

Section I

Présentation générale de la trousse

*« Les chefs-d'œuvre du passé sont bons pour le passé : ils ne sont pas bons pour nous.
Nous avons le droit de dire ce qui a été dit et même ce qui n'a pas été dit
d'une façon qui nous appartienne, qui soit immédiate, directe,
qui réponde aux façons de sentir actuelles,
et que tout le monde comprendra.*

*Il est idiot de reprocher à la foule de n'avoir pas le sens du sublime,
quand on confond le sublime avec l'une de ses manifestations formelles
qui sont d'ailleurs toujours des manifestations trépassées.
Et si, par exemple, la foule actuelle ne comprend plus Œdipe roi,
j'oserai dire que c'est la faute à Œdipe roi et non à la foule. »*

(Antonin Artaud, *Le théâtre et son double* – En finir avec les chefs-d'œuvre)

Objectif de la trousse sur la réussite des garçons au collégial

Le *Carrefour de la réussite au collégial*, organisme partenaire de la *Fédération des cégeps*, met à la disposition des conseillers pédagogiques, des responsables du perfectionnement des enseignants, des équipes programmes, des départements d'enseignement et de leurs membres la présente « *trousse pédagogique* » pour les aider à s'approprier la problématique de la réussite des garçons au collégial.

La trousse donne un certain aperçu de cette problématique, mais elle ne la définit pas de façon exhaustive ou définitive, car cette problématique vient à peine d'être abordée dans le milieu. S'il y a une constante dans l'ensemble des documents consultés pour la préparation de la présente trousse, c'est bien celle de la multidétermination des facteurs explicatifs de la réussite des garçons.

La problématique de chaque collégien *à risque* s'enracine profondément dans l'histoire de chacun depuis sa naissance. Cette problématique est complexe; elle touche toutes les facettes de la réussite abordées dans les sept autres trousse :

- ces étudiants *à risque* (trousse 2),
- peu motivés par les études collégiales (trousse 3),
- dont le choix vocationnel est confus et incertain (trousse 5),
- ont un style d'apprentissage atypique (trousse 7),
- qui nécessite une intervention particulière dès la première session (trousse 1),
- style qui requiert une pédagogie aux méthodes actives et variées (trousse 6),
- dont une des composantes majeures, le suivi personnalisé, implique de façon incontournable l'évaluation formative (trousse 8).

Comme la thématique de *la réussite des garçons* recoupait la thématique des sept autres trousse, il a fallu faire des choix pour éviter la redondance et l'incohérence. La voie retenue, pour éviter ces deux écueils, a été celle de se centrer sur des dimensions qui ont été peu développées, celle du suivi personnalisé, celle du tutorat, celle de la relation d'aide dans un contexte éducatif.

Ce faisant, on profite des nombreuses expériences en cours dans plusieurs collèges, expériences qui privilégient un système cohérent et structuré d'encadrement des garçons *à risque* par la voie du tutorat ou du suivi personnalisé. Il y a donc en quelque sorte un parti pris dans la présente trousse, celui d'alimenter ce qui est déjà amorcé depuis trois ans dans de nombreux collèges. Ce parti pris n'est cependant pas impératif; il reconnaît que d'autres points de vue, d'autres angles d'attaque, d'autres types de « remédiation » à la problématique des garçons *à risque* sont possibles et peuvent être efficaces.

En attendant qu'un portrait fiable des causes et des remèdes soit tracé, il faudra que chaque cégep fasse l'effort d'une réflexion « *agie* » à propos de la réussite des garçons qui le fréquentent et d'une action *réfléchie* pour amorcer immédiatement une façon de remédier à la problématique des garçons *à risque*.

L'unique but de la présente trousse est d'aider le personnel éducatif (professeurs, conseillers pédagogiques, API, conseiller d'orientation, psychologue, animateurs de la vie étudiante, bibliothécaire, etc.) à s'engager dans cette double voie, celle d'une réflexion « *agie* » et celle d'une action *réfléchie*, en somme dans la voie d'une *recherche action* qui, pour assurer sa cohérence et son efficacité, devra être amorcée, soutenue et coordonnée par l'autorité institutionnelle et ne pas être laissée à la bonne volonté d'un seul professionnel surchargé de dossiers tous plus urgents les uns que les autres.

