

**LE CYBERMENTORAT VOCATIONNEL : UNE FORMULE
INNOVATRICE POUVANT CONTRIBUER À LA MOTIVATION
SCOLAIRE**

E-MENTORING : AN INNOVATING WAY TO FOSTER ACADEMIC MOTIVATION

Catherine Légaré

Université du Québec à Montréal

Frederick M. E. Grouzet

University of Victoria

Jacques Lajoie¹

Université du Québec à Montréal

La réussite scolaire des élèves de niveau secondaire dépend de nombreux facteurs. Parmi ceux-ci, la motivation de l'élève à l'école est primordiale et l'influence positive de la motivation intrinsèque n'est plus à démontrer. La maturation du choix professionnel est aussi un facteur motivationnel important. Elle s'accompagne du développement de connaissances plus précises des cheminements scolaires menant vers le travail et de l'établissement d'objectifs vocationnels qui donneraient une signification personnelle à la persévérance et à la réussite à l'école.

Le programme de cybermentorat *Academos* (www.academos.qc.ca), qui a pour thème l'exploration professionnelle, existe depuis 1999 et a accueilli plus de 15 000 jeunes qui ont eu accès à près d'un millier de cybermentors provenant de tous les métiers et professions. Près de 100 000 messages ont été échangés entre les jeunes et leurs cybermentors (en date du 01/06/2007).

Programme d'abord conçu pour le collégial, la popularité d'*Academos* s'est étendue aux élèves de secondaire. Plusieurs enseignants ont découvert la ressource et, en raison de sa facilité d'accès et d'utilisation, l'ont utilisé en classe, parfois sans une préparation adéquate des élèves. Il en est résulté des relations avec les cybermentors plus difficiles à maintenir et des messages pas toujours appropriés de la part des élèves. Un projet d'intégration en classe d'*Academos* a donc été développé dans le cadre de « l'approche orientante ». Ce projet implique la présence d'un accompagnateur et l'utilisation de guides pédagogiques pour le professeur et pour les élèves, de façon à optimiser la participation de ces derniers. La

1. Adresse de correspondance : Jacques Lajoie, Département de psychologie, Université du Québec à Montréal, C.P. 8888, Succ. Centre-ville, Montréal (QC), H3C 3P8. Téléphone : 514-987-3000 poste 4825. Télécopieur (514) 987-7953. Courriel : lajoie.jacques@uqam.ca

présente recherche¹ visait à évaluer les effets de la participation au cybermentorat, en contexte scolaire, sur la motivation scolaire des élèves (Lajoie, Légaré, Grouzet, Malo, Marcotte et Campos, 2006).

LA MOTIVATION À L'ÉCOLE : UNE PERSPECTIVE MULTIDIMENSIONNELLE

La motivation est un concept multidimensionnel. En effet, l'élève peut être motivé de façon intrinsèque et extrinsèque. La motivation intrinsèque renvoie au fait d'aller à l'école pour le plaisir d'apprendre et de découvrir de nouvelles choses (Deci, 1975). Par ailleurs, avec la motivation extrinsèque, l'école est plutôt un moyen pour une fin. Selon la théorie de l'autodétermination (TAD; Deci et Ryan, 1985, 2000), il existe différentes formes de motivation extrinsèque, certaines étant autodéterminées alors que d'autres sont non autodéterminées. La principale différence se situe à la source du comportement (par exemple, aller à l'école). Si lui-même fréquente l'école par choix personnel, parce qu'il trouve l'école importante et utile pour son avenir professionnel (régulation identifiée), on dira que son comportement est déterminé par l'étudiant et que sa motivation est autodéterminée. Au contraire, si l'étudiant va à l'école pour obtenir des récompenses, par contraintes externes (régulation externe) ou par pression interne (par exemple, « il *faut* aller à l'école »; régulation introjectée), on dira que son comportement est déterminé par une source externe à l'étudiant et que sa motivation est non autodéterminée. Enfin, lorsque l'étudiant n'est pas motivé à aller à l'école, on dira qu'il est amotivé. Selon la TAD, il est possible d'organiser ces différentes formes de motivation et l'amotivation sur un continuum d'autodétermination. Du pôle le plus autodéterminé au pôle le moins autodéterminé, on trouve : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque autodéterminée (régulation identifiée), les motivations extrinsèques non autodéterminées (régulation introjectée puis régulation externe) et l'amotivation. De nombreuses recherches ont démontré que plus la motivation scolaire des étudiants est autodéterminée, meilleur est l'apprentissage à l'école, meilleurs sont les résultats, plus grande est la satisfaction face à l'école et plus faible est le risque de décrochage scolaire (voir Deci, Vallerand, Pelletier et Ryan, 1991; Vallerand, Fortier et Guay, 1997). En effet, l'élève qui démontre une plus grande motivation autodéterminée associe une raison personnelle (et non imposée) à sa présence et à sa réussite à l'école.

