

Un concept infopédagogique innovant pour soutenir la motivation des étudiantes autochtones dans leurs études universitaires

Johanne ROCHELEAU

@pte formation, Québec, Canada

Eve POULIOT

Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Dans le cadre d'un programme de formation à distance en relation d'aide destiné à des étudiantes des Premières Nations à l'Université du Québec à Chicoutimi, nous avons déployé une formule pédagogique innovante afin de répondre à leurs cultures et à leurs besoins particuliers tout en suscitant et en maintenant leur motivation pour favoriser leur réussite et leur persévérance scolaires. Cette formule, offerte en ligne en mode synchrone et asynchrone, est diffusée à la manière d'un scénario d'une télé-série. Elle est le résultat de l'application du concept infopédagogique, qui consiste en une double scénarisation de l'information et de la pédagogie tout en situant le développement des compétences dans un milieu de vie virtuel servant de cadre à des aventures et à des interactions entre différents personnages aux prises avec des problèmes nécessitant l'engagement collectif des étudiantes pour les résoudre. Les compétences développées sont réinvesties dans de nouvelles résolutions de

problèmes proposées lors de cours subséquents. Ce récit de pratique présente cette formule pédagogique innovante et l'application particulière que nous en avons faite. À la lumière de nos expériences, cette formule semble soutenir la motivation des étudiantes autochtones dans leurs études universitaires.

ABSTRACT

An innovative e-learning concept to support the motivation of Indigenous students in their university studies

Johanne ROCHELEAU, @pte formation, Quebec, Canada
Eve POULIOT, University of Quebec in Chicoutimi, Quebec, Canada

As part of a distance education counselling program for First Nations students at University of Quebec in Chicoutimi, we deployed an innovative educational formula to respond to their cultures and meet their specific needs. This formula also stimulates and maintains their motivation, favouring their academic success and perseverance. Offered online in synchronous and asynchronous mode, it is presented like a script for a television series. The e-learning concept is applied through a dual information and teaching scenario that places skill development in a virtual living environment. This becomes the framework for adventures and interactions between different characters who are grappling with problems that require the student's collective commitment to solve them. The skills developed are reinvested in new problem resolutions proposed in subsequent courses. This practice story presents the innovative educational formula and the specific application we have made of it. In light of our experiences, this formula seems to support the motivation of Indigenous students in their university studies.

RESUMEN

Un concepto infopedagógico innovador para apoyar la motivación de los estudiantes autóctonos en sus estudios universitarios

Johanne ROCHELEAU, @pte formation, Quebec, Canadá
Eve POULIOT, Universidad de Quebec en Chicoutimi, Quebec, Canadá

En el marco de un programa de formación a distancia relacionado con la asistencia a estudiantes de las Primeras Naciones en la Universidad de Quebec en Chicoutimi, desplegamos un modelo pedagógico innovador propicio tanto para sus culturas como para sus necesidades particulares, que suscita y sostiene la motivación que fomenta el éxito y la perseverancia escolares. Esta fórmula, ofrecida en línea en modo sincrónico y diacrónico, se difunde como si fuera el escenario de una tele-serie. Es el

resultado de la aplicación del concepto de infopedagogía, que consiste en una doble escenarización de la información y de la pedagogía, situando al mismo tiempo el desarrollo de competencias en un medio de vida virtual, marco de las aventuras e interacciones entre los diferentes personajes que confrontan problemas que necesitan la participación de todos los estudiantes para resolverlos. Las competencias desarrollados se aplican en nuevas resoluciones de problemas propuestos durante los cursos subsecuentes. Aquí prestamos el relato de prácticas de esta fórmula pedagógica innovadora, de aplicación específica que hemos realizado. Habida cuenta de nuestras experiencias, este modelo apoya la motivación de los estudiantes autóctonos en sus estudios universitarios.

INTRODUCTION

Des statistiques récentes montrent que comparativement aux allochtones, les Autochtones sont moins nombreux à obtenir un diplôme d'études collégiales ou universitaires (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur, 2018; Kelly-Scott et Smith, 2015). Selon plusieurs auteurs, cette situation s'expliquerait notamment en raison des approches colonialistes auxquelles les Autochtones ont été confrontés et qui ont détérioré leurs conditions de vie (Archambault, 2010; Sabbagh, 2008), de même que par les difficultés des établissements postsecondaires canadiens à se départir d'un système pédagogique favorisant une socialisation ethnoculturelle (Kermoal, 2018; Larose *et al.*, 2001; Sioui, 2011). Outre l'écart entre la vision occidentale et autochtone en matière d'éducation et les différences linguistiques qui contribuent à l'amplifier (Archambault, 2010; Côté, 2009; Lévesque et Polèse, 2015), l'enseignement à distance présente plusieurs défis liés à l'accessibilité, aux compétences numériques et à la proximité entre les étudiantes et le corps professoral (Jézégou, 2010), des défis qui sont peu documentés en contexte de classe autochtone (Augustus, 2015).

Ainsi, bien que de plus en plus de programmes gouvernementaux visent à améliorer les taux de scolarisation et d'obtention d'un diplôme chez les Autochtones, tant au primaire, au secondaire qu'aux études postsecondaires (Lévesque et Polèse, 2015), les initiatives de formation universitaire à distance s'adressant à des populations autochtones demeurent peu documentées. C'est dans ce contexte que le Centre des Premières Nations Nikanite de l'Université du Québec à Chicoutimi a décidé de développer un programme universitaire en relation d'aide devant être diffusé en ligne pour des étudiantes autochtones souhaitant suivre leur formation tout en demeurant dans leurs communautés.

Cet article est un récit de pratique rédigé au « nous » par la designer pédagogique et chargée de projet, Johanne Rocheleau, et la professeure en travail social, Eve Pouliot. Il décrit l'application du concept infopédagogique que nous avons adapté pour transformer des cours habituellement donnés en présentiel afin de les offrir en ligne¹ à des étudiantes autochtones. Nous y proposons, dans un premier temps, de préciser le contexte particulier du développement du *Programme court de premier cycle en relation d'aide* du Centre des Premières Nations Nikanite et de déterminer les grandes lignes des fondements du concept infopédagogique afin d'expliquer comment celui-ci a été adapté pour mieux soutenir la motivation des étudiantes autochtones. Nous exposons ensuite les facteurs qui, à la lumière de nos expériences, semblent associés à la motivation scolaire dans le cadre de ces cours destinés à des Autochtones qui poursuivent des études universitaires. Dans le contexte de la pandémie de la COVID-19 et de la nécessité d'adapter plusieurs cours à l'aide d'un dispositif à distance, ces initiatives nous semblent particulièrement prometteuses afin de poursuivre les efforts d'autochtonisation des établissements d'enseignement supérieur (Pouliot et Rocheleau, 2020).

