un stress qui affecte négativement leur rendement scolaire. La recherche abonde en ce sens (par exemple, Renaud-Dubé, Guay, Talbot, Taylor et Koestner, 2015), en rapportant que l'expérience associée au passage du primaire au secondaire serait à ce point stressante, qu'elle aurait des effets nuisibles sur la réussite scolaire. S'ajoute à ce stress, l'importance que les élèves accordent au fait d'avoir

de bonnes notes, en plus d'avoir à s'adapter à un nouvel environnement (Blackwell, Trzesniewski et Dweck, 2007).

L'importance perçue de l'école

Bien qu'ils soient beaucoup à trouver important d'avoir de bonnes notes à l'école et à percevoir l'importance de cette dernière pour leur futur, peu d'élèves (47%) sont prêts à y investir plus de temps. Certains élèves questionneront ouvertement à savoir « *À quoi ça va me servir ça plus tard ce qu'on apprend maintenant? J'veis jamais utiliser ça!* ». Les élèves semblent vivre un paradoxe quasi-quotidien qui se rapporte à la présence de curriculums rigoureux et engorgés, et parfois enseignés par des enseignants qui démontrent peu d'assurance et de connaissance, car ils sont sommés d'enseigner des cours hors de leurs compétences, faute de ressources humaines. Ces curriculums, qui doivent amener l'élève à rencontrer un certain nombre de savoirs et de compétences et ce, dans une trame de temps fixe, font ressortir le côté déshumanisé de l'enseignement (Tardif et Presseau, 2000; Mosconi, 1998). Pour les élèves, cette incapacité à faire des liens concrets entre la matière enseignée et leur vie présente et future, fait en sorte que certains affirment clairement qu'ils se sentent comme des « robots » et que « L'école est extrêmement inutile », parce que « 90% des choses » qu'ils apprennent ne leur seront jamais utiles et que l'école ne les prépare pas bien pour leur futur. Le fait que peu d'entre eux sont d'accord pour dire que l'école les prépare bien pour leur futur (37%), un futur qui leur est encore inconnu, démontre concrètement qu'ils sont conscients des lacunes du système éducatif.

Toutefois, cette façon négative de percevoir les contenus scolaires enseignés et l'école elle-même peut également être révélatrice d'un faible sentiment d'auto-efficacité perçue. En effet, si l'élève doute en ses capacités de réussir l'activité présentée aussi bien que ses camarades, s'il anticipe obtenir de mauvais résultats, il aura généralement tendance à éviter ou à abandonner l'activité à la moindre occasion ou encore, à la percevoir comme lui étant peu utile (Dweck, 1989, cité par Viau et Louis, 1997, p.148) et non cohérente. La même logique s'applique aux élèves qui perçoivent positivement l'école et qui valorisent leurs apprentissages. Ces derniers possèdent une plus grande croyance en leur capacité de réussir, une attitude plus positive à l'égard de l'école et un niveau élevé de persévérance (Renaud-Dubé, Guay, Talbot, Taylor, Koestner, 2015).

L'utilité perçue de l'école francophone

Presque tous les élèves sont fortement (5) ou légèrement (9) en accord avec le fait que l'école francophone représente un avantage pour eux maintenant et pour leur futur. Il est à se demander ce que sont ces avantages perçus dans *le maintenant* et au *futur*, car tel que vu précédemment, pour beaucoup d'élèves, l'école, telle qu'ils la vivent et la perçoivent actuellement, ne leur offre rien d'utile; surtout pas au niveau des contenus académiques enseignés. Peut-être que l'avantage qu'ils y perçoivent se situe surtout au niveau de la langue d'enseignement et donc de leur capacité à parler le français dans une province majoritairement anglophone. En effet, maîtriser et être compétent dans une langue autre que l'anglais revêt une valeur marchande pour les individus en agissant comme une marque de distinction dans le contexte de mondialisation actuel. Le fait de baigner dans la majorité anglophone les amène peut-être déjà à saisir toute la portée de maîtriser le

français, ce capital économique (Heller, 2003) et de pouvoir le parfaire grâce à une éducation en français.

Malgré le fait qu'un seul élève ait été légèrement en désaccord avec le fait que fréquenter l'école francophone lui était avantageux maintenant et pour son futur, quatre élèves étaient tout de même fortement (3) ou légèrement en accord (1) avec le fait que l'école francophone représente un désavantage pour eux. Malgré tout, très peu d'entre eux auraient préféré fréquenter une école anglophone pour pallier à ces désavantages, ce qui pourrait s'expliquer par le fait que pour la grande majorité, les parents des élèves appuient leur école ou que le fait de changer d'école à cette époque de la vie qu'est l'adolescence représente une décision de taille. En regardant le bassin de population de cette étude, presque la totalité des élèves qui la fréquentent habitent la région. Leurs amis sont ici, leur vie à l'extérieur de l'école se déroule souvent dans leur communauté et la plupart d'entre eux travaille dans la région. Donc, malgré les désavantages qu'ils perçoivent, le fait de quitter en quelque sorte la région pour se lancer dans un nouvel environnement inconnu peut être source d'une grande insécurité et peut également ne même pas être perçue comme une option raisonnable étant trop risquée socialement et personnellement.

4.3.3.3 Facteur 3 : Les variables personnelles

La perception académique de soi

Nombreux (79 %) sont ceux qui possèdent la volonté de réussir et d'apprendre et qui se considèrent motivés à l'école. Les élèves semblent donc posséder un haut degré d'auto-efficacité académique perçue et tel que la littérature scientifique le démontre, plus le degré

d'efficacité personnelle perçue chez l'élève est élevé, plus l'intérêt, l'effort, la persévérance et la résilience seront grands (Ferla, Valcke et Schuyten, 2010; Bandura et Schunk, 1981; Pajares et Schunk, 2001). De plus, l'auto-efficacité académique perçue aurait même un plus grand effet sur la performance académique que tout autre facteur motivationnel (Kirmizi, 2015), tout en permettant l'atteinte d'une plus grande autonomie et motivation chez l'élève (Guay et al., 2010, cités par Kirmizi, 2015).

Malgré cette perception académique positive d'eux-mêmes, environ 32 % considèrent qu'ils ne réussissent pas facilement à l'école. Il n'en demeure pas moins pourtant que la majorité d'entre eux sont satisfaits (64%) de leurs résultats scolaires et vont affirmer mettre plus d'effort lorsque c'est nécessaire afin de réussir (même si 26 % d'entre eux vont affirmer le contraire).

Le fait de mettre plus d'effort, ou inversement, de ne mettre aucun effort pour réussir face aux obstacles, témoignent de la croyance qu'ont les élèves par rapport à leur compétence, voire la nature de leur intelligence. Cette croyance devient, pour les élèves, déterminante des comportements académiques adoptés, des sentiments éprouvés à l'égard de l'école et à l'égard de lui-même en tant qu'élève, de même que de la perception qu'il possède de sa compétence à réussir et de ses croyances relativement à la valeur de l'effort et de la persévérance. De plus, Dweck et Master (2009), stipulent que, peu importe qu'ils croient ou non en leurs propres capacités de réussir, les élèves peuvent désirer connaître du succès académique.

L'attitude face aux défis

Ces efforts ou l'amplitude de ces efforts semblent avoir une limite, car les élèves sont loin de rechercher les défis, selon le questionnaire, et vont même jusqu'à affirmer les craindre. En effet, un seul élève parmi les dix-huit élèves était légèrement en accord pour dire qu'il aimerait que ses enseignants lui donnent plus de défis. Si on poursuit dans la même ligne de pensée en abordant cette situation sous l'optique des théories incrémentielles de l'intelligence, cet élève serait le seul à voir les défis comme une opportunité de maximiser ses apprentissages, parce qu'il entretiendrait un haut degré de perception par rapport à la contrôlabilité de son intelligence ou de sa compétence qu'il peut améliorer, cultiver et renforcer avec le temps via l'effort et le travail ardu (Poulin, Duschene et Ratelle, 2010; Renaud-Dubé, Guay, Talbot, Taylor, Koestner, 2015; Dweck et Master, 2009; Da Fonseca, Cury, Bailly et Rufo, 2004).

Comme nous l'avons constaté, un sentiment élevé d'auto-efficacité académique améliore la performance scolaire (par exemple voir Pajares et Schunk, 2001) et fait en sorte que la confiance qui l'accompagne permet aux individus d'approcher une tâche difficile comme étant un défi à maîtriser plutôt qu'une menace à éviter. Toutefois, les élèves de cette recherche semblent éviter les défis, malgré un sentiment élevé d'auto-efficacité académique. On pourrait donc se demander s'ils remettent, constamment ou périodiquement, en question la confiance qu'ils ont en leur capacité à réussir. Est-ce leur difficulté à réussir facilement qui ébranle cette confiance? Craignent-ils la déception que pourraient amener ces défis? Est-ce que cette assurance est relative à la matière enseignée? Est-elle relative au degré de maîtrise de la langue d'enseignement qui pourrait affecter leur niveau d'aisance et de confiance en situations d'évaluations impliquant un

certain haut niveau de compétence langagière? Il est également possible, tel que les commentaires laissés par les élèves le relèvent, que cet évitement des défis soit tout simplement relié au manque total de motivation ou à la perception que l'école est trop « try hard » et que de toute façon, même avec effort et persévérance, la réussite est un combat perdu d'avance, alors inutile de même penser à relever des défis en plus.

Ainsi, pour les dix-sept autres élèves qui craignent et ne désirent pas être confrontés à davantage de défis académiques, la perception de leur compétence est constamment vulnérable, tout comme leur estime de soi surtout lorsqu'ils sont confrontés à un défi. Ces élèves auraient peur de l'échec, ce dernier étant perçu comme révélateur de leur incompetence, confirmant qu'ils ne sont pas intelligents et donc, affectant ainsi grandement leur concept de soi.

Compétence langagière perçue

Il serait pertinent de réitérer que, parmi tous les élèves ayant répondu au questionnaire, quinze se considèrent comme étant bilingues, treize se considèrent Acadiens et un seul se considère comme étant francophone. Leur situation minoritaire et leur réalité sociale externe à l'école où la langue anglaise prime, en plus de leur milieu familial, sont tous des facteurs qui pourraient expliquer ce haut degré de perception par rapport à leur auto-efficacité langagière.

En effet, comme le démontre le Tableau 2, (Annexe 4, page 86), toutes les sphères de leur vie et tous les gens qu'ils côtoient les amènent à quotidiennement faire usage des deux langues, même si ce sont dans des proportions différentes.

On ne peut négliger la réalité selon laquelle deux élèves affirment se sentir inconfortables de communiquer en français, bien qu'ils fréquentent quotidiennement une école francophone depuis pratiquement douze ans. On ne peut que se demander l'impact de ce faible niveau de compétence langagière perçue sur leur rendement académique. De plus, il est troublant de constater que même après avoir passé toute leur vie dans un environnement franco-acadien et malgré qu'ils aient fréquenté une école francophone depuis leur tout début scolaire, ces élèves se sentent embarrassés de parler le français. Qu'ils la considèrent comme langue première ou langue seconde, il n'en reste pas moins que cet inconfort face à la langue peut affecter les sois langagiers de ces élèves (Dörnyei et Chan, 2013).

Ce niveau de maîtrise perçue de la langue (l'anglais ou le français) entre dans la dynamique motivationnelle éducative de l'élève en lui donnant la possibilité de communiquer avec les autres, en faisant partie intégrante de son construit identitaire et en étant au cœur du tissu social de la communauté, d'autant plus qu'elle ouvre la porte à une profession plus lucrative et un accès à de meilleurs emplois. C'est d'ailleurs ce niveau de maîtrise perçu par rapport à la langue anglaise qui peut devenir inquiétant pour les écoles des minorités francophones, car l'école devient un lieu de socialisation dans la langue de la majorité.

Le paradoxe langagier scolaire

En tant qu'enseignante, je remarque qu'à l'école, les élèves ont de plus en plus tendance à parler ensemble en anglais (parfois uniquement).

Tout un paradoxe lorsqu'on se voit contraint de leur demander de parler en français, alors qu'ils sont dans une école francophone. Leur réalité

quotidienne (familiale et sociale), qui leur procure un haut degré de perception quant à leur niveau de compétence et d'aisance perçus par rapport à l'anglais, pourrait expliquer cette situation. (Carnet, page23, lignes 5 à 8).

Une autre hypothèse pourrait être le fait qu'ils en sont à une étape de la vie où ils forment leur identité. En effet, selon Dunkle et al. (2006), lorsque les adolescents forment leur identité, ils se construisent une grande variété de personnalités qu'ils vont explorer et « tester » sans pour autant les adopter définitivement. Donc, d'après ce qui paraît dans le questionnaire, il se pourrait que les élèves choisissent d'utiliser l'anglais comme langue de communication avec leurs amis francophones (à l'école et ailleurs), pour justement répondre à la pression sociale exercée par les pairs eux-mêmes ou par d'autres gens qui leur servent de modèles (parents, amis anglophones, etc.).

De surcroît, cette utilisation de la langue de la majorité, notamment l'anglais, comme moyen de communication, n'est pas un phénomène exclusif au milieu scolaire, mais elle fait également partie intégrante des sphères familiale et communautaire.

L'habitus langagier

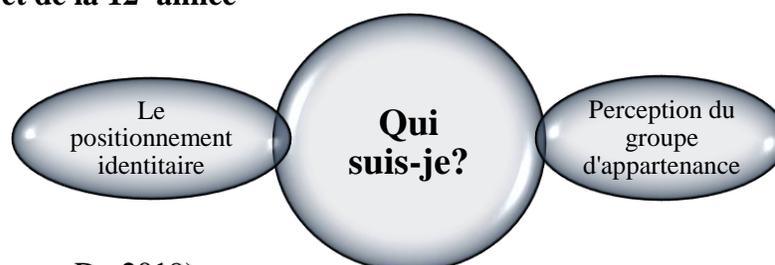
Peut-être qu'à force de prioriser le français standard, nous avons diminué la valeur du français-acadien et fait naître une certaine honte et une insécurité linguistique face au parler local. De ce fait, les élèves préfèrent se tourner vers l'anglais, car même s'ils parlent « leur français », ce dernier n'est jamais « assez bien » pour l'autorité, ce qui brime la perception langagière d'eux-mêmes par rapport à leur français acadien parlé. Encore plus, si une fois à la maison, le seul français qu'ils utilisent est « l'Acadien »,

l'école pourrait être la cause d'une discordance dans la valeur perçue de leur propre dialecte. J'en suis venue à me demander si les élèves auraient davantage le réflexe de parler l'Acadien si on leur demandait de parler « leur Acadien » au lieu du français standard?

Quoiqu'il en soit, le choix et la volonté de parler le français ou l'anglais découlera premièrement de son désir de devenir une personne qui maîtrise une deuxième langue (Dörnyei, 2009). Reste à savoir comment faire naître le désir de bien maîtriser la langue française. Pour nous, les enseignants (même pour ceux qui sont originaires de la région), c'est un mystère qui plane et que l'on n'a jamais encore réussi à résoudre. Il faudrait peut-être simplement accepter leur identité actuelle, la réalité de leur milieu francophone minoritaire et plutôt s'investir à devenir des modèles langagiers et globaux qui sont positifs et ainsi avoir un impact positif sur leurs « sois langagiers », afin de faire naître le désir.

4.3.4 Discussion du Thème 2 : L'identité linguistique et culturelle (Qui suis-je?)

Diagramme 4. Les facteurs associés à l'identité linguistique et culturelle chez les élèves de la 11^e et de la 12^e année



(Morency, D., 2019)

Le diagramme ci-dessus représente les facteurs en lien avec la perception identitaire (linguistique et culturel) des élèves de la 11^e et de la 12^e année.

4.3.4.1 Facteur 1 : Le positionnement identitaire

La fierté francophone et acadienne

La quasi-totalité des élèves de la 11^e et de la 12^e année sont fiers d'être francophones et d'être Acadiens. En ce qui a trait au rôle de l'école, cette dernière les aide davantage à développer leur identité francophone que leur identité acadienne. Étant donné le grand sentiment d'appartenance communautaire qu'ils semblent ressentir, on pourrait affirmer que leur communauté joue un plus grand rôle que l'école dans le développement de leur identité acadienne. Nous pourrions nous demander si on associe un rôle précis à chaque instance; le legs culturel étant perçu comme une responsabilité communautaire et le legs linguistique, une responsabilité de l'école?

Le désir de s'exiler

Nous avons constaté que, dans une plus forte proportion, les élèves perçoivent que leur capacité à parler le français sera un atout pour leur futur. Toutefois, malgré cette fierté et le fait que les répondants sont tous fortement (12) ou légèrement d'accord (5) pour dire qu'ils sentent qu'ils font partie de la communauté francophone et acadienne, peu d'entre eux (la moitié) semblent démontrer de l'intérêt à revenir à cette communauté dans leur futur pour s'y établir et y travailler. Il se peut que les expériences positives des autres jeunes de la région qui sont partis de l'Île-du-Prince-Édouard, leur donne le goût de s'exiler et de graduellement se détacher de leur communauté, sans pour autant la renier. L'inconnu ou le risque associé à l'exil est une barrière que les anciens ont fait tomber et

ils en sont ressortis grandis, tout autant professionnellement, personnellement que socialement. Certains sont même revenus pour en faire profiter leur communauté.

Les élèves actuels pourraient tout simplement avoir le goût d'aller explorer ou ressentir le besoin de partir, parce qu'ils sont conscients qu'il y a « un monde de différences » ailleurs et cette différence, cette liberté d'être et cette nouveauté, les y attirent.

Le bilinguisme

Tel que les résultats le démontrent, les élèves sont tous en accord avec le fait que leurs enfants apprendront à parler le français. Ils sont également majoritairement en d'accord avec le fait que leurs enfants apprendront à parler l'anglais. Les élèves perçoivent donc l'importance du bilinguisme pour eux-mêmes, mais également pour leurs propres enfants et de l'importance du legs de la langue française aux générations futures. D'ailleurs, tel qu'il fut possible de le constater dans le Tableau 2 (page 69), quinze des vingt participants s'identifient en premier lieu comme étant bilingues. De par leur situation sociodémographique et de par le fait qu'ils ont précédemment démontré qu'ils étaient conscients des avantages liés au fait de parler français, il va de soi qu'ils perçoivent également toute la pertinence du bilinguisme, surtout pour leur ascension sociale, peu importe qu'ils demeurent et s'établissent à l'Île-du-Prince-Édouard ou qu'ils en partent.

4.3.4.2 Facteur 2 : La perception du groupe d'appartenance

Le tableau ci-après présente les commentaires laissés par les élèves en réponse à la question « *D'après toi, qu'est-ce que c'est qu'être un/une francophone et Acadien.ne à l'Île-du-Prince-Édouard?* ».

Tableau 3. Perception du groupe d'appartenance selon les élèves

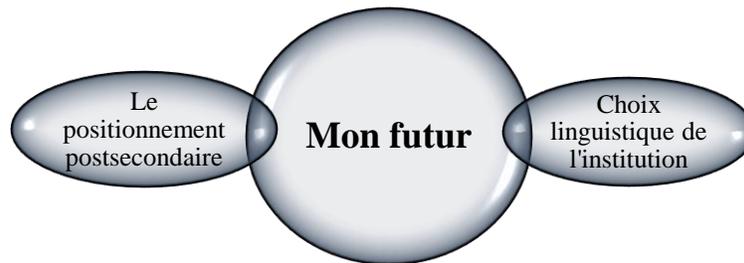
| Commentaires écrits laissé par les élèves de la 11^e et de la 12^e année |
|--|
| 1. right fiere |
| 2. Un descendant d'un acadien pi il parle acadien/chiac |
| 3. être gentille |
| 4. Parler français et participer a des événements amusant en français |
| 5. parler français et manger la poutine |
| 6. D'être fière de ta communauté et de ne pas avoir peur d'y montrer. |
| 7. Selon moi, ma vision d'une personne francophone et acadien est quelqu'un de positif, vaillant, déterminé, généreux et fier avec un bon sens d'humour. C'est ce que je vois déjà dans ma communauté. Je vois quelqu'un qui connaît très bien son emploi à l'esprit ouvert, quelqu'un qui n'est pas paresseux, quelqu'un qui aime aider les gens, quelqu'un qui n'a pas peur de parler sa langue et adore rigoler. Voilà ce que c'est, selon moi, un/une francophone et acadien/acadiennes à l'Île-du-Prince-Édouard. |
| 8. Avoir des ancêtres francophones acadiens. |
| 9. Je suis très fière d'être un acadienne qui reste dans la communauté en savant que mes ancêtres on aussi vécu ici. |
| 10. être une francophone et une acadienne à l'île-du-prince-Édouard veut tout simplement dire que nous sommes le futur. On montre au gens que nous devons se battrent pour notre fierté et notre importance dans la région, pays et monde. |

La fierté de l'héritage

Il est donc possible de constater que les élèves qui ont exprimé leur opinion par rapport à leur groupe d'appartenance ont une perception positive de ce dernier. Pour eux, être Acadien et francophone se résume en des gens qui sont « vaillants », qui sont fiers de qui ils sont, qui ont une joie de vivre et qui n'ont pas peur d'afficher leurs couleurs. À ceci s'ajoutent la culture et les traditions acadiennes, le fait de parler la langue française tout comme le fait d'avoir le sang qui coule dans leurs veines. Cependant, c'est également une question de survivance et de porter la responsabilité d'assurer la subsistance de ce peuple. Finalement, pour les élèves, être Acadien et francophone dans ce milieu linguistiquement minoritaire c'est également un besoin d'assurer la reconnaissance de leur peuple pour eux-mêmes, mais également aux yeux des autres communautés francophones et ce, à de multiples niveaux (régional, national et international).

4.3.5 Discussion du Thème 3 : Les aspirations postsecondaires : Mon futur?

Diagramme 5. Les facteurs associés aux aspirations postsecondaires chez les élèves de la 11^e et de la 12^e année



(Morency, D., 2019)

Le diagramme ci-dessus présente les facteurs en lien avec le troisième thème majeur, soit celui entourant les aspirations postsecondaires des élèves de la 11^e et de la 12^e année.

4.3.5.1 Facteur 1 : Le positionnement postsecondaire

La volonté de poursuivre des études postsecondaires

Même si les élèves ont pratiquement tous l'intention de poursuivre des études secondaires et qu'ils se considèrent « faits » pour de telles études, quelques-uns d'entre eux entretiennent tout de même l'idée que le postsecondaire n'est pas fait pour eux (même certains de ceux qui sont légèrement en accord avec la poursuite vers le postsecondaire).

Reste à savoir si c'est parce qu'ils ne se croient pas « faits » pour des études postsecondaires (aspirations professionnelles futures, manque de confiance, notes insuffisantes pour être accepté) ou qu'ils ne désirent tout simplement pas y aller. Ou encore que leur intention de ne pas y aller est due au fait qu'ils ressentent une certaine pression sociale (parents, amis), au coût de telles études ou simplement en raison d'une certaine peur qu'ils ressentent face à l'inconnu. Une autre raison serait possiblement des

modèles (gens de la région) à qui ils s'associent et qui ont réussi leur vie sans études postsecondaires. Ils croient ainsi pouvoir suivre le même chemin et réussir leur vie sans études.

Selon l'OCDE (2010), on observerait un taux d'accès au postsecondaire plus élevé chez les élèves vivant en milieu urbain que chez ceux vivant en milieu rural. Cette situation peut s'expliquer par le fait que les élèves vivant en milieu urbain habitent à proximité d'une institution postsecondaire et qu'il leur serait moins coûteux de la fréquenter comparativement aux élèves de milieu rural, qui eux, doivent quitter leur collectivité (Shaienks et Gluszynski, 2007). Or, tous nos élèves habitent en milieu rural à quelques exceptions près.

Frenette (2003) stipule que les élèves qui poursuivent leurs études secondaires en français seraient légèrement moins susceptibles de fréquenter l'université, mais plus susceptibles de poursuivre des études collégiales que les élèves anglophones du fait de la proximité des institutions collégiales; il aurait été intéressant de pouvoir vérifier cette hypothèse en la plaçant dans le questionnaire électronique plus spécifiquement à cet égard.

4.3.5.2 Facteur 2 : Le choix linguistique de l'institution

La proximité de l'institution postsecondaire

En ce qui concerne le choix d'institution postsecondaire (francophone ou anglophone), bien que plus d'élèves mentionnent être plus à l'aise de poursuivre leurs études dans une institution francophone qu'anglophone, plus d'élèves semblent vouloir opter pour une institution anglophone. Plusieurs hypothèses pourraient être amenées afin d'expliquer

cette situation, soit tel que mentionné précédemment, l'auto-efficacité langagière perçue ou l'accessibilité à des institutions postsecondaires francophones qui offrent une diversité de programmes d'études. En effet, à l'Île-du-Prince-Édouard, il n'y a qu'une seule université (anglophone) et l'université francophone la plus près est située à environ 200 km. De plus, le seul collège francophone de l'Île-du-Prince-Édouard, quoique situé à proximité (dans la région) n'offre que quelques programmes d'études (4) et le collège anglophone (également situé à proximité, moins de 30 km) offre, à l'opposé, une panoplie de programmes d'études. Lalonde et Lortie (2014), affirment que la distance géographique et la langue, qui peut être source d'insécurité linguistique brimant la capacité réelle ou perçue de pouvoir réussir des études postsecondaires en français, constitueraient des obstacles à l'éducation postsecondaire pour les francophones en situation minoritaire, un fait qui rend plausibles ces hypothèses.

Fait à constater est qu'une grande majorité des élèves est prête à partir à l'extérieur de la province pour y poursuivre des études postsecondaires si le besoin se fait ressentir. Tel que l'a mentionné un élève, une raison du choix de l'université anglophone sera liée à la « qualité » des programmes offerts par l'université francophone. Ceci va à l'encontre des écrits de Frenette (2003) qui dénotent le fait que la majorité des Canadiens ne fréquenteront pas les institutions postsecondaires si ces dernières se situent à plus de 80 km de leur domicile familial, surtout s'ils proviennent de familles moins favorisées. Étant donné que la seule université de la province est justement située à approximativement 80 km de la région, on serait porté à affirmer que la majorité des élèves s'attend peut-être davantage à fréquenter les collèges (francophone ou anglophone), ces derniers étant situés à moins de 80 km de la région.