Par ailleurs, le développement d'une motivation scolaire autodéterminée serait favorisé par plusieurs éléments : un environnement

1. Les auteurs remercient les élèves et le personnel des écoles participantes ainsi que la Corporation Éducentre de Bois-de-Boulogne pour leur précieuse collaboration. Cette recherche a été subventionnée en partie par le Fonds de recherche sur la société et la culture (FQRSC) et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

social qui procure à l'élève des renforcements positifs quant à ses capacités de réussir, des objectifs clairs et personnels, des raisons pour aller à l'école auxquelles l'élève peut s'identifier, une autonomie dans son choix de carrière, un sentiment d'affiliation avec son entourage et un sentiment d'appartenance sociale. Tous ces éléments sont reliés à la maturité vocationnelle.

MATURATION DU CHOIX PROFESSIONNEL DES ÉLÈVES AU SECONDAIRE

Parmi les nombreux facteurs contribuant à la réussite scolaire, la maturation du choix vocationnel est un élément primordial, tant pour le maintien de la motivation intrinsèque de l'élève à l'école (Hickey et McCaslin, 2001) que pour la connaissance plus précise des cheminements scolaires menant vers le marché du travail.

À l'adolescence, les goûts sont encore assez peu définis et l'identité des jeunes est parfois diffuse (Marcia, 1980). De plus, bien qu'ils soient conscients des difficultés à trouver un emploi et des exigences du marché du travail actuel, les élèves connaissent peu les réalités inhérentes aux différents métiers et professions. En effet, les nouvelles pratiques du milieu du travail changent la nature même des emplois et les compétences requises (Wenger, 1998; Wenger, McDermott et Snyder, 2002). Le processus menant vers un choix de carrière est donc souvent vécu dans l'incertitude.

Or, les difficultés d'orientation scolaire et professionnelle ont une influence sur le rendement scolaire, la motivation, l'engagement dans les études, la durée des études et les changements de programmes effectués par les étudiants (CSE, 1995; Rivière, 1996). L'indécision vocationnelle est également associée au décrochage chez les élèves du secondaire. Une étude menée auprès de jeunes non diplômés du secondaire révèle en effet que près d'un élève sur cinq déclare avoir interrompu ses études à cause de difficultés d'orientation. Cette raison figurait au deuxième rang parmi celles invoquées pour expliquer le décrochage (Charest, 1997). Cette situation a amené les intervenants du monde scolaire à repenser l'école et à proposer l'approche orientante.

L'approche orientante a été élaborée dans les années 70. Selon cette approche pédagogique, il existe un lien étroit entre la formation reçue par un individu et sa maturité vocationnelle. L'approche orientante propose donc de mettre en valeur dans le programme scolaire de l'élève le développement de sa carrière (Osipow et Fitzgerald, 1996). Elle implique également un effort de collaboration entre le milieu scolaire et l'ensemble de la communauté dans l'orientation des adolescents (Hoyt, 1987). Concrètement, l'approche orientante propose que l'élève procède à une

exploration personnelle et professionnelle au moyen des différentes activités scolaires qui lui sont proposées, de façon à établir des liens entre ce qu'il apprend en classe et le monde du travail. Les écoles proposent des activités qui permettent les contacts avec des travailleurs, notamment des conférences, des journées carrières, des visites d'entreprises et des stages d'un jour. Ces activités sont cependant limitées par des problèmes d'organisation dus au grand nombre d'élèves et à des horaires incompatibles (Marceau et Gingras, 2001).