MISE EN CONTEXTE DE L'EXPÉRIENCE D'UTILISATION DU CONCEPT INFOPÉDAGOGIQUE

L'expérience d'utilisation du concept infopédagogique dont il est question dans cet article s'inscrit dans un programme court en relation d'aide offert à distance par le Centre des Premières Nations Nikanite de l'Université du Québec à Chicoutimi, développé à la demande de différentes communautés autochtones innues, atikamekw et abénaquises qui constataient des besoins psychosociaux importants sur leurs territoires, mais sans avoir un nombre suffisant d'intervenantes formées pour y répondre. Ayant pour mandat la formation universitaire des Autochtones du Québec tout en favorisant l'autochtonisation, le Centre des Premières Nations Nikanite de l'Université du Québec à Chicoutimi a souhaité satisfaire ces attentes.

C'est ainsi qu'est né le programme court de 1^{er} cycle en relation d'aide ayant comme objectif de développer rapidement les compétences professionnelles en intervention psychosociale chez des adultes autochtones demeurant dans leurs communautés. D'entrée de jeu, le Centre des Premières Nations Nikanite a retenu cinq activités universitaires de 45 heures puisées dans les disciplines connexes pour composer ce programme: deux proviennent du travail social, deux de la psychologie et une du domaine de l'éthique. Le Centre a d'abord tenté de diffuser ces activités universitaires en vidéoconférence, mais ce mode de diffusion ne convenait pas bien aux étudiantes, sur le plan tant pédagogique que médiatique. Cette formule à distance reprenait des

1. Cette formule innovante est le résultat d'une recherche doctorale (Rocheleau, 2007) à laquelle la lectrice et le lecteur peut se référer pour plus d'informations concernant les fondements théoriques et la méthodologie de recherche de développement utilisée. Seules les grandes lignes seront dégagées dans ce récit de pratique.

cours offerts sur le campus sans ajouter d'encadrement particulier ni contextualiser les contenus pour des étudiantes autochtones, si bien que le programme a été abandonné après quelques tentatives de diffusion. Les étudiantes ne se sentaient pas motivées pour poursuivre leurs études dans ce contexte, car l'approche linéaire de la formation universitaire ne leur convenait pas. Il est d'ailleurs reconnu que les pratiques scolaires occidentales entrent en conflit avec les valeurs et les activités traditionnelles autochtones (Commission de l'éducation, 2007). Le rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones de 1996 révélait aussi que les peuples autochtones ne s'attachent pas uniquement au développement cognitif et ne perçoivent pas la réussite scolaire comme étant intimement liée au rendement scolaire, ce que nous pouvons aussi observer dans le modèle holistique de l'apprentissage des Premières Nations (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2007, 2009).

C'est à la suite de cette mauvaise expérience que le Centre nous a confié la tâche d'amorcer le développement du programme en relation d'aide spécifiquement pour des étudiantes autochtones. Dans ce mandat, nous avons été soutenues par les conseillers du Centre des Premières Nations Nikanite et par une équipe technique². L'activité universitaire régulière habituellement enseignée en présentiel, *Déviante sociale et dépendance*, est devenue le projet pilote et a été adaptée pour être offerte sur Moodle, la plateforme choisie pour offrir l'ensemble du programme.

Pour ce projet pilote, l'équipe élargie a reçu une formation ciblée afin de comprendre les enjeux autochtones, de bien circonscrire les besoins et les défis des étudiantes inscrites, de même que les solutions à privilégier afin d'y répondre adéquatement. Ces besoins étaient, tout d'abord, liés à leur désir de demeurer dans leurs communautés pendant et après leurs études. Bien qu'elles soient réparties géographiquement dans plusieurs communautés, ces étudiantes souhaitaient aussi créer des liens entre elles afin de ne pas se sentir isolées et de demeurer motivées dans leurs apprentissages. Finalement, elles exprimaient le désir de suivre une formation respectant leur culture (Rocheleau et Pouliot, 2016).

LE CONCEPT INFOPÉDAGOGIQUE

Le concept infopédagogique résulte de trois expérimentations doctorales (Rocheleau, 2007) dans lesquelles des approches des arts de la scène et de la pédagogie ont été expérimentées. Comme pour la mise en scène au théâtre, il consiste à mettre en scène et à animer des contenus didactiques, à les faire jouer par des acteurs virtuels dans un décor contextualisé où des étudiantes sont invitées à développer leurs compétences et à réfléchir à leurs apprentissages au cours de diverses activités pédagogiques. C'est cette double scénarisation de l'information (contenus didactiques) et de la pédagogie

2. Nous souhaitons d'ailleurs souligner l'aide importante qui nous a été apportée dans le cadre de ce projet par Sophie Riverin et Marco Bacon (Centre des Premières Nations Nikanite), de même que par Mélanie Grenon et Éric Bergeron (Service des technologies de l'information de l'Université du Québec à Chicoutimi).

(activités d'apprentissage et d'évaluation) pour tout le programme de formation qui permet à l'apprenante de s'engager activement dans son cheminement. Cette double scénarisation suscite et maintient la motivation des apprenantes autochtones, et favorise la persévérance scolaire.

Le concept infopédagogique place l'étudiante au centre de sa mission d'apprentissage tout en s'intéressant à sa motivation ainsi qu'au contexte du développement de ses compétences et de ses interactions avec ses pairs. Pour le programme dont il est question dans ce texte, l'approche du récit (*storytelling*) (Robin, 2006) et la cognition située (Chiou, 1992) ont été privilégiées pour traiter l'information afin qu'elle soit mieux perçue, traitée dans la mémoire à court terme et emmagasinée dans la mémoire à long terme. L'approche du récit convient particulièrement bien aux étudiantes autochtones habituées à ce mode de transmission orale, à la manière de la légende de Tshakapesh (Api Bellefleur et Musée régional de la Côte-Nord, 2010) qui enseigne, en plusieurs volets, les dimensions de la spiritualité innue. Nous avons donc animé des récits en utilisant une technique du divertissement, *l'Edutainment* (de la contraction des mots *Education* et *Entertainment*) (Garrett et Ezzo, 1996), en les traitant en épisodes, à la manière d'une télésérie. Le concept infopédagogique permet de situer des personnages dans un milieu en interaction avec sa communauté selon les dispositifs de la cognition située. En outre, la coconstruction des compétences, l'approche de la classe inversée et les études de cas font aussi partie de cette double scénarisation de l'information et de la pédagogie.

