

**Rapport synthèse
des ateliers tenus en juin 2003
à Mont-Tremblant
au colloque APOP-AQPC
sur le thème de
*La réussite des garçons***

Carrefour de la réussite au collégial

Guy Archambault

juin 2003

I- Objectif

Le présent rapport présente une synthèse des ateliers tenus en juin 2003 à Mont-Tremblant au colloque APOP-AQPC sur le thème de *La réussite des garçons*. Comme on trouvera dans les Actes du colloque le résumé de certains de ces ateliers, le présent rapport ne fera pas double emploi et cherchera plutôt à créer une synthèse d'ensemble des points communs à ces ateliers.

À la différence du résumé, la synthèse regroupe et catégorise les propos émis et les transforme en introduisant des critères; ce faisant, la synthèse cherche à donner un caractère unificateur en fonction d'un objectif, celui de l'accroissement d'une vision commune sur la thématique. C'est la perspective d'une action concertée qui oblige à préférer ici la synthèse au résumé.

On dégagera dans ce rapport les grandes idées des ateliers par le truchement de onze points de convergence et d'un point de divergence entre les données des praticiens et celles des chercheurs; on repérera aussi des pistes de recherche et de développement sur le thème de *La réussite des garçons*.

II- Objet de la synthèse

Les ateliers objets de la synthèse sont les suivants :

- La conférence 401, donnée par **Guy Archambault**, présentait la Trousse n° 4 du Carrefour de la réussite au collégial portant sur *La réussite des garçons*.
- La conférence 701, donnée par **Vincent Tinto**, professeur à l'université de Syracuse, avait pour titre *La promotion de la réussite scolaire aux études supérieures : aller au-delà des discussions sur le genre*.
- La table ronde 501, animée par **Gilles Tremblay** de l'Université Laval, regroupait **Rachel Aubé** du Cégep Beauce-Appalaches, **Simon Larose** de l'Université Laval ainsi que **Bernard Rivière** et **Pierre Chénard** de l'Université du Québec à Montréal autour du thème. *Des ponts à établir : où porter notre attention pour dresser des ponts entre les garçons et les collèges?*
- La table ronde 618, animée par **Brigitte Garneau** du ministère de l'Éducation du Québec, regroupait **Louise Gagné**, **Rock Lalonde** et **Yvon Trottier** du Collège Ahuntsic, **David Descent** et **Sylvie Caron** du Cégep régional de Lanaudière à Terrebonne, **Jean-Paul Lévesque** du Cégep de Matane, **Denise Côté**, **Benoît Fournier** et **Nicole Gagnon** du Cégep de Rimouski ainsi que **Yves Robidoux** et **Louis Soulard** du Cégep de Sorel-Tracy autour du thème *La réussite des garçons au collégial technique*.
- L'atelier 207, animé par **Denis Arcand** et **Carole Lavack** du Cégep de Drummondville, portait sur *La réussite des garçons du secteur technique en français*.
- L'atelier 607, animé par **Lynn Lapostolle**, **Daniel-Claude Bélanger** et **Jorge Pinho** du Cégep du Vieux Montréal, avait pour titre *Soutien à la réussite en français : profil des garçons*.
- L'atelier 620, animé par **Hélène Bonneli** du Cégep Limoilou et **Gilles Tremblay** de l'Université Laval, avait pour titre *Intégration, persévérance et réussite scolaires des garçons aux études collégiales : l'expérience du Cégep Limoilou*.
- L'atelier 806, animé par **Denise Béliveau** et **Cécile Poliquin** du Cégep de Trois-Rivières, avait pour titre *Un soutien à des actions structurantes : le projet Coup de pouce*.

III- Points de convergence à propos de la problématique de la réussite des garçons

À la suite de l'avis du Conseil supérieur de l'éducation, plusieurs programmes d'intervention et de recherche ont été mis en place dans des collèges au cours des deux ou trois dernières années pour définir la problématique des garçons *à risque* et pour créer des mesures d'aide propres à augmenter leur réussite. En juin 2003, ces programmes étaient encore tous à un stade exploratoire ou en phase d'évaluation.