RELATIONS AVEC LE MONDE DU TRAVAIL

Au cours du développement de leur maturité vocationnelle, la plupart des jeunes expriment le besoin d'interagir avec des personnes œuvrant dans le domaine professionnel qui les intéresse (Commission des états généraux en éducation, 1996, Pelletier, 2001). En développant une relation avec ces professionnels, les jeunes peuvent obtenir de l'information sur le métier qui les intéresse. Ils arrivent aussi à mieux comprendre le monde du travail grâce aux témoignages de ces adultes qui deviennent bien souvent des modèles pour les jeunes. Plusieurs recherches ont d'ailleurs montré l'importance des modèles de rôle dans le choix d'une carrière (Larsen, McGill et Palmer, 2003, Turner, Phyllis et Pecora, 2002). À ce propos, une étude du MEQ (2005) révèle que 50 % des élèves du secondaire feraient confiance à une personne qui exerce le métier ciblé par l'élève pour discuter de leur choix de carrière.

SOLUTION DU MENTORAT ET DU CYBERMENTORAT

Le mentorat est un excellent moyen d'offrir aux adolescents une occasion de développer une relation avec un modèle de rôle. Le mentorat peut se définir comme une relation interpersonnelle entre un adulte expérimenté, le mentor, et un étudiant, le mentoré, ayant besoin de soutien pour atteindre des objectifs d'ordre scolaire, professionnel, social ou personnel (McPartland et Nettles, 1991). Lorsque cette relation entre le mentor et le mentoré est permise par des outils de communication propres à Internet, on parle de *cybermentorat*. Par exemple, Academos est un service de cybermentorat gratuit et destiné aux jeunes Québécois âgés de 14 à 30 ans qui a pour visée l'exploration professionnelle. Academos permet aux jeunes d'entrer en relation par courriel avec des adultes œuvrant dans divers métiers et professions. Les objectifs d'Academos sont les suivants : 1) mieux faire connaître les différents métiers et professions ainsi que les défis et contraintes qui leur sont rattachés, 2) valider le choix de carrière envisagé, 3) créer des liens soutenus entre professionnels et élèves.

Depuis quelques années, différents types de programmes de mentorat ont été mis sur pied à l'intention des adolescents. Des recherches ont ainsi

montré que le contact avec un mentor donne la chance aux jeunes de faire le lien entre ce qu'ils apprennent à l'école et le marché du travail et de mieux comprendre le monde du travail (Linnehan, 2003; McMahon, Limerick et Gillies, 2004). Plusieurs écrits confirment aussi l'efficacité de ces programmes pour contrer le décrochage scolaire (Lafranchise, 2000; Sylvestre et Théorêt, 1996) et pour consolider l'estime de soi des adolescents (Sylvestre et Théorêt, 1996). Dans le cadre du cybermentorat, plusieurs bénéfices ont été identifiés chez les élèves du secondaire et du collégial qui ont participé au projet Academos : précision du choix de carrière, meilleure compréhension du monde du travail, obtention de renseignements utiles au choix de carrière, plus de confiance en soi et en ses capacités, soutien et encouragements de la part du cybermentor (Légaré, 2005).

La TAD permet d'expliquer ce lien entre le cybermentorat et la qualité de l'expérience scolaire. En effet, le mentorat permettrait aux jeunes de donner un sens aux études en renforçant leurs aspirations et leurs ambitions. L'élève aurait ainsi des raisons personnelles (et non imposées) d'aller à l'école et de poursuivre ses études (voir aussi le modèle de Chouinard et Roy, 2005). La motivation de l'élève participant à un programme de cybermentorat serait alors une motivation plus autodéterminée, et l'étudiant démontrerait éventuellement une plus grande persistance à l'école.

AUTRES AVANTAGES PROPRES AU CYBERMENTORAT

Au-delà des avantages motivationnels intrinsèquement liés au mentorat, il est important de noter que l'utilisation d'Internet dans le cadre du mentorat permet de pallier plusieurs difficultés récurrentes dans les programmes de mentorat.