Le concept infopédagogique consiste donc à scénariser l'information et la pédagogie dans de multiples activités d'apprentissage qui s'inscrivent dans une stratégie globale de design pédagogique que l'on veut collaborative, engageante et ludique, dans un environnement informatique. On veut une information percutante privilégiant plusieurs points de vue et amenant du rythme dans les activités d'apprentissage, favorisant ainsi le maintien de l'apprenante dans le système. Outre la coconstruction des compétences, l'approche de la classe inversée et les études de cas font aussi partie de cette double scénarisation de l'information et de la pédagogie, dont nous discuterons un peu plus loin dans ce récit de pratique.

Le concept infopédagogique permet d'aborder les différentes dimensions physique, intellectuelle, émotionnelle et spirituelle des personnes autochtones en ciblant le bien-être collectif, ce qui s'arrime aux dimensions de l'apprentissage proposées par le modèle holistique de l'apprentissage des Premières Nations (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2007, 2009).

L'ARTICULATION DU CONCEPT INFOPÉDAGOGIQUE ET SA MISE EN ŒUVRE DANS LE PROJET PILOTE

Pour notre équipe pédagogique, en janvier 2014, l'ampleur de la tâche semblait immense, car la première activité universitaire devait être développée en seulement neuf mois afin d'être offerte en septembre 2014. Pour appliquer le concept infopédagogique, une lecture des plans de cours de chacune des activités universitaires a été effectuée pour dégager un fil conducteur permettant de relier les contenus et les activités d'apprentissage, et choisir la métaphore.

La métaphore et les personnages

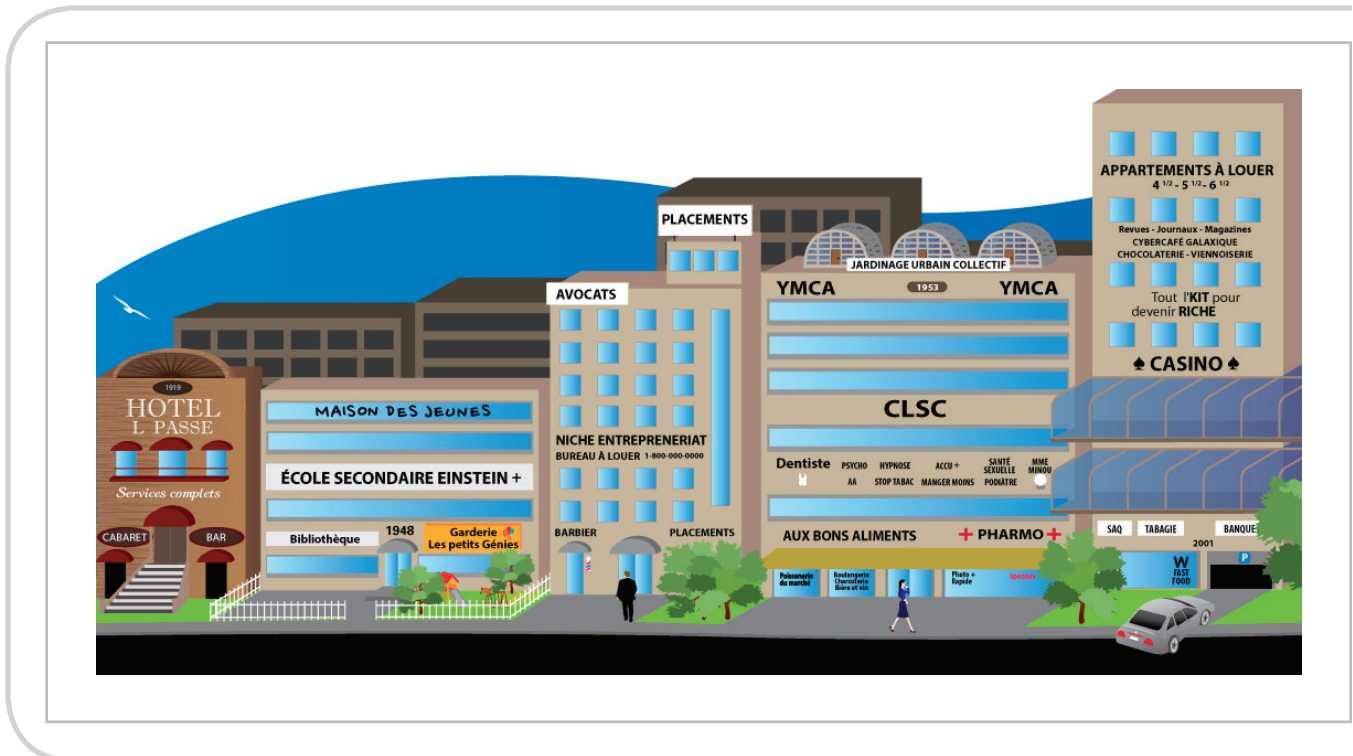
En design pédagogique de formation en ligne, la métaphore est très utile pour situer des problèmes d'apprentissage (Chiou, 1992), pour motiver et susciter l'engagement dans l'action, et pour éviter la surcharge et les biais cognitifs (Clark et Lyons, 2004). Pour élaborer une métaphore, Clark et Lyons (2004) proposent une approche en cinq temps : 1) définir les buts; 2) définir le contexte; 3) faire le design visuel; 4) déterminer les besoins pour le traitement des contenus; 5) appliquer les principes de la stratégie de design pédagogique retenue.

Pour construire la métaphore, nous avons examiné les divers éléments qui permettent de situer les contenus et les interventions dans un lieu, une société, une époque et des activités humaines. Dans le cas de ce programme, la métaphore devait tenir compte des besoins de tous les cours en ce qui a trait au développement des compétences en travail social, en éthique et en psychologie. Elle devait aussi permettre aux étudiantes de situer l'action, mais avec suffisamment de recul pour cerner l'ampleur des problèmes des personnages en situation de vulnérabilité. Nous devions aussi nous assurer que les cas et les lieux ne soient pas associés à des communautés, et que les contenus ne visent pas une personne autochtone pouvant être reconnue. Pour ce faire, nous avons créé un milieu urbain fictif, l'avenue des Pulsions (voir figure 1), dans lequel on retrouve tous les lieux pour situer les problèmes de délinquance, de déviance et de dépendance.