Le tableau suivant présente d'ailleurs les propos de certains participants qui ont tenus à apporter des précisions et clarifications quant à leur positionnement postsecondaire.

Tableau 4. Précisions et clarifications des participants à l'égard de leur positionnement postsecondaire

| Commentaires écrits laissé par les élèves de la 11^e et de la 12^e année |
|---|
| 1. Holland College a Summerside |
| 2. S'il n'y a pas d'université francophone qui offre un bon program que je veut suivre, j'irai à une université anglophone. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Je suis déjà accepter dans une université française • Honnêtement, j'ai vraiment peur pour mon futur! Les écoles poste-secondaire (College/Université) me donne la frousse. Je ne me sens pas prête! Par contre, je veux réussir et j'aime ma langue française! Réellement, mon but ultime est simplement de vivre une bonne vie (La norme). Alors, mes études d'écoles, collèges, université ... etc... sont dans mes plans pour atteindre cet objectif tant envié. |

4.3.6 Synthèse de la discussion de la Partie A

Les données cueillies, les résultats sous forme de thèmes et la discussion qui s'ensuivait, nous laissent constater que la persévérance scolaire (incluant les variables sociales, scolaires et personnelles), l'identité linguistique et culturelle (incluant la perception identitaire et la perception du groupe d'appartenance), de même que les aspirations postsecondaires (incluant la volonté de poursuivre et le choix linguistique de l'institut) sont au cœur de la dynamique motivationnelle scolaire et postsecondaire des élèves de la 11^e et de la 12^e année.

Nous allons maintenant explorer et discuter les résultats de la Partie B.

4.4 Partie B : L'entrevue semi-dirigée (les anciens finissants)

Dans cette deuxième partie du chapitre 4, soit la Partie B, je dresse tout d'abord un portrait de mes dix participants, avant la présentation d'un bref portrait sociodémographique de chacun d'entre eux. Par la suite, je présenterai les résultats des entrevues sous forme de thème. Chaque thème sera suivi d'une discussion où j'interpréterai et relèverai les thèmes issus des paroles exactes des participants qui ont été recueillies lors de ces entrevues semi-dirigées.

4.4.1 Les participants

Au moment des entrevues avec les anciens finissants de l'école secondaire, les participants étaient âgés entre 20 et 25 ans. La durée approximative des entrevues semi-dirigées variait entre 35 à 90 minutes.

Ce qui suit se veut une esquisse de chaque ancien finissant qui a accepté de participer à l'entrevue semi-dirigée. J'ai choisi de nommer les participants par respect des individus et en accord avec la philosophie qualitative. En effet, chaque participant a choisi son propre pseudonyme parmi une liste de noms proposés. Aussi, des indices personnels qui pourraient cibler un participant ont été changés ou éliminés pour protéger leur confidentialité. L'ordre de présentation des participants suivra tout simplement l'ordre alphabétique.

Je tiens à noter que lorsque j'ai débuté les entrevues, j'avais comme commentaire pour les participants qu'ils pouvaient répondre en français, en « français acadien ¹³» ou en anglais, s'ils le voulaient. Je n'étais pas à la recherche d'un français standard. C'est donc la raison expliquant les réponses en anglais, en français, dans les deux langues ou en « français acadien » présentées dans les prochaines sections.

Cependant, j'avoue qu'après quelques entrevues, j'ai arrêté de spécifier ceci, car je sentais que mon commentaire, quant à la possibilité de répondre en anglais, était ou encore qu'il rendait certains participants perplexes. Pourquoi leur préciser ceci alors qu'ils sont tous francophones? Pourquoi, je leur offrirais l'option de converser en anglais, alors que nous avions toujours conversé en français lorsqu'ils étaient à l'école et que j'étais leur enseignante. C'était un peu paradoxal pour moi (et probablement aussi pour eux). Toutefois, lorsque je voyais que les participants perdaient le fil de leurs idées en cherchant leurs mots, je précisais que je ne m'attendais pas à du français standard. Je pouvais alors percevoir le soulagement apporté par cette possibilité et qu'ils devenaient alors plus disposés à répondre en profondeur et transparence.

Finalement, par souci de clarté, j'ajoute, ci-après, un tableau synthèse explicatif, qui résumera les points saillants de chacun des portraits des participants.

¹³ Le français acadien, parlé par les Acadiens des provinces de l'est du Canada, est une variété du français canadien découlant de l'influence des contacts avec les Anglophones (surtout chez les communautés acadiennes en milieu minoritaire), des Amérindiens et de l'héritage de la France. Il peut varier selon les individus, les générations et les groupes socio-économiques et à l'intérieur d'une même province, tant au niveau de la phonétique que du lexique (CyberAcadie, 2010). Les acadianismes tels que *zire*, *étions*, *avions*, *z'eux*, *j'u* et *hardes*, en sont des exemples chez les participants de cette études.

Tableau 5. Synthèse des données sociodémographiques des anciennes finissantes et des anciens finissants

| | Parcours postsecondaire | Milieu familial | Expérience scolaire (académique et sociale) | Choix d'institution pour ses enfants | Perception identitaire actuelle |
|-----------|---|----------------------|---|--------------------------------------|---------------------------------|
| Annabelle | Université anglophone | Endogame francophone | Favorable | Francophone ou Immersion | Acadienne |
| Charlotte | Collège anglophone | Endogame francophone | Favorable | Francophone ou Immersion | Acadienne |
| Diego | Université anglophone | Endogame francophone | Favorable | Francophone ou Immersion | Bilingue |
| Dimitri | Marché du travail/ Université anglophone | Endogame francophone | Favorable | Francophone ou Immersion | Acadien |
| Hannah | Université francophone | Exogame | Favorable | Francophone conditionnelle | Bilingue |
| Océane | Université francophone | Exogame | Favorable | Francophone ou Immersion | Acadienne |
| Robin | Universités anglophones | Endogame francophone | Favorable | Francophone | Bilingue |
| Rosalie | Université francophone | Exogame | Favorable | Francophone | Francophone |
| Théodore | Collèges anglophones/ Université francophone | Endogame francophone | Défavorable | Anglophone | Bilingue |
| Tom | Marché du travail | Endogame francophone | Favorable | Francophone | Francophone |

Bref profil des participants (Partie B)

Annabelle

Annabelle est présentement inscrite à l'Université de l'Île-du-Prince-Édouard, qui est d'ailleurs la seule université à l'Île. Elle a terminé un premier baccalauréat en sciences dont la langue d'instruction était l'anglais. Ce baccalauréat n'était pas son premier choix de programme; celui en pharmacologie l'était. Voyant qu'elle ne possédait pas les notes pour y entrer, Annabelle a réorienté son choix de carrière. Suite à son premier baccalauréat, Annabelle a donc entrepris, au sein de la même université, un deuxième baccalauréat en français, soit le programme d'enseignement du français langue seconde.

En ce qui concerne son expérience scolaire, Annabelle affirme qu'avant la 7^e année, l'école n'était pas sa priorité, mais plutôt le sport compétitif. Après avoir reçu la visite en classe d'élèves de l'intermédiaire, qui étaient venus leur expliquer « la vie » d'élève à l'intermédiaire et qui l'ont « épeurée » à cet égard, son focus a changé et l'école est devenue sa priorité; elle s'est alors rendu compte qu'elle aimait l'école et qu'elle aimait apprendre.

Annabelle mentionne qu'elle choisirait l'école francophone pour ses enfants parce qu'elle y a elle-même vécu une bonne expérience et parce ce qu'elle aimerait qu'ils soient capables de lire, d'écrire et de s'exprimer en français. Si ses enfants veulent poursuivre leurs études postsecondaires, leur choix de langue d'enseignement sera la leur, mais elle serait contente de voir qu'ils valoriseraient une institution de langue française. Pour Annabelle, son expérience de l'université anglophone était « great », mais elle réalise qu'elle y a presque perdu sa langue française. De plus, si son partenaire de vie était

anglophone, Annabelle choisirait l'école primaire en immersion pour ses enfants (par souci d'inclusion de son partenaire dans l'aide académique), puis francophone par la suite. Elle ne sait pas si elle reviendra travailler à l'Île-du-Prince-Édouard plus tard.

Charlotte

Charlotte est actuellement inscrite dans un collège anglophone hors-province. Elle est issue d'une famille dont les deux parents sont francophones. Bien que ses deux parents soient francophones et originaires de la région, Charlotte a toujours baigné dans un environnement à la fois francophone et anglophone en raison de sa famille élargie qui compte plusieurs oncles et tantes anglophones.

Charlotte mentionne que si elle avait pu poursuivre ses études postsecondaires en français, elle l'aurait fait. Cependant, elle a choisi un collège anglophone de la Nouvelle-Écosse en raison de sa réputation pour le programme d'études qu'elle désirait entreprendre et en raison de la possibilité de transférer ses crédits collégiaux (équivalence) à l'université afin d'y obtenir un baccalauréat dans le même domaine. Elle planifie également poursuivre des études universitaires lorsqu'elle aura obtenu son diplôme collégial.

Elle mentionne qu'elle a toujours pris ses études au sérieux et que sa scolarité s'est bien passée, qu'elle a de bonnes relations avec ses pairs et ses enseignants.

Charlotte choisirait l'école francophone ou l'immersion pour ses enfants, afin qu'ils puissent parler en français et qu'elle puisse leur donner « le cadeau du français ». S'ils fréquentent l'immersion, elle s'assurera de parler français à la maison pour leur donner

plus de pratique. Si son partenaire de vie s'avère être anglophone, elle choisira l'immersion afin de ne pas l'exclure de la vie scolaire des enfants. Charlotte ne sait pas si elle reviendra s'établir ou non dans sa région natale; tout dépendra des opportunités qui s'offrent à elle.

Diego

Diego est actuellement inscrit à l'Université de l'Île-du-Prince-Édouard. Il a terminé, il y a quelques années de cela, un premier baccalauréat en anglais et il a par la suite, dans la même université, entrepris un deuxième baccalauréat dont la langue d'instruction est le français. Lorsque Diego avait entrepris son premier programme, il s'est tranquillement rendu compte qu'il n'avait pas les résultats académiques requis pour entrer dans le programme d'études de physiothérapie et que les possibilités d'emplois dans ce domaine étaient faibles à l'Île-du-Prince-Édouard. Diego a donc terminé son premier baccalauréat, puis réorienté son choix de carrière. Il terminera prochainement un deuxième baccalauréat en éducation et il entrera au marché du travail en tant qu'enseignant dans une école francophone de la Commission scolaire de langue française.

Pour Diego, son passage à l'école fut une « smooth ride ». Selon lui, cela est en partie dû au fait qu'il s'adapte facilement aux changements et qu'il apprenait facilement, ce qui fait qu'il n'a jamais vraiment eu besoin d'étudier avant sa 12^e année, sauf les sciences. Même si ses résultats scolaires étaient au-dessus de la moyenne, Diego ne les trouvait pas supers.

Si cela ne tenait qu'à lui, Diego choisirait l'école francophone pour ses enfants, simplement pour l'expérience positive qu'il y a vécue (facilité à se faire des amis, à

s'intégrer et les expériences sportives). Vu que sa partenaire de vie (qui a vécu l'école d'immersion, parle, écrit et comprend bien le français) est anglophone, Diego mentionne qu'il aura peut-être un peu de « convincing » à faire, mais que les chances sont bonnes que ses enfants fréquenteront l'école francophone. Si ce n'est pas l'école francophone, ce sera assurément l'école d'immersion et la pratique de la langue française sera alors accentuée à la maison. Pour Diego, ses enfants auront le français dans leur vie scolaire.

Dimitri

Dimitri est présentement sur le marché du travail. Il a poursuivi cette voie immédiatement après l'obtention de son diplôme d'études secondaires, se donnant au maximum une année pour réfléchir à son avenir. Dimitri a toujours été motivé par l'argent et l'indépendance, la liberté et la sécurité qu'il procure. C'est cette motivation qui fait en sorte qu'il poursuivra sous peu des études postsecondaires en lien avec son emploi actuel. S'il veut monter les échelons, il doit être éduqué au niveau postsecondaire. Il entreprendra donc un programme de cours à distance à temps partiel, ce qui lui permettra de continuer à occuper son emploi gouvernemental, qui est un emploi bilingue.

Dimitri a toujours fréquenté l'école francophone et, faute d'infrastructure lui permettant de poursuivre toute sa scolarité dans la même école, il a fait la décision de l'école francophone rurale lorsqu'est venu le temps de passer au cycle intermédiaire. Il existe deux motifs à sa décision : les amis qu'ils connaissaient déjà à l'école choisie et la valeur qu'il accordait à l'éducation en français. Dimitri avait déjà réalisé les opportunités futures d'une éducation en français et n'a jamais considéré l'école anglophone qui se trouvait tout près de chez-lui.

Le parcours scolaire de Dimitri s'est bien déroulé dans l'ensemble. À certains moments dans sa scolarité, il a été influencé de façon négative par certains groupes d'amis, mais il a tout de même toujours été un élève qui voulait apprendre et qui voulait réussir. À son arrivée au secondaire, en plus d'avoir à s'adapter à la quantité de travaux et à la nouvelle matière qu'il considérait plus difficile, Dimitri travaillait de plus en plus à l'extérieur de l'école. Il résume donc ses années au secondaire comme étant des années où il voulait réussir, mais vu qu'il était souvent fatigué, il ne pouvait pas toujours donner son 100%.

Dimitri choisirait assurément l'école francophone pour ses enfants, « si l'option est là », parce que pour lui, fréquenter une école francophone lui a permis de devenir bilingue, lui a ouvert de nombreuses portes (monde du travail, voyages et rencontres) et il aimerait offrir cette opportunité à ses propres enfants.

Hannah

Hannah, qui est présentement inscrite à l'Université de Moncton au Nouveau-Brunswick, est issue d'une famille exogame. Son père était souvent absent de la maison pour de grandes périodes de temps à cause de son emploi, ce qui fait que les quatre premières années de la vie d'Hannah se sont principalement passées en anglais; sa première langue parlée fut l'anglais.

Au moment où Hannah est entrée à la maternelle, la pratique de l'époque était de placer les enfants issus de famille exogame dans une classe séparée des enfants dont les deux parents étaient francophones. Hannah a donc été placée dans la maternelle qu'elle décrit comme « immersive ». Elle est d'ailleurs la seule de son groupe à être demeurée à l'école francophone; les autres sont partis dans des écoles d'immersion ou anglophones et ce,

immédiatement après la maternelle. Cette « exclusion », dès ses débuts scolaires, a affecté son sentiment d'appartenance à l'école francophone tout au long de sa scolarité.

Hannah considère que le côté académique de sa scolarité s'est bien déroulé. Elle mettait beaucoup d'effort pour arriver aux résultats qu'elle obtenait et en était satisfaite. Lorsque ses résultats étaient mauvais, Hannah en était vraiment découragée, mais elle essayait de rationaliser sachant qu'elle avait une vie très chargée, la départageant entre les sports, le bénévolat, le travail, les amis et l'école.

Pour Hannah, le choix de l'école francophone pour ses enfants est conditionnel à son partenaire de vie. S'il est francophone, ce sera l'école francophone, s'il est anglophone (comme c'est présentement le cas), elle ne sait pas. Elle est toutefois catégorique face à un propos. S'ils fréquentent l'école francophone, ce sera la même qu'elle a fréquentée, rien de moins et ce, en raison de la communauté qui entoure l'école; une communauté qui s'affiche et qui transmet la culture acadienne. De plus, Hannah voit la « piètre qualité » du français des élèves provenant des autres écoles et elle ne veut vraiment pas que ses enfants « s'faiant moquer des français, pis y s'font encore moquer des anglais... ». Pour Hannah, l'école francophone a été source d'un constant paradoxe intérieur face à sa propre identité et face à l'utilité du français dans sa vie passée, présente et future. Donc, si ses enfants fréquentent l'école francophone, Hannah perçoit que leur parcours sera plus facile que ce qu'elle a été « à travers », vu qu'elle a elle-même vécu l'expérience de l'école francophone, en plus de fréquenter une université francophone, contrairement à ses parents, qui ne pouvaient pas l'aider académiquement. Elle compte revenir s'établir à l'Île-du-Prince-Édouard après ses études postsecondaires.

Océane

Océane, qui est présentement inscrite à l'Université de Moncton au Nouveau-Brunswick, est issue d'une famille exogame, dont la mère est francophone (originaire de l'extérieur de la province) et le père est anglophone. Bien que ce dernier ne parle, ni ne comprend le français, il a toujours appuyé la décision de l'école francophone pour ses enfants en assistant à toutes leurs activités scolaires ou parascolaires. La langue maternelle d'Océane est le français et elle a toujours envisagé vivre sa vie future en français.

Une fois arrivée au niveau intermédiaire, en raison de l'infrastructure de l'époque qui offrait seulement l'accès à l'enseignement des niveaux élémentaires, Océane a eu à faire le choix de poursuivre son éducation secondaire dans une autre école francophone de milieu rural ou de la poursuivre dans une école anglophone urbaine située tout près de la maison. Malgré le fait que toutes ses bonnes amies de l'époque aient décidé de se tourner vers le système d'éducation anglophone, Océane a choisi de continuer en français. Elle a d'ailleurs trouvé ce choix très difficile, même si ce dernier l'a amené à fréquenter une école où ce n'était plus « *weird* » de parler français. Océane considère que cette décision l'a préparée à plusieurs égards pour le postsecondaire.

Océane estime qu'elle avait une certaine facilité à l'école, mais qu'elle devait tout de même beaucoup étudier pour bien réussir. Dans l'ensemble, elle mentionne que son expérience scolaire était assez positive et qu'elle aimait les travaux et les devoirs, mais que de la 7^e à la 12^e année, les évaluations représentaient pour elle une source de stress et d'inquiétude. Elle avait également de bonnes relations avec les autres et les enseignants.

Océane choisirait l'école francophone pour ses enfants en raison de l'opportunité du bilinguisme. Elle croit que les écoles francophones de l'Île sont en émergence et qu'elles ne feront que devenir meilleures; meilleures au point d'offrir les mêmes opportunités que les autres grosses écoles d'immersion et anglophones.

Océane compte revenir s'établir à l'Île-du-Prince-Édouard une fois ses études postsecondaires terminées pour y exercer sa profession; profession qu'elle souhaite exercer dans un milieu de travail francophone.

Robin

Robin est présentement inscrit à la maîtrise dans une université anglophone en Ontario. Il a d'ailleurs complété son baccalauréat dans une autre université anglophone, située en Nouvelle-Écosse. Robin en est rendu à un point de sa vie où il se rend compte que son parcours universitaire ne lui a rien apporté en ce qui concerne les connaissances requises pour effectuer la profession qu'il désire maintenant poursuivre. Bien que Robin éprouve un sentiment d'amertume face à ses années postsecondaires « perdues », il a tout de même fait demande dans quatre différentes universités pour l'an prochain, afin de poursuivre d'autres études dans son nouveau domaine d'intérêt. Il est toutefois indécis et considère également entrer sur le marché du travail dès l'an prochain.

Robin est issu d'une famille endogame francophone. Du fait que son père est originaire de l'extérieur de la région et qu'il possédait un nom de famille différent du reste de ses camarades, Robin s'est toujours senti comme un « *outsider* » aux yeux des autres, une sorte de « *vibe* » qu'il n'appartenait pas à la région.

Robin mentionne également que ses parents l'ont préscolarisé en français dès son très jeune âge. Il savait lire et faire ses mathématiques avant son entrée dans le système scolaire. Cette réalité lui a toujours fait percevoir l'éducation comme étant une valeur importante pour ses parents. Il affirme qu'il était un élève qui était doué et qui devait être mis au défi par ses enseignants.

Robin choisirait sans contredit l'école francophone pour ses enfants et ce, pour deux raisons bien précises. Tout d'abord, il ne croit pas qu'il puisse, à lui seul les soirs, apprendre à ses enfants « à bien parler » la langue française. Pour lui, la seule manière d'apprendre à bien parler français, c'est de fréquenter l'école francophone. Ensuite, Robin sent presque qu'il doit ce geste à ses parents, parce que c'est une valeur familiale. De plus, il aimerait que son père, qui ne parle « pas beaucoup beaucoup anglais », puisse communiquer avec ses petits-enfants sans avoir à leur parler en anglais.

Rosalie

Rosalie est présentement inscrite à l'Université de Moncton où elle terminera prochainement son baccalauréat. Elle a dû recommencer sa première année de son programme, ce qui, en raison du format du programme d'études, l'a « forcée » à prendre une année de congé universitaire. Rosalie perçoit que cette situation a été une occasion de confirmer son choix de carrière et l'a motivée à persévérer dans son programme.

Rosalie est issue d'une famille exogame, dont la mère est francophone native de la région et le père anglophone. Bien que ce dernier ait une compréhension très limitée de la langue française et qu'il lui ait souvent mentionné souvent que l'éducation en français n'avait pas de sens pour lui, il a toujours été, selon Rosalie, son tuteur personnel de premier plan.

Rosalie croit qu'elle choisirait l'école francophone pour ses propres enfants, même si son partenaire actuel est anglophone. Elle ajoute même qu'elle les « pousserait » à fréquenter une école francophone, parce que c'est ce qui lui est « arrivé » à elle aussi et parce qu'elle voit l'opportunité pour ses enfants d'être bilingues.

Bien qu'elle soit issue d'une famille dont le père est anglophone, Rosalie se considère premièrement francophone. Selon Rosalie, elle devrait pratiquer davantage son anglais afin d'augmenter sa confiance dans la langue anglaise.

Théodore

Théodore est actuellement inscrit dans une université francophone hors-province où il effectue un baccalauréat. Auparavant, Théodore s'était inscrit dans un collège anglophone hors-province où il avait débuté un programme qu'il n'avait pas terminé. Il s'était alors tourné vers le monde du travail pour ensuite retourner terminer un deuxième cours collégial au même collège anglophone. Théodore était un de ces élèves qui boudait complètement l'université lorsqu'il était au secondaire, voire se moquait de ceux qui songeaient même aux études universitaires. Avec le recul, il regrette de ne pas avoir ouvert toutes ses portes lorsqu'il était au secondaire, tout comme il regrette son expérience dans une école francophone. Selon lui, l'école anglophone donne davantage de choix d'universités, alors que l'école francophone limite les choix d'universités francophones.

Théodore mentionne que son comportement scolaire oppositionnel est né de l'influence de ses pairs et de son sentiment d'aversion envers l'école qui est apparu chez lui, dès sa 4^e année scolaire. L'école a amené chez lui une certaine honte à s'identifier comme

francophone et Acadien. Il lui a fallu rencontrer d'autres francophones et Acadiens d'ailleurs pour qu'il se réconcilie avec sa propre réalité.

Théodore choisirait probablement l'école anglophone pour ses enfants, parce que pour lui, tout le quotidien des gens de la région (regarder la télé, les sports, etc.) se déroule en anglais. De plus, il mentionne que s'il demeurerait à l'Île-du-Prince-Édouard, il ne pourrait pas se décider entre l'école anglophone ou l'immersion, mais aucune inscription en français, à moins d'être au Québec. En fréquentant une école anglophone, Théodore perçoit que ses enfants seraient « bons » à bien parler une langue contrairement à lui : « *J'u pas BON aux deux [français et anglais], j'ai d'la misère aux deux* ». Pour lui, il est également important que ses enfants fréquentent une grosse école, afin qu'ils réalisent qu'il y a de « grosses universités » et qu'ils vivraient ainsi moins l'effet de choc par rapport à ces universités (dimensions, population, différences de culture).

Tom

Tom est présentement travailleur autonome et il possède sa propre entreprise. Tout de suite après sa sortie du secondaire, Tom est allé travailler à l'extérieur de la province pendant quelques années avant de revenir temporairement vivre et travailler à l'Île, où il est maintenant entrepreneur et son propre patron. Bien qu'il n'ait aucun regret par rapport à son choix de parcours postsecondaire, les années passées à l'extérieur de sa région et les rencontres qu'il a faites lui ont montré un monde différent de ce qu'il avait toujours connu. Selon lui, s'il avait su quelle vie l'attendait (la réalité de son quotidien actuel) et s'il avait vu le « Monde » pendant ses années à l'école, il serait fort probablement inscrit à l'université, afin d'exercer une profession plus « modern ».

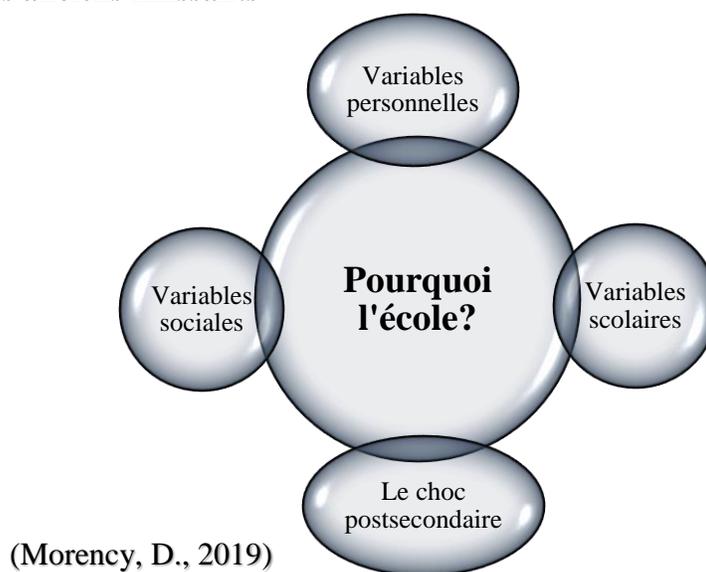
Tom était un élève difficile à l'école, se décrivant comme un « *animal* » et un « *bully* ». Selon lui, c'est en partie dû à sa personnalité, ainsi qu'à l'influence de ses pairs de classe. Même si sa mère lui répétait sans cesse qu'il était intelligent, Tom ne la croyait pas vu que ses notes étaient seulement des notes de passage. De plus, il n'aimait pas l'école et il ne se sentait apprécié que par quelques enseignants.