Premièrement, la communication par Internet est fortement utilisée par les adolescents. Au Québec, une étude récente du CEFRIO (2003) a montré que 99 % des adolescents québécois utilisaient Internet. Dans une autre étude, cette fois états-unienne, Pastore (2002) a trouvé qu'Internet était le principal outil de communication chez les adolescents. Il y est montré que 81 % des adolescents de 12 à 17 ans utilisent le courriel et que 70 % utilisent la messagerie instantanée pour communiquer avec leurs pairs. Pour plus de la moitié des collégiens, Internet permettrait aussi d'améliorer la relation avec leurs professeurs, le courriel permettant d'écrire ce qu'ils n'auraient pu dire en classe (PIP, 2002). Ces études montrent que l'appropriation d'Internet par les jeunes en fait un outil de choix pour les rejoindre en plus de contribuer à leur formation scolaire et professionnelle.

Deuxièmement, l'utilisation d'Internet comme moyen de communication permet de diminuer les conflits d'horaires entre les mentors et les mentorés et l'éloignement géographique. Elle diminue également l'influence de différences perceptibles telles que l'âge, le niveau socio-économique ou le groupe d'appartenance culturelle (Wheeldon et Lehmann, 1999). Enfin, Academos offre un environnement de communication à la fois sécuritaire, confidentiel et encadré¹.

Objectif de l'étude

L'objectif de la recherche était d'étudier l'influence du cybermentorat sur la motivation scolaire. À ce sujet, l'hypothèse était la suivante : la participation à Academos impliquant des interactions avec un cybermentor peut avoir des effets positifs sur la motivation des participants lorsqu'on compare ceux-ci à des élèves qui participent au programme mais qui n'ont pas de mentor.

MÉTHODE

Participants

Les données ont été recueillies à partir des 813 élèves au deuxième cycle du secondaire inscrits au site Academos entre septembre 2004 et avril 2005. Les élèves étaient invités à remplir un premier questionnaire au moment de leur inscription. Cent-quatre-vingt-neuf élèves ont rempli ce premier questionnaire. En mai 2005, tous les inscrits étaient invités à répondre à un deuxième questionnaire et 163 l'ont fait. Cinquante-trois élèves ont répondu aux deux questionnaires. La moyenne d'âge de ces élèves est de 16 ans. Le pourcentage de filles est de 62,5 %. Parmi les 163 élèves ayant répondu au deuxième questionnaire, 59 % ont indiqué avoir eu un contact avec au moins un cybermentor.

Mesures

Le premier et le deuxième questionnaire contenaient une adaptation de l'*Échelle de Motivation à l'École* (ÉMÉ; Vallerand, Blais, Brière et Pelletier, 1989), validée par Grouzet et Légaré (2004). L'échelle mesure les motivations intrinsèques, les régulations identifiées, introjectées et externes, et l'amotivation. L'accord des participants avec les énoncés était évalué à l'aide d'échelles de type Likert en sept points, allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ». La différence entre les réponses au deuxième et au premier questionnaire constitue alors une mesure

1. La confidentialité et la sécurité sont assurées de plusieurs façons : 1) accès restreint au site Internet, code d'utilisateur et mot de passe uniques; 2) communications se déroulant exclusivement sur le site Internet Academos, sans échange de coordonnées personnelles, 3) entrevue de sélection pour les cybermentors et 4) surveillance régulière des messages (Légaré, 2005).

« objective » du changement de motivation. Les indices de fidélité (alpha) des échelles pour les deux temps de mesure étaient de .70 à .85.

Dans le deuxième questionnaire, une mesure du changement « perçu » de la motivation scolaire a été introduite. Cette mesure, validée par Grouzet et Légaré (2004), consistait à demander aux participants : « Depuis ton expérience avec Academos, comment te sens-tu à l'école? » Quatre items de différenciation étaient alors proposés, avec une échelle de Likert à sept niveaux : 1) « J'ai moins de plaisir à l'école » à « J'ai plus de plaisir à l'école »; 2) « Je trouve l'école moins importante » à « Je trouve l'école plus importante »; 3) « Je trouve l'école moins utile pour ma vie professionnelle » à « Je trouve l'école plus utile pour ma vie professionnelle »; 4) « Je trouve l'école moins motivante » à « Je trouve l'école plus motivante ».