On trouvera la liste de la plupart de ces recherches et expérimentations dans la *Trousse n° 4* du Carrefour de la réussite ainsi que dans la *Banque d'information sur les moyens adoptés dans les collèges* pour favoriser la réussite (BIMAC), éditée par le ministère de l'Éducation en 2003. Pour le moment, si on ne tient compte que des propos tenus dans les conférences, les ateliers et les tables rondes du colloque 2003 de l'APOP-AQPC, on peut dégager onze points de convergence entre les données de la recherche et celles de la pratique à propos de la problématique de la réussite des garçons au collégial.

Six points de convergence concernent la problématique spécifique des garçons *à risque*; pris séparément, seuls les trois derniers sont plus caractéristiques des garçons que des filles *à risque*. Par contre, la conjonction de l'ensemble des six points paraît définir, pour le moment, la spécificité de la problématique des garçons *à risque*.

- 1- *L'échec du garçon à risque est dû à des causes nombreuses et diverses.*
- 2- *Le passage du secondaire au collégial dure plus que l'espace d'un été.*
- 3- *L'orientation de sa vie est un problème majeur pour le garçon à risque.*
- 4- *La compétence en français du garçon à risque laisse à désirer.*
- 5- *Le garçon à risque déteste l'école.*
- 6- *Le garçon à risque ne demande pas d'aide, et même, la fuit lorsqu'on la lui offre.*

Cinq points de convergence concernent les mesures à mettre en place pour augmenter la réussite collégiale des garçons *à risque*.

- 7- *On doit chercher à obtenir l'engagement profond du garçon à risque.*
- 8- *Le garçon à risque doit avoir une relation positive avec ses professeurs.*
- 9- *Le suivi personnalisé des garçons à risque est une mesure incontournable.*
- 10- *La pédagogie active assure mieux la réussite du garçon à risque.*
- 11- *On doit donner une solide formation et du support aux intervenants.*

1- L'échec du garçon à risque est dû à des causes nombreuses et diverses

La réussite ou l'échec scolaire, l'abandon ou la persistance des études, l'intégration et l'adaptation au collégial ne peuvent être le résultat d'une cause unique. Seul un ensemble plus ou moins complexe de facteurs, souvent reliés, peut réussir à donner une explication suffisante à l'échec ou à l'abandon de chaque garçon, chaque cas étant particulier. Ce point de vue est capital, notamment lorsqu'il s'agit de dépister les garçons *à risque* et de déterminer les mesures appropriées pour aider chacun d'eux.

Il faut également noter ici que plusieurs en viennent à considérer la cote finale obtenue au secondaire comme une cause d'échec au collégial, alors qu'elle n'est qu'un indicateur statistique pour cerner la zone des garçons *à risque*; elle ne peut jamais indiquer qui, parmi eux, est à risque et qui ne l'est pas. Le fait d'être un garçon avec une cote du secondaire inférieure à 75 % n'est pas une prédiction d'échec au collégial, mais simplement un indice à être confirmé par d'autres mesures de dépistage.

2- Le passage du secondaire au collégial dure plus que l'espace d'un été

Trop de personnes ont implicitement l'idée que, lorsqu'on passe du secondaire au collégial, on passe de l'adolescence à l'âge adulte dans cet espace de l'été qui sépare les deux ordres d'enseignement. Cette idée préconçue a un effet dévastateur auprès des élèves *à risque*, particulièrement chez les garçons. L'examen de la transition du secondaire au collégial met en lumière le choc vécu par plusieurs garçons au moment où ils quittent le monde encadré du secondaire pour s'inscrire à un programme collégial. Et ce choc dure plus que quelques mois. Il semble donc de la première importance de sensibiliser en profondeur toutes ces personnes à la nature de ce choc.