Tom, même s'il doute fortement qu'il aura des enfants un jour, choisira assurément l'école francophone pour eux. «*Pas de différence si que j'vivrais à « Toronto » ou where ever. As long qu'y pouvons apprendre le français pis l'anglais.*» Tom perçoit l'importance du bilinguisme, parce que selon lui, «*un français, peut pas juste être français. Faut qu'tu seilles bilingue*». De plus, il ne veut absolument pas avoir d'enfant anglophone à qui il devra parler anglais. Finalement, Tom déplore le fait que certains parents francophones de la région prennent la décision de faire instruire leurs enfants dans les écoles anglophones. Pour cette raison, certains amis de Tom ne parlent ni ne comprennent le français et ce, à leur grand regret.

Dans les prochaines sections, nous reprenons les grands thèmes ayant ressortis de l'analyse des entrevues semi-dirigées effectuées auprès des anciens finissants. Chaque thème sera introduit par un diagramme, incluant les facteurs y étant associés, qui seront ensuite discutés.

4.4.2 Discussion du Thème 1 (Partie B) : Les facteurs influençant la persévérance scolaire et postsecondaire (Pourquoi l'école?)

Diagramme 6. Les facteurs associés à la persévérance scolaire et postsecondaire chez les anciens finissants



Le diagramme ci-dessus représente les facteurs du thème de la persévérance scolaire et postsecondaire ayant influencé le parcours scolaire et postsecondaire des anciennes finissantes et des anciens finissants que nous allons maintenant discuter.

4.4.2.1 Facteur 1 : Les variables sociales

L'influence des pairs

Pour Robin, Annabelle et Diego, la compétition qui régnait au sein de leur groupe de camarades de classe les motivait à toujours vouloir faire mieux, à vouloir obtenir la meilleure note et en quelque sorte « terminer premier » pour « gagner ». Pour Diego, ces compétitions « qu'étaient l'fun » étaient une de ses plus grandes influences à vouloir bien

réussir. Annabelle, qui percevait qu'elle devait être compétitive pour obtenir des bourses d'études, soulève que malgré l'enjeu monétaire, cette compétition était souvent accompagnée d'encouragements et d'entraide. Robin ajoute que chez lui, ce désir de compétition était inné et faisait partie intégrante de sa personnalité.

Moi, j'su juste quelqu'un qui est né compétitif, fait que j'voulais juste gagner. Battre les autres, d'une manière...

(Robin, p.38, ligne 8)

En revanche, Tom, Théodore et Dimitri ont affirmé avoir été influencés par la compétition négative qui régnait au sein de leur groupe d'amis. Cette compétition avait pour but précis de cibler, comme Tom le souligne, « qui c'qu'allait être le plus fou [...] », menant au refus conscient de performer et au décrochage individuel ou de masse. Pour Tom, cet effet de « gang » (garçons et filles) avait fait ressortir sa personnalité de « leader in a bad way » pendant son passage à l'école. À titre d'exemple, il ajoute :

J'avais fait un 29% dans la classe pis j'étais comme une « legend » là [rires]... Ouah. [...] J'étais pas l'seul de ma classe comme ça. On était une gang, on était toute comme ça.

(Tom, p.7, lignes 4,5 et 17)

À cet épisode, Théodore ajoute qu'ils étaient plusieurs à avoir fait exprès pour échouer ce cours. D'ailleurs, Janosz (2000), Hernandez, Oubrayrie-Roussel et Prêteur (2012), tout comme Robertson et Collerette (2005), affirment justement que le fait de se retrouver sous une emprise trop importante de pairs dont les aspirations scolaires sont peu élevées, peut présenter des obstacles à la réussite scolaire.

« *Moi j’voulais pas être comme z’eux!* »

À l’opposé, Hannah mentionne que les comportements scolaires et sociaux négatifs de ses pairs, surtout la consommation de drogue et d’alcool, furent une source de motivation pour elle. En eux, elle voyait ce qu’elle ne voulait pas devenir, ce qui la motivait à aspirer à un avenir meilleur, où primerait qualité de vie, stabilité et absence de soucis financiers. Elle savait aussi qu’une bonne éducation lui permettrait d’atteindre cet idéal.

« *But like moi, I had bigger dreams* »

Plusieurs finissants ont mentionné comment les influences (le regard des autres, les croyances ancrées, voire les mentalités apprises) du groupe d’appartenance (incluant leurs pairs et les membres de la communauté), avaient affecté leur détermination à aspirer ou non à un avenir meilleur. Dragon (2007), renchérit à ce sujet en affirmant que le milieu d’origine d’un individu semblerait influencer de façon non négligeable la valeur que ce dernier accorde à ses apprentissages.

Pour Robin, ce milieu d’origine, cette «p’tite place » qu’est sa communauté et l’influence des autres, ont fait naître en lui la croyance que « J’pas capable, j’pas bon assez, j’viens trop d’une p’tite place » et diminuait son niveau de confiance dans son désir de réussir et de « shooter fort ». Selon lui, avoir de l’ambition et être une personne qui « hussle dans des p’tites régions cé un peu mal vu, des fois ». Tom abonde en ce sens en disant que l’influence de sa communauté rurale l’a amené à percevoir son avenir comme un cycle de reproduction des comportements sociaux et familiaux. Selon lui, être issu d’une « small town » fait en sorte que

All you know is just like, faire cosse tes parents font [...] which qu'y'a rien d'mal avec ça, mais cé pas toute le monde qui VEUT ça.

(Tom, p. 43, ligne 16 et p.36, lignes 13-14)

Théodore a pour sa part soulevé avoir l'impression que les gens de la région essaient trop de les retenir dans leur communauté, comme s'ils leur cachaient le monde extérieur et ne les encourageaient pas à aspirer à plus grand ou à vivre différemment.

Ce manque « d'exposition » au monde extérieur à la région et le fait d'habiter dans une petite communauté rurale et d'y fréquenter l'école a, pour certains, été source d'un manque de préparation au « Monde extérieur » qui les attendait.

L'influence des parents

Tous les anciens finissants ont affirmé que leurs parents, tant la mère que le père, ont eu un grand rôle à jouer dans leur parcours scolaire. De plus, la sphère familiale élargie occupe, dans cette communauté, une grande importance. Les enfants sont proches de leurs parents, de leurs oncles et tantes, ainsi que de leurs grands-parents. Tous ces gens représentent pour les élèves des modèles à suivre ou à ne pas suivre, selon leur réussite sociale perçue. Ainsi, l'expérience des gens de la communauté, souvent la famille, pourrait influencer les élèves dans leur attitude, leur engagement et la perception qu'ils entretiennent à l'égard de l'importance de l'école.

« Merci à ma mère, elle m'a motivé. »

Tous les anciens finissants ont affirmé que leurs parents (souvent la mère, sauf dans le cas de Robin, Rosalie et Dimitri), ont toujours été présents dans leur parcours

académique, que ce soit dans l'aide aux devoirs ou en étant simplement présents et en les appuyant dans leur parcours.

Diego, Dimitri et Rosalie, qui ont chacun un parent diplômé du collège ou de l'université, ont tous les trois parlé de l'aide académique constante de leur parent. Dimitri qui alliait école et travail, mentionne qu'il n'aurait pas réussi son secondaire sans l'aide de son père. Pour Diego, l'aide de sa mère s'est étendue jusqu'au secondaire, alors que Rosalie, mentionne que ses parents étaient « super » impliqués et que son père était son « at home tutor ». Tous les trois sont très reconnaissants de l'aide apportée.

Toutefois, en dépit du support moral, cette aide n'était pas accessible à tous. C'est d'ailleurs avec humour qu'Annabelle et Charlotte ont affirmé que leurs parents, malgré un désir de s'engager académiquement, ne savaient tout simplement pas comment les aider parce qu'ils ne comprenaient pas la matière. Annabelle explique ceci en précisant que : « mon père y'a gradué du secondaire, mais y'a pas été plus loin que ça. Ma mère elle a été au collège ». Après avoir hésité, jugeant ce « détail » non pertinent, Diego a exposé le pourquoi de l'incapacité ou peut-être l'inconfort de son père à l'aider.

[...] y savait que c'tait [école] important. Mais, p't'être qui savait pas comment « dealer » avec peut-être. Mon père a arrêté l'école en grade 8, en 8^e année. Alors, j'pense ça, ça aurait peut-être affecté comment les deux [parents] voyaient l'éducation.

(Diego, p. 20, lignes 6-7 et 10-11)

Hannah, quant à elle, soulève qu'elle a perçu cette incapacité à recevoir de l'aide de ses parents comme une injustice, comme un facteur limitant son accès à des bourses d'études.

Toutes mes amis avaient des parents qui pouvaient corriger leurs textes, comme pour la correction du français pis la grammaire toute

ça. Moi, j'avais parsonne. [...] quand c'tu « compete » pour des bourses pis ça, tu veux avoir la plus meilleure note. So [...] y pouviot pu m'aider so...pis mes parents avons pas vraiment l'éducation,

(Hannah, p.34, lignes 13-14 et 16-18)

Tom et Théodore, qui avaient des mères très engagées lorsqu'ils étaient au primaire, ont plutôt cherché à éviter cette aide en mentant face à leurs devoirs ou en affichant une attitude désagréable, afin de décourager ces dernières dans leurs tentatives de les aider.

« *Chez-nous comme, ça toujours 'té lieu d'apprentissage* »

En plus de l'appui moral, Océane parle de sa préscolarisation littéraire qui, selon elle, fait que « c'est probablement pour ça qu'on a fait bien à l'école moi pis ma sœur ». Robin ajoute également que par leurs actions (par la scolarisation précoce), ses parents lui ont transmis la valeur de l'éducation, en plus de lui transmettre l'importance de l'effort dans sa réussite.

J crois que moi, j'avais juste l'impression qu'à cause de l'emploi de mon père, que mon père pis ma mère s'attendraient que j'travaille fort à l'école. J pense que avoir fait beaucoup t'cé de math pis de lecture avant l'école, m'a aussi fait croire que cé des valeurs qu'y'avaient eux autres, mes parents.

(Robin, p.12, lignes 20-21; p.13, lignes 10-12)

À ce propos, Reynolds et al. (1993), mentionnent que les attentes et les attitudes des parents sont de constants prédicteurs de réussite académique et des attitudes des adolescents envers l'apprentissage et l'école.

4.4.2.2 Facteur 2 : Les variables scolaires

L'influence des enseignants

« C'est bien, mais j pense tu peux faire mieux »

En ce qui concerne les enseignants, la plupart des anciens finissants mentionnent l'effet positif que ces derniers ont eu dans leur parcours scolaire, que ce soit en raison des mots d'encouragement véhiculés, par la confiance démontrée à l'égard de leur capacité à réussir, aux défis académiques proposés, par des discours tenus ou encore par l'investissement en temps que les enseignants leur ont consacré. Tom, qui était totalement désintéressé de l'école a même affirmé qu'un certain enseignant est celui qui a eu « le plus gros « impact » su' ma vie probably, ever. »

« Juste la parsonne...A m'fâche »

Toutefois, Théodore a affirmé que sa relation avec certains enseignants l'avait plutôt poussé à adopter des comportements scolaires inadaptés au point où il mettait volontairement moins d'effort dans ses études afin d'obtenir des résultats académiques plus médiocres.

D'ailleurs, le soutien, la disponibilité, l'engagement et le style d'enseignement de l'enseignant, ainsi que la qualité de la relation enseignant-élève qu'il réussit à établir semblerait associée de près à la réussite et à la persévérance scolaire, tout comme elle empêcherait la motivation de l'élève de chanceler (Fortin, Royer, Marcotte et Yergeau, 2004; Deiro, 1996 et Reeve et *al.*, 2004).

4.4.2.3 Facteurs 3 : Les variables personnelles

La motivation personnelle

« J'étais tout le temps vraiment motivée, j'aimais ça. »

La grande majorité des anciens finissants mentionnent que le fait d'avoir aimé l'école, d'avoir aimé apprendre et d'avoir perçu leur passage scolaire comme une « smooth ride » a été un facteur déterminant de leur motivation à réussir.

Charlotte y apporte toutefois un bémol. Lorsqu'elle trouvait certains cours difficiles, elle n'avait pas autant de motivation à réussir et donc n'y mettait pas l'effort. Théodore et Tom, sont les deux seuls finissants qui ont mentionné ne pas avoir aimé l'école, surtout en raison du travail scolaire. Ils n'en voyaient pas l'utilité.

Une autre réalité bien ancrée dans le parcours scolaire des élèves est le passage d'un cycle à l'autre. Bien que Diego précise qu'il s'était bien adapté aux changements de cycle, changements qu'il perçoit d'ailleurs comme étant « une des plus grosses choses qui affecte la scolarité, d'un enfant qui saute de niveau à niveau ». Dans le cas de Dimitri, ce fut plutôt : « *la 11^e année a fessé* »...

Pis là, comme y disons, la 11^e année cé souvent l'année la plus pire là. Juste le matériel qui est plus difficile là, comparé à 12^e j'dirais. Plus ou moins habitué à toutes les projets pis toute le continu de toute là. So là, j'asseyais beaucoup d'apprendre, pis dans l'fond j'avais moins l'temps d'étudier, car j'étais tout l'temps au travail. L'attitude, j'asseyais vraiment à l'avoir, mais j'tais souvent fatigué pis c'tait plus difficile à mettre mon 100% à l'école dans l'fond.

(p.9, lignes 1 à 3; 12-13 et 21, p.10, ligne 1)

Théodore et Robin affirment pour leur part avoir connu un changement dans leur attitude par rapport à l'école. Théodore, ne « carait plus vraiment » et ses notes avaient baissé à son arrivée en 7^e année, alors que Robin, élève doué, mentionne qu'à son arrivée au secondaire son focus a changé pour les sports et précise qu'il n'était absolument « pas game » de passer sept heures par jour dans ses études.

« *Toujours, j'ai eu un désir de réussir vraiment bien.* »

Quatre finissants ont mentionné que leur côté perfectionniste, leur désir inné de réussir, d'impressionner les enseignants, ainsi que le fait de se fixer des buts ont toujours été des éléments précurseurs de leur effort constant (alimenté par leur désir de toujours performer). Ils croient fermement que c'est grâce à ces efforts constants qu'ils ont bien réussi à l'école, de même qu'au postsecondaire.

Théodore, qui n'aimait définitivement pas l'école en raison de l'ambiance et du travail académique, confirme son absence d'effort, tout comme Tom. Ce dernier explique d'ailleurs son raisonnement derrière son absence d'effort.

J'l'aimais pas l'école en toute. [...] Ej'pensais que j'pouvais faire ma vie sans ça. Comme quand c'té enfant, tu « realize » pas cosse c'qui va être ton « future ». Pis tu penses « just » que, euh...tu veux juste pas être à l'école. Tu penses just qu'cé « useless ». [...] J'pense pas j'ai fait d'effort comme j'aurais dû.

(Tom, p.15, lignes 8-9 et 16-19; p. 22 ligne 5; p.14, ligne 3)

4.4.2.4 Facteur 4: Le choc de la réalité postsecondaire

« Ils tiennent encore peut-être un p'tit peu trop la main pour que tu réussisses vraiment bien. »

Plusieurs anciens finissants ont parlé des avantages de fréquenter une petite école rurale en raison de la possibilité de demeurer dans le même édifice pendant tout le parcours scolaire, du meilleur ratio enseignant-élève et de la facilité à créer des liens avec tous les membres de la communauté apprenante. Toutefois, plusieurs autres anciens ont ressorti un désavantage, soit celui du manque de préparation à l'autonomie pouvant limiter leur motivation à persévérer une fois sortis du système scolaire. Selon eux, un grand facteur (qu'ils perçoivent comme incontrôlable) est responsable de leur choc de la réalité qui les attend à l'extérieur de l'école, voire de la région. Ce facteur, c'est le fait qu'ils sont peu d'élèves à fréquenter la même école, peu d'élèves dans le même niveau scolaire et le fait qu'ils sont avec les mêmes élèves pendant toute leur scolarité.

Pour Hannah et Océane, ce petit nombre d'élèves a fait en sorte que les enseignants ont souvent pris « pitché sur eux » en leur disant souvent quoi et comment faire les choses qu'ils ne savaient pas faire et donc, en les « tenant p'tit peu trop par la main » pour qu'ils réussissent vraiment bien. Rosalie, abonde en ce sens en parlant du choc qu'elle a vécu de passer d'une classe du secondaire qui ne comptait que quelques personnes à une classe universitaire de 400 étudiants.

J'sais pas si c'est juste moi qui s'attendais pas à ça, but comme j'avais vraiment d'la misère.

(Rosalie, p10, lignes 13-14)

Tom, qui est parti de la région après son secondaire, apporte une perspective différente à ce côté limitant. Pour lui, le petit nombre d'élèves les a empêchés de découvrir les différentes opportunités qui s'ouvraient à eux et d'élargir leurs horizons. Pour lui, fréquenter un grand nombre d'élèves amène à être exposé à une multitude d'intérêts variés, que « tu peux actually voir plus cosse qui y'a out there. Pis ça influence plus cosse tu penses at the time. », alors que dans une petite école comme la sienne, « EVERY enfant a basically toute la même intérêt. » Ceci revient à ses propos précédents où il mentionnait que tous reproduisent le même schéma de vie. Fréquenter la différence donne donc l'opportunité de s'y ouvrir et de constater toutes les possibilités qui s'offrent à eux.

So en grandissant, tu vas voir cosse que les autres font, pis p't'être tu vas realizez, « Ah ok, cé manière d'cool fare ça. Ben but, là g'arde lui... ».

(Tom, p. 44, lignes 11-13)

4.4.3 Discussion du Thème 2 (Partie B) : L'identité linguistique et culturelle (Qui suis-je?)

Diagramme 7. Les facteurs associés aux identités linguistique et culturelle.



(Morency, D., 2019)

Le diagramme précédent représente les facteurs en lien avec la perception identitaire (linguistique et culturel) des anciens finissants, ainsi que la perception qu'ils entretiennent par rapport au rôle que l'école a eu à jouer dans leur développement identitaire.

4.4.3.1 Facteur 1 : La perception de son groupe d'appartenance

Être francophone et Acadien à l'Île-du-Prince-Édouard

« Être fier de pas être majoritaire »

Afin d'aborder les concepts identitaire (culturel et linguistique) de ces jeunes adultes ayant évolué en contexte minoritaire francophone, les participants ont eu à répondre à la question : « *Selon toi, qu'est-ce que c'est être un.e francophone et/ou un.e acadien.ne à l'Île-du-Prince-Édouard?* » Les anciens finissants ont chacun soulevé une perception unique et différente à cet égard. En somme, faire partie d'une minorité, c'est une tâche qui demande du vouloir, de la pratique et c'est parfois difficile (en raison du petit nombre de communautés francophones) comparativement aux régions où c'est « vraiment français ». Mais c'est aussi un privilège, c'est « kind of cool » et c'est aussi « être fier, confortable avec soi-même, même si on peut peut-être pas connecter complètement avec la majorité. »

Le dynamisme identitaire

« C'est ça qu'on est quand on vient de la région »

Le fait de baigner dans un milieu minoritaire francophone et acadien où l'accent est mis sur l'importance d'être fier et de s'afficher en tant que francophone et/ou Acadien semble

faire partie des mœurs transmis. Malgré tout, pouvoir exprimer le pourquoi de l'importance d'être fier de son identité semble être un concept abstrait pour les anciens.

Oui! Y [Les adultes] « preach » l'identité, mais c'est quoi, pourquoi faut être fier? Comme, j'sais pas comment te dire. C'est juste quèque chose que t'as ou t'as pas, j'crois.

(Océane, p.7, lignes 16-17)

Cette difficulté pourrait venir du fait que chez les adolescents, les identités possibles découlent des visions d'idéals véhiculés par les parents ou de la pression sociale exercée par les pairs ou de gens qui leur servent de modèle (Dörnyei, 2009).

4.4.3.2 Facteur 2 : L'auto-perception identitaire

Le tableau suivant reflète, par ordre d'importance, comment les anciens finissants se situent actuellement par rapport à leur identité linguistique et/ou culturelle.

Tableau 6. Je m'identifie comme ...

| Ancien.ne | Numéro 1 | Numéro 2 | Numéro 3 | Numéro 4 |
|------------------|-------------|-------------|-------------|------------|
| Annabelle | Acadienne | Francophone | Anglophone | Bilingue |
| Océane | Acadienne | Bilingue | Francophone | Anglophone |
| Charlotte | Acadienne | Bilingue | Francophone | |
| Dimitri | Acadien | Bilingue | | |
| Hannah | Bilingue | Anglophone | Francophone | |
| Robin | Bilingue | Francophone | Acadien | |
| Théodore | Bilingue | Francophone | Acadien | Anglophone |
| Diego | Bilingue | Acadien | Francophone | |
| Rosalie | Francophone | Acadienne | | |
| Tom | Francophone | | | |

Ainsi, quatre anciens finissant s'affichent premièrement comme Acadien. Hors de ces quatre anciens finissants, une s'identifie ensuite francophone, alors que les trois autres s'identifient comme bilingue en second lieu. De plus, quatre autres anciens affirment être

en premier lieu bilingues. Étant donné que le comportement bilingue est souvent additif chez les francophones du Québec et du Nouveau-Brunswick et qu'il joue plutôt un rôle transitif vers l'anglicisation dans les autres provinces (Castonguay, 2005), on pourrait se demander si ce sera le cas pour ces quatre anciens finissants et surtout pour Hannah, qui s'identifie en second lieu comme anglophone. Finalement, deux des dix anciens finissants s'identifient tout d'abord comme francophone. Rosalie s'identifie premièrement francophone, puis Acadienne, alors que Tom, s'identifie uniquement comme francophone.

Tout au long des entrevues, les anciens ont parlé d'un positionnement identitaire passé et actuel qui variait selon leurs liens sociaux (amitiés), leur lieu de résidence, leur institution postsecondaire ou le lieu de travail. Leur niveau d'exposition à la langue et leur niveau de confort face à cette dernière, tant française qu'anglaise, jouent un rôle primordial. De plus, tel que mentionné précédemment (Chapitre 2, p.31), lorsque les adolescents forment leur identité, ils se construisent une grande variété de personnalités qu'ils vont explorer et « tester » sans pour autant les adopter définitivement (Dörnyei, 2009). Ces personnalités possibles naissent à partir des visions d'idéals véhiculés par les parents, que ces derniers affectionnent pour eux-mêmes et pour leurs enfants ou proviennent de la pression sociale exercée par les pairs ou encore de gens qui leur servent de modèles (Dörnyei, 2009, p.33). Le dynamisme identitaire serait donc fonction de l'environnement à l'intérieur duquel ils évoluent, des expériences de vie et des rencontres qu'ils ont faites et continueront à faire dans leur vie future.

L'ignorance des autres : « Comme, y comprennent pas »

À cette fierté et ses rencontres se juxtapose un aspect qui fut communément ajouté à leur perception d'être francophone et/ou Acadien.ne à l'Île-du-Prince-Édouard, soit celui d'être une minorité inexistante aux yeux des autres communautés francophones (et même anglophones) canadiennes. Pour la plupart des anciens finissants, c'est une réalité qui fut mise à jour lorsqu'ils ont quitté l'Île et rencontré des gens d'autres communautés, peu importe qu'ils soient francophones ou anglophones. Bon nombre de fois, ils ont entendu et ré-entendu : « Y'a des francophones à l'Île!?! ». Rosalie, qui est allée étudier dans une université francophone du Nouveau-Brunswick expose bien ce fait.

Pour beaucoup de monde, ça existe pas probably [rires]. Ils savent pas qu'on est là [...] Ben pour moi, ej'trouve ça weird qui savent pas qu'on est là parce que pour moi, cé toute que j'ai connu, comme...cé ça j'ai grandi.

(Rosalie, p.20 ligne 6 et 18-19)

Devant cette ignorance, se vit une déstabilisation identitaire. Rosalie rapporte d'ailleurs un certain épisode vécu à l'université francophone en lien avec cette ignorance.

La prof de français,[...] elle m'avait actually vraiment insultée. Quant a lisait mes textes, elle m'avait dit : « T'as été a une école d'immersion hein? C'est de là t'as ton français. » Pis là j'ai dit : « Ben non, j'ai été à une école français à l'Île-du-Prince-Édouard. » A dit : « Y'a pas d'écoles françaises à l'Île-du-Prince-Édouard. » « Ben ouais y'en a. » [rires]...J'sais pas...ça m'avait insultée parce que mon français est pas le best, but me semble, il devrait pas être si pire que ça! J'va à une université française..j'sais pas...

(p. 16, lignes 7 à 15)

Ces anciens sont souvent perçus comme des anglophones issus de l'immersion. Cet étiquetage trop rapide et cette incompréhension démontrés par leurs acolytes francophones au parlé perçu par les gens d'ici comme étant « supérieur » au leur, pourrait faire naître chez eux (tout comme chez les élèves) le besoin de passer sous silence leur identité francophone et ainsi taire une partie d'eux-mêmes. Comment peuvent-ils solidement et fièrement s'afficher en tant que francophones si aux yeux des autres, ils sont inexistantes ? Dans leur région, ils sont tout : la fierté, l'héritage, la perpétuité, alors qu'ailleurs ils sont de purs étrangers et ce, au sein d'un groupe à l'intérieur duquel ils ont bâti leur identité. En somme, ils sont de purs inconnus au sein de leur propre Francophonie. Comme le souligne Lamoureux (2012), la langue peut être source d'insécurité linguistique et constituer un obstacle à l'éducation postsecondaire pour les francophones en situation minoritaire.

4.4.3.3 Facteur 3 : La perception de la langue

La fierté d'être différent

Trois anciens finissants ont mentionné tirer leur fierté de s'afficher comme francophone en raison du sentiment de différence que cela leur apportait. Le fait de parler la langue de la minorité au cœur d'une majorité parce qu'ils ne sont pas « comme tout le reste du monde » et qu'ils perçoivent cela « cool » d'y parler français augmente leur degré de fierté à ce niveau. Robin, qui mentionne qu'étant donné que l'identité francophone est une valeur dans sa famille, il a l'impression que « j dois ça à ma famille ». Il relate un exemple concret de cette différence en tant que groupe minoritaire.

Quand on visitait les autres écoles anglophones ou whatever, y'avait une distinction entre nous autres pis eux autres. Et pis c'était que nous autres on était l'équipe francophone. [...] Comme c'tait, on était différent parce qu'on était français. Pis j'crois que ça, ça nous rendait fiers d'être différents.