De plus, le deuxième questionnaire comportait une mesure de la qualité des relations avec le(s) cybermentor(s), soit 10 items où l'élève devait indiquer à quel point il s'était senti respecté, valorisé, supporté, connecté, compris, encouragé, motivé, en confiance, appuyé et écouté par son (ou ses) cybermentor(s). Une moyenne de ces items a été calculée pour chaque répondant et représente son évaluation de la qualité de la relation (alpha = .93). Enfin, la qualité de l'expérience avec Academos a été mesurée à l'aide d'un ensemble de 11 items, par lesquels l'élève devait indiquer à quel point il a trouvé son expérience avec Academos positive (stimulante, intéressante, sécurisante, inspirante, valorisante, instructive et motivante) et négative (ennuyeuse, inutile, stressante et frustrante) (alpha = .88). Une moyenne de ces items a été calculée pour chaque répondant et représente son évaluation de l'expérience du cybermentorat. Ces deux dernières mesures utilisaient des échelles de type Likert en sept points allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ». Elles ont été préalablement validées par Grouzet et Légaré (2004). Les questionnaires ont été administrés en classe, en format papier crayon, par des assistantes de recherche.

RÉSULTATS

Changement « perçu » de motivation

Le Tableau 1 présente les comparaisons de groupe entre les participants qui ont eu un cybermentor et ceux qui n'en ont pas eu¹ pour la question : « Depuis ton expérience avec Academos, comment te sens-tu à l'école? ».

1. Les principales raisons pour lesquelles les jeunes n'ont pas eu de cybermentor sont les suivantes : absence de cybermentor dans le domaine recherché par l'élève, cybermentor non disponible, l'élève ne ressentait pas le besoin d'avoir un cybermentor.

Tableau 1 Comparaisons de groupe (avec et sans cybermentor)

	Avec Mentor (n = 62)		Sans Mentor (n = 39)		t	p
	M	ÉT	M	ÉT		
Ecole plus ...						
plaisante	4,79	1,06	4,44	0,94	1,71	.09
importante	5,52	1,32	4,74	1,14	3,02	<.01
motivante	5,21	1,26	4,76	1,10	1,81	.07
utile	5,82	1,30	5,00	1,32	3,08	<.01
Total	5,33	1,08	4,75	1,00	2,70	.01

Note : Seules les réponses des participants ayant répondu au deuxième questionnaire sont ici reportées (N = 163, dont 62 données manquantes).

Les participants qui ont interagi avec un cybermentor perçoivent l'école comme plus plaisante et plus motivante que ceux qui n'ont pas eu de cybermentor et ils la trouvent significativement plus importante et plus utile que l'autre groupe.

Changement de motivation (pré- versus post-participation)

Le Tableau 2 présente les résultats des analyses de variance à mesures répétées qui ont été effectuées sur les mesures de motivation intrinsèque, autodéterminée et non autodéterminée, sur les mesures d'amotivation et sur l'index d'autodétermination.

Les résultats démontrent qu'il n'existe aucun effet significatif pour la motivation intrinsèque. Cependant, les tendances vont dans la bonne direction puisqu'on peut observer une augmentation de la motivation intrinsèque chez les participants qui ont interagi avec un cybermentor (+0,19) alors que pour ceux sans cybermentor la motivation intrinsèque a diminué (-0,24). Il existe une interaction significative pour la motivation autodéterminée. En effet, elle diminue significativement pour les participants sans cybermentor (-0,79) alors qu'elle reste relativement stable pour ceux avec un cybermentor (-0,17). On observe que la motivation non autodéterminée augmente légèrement dans les deux groupes (+0,13 et +0,20), mais cette augmentation n'est pas significative. L'effet d'interaction significatif pour l'amotivation s'explique par une augmentation pour les participants sans cybermentor (+0,66) alors qu'elle reste stable pour ceux avec cybermentor (-0,2). Enfin, l'interaction significative pour l'index de motivation s'explique par le fait que les participants avec cybermentor augmentent leur motivation autodéterminée (+0,84) alors que ceux sans cybermentor la voient diminuer (-2,59).