Étant donné que nous utilisions déjà des cas réels dans notre enseignement en présentiel, une liste des personnages et de leurs problématiques particulières a été dressée. Nous avons fait le choix de ne pas inclure de personnages autochtones dans les cours en raison du caractère stigmatisant des problématiques abordées. Cette façon de faire a permis aux étudiantes de prendre une distance par rapport aux problématiques abordées tout en faisant des liens avec leur propre vécu ou celui de leurs communautés. Pour chaque personnage, nous avons dessiné un portrait physique et rédigé une fiche signalétique qui permettait de véhiculer les problèmes à l'étude. C'est dans la métaphore que nous avons situé les récits des treize premiers

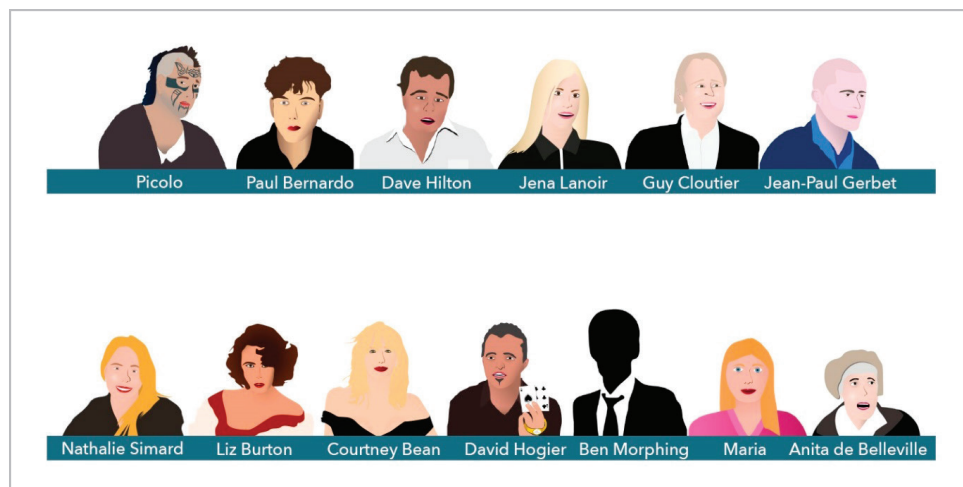
personnages, dont les histoires s'entrelacent, à la manière d'une télésérie divertissante dans laquelle évoluent des personnes vivant des problèmes psychosociaux ou judiciaires.

Figure 1. **L'avenue des Pulsions**



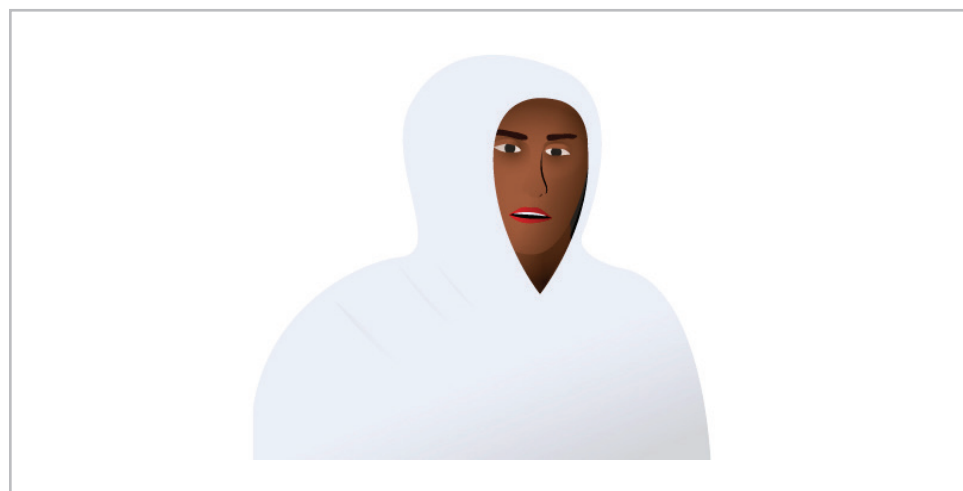
Certains personnages sont réels et sont du domaine public, tandis que d'autres sont des amalgames ou des inventions pour servir les contenus à aborder (voir figure 2). Nous les avons dessinés pour représenter une réalité. Par exemple, Ben Morphing fait une utilisation excessive d'Internet, il passe sa vie dans la noirceur et personne ne le voit. Il a donc été représenté à l'aide d'une silhouette noire dont on ne distingue pas les traits. Pour l'ensemble, l'action se passe aujourd'hui, et les apprenantes ont pour défi de venir en aide à chacun des personnages par les études de cas qui leur sont présentées pour développer leurs compétences en intervention psychosociale. Nous avons rédigé tous les contenus dans un gabarit de scénarimage sur lequel nous avons fixé les animations et la narration. Les synthèses ont été compilées en format vidéo, puis intégrées dans Moodle.

Figure 2. **Les personnages du projet pilote**



Un seul personnage n'a pas subi le même traitement. Il s'agit du cas de Samwillie Grey (voir figure 3), qui fait l'objet du dernier cours dans lequel toutes les compétences des étudiantes sont sollicitées dans une activité d'évaluation sommative. Samwillie Grey est bien réel et il est incarcéré pour une peine de 25 ans ferme pour le meurtre de Kitty Thomassie, 34 ans, sous les yeux de sa fille Olivia (Mateu, 2016). Samwillie avait des problèmes de déviance, de délinquance et de dépendance (George, 2008). À la fin du cours, son cas vient mettre en perspective le fait que les événements vécus sur l'avenue des Pulsions peuvent aussi se produire dans une communauté autochtone.

Figure 3. **Le personnage de Samwillie**



L'organisation pédagogique

L'approche pédagogique privilégiée pour ce programme allie les principes socioconstructivistes (Le Moigne, 1995; Vigotsky, 1929, 1962, 1978) et la stratégie de la classe inversée (Lebrun, 2016a, 2016b). Elle comprend un volet asynchrone individuel, un volet synchrone au centre de la démarche hebdomadaire visant à résoudre des études de cas (Rocheleau et Dessureault, 2011) et un autre volet asynchrone visant la consolidation des apprentissages et la réalisation des exercices métacognitifs. Dans un premier temps, et bien que des objectifs de développement de connaissances et de compétences aient été présentés aux apprenantes, chacune a été invitée à se fixer ses propres objectifs cognitifs et métacognitifs. Comme l'illustre la figure 4, chaque séance a été divisée en trois volets proposant des activités et des tâches aux étudiantes afin de leur permettre de développer leurs connaissances et leurs compétences, et de faire la synthèse de leurs apprentissages.