Les garçons qui passent du secondaire au collégial subissent plus qu'un simple changement d'école. Ils quittent un monde où la loi oblige à la fréquentation scolaire et atterrissent dans un système qui les laisse libres de poursuivre des études. Plusieurs d'entre eux quittent le domicile familial, nouent de nouvelles relations amicales ou amoureuses et subviennent de façon assez importante à leurs besoins économiques en faisant un travail rémunéré. Le bon vieux groupe d'amis n'existe plus, même si certains élèves peuvent retrouver quelques-uns d'entre eux au cégep.

Plusieurs prennent de la distance à l'égard de leur famille. L'âge de la majorité approchant, ils se sentent de moins en moins soumis aux contraintes familiales. Certains s'exilent, s'éloignent du domicile familial et logent en chambre ou en appartement. Le nouveau cégépien se rend vite compte que, si le temps passé en classe est moindre que celui de l'école secondaire, le temps d'étude exigé par les professeurs du collège est plus grand que celui requis au secondaire.

Habitué depuis cinq ans à l'environnement architectural de son école, il atterrit dans un décor complètement étranger, le labyrinthe du cégep. À la fin du secondaire, l'élève a une identité définie en grande partie par sa liaison prolongée avec la famille et l'école primaire de son quartier et la polyvalente du coin; au collégial tout est à refaire.

3- L'orientation de sa vie est un problème majeur pour le garçon à risque

Plusieurs ateliers ont souligné que l'orientation de sa vie est un problème majeur pour le garçon à *risque*. Ce point de vue rejoint celui de la Corporation des conseillers et conseillères d'orientation du Québec :

Il ne fait pas de doute que les jeunes en provenance du secondaire ont à vivre une transition qui demeurera problématique pour un certain nombre d'entre eux, et qu'ils sont à une étape de quête d'identité qui provoque de la confusion chez certains.

Le cégep est un lieu d'orientation et de maturation. Plusieurs recherches appuient et explicitent ce point de vue. Comment peut-il en être autrement? La croissance physiologique de la plupart des jeunes garçons n'est pas encore achevée, alors que celle de la plupart des filles est très avancée. L'adolescence est un point tournant de leur vie. C'est à ce moment que se forge leur identité. L'adolescent s'essaie à différents rôles sociaux et intériorise ceux qui lui semblent positifs, en concordance avec sa personnalité et ses talents. Pour entrer dans le monde des adultes, l'adolescent doit trouver des personnes significatives hors de la famille, des adultes réels ou fictifs auxquels il peut s'identifier.

Hector Rodriguez-Tomé, directeur de recherche au C.N.R.S., écrit ce qui suit dans le *Grand dictionnaire de la psychologie* édité en 1994, à Paris, par Larousse :

[...] les transformations biologiques, psychologiques et psychosociales propres à l'adolescence sont accomplies vers l'âge de 18 ans, bien que le développement se poursuive au delà dans d'autres domaines et selon d'autres modalités. La période de l'adolescence est marquée par la convergence de trois faits fondamentaux [...] :

- *vive accélération de la croissance [...];*
- *importance des changements qui intéressent l'ensemble de l'organisme [...];*
- *grande variabilité interindividuelle : la vitesse de ces changements et l'âge de leur survenue varient largement d'un enfant à l'autre; et grande variabilité intra-individuelle; chez un même individu, les changements ne se font pas tous au même moment, ni suivant le même rythme [...]. Ces deux formes de variabilité sont inhérentes au développement normal.*

4- La compétence en français du garçon à risque laisse à désirer

Mis à part la cote finale du secondaire (ou moyenne pondérée), le meilleur indicateur de réussite, d'échec ou d'abandon des garçons au collégial est leur compétence en français écrit. Il n'est donc pas surprenant de voir beaucoup de mesures d'aide à la réussite des garçons prendre niche dans les cours de mise à niveau en français ou dans le premier cours de littérature.

5- Le garçon à risque déteste l'école

Une des grandes différences entre les filles et les garçons à *risque* se situe sur le plan de la motivation; le garçon à *risque* semble détester franchement l'environnement collégial. Ce qui l'amène à s'engager peu dans un projet scolaire, à ne pas y développer un réseau social personnel, à investir peu d'heures dans l'étude et ses travaux académiques et à consacrer un trop grand nombre d'heures au travail rémunéré.