Motivation, expérience d'Academos et relations interpersonnelles

Le Tableau 3 présente des corrélations entre les indices d'augmentation de motivation et les réponses à six questions ainsi que la

Tableau 2 Analyses de variance à mesures répétées (questionnaire pré vs questionnaire post) avec le facteur « avec mentor ou sans mentor » pour les cinq variables dépendantes de motivation

	Avec mentor				Sans mentor				ddl	Effet du temps		Effet du mentor		Interaction	
	Pré		Post		Pré		Post			F	p	F	p	F	p
	M	ÉT	M	ÉT	M	ÉT	M	ÉT							
Motivation intrinsèque (MI)	4,60	1,35	4,79	1,36	4,53	1,61	4,29	1,76	1,45	0,260	n.s.	0,459	n.s.	1,493	n.s.
Motivation autodéterminée (MAUT)	5,96	1,08	5,79	1,63	6,12	1,00	5,33	1,27	1,42	0,803	n.s.	1,884	n.s.	3,771	.059
Motivation non autodéterminée (MNAUT)	3,36	1,47	3,49	1,41	3,62	1,95	3,82	1,45	1,47	0,526	n.s.	0,490	n.s.	0,022	n.s.
Amotivation (AMO)	1,56	0,95	1,36	0,64	1,37	0,58	2,03	1,42	1,46	1,927	n.s.	1,122	n.s.	6,516	.014
Index d'auto-détermination*	8,65	4,92	9,49	4,25	8,69	4,71	6,10	6,85	1,41	1,255	n.s.	1,356	n.s.	4,751	.035

*[(MI x 2) + MAUT - MNAUT - (AMO x 2)]; Plus le score est élevé, plus la personne est motivée de manière autodéterminée

Tableau 3 Corrélations entre des indices d'augmentation de motivation et les réponses à six questions

	Relation positive avec les mentors	Expérience positive	Expérience négative	Expérience relative (positive moins négative)
Changement subjectif : École est plus ...	<i>n</i> = 138	<i>n</i> = 138	<i>n</i> = 129	<i>n</i> = 129
... plaisante	.22**	.39***	.10	.18*
... importante	.08	.33***	.03	.19*
... motivante	.25***	.46***	.14	.19*
... utile	.12	.39***	.12	.16†
Total	.25***	.41***	.12	.19*
Différence motivation Questionnaire Post moins Questionnaire Pré	<i>n</i> = 32	<i>n</i> = 32	<i>n</i> = 30	<i>n</i> = 30
Motivation intrinsèque	.31†	.18	.21	.08
Motivation extr. autodéterminée	.33†	.23	.11	.19
Motivation extr. non autodéterminée	.03	-.03	.00	-.03
Amotivation	-.16	-.17	.07	-.24
Index autodétermination	.34†	.27	.11	.24

† $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Note : Pour le changement subjectif, seules les réponses des participants ayant répondu au deuxième questionnaire sont ici reportées ($N = 163$, dont 25 à 34 données manquantes); pour les différences post-pré, seules les réponses des participants ayant répondu au deux questionnaires sont ici reportées ($n = 53$, dont 21 à 23 données manquantes).

qualité de l'expérience Academos. Des corrélations positives significatives ont été trouvées entre la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque autodéterminée, l'index d'autodétermination et la relation positive des mentors. Il y a aussi des corrélations positives significatives entre l'augmentation perçue de la motivation et la qualité des relations avec les mentors et la qualité de l'expérience Academos en général.

DISCUSSION

L'objectif général de la recherche était d'évaluer les effets du programme de cybermentorat Academos sur la motivation scolaire. On observe tout d'abord que les participants ayant interagi avec un cybermentor manifestent une augmentation de leur intérêt pour l'école, ils la trouvent plus utile et plus importante, et leur motivation pour l'école est également augmentée. Cette augmentation s'observe aussi lorsqu'on compare leur motivation avant et après leur expérience avec Academos. En effet, la motivation autodéterminée des participants ayant eu un cybermentor augmente alors que l'amotivation diminue. Cette augmentation de la motivation autodéterminée est d'autant plus remarquable qu'elle va à l'encontre d'une tendance générale à la diminution graduelle de la motivation autodéterminée telle qu'observée dans la littérature (voir Otis, Grouzet et Pelletier, 2005). De plus, on observe une corrélation significative entre la qualité des relations avec les cybermentor et l'augmentation de la motivation autodéterminée. Il semble donc qu'une bonne relation mentorale limite la tendance à la diminution de la motivation autodéterminée.