Le premier volet, qui visait à développer les connaissances des étudiantes, était réalisé en mode asynchrone avant la rencontre hebdomadaire. Les étudiantes devaient alors se familiariser avec le cas à l'étude en lisant la fiche signalétique du personnage. Étant donné que le français était la seconde, voire la troisième langue pour plusieurs, nous avons élaboré des exercices sous forme de jeux afin qu'elles s'approprient la terminologie spécifique aux contenus abordés (p. ex. des mots croisés). Nous avons également narré les contenus pour en faciliter l'appropriation verbale par les étudiantes tout en rendant disponibles les synthèses de contenus téléchargeables et formatées pour pouvoir y inscrire des notes et des commentaires. Ces synthèses permettaient aux étudiantes de faire des liens concrets entre les contenus théoriques et l'histoire du personnage. Par la suite, un deuxième volet synchrone permettait aux étudiantes de développer leurs compétences en équipe en discutant du cas à l'étude et des solutions potentielles afin de venir en aide au personnage. Un retour était finalement fait en grand groupe pour mettre en commun les solutions envisagées par les différentes équipes. Après la rencontre synchrone, les étudiantes étaient invitées à répondre à des questions dans leur journal de bord afin de faire la synthèse de leurs apprentissages. Elles devaient alors réfléchir à leurs valeurs ainsi qu'aux pouvoirs et aux oppressions associés à leurs identités et à celles des personnages présentés. Cette approche réflexive avait pour but de «traquer l'ethnocentrisme occidental, [de] démasquer les jugements subjectifs et [de] faire apparaître les conséquences des préjugés» (Godelier, 2002, p. 194). Toutes les leçons de tous les cours du programme ont été construites de manière semblable, si bien que chaque étudiante savait exactement ce qu'elle avait à faire.

Figure 4. Exemple de l'organisation pédagogique du cours

Cours 1 : Introduction au cours et aux notions de base

Picolo. Itinérant.

Développez vos connaissances!

- Vidéo de présentation de Picolo
- Consigne du cours 1
- Fiche signalétique de Picolo. Itinérant. (format imprimable)
- Synthèse des contenus du cours 1 (format vidéo)
- Synthèse des contenus du cours 1 (format imprimable)
- Lien vers les textes complémentaires (journal Pulsion!)
- Glossaire du cours 1
- Mots croisés

Développez vos compétences!

- Forum de discussion
- Rencontre synchrone en conférence Web

Faites la synthèse de vos apprentissages!

- Réflexion personnelle sur les apprentissages
- Journal de bord du cours 1

La diffusion des cours

Au total, dix étudiantes se sont inscrites à l'activité universitaire faisant l'objet du projet pilote en 2014. Dès le début, trois étudiantes ont dû abandonner le cours en raison de difficultés rencontrées dans leurs communautés. Des sept étudiantes restantes, six ont terminé le cours.

Tout au long de la session, différents thèmes ont été abordés dans une perspective critique considérant les phénomènes de déviance, de délinquance et de dépendance comme étant relatifs dans le temps et l'espace. À la fin de chaque grand bloc de cours, une section intitulée *Pendules à l'heure autochtone* permettait plus spécifiquement de relativiser les contenus et les compétences enseignés dans un contexte autochtone, chacune étant précédée d'un poème de Joséphine Bacon (Bacon et Acquelin, 2011) sur le thème abordé. Par exemple, dans la plupart des cultures autochtones, le comportement d'une personne délinquante est perçu comme un déséquilibre entre l'individu, la communauté et le monde spirituel, faisant en sorte que la déviance ne peut être traitée que par le biais d'interventions guidées par des principes de réparation et de guérison (Létourneau, 2009). Ces idées étaient discutées avec les étudiantes, à la lumière des réalités qu'elles observaient dans leurs communautés respectives. Leurs connaissances et leurs expériences étaient donc mobilisées en lien avec les différents contenus de cours tout en portant un regard critique sur les interventions sociales coloniales ayant contribué à opprimer les Autochtones (Baskin et Sinclair, 2015). L'approche anti-oppressive a également été présentée comme une façon de libérer des personnes, des groupes et des communautés des causes et des effets de l'oppression, qu'ils soient individuels, culturels ou structurels (Pullen-Sansfaçon, 2013). Ainsi, les étudiantes ont été initiées au modèle PCS (Préjugés – Culture – Structure et divisions sociales) permettant de les aider, en tant que futures intervenantes, à s'engager dans une pratique anti-oppressive favorisant une vision critique et holistique des problèmes vécus par la personne. Dans toutes les activités réalisées, les valeurs du travail social étaient prônées, soit la justice sociale, la défense des droits et la dignité des personnes et des communautés (Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec, 2012). Le fait d'avoir un groupe de petite taille nous a permis de consacrer beaucoup de temps afin d'encadrer les travaux de chaque étudiante tout en lui donnant une rétroaction régulière et personnalisée.

Pendant la mise en œuvre du projet, nous avons souhaité dégager les forces et les limites associées à cette formule pédagogique en sollicitant le point de vue des étudiantes. Pour ce faire, nous avons formulé des questions sur Moodle à la fin des quatre blocs de leçons pour recueillir leurs commentaires et leurs suggestions. Les commentaires recueillis dans les évaluations de nos enseignements nous ont également permis de déterminer des pistes intéressantes pour le développement des autres cours à offrir dans le cadre du programme. Étant donné le caractère novateur de cette formule pédagogique, les étudiantes ont été avisées du fait que nous documentions la démarche afin de la partager ultérieurement lors de congrès scientifiques ou de publications. Tout au long de la mise en œuvre du projet pilote, les besoins des étudiantes et des communautés impliquées ont été au cœur de nos décisions.

Par la suite, deux autres cours s'adressant à des étudiantes autochtones ont utilisé le concept infopédagogique dans l'enseignement du travail social à l'Université du Québec à Chicoutimi en 2006 et en 2017, dont nous faisons état dans les paragraphes suivants.

LES FACTEURS ASSOCIÉS À LA MOTIVATION SCOLAIRE DES ÉTUDIANTES

Après le projet pilote et toujours dans le cadre du programme en relation d'aide, un deuxième cours en travail social, portant sur l'intervention sociale auprès des jeunes, a été développé. Il a nécessité la création de nouveaux personnages âgés de 2 mois à 17 ans évoluant dans la métaphore de l'avenue des Pulsions. Nous avons également repris le concept infopédagogique dans un troisième cours intégré à deux autres programmes du Centre des Premières Nations Nikanite destinés aux Autochtones souhaitant se former dans le domaine de la prévention des dépendances. Afin de dégager les éléments associés à la motivation des étudiantes dans le cadre de ces trois cours, nous avons fait une analyse de contenu thématique des commentaires recueillis lors de l'évaluation de nos enseignements. Notre analyse a consisté à repérer les commentaires qui traitaient de la motivation des étudiantes afin de déterminer les éléments qui y semblaient associés dans leur discours.

D'abord, l'importance de la collaboration a été soulignée par de nombreuses étudiantes, qui appréciaient le travail en équipe. Les occasions de collaborer avec leurs pairs contribuaient à réduire leur isolement, dans les cours offerts en ligne, et augmentaient leur sentiment d'appartenance à leur cohorte. Elles ont aussi souligné que les évaluations réalisées en équipe diminuaient leur anxiété en leur permettant de mettre leurs forces en commun pour satisfaire les exigences du cours. Le fait de pouvoir collaborer avec des personnes de différentes communautés et ayant des expériences personnelles et professionnelles variées a permis aux étudiantes de comprendre des réalités diverses. Elles ont apprécié ces échanges et le soutien exprimé par leurs collègues de classe lorsque certains contenus de cours faisaient écho à des expériences difficiles vécues antérieurement.