(Robin, p. 34, lignes 7-11)

« Un français, peut pas juste être français. Faut qu'tu seilles bilingue. »

Fait à noter, à l'exception d'Annabelle, Rosalie et Tom, tous les anciens vont tout d'abord, ou en second lieu, s'afficher en tant que personne bilingue. Diego, va même jusqu'à ouvertement mentionner que cette fierté surpasse celle d'être francophone et acadien. Tous les anciens finissants ont mentionné les opportunités rattachées au fait d'être bilingue, surtout en termes d'ascension sociale et qu'en somme, « *ça rouvre mille portes de plus* ».

Cette perspective se reflète également dans le message véhiculé à l'école aux participants de cette étude, selon lequel leur français (acquis au terme d'une éducation dans une institution de langue française et par le fait même du statut de personne bilingue qu'elle leur confère) leur servira de moyen de mobilité sociale et professionnelle. Pour ces élèves, c'est une vérité, comme en témoigne Dimitri.

[...] la seule raison j'ai rentré dans ma job j'ai aujourd'hui, cé à cause j'u bilingue! Si j'arais pas 'té bilingue, j'arais pas rentré sans avoir d'l'école ou d'quoi là. So j'crois que l'fait que j'ai resté en français, ça m'a vraiment aidé avec ma vie que j'ai jusqu'à date pis...yeah.

(Dimitri, p. 15 lignes 18-19 et p. 16, lignes 1-3)

Rosalie parle même d'un bilinguisme comme un avantage qu'ils posséderont toujours
 « *sur l'fait d'un anglophone.* »

C'est « reassuring » à savoir que... c'est pas gaspillé...même si on vient d'une p'tite place comme francophone dans un grand environnement anglophone, c'est pas perdu.

(Rosalie, p.22, lignes 1-2)

De surcroît, les anciens ont soulevé la fierté amenée par la distinction sociale découlant de la possibilité de parler la langue de la minorité, mais ont également affirmé être encore plus fiers des opportunités offertes par cette langue en termes d'avantages sociaux.

Toutefois, malgré cette fierté, plane l'incertitude de l'utilité réelle de cette langue; utilité conditionnelle aux choix sociaux et professionnels futurs. Les propos de Heller (2011) supportent d'ailleurs en quelque sorte cette incertitude en soulignant que l'anglais est souvent considéré, d'une perspective monolingue et sous l'optique de dotation en capital culturel et linguistique, comme « suffisante » pour progresser dans la hiérarchie sociale et professionnelle.

4.4.3.4 Facteur 4 : La perception de la culture

Pour les anciens finissants, l'identité culturelle se rattache au fait d'être Acadien. Ceci signifie souvent, selon eux, s'afficher comme les autres gens de la région qui partagent les mêmes racines qu'eux. Comme il le fut mentionné par Rosalie, être Acadien, c'est ce qu'ils sont (ou c'est ce à quoi ils devraient s'identifier), en grande partie parce qu'ils sont natifs de la région. Toutefois, cette identité acadienne ne fait pas partie intégrante de tous les finissants, bien qu'ils aient grandi dans une communauté acadienne de l'Île-du-Prince-Édouard. En effet, pour certains finissants, le rapport à la culture se limite à une

perception folklorique extérieure à eux plutôt qu'à une identification personnelle, qu'à une appropriation personnelle.

« Cé juste icitte que j'su supposée d'être. »

Quatre anciens finissants sur dix ont mentionné se percevoir avant tout comme Acadien. Contrairement au concept linguistique, ce n'est pas tant le sentiment de fierté qui a été soulevé, mais bien le sentiment d'appartenance à la région. Ce sentiment d'appartenance à la région, à la communauté semble être un concept fort présent chez certains anciens. Pour eux, le retour à leurs racines (dans un avenir rapproché ou non) est imminent, simplement en raison de leur amour pour l'Île-du-Prince-Édouard, de leurs proches et des traditions. Pour eux, la région sera toujours « home ».

L'identité acadienne : un acquis ou un héritage

Peu des anciens finissants s'affichent en premier lieu comme acadien. En revanche, ils ont tous une idée préconçue de qui peut ou de qui a le droit de s'afficher en tant que tel. En effet, dans leur description de ce que c'est qu'être un Acadien à l'Île-du-Prince-Édouard, les anciens ont présenté ce patrimoine comme étant un acquis prédéterminé auquel on est destiné. Il s'agit d'une distinction linguistique ou encore une identité que l'on peut acquérir, mais sous certaines conditions. Être Acadien est un concept identitaire, une identification conditionnelle qui n'est pas le lot de qui le veut.

Selon Tom par exemple, bien qu'il ne s'identifie pas comme un Acadien, il est né Acadien, qu'il le veuille ou non. Son nom de famille fait qu'il est « obviously » un Acadien et qu'il ne peut rien y faire; il ne va « jamais 'nir pas un Acadien. »

Hannah, pour sa part, affirme farouchement qu'une personne peut supporter les Acadiens, mais qu'on n'est pas Acadien simplement parce qu'on veut l'être; c'est un héritage biologique. Diego de son côté, soutient que c'est la maîtrise de la langue (au moins un français de base) qui définit l'identité acadienne, alors que Théodore soulève que c'est dans le dialecte qu'on reconnaît un.e Acadien.ne

Le détachement identitaire

« *Moi, ça m'dit rien en toute.* »

Chez Tom et Rosalie pourtant, leur non-identification à l'identité acadienne, vécue comme un quasi-aveu, est source d'inconfort, de malaise, qu'ils tentent de justifier tant bien que mal.

Appelle-moi drôle, mais moi, Acadien, j'sais pas. J'sais pas vraiment quoi ça veut dire. J'u français, j'u un « human being. » J'dis jamais j'u un Acadien. Comme I mean, cosse, like qui c'qui sé cosse qu'é des Acadiens? T'cé veux dire? Like, comme j'che pas. [...] si tu parles à des Anglais, comme y savent tu même cosse qu'é des Acadiens? Moi j'dis jamais j'u un Acadien like. Cé pas qu'j'u pas « proud » d'être Acadien. Mais cé juste comme like, I don't care.

(Tom, p. 33, lignes 17-18; p.34, lignes 10-13; p.35, ligne 6-7)

Vraiment ma mère est déçue, mais j'pas la parsonne qui est comme : « Yes Acadienne! ». Comme j'u pas la plus...j'devrais être plus fière, mais j'sais pas. Ça donne pas dans mes valeurs...anyway, j'sais pas! [...] Ma mère m'a tout le temps dit c'est comme « weird »...P't'être j'u adoptée...[...] J'sais pas.

(Rosalie, p.18, lignes 16-18; p.19 lignes 6-9, 17-18 et 22-23)

Nous voyons dans ces mots, la pression qu'ont ces jeunes d'être fiers de leurs origines.

Pourtant, la question se pose. Peut-on imposer une identification au point de tourmenter

ces adolescents et de prendre le risque de les voir se révolter et de renier leur identité une fois le point de saturation atteint? Si on emprunte la notion de « *l'anti-soi L2 futur* » amenée par Thompson (2017), il se pourrait, en réponse à la pression externe, que les adolescents soient d'autant plus motivés à afficher et à assumer une identité différente du groupe d'appartenance, afin de démontrer qu'ils peuvent malgré tout, exister et réussir.

Théodore pour sa part, sans remords ni regrets, ne considère pas vraiment « anyone » comme acadien. D'ailleurs, Théodore s'est justement lassé de cette pression à être fier de s'afficher en tant que francophone et Acadien.

On pourrait se demander si cette non-identification serait rattachée à la perception qu'ils ont de ce qu'est un Acadien et de la croyance qu'ils ont par rapport au regard des autres à cet égard. En effet, lorsque j'ai demandé à Tom, pourquoi il était plus facile pour lui de se présenter aux autres en tant que francophone qu'Acadien, il a répondu que c'était « une lote à cause que probably qu'y savent pas cosse qu'é un Acadien ».

Annabelle apporte un élément intéressant par rapport à la perception identitaire aux yeux des gens de sa région par opposition à celle des gens issus de la majorité anglophone.

Rappelons qu'elle a tout d'abord suivi un programme anglophone à l'Université de l'Île-du-Prince-Édouard et quotidiennement fréquenté la majorité étudiante anglophone et insulaire.

Cé drôle parce que maintenant aller à une université anglophone pis tu dis que tu viens d'une école francophone, « Ah, té francophone.» Mais dans la région, té Acadienne ou Acadien.

(Annabelle, p.31, lignes 17-19)

4.4.3.5 Facteur 5 : Le rôle de l'école dans le développement identitaire

« L'école français, ça fait sa job pour sûr. »

Diego, Dimitri, Rosalie, Robin, Tom et Charlotte ont perçu que l'école a, à la fois, joué un rôle positif dans le développement de l'identité francophone et dans celui de l'identité acadienne. Que ce soit par les encouragements répétitifs que c'est « correct de parler français pis faut être fier », par la symbolique du drapeau acadien, par l'ambiance qui régnait à l'école, par les opportunités de participer à des activités culturelles en partenariat avec la communauté ou à siéger sur différents comités, ils ont majoritairement affirmé que l'école a bien rempli son rôle à ce niveau. Pour Rosalie, l'école leur a démontré et fait comprendre que « cé ça qu'on est quand on vient de la région. » Pour Robin, son temps passé à l'école est le moment de sa vie qui l'a rendu le plus fier d'être Acadien et francophone et pour Tom, cette expérience scolaire, ce bain de francophonie, a fait en sorte que pour lui, ce sera « français forever. »

« J'l'aime pas ma culture... »

Quant à Théodore, l'école lui a plutôt inculqué du ressentiment à l'égard de l'identité francophone et acadienne.

Ça m'a découragé [rires], vraiment découragé... parce fallait qu'on lise « about it », [...], pis là écrire « about it », pis ça m'a vraiment fâché. On était si tant FORCÉ de apprendre notre culture, [...] comme j'l'aime pas ma culture. [...], pas que j' « hate » ça. Just ça m'a « definitely » pas aidé.

(Théodore, p. 43, lignes 12;14-17)

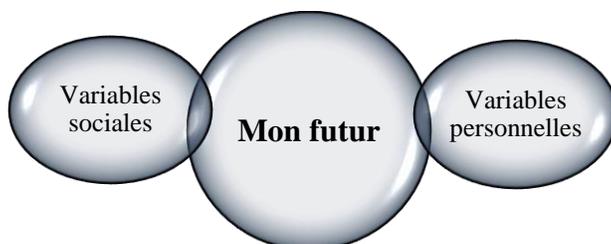
À trop insister, les leaders culturels scolaires l'ont amené à un point de saturation ayant fait naître en lui une certaine opposition identitaire. Certes, c'est un seul cas, mais c'est peut-être le seul ancien finissant qui a osé en parler et il pourrait potentiellement y avoir d'autres cas comme lui dans cette communauté. Étant donné qu'Urdu, Solek et Schoenfelder (2007) ont rapporté que les attitudes négatives envers l'école se développeraient, entre autres, lorsque les adolescents perçoivent les attentes académiques de leurs parents comme un fardeau ou qu'ils se sentent contraints à réussir, on pourrait peut-être se demander si ses attitudes négatives face à la culture se développeraient également en présence d'une insistance parentale ou d'une tierce partie, en l'occurrence l'école.

De plus, tel qu'il a été possible de le constater dans plusieurs portraits sociodémographiques des anciens finissants, plusieurs d'entre eux ont soulevé le fait que le choix de l'école francophone pour leur enfant est leur souhait, mais qu'en bout de ligne, la décision finale sera tributaire de la langue maternelle du partenaire. Si ce dernier est francophone, sans aucun doute ils choisiront l'école francophone pour leur enfant. Toutefois, si le partenaire est anglophone, ils auront soit « un peu de *convincing* à faire » ou ils choisiront l'école d'immersion en premier, afin de permettre à l'autre parent de se sentir inclus (ce serait injuste le cas contraire) et de s'impliquer davantage dans la vie scolaire de l'enfant, surtout au niveau de l'aide aux devoirs.

4.4.4 Discussion du Thème 3 (Partie B) : Les aspirations postsecondaires (Mon futur)

4.4.4.1 La poursuite ou la non-poursuite d'études postsecondaires

Diagramme 8. Les facteurs associés au choix de la poursuite ou de la non-poursuite d'études postsecondaires



(Morency, D., 2019)

Le diagramme ci-dessus représente les variables évoquées par les anciens finissants quant à leur décision de poursuivre ou de ne pas poursuivre des études postsecondaires.

4.4.4.1.1 Facteur 1 : Les variables sociales

L'influence parentale

« ...y voyaient la valeur de l'éducation. »

Chez la majorité des anciens finissants qui ont poursuivi vers le postsecondaire, le facteur d'influence le plus probant était leurs parents et ce, peu importe le niveau d'éducation de ces derniers. À cet effet, Barr-Telford, Cartwright, Prasil et Shimmons (2003) affirment que les élèves qui croient que leurs parents valorisent et attendent d'eux la poursuite d'études postsecondaires feront preuve d'aspirations scolaires plus élevées et seront plus susceptibles d'effectuer de telles études.

Pour trois des dix anciens finissants, le message parental était simple : « Si tu veux une bonne job, une sécurité d'emploi, va aux études. » Le passage aux études était ainsi un moyen de s'assurer une belle et bonne vie. Rosalie affirme également que c'est par cet argument que ses parents l'ont « épeurée » et l'ont convaincue de poursuivre des études. Elle croit également que ses parents l'ont poussée vers ce chemin, parce qu'eux-mêmes n'avaient pas eu cette chance.

Parfois, comme cela a été le cas pour Diego et Hannah, la poursuite d'études postsecondaires leur était présentée comme un passage obligatoire.

Moi personnellement, j'ai 'té dit d'aller fréquenter l'université, alors cé ça j'ai fait. J'savais que fréquenter l'université ç'allait être plus de travail, mais j'ai dit : « Ça vaut la peine. J'pense à mon futur »

(Diego, p.17, lignes 1-2)

Après avoir fréquenté des étudiants avec les mêmes buts professionnels et personnels, cette transmission de la valorisation parentale vis-à-vis de l'éducation a trouvé écho dans la perception d'Hannah.

Quand c'que t'é exposé à un monde qui est éduqué, cé souvent du monde qui font des décisions plus éclairées.

(Hannah, p.60, lignes 2-3)

4.4.4.1.2 Facteur 2 : Les variables personnelles

La perception d'une norme sociale à suivre

« Si c'était à moi [...], l'université, p't'être que j'l'aurais pas faite. »

Pour certains, la décision de poursuivre ou de ne pas poursuivre vers le postsecondaire faisait partie d'une ligne de conduite, d'une norme sociale, d'un passage obligé qu'ils percevaient devoir suivre en raison des influences sociales qui les entouraient.

Pour Robin, c'est le sport qui l'a amené à poursuivre des études postsecondaires, qui l'a amené où il voulait aller. Il avoue que sans le sport, *« j'aurais probablement juste 'té à l'université sans vraiment savoir pourquoi »*; fait qu'il ne dit pas à « trop trop d'monde ».

Océane affirme fréquenter l'université, qu'elle trouve difficile et même éprouvante, car au secondaire, elle avait comme perception que « c'est la norme d'aller à une université pis avoir comme un bacc., ». ».

L'université c'est vraiment juste le point qui faut que j'passe pour ce que JE VEUX.... parce que je veux exercer la profession que j'ai choisie, j'veux vraiment, comme faut que j'passe par là. Alors c'est pour ça que j'passe par là...ouais.

(Océane, p.8, lignes 17-21)

Si elle avait eu le choix de faire autrement, elle n'aurait définitivement pas choisi l'université.

« But like, it's all we knew so... »

Tom, de son côté, mentionne que d'opter pour le marché du travail après le secondaire fait partie de la normalité de reproduire un « cycle de vie » bien ancré dans les mœurs,

chez les jeunes de sa région. Pour lui, qui est tout à fait respectueux de la réalité de sa communauté, l'influence parentale, surtout paternelle se résume ainsi :

Pis it's all you know as a kid, cé que like la plupart, comme toutes tes parents pis ça, cé tout l'temps ça qu'z'eux ont fait. Comme faire whatever cosse que l'eux parents faisons ou bedon t'cé, travailler. Comme most de nos parents comme de ma génération toute ça, comme z'eux, les pères, comme ont pas même gradués. Comme ça t'é straight au travail. Nous autres comme enfant, ont croyaient toute c'tait cool.

(p.20, lignes 8-12 et 14-15)

La poursuite de buts personnels

« Juste pour avoir la vie que j'm'envisageais... »

Cinq des dix anciens finissants, qu'ils aient poursuivi ou non vers le postsecondaire, ont affirmé poursuivre le chemin choisi pour atteindre l'idéal qu'ils s'étaient fixés pour eux-mêmes; idéal qui est né dès un jeune âge pour certains d'entre eux.

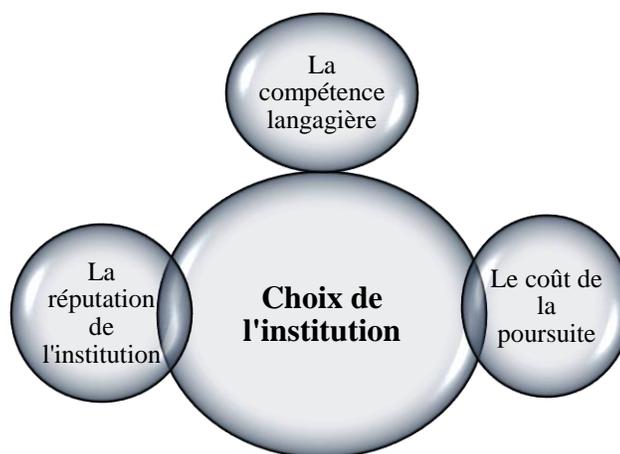
En ce qui concerne Dimitri, sa motivation à opter pour le marché du travail est venue du fait qu'il aimait travailler, gagner de l'argent et qu'il aimait rencontrer des gens.

Toutefois, suite à une année passée à travailler, Dimitri s'est rendu compte des limites engendrées par son diplôme d'études secondaires. Dans son emploi gouvernemental actuel, il réalise qu'il a besoin de cours postsecondaires « pour être capable d'avancer ».

Théodore, quant à lui, a débuté un premier cours collégial sans le terminer, complété un deuxième programme parce qu'il voulait son « Red seal¹⁴ » et il s'est ensuite tourné vers l'université parce qu'il voulait tout maintenant un « challenge », étant donné que lorsqu'il était au secondaire, il n'avait pas « essayé » de réussir.

4.4.4.2 Les raisons du choix de l'institution

Diagramme 9 : Les facteurs influençant le choix de l'institution postsecondaire chez les anciens finissants



(Morency, D., 2019)

Le diagramme ci-dessus illustre les facteurs ayant influencé le choix de l'institution postsecondaire lorsqu'il y a eu poursuite d'études postsecondaires.

¹⁴ Le « Red seal » ou le « Sceau rouge » est un programme qui établit des normes communes pour évaluer les compétences des gens de métier au Canada. Le Sceau rouge, lorsqu'apposé sur un certificat d'aptitude professionnelle provincial ou territorial, indique que les gens de métier ont démontré qu'ils possédaient les connaissances requises par la norme nationale dans ce métier (tiré de <http://www.red-seal.ca/about/pr.4gr.1m-fra.html>).

4.4.4.2.1 Facteur 1 : La compétence langagière professionnelle

La compétence langagière professionnelle

Le choix de l'institution postsecondaire en français ou en anglais semble fonction du lieu d'établissement futur, mais surtout de l'environnement linguistique à l'intérieur duquel les anciens finissants prévoyaient exercer leur future profession.

Diego et Annabelle ont indiqué avoir choisi l'université anglophone parce qu'ils souhaitaient revenir s'établir à l'Île et savaient qu'ils allaient surtout travailler dans un environnement majoritairement anglophone. Pour eux, choisir l'université francophone aurait entravé leur communication avec leurs collègues et la qualité du service qu'ils allaient offrir à leurs clients en raison de la terminologie propre à la profession. Pour Diego, c'était donc la chose à faire, malgré la crainte de perdre sa langue française.

Océane et Rosalie, qui ont toujours été plus à l'aise en français et qui se voyaient travailler dans un environnement francophone après leurs études, ont opté pour une université francophone.

4.4.4.2.2 Facteur 2 : Le coût de la poursuite

Le coût monétaire, linguistique et affectif

« *Because j'avais plus de bourses.* »

Le choix de l'université francophone pour Hannah et Rosalie a été basé sur l'accès à certaines bourses d'études. Toutefois, pour accéder à ces bourses d'études, elles devaient quitter la province, étant donné qu'il n'y a aucune université francophone à l'Île-du-

Prince-Édouard. À ce sujet, Hannah y voit une forme de discrimination pour la minorité francophone. Elle qui est partie étudier hors-province, parce que selon elle, elle y a été « forcée », affirme que les étudiants qui ont la possibilité de rester à l'Île-du-Prince-Édouard pour y poursuivre leurs études ont droit à une certaine bourse renouvelable à chaque année, tant et aussi longtemps qu'ils sont aux études. Ces bourses ont été mises en place par le gouvernement, afin d'inciter la population étudiante insulaire à demeurer à l'Île pour poursuivre leurs études postsecondaires.

(<https://www.princeedwardisland.ca/en/topic/student-loans-bursaries-grants-and-awards>)

Les étudiants francophones n'y ont droit que s'ils étudient en anglais ou s'ils fréquentent le seul collège francophone de l'Île; collège dont le choix de programmes est très limité. Ceux et celles qui désirent poursuivre des études collégiales ou universitaires en français et qui doivent quitter l'Île pour y arriver, n'ont pas accès à cet argent, même s'ils sont natifs de la province. Pour Hannah, c'est une injustice flagrante, en plus des frais qu'ils doivent payer pour traverser le pont de la Confédération, lorsqu'ils veulent revenir à la maison. Les études en français sont parfois un pensez-y bien côté monétaire, surtout lorsque les étudiants assument eux-mêmes tous les frais encourus, leurs parents n'ayant pas les moyens financiers pour les aider. C'est également ce qui a motivé Diego à demeurer à l'Île pour poursuivre ses études.

On pourrait même en venir à se demander si les études postsecondaires en français ne seraient pas l'apanage de l'élite socio-économique de la minorité linguistique. Cet élite, qui lui-même, est minoritaire dans cette minorité linguistique.

Le coût linguistique

« *Ça fait tu perds totalement* »

Tel que Annabelle et Diego l'ont mentionné, ils ont tous les deux ressenti une peur, un sentiment de panique, un profond malaise lorsqu'ils ont tout à coup pris conscience que leurs années passées à l'université anglophone de la province leur avait fait presque perdre leur langue maternelle.

En rentrant dans mon 2^e degré, ma 5^e année d'université, c'était un cours en français et j'ai eu d'la misère à m'habituer au début...au français. [...] j'avais d'la misère à faire conversation [...]. J'ai dit : « Ah, cé pas vrai...j'viens d'une région francophone, comme cé dans mon sang, j'va pas perdre la langue. »...J'l'ai pas perdu, mais ça affecté négativement certainement. J'ai réalisé : «Ah shoot! Ce-citte cé pas bon... »

(Diego p. 22, lignes 19 à 21; p.23, lignes 11-15)

Mon français après la 12^e année était sûrement pas aussi tant forcé que le français que j'étais à l'école, parce que quand j'étais à l'école, j'me forçais vraiment. Euhm...pis là maintenant y'a pas de ç'ta force-là, ça fait tu perds totalement.

(Annabelle, p.7, ligne 20)

Certes, l'université a un prix. Mais pour les anciens, ce prix ne comptait pas que le coût monétaire. En plus de laisser planer la menace d'assimilation, ce coût était parfois même émotionnel.

Le coût émotionnel

« J’feel mon père ‘tait pas content ‘cause, y’a rien dit. »

La majorité des anciens ont soulevé les mots d’encouragements de leurs parents et la fierté de ces derniers de les voir poursuivre des études postsecondaires. En revanche, Théodore, qui a entrepris deux programmes collégiaux différents (un qu’il a abandonné et l’autre complété) et un programme universitaire qu’il prévoit terminer d’ici quelques années, parle du découragement de son père lorsqu’il lui a annoncé son entrée à l’université.

Pis là, ouais, j’figure qu’l’université ça l’a juste découragé [rires]... Y’a vu comme mes cousins ou d’autres parsonnes qu’a ‘té par-là, pis comment ça « turné out »... pas finir l’université pis ça.

(Théodore, p.32, lignes 7 et 11-13)

« Si j’avais de la difficulté, j’pouvais aller les voir. »

Deux anciennes finissantes ont mentionné que leur choix d’université s’est fait en fonction du sentiment de sécurité de connaître quelqu’un (amis, cousine) qui était déjà sur place ou qui avait déjà fréquenté la même université qu’elles envisageaient fréquenter. Pour elles, savoir que quelqu’un serait présent pour les aider à mieux s’orienter en cas d’incertitude les aidait à surmonter l’insécurité apportée par la nouveauté et l’inconnu. Annabelle par exemple, avait des amis étudiants qui étaient déjà inscrits au même programme qu’elle prévoyait suivre et en choisissant cette université, elle savait déjà qui allait être son colocataire. Elle avait donc son plan et désirait aussi connaître la perspective « anglophone » de l’éducation, mais surtout...

Moi j’u une personne qui aime à rester près de la maison pour maintenant so, j’voulais pas partir.

(Annabelle, p.2, lignes 5-6)

Océane de son côté, tout en sachant qu’elle devait s’exiler pour pouvoir poursuivre en français, a mentionné l’hésitation de ses parents de la voir partir.

[...] fallait que j’change de province qu’était comme une grosse affaire là... pour mes parents... y’auraient p’t’être préféré que je reste à l’Île.