L'ensemble des résultats tend donc à confirmer que le cybermentorat permet aux participants de trouver un sens aux études, une raison d'aller à l'école qui est différente de la simple obligation. En clarifiant leur choix de carrière et en sachant mieux comment atteindre leurs objectifs, les élèves peuvent voir en l'école un moyen d'atteindre leurs aspirations professionnelles. Or, l'information qui permet aux participants de donner un sens aux études provient surtout des cybermentors. La relation mentorale semble donc très importante, et les résultats présentés ici le démontrent très bien. Toutefois, ces résultats ne permettent pas de comprendre avec précision quels sont les éléments qui peuvent favoriser la qualité de la relation mentorale. Des recherches en cours visent à expliquer ce qui favorise les relations mentorales de qualité, mais aussi l'impact des autres acteurs impliqués dans le programme de cybermentorat (enseignants et animateurs) sur le développement de la motivation scolaire. La théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2000) postule d'ailleurs qu'un style interpersonnel qui satisfait les besoins de compétence, d'autonomie et d'affiliation sociale devrait être associé au développement d'une motivation plus autodéterminée. Les résultats de

cette recherche pourraient alors servir à développer un programme de formation des mentors et des enseignants.

Références

- Bégin, L., Bleau, M. et Landry, L. (2000). *L'école orientante : la formation de l'identité à l'école*. Outremont : Éditions Logiques.
- CEFRIQ (2003). 99 % des ados québécois utilisent Internet! En ligne le 15 mai 2007 : <www.cefrio.qc.ca>.
- Charest, D. (1997). *La situation des jeunes non diplômés dans l'école secondaire – Sondage sur l'insertion sociale et l'intégration professionnelle des jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et des autres jeunes non diplômés de l'école secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Chouinard, R. et Roy, N. (2005). Les altérations de la motivation à apprendre au secondaire. In L. DeBlois (Éd.), *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir*. Québec : CRIRÉS et Les Presses de l'Université Laval.
- Commission des États généraux sur l'éducation (1996). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (1995). *Des conditions de réussite au collégial. Réflexion à partir de points de vue étudiants*. Ste-Foy : CSP.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York : Plenum.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum Press.
- Deci, E. L. et Ryan R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. et Ryan, R. M. (1991). Motivation and education : The self-determination perspective. *The Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Grouzet, F.M.E. et Légaré, C. (2004). *Academos : une expérience enrichissante*. Rapport d'évaluation inédit.
- Hickey, D. T. et McCaslin, M. (2001). A comparative and sociocultural analysis of context and motivation. In S. Volet, et S. Järvelä (Éds), *Motivation in learning contexts : Theoretical and methodological implications* (p. 33-56). Amsterdam : Pergamon Elsevier.
- Hoyt, K. B. (1987). Trends in career education : Implications for the future. In K. B. Hoyt et K. R. Shylo (Eds), *Career education in transition : Trends and implication for the future* (p. 5-35). Columbus : Ohio State University.
- Lafranchise, N. (2000). *Estime de soi, identité et développement de l'adolescent : l'influence de la relation mentorale formelle en milieu scolaire*. Mémoire, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec, Canada.
- Lajoie, J., Légaré, C., Grouzet, F.M.E., Malo, C., Marcotte, D. et Campos, M. (2006) *Intégration d'un programme de cybermentorat vocationnel aux activités d'orientation au deuxième cycle du secondaire*. Rapport de recherche remis au FQRSC.
- Larsen, P. D., McGill, J. S. et Palmer, S. J. (2003). Factors influencing career decisions : perspectives of nursing students in three types of programs. *Journal of Nursing Education*, 42(4), 168-173.
- Légaré, C. (2005). *Implantation et évaluation du programme de cybermentorat Academos, visant à faciliter le choix de carrière des étudiants de niveau collégial*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec, Canada.
- Linnehan, F. (2003). A longitudinal study of work-based, adult-youth mentoring. *Journal of Vocational Behavior*, 63(1), 40-54.
- Marceau, D. et Gingras, M. (2001). L'approche orientante dans les écoles : la nécessaire contribution de la communauté. In D. Pelletier (Éd.), *Pour une approche orientante de l'école québécoise*. Ste-Foy : Septembre Éditions.
- Marcia, J. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Éd.), *Handbook of adolescent psychology*. New York : Wiley.