Les travaux en équipe permettent de briser l'isolement. J'aime collaborer avec les autres, partager mes idées. Les évaluations en groupe diminuent aussi mon anxiété. J'ai développé un sentiment d'appartenance à ma cohorte dans ce cours (Hiver 2016, 4SVS177-91).

Le fait de travailler en équipe m'a permis de me faire de nouvelles amies et m'a motivée à suivre le cours. Parfois, les cours parlaient de choses difficiles que j'ai vécues dans ma communauté. Le fait d'en parler avec des filles qui sont déjà intervenantes ou qui développent des habiletés pour le devenir m'aide beaucoup. J'ai toujours hâte d'assister au cours pour les voir et discuter avec elles. La professeure nous donne beaucoup d'occasions d'échanger et j'adore ça. J'ai une amie qui avait de la difficulté dans ses travaux écrits, mais elle avait toujours de bonnes idées. Le travail d'équipe nous permettait de mettre nos forces en commun (Hiver 2017, 4SVS226-91).

Une autre condition qui semble associée à la motivation des étudiantes autochtones concerne l'utilité des apprentissages réalisés. Les étudiantes apprécient les

contenus enseignés et considèrent que ceux-ci les préparent adéquatement à leur future carrière en intervention. Le fait que les cours abordent des situations concrètes d'intervention les motive dans leurs apprentissages en leur donnant le sentiment de développer des outils et des stratégies qui leur seront utiles dans leur profession. Ces étudiantes, qui sont souvent les premières de leur entourage à accéder à des études universitaires, ressentent de la fierté quant à leur parcours scolaire et souhaitent recevoir une formation leur permettant de répondre aux besoins de leurs communautés.

Le cours m'a donné envie d'apprendre encore plus. J'ai acquis une bonne base de connaissances. J'ai le sentiment d'être outillée pour venir en aide à ma communauté.

Je ne suis pas une experte, mais j'ai une base de connaissances qui me permet de faire de la relation d'aide (Automne 2014, 4SVS227-91).

Je n'aimais pas ça l'université avant. Je trouvais que c'était du « pelletage de nuages », ce n'était pas assez concret pour moi. Mais le fait d'utiliser des cas concrets m'aide à comprendre. Je la vois, l'utilité des approches et des concepts, parce que je les applique à de vrais cas. Je comprends comment je vais pouvoir m'en servir pour aider mes proches et les membres de la communauté qui vivent des problèmes. Je suis fière de suivre ce cours. Je suis la première de ma famille à aller à l'université, et ça me rend vraiment fière (Hiver 2016, 4SVS177-91).

Finalement, l'intégration d'éléments culturels autochtones dans les apprentissages semble favoriser la motivation de ces étudiantes, qui apprécient les situations authentiques dans lesquelles les personnages du cours évoluent. À leurs yeux, les problématiques abordées en classe correspondent aux réalités observées dans leurs communautés, ce qui contribue à leur motivation et à leur persévérance scolaire. Par ailleurs, certaines étudiantes apprécient le fait que les problématiques abordées dans le cadre du cours ne soient pas uniquement associées aux Premières Nations. Elles trouvent pertinent d'aborder le contenu avec des personnages d'appartenances culturelles variées afin de prendre une certaine distance avec des thèmes qu'elles trouvent parfois plus difficiles à aborder.

[J'apprécie] les études de cas, surtout que les histoires s'entrecroisent entre les personnages qui vivent dans une petite communauté. Ils vivent des problématiques et des réalités qui ressemblent beaucoup à ce qui est vécu dans nos communautés. C'est motivant et pertinent pour moi (Hiver 2016, 4SVS177-91).

J'ai aimé que les personnages ne soient pas tous des Autochtones. Les problèmes des Autochtones, je les vois tous les jours dans ma communauté. Le fait de les voir chez d'autres personnes m'a permis de prendre du recul et de regarder ma communauté avec un regard neuf. Il y avait aussi les « Pendules »

qui permettaient de nous faire réfléchir; d'échanger sur nos réalités qui sont différentes d'une communauté à l'autre (Hiver 2017, 4SVS226-91).

Selon Sogunro (2015, p. 23), la motivation est « ce qui stimule et soutient un apprenant vers la réalisation des objectifs pédagogiques au fil du temps ». Cette motivation se construit tout au long des apprentissages dont les étudiantes font l'expérience, et ce, à travers leurs interactions avec leur environnement (Tremblay-Wragg et al., 2018). À l'instar d'autres études menées sur les facteurs motivationnels liés aux apprentissages des adultes (Halawah, 2011; McKendry et Boyd, 2012; Sogunro, 2015; Toohey, 1999; Tremblay-Wragg *et al.*, 2018), notre expérience révèle certains facteurs qui semblent influencer positivement la motivation scolaire des Autochtones. Tout d'abord, le fait de collaborer avec leurs pairs et de travailler en équipe les encourage dans leur projet scolaire tout en diminuant le stress généralement associé aux évaluations. Ce constat avait d'ailleurs été soulevé par Stephens *et al.* (2012), qui affirment qu'une université davantage axée sur l'interdépendance favorise la réussite des étudiants et des étudiantes de première génération, comme c'est le cas des Autochtones qui sont nombreux à être les premiers de leur famille à poursuivre des études postsecondaires. Leur appartenance culturelle et leur fierté de cheminer dans des études universitaires semblent également contribuer à leur motivation scolaire. Ces étudiantes souhaitent que les connaissances et les compétences qu'elles ont développées lors de leurs études universitaires puissent aider leurs communautés. D'autres recherches soulignent que le projet d'étude des Autochtones est souvent motivé par un désir de contribuer au bien-être de leurs communautés (Blackburn, 2018; Loiselle, 2010; Loiselle et Legault, 2013). Enfin, conformément à ce qui est suggéré par certains auteurs (Colomb, 2012; Conseil canadien sur l'apprentissage, 2007), l'intégration d'éléments culturels autochtones aux activités pédagogiques semble particulièrement motiver les étudiantes, qui se sentent interpellées par l'approche du récit dont les personnages correspondent aux réalités présentes dans leurs communautés. Plutôt que d'adapter tout le contenu du cours aux réalités rencontrées par les Autochtones, en risquant de les « fixer » dans les problématiques de déviance, de délinquance et de dépendance, nous avons choisi de situer les contenus dans un univers urbain et fictif. Cette façon de faire a permis de solliciter l'expertise des étudiantes au sujet des réalités vécues dans leurs communautés et de les engager émotionnellement dans la démarche en créant un lien avec les personnages, sans toutefois véhiculer des stéréotypes culturels.