6- Le garçon à risque ne demande pas d'aide, et même, la fuit lorsqu'on la lui offre

Les garçons à *risque* impliqués dans des mesures d'aide manifestent beaucoup de réticence à l'aide offerte. La réticence, ou un simulacre d'acceptation, les rend encore plus à *risque*. C'est là un élément fondamental de la notion de *garçon à risque* qui est partagée par la plupart des intervenants.

Maintes recherches renforcent l'idée que, de façon générale, le garçon qui a une bonne perception de lui-même en situation d'apprentissage et qui a un réseau social bien développé utilise les ressources mises à sa disposition et s'adapte à sa nouvelle situation. Le garçon à *risque*, quant à lui, maintient une distance par rapport aux ressources offertes et s'en méfie. Il a tendance à se percevoir comme peu compétent cognitivement et académiquement. Il cherche à éviter ou à refuser l'aide offerte. Le recours à l'aide est souvent pour lui un aveu public de ses difficultés, et il ne tient pas tellement à *avoir l'air pas bon*.

Le recours à l'API, au conseiller en orientation, au Centre d'aide en français ou même à l'aide d'un pair semble être plus l'apanage des élèves qui ne sont pas vraiment à *risque* ou en difficulté. Ainsi, autant la fille *forte* a tendance à percevoir l'aide comme un *plus*, autant le garçon à *risque* a tendance à sentir l'aide offerte comme un renforcement de la perception négative qu'il a de lui-même en situation d'apprentissage. C'est ici, dans ce sixième point de convergence, qu'on peut trouver une raison fondamentale de mettre sur pied des mesures d'aide spécifiques des garçons à *risque* (et des filles à *risque* qui adoptent ce comportement plus masculin de fuir l'aide *institutionnellement* offerte).

7- On doit chercher à obtenir l'engagement du garçon à risque

Compte tenu des six points de convergence définis jusqu'ici, et plus particulièrement du dernier, il n'est pas surprenant de constater que nombre de chercheurs et de praticiens soulignent que la clef du succès pour augmenter la réussite des garçons à *risque* se trouve dans la recherche de leur engagement personnel et profond dans les mesures d'aide offertes.

Beaucoup soulignent que cet engagement est plus facile à obtenir lorsque

- le garçon à *risque* entretient une relation positive avec ses professeurs,
- autour de projets qui l'intéressent,
- à l'aide d'une pédagogie active qui fait appel à des approches coopératives impliquant la résolution de problèmes significatifs pour eux,
- pédagogie active qui offre des choix d'activités où les garçons, obligés de choisir, actualisent cet engagement.

8- *Le garçon à risque doit avoir une relation positive avec ses professeurs*

Un indicateur actif de la réussite des garçons *à risque* au collégial sur lequel plusieurs intervenants sont d'accord est la perception positive de leurs enseignants et des mesures d'aide offertes. Cette perception conditionne la qualité de l'investissement des garçons dans leurs études et facilite leur intégration au milieu collégial. Un des buts des interventions serait donc de toujours établir une relation interpersonnelle positive et significative (pas impersonnelle) entre le garçon *à risque* et ses professeurs, relation où les rôles respectifs de chacun sont clairs et explicites quant aux règles et aux mesures d'aide offertes compte tenu de l'importance de cette relation.

Lorsqu'on se préoccupe de chaque garçon *à risque*, le sentiment de valorisation éprouvé par celui-ci contribue, de façon significative, à l'augmentation de ses chances de réussite. Il perçoit nettement que le message lancé est le suivant : *on se préoccupe beaucoup de ta réussite, au point de t'offrir clairement et officiellement certaines mesures supplémentaires et spéciales.*

9- *Le suivi personnalisé des garçons à risque est une mesure incontournable*

Quoi de mieux pour assurer une bonne relation significative qu'une approche impliquant un suivi personnalisé, d'autant plus que, sur le plan pédagogique même, l'apprentissage étant de nature active, *organismique* et personnelle, les mesures mises en place pour favoriser son processus doivent respecter le style propre à chaque élève?