(Océane, p.10, lignes 21-22)

4.4.4.2.3 Facteur 3 : La réputation de l’institution

« *Cé reconnu pour être un des meilleurs programmes* »

Charlotte a fait le choix de son collègue; un collègue anglophone hors-province, parce qu’il était reconnu pour son programme et qui lui donnait la chance de transférer à l’université par la suite et d’y compléter un baccalauréat en deux ans. Petit bémol à ce propos pour Charlotte; l’université francophone avec laquelle elle comptait compléter ses études universitaires refuse de lui reconnaître l’équivalence de ses deux années passées au collège anglophone. Elle choisira donc une université anglophone hors-province, également en Nouvelle-Écosse, car elle aime cette province et la ville. Charlotte affirme tout de même : « Si j’avais pu, j’aurais resté en français. »

Tel que soulevé par Lamoureux (2007a) et Samson (2014), le choix de poursuivre des études postsecondaires en français devient donc un prolongement de la construction identitaire et vocationnelle de l’élève et le passage au postsecondaire suppose également

un repositionnement sur le plan linguistique, surtout pour l'élève qui devra choisir une institution anglophone.

Robin a choisi une université anglophone hors province en raison de la renommée des entraîneurs. Il a tourné le dos à de nombreuses bourses d'études offertes par une université francophone hors-province afin de poursuivre son sport de haut niveau, ce qui a, en quelque sorte, déstabilisé son père, fier francophone. Cette université anglophone, dont le programme de développement des athlètes de sa discipline était hautement coté, lui offrait la possibilité de se réaliser et de devenir dominant dans son sport.

Quand j'ai décidé d'aller étudier en anglais après ma 12^e année, t'cé, pas qui y'était déçu, mais il voulait que j'sache que, il voulait que j'comprenne cosse que ça voulait dire. Pour mon père, c'tait juste d'être fier d'être minoritaire et pis de pas donner sa place. J'crois que c'tait vraiment une question de fierté pour lui, d'héritage.

(Robin, p.9, lignes 8-10; 12-13)

Les propos de Charlotte et de Robin reflètent ce qu'affirme Samson (2014), soit le fait que si les élèves francophones décident de poursuivre leurs études postsecondaires en anglais, ils le font surtout parce que leur programme n'est pas offert en français ou parce qu'ils perçoivent que les institutions d'enseignement anglophones sont plus prestigieuses (Samson, 2014). De plus, la réalité selon laquelle la décision de poursuivre dans le fait de la langue de la majorité fait en sorte que Charlotte, Robin ou d'autres anciens finissants, qui affichent une identité francophone ou bilingue, se sentent incompris et exclus par les membres de leur communauté (Gérin-Lajoie, 2004; Lamoureux, 2012). Rappelons d'ailleurs que Robin a précédemment fait mention qu'il s'est toujours senti comme un

« *outsider* » aux yeux des autres, comme une sorte de « *vibe* » qu'il n'appartenait pas à la région (p.112).

4.4.4.3 Regard sur l'après secondaire

« *If I could go back in time, I would do it differently.* »

Au gré des entrevues et des discussions, les anciens finissants ont réfléchi sur leur expérience de vie et sur les prises de conscience qu'ils ont vécues, une fois leur secondaire terminé et leur vie postsecondaire bien entamée. Ces réflexions démontrent bien leur évolution en tant qu'individu et toute la dynamique qui continue à se jouer une fois qu'ils sont bien propulsés dans le monde de l'indépendance, soit la « vraie vie ».

Robin réalise que toutes ses années passées aux postsecondaires n'ont rien à voir, « comme zéro » avec les intérêts qu'il a développé sur le marché du travail; marché du travail qui n'a rien à voir avec sa formation universitaire (ni baccalauréat, ni maîtrise). Si c'était à refaire, il n'irait pas à l'université du tout. Rappelons que Robin est allé à l'université en raison de son sport. C'est d'ailleurs ce que l'université lui a donné : une carrière dans le sport et un « network » social qu'il n'aurait jamais eu autrement. Bien que l'université représente aussi pour lui, les meilleures années de sa vie, Robin, un élève doué au désir élevé de toujours réussir, réalise donc presque à regret que le marché du travail lui aurait apporté beaucoup plus, du point de vue professionnel, que ce que lui ont apporté un baccalauréat et une maîtrise. Comme quoi l'expérience scolaire continue à avoir des répercussions dans le quotidien dans anciens finissants bien au-delà du secondaire lui-même.

Pour Tom, il était clair qu'il allait poursuivre vers le marché du travail. Il avait toujours voulu être pêcheur ou posséder sa propre entreprise. Il ne se croyait pas assez « smart » pour entreprendre des études postsecondaires, même si sa mère soutenait le contraire. Pour lui, ses notes en témoignaient. Après avoir fait l'expérience du marché du travail et après avoir également connu la vie urbaine, il a été amené régulièrement à réfléchir à son passé académique, à son futur et à celui de ses « peut-être » enfants.

I think knowing what I know now, if I could go back in time I would do it differently. Ej s'rais à l'université tout t'suite, faire de quoi d'plus comme « modern ». Si ever j'ai des enfants, comme just parce que j'sé toute cosse que j'sé s'teure, like ej'vas faire sûr que y'allons pas être comme moi.

(p.8, lignes 6-7; 12-13 et p.22 lignes 20-21)

4.4.5 Synthèse de la Partie B

Il est possible de constater que la persévérance scolaire et postsecondaire (incluant les variables scolaires, sociales et personnelles, en plus du choc de l'après secondaire), l'identité linguistique et culturelle (que ce soit au niveau des perceptions entretenues face à soi-même, au groupe d'appartenance, à la langue, à la culture ou encore au rôle de l'école dans le développement identitaire), de même que les aspirations postsecondaires (incluant la poursuite ou la non-poursuite d'études et les facteurs influençant le choix de l'institution), sont tous des facteurs faisant partie de la dynamique motivationnelle chez les anciens finissants. De plus, étant donné l'expérience de vie que les finissants ont acquise après leur passage au secondaire, certains ont également été en mesure de porter une réflexion par rapport à leurs choix et influences du passé. En effet, c'est ce recul dont

la capacité provient d'une certaine maturité, et la réflexion articulée, qui alimentent la richesse de leurs contributions à cette étude.

4.5 Conclusion des Parties A et B

Nous allons maintenant présenter les similarités, de même que les divergences actuelles quant aux facteurs associés à chacun des trois grands thèmes. Rappelons-nous que ces trois thèmes découlent de mes questions de recherche qui étaient posées au premier chapitre. Je débiterai donc en présentant le premier thème soit, les facteurs influençant la persévérance scolaire et postsecondaire (Pourquoi l'école), pour poursuivre avec le deuxième thème, soit l'identité linguistique et culturelle (Qui suis-je?), pour ensuite terminer avec le troisième thème qui touche les aspirations postsecondaires (Mon futur).

4.5.1 Les facteurs influençant la persévérance scolaire et postsecondaire (Pourquoi l'école?)

Plusieurs facteurs entrent en ligne de compte lorsqu'il est question de persévérance scolaire au secondaire. Tout d'abord, les parents semblent être le plus grand facteur d'influence chez les deux groupes de participants, de par les encouragements prodigués à leurs enfants et de par les attentes élevées qu'ils entretiennent à l'égard de leur réussite scolaire et à l'égard de la poursuite d'études postsecondaires. Certes, les amis et les enseignants exercent une certaine influence, mais dans une moindre mesure. Cette influence semble davantage se faire sentir au niveau des comportements qu'ils choisissent d'adopter en leur présence (évitement par opposition à persévérance).

En ce qui a trait aux variables personnelles, pour les élèves de la 11^e et de la 12^e année, qui sont actuellement au cœur de leur parcours secondaire, l'auto-efficacité académique et langagière perçues, semblent être les principaux facteurs déterminants de leur persévérance scolaire actuellement. Les anciens finissants ont plutôt parlé de la personnalité (motivation innée) et de la capacité à se fixer des buts comme étant les principales causes de leur persévérance et de leur appréciation ou aversion envers l'école.

De plus, l'utilité de l'école telle que perçue par les élèves de la 11^e et de la 12^e année (perception également influencée par les pairs et les parents), ainsi que la qualité de l'expérience scolaire dans son ensemble (anciens finissants) et jusqu'à présent (élèves) se sont aussi avérés être des variables scolaires déterminantes dans la motivation à persévérer. Un aspect intéressant soulevé chez les deux groupes est que la majorité d'entre eux choisira l'école francophone pour leurs enfants. Néanmoins, les anciens finissants y ont ajouté un bémol, soit celui où la langue parlée du ou de la partenaire future pourrait faire en sorte que l'école francophone ne soit pas une option envisageable.

À ces facteurs motivationnels s'ajoutent la réalité inquiétante du « choc de l'après-secondaire » soulevée par les anciens finissants (mais encore ignorée des élèves) en raison de l'expérience de vie qu'ils ont cumulée suite à leur départ du secondaire. Ce choc, apparenté au typique « choc de la réalité », est pourtant plus profond que ce dernier en ce qu'il ébranle les fondements mêmes de leur réalité jusqu'alors vécue. Une réalité où priment la familiarité tant sociodémographique que linguistique et culturelle qui les bercent et les encadrent parfois trop étroitement depuis leur tendre enfance au point de les priver de capacités d'adaptation et d'un certain degré d'autonomie. Cette situation est

alarmante vu le fait que dans la société actuelle, les capacités d'adaptabilité font partie des compétences à posséder afin de connaître l'ascension sociale (Gilgen, 2016).

4.5.2 L'identité linguistique et culturelle (Qui suis-je?)

Les participants, à travers leurs réponses et propos, ont démontré toute la complexité rattachée à l'identité culturelle et linguistique et à quel point le concept identitaire est tributaire de l'individu, de ses expériences passées et présentes, tout comme de ses anticipations et appréhensions face à l'avenir.

Les élèves ont rapporté les éléments « classiquement » rattachés au concept identitaire, soient la fierté d'être francophone et Acadien, le sentiment d'appartenance (malgré une volonté de partir pour ne peut-être pas revenir), de même que l'importance du bilinguisme dans leur vie future, ainsi que celle dans celle de leurs enfants. Ces trois facteurs sont d'ailleurs le reflet de ce qui leur est constamment prêché à l'école : être fiers de leur identité francophone et acadienne, que le bilinguisme est un atout inestimable pour leur avenir et qu'ils sont l'avenir de leur communauté.

Les anciens finissants, pour leur part, ont, depuis leur départ du secondaire, vécu. Ils ont un vécu que les élèves n'ont pas encore (la liberté, la rencontre des autres, le questionnement identitaire). Ainsi, les anciens finissants ont eu la possibilité de prendre du recul, de réfléchir et de vivre les trois facteurs prêchés par l'école. Ainsi, ce qui semblait une finalité (s'afficher en tant que francophone et Acadien, l'importance du bilinguisme, la perception de soi et de son groupe d'appartenance) fut remis en question. Les prises de conscience furent pour certains finissants, la source d'un sentiment de trahison face au groupe d'appartenance, source de « crise identitaire », source de refus de

s'identifier ou à l'inverse désir grandissant de se faire connaître et reconnaître comme francophone et Acadien présent dans la Francophonie.

4.5.3 Les aspirations postsecondaires (Mon futur)

En ce qui a trait à la décision de poursuivre vers le postsecondaire, ainsi que le choix de l'institution d'enseignement, la quasi-totalité des élèves de la 11^e et de la 12^e année, ayant participé à l'étude ont l'intention de poursuivre des études postsecondaires. Toutefois, bien qu'ils soient légèrement plus nombreux à se sentir à l'aise de poursuivre leurs études en français, ils sont clairement indécis quant à la langue d'enseignement qu'ils privilégieront au final. Leur décision relative au postsecondaire est pour certains, source d'inquiétude et conditionnelle à plusieurs facteurs. Grâce aux propos des anciens finissants, il a été possible d'explorer certains de ces motifs et facteurs. Ainsi, la décision d'entreprendre ou non des études postsecondaires est déterminée par les aspirations et les messages véhiculés (encouragements ou tentatives d'enrayer l'idée la poursuite) par les parents, par l'impression de devoir suivre la norme sociale reflétée par la famille ou le groupe d'appartenance ou encore par la volonté d'atteindre des buts personnels fixés pour soi-même, tels que le désir l'ascension sociale, ainsi que la volonté de vivre une belle et bonne vie libre de souci financiers.

Finalement, la latitude offerte par l'entrevue semi-dirigée a permis de mettre en lumière le cheminement personnel de certains participants depuis leur sortie du secondaire et leur entrée dans « la vraie vie » et revêt, selon moi, d'une grande importance en ce sens où les réflexions démontrent la prise de conscience soudaine (à court ou à long terme) face à leurs choix du passé. Tel qu'en ont discuté Tom et Robin, leurs choix du passé ont

fortement été dictés par l'influence de l'ethos du groupe social d'appartenance. Lorsqu'ils prennent du recul face à leurs décisions du passé, ils ressentent une certaine amertume et un certain désir de retour en arrière; un retour qui ferait en sorte qu'ils s'accompliraient, certes...mais différemment.

CHAPITRE 5 : LIMITATIONS, ÉTONNEMENTS, RECOMMANDATIONS ET CONCLUSION GÉNÉRALE

5.1 Introduction

La présente étude s'est basée sur trois grandes But qui touchaient les notions de la motivation à persévérer chez les adolescents pendant et après le parcours secondaire. En raison de la situation francophone minoritaire et, avouons-le, d'isolement du reste de la Francophonie canadienne des participants, cette étude s'est également intéressée à la portée de l'influence des concepts identitaires et culturels sur leurs aspirations futures.

5.2 Les limitations de cette étude

Avant d'entreprendre la collecte des données, j'avais identifié quelques limitations possibles, soient :

1. le court temps d'observation prévu;
2. l'impossibilité d'effectuer de l'observation sur le terrain pour les deux groupes de participants;
3. un nombre possiblement limité par rapport aux élèves qui allaient répondre au questionnaire électronique, ainsi qu'un nombre possiblement limité de finissants se portant volontaires à passer une entrevue;
4. les difficultés au niveau de la compréhension de lecture reliées au questionnaire électronique chez les élèves;
5. l'impossibilité de m'assurer que les élèves de la 11^e et de la 12^e année répondaient au questionnaire de façon indépendante;
6. l'effet d'un possible « power over » qui aurait pu entraver l'authenticité des réponses des anciens finissants aux questions d'entrevues.

Une fois la recherche menée, certaines de ces limitations anticipées se sont avérées inexistantes. C'est d'ailleurs le cas pour le nombre possiblement limité de participants. À la fin du compte, j'ai obtenu la participation de 21 élèves du secondaire (dont 18 ont complété le questionnaire dans sa totalité) et 10 anciens finissants ont participé aux entrevues semi-dirigées.

Néanmoins, en dépit de ce grand taux de participation, ma position de « power over » face aux élèves du secondaire (Partie A) a demeuré un facteur limitant, ce qui peut expliquer le manque de profondeur dans leurs propos. Bien que le questionnaire ait offert la possibilité de commenter, d'expliquer et de clarifier, peu d'élèves ont laissé des commentaires et ceux qui en laissaient élaboraient très peu. Ainsi, pour ce groupe de participants, je ne peux que tenter d'extrapoler et de trouver un sens aux résultats parfois laissés en suspens. En revanche, bien que ma position de « power over » face aux anciens finissants (Partie B) ait également été un facteur limitant, j'ai tout de même eu la possibilité d'approfondir les propos de ces derniers et de par la similarité des parcours entre les deux groupes de participants, j'ai pu mieux comprendre certains aspects laissés inexpliqués (ou très peu clarifiés) par les élèves.

Un facteur limitant qui s'est ajouté en cours de route est la façon de rejoindre les élèves et les parents pour les informer de la recherche. Malgré le fait que j'ai eu recours à divers moyens pour transmettre l'information et solliciter la participation, je demeure avec l'impression que certains élèves n'étaient pas au courant qu'elle prenait place. Ceux à qui j'enseignais m'en parlaient, étaient curieux et demandaient plus d'explications. Les autres, qui n'étaient pas dans mes classes, n'assistaient pas à ces discussions et donc

n'étaient pas au courant. Ce faisant, j'ai peut-être « perdu » la chance de recueillir des données riches en information. Même si tout a été médiatisé et envoyé par courriel, rien n'assurait que j'avais les bonnes adresses courriel des parents (puisées dans les données des dossiers scolaires) ou encore que ces derniers vérifiaient leur boîte de courriels.

Finalement, il aurait été intéressant de pouvoir interviewer les enseignants, afin de connaître leurs perceptions à l'égard des possibles facteurs motivationnels pouvant affecter le degré de persévérance et les aspirations futures de leurs élèves. En raison du manque de temps, il me fut impossible de réaliser ceci. Il se pourrait également qu'en raison de mon statut de direction-adjointe, d'enseignante et de parent (plusieurs enseignants enseignent mes propres enfants), un possible effet de « power over » ou du sentiment d'être jugé par une collègue de travail occupant un poste « supérieur », aurait limité la profondeur et l'authenticité des réponses données par les enseignants.

5.3 Étonnements

Tout au long de cette recherche, j'ai cheminé personnellement et professionnellement tout comme je suis devenue plus sensible et empathique envers la réalité vécue par ces jeunes adultes et ce, grâce aux constatations et aux étonnements suivants.

1. Le reflet de la théorie bourdieusienne

Dans les propos des anciens finissants, il fut possible de constater qu'il existe des inégalités de réussite académique en raison d'une divergence de dotation en capital culturel et linguistique. Leur motivation à persévérer ou non académiquement découlait en partie des incitations à l'effort académique en

provenance du milieu familial et en partie de la perception qu'ils avaient en leurs propres capacités (habitus de classe).

2. L'accès au postsecondaire et l'aide financière

Les anciens finissant ont mentionné ne pas avoir accès, dans leur propre province natale, à des institutions postsecondaires leur offrant une gamme de programmes d'études et un enseignement dans leur langue maternelle. Ils doivent donc s'exiler au risque de se sentir incompris et exclus par les membres de leur communauté (Gérin-Lajoie, 2004; Lamoureux, 2012) ou ils doivent demeurer et faire face au risque d'assimilation linguistique en fréquentant une institution postsecondaire anglophone. De plus, s'ils s'exilent pour poursuivre des études postsecondaires en français, ils perdent l'accès à certaines bourses d'études annuellement renouvelables, seulement disponibles aux étudiants natifs de la province qui y demeurent pour étudier.

Finalement, les inégalités de reconnaissance des équivalences de crédits postsecondaires lorsque vient le temps de transférer d'une institution postsecondaire anglophone à francophone, telles que soulevées par Charlotte furent également pour moi un étonnement.

On pourrait se demander si les injustices postsecondaires vécues par la minorité seraient un moyen utilisé pour assimiler les minorités linguistiques sur le tard?

3. La non-identification à la culture acadienne

Je crois que la plus étonnante constatation pour moi est d'avoir rencontré des jeunes adultes qui ont témoigné de leur non-identification à la culture acadienne.

Un inconfort face à cet aveu de ne pas se sentir Acadien était clairement

perceptible. Ce détachement identitaire est un sujet chaud, qui amène reproches et jugements et que tous ne sont pas prêts à accepter.

4. Les aspirations à poursuivre vers le postsecondaire

Presque la totalité des élèves ont mentionné vouloir poursuivre des études postsecondaires et que leurs parents aimeraient qu'ils en fassent ainsi, ce qui est une nouvelle tendance très intéressante et à mon sens, encourageante.

5.4 Les recommandations

5.4.1 Recommandations pédagogiques de la chercheure

Premièrement, les anciens finissants ont, dans une forte majorité, parlé du « choc de l'après secondaire » et de leur inexistence aux yeux des autres communautés francophones avoisinantes. Il est fortement suggéré, afin de briser l'isolement de ces jeunes, d'encourager les rencontres avec d'autres francophones par l'entremise de voyages et/ou de voyages-échanges à travers la Francophonie canadienne ou internationale, de sorte à favoriser leur « exposition » et ainsi minimiser les affects négatifs associés au fait de se faire reconnaître comme « produit » de l'immersion plutôt que comme « produit » d'une communauté francophone à part entière.

Deuxièmement, devant les commentaires d'Océane, d'Hannah, de Tom et de Théodore, je recommande une centralisation des établissements d'enseignement, tant au niveau scolaire que postsecondaire. Il serait possible de donner aux élèves et aux étudiants francophones de la région et des autres régions avoisinantes, une « belle grande école » ou centre d'apprentissage francophone, offrant les mêmes services et opportunités que les

grosses écoles (universités) anglophones. Ainsi, le choc vécu par la présence de « trop de gens à la fois », serait amoindri et favoriserait le sentiment de confort et de familiarité. Donner priorité aux dimensions sociales et personnelles de ces jeunes francophones et Acadiens signifiera, pour eux, une meilleure capacité à s'édifier en tant qu'individu, à développer de la souplesse d'esprit et une plus grande acceptation de la différence (la leur tout comme celle d'autrui), tout en étant capable de s'épanouir en sa présence.

Troisièmement, vue l'inégalité flagrante à l'égard de l'aide financière accordée par le gouvernement de l'Île-du-Prince-Édouard à ses étudiants francophones qui doivent quitter l'Île, ce dernier devrait leur accorder de plus grosses bourses d'études pour compenser l'aide qu'il offre systématiquement à ses étudiants de la majorité qui ont l'avantage linguistique de poursuivre des études postsecondaires dans leur langue maternelle. De plus, selon Frenette (2003), les élèves qui poursuivent leurs études secondaires en français seraient légèrement moins susceptibles de fréquenter l'université, mais plus susceptibles de poursuivre des études collégiales que les élèves anglophones du fait de la proximité des institutions collégiales. Les propos des anciens finissants, ont clairement confirmé que l'aspect monétaire est un facteur déterminant du choix de l'institution postsecondaire, surtout que le collège francophone offre une option limitée de choix de carrières.

5.4.2 Suggestions des participants

Étant donné qu'un des objectifs de cette recherche était de donner la voix aux jeunes adolescents et jeunes adultes issus de cette communauté francophone minoritaire, je tiens à partager des suggestions qui sont revenues à plusieurs reprises, soit pour le système éducatif et les dirigeants ou pour les enseignants.

1. Les participants auraient également pu grandement profiter, lors de leur passage scolaire, de cours préparatoires « à la vraie vie », tels que l'aspect financier, comment vivre par soi-même et devenir indépendant, des cours préparatoires pour le collège ou l'université, par exemple.
2. Enfin, ils aimeraient que les anglophones soient éduqués par rapport à la raison pour laquelle les francophones de l'Île fréquentent l'école francophone.
3. Les participants demanderaient à ce que les enseignants leur tiennent moins la main, comme cela, ils seraient mieux outillés à faire face aux défis académiques du postsecondaire et le choc serait moins brutal.
4. Ils aimeraient aussi que les enseignants soient plus exigeants envers eux, surtout les élèves les plus forts. Le fait d'être peu nombreux fait en sorte que certains élèves plus faibles se retrouvent malgré eux dans des cours avancés et ce sont les élèves les plus forts qui sont ralentis par les plus faibles, ce qu'ils trouvent injuste.
5. L'école pourrait inviter les différentes universités et collèges, autres que ceux des Maritimes, à venir faire des présentations aux élèves pour montrer aux élèves qu'il y a « autre chose que l'Île ou Moncton », comme le mentionnait Théodore. Pour lui, cela l'aurait incité à « sortir » de l'Île et élargir ses horizons.

5.5 Recommandations de futures recherches

À la lumière de cette recherche, voici les recommandations que j'aimerais apporter au niveau de la recherche scientifique, afin d'atteindre une meilleure connaissance des mécanismes motivationnels chez les adolescentes et les adolescents du secondaire et du postsecondaire, évoluant en contexte minoritaire linguistique.

1. Effectuer une recherche comparée entre la communauté acadienne de l'Île-du-Prince-Édouard et les peuples marginalisés linguistiquement et culturellement. Par exemple, les communautés autochtones canadiennes, qui ont également connu, et qui connaissent encore à ce jour, les effets contraignants liés aux inégalités sociales.
2. Effectuer une recherche comparative entre la communauté acadienne de l'Île-du-Prince-Édouard et les autres communautés francophones hors-Québec, en particulier celles situées à l'ouest du Québec, où les nombres de francophones sont très faibles. Les gens de ces communautés ont, tout comme les gens de l'Île, dû lutter pour leurs droits linguistiques et pour la sécurité linguistique. Il serait donc intéressant de comparer le taux de réussite postsecondaire et la force de l'identité linguistique et culturelle.
3. Effectuer des recherches explorant les perceptions qu'entretiennent les élèves du secondaire des autres communautés francophones minoritaires de l'Île par rapport à leur groupe d'appartenance et les effets de ces dernières sur leur volonté de persévérer vers le postsecondaire et d'y demeurer.
4. Étant donné la thématique du « choc de l'après secondaire », il est recommandé d'explorer le concept du bien-être académique, dont la préparation des jeunes étudiants à la vie universitaire, sous l'optique des élèves issus d'un milieu linguistique minoritaire, tel que celui de la présente recherche.

5.6 Conclusion générale

Tout compte fait, les adolescents qui sont présentement au secondaire et les anciens finissants sont tous typiques de jeunes adultes tel que l'expose la littérature scientifique :

tantôt motivés, tantôt démotivés et ce, tant pour des raisons sociales, personnelles que scolaires (Dweck et Master, 2009; Pajares et Schunk, 2001; Dörnyei, 2009; Lapointe et Legault, 2004 et Gérin-Lajoie, 2004). Toutefois, le « mal général » qui s'applique à la motivation académique de tout adolescent à son arrivée au secondaire, s'applique également du point de vue culturel et linguistique chez certains de ces jeunes adultes. Ce qui est inquiétant par rapport à leur parcours de vie est leur après secondaire et le choc qu'ils y vivent, causé par leur isolement et le désir conservateur du groupe de protéger et de conserver les droits linguistiques et culturels acquis.