Malgré les avantages du concept infopédagogique, nous avons rencontré quelques défis dans son utilisation. Lors des deux premiers cours en formule à distance, les étudiantes ont trouvé difficile de collaborer entre elles entre les rencontres synchrones. Elles interagissaient peu sur le forum de discussion mis à leur disposition pour les travaux d'équipe, étant plus à l'aise de s'exprimer oralement. Dans les cours subséquents donnés en formule hybride ou en ligne, nous avons donc réservé les activités collaboratives pour les rencontres en classe ou en format synchrone afin de favoriser les échanges. Dans certaines communautés, des étudiantes ont également

rencontré des problèmes techniques lors de rencontres synchrones en raison de la faible bande passante. Afin de limiter les inconvénients associés à ces problèmes d'accès, nous avons enregistré les cours synchrones pour que les étudiantes puissent les écouter ultérieurement lorsqu'elles n'étaient pas en mesure de se présenter en classe virtuelle. Du côté de la conception et de l'enseignement, nous constatons que le premier cours a nécessité énormément de ressources humaines et financières, et beaucoup de temps. Il semble aussi difficile d'envisager l'utilisation de cette formule avec un encadrement aussi soutenu dans de grands groupes.

CONCLUSION

Dans ce récit de pratique, nous avons présenté les éléments constitutifs du concept infopédagogique et décrit comment celui-ci a été appliqué dans différents programmes à l'Université du Québec à Chicoutimi pour répondre aux besoins de groupes formés d'Autochtones. À la lumière des expériences réalisées depuis 2014, nous sommes d'avis que le concept infopédagogique constitue une perspective intéressante pour l'enseignement universitaire destiné à des étudiantes autochtones. Tant en formation à distance qu'en formule hybride, le concept infopédagogique est très apprécié des étudiantes. La métaphore, les personnages et les études de cas suscitent leur intérêt et maintiennent leur motivation.

Bien que nos expériences du concept infopédagogique soient très positives, notre bilan demeure centré sur nos impressions et les commentaires exprimés par les étudiantes. Afin de confirmer le bien-fondé de cette formule pédagogique et ses retombées sur la motivation des étudiantes, il serait pertinent de mener un projet de recherche permettant de mieux documenter l'utilisation du concept infopédagogique dans l'enseignement auprès des Autochtones.

Références bibliographiques

- API BELLEFLEUR, C. et Musée régional de la Côte-Nord. (2010). *Le récit de Tshakapesh*. Nametau Innu. <http://www.nametauinnu.ca/fr/culture/spiritualite/tshakapesh#%20-%20-%20text=Dans%20cette%20l%3%A9gende%20riche%20en,%20toujours%20l%3%A0%20vaincre%20les%20difficult%3%A9s>
- ARCHAMBAULT, H. (2010). Quels sont les facteurs favorisant ou inhibant la réussite éducative des élèves autochtones? *First Peoples Child and Family Review*, 5(2), 107-116. <https://doi.org/10.7202/1068936ar> https://fncaringsociety.com/sites/default/files/online-journal/vol5num2/Archambault_pp107.pdf

- AUGUSTUS, C. (2015). Knowledge liaisons: Negotiating multiple pedagogies in global Indigenous studies courses. *Canadian Journal of Higher Education*, 45(4), 1-17. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v45i4.184894>
- BACON, J. et ACQUELIN, J. (2011). *Nous sommes tous des sauvages*. Mémoire d'encrier.
- BASKIN, C. et SINCLAIR, D. (2015). Social work and Indigenous peoples in Canada. *Encyclopedia of Social Work*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780199975839.013.953>
- BLACKBURN, M. (2018). *Apport à la compréhension de l'identité culturelle, du concept de soi et du sens de l'expérience scolaire chez des étudiants universitaires autochtones* [essai doctoral, Université du Québec à Chicoutimi, Canada]. Constellation. <https://constellation.uqac.ca/4642/>
- CHIOU, G. F. (1992). Situated learning, metaphors, and computer-based learning environments. *Educational Technology*, 32(8), 7-11. <https://www.learntechlib.org/p/170919/>
- CLARK, R. C. et LYONS, C. (2004). *Graphics for learning*. Pfeiffer.
- Colomb, E. (2012). *Premières Nations. Essai d'une approche holistique en éducation supérieure. Entre compréhension et réussite*. Presses de l'Université du Québec.
- Commission de l'éducation. (2007). *La réussite scolaire des Autochtones*. Secrétariat des commissions de l'Assemblée nationale du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/1762627>
- Commission royale sur les peuples autochtones. (1996). *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones*. Groupe Communication Canada.
- Conseil canadien sur l'apprentissage (2007). *Redéfinir le mode d'évaluation de la réussite et de l'apprentissage chez les Premières Nations, les Inuits et les Métis*. <http://blogs.ubc.ca/epse310a/files/2014/02/F-CCL-Premieres-Nations-20071.pdf>
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2009). *État de l'apprentissage chez les Autochtones au Canada: une approche holistique de l'évaluation de la réussite*. http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/59335.pdf
- Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur. (2018). *Étudiants des Premiers Peuples en enseignement supérieur | Dossier CAPRES*. <http://capres.ca/dossiers/etudiants-des-premiers-peuples-en-enseignement-superieur-dossier-capres>

- CÔTÉ, I. (2009). *Parcours de décrochage et rattrapage scolaire des jeunes autochtones en milieu urbain: le point de vue des étudiants autochtones* [mémoire de maîtrise, Université Laval, Canada]. Corpus. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/20738>
- GARRETT, M. et EZZO, M. (1996). Edutainment: The challenge. *Journal of Interactive Instruction Development*, 8(3), 3-7. <https://www.learntechlib.org/p/80376/>
- GEORGE, J. (2008, 5 juin). Samwillie Greystabbed ex-girlfriend 14 times. *Nunatsiaq News*. https://nunatsiaq.com/stories/article/Samwillie_Grey_stabbed_ex-girlfriend_14_times/
- GODELIER, M. (2002). Briser le miroir du soi. Dans C. Ghasarian (dir.), *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive. Nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux* (p. 193-212). Armand Colin.
- HALAWAH, I. (2011). Factors influencing college student's motivation to learn from student's perspective. *Education*, 132(2), 379-390. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1193623>
- JÉZÉGOU, A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning. *Distances et savoirs*, 8(2), 257-274. https://ds.revuesonline.com/gratuit/DS8_2_14_Jgou.pdf
- KELLY-SCOTT, K. et SMITH, K. (2015, 3 novembre). *Les peuples autochtones. Feuille d'information du Canada* (publication n° 89-656-X2015001). Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/89-656-x/89-656-x2015001-fra.pdf?st=q-W02mcY>
- KERMOAL, N. (2018). Le rôle des universités canadiennes dans la décolonisation des savoirs: le cas de l'Alberta. *ACME: An International Journal for Critical Geographies*, 17(3), 651-670. <https://acme-journal.org/index.php/acme/article/view/1260/1196>
- LAROSE, F., BOURQUE, J., TERRISSE, B. et KURTNESS, J. (2001). La résilience scolaire comme indice d'acculturation chez les autochtones: bilan de recherches en milieux innus. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 151-180. <https://doi.org/10.7202/000312ar>
- LE MOIGNE, J.-L. (1995). *Le constructivisme. Tome 2. Des épistémologies*. ESF.
- LEBRUN, M. (2016a, 11 octobre). Classes inversées, retour sur un phénomène précurseur (1). *The Conversation*. <https://theconversation.com/classes-inversees-retour-sur-un-phenomene-precurseur-1-66062>