- McMahon, M., Limerick, B. et Gillies, J. (2004). Mentoring as a career guidance activity : Fostering non-traditional career exploration for girls. *Canadian Journal of Career Development*, 3(1), 5-11.
- McPartland, J. M. et Nettles, S. M. (1991). Using community adults as advocates or mentors for at-risk middle school students : A two-year evaluation of project RAISE. *American Journal of Education*, 99, 568-586.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2005). Regard sur la formation professionnelle. *Une enquête auprès d'élèves du 2^e cycle du secondaire*. Rapport de recherche.
- Osipow, S. H. et Fitzgerald, L. F. (1996). *Theories of career development*. (4^e éd.). Needham Heights, MA : Allyn and Bacon.
- Otis, N., Grouzet, F. M. E. et Pelletier, L. G. (2005). The latent motivational change in academic setting : A three-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 97, 170-183.
- Pastore, M. (2002). *Internet key to communication among youth*. cyberatlas. Jupitermedia Corporation. En ligne le 15 mai 2007 : <http://cyberatlas.internet.com/big_picture/demographics/article/0,5901_961881,00.html>.
- Pelletier, D. (2001). S'orienter dans un monde incertain. In D. Pelletier (Éd.), *Pour une approche orientante de l'école québécoise*. Ste-Foy : Septembre Éditions.
- Pew Internet Project (2002). *Majority of US college students on the Net*. *Pew Internet and American Life Project*. Washington, D.C. En ligne le 15 septembre 2002 : <<http://www.pewinternet.org/releases/release.asp?id=50>>.
- Rivière, B. (1996). *Le décrochage au collégial : le comprendre et le prévenir*. Laval : Éditions Beauchemin.
- Sylvestre, C. et Théorêt, M. (1996). L'importance d'un mentor pour les élèves qui risquent d'abandonner l'école. *Vie pédagogique*, mars-avril, 42-44.
- Turner, S., Phyllis, W. B. et Pecora, N. (2002). Why women choose information technology careers : Educational, social and familial influences. Proceedings of the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, Louisiana.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M. et Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME). *Revue canadienne des sciences du comportement*, 21, 323-349.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S. et Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting : Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161-1176.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge UK : C.U.P.
- Wenger, E., McDermott, R. et Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston MA : Harvard Business School Press.
- Wheeldon, R. S. et Lehmann, J. P. (1999). Establishing a telementoring program that can be used in vocational classes. *Journal for Vocational Special Needs Education*, 21(3), 32-37.

Résumé

La maturation professionnelle chez l'élève du secondaire est un facteur important de motivation scolaire. Son développement est toutefois lié à l'acquisition d'information provenant de l'extérieur de l'école. Le cybermentorat avec des travailleurs est un moyen privilégié de transmettre ces renseignements et la passion pour un métier. Une étude récente menée au Québec sur les usages de la ressource de cybermentorat Academos a montré que le cybermentorat pouvait avoir des effets positifs sur la motivation scolaire des élèves. L'appropriation par les jeunes des nouvelles technologies de communication dépasse le domaine des loisirs et peut contribuer significativement à favoriser la persévérance scolaire.

Mots clés

motivation scolaire, autodétermination, cybermentorat, approche orientante, élèves du secondaire

Abstract

Vocational maturity at high school level is an important factor in the academic motivation of students. However, it's improvement is tied up to the acquisition of information from the community. E-mentoring with working mentors is a unique manner to "pass on" that information as well as passion for one's profession. A recent study of the Academos e-mentoring program conducted in the province of Quebec demonstrates that e-mentoring has positives results on the student's academic motivation. Youth's adaptation to new communication's technologies extends further than their leisure time and can significantly improve their academic perseverance.

Key words

academic motivation, self-determination, e-mentoring, career education, high school students