Tel que le souligne Navarro (2006), l'habitus de classe peut changer face à des situations inattendues ou sur une longue période historique et qu'il est créé, à la fois, par une volonté interne et par un déterminisme social, deux attributs qui déterminent les perceptions que les individus entretiennent à l'égard des pratiques et des structures de pensées et d'actions à adopter en société. Suite à ma recherche, je propose le fait selon lequel nous semblons être en présence d'un changement culturel progressif vis-à-vis d'un cycle de reproduction d'ethos social; ethos à l'intérieur duquel, présentement, les jeunes adultes ne se reconnaissent peut-être pas en tant que groupe émergent, étant donné leurs philosophies et idéologies plus libérales et modernes. Pour leur groupe d'appartenance actuel, l'important c'est le bien commun, la protection de la langue et de la culture, parfois au détriment de l'individu, de son bonheur, de son ascension sociale et de son désir d'être. Si ces jeunes perçoivent que leurs propres intérêts sont laissés pour compte et de seconde importance, comment peuvent-ils percevoir la pertinence de leur présence au sein de cette communauté? Il serait peut-être important que d'autres recherches se penchent également sur cet aspect sociétal; celui du possible désir de ces jeunes d'exister

autrement, de ne pas avoir à suivre un « code de conduite » prédéterminé par l'héritage ou d'avoir à vivre dans l'ombre pour éviter les jugements du groupe face à ce désir de se réaliser pleinement en sortant des sentiers battus. Non pas pour détruire un héritage culturel et linguistique qui fut si farouchement défendu, mais bien pour lui redonner un second souffle.

Les résultats parlent d'eux-mêmes. Beaucoup des participants ont mentionné leur volonté de partir pour ne plus revenir et ce, tel qu'exprimé par certains anciens finissants, en raison des mentalités trop conservatrices et de l'absence de volonté communautaire de voir l'individu s'accomplir. Réussir différemment ne fait pas partie de l'habitus et est souvent mal perçu.

L'histoire de ce peuple et de cette communauté a fait en sorte qu'il s'est développé un dynamisme à double tranchant. D'un côté la préservation d'une fierté et d'un héritage culturel et linguistique fragile et de l'autre, une résilience qui risque une apoptose inconsciente du peuple et qui entrave l'épanouissement et le développement d'une communauté au potentiel illimité.

Bibliographie

- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31. Repéré à www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition.../manadon_ch.pdf
- ACELF. (2006). Cadre d'orientation en construction identitaire. Repéré à https://www.acelf.ca/c/fichiers/ACELF_Cadre-orientation.pdf
- Bandura, A. et Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586-598. Repéré à <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1981JPSP.pdf>
- Barr-Telford, L., Cartwright, F., Prasil, S. et Shimmons, K. (2003). Accès, persévérance et financement : premiers résultats de l'Enquête sur la participation aux études postsecondaires (EPÉP). *Culture, tourisme et Centre de la statistique de l'éducation : documents de recherche*. Repéré à www.statcan.gc.ca/pub/81-595-m/81-595-m2003007-fra.pdf
- Benavent, C. (2005). IAG 3940 : Méthodologie de la recherche en Sciences de la Gestion [Présentation PowerPoint]. Repéré dans l'environnement SlideShare : https://fr.slideshare.net/Christophe_btz/etude-de-cas-ucl2005
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H. et Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78(1), 246-263. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.00995
- Bouffard, T., Brodeur, M. et Vezeau, C. (2005). Les stratégies de motivation des enseignants et leurs relations avec le profil motivationnel d'élèves du primaire. *Université du Québec à Montréal (UQAM)*. Repéré à <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.212.8265&rep=rep1&type=pdf>.
- Bourbonnais, A. (2015). L'ethnographie pour la recherche infirmière, une méthode judicieuse pour mieux comprendre les comportements humains dans leur contexte. *Recherche en soins infirmiers*, 120, 23-34. doi 10.3917/rsi.120.0023
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice: Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 7(3), 325-347. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/3319132>
- Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales* (30), L'institution scolaire. p. 3-6. doi : 10.3406/arss.1979.2654

- Bowlby, J.W. et McMullen, K. (2002). *À la croisée des chemins : Premiers résultats pour la cohorte des 18 à 20 ans de l'Enquête auprès des jeunes en transition*. Repéré à www.statcan.gc.ca/cgi-bin/IPS/display_f?cat_num=81-591-X
- Carré, P. & Fenouillet, F. (2009). *Traité de psychologie de la motivation: Théories et pratiques*. Paris: Dunod. doi : 10.1146/annurev.psych.53.100901.135153
- Castonguay, C. (2005). La cassure linguistique et identitaire du Canada français. *Recherches sociographiques*, 46(3), 473-494. Repéré à <https://doi.org/10.7202/012474ar>
- Christophides, L.N. et Swidinsky, R. (2008). The Economic Return to a Second Official Language: English in Quebec and French in the Rest-of-Canada. Repéré à <http://ftp.iza.org/dp3551.pdf>
- Côté, D. et Gratton, D. (2014). L'approche ethnographique: L'étude dans le contexte de la réadaptation mentale. Dans M. Corbière et N. Larivière (Dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes: dans la recherche des sciences humaines, sociales et de la santé* (51-72). Québec: Presses de l'Université du Québec. Repéré à : <http://books1.scholarsportal.info.uml.idm.oclc.org/viewdoc.html?id=/ebooks/ebooks3/upress/2014-07-19/1/9782760540125&page=87>
- Commission scolaire de langue française. (2018, 16 juillet). *Mission et vision*. Repéré à <https://csfipe.wordpress.com/cslf/mission-et-vision/>
- Corcuff, P. (2012). L'œuvre de Pierre Bourdieu, Sociologie, bilan critique, héritage. *Sciences humaines, Hors-série* (15). Repéré à https://www.scienceshumaines.com/respect-critique_fr_14207.html
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Quatrième édition. Thousand Oaks : Publications SAGE. Repéré à <https://www.researchgate.net/...design.../Creswell+-+Research+Design.pdf>
- CyberAcadie, (2010). L'Histoire acadienne, au bout des doigts. Repéré à <http://www.cyberacadie.com/cyberacadie.com/indexaa44.html?/coutumes/Le-francais-acadien-dialecte-Partie-1.html>
- Da Fonseca, D., Cury, F., Bailly, D. et Rufo, M. (2004). Théories implicites de l'intelligence et buts d'accomplissement scolaire. *Annales Médico Psychologiques*, 162(9), 703-710. doi : <http://dx.doi.org/10.1016/j.amp.2004.04.019>
- Da Fonseca, D., Cury, F., Bailly, D. et Rufo, M. (2004). Rôle des théories implicites de l'intelligence chez les élèves en situation d'apprentissage. *L'Encéphale*, 30(5), 456-463. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/8104007_Role_of_the_implicit_theories_of_intelligence_in_learning_situations
- Daveluy, M. (2008). Language, mobility and (in) security: A journey through Francophone Canada. Dans *Social Lives in Language, Sociolinguistics and*

Multilingual Speech Communities: Celebrating the work of Gillian Sankoff (Première édition, volume 1, 27-42). Éditions M. Meyerhoff & N. Nagy.

- DeVault, M. L. et McCoy, L. (2011). Institutional Ethnography: Using Interviews to Investigate Ruling Relations. Dans Gubrium et Holstein, *Handbook of Interview Research* (Édition 1, volume 1, 751-776. doi: <http://dx.doi.org/10.4135/9781412973588>
- Diallo, B., Trottier, C. et Doray, P. (2009). *Que savons-nous des parcours et transitions des étudiants canadiens dans les études postsecondaires? Note 1 : Projet Transitions*. Repéré à <http://www.cirst.uqam.ca/files/sites/83/2016/11/TransitionsNote1-fr-Final.pdf>
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-284. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/330107>
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self-system. Dans Zoltán Dörnyei et Ema Ushioda, *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (9-42). Repéré à [https://books.google.ca/books?hl=fr&lr=&id=59fl2aQLSBsC&oi=fnd&pg=PA9&dq=D%C3%B6rnyei,+Z.+\(2009\).+The+L2+motivational+self+system.+Chapter+2&ots=pYoWo6A2Ag&sig=R_O4bHvNwkUj5NDdBsgSgmtjI8k#v=onepage&q=D%C3%B6rnyei%2C%20Z.%20\(2009\).%20The%20L2%20motivational%20self%20system.%20Chapter%202&f=false](https://books.google.ca/books?hl=fr&lr=&id=59fl2aQLSBsC&oi=fnd&pg=PA9&dq=D%C3%B6rnyei,+Z.+(2009).+The+L2+motivational+self+system.+Chapter+2&ots=pYoWo6A2Ag&sig=R_O4bHvNwkUj5NDdBsgSgmtjI8k#v=onepage&q=D%C3%B6rnyei%2C%20Z.%20(2009).%20The%20L2%20motivational%20self%20system.%20Chapter%202&f=false)
- Dörnyei, Z. et Chan, L. (2013). Motivation and vision: an analysis of future L2 self-images, sensory styles, and imagery capacity across two target languages. *Language Learning*, 63(3), 437-462. doi: 10.1111/lang.12005
- Draelants, H. et Ballatore, M. (2014). Capital culturel et reproduction scolaire. Un bilan critique. *Revue française de pédagogie*, (186), 115-142. doi : 10.4000/rfp.4430
- Dragon, J.-F. (2007). *Motivation et réussite scolaire en contexte autochtone : l'expérience des élèves d'une communauté Québécoise* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec). Repéré à www.depot-e.uqtr.ca
- Dumais, S. (2002). Cultural capital, gender, and school success: the role of habitus. *Sociology of Education*, 75(1), 44-68. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/3090253>
- Dunkel, C., Kelts, D. et Coon, B. (2006). Possible selves as mechanisms of change in therapy. dans Dunkel C. et J. Kerpelman (eds). *Possible Selves: Theory, Research and Application*. 186-204. New York: Nova Science.
- Dweck, C. S. et Master, A. (2009). Self-theories and motivation: students' beliefs about intelligence. Dans Wentzel, K. et Wigfield, A., *Handbook of motivation at school* (171-195). New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Eccles (Parsons), J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L. et Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. Dans J. T.

- Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (75-146). San Francisco: W. H. Freeman. Repéré à <http://www.rcgd.isr.umich.edu/garp/articles/ecclesparsons83b.pdf>
- Eccles, J. S., Lord, A. et Midgley, C. (1991). What are we doing to early adolescents? The impact of educational contexts on early adolescents. *American Journal of Education*, 99(4), 521-542. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/1085558>
- Eder, D. et Fingerson, L. (2011). Interviewing Children and Adolescents in Handbook of Interview Research. Dans Gubrium et Holstein, *Handbook of Interview Research* (Édition 1, volume 1, 751-776. doi : <http://dx.doi.org/10.4135/9781412973588>
- Elbaz, M., Fortin, A. et Laforest, G. (1996). *Les frontières de l'identité: modernité et postmodernisme au Québec*. Les Presses de l'Université Laval. Repéré à https://books.google.ca/books?hl=fr&lr=&id=kKFZcVuIkUwC&oi=fnd&pg=PA347&dq=identit%C3%A9+selon+Erikson&ots=L-JOoML6Bo&sig=rZUvC33l6KzFC3AhFS65_tFn6Eo#v=onepage&q=identit%C3%A9%20selon%20Erikson&f=false
- Équipe Réunir Réussir. (2013). Guide de référence. Montréal. Repéré à reunirreussir.org/pdf/doc_fiches_pratiques_determinants.pdf
- Ferla, J., Valcke, M. et Schuyten, G. (2010). Judgments of self-perceived academic competence and their differential impact on student's achievement motivation, learning approach, and academic performance. *European Journal of Psychology of Education*, 25(4), 519-536. doi: 10.1007/s10210-010-0030-9
- Flick, Uwe. (2009). *An introduction to qualitative research* (4^e édition). Repéré à www.dphu.org/uploads/attachements/books/books_89_0.pdf
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D. et Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 36(3), 219-231. Repéré à doi.apa.org/journals/cbs/36/3/219.pdf
- Forquin, J.-C. (1982). L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires : inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale. *Revue française de pédagogie*, 59(1), 52-75. Repéré à http://www.jstor.org.proxy2.lib.umanitoba.ca/stable/41162032?seq=1#page_scan_tab_contents
- Frenette, M. (2003). Accès au collège et à l'université : est-ce que la distance importe? *Statistique Canada* Repéré à sbisrvntweb.uqac.ca/archivage/17599099.pdf
- Gardner, R.C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. Dans Z. Dörnyei et R. Schmidt (eds). *Motivation and second language acquisition*. 1-20. Honolulu, HI : University of Hawaii Press.

- Gérin-Lajoie, D. (2004). La problématique identitaire et l'école de langue française en Ontario. *Francophonies d'Amérique*, 18, 171–179. doi : 10.7202/1005360ar
- Gérin-Lajoie, D. (2006). L'utilisation de l'ethnographie dans l'analyse du rapport à l'identité. *Éducation et société*, 1(17), 73-87. doi : 10.3917/es.017.87
- Gilgen, L. (2016, 13 décembre). L'école reproductrice – Les théories critiques de l'éducation. Repéré à <http://www.fondation-carrefour.net/?p=620>
- Glasgow, K. L., Dornbusch, S. M., Troyer, L., Steinberg, L. et Ritter, P. L. (1997). Parenting styles, adolescents' attributions, and educational outcomes in nine heterogeneous high schools. *Child Development*, 68(3), 507-529. doi : <http://dx.doi.org/10.2307/1131675>
- Golsorkhi, D. et Huault, I. (2006). Pierre Bourdieu : critique et réflexivité comme attitude analytique. *Revue française de gestion*, 6(165), 15-34. doi : 10.3166/rfg.165.15-34
- Gouvernement du Canada, 2019. Loi constitutionnelle de 1982. Repéré à <https://laws-lois.justice.gc.ca/fra/Const/page-15.html>
- Gurtner, J.-L., Gulfi, A., Monnard, I. et Schumacher, J. (2006). Est-il possible de prédire l'évolution de la motivation pour le travail scolaire de l'enfance à l'adolescence? *Revue française de pédagogie*, 155, 21-33. doi : 10.4000/rfp.73
- Hamel, J. (1997). *Étude de cas et sciences sociales* (Édition 1, volume 1). Repéré à l'adresse http://classiques.uqac.ca/contemporains/hamel_jacques/etude_de_cas_et_sciences_sociales/etude_de_cas.html
- Hawks, J. H. (1991). Power: a concept analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 16(6), 754-762. doi: 10.1111/j.1365-2648.1991.tb01734.x
- Heller, M. (2003). Globalization, the new economy, and the commodification of language and identity. *Journal of Sociolinguistics*, 7(4), 473-492. Repéré à l'adresse <https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2003.00238.x>
- Heller, M. (2011). *Paths to Postnationalism: A Critical Ethnography of Language and Identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Hernandez, L., Oubrayrie-Roussel, N. et Prêteur, Y. (2012). Relations sociales entre pairs à l'adolescence et risque de désinvestissement scolaire. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 60(2), 87-93. doi : 10.1016/j.neurenf.2011.12.003
- Isik, U., El Tahir, O., Meeter, M., Heymans, M.W., Jansma, E.P., Croiset, G. et Kusurkar, R.A. (2018). Factors influencing academic motivation of ethnic minority students: A Review. *SAGE Open Journal*, Avril-Juin, 1-23. doi : 10.1177/215844018785412

- Ipsos Reid Public Affairs. (2008). Survey of Supervisors of Bilingual Employees: Canadian Parents for French. Repéré à https://cpf.ca/en/files/IpsosReid_FSL2008_E.pdf
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine. *VEI Enjeux*, 122, 105-127. Repéré à www2.cndp.fr/revuevei/122/10512711.pdf
- Jourdain, A. et Naulin S. (2011). Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu. *Idées économiques et sociales*, 4(166), 6-14. doi : 10.3971/idee.166.0006
- Kamanzi, P.C., Doray, P., Bonin, S., Groleau, A. et Murdoch, J. (2010). Les étudiants de première génération dans les universités. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 40(3), 1-24. Repéré à www.quebec.ca/dri/publications/rapports_de_recherche/article_cjhe_2010.pdf
- Kamanzi, P. C., Doray, P., Murdoch, J., Moulin, S., Comoé, É., Groleau, A., Leroy, C. et Dufresne, F. (2009). L'influence des déterminants sociaux et culturels sur les parcours et les transitions dans les études postsecondaires. Note 6 : Projet Transitions. Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST). Université du Québec à Montréal – Université de Montréal. Repéré à <http://www.cirst.uqam.ca/files/sites/83/2016/11/TransitionsNote6-fr-Final.pdf>
- Kirmizi, Ö. (2015). The interplay among academic self-concept, self-efficacy, self-regulation and academic achievement of higher education L2 learners. *Journal of Higher Education and Science*, 5(1), 32-40. doi: 10.5961/jhes.2015.107
- Lalonde, A. et Lortie, L. (2014). *Éducation postsecondaire de langue française. Accès et transition. Une recension des écrits sur la transition vers les études postsecondaires en français et les facteurs qui influencent le choix des jeunes francophones et francophiles*. Repéré à http://www.acufc.ca/uploads/files/Recension_EPSLF_Acces_et_transition.pdf
- Lambert, M. (2008) Devil in the detail: using a pupil questionnaire survey in an evaluation of out-of-school classes for gifted and talented children. *Education 3-13*, 36(1) February 2008, 69-78.
- Lamoureux, S. (2012). 'My parents may not be French sir, but I am': exploration of linguistic identity of Francophone bilingual youth in transition in multicultural, multilingual Ontario. *International Journal of Multilingualism*, 9(2), 151-164. doi : 10.1080/14790718.2011.644557
- Lamoureux, S. (2007). *La transition de l'école secondaire de langue française à l'université en Ontario: perspectives étudiantes* (Thèse de doctorat non publiée, University of Toronto).

- Lamoureux, S., Díaz, V., Malette, A., Mercier, P., Daoust, J.-L., Bourdages, J., Turner, K. et Cotnam-Kappel. (2013). *L'hétérogénéité linguistique et les voies d'accès non traditionnelles aux études postsecondaires en Ontario*. Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. Repéré à www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/Linguistic%20Heterogeneity%20FR.pdf
- Landry, R. et Allard, R. (1997). L'exogamie et le maintien de deux langues et de deux cultures : le rôle de la francité familioscolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(3), 561-592. doi : 10.7202/031952ar
- Landry, R. (2015). Légitimité et devenir en situation linguistique minoritaire. *Minorités linguistiques et société*, (5), 58–83. doi : 10.7202/1029107ar
- Lapointe, J. et Legault, F. (2004). Les relations avec l'entourage et l'adaptation psychosociale à l'école secondaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 244-254. Repéré à psycnet.apa.org/journals/cbs/36/3/244.pdf
- Le Conference Board du Canada. (2019). Le bilinguisme français-anglais hors Québec. Un portrait économique des bilingues au Canada. Repéré à l'adresse https://www.conferenceboard.ca/temp/af6953fb-6f28-495b-ae69-6dbd783bca7d/10052_Bilinguisme-QC-RPT-FR.pdf
- Leclerc, J. (2015). «Île-du-Prince-Édouard» dans *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, CEFAN, Université Laval. Repéré à <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/amnord/ilepe.htm>
- Li, W., Lee, A. M. et Solmon, M. (2008). Effect of dispositional ability conceptions, manipulated learning environments, and intrinsic motivation on persistence and performance. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79(1), 51-61. doi : 10.1080/02701367.2008.10599460
- Litalien, D. (2008). *Pourquoi les étudiants des régions rurales montrent des aspirations scolaires plus faibles que ceux provenant des régions urbaines? Une explication basée sur une perspective motivationnelle et relationnelle* (Mémoire de maîtrise). Université Laval, Québec. Repéré à journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/download/2192/1818
- Marcotte, J., Lachance, M.-H. et Lévesque, G. (2011). Pleins feux sur la persévérance et le raccrochage. *Revue canadienne et l'éducation*, 34(4), 135-157. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.34.4.135>
- Molden, D. C. & Dweck, C. S. (2006). Finding “meaning” in psychology: A lay theories approach to self-regulation, social perception, and social development. *American Psychologist*, 61(3), 192-203. Repéré à <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.3.192>

- Musée Acadien. (2019). Questions fréquentes. Repéré à <https://www.museeacadien.org/questions-frequentes>
- Navarro, Z. (2006). In search on cultural interpretation of power. *IDS Bulletin*, 37(6), 11-22. doi : <http://dx.doi.org/10.1111/j.1759-5436.2006.tb00319.x>
- Noel, K. A. (2003). Learning Spanish as a second language: Learners' orientations and perceptions of their teachers' communication style. *Language Learning: A Journal of Research in Language Studies*. 53(S1). 97-136. Repéré à <https://doi.org/10.1111/1467-9922.5322>
- Norton, B. 1995. Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9–31. Repéré à <https://doi.org/10.2307/3587803>
- OCDE (2010). *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE*. Repéré à <https://www.oecd.org/fr/edu/apprendre-au-dela-de-l-ecole/45926102.pdf>
- OCDE (2017). *Regards sur l'éducation 2017 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE. Repéré à <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-fr>
- Pajares F. et Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: self-efficacy, self-concept, and school achievement. Dans R. Riding & S. Rayner (Eds.), *Perception* (239-266). Repéré à <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/PajaresSchunk2001.html>
- Pilote, A., Mangan, M.-O. et Vieux-Fort, K. (2010). Identité linguistique et poids des langues : une étude comparative entre des jeunes de milieu scolaire francophone au Nouveau-Brunswick et anglophone au Québec. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 6(1), 65-98. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/nps/2010-v6-n1-nps1497094/1000483ar/>
- Pilote, A. et Joncas, J.-A. (2016). La construction identitaire linguistique et culturelle durant un programme universitaire d'éducation en français en milieu minoritaire. : le cas de cinq étudiants fransaskois. *Minorités linguistiques et société / Linguistic Minorities and Society*, (7), 142–169. doi : <https://doi.org/10.7202/1036420ar>
- Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec. Repéré à <http://site.ebrary.com.uml.idm.oclc.org/lib/umanitoba/reader.action?docID=10225744&ppg=33>
- Poulin, R., Duschene, S. et Ratelle, C. (2010). Profils de buts d'apprentissage et caractéristiques personnelles des élèves au début du secondaire. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 42(1), 44-54. doi : 10.1037/a0016544
- Renaud-Dubé, A., Guay, F., Talbot, D., Taylor, G. et Koestner, R. (2015). The relations between implicit intelligence beliefs, autonomous academic motivation, and school persistence intentions: a mediation model. *Social Psychology of Education*, 18, 255-272. doi : 10.1007/s11218-014-9288-0

- Rickert, N. P., Meras, I. L. et Witkow, M. R. (2014). Theories of intelligence and students' daily self-handicapping behaviors. *Learning and Individual Differences*, 36, 1-8. Repéré à <http://www.sciencedirect.com/umf.idm.oclc.org/science/article/pii/S1041608014001605>
- Robertson, A. et Collette, P. (2005). L'abandon scolaire au secondaire : prévention et interventions. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 687-707. Repéré à <http://www.erudit.org/fr/revues/rse/2005-v31-n3-rse1427/013915ar/>
- Roland, N., De Clercq, M., Dupont, S., Parmentier, P. et Frenay, M. (2015). Vers une meilleure compréhension de la persévérance et de la réussite académique : analyse critique de ces concepts adaptée au contexte belge francophone. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31(3), 1-20. Repéré à <http://ripes.revues.org/1009>
- Samson, A. (2014). *Les transitions scolaires des études secondaires vers les programmes de formation postsecondaire : une étude qualitative et quantitative*. Volet 2 : Choix de carrière et de programmes d'études postsecondaires chez les élèves de 12e année inscrits dans les écoles de langue française de l'Ontario. Rapport de recherche. Repéré à <https://shareslide.org> › Engineering
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231. doi : <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653133>
- Shaienks, D. et Gluszynski, T. (2007). Participation aux études postsecondaires : diplômés, persévérants et décrocheurs : résultats de l'EJET, 4^e cycle. *Culture, tourisme et Centre de la statistique de l'éducation : documents de recherche*. Repéré à www.statcan.gc.ca/pub/81-595-m/81-595-m2007059-fra.htm
- Smala, S., Paz, J. B. et Lingard, B. (2013). Languages, cultural capital and school choices: distinction and second-language immersion programmes. *British Journal of Sociology of Education*, 34(3), 373-391. doi : 10.1080/01425692.2012.722278
- Somers, C. L., Owens, D. et Piliawsky, M. (2008). Individual and social factors related to urban african american adolescents' school performance. *The High School Journal*, 91(3), 1- 11. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/40660744>
- Statistique Canada. (2017). Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/tables-tableaux/sum-som/102/cst01/educ69a-fra.htm>
- Statistique Canada. (2019). Repéré à <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/hlt-fst/lang/Tableau.cfm?Lang=F&T=31&Geo=00>
- Sullivan, A. (2002). Bourdieu and Education: How useful is Bourdieu's theory for researchers. *The Netherlands' Journal of Social Sciences*, 38(2), 144-166. Repéré à <http://www.cls.ioe.ac.uk/library-media/documents/BOURDIEU%20NetherlandsJournal.pdf>

- Taylor, S., Bogdan, R. et Devault, M. (2015). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource* (4^e Édition). Hoboken N.J.: Wiley Publishers. Repéré à <https://www.blackwellpublishing.com/.../001-025%5B1%5D.pdf>
- The Globe and Mail. (2010). Bilingualism pays, study finds. Repéré à <https://www.theglobeandmail.com/life/bilingualism-pays-study-finds/article4258539/>
- Thompson, A. (2017). Don't tell me what to do! The anti-ought-to-be self and language learning motivation. *System*, 67, 38-49. doi : <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2017.04.004>
- Trainor, A. et Ahlgren Bouchard, K. (2013). Exploring and developing reciprocity in research design. *International of Qualitative Studies in Education*, 26(8), 986-1003. doi: 10.1080/09518398.2012.724467
- Urdan, T., Solek, M. et Schoenfelder, E. (2007). Students' perceptions of family influences on their academic motivation: A qualitative analysis. *European Journal of Psychology of Education*, XXII(1), 7-21. Repéré à <http://link.springer.com.uml.idm.oclc.org/article/10.1007/BF03173686>
- Viau, R. et Louis, R. (1997). Vers une meilleure compréhension de la dynamique motivationnelle des étudiants en contexte scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 22(2), 144-157. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/1585904>
- Wigfield, A. et Eccles, J. A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Reviews Psychology*, 53, 109-132. doi:10.1146/annurev.psych.53.100901.135153
- Wolcott, H. F. (2016). *Ethnography Lessons: A Primer* (2^e Édition). New York, NY: Routledge.
- Yin, Robert. (2014). *Case Study Research: Designs and Methods* (5^e Édition). Thousand Oaks: SAGE Publications.