Une approche d'enseignement conséquente implique donc une pédagogie différenciée et une approche également différenciée dans l'aide à apporter aux garçons *à risque*, dans l'agir sur leur problématique personnelle à l'égard de l'apprentissage, une approche où l'on doit tenir compte de l'histoire de chacun.

Cette approche oblige à les traiter individuellement autrement que comme des *oies à gaver*, pour reprendre l'idée émise par Carl Rogers en 1969 en réaction au courant béhavioriste. Il n'est donc pas surprenant de constater qu'un grand nombre, sinon la plupart, des interventions structurantes d'aide aux garçons *à risque* mettent en place une forme de suivi personnalisé (tutorat individuel, tutorat par les pairs ou mesures intensives et fréquentes d'évaluation formative).

10- *La pédagogie active assure mieux la réussite du garçon à risque*

Une culture pédagogique commune à de nombreux membres du personnel éducatif est tributaire, en partie, d'un modèle basé sur le cours magistral et la motivation extrinsèque (le pouvoir de la note). Pourtant, toutes les découvertes scientifiques récentes soulignent avec insistance l'originalité de l'apprentissage humain et le fondent sur des opérations mentales transcendantes (par exemple la métacognition, l'action réfléchie, etc.) et une médiation pédagogique où, dans l'interaction, des schèmes intellectuels côtoient constamment des schèmes affectifs.

Prenant leurs distances par rapport à l'approche magistrale, des chercheurs ont découvert que l'apprentissage est plus que du dressage, du conditionnement ou du « formatage », plus

que de la mémorisation. Sans nier le rôle de la répétition ou de la récompense dans l'apprentissage, ils considèrent qu'il y a bien d'autres manières de motiver que la punition ou la récompense. À la motivation extrinsèque s'ajoute la motivation intrinsèque.

Dans la pédagogie magistrale, la réussite d'un élève est proportionnelle à sa capacité d'écouter le maître et à reproduire les comportements et les résultats définis par lui. La pédagogie active, tout en reconnaissant une autorité d'expertise au pédagogue, est d'abord basée sur l'action autonome et signifiante de l'élève et sur un rapport de coopération entre les personnes impliquées dans le processus. Elle postule l'inaliénable intimité du processus d'apprentissage, de nature essentiellement active, *organismique* et individuelle.

Diverses formes de pédagogie active ont été l'objet récemment de très nombreuses expériences collégiales avec les garçons à *risque*, ce qui semble indiquer qu'elle est incontournable avec eux. En effet, la grande majorité de ces garçons sont à l'aise presque exclusivement lorsque le style d'enseignement favorise l'action plutôt que l'écoute.

11- On doit donner une solide formation et du support aux intervenants

Les interventions qui incluent une forme de suivi personnalisé cherchent à partir constamment des préoccupations des garçons à *risque* telles que ces derniers les expriment; elles font appel à l'*écoute active*. Cela implique qu'on ne s'improvise pas spécialiste en *écoute active* avec des garçons à *risque* : si l'approche magistrale n'exige que la capacité de maintenir la discipline en classe, le recours à une pédagogie active, lui, exige des capacités d'animation de groupe qui requièrent une solide formation technique.

Une bonne dose de motivation intrinsèque et une formation adéquate, en profondeur, à la relation d'aide éducative et à la pédagogie active, sont essentielles pour gérer la communication individuelle ou groupale. De plus, il est bon de souligner ici que la grande majorité des intervenants qui ont participé aux mesures de soutien à la réussite des garçons insistent sur l'importance d'un encadrement systématique de leur démarche, ne fût-ce que pour les alimenter dans leur réflexion et leur motivation.

IV- Point de divergence à propos de la problématique de la réussite des garçons

Le seul point de divergence important apparu dans les ateliers porte sur la caractérisation des programmes d'aide.