LEBRUN, M. (2016b, 1^{er} novembre). Les classes inversées, vers une approche systémique (2). *The Conversation*. <https://theconversation.com/les-classes-inversees-vers-une-approche-systemique-2-67324>

LÉTOURNEAU, E. (2009). Le patrimoine culturel immatériel dans les programmes de réhabilitation destinés aux peuples autochtones. *Criminologie*, 42(2), 153-172. <https://doi.org/10.7202/038603ar>

ce lien ne fonctionne pas ->

LÉVESQUE, C. et POLÈSE, G. (2015). *Une synthèse des connaissances sur la réussite et la persévérance scolaires des élèves autochtones au Québec et dans les autres provinces canadiennes*. Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones et Institut national de la recherche scientifique. <http://espace.inrs.ca/id/eprint/2810/1/CahierDIALOG2015-01-R%C3%A9ussitepers%C3%A9v%C3%A9rancescolaires-Levesque%202015.pdf>

ce lien ne fonctionne pas ->

LOISELLE, M. (2010). *Une analyse des déterminants de persévérance et de réussite des étudiants autochtones à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue*. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. <https://esp.umontreal.ca/fileadmin/esp/documents/Cheminement/soutien-reussite/Autochtones-etudes%20sup%C3%A9rieures.pdf>

LOISELLE, M. et LEGAULT, L. (2013). Les autochtones du Canada et les études supérieures d'hier à aujourd'hui. Dans P. Chenard, P. Doray, E.-L. Dussault et M. Ringuette (dir.), *L'accessibilité aux études postsecondaires, un projet inachevé* (p. 245-262). Presses de l'Université du Québec.

MATEU, K. (2016, 24 avril). Moi, Olivia, Innuite, résiliente et déterminée. *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/777674/inuite-autochtones-olivia-lya-thomassie-nord-kangirsuk-femmes-assassinees>

McKENDRY, S. et BOYD, V. (2012). Defining the "Independent Learner" in UK higher education: Staff and students' understanding of the concept. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 24(2), 209-220. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ996267.pdf>

Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec. (2012). *Référentiel des compétences des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux*. https://www1.otstcfq.org/wp-content/uploads/2017/06/referentiel_de_competences_des_travailleurs_sociaux.pdf

POULIOT, E. et ROCHELEAU, J. (2020). Enseigner le travail social en contexte de pandémie: un exemple d'environnement d'apprentissage hybride en ligne sur Moodle. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 17(2), 44-50. <https://www.ritpu.ca/files/numeros/110/ritpu-v17n2-05.pdf>

- PULLEN-SANSFAÇON, A. (2013). La pratique anti-oppressive. Dans E. Harper et H. Dorvil (dir.), *Le travail social. Théories, méthodologies et pratiques* (p. 353-374). Presses de l'Université du Québec.
- ROBIN, B. R. (2006). The educational uses of digital storytelling. Dans C. Crawford, R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber et D. Willis (dir.), *Proceedings of SITE 2006--Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (p. 709-716). Association for the Advancement of Computing in Education. <https://www.learntechlib.org/primary/d/22129>
- ROCHELEAU, J. (2007). *Élaboration d'un système-conseiller en technologie éducative pour guider les designers pédagogiques dans l'élaboration de systèmes d'apprentissage multimédias interactifs fondés sur des principes cognitivistes et constructivistes de l'apprentissage* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/720/1/D1598.pdf>
- ROCHELEAU, J. et DESSUREAULT, D. (2011). *Études de cas à granularité variable. Méthodes pédagogiques pour le développement des compétences professionnelles des étudiants en regard de la durée et de la profondeur du traitement*. Université du Québec à Trois-Rivières. https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC2611/F894064471__tudes_de_cas__granularit__variable_finale_.pdf
- ROCHELEAU, J. et POULIOT, E. (2016). Le développement d'un cours asynchrone visant à favoriser la réussite scolaire chez les étudiants des Premières Nations: bilan d'un projet pilote novateur. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 2, 1-5. <http://nikanite.uqac.ca/wp-content/uploads/2016/12/JRocheleau-et-EPouliot-VF.pdf>
- SABBAGH, A. (2008). Les Premières Nations du Québec: réflexions sur le processus de bien-être. Dans G. Legault et L. Rachédy (dir.), *L'intervention interculturelle* (2^e éd., p. 273-291). Gaëtan Morin.
- SIOUI, B. (2011). La maîtrise indienne de l'éducation indienne: quatre décennies plus tard. Dans C. Lévesque et B. Sioui (dir.), *Parlons de l'éducation des autochtones au Québec* (p. 8-11). Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones et Institut national de la recherche scientifique. <http://autochtonia.reseaudialog.ca/docs/CahierDIALOG-201102.pdf>
- SOGUNRO, O. A. (2015). Motivating factors for adult learners in higher education. *International Journal of Higher Education*, 4(1), 22-37. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v4n1p22>

STEPHENS, N. M., FRYBERG, S. A., MARKUS, H. R., JOHNSON, C. S. et COVARRUBIAS, R. (2012). Unseen disadvantage: How American universities' focus on independence undermines the academic performance of first-generation college students. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(6), 1178-1197. <https://doi.org/10.1037/a0027143>

TOOHEY, S. (1999). *Designing courses for higher education*. Open University Press.

TREMBLAY-WRAGG, É., RABY, C. et MÉNARD, L. (2018). En quoi la diversité des stratégies pédagogiques participe-t-elle à la motivation à apprendre des étudiants? Etude d'un cas particulier. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(1), 1-23. <https://doi.org/10.4000/ripes.1288>

VYGOTSKY, L. S. (1929). *The problem of the cultural development of the child*. <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/reader/p057.pdf>

VYGOTSKY, L. S. (1962). *Thought and language*. MIT Press.

VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.