ANNEXES

Annexe 1 : Invitation à la soirée d'information

ANNEXE 1 : Invitation aux parents et élève du secondaire à la soirée d'information

Dominique Morency

Le _____ 2018

Objet : Demande de participation à une recherche

Titre de la recherche : « *Les facteurs influençant la motivation à persévérer chez les adolescents de l'Île-du-Prince-Édouard évoluant en milieu minoritaire francophone.* »

Chers parents et élèves,

Je me nomme Dominique Morency et je suis présentement étudiante à la maîtrise en Administration scolaire, à la Faculté d'éducation de l'Université de St-Boniface.

J'effectue présentement une recherche qui vise à mieux comprendre les facteurs qui peuvent influencer la motivation à persévérer académiquement chez les élèves du secondaire de la Commission scolaire de langue française de l'Île-du-Prince-Édouard.

Pour m'aider à mieux comprendre cette réalité, je sollicite la participation volontaire d'élèves de la 11^e et de la 12^e année, afin qu'ils répondent à un questionnaire en ligne, d'une durée approximative de 30 minutes. La participation à cette recherche d'un élève âgé de 17 ans ou moins nécessite le consentement écrit d'un des parents. Pour leur part, ayant atteint l'âge majeur, les élèves qui sont âgés de 18 ou plus, peuvent eux-mêmes consentir à y participer, sans l'approbation préalable d'un des parents.

Par la présente, je désire donc vous inviter à une soirée d'information qui se tiendra le _____, à 18 h 30, _____ Lors de cette soirée d'information, je fournirai davantage de détails entourant cette recherche, la demande de participation, et le consentement libre et éclairé. Je serai également disponible pour répondre à toutes vos questions.

Au plaisir de vous accueillir en grand nombre,

Dominique Morency

Annexe 2 : Lettre de demande de participation (questionnaire)

ANNEXE 2 : Lettre de demande de participation

Objet : Demande de participation à une recherche – élèves de la 11^e et 12^e année

Titre de la recherche : « *Les facteurs influençant la motivation à persévérer chez les adolescents de l'Île-du-Prince-Édouard évoluant en milieu minoritaire francophone.* »

Chercheure : *Dominique Morency*

Directrice du mémoire : *Mme Krystyna Baranowski, Ph.D., Professeure à la Faculté d'éducation, USB.*

Cher parent ou tuteur,

Je me prénomme Dominique Morency et je suis présentement étudiante à la maîtrise en Administration scolaire, à la Faculté d'éducation de l'Université de St-Boniface.

Depuis mes tous débuts en enseignement, j'ai toujours eu à cœur la réussite scolaire de tous mes élèves et valorisé cette dernière en mettant l'accent sur l'importance de persévérer. Toutefois, ce ne sont pas tous les élèves qui réussissent à trouver la motivation de persévérer lorsqu'ils rencontrent des défis et trop souvent, cela affecte leurs résultats scolaires, la perception qu'ils ont d'eux-mêmes, ainsi que leurs aspirations futures.

Pour m'aider à mieux comprendre cette réalité, j'ai décidé d'effectuer une recherche au sujet des facteurs qui, selon les perceptions des élèves de la 11^e et de la 12^e année du secondaire, influencent leur motivation à persévérer académiquement. Ainsi, les adolescents et les adolescentes auront la chance de s'exprimer par rapport à la réalité qu'ils vivent à l'école en tant qu'élève et par rapport à leurs aspirations futures.

Avec la présente lettre, je sollicite donc la participation de votre enfant. Si votre enfant accepte de participer à la recherche, on lui demandera de remplir un questionnaire anonyme électronique, d'une durée approximative de 30 minutes, qu'il ou elle pourra répondre à l'endroit et au temps qui lui semble les plus opportuns, et de préférence seul.

Annexe 3 : Questionnaire électronique

ANNEXE 3 : Questionnaire électronique (élèves de la 11^e et de la 12^e année)**Données sociodémographiques**

- Âge : _____ Niveau scolaire : _____ Sexe : ____
- Langue maternelle de ta mère : _____ Langue maternelle de ton père : _____
- Tes notes approximatives cette année
français _____ anglais _____ mathématiques _____ sciences _____
- Langue majoritairement parlée à la maison :
 - anglais
 - français
 - autre : _____
- Coche le ou les critères qui te représentent le mieux.
 - Francophone
 - Acadien.ne
 - Anglophone
 - Bilingue
 - Autre : _____
- Dans la vie de tous les jours, la ou les personnes (parents, amis, frères et sœurs, etc.) avec qui je parle le plus souvent en français est/sont : _____.
- Dans la vie de tous les jours, la ou les personnes (parents, amis, frères et sœurs, etc.) avec qui je parle le plus souvent en anglais est/sont : _____.
- Pendant la journée, je parle le français de :
 - 0 % à 25 % du temps
 - 25% à 50% du temps
 - 50 % à 75% du temps
 - 75% à 100% du temps
- Pendant la journée, je parle l'anglais de :
 - 0 % à 25 % du temps
 - 25% à 50% du temps
 - 50 % à 75% du temps
 - 75% à 100% du temps

Pour les énoncés suivants, coche le nombre (entre 1 et 6) qui s'applique le mieux pour toi.

1-Fortement en accord

2-Légèrement en accord

3-Ni en accord ni en désaccord

4-Légèrement en désaccord

5-Fortement en désaccord

6 - Sans objet (ne s'applique pas à moi ou je préfère ne pas répondre à cette question)

École

1. C'est important pour moi d'avoir de bonnes notes à l'école.
2. L'école est importante pour mon futur.
3. Je trouve le secondaire stressant au point que cela affecte mes notes.
4. Depuis mon arrivée au secondaire, je trouve qu'il est plus difficile de bien réussir dans mes cours.
5. Depuis mon arrivée au secondaire, je passe plus de temps dans mes devoirs.
6. J'aime aller à l'école.

Si tu veux expliquer, préciser ou clarifier certaines de tes réponses, tu peux le faire (en français ou en anglais) en utilisant la boîte ci-dessous.

École francophone

1. Fréquenter une école francophone rend ma réussite scolaire plus facile.
2. Je préférerais fréquenter une école secondaire anglophone.
3. Je crois que fréquenter une école francophone représente un avantage maintenant et pour mon futur.
4. Je choisirai une école francophone pour mes propres enfants.

Famille

1. Mes parents s'attendent à ce que je réussisse bien à l'école.
2. Mes parents s'informent de mes résultats scolaires.
3. Mes parents sont satisfaits/contents de mes résultats scolaires.
4. Mes parents appuient l'école francophone (mon école).
5. Mes parents aimeraient que je poursuive des études postsecondaires.

Perceptions/auto-efficacité

1. Je me considère comme un.e élève qui réussit facilement à l'école.
2. Je me considère comme un.e élève motivé.e et qui veut apprendre.
3. Lorsque c'est difficile, j'ai tendance à faire plus d'effort pour réussir.
4. Dans mes cours, les défis (par exemple, les travaux difficiles) me font peur.
5. Je réussirais mieux à l'école si je fréquentais une école anglophone.

Si tu veux expliquer, préciser ou clarifier certaines de tes réponses, tu peux le faire (en français ou en anglais) en utilisant la boîte ci-dessous.

Amis

1. J'ai de bonnes relations avec mes amis.
2. Mes amis réussissent bien à l'école.
3. Mes amis trouvent que l'école est importante.
4. Mes amis ont l'intention de poursuivre des études postsecondaires.

Enseignants

1. J'entretiens de bonnes relations avec la majorité de mes enseignants.es.

1 2 3 4 5 6

2. L'enseignant est responsable de ma réussite.

1 2 3 4 5 6

3. Je réussis mieux dans les classes où j'ai une bonne relation avec mon enseignant.e.

1 2 3 4 5 6

Si tu veux expliquer, préciser ou clarifier certaines de tes réponses, tu peux le faire (en français ou en anglais) en utilisant la boîte ci-dessous.

Aspirations/études

1. Après mon secondaire, je prévois poursuivre des études postsecondaires (collégiales ou universitaires).

1 2 3 4 5 6

2. Si je poursuis des études postsecondaires, ce sera dans une université ou un collège francophone.

1 2 3 4 5 6

3. Si je poursuis des études postsecondaires, ce sera dans une université ou un collège anglophone.

1 2 3 4 5 6

4. Je crois que le fait de fréquenter une école francophone secondaire me permettra de bien réussir au collège ou à l'université.

1 2 3 4 5 6

5. Je me sens à l'aise de poursuivre des études postsecondaires en français.

1 2 3 4 5 6

6. Je crois que l'université ou le collège, ce n'est pas pour moi.

1 2 3 4 5 6

Si tu veux expliquer, préciser ou clarifier certaines de tes réponses, tu peux le faire (en français ou en anglais) en utilisant la boîte ci-dessous.

Auto-efficacité langagière et identité francophone

1. Je me sens plus à l'aise en français qu'en anglais.
2. Je suis embarrassé.e de parler en français.
3. Je me sens compétent.e dans la langue française.
4. Le fait de pouvoir parler en français va me donner beaucoup d'avantages dans le futur.
5. Je sens que je fais partie de la communauté francophone acadienne.
6. Je suis fière (fier) d'être bilingue.
7. Mes enfants apprendront à parler le français.
8. Je sens que mon école m'aide à développer mon identité francophone et acadienne.
9. Je désire demeurer/retourner dans ma communauté et y travailler lorsque j'aurai un emploi.

Si tu veux expliquer, préciser ou clarifier certaines de tes réponses, tu peux le faire (en français ou en anglais) en utilisant la boîte ci-dessous.

Annexe 4 : Tableaux des résultats du questionnaire électronique

ANNEXE 4 : Tableaux des résultats des questionnaires électroniques

Thème 1 : Les facteurs influençant la persévérance scolaire et postsecondaire (Pourquoi l'école?)

Tableau 1. L'influence des parents

| | Fortement en accord | Légèrement en accord | Ni en accord ni en désaccord | Légèrement en désaccord | Fortement en désaccord | Ne s'applique pas à moi | Je préfère ne pas répondre à cette question |
|---|---------------------|----------------------|------------------------------|-------------------------|------------------------|-------------------------|---|
| Mes parents trouvent l'école importante. | 13 | 6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mes parents s'attendent à ce que je réussisse bien à l'école. | 13 | 3 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mes parents s'informent de mes résultats scolaires. | 10 | 7 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mes parents sont satisfaits, contents de mes résultats scolaires. | 5 | 8 | 3 | 2 | 1 | 0 | 0 |
| C'est important pour moi que mes parents soient fiers de mes notes à l'école. | 8 | 4 | 5 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| Mes parents m'encouragent à persévérer lorsque j'ai de la difficulté avec certains cours. | 4 | 7 | 6 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| Mes parents m'aident avec mes devoirs et/ou mes travaux scolaires. | 2 | 3 | 6 | 6 | 2 | 0 | 0 |
| Mes parents aimeraient que je poursuive des études postsecondaires (collège ou université). | 11 | 5 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Tableau 2. L'influence des amis

| | Fortement en accord | Légalement en accord | Ni en accord ni en désaccord | Légalement en désaccord | Fortement en désaccord | Ne s'applique pas à moi | Je préfère ne pas répondre à cette question |
|---|---------------------|----------------------|------------------------------|-------------------------|------------------------|-------------------------|---|
| J'ai de bons amis ou de bonnes amies à l'école. | 5 | 7 | 3 | 1 | 2 | 0 | 0 |
| Mes amis me motivent à bien ou à mieux réussir à l'école. | 3 | 3 | 5 | 2 | 4 | 1 | 0 |
| Mes amis réussissent bien à l'école. | 3 | 5 | 7 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| Mes amis trouvent que l'école est importante. | 5 | 9 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Mes amis ont l'intention de poursuivre des études postsecondaires. | 7 | 4 | 5 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| Mes amis m'encouragent à poursuivre des études postsecondaires. | 5 | 6 | 2 | 3 | 1 | 1 | 0 |
| Explications/précisions/clarifications au sujet des questions précédentes. | | | | | | | |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Mes amis ne s'occupent pas (<i>Mes amis ne s'inquiètent pas</i> –Traduction de la chercheure) 2. On aime pas l'école 3. Certain de mes amis sont assez dédiés dans leurs études où ils/elles travaillent avec de gros efforts pour réussir. Mais, ce n'est pas la même chose avec d'autres de mes amis. Parfois, je perds du bon temps pour mes études à cause d'eux. Pas souvent! Jusqu'à date, cela ne me cause pas trop de gros problème! 4. Certains amis pensent que l'école est importante et d'autres non. | | | | | | | |

Tableau 3. L'influence des enseignants

| | Fortement en accord | Légèrement en accord | Ni en accord ni en désaccord | Légèrement en désaccord | Fortement en désaccord | Ne s'applique pas à moi | Je préfère ne pas répondre à cette question |
|--|---------------------|----------------------|------------------------------|-------------------------|------------------------|-------------------------|---|
| Je réussis mieux dans les classes où j'ai une bonne relation avec mon enseignant.e. | 10 | 5 | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| J'entretiens de bonnes relations avec la majorité de mes enseignants.es. | 6 | 7 | 4 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Certains enseignants me motivent à mieux réussir à l'école. | 7 | 8 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| L'enseignant.e est responsable de ma réussite scolaire. | 1 | 7 | 7 | 3 | 0 | 0 | 0 |
| Explications/précisions/clarifications au sujet des questions précédentes. | | | | | | | |
| 1. Un de mes enseignants je les l'aime pas 2. j'aime pas la plupart de mes enseignant some de eux fait pas d'allure | | | | | | | |

Tableau 4. Le parcours scolaire

| | Fortement en accord | Légèrement en accord | Ni en accord ni en désaccord | Légèrement en désaccord | Fortement en désaccord | Ne s'applique pas à moi | Je préfère ne pas répondre à cette question |
|--|---------------------|----------------------|------------------------------|-------------------------|------------------------|-------------------------|---|
| Jusqu'à maintenant, mes années à l'école se sont bien passées. | 5 | 10 | 3 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| J'aime aller à l'école. | 0 | 6 | 5 | 5 | 2 | 0 | 0 |
| Depuis mon arrivée au secondaire, je trouve qu'il est plus difficile de bien réussir mes cours. | 5 | 7 | 2 | 5 | 0 | 0 | 0 |
| Je trouve le secondaire stressant au point où cela affecte mes notes. | 7 | 3 | 5 | 2 | 2 | 0 | 0 |
| Depuis mon arrivée au secondaire, je passe plus de temps dans mes devoirs. | 4 | 5 | 3 | 3 | 1 | 3 | 0 |
| C'est important pour moi d'avoir de bonnes notes à l'école. | 10 | 5 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 |
| L'école est importante pour mon futur. | 9 | 6 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Je crois que mon école me prépare bien pour mon futur. | 0 | 7 | 5 | 2 | 5 | 0 | 0 |
| Explications/précisions/clarifications au sujet des questions précédentes. | | | | | | | |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. L'école est extrêmement inutile. 90% des choses qu'on apprend, on va jamais même s'en servir. 2. Les choses que je fais à l'école je vais jamais les utiliser. Nous sommes pas des robots. 3. Je pense qu'il manque une classe qui touche des choses plus spécifiques à la vie de tous les jours comme les finances à l'école. Je pense qu'une classe comme ça nous préparerait mieux pour l'avenir. 4. L'école m'intéresse pas. 5. L'école est ennuyant. | | | | | | | |

Tableau 5. La perception de l'école francophone

| | Fortement en accord | Légèrement en accord | Ni en accord ni en désaccord | Légèrement en désaccord | Fortement en désaccord | Ne s'applique pas à moi | Je préfère ne pas répondre à cette question |
|---|---------------------|----------------------|------------------------------|-------------------------|------------------------|-------------------------|---|
| Fréquenter une école francophone rend ma réussite scolaire plus facile. | 2 | 7 | 7 | 2 | 0 | 0 | 1 |
| Je réussirais mieux si je fréquentais une école anglophone. | 2 | 2 | 4 | 5 | 6 | 0 | 0 |
| Je préférerais fréquenter une école secondaire anglophone. | 0 | 2 | 5 | 4 | 8 | 0 | 0 |
| Je crois que fréquenter une école secondaire francophone représente un certain désavantage pour moi. | 3 | 1 | 3 | 7 | 5 | 0 | 0 |
| Je crois que fréquenter une école secondaire francophone représente un avantage maintenant et pour mon futur. | 5 | 9 | 4 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Si j'ai des enfants plus tard, je choisirai l'école francophone pour eux. | 9 | 5 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mes parents appuient l'école francophone (mon école). | 7 | 7 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Tableau 6. L'auto-efficacité académique perçue

| | Fortement en accord | Légèrement en accord | Ni en accord ni en désaccord | Légèrement en désaccord | Fortement en désaccord | Ne s'applique pas à moi | Je préfère ne pas répondre à cette question |
|---|---------------------|----------------------|------------------------------|-------------------------|------------------------|-------------------------|---|
| Je me considère comme un.e élève qui veut réussir à l'école. | 10 | 5 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Je me considère comme un.e élève qui réussit facilement à l'école. | 2 | 7 | 3 | 5 | 2 | 0 | 0 |
| Je suis satisfait.e de mes notes à l'école. | 4 | 9 | 3 | 1 | 2 | 0 | 0 |
| Je me considère comme un.e élève qui est motivé.e et qui veut apprendre. | 3 | 9 | 4 | 2 | 1 | 0 | 0 |
| Lorsque c'est difficile dans mes cours, j'ai tendance à faire plus d'effort pour réussir. | 7 | 5 | 2 | 3 | 2 | 0 | 0 |
| Dans mes cours, les défis (travaux difficiles, évaluations, etc.), me font peur. | 3 | 3 | 5 | 5 | 3 | 0 | 0 |
| J'aimerais que mes enseignants.es me donnent plus de défis à l'école. | 0 | 1 | 7 | 5 | 4 | 1 | 0 |
| Explications/précisions/clarifications au sujet des questions précédentes. | | | | | | | |
| 1. L'école est trop try hard. 2. pas motiver en toute | | | | | | | |

Tableau 7. L'auto-efficacité langagière perçue

| | Fortement en accord | Légèrement en accord | Ni en accord ni en désaccord | Légèrement en désaccord | Fortement en désaccord | Ne s'applique pas à moi | Je préfère ne pas répondre à cette question |
|--|---------------------|----------------------|------------------------------|-------------------------|------------------------|-------------------------|---|
| Je me sens compétent.e dans la langue française. | 6 | 10 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Je me sens compétent.e dans la langue anglaise. | 9 | 6 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| | | | | | | | |
| Je suis embarrassé.e de parler en français. | 0 | 2 | 1 | 6 | 8 | 0 | 0 |
| Je suis embarrassé.e de parler en anglais. | 2 | 1 | 1 | 3 | 10 | 0 | 0 |
| | | | | | | | |
| Je me sens à l'aise dans un environnement francophone. | 7 | 9 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Je me sens à l'aise dans un environnement anglophone. | 10 | 7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Thème 2 : L'identité linguistique et culturelle (Qui suis-je?)

Tableau 8. Le positionnement identitaire

| | Fortement en accord | Légalement en accord | Ni en accord ni en désaccord | Légalement en désaccord | Fortement en désaccord | Ne s'applique pas à moi | Je préfère ne pas répondre à cette question |
|--|---------------------|----------------------|------------------------------|-------------------------|------------------------|-------------------------|---|
| Je suis fier (fière) d'être francophone. | 11 | 4 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Le fait de pouvoir parler en français va me donner beaucoup d'avantages dans le futur. | 10 | 7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mes enfants apprendront à parler le français. | 14 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mes enfants apprendront à parler l'anglais. | 16 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Je suis fier (fière) d'être Acadien/Acadienne. | 13 | 3 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Je sens que mon école m'aide à développer mon identité francophone. | 4 | 10 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Je sens que mon école m'aide à développer mon identité acadienne. | 3 | 8 | 4 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Je sens que je fais partie de la communauté francophone et acadienne. | 12 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Je désire demeurer/retourner dans ma communauté et y travailler dans le futur. | 5 | 3 | 2 | 3 | 3 | 0 | 0 |

Thème 3 : Les aspirations postsecondaires (Mon futur)

Tableau 9. Le positionnement postsecondaire

| | Fortement en accord | Légalement en accord | Ni en accord ni en désaccord | Légalement en désaccord | Fortement en désaccord | Ne s'applique pas à moi | Je préfère ne pas répondre à cette question |
|---|---------------------|----------------------|------------------------------|-------------------------|------------------------|-------------------------|---|
| Après mon secondaire, j'ai l'intention de poursuivre des études postsecondaires (collège ou université). | 8 | 6 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Je crois que l'université ou le collège, ce n'est pas fait pour moi. | 0 | 4 | 4 | 3 | 5 | 1 | 0 |
| Si je poursuis des études postsecondaires, ce sera dans une université ou un collège francophone. | 4 | 1 | 6 | 4 | 2 | 0 | 0 |
| Si je poursuis des études postsecondaires, ce sera dans une université ou un collège anglophone. | 2 | 5 | 4 | 2 | 3 | 1 | 0 |
| Je me sens à l'aise de poursuivre des études postsecondaires en français. | 3 | 6 | 6 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| Je me sens à l'aise de poursuivre des études postsecondaires en anglais. | 4 | 3 | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| Je suis confortable d'aller étudier dans une autre province, si mon programme d'études postsecondaires s'offre seulement à l'extérieur de la province. | 8 | 4 | 2 | 2 | 1 | 0 | 0 |
| Explications/précisions/clarifications au sujet des questions précédentes. | | | | | | | |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Holland College a Summerside 2. S'il n'y a pas d'université francophone qui offre un bon program que je veut suivre, j'irai à une université anglophone. 3. Je suis déjà accepter dans une université française 4. Honnêtement, j'ai vraiment peur pour mon futur! Les écoles poste-secondaire (College/Université) me donne la frousse. Je ne me sens pas prête! Par contre, je veux réussir et j'aime ma langue française! Réellement, mon but ultime est simplement de vivre une bonne vie (La norme). Alors,mes études d'écoles, collèges, université ... etc... sont dans mes plans pour atteinre cet objectif tant envié. | | | | | | | |

Annexe 5 : Lettre de demande de participation (entrevues semi-dirigées)

ANNEXE 5 : Lettre de demande de participation (entrevues semi-dirigées)

Objet : Demande de participation à une recherche

Titre de la recherche : « *Les facteurs influençant la motivation à persévérer chez les adolescents de l'Île-du-Prince-Édouard évoluant en milieu minoritaire francophone.* »

Chercheure : *Dominique Morency*

Directrice du mémoire : *Mme Krystyna Baranowski, Ph.D., Professeure à la Faculté d'éducation, USB.*

Cher ancien finissant, chère ancienne finissante,

Je me nomme Dominique Morency et je suis présentement étudiante à la maîtrise (voie de mémoire) en Administration scolaire, à la Faculté d'éducation de l'Université de Saint-Boniface. Depuis mes tous débuts en enseignement, j'ai toujours eu à cœur la réussite scolaire de tous mes élèves et valorisé cette dernière en mettant l'accent sur l'importance de persévérer. Toutefois, ce ne sont pas tous les élèves qui réussissent à trouver la motivation de persévérer lorsqu'ils rencontrent des défis et trop souvent cela affecte leurs résultats scolaires, la perception qu'ils ont d'eux-mêmes, ainsi que leurs aspirations futures.

Pour m'aider à mieux comprendre cette réalité, j'ai décidé d'effectuer une recherche au sujet des facteurs qui, selon les finissantes et les finissants ayant fréquenté une école francophone en milieu linguistique minoritaire, influencent leur motivation à persévérer académiquement. Ainsi, vous aurez la chance de vous exprimer par rapport aux réalités scolaire, identitaire et culturelle que vous avez vécues lors de votre passage au secondaire, ainsi qu'au sujet de vos aspirations futures.

Avec la présente lettre, je sollicite donc votre participation. Si vous acceptez de participer à la recherche, votre participation se résumera à rencontrer la chercheuse à un endroit et à un moment qui vous conviennent afin de répondre à quelques questions d'entrevue.

L'entrevue, qui abordera des questions par rapport à votre vécu scolaire et à votre réalité en tant que francophone sera d'une durée approximative de 45 à 60 minutes. L'entrevue sera enregistrée (suite à votre consentement écrit), au moyen d'un appareil audionumérique iPod ou iPad qui sera protégé par un mot de passe pour son ouverture.

Votre participation est totalement volontaire et votre anonymat sera conservé en tout temps. De plus, vous êtes entièrement libres de refuser de participer, de ne pas répondre à certaines questions ou encore de vous retirer du projet et ce, sans aucune répercussion négative, notamment dans votre relation avec l'enseignante-chercheure. En cas de retrait, toutes les données recueillies vous concernant seront automatiquement détruites; les données papier seront déchiquetées et les données électroniques seront effacées.

Je demeurerai disponible pour répondre à toutes les questions ou demandes d'éclaircissement que votre participation à cette recherche pourrait soulever. Vous pouvez me joindre par téléphone au _____ ou par courriel au _____

Cette recherche a reçu l'approbation du Comité d'éthique de la recherche de l'Université de Saint-Boniface. Advenant une réserve en lien avec ce projet, veuillez communiquer avec la Responsable de la recherche à l'Université de Saint-Boniface, _____, aux adresses courriel suivantes : _____ ou par téléphone au _____

Vous pouvez également contacter ma directrice de mémoire, Madame Krystyna Baranowski, Ph.D. aux adresses suivantes : _____ ou par téléphone en composant le _____ pour toute question concernant cette recherche.

Un formulaire de consentement accompagne cette demande afin que vous puissiez vous familiariser avec le contenu. Si vous optez de participer à cette recherche, une version papier du formulaire de consentement vous sera présentée avant le début de l'entrevue. Vous aurez le temps de le relire et de poser des questions, le cas échéant. Si notre entrevue se réalise par Skype, je vous demanderai de me faire parvenir le formulaire signé par le biais de votre adresse courriel. Le formulaire devrait être signé par vous-mêmes, afin que vous puissiez participer à l'étude.