Ainsi, pour Bernard Rivière, la réussite des garçons ne tient pas à une logique de hiérarchie entre les sexes mais à une logique de distribution du pouvoir. Pour Simon Larose, la réussite n'a pas de sexe, car il y a autant de facteurs prédictifs de l'échec qui sont l'apanage des filles qu'il y en a pour les garçons; si le non-recours à l'aide du professeur est un attribut plus masculin que féminin en revanche, la peur de l'échec et l'anxiété sont des facteurs prédictifs plus féminins. Pour Vincent Tinto, à partir du moment où l'institution met en place des programmes et une pédagogie qui impliquent et engagent l'intérêt actif des étudiants, au sein des communautés d'apprentissage, par exemple, le problème de la réussite comparée des garçons et des filles ne se pose plus de la même manière.

Par contre, bon nombre de praticiens, devant l'écart énorme entre la réussite des garçons et celle des filles, notamment en français, tiennent à ce qu'il y ait des programmes qui visent précisément, même si cela est fait discrètement, à aider les garçons *à risque*.

V- Pistes de recherche et de développement

Il convient d'abord de rappeler ici que plusieurs des pistes de recherche et de développement énoncées par des participants rejoignent certaines des priorités dégagées par la Direction générale de l'enseignement et de la recherche de la Direction des programmes d'études et de la recherche du ministère de l'Éducation. En voici une brève liste.

- Déterminer les facteurs psychoaffectifs de la réussite scolaire (motivation, perception de la réussite, buts poursuivis, etc.) en relation avec les stratégies pédagogiques qui favorisent la persistance et la réussite scolaires pour les garçons.
- Explorer les facteurs affectifs de la réussite scolaire (épreuves personnelles, détresse, difficultés familiales et relationnelles).
- Élaborer et valider les stratégies permettant de développer et de renforcer les sentiments personnels de compétence des élèves relativement à la réussite scolaire.
- Déterminer les interventions à privilégier pour améliorer la persévérance scolaire des garçons après la première année au collégial.
- Comparer l'influence d'un modèle masculin enseignant à celle d'un modèle féminin sur la perception de réussite des garçons (encadrement, tutorat, centres d'aide, etc.).
- Analyser l'efficacité des mesures d'aide (alternance travail-études, intégration des TIC, ponts en formation générale, portfolio, etc.) réalisées dans le cadre de la réussite et mesurer leur conséquence sur la réussite des garçons.
- Analyser l'efficacité des actions réalisées dans le cadre de la réussite et mesurer leur conséquence sur la réussite des garçons.
- Analyser l'efficacité des stratégies d'étude des garçons.
- Évaluer les effets d'une pédagogie différenciée sur la réussite des garçons.
- Élaborer et valider des approches pédagogiques actives.
- Développer des stratégies de gestion du temps de travail (établir et gérer son plan de travail).
- Évaluer les effets de l'approche par projet ou par problème sur la réussite des garçons.

Conclusion

À partir des propos tenus par certains animateurs ou invités des ateliers, il serait intéressant de comparer la réussite scolaire des filles avec celle des garçons dans les institutions qui, au Québec, mettent en œuvre de façon concertée et officielle une pédagogie active dans toutes leurs classes, à savoir, par exemple, les écoles de type *Montessori* au primaire et les écoles de type *Freinet* au primaire et au secondaire. Cette comparaison permettrait de commencer à départager jusqu'à quel point la réussite des garçons n'est pas plutôt tributaire du type de pouvoir exercé à l'école et en classe que des caractéristiques hormonales ou culturelles liées à leur sexe, une affaire d'environnement social où les filles réussissent à s'adapter, à persévérer plus facilement, plus aisément que les garçons.

En terminant, on peut souligner que, dans l'ensemble, la plupart des propos tenus dans les ateliers et les tables rondes au sujet de la *réussite des garçons* tendent à indiquer qu'on est sur la bonne voie pour circonscrire la nature de cette problématique et pour y trouver des remèdes adéquats. Il semble aussi cependant qu'il y a encore beaucoup de travail à faire, notamment pour que le fruit de ces recherches et expérimentations rejoigne l'ensemble du réseau collégial.