Cordialement,

Dominique Morency

Annexe 6 : Protocole des questions d'entrevues

ANNEXE 6 : Protocole des questions d'entrevues (anciennes et anciens finissants.es)

1. Tout d'abord, parle-moi un peu de ce que tu as choisi de faire depuis que tu es finissante /finissant de ton secondaire.
2. J'aimerais que tu me parles maintenant de ton parcours scolaire.
 - a. Si tu commences de tes tous débuts, maternelle jusqu'à la 12^e année, quel genre d'élève étais-tu?
 - b. Décris comment s'est passée ta scolarité à travers les années?
 - c. Selon toi, est-ce que tu réussissais bien à l'école? Pourquoi?
 - d. Raconte comment tu as vécu le fait de fréquenter une école francophone?
 - e. Si tu avais à recommencer tes années à l'école, est-ce que tu choisirais à nouveau de fréquenter une école francophone de la maternelle à la 12^e année? Explique pourquoi.
3. Si tu avais le choix, choisirais-tu une école francophone pour tes enfants? Pourquoi oui ou pourquoi pas?
4. Selon toi, qu'est-ce qui a le plus influencé ton choix de poursuivre des études postsecondaire ou de t'intégrer au marché du travail? Pourquoi?
5. À ton avis, tes parents s'impliquaient-ils dans tes études? Peux-tu me donner un exemple?
6. Comment ont réagi tes parents lorsque tu leur as annoncé que tu avais choisi de fréquenter ton université/collège/ (francophone ou anglophone) ou le marché du travail?
7. Est-ce que tu crois que l'école t'a préparé.e à bien t'intégrer au marché du travail ou à l'université/collège? Explique.

8. Qu'est-ce que tu crois que le système scolaire aurait pu faire de plus (ou de mieux) pour toi?
9. Quel usage fais-tu actuellement du français, dans ta vie de tous les jours? Donne-moi des exemples.
10. Comment envisages-tu son usage dans les prochaines années?
11. Comment l'école t'a-t-elle aidé.e à t'identifier comme étant francophone et/ou acadien?
12. Décris ce que tes années à l'école francophone t'ont donné ou pas donné quant à ton avenir??
13. Qu'est-ce que c'est, selon toi, être un.e francophone et acadien.ne à l'Île-du-Prince-Édouard?
14. Pendant ton passage au secondaire, qu'est-ce qui t'influçait le plus à vouloir mieux réussir ou qui aurait pu t'influencer à vouloir mieux réussir?

Annexe 7 : Le carnet de bord

ANNEXE 7 : Le carnet de bord

En ce moment, il est impossible de fournir ce document au comité parce que le carnet de bord sera un outil que je créerai lors du processus des entrevues et de l'analyse. Il y a la possibilité que le carnet aura des composantes papier et électroniques. Les documents papier seront informatisés et inclus avec les documents électroniques. Après que les documents papiers auront été informatisés, ils seront entreposés sous clé. Leur destruction éventuelle se conformera au protocole décrit ailleurs dans ce document.

Il est important de préciser, en ce qui concerne les observations en salle de classe, que je ne ferai ni ne noterai dans mon carnet de bord d'observations formelles à ce niveau. Toutefois, il est évident que mes observations et pensées ont été et seront influencées par ce que j'ai vu depuis mon arrivée dans le milieu et par ma grande familiarité avec le contexte scolaire et social des participants, de par mon rôle d'enseignante, de direction adjointe et en tant que membre de la communauté depuis plus d'une dizaine d'années.

Il est également à noter que le carnet de bord ne contiendra aucune information personnelle pouvant mener à l'identification des participants; des pseudonymes leurs seront attribués et toute information pouvant servir à identifier l'école fréquentée par les élèves sera enlevée.

Les formulaires de consentement

Annexe 8 : Formulaire de consentement libre et éclairé (questionnaire)

ANNEXE 8 : Formulaire de consentement libre et éclairé – élèves de la 11^e et 12^e année

Objet : Formulaire de consentement libre et éclairé (questionnaire)

Titre de la recherche : « *Les facteurs influençant la motivation à persévérer chez les adolescents de l'Île-du-Prince-Édouard évoluant en milieu minoritaire francophone.* »

Chercheure : *Dominique Morency*

Directrice du mémoire : *Mme Krystyna Baranowski, Ph.D., Professeure à la Faculté d'éducation, USB.*

Cher participant, Chère participante,

Le présent formulaire de consentement, dont une copie vous sera remise pour vos dossiers, ne constitue qu'une partie du processus de consentement libre et éclairé. Vous devriez pouvoir y trouver l'objectif principal de la recherche et la nature de votre participation à ce projet. N'hésitez pas à demander de plus amples renseignements concernant ce formulaire ou sur des informations qui n'y figurent pas. Veuillez le lire attentivement et vous assurer de bien saisir la signification de toute autre information qui l'accompagne.

Invitation à participer à la recherche

En tant qu'élève de la 11^e ou de la 12^e année, vous êtes invités à participer à un projet de recherche qui explorera les facteurs pouvant influencer la motivation à persévérer académiquement chez les adolescentes et les adolescents de la Commission scolaire de langue française de l'Île-du-Prince-Édouard. Cette recherche, qui est une première dans les communautés linguistiquement minoritaires de l'Île-du-Prince-Édouard, explorera la réalité scolaire et identitaire des adolescentes et des adolescents évoluant dans un tel milieu, en leur laissant la parole et en dressant un portrait de leur réalité encore peu explorée.

Objectifs la recherche

Cette recherche vise à mieux comprendre les facteurs qui peuvent influencer la motivation à persévérer académiquement chez les élèves du secondaire de la Commission scolaire de langue française de l'Île-du-Prince-Édouard.

Procédure de recherche

La participation à cette recherche pour un élève de la 11^e ou de la 12^e année consiste à répondre à un questionnaire électronique anonyme, de type *SurveyMonkey*. Ce questionnaire sera disponible en ligne (envoyé via le courriel fermé de l'école du participant ou de la participante) pendant une semaine suivant sa date d'envoi. En tant qu'élève de 18 ans vous pourrez, si vous le désirez, ou votre enfant pourra, s'il le désire, y répondre, à l'endroit et au moment choisi et de préférence seul. Le temps approximatif requis pour répondre au questionnaire sera d'environ 30 minutes.

Participation volontaire et droit de retrait

La participation à cette recherche est totalement volontaire et anonyme. Vous (ou votre enfant) êtes entièrement libres de refuser de participer à cette recherche. Dans l'éventualité où votre enfant participera à la recherche, il ou elle peut en tout temps décider de ne pas répondre à certaines questions ou encore de se retirer du projet et ce, sans aucune répercussion négative, notamment sur ses résultats scolaires ou dans sa relation avec l'enseignante-chercheure.

En cas de retrait, toutes les données recueillies concernant votre enfant seront automatiquement détruites; les données papier seront déchiquetées et les données électroniques seront effacées.

Avantages liés à votre participation

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à conscientiser les acteurs scolaires à votre réalité en tant qu'élève fréquentant un établissement de langue française en milieu linguistique minoritaire. De plus, cette recherche vous permettra de partager votre expérience scolaire vécue en tant que francophone évoluant en milieu minoritaire et de vous exprimer sur la question de la motivation à persévérer académiquement.

Risques et inconvénients liés à votre participation

Bien que le risque soit très faible, il se peut que certaines questions occasionnent des réflexions et des souvenirs plus difficiles à vivre. Vous pourrez choisir de ne pas répondre à certaines questions si vous vous sentez inconfortables par rapport à ces dernières. De plus, si vous avez besoin de soutien psychologique ou si vous avez des questions

concernant vos droits, il vous sera possible d'entrer en communication avec les personnes ressources suivantes :

Cueillette et compilation des données

Le questionnaire électronique sera automatiquement sauvegardé et envoyé à la chercheuse de façon virtuelle. Les seules personnes à y avoir accès seront la chercheuse et sa directrice de mémoire. La compilation des données sera effectuée par la chercheuse elle-même et il lui sera impossible d'identifier les répondants.

Confidentialité et gestion des données

Toutes les informations recueillies seront traitées de manière confidentielle. Lors de l'analyse des données, un pseudonyme sera utilisé à la place des noms de sorte qu'aucun nom de participant n'y soit rattaché.

Tous les documents de recherche seront gardés sous clé et sécurisés au moyen d'un mot de passe pour leur ouverture. Les seules personnes à y avoir accès seront la chercheuse et sa directrice de mémoire. Toutes les données consignées lors de l'analyse des données seront conservées pendant une période de 2 ans suivant la soutenance de l'étude, après quoi, elles seront détruites en effaçant les données électroniques et en déchiquetant les documents papier. De plus, votre anonymat sera respecté en tout temps.

Personnes contact pour les participants

Cette recherche a reçu l'approbation du Comité d'éthique de la recherche de l'Université de Saint-Boniface. Advenant une réserve en lien avec ce projet ou pour toute plainte ou question veuillez communiquer avec la responsable de la recherche,

responsable de la recherche à l'Université de Saint-Boniface au numéro
suivant : ou par courriel aux adresses courriel suivantes :

Chercheuse principale : Dominique Morency

Directrice du mémoire : Mme Krystyna Baranowski, Ph.D.

Remboursement

Il n'y aura aucun remboursement pour votre participation à ce projet de recherche.

En signant ce formulaire, vous indiquez que vous avez bien compris l'information concernant votre participation au projet de recherche et que vous acceptez d'y participer. Ce faisant, vous ne renoncez aucunement à vos droits reconnus par la loi et les chercheurs, les commanditaires et les établissements concernés ne sont pas dégagés de leurs responsabilités professionnelles et légales.

Vous pouvez, sans préjudices ni conséquences, vous retirer de cette étude en tout temps ou refuser de répondre à certaines questions. Votre participation soutenue devrait être aussi éclairée que l'était votre consentement initial. N'hésitez pas à demander des précisions ou des renseignements supplémentaires en tout temps au cours de votre participation.

Une copie du formulaire de consentement vous est remise pour vos dossiers.

J'ai lu les informations en lien avec ce projet de recherche portant sur les facteurs personnels, sociaux et identitaires pouvant influencer la motivation à persévérer académiquement chez élèves du secondaire de la Commission scolaire de langue française de l'Île-du-Prince-Édouard, ci-dessus, ou quelqu'un me les a lues et j'accepte d'y participer.

Signature du participant de 18 ans ou du parent ou tuteur légal : _____

Date : _____

À la fin de cette étude, aimeriez-vous recevoir un bref résumé des résultats de cette recherche ? ____ oui ____ non

Déclaration relative aux renseignements personnels

La collecte des renseignements personnels sous l'autorité de la *Loi sur l'Université de Saint-Boniface* est utilisée à des fins administratives. Les renseignements personnels ne seront pas utilisés ni divulgués pour d'autres raisons que celles permises par la *Loi sur l'accès à l'information et la protection de la vie privée (LAIPVP)*. Si vous avez des questions concernant la collecte de vos renseignements personnels, veuillez contacter le bureau de la coordonnatrice de la LAIPVP (233-0210, poste 398), au Service des archives de l'Université de Saint-Boniface, 200, avenue de la Cathédrale, Winnipeg (Manitoba) R2H 0H7.

Annexe 9 : Formulaire de consentement libre et éclairé (entrevues semi-dirigées)

ANNEXE 9 : Formulaire de consentement libre et éclairé (entrevue semi-dirigée)

Objet : Formulaire de consentement libre et éclairé (entrevue semi-dirigée)

Titre de la recherche : « *Les facteurs influençant la motivation à persévérer chez les adolescents de l'Île-du-Prince-Édouard évoluant en milieu minoritaire francophone.* »

Chercheure : *Dominique Morency*

Directrice du mémoire : *Mme Krystyna Baranowski, Ph.D., Professeure à la Faculté d'éducation, USB.*

Cher participant, Chère participante,

Le présent formulaire de consentement, dont une copie vous sera remise pour vos dossiers, ne constitue qu'une partie du processus de consentement libre et éclairé. Vous devriez pouvoir y trouver l'objectif principal de la recherche et la nature de votre participation à ce projet. N'hésitez pas à demander de plus amples renseignements concernant ce formulaire ou sur des informations qui n'y figurent pas. Veuillez le lire attentivement et vous assurer de bien saisir la signification de toute autre information qui l'accompagne.

Invitation à participer à la recherche

En tant qu'ancienne finissante ou ancien finissant, vous êtes invités à participer à un projet de recherche qui explorera les facteurs pouvant influencer la motivation à persévérer académiquement chez les adolescentes et les adolescents de la Commission scolaire de langue française de l'Île-du-Prince-Édouard. Cette recherche, qui est une première dans les communautés linguistiquement minoritaires de l'Île-du-Prince-Édouard, explorera la réalité scolaire et identitaire des adolescentes et des adolescents évoluant dans un tel milieu, en leur laissant la parole et en dressant un portrait de leur réalité encore peu explorée.

Objectifs la recherche

Cette recherche vise à mieux comprendre les facteurs qui peuvent influencer la motivation à persévérer académiquement chez les élèves du secondaire de la Commission scolaire de langue française de l'Île-du-Prince-Édouard.

Procédure de recherche

La participation à cette recherche pour un ancien finissant ou une ancienne finissante consiste à rencontrer la chercheuse pour une durée approximative de 45 à 60 minutes, à une date et à un endroit qui vous serait convenable. Afin de recueillir fidèlement les propos des participants, les entrevues seront enregistrées à l'aide d'un appareil dictaphone de type iPod ou iPad.

Lorsque la chercheuse aura terminé la transcription de votre entrevue, elle communiquera avec vous par courriel afin que vous indiquiez votre accord par rapport à son contenu ou si vous désirez ajouter certaines informations ou si vous désirez enlever certaines parties. Si aucune rétroaction n'est reçue à l'intérieur de la semaine suivant la réception du courriel, la chercheuse prendra pour acquis que vous êtes en accord avec le contenu de la transcription.

Participation volontaire et droit de retrait

Votre participation à cette recherche est totalement volontaire et votre anonymat sera conservé en tout temps. De plus, vous êtes entièrement libres de refuser de participer, de ne pas répondre à certaines questions ou encore de vous retirer du projet et ce, sans aucune répercussions négative, notamment dans votre relation avec l'enseignante-chercheuse.

En cas de retrait, toutes les données recueillies vous concernant seront automatiquement détruites; les données papier seront déchiquetées et les données électroniques seront effacées.

Avantages liés à votre participation

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à conscientiser les acteurs scolaires à votre réalité en tant qu'élève fréquentant un établissement de langue française en milieu linguistique minoritaire. De plus, cette recherche vous permettra de partager votre expérience scolaire vécue en tant que francophone évoluant en milieu minoritaire et de vous exprimer sur la question de la motivation à persévérer académiquement.

Risques et inconvénients liés à votre participation

Bien que le risque soit très faible, il se peut que certaines questions occasionnent des réflexions et des souvenirs plus difficiles à vivre. Si vous en ressentez le besoin, vous pourrez demander à la chercheuse de prendre une pause pendant l'entrevue ou vous pourrez choisir de ne pas répondre à certaines questions.

Cueillette et compilation des données

Les entrevues seront transcrites dans le programme de traitement de texte Word et la compilation des données sera effectuée par la chercheuse elle-même. Les seules personnes à y avoir accès seront la chercheuse et sa directrice de mémoire.

Confidentialité et gestion des données

Toutes les informations recueillies seront traitées de manière confidentielle. Ni votre nom, ni celui d'autres personnes qui pourraient être mentionnés lors des entrevues ne seront divulgués. Lors de l'analyse des données, un pseudonyme sera utilisé à la place des noms de sorte qu'aucun nom de participant n'y soit rattaché.

Tous les documents de recherche seront gardés sous clé et sécurisés au moyen d'un mot de passe pour leur ouverture. Les seules personnes à y avoir accès seront la chercheuse et sa directrice de mémoire. Toutes les données consignées lors de l'analyse des données seront conservées pendant une période de 2 ans suivant la soutenance de l'étude, après quoi, elles seront détruites en effaçant les données électroniques et en déchiquetant les documents papier. De plus, votre anonymat sera respecté en tout temps.

Personnes contact pour les participants

Cette recherche a reçu l'approbation du Comité d'éthique de la recherche de l'Université de Saint-Boniface. Advenant une réserve en lien avec ce projet ou pour toute plainte ou question veuillez communiquer avec la responsable de la recherche,

_____ responsable de la recherche à l'Université de Saint-Boniface au numéro
suivant : _____ ou par courriel aux adresses courriel suivantes :

Chercheuse principale : Dominique Morency

Directrice du mémoire : Mme Krystyna Baranowski, Ph.D.

Remboursement

Il n'y aura aucun remboursement pour votre participation à ce projet de recherche.

En signant ce formulaire, vous indiquez que vous avez bien compris l'information concernant votre participation au projet de recherche et que vous acceptez d'y participer. Ce faisant, vous ne renoncez aucunement à vos droits reconnus par la loi et les chercheurs, les commanditaires et les établissements concernés ne sont pas dégagés de leurs responsabilités professionnelles et légales.

Vous pouvez, sans préjudices ni conséquences, vous retirer de cette étude en tout temps ou refuser de répondre à certaines questions. Votre participation soutenue devrait être aussi éclairée que l'était votre consentement initial. N'hésitez pas à demander des précisions ou des renseignements supplémentaires en tout temps au cours de votre participation.

Une copie du formulaire de consentement vous est remise pour vos dossiers.

J'ai lu les informations en lien avec ce projet de recherche portant sur les facteurs personnels, sociaux et identitaires pouvant influencer la motivation à persévérer académiquement chez élèves du secondaire de la Commission scolaire de langue française de l'Île-du-Prince-Édouard, ci-dessus, ou quelqu'un me les a lues et j'accepte d'y participer.

Signature du participant: _____

Date : _____

À la fin de cette étude, aimeriez-vous recevoir un bref résumé des résultats de cette recherche? ___ oui ___ non

Déclaration relative aux renseignements personnels

La collecte des renseignements personnels sous l'autorité de la *Loi sur l'Université de Saint-Boniface* est utilisée à des fins administratives. Les renseignements personnels ne seront pas utilisés ni divulgués pour d'autres raisons que celles permises par la *Loi sur l'accès à l'information et la protection de la vie privée (LAIPVP)*. Si vous avez des questions concernant la collecte de vos renseignements personnels, veuillez contacter le bureau de la coordonnatrice de la LAIPVP (233-0210, poste 398), au Service des archives de l'Université de Saint-Boniface, 200, avenue de la Cathédrale, Winnipeg (Manitoba) R2H 0H7.

Annexe 10 : Formulaires d'approbations

Approbation du Ministère de l'Éducation et de l'Apprentissage continu



Department of Education, Early Learning and Culture
 250 Water Street
 Summerside, PE C1N 1B6

December 27, 2018

Dominique Morency

Dear Ms. Morency:

This letter is in response to your request to conduct your research study within the Public Schools Branch/La Commission scolaire de langue française during the 2018 – 2019 school year entitled "**Les facteurs influençant la motivation à persévérer chez les adolescentes et les adolescents de l'île du-Prince Edouard évoluant en milieu minoritaire.**" On behalf of the External Research Review Committee, I am pleased to inform you that your request has been cleared. School participation is at the discretion of the principal.

In documentation that was recently provided, you described the procedure for recruiting research participants. Please proceed in this manner and let the principals know that your research has received clearance to proceed from the Public Schools Branch/La Commission scolaire de langue française, and the Department of Education, Early Learning and Culture.

Please note the following:

- This letter of clearance for your project expires on the same day as your approval from the Interdisciplinary Committee on Ethics in Human Research from Memorial.
- Upon completion of your study, please furnish this office with a summary report.

Best regards for your research project.

Sincerely,

Ryan Lowther
 Chair, External Research Review Committee

Approbation de la Commission scolaire de langue française

Le Collège des universités de la région de la capitale



Formulaire de demande pour effectuer une recherche
Formulaire A

Veillez fournir l'information demandée ci-dessous pour votre projet de recherche et joindre les documents nécessaires.

| | | | |
|---------------|----------------------------|---------------|--------------------|
| Nom(s) : | Dominique C. Merony | Date : | le 15 octobre 2019 |
| Organisme : | Université de Saint-Basile | Département : | Éducation |
| Coordonnées : | Adresse : | | |

| | |
|---|--------------------------------|
| Si vous faites cette recherche afin de satisfaire à des exigences relatives à l'obtention d'un diplôme, veuillez fournir le nom et les coordonnées du responsable de votre faculté. | |
| Nom : | Mme Krystina Romanowski, Ph.D. |
| Coordonnées : | |

| | |
|--|--|
| Nom du projet : | Les facteurs influençant la motivation à persévérer chez les adolescents de l'É.P.É. évoluant en milieu minoritaire francoph. |
| Est-ce que la présente demande est une demande d'approbation préliminaire? (Cochez oui ou non) | <input type="checkbox"/> Oui <input checked="" type="checkbox"/> Non |
| Si oui, veuillez joindre la demande soumise à l'organisme de financement du comité d'éthique. | |
| Objet ou but du projet : Veuillez expliquer comment le projet contribuera à l'éducation des élèves. | SVP, voir document joint à cette demande. |
| Brève description du projet et de la méthodologie : Veuillez joindre une copie de tous les outils qui serviront à recueillir des données pendant votre recherche. | SVP, voir document joint à cette demande. |
| Résultats attendus du projet : | Mieux comprendre les facteurs affectant la dynamique motivationnelle et les aspirations futures des adolescents évoluant en contexte minoritaire francophone de l'É.P.É. |
| Durée prévue du projet : | Date du début : Novembre 2019 Date de fin : Juin 2019 |
| *Note : si le projet dure plus d'un an, les chercheurs doivent soumettre une preuve qui démontre qu'ils ont respecté les exigences de l'examen annuel et qu'ils ont eu l'autorisation de continuer leur recherche. | |
| Participation du personnel de la commission Scolaire (inclure temps exigé des enseignants, Directeurs, etc.) | aucun temps requis et aucune participation du personnel scolaire |

les adolescents de l'É.P.É. évoluant en milieu minoritaire francoph.

(questionnaire administré en ligne et ouvert pendant une semaine)

| | |
|---|---|
| Nom des écoles qui participeront : | |
| Matériel de la commission nécessaire : <i>0</i> | |
| Autres ressources nécessaires : <i>Local pour source d'information aux parents et élèves</i> | |
| Plan pour la distribution du rapport final du projet : <i>accessible sur demande et via l'Université de Montréal (site web)</i> | |
| Des copies de l'examen éthique et de l'approbation sont incluses | OUI NON |
| Si vous avez répondu non, veuillez expliquer pourquoi vous ne Devriez pas avoir à satisfaire à cette exigence. | <i>à venir en grosse de vérification attendue de signatures</i> |
| En signant cette demande, le demandeur accepte de fournir à la commission des copies des rapports de recherche provisoire et final et des publications. À tout le moins, les chercheurs fourniront une copie du résumé d'une thèse et une copie de l'abrégé des textes rédigés pour d'autres types de publications. | |
| | Date : <i>le 17 octobre 2018</i> |
| | Date : |
| Les renseignements personnels apparaissant sur le présent formulaire sont recueillis en vertu de l'alinéa 31c) de la Freedom of Information and Protection of Privacy Act (loi sur l'accès à l'information et de la protection de la vie privée), R.S. » P » E. I. 1988, c.F-15.01, étant donné qu'ils se rapportent directement et sont nécessaires à l'évaluation des demandes de recherches externes et seront utilisés aux fins des activités et de l'administration de la commission scolaire. Si vous avez des questions au sujet de la présente collecte de renseignements personnels, veuillez communiquer avec le coordonnateur de l'accès à l'information et de la protection de la vie privée de la Commission scolaire de langue française. | |

*** Réserve à l'équipe-cadre de la con

| | |
|--|-----------------------------------|
| Date de réception : | |
| Examen par l'équipe-cadre : | |
| Approuvé : <input checked="" type="checkbox"/> | Rejeté : <input type="checkbox"/> |

Approbation du comité d'éthique



Université de
Saint-Boniface

Une éducation supérieure depuis 1818

Le 30 novembre 2018

Dominique Morency
Étudiante à la maîtrise
FÉÉP

Certificat USB
Dossier USB
Certificat multicentrique
Chercheur principal
Cochercheurs

ETH 2018 30 novembre

Dominique Morency

Titre

Les facteurs influençant la motivation à persévérer chez les
adolescentes et les adolescents de l'Île-du-Prince-Édouard
évoluant en milieu minoritaire francophone

Dates

Le 1 décembre 2018 – le 30 novembre 2019

Demande de prolongation

Le 30 novembre 2019

Rapports

Un rapport annuel au 30 novembre 2018

Un rapport final au terme du projet

Madame,

Le Comité d'éthique de la recherche a évalué votre proposition en vue de l'obtention d'un certificat d'éthique de la recherche et il estime qu'elle répond aux attentes en matière d'éthique de la recherche avec des participants.

Je vous prie de recevoir l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Président, CÉR

Antoine Cantin-Brault, Ph. D.

c.c. Madame Krystyna Baranowski, FÉÉP

Approbation du jury de la proposition de mémoire



graduate studies
UNIVERSITY OF MANITOBA

PROPOSITION DU MÉMOIRE / STAGE DE MAÎTRISE

SECTION 1 (Les membres du jury doivent remplir cette section.)

Nom : Morency, Dominique Numéro étudiant : _____

Département : Faculté d'éducation, U. St-Boniface

La présente atteste que l'étudiante ou l'étudiant mentionné ci-dessus a réussi la défense orale de la proposition de son mémoire / stage. Les soussignés autorisent la candidate ou le candidat à poursuivre son projet de recherche sans réserve ou avec les réserves ci-jointes.

Mémoire

Stage

TITRE DU MÉMOIRE / STAGE :

Les facteurs influençant la motivation à persévérer chez les adolescents en milieu minoritaire francophone à l'Île-du-Prince-Édouard

Nom : Krzyszyna Baranowski

Anne Sechin

Shelley Taylor

(Jury)

Date : 1er octobre 2018.

SECTION 2 (Le chef de département doit remplir cette section.)

La proposition de mémoire / stage de l'étudiante ou de l'étudiant mentionné ci-dessus a été approuvée sans réserve ou avec les réserves ci-jointes. Le cas échéant, le Comité d'éthique de la recherche a approuvé la proposition. (Le chef de département doit joindre une copie d'approbation éthique au présent formulaire.)

Date : _____

Chef de département : _____

Master's Thesis/Practicum Proposal

fos
ADMIN