Contenu de la trousse

À l'image des autres trousse, on retrouvera dans la présente trousse :

- 1- un texte de présentation du thème (section I);
- 2- des activités d'animation (section II);
- 3- des instruments pour alimenter les activités d'animation (section III);
- 4- des textes déclenchant ou soutenant la réflexion amorcée à l'occasion de la réalisation des activités (section IV);
- 5- un bref inventaire d'activités ou de pratiques actuellement mises en œuvre dans le réseau pour améliorer la réussite des garçons;
- 6- une courte médiagraphie.

1. La réussite des garçons au collégial

Cinq types de questions peuvent aider les acteurs de chaque collège à cerner le thème de la réussite des garçons au collégial et à inventer un remède au problème des garçons à *risque*. Des réponses à chacune des cinq questions permettent d'illustrer, à titre d'exemples, les nombreuses facettes du thème.

A. Premier type de questions

Que recouvre la notion de réussite?

La notion de réussite n'est pas la même selon qu'on la définit d'un point de vue institutionnel ou d'un point de vue individuel. La réussite n'est pas toujours perçue ni définie par certaines autorités de la même manière que par les cégépiens. Compte tenu de certaines attentes, les collèges semblent parfois accorder une plus grande importance, dans l'évaluation de leurs activités, au taux de réussite des cours et au taux de diplomation qu'à la réussite éducative. Pour l'étudiant de cégep, la réussite est celle de leur vie. L'actualisation de leur vie passe par la définition et l'affirmation de leur identité personnelle ainsi que par la quête et le développement de leur identité professionnelle. La participation aux cours et l'obtention d'un diplôme ne sont que des moyens pour réaliser leur développement intégral.

La plupart des étudiants ne confinent pas leur réussite au seul domaine scolaire. Ils s'attendent à trouver au cégep, et dans chacune de leurs classes, un milieu de vie apte à répondre à toutes leurs aspirations. Ils s'attendent à ce que le cégep soit un milieu de vie complet à l'intérieur de sa vocation propre. Le cégep se doit de contribuer, comme tout milieu de vie, à la satisfaction de divers besoins : ceux de sécurité, d'appartenance et d'affiliation; celui de l'affirmation de l'identité personnelle; celui du développement progressif de l'identité professionnelle; celui de donner du sens à ce qui est enseigné en classe; celui de s'exprimer et d'avoir du plaisir à apprendre. Un cégep qui confinerait son rôle à celui d'un comptable de taux d'abandons de programmes, de taux de cours réussis ou échoués heurterait les attentes de la plupart des cégépiens.

D'après **B. Rivière, L. Sauvé et J. Jacques (1997)**, les garçons qui s'engagent aisément dans un travail scolaire sont ceux qui perçoivent la réussite scolaire comme contributive à leur propre développement identitaire, personnel et professionnel, les trois dimensions de la réussite de leur vie. Les autres garçons font le minimum d'efforts pour réussir au cégep et cherchent ailleurs ce qui peut contribuer à leur développement personnel.

« Les rapports entre élève et institution scolaire sont complexes. Le projet de vie de l'étudiant et le projet éducatif de l'institution ne sont pas toujours complémentaires et peuvent même se heurter. Il n'y a pas toujours réciprocité entre le désir institutionnel et le désir individuel. »

Pour arriver à circonscrire la problématique de la réussite des garçons, les acteurs de chaque collège ne peuvent faire l'économie d'une définition de la réussite. Lorsqu'on ne retient que la notion statistique de la réussite, on est en porte-à-faux avec plusieurs réalités vécues par de nombreux étudiants. Ainsi, beaucoup d'étudiants quittent le cégep après un trimestre ou deux, soit pour s'inscrire à un DEP répondant à leur aspiration professionnelle profonde, soit pour s'inscrire à l'école de la vie.

Marie-Isabelle Thouin-Savard a complété deux ans de cégep avec grand succès. Même s'il ne lui manque que 15 heures de cours par semaine pendant un trimestre pour obtenir son DEC, elle décide malgré tout de quitter le cégep. Ses propos font état d'une notion de la réussite qui n'est pas statistique :

« [...] après plus de 14 années consécutives investies à temps plein pour me conformer aux exigences du milieu scolaire [...] un lourd joug de peur et de pression sociale entoure le propos de la scolarisation [...] Au moment où le ministère de l'Éducation [...] tente par divers moyens de hausser les taux de réussite et de diplomation à l'intérieur du temps requis dans les cégeps [...], ma propre expérience me porte à croire qu'il est pourtant totalement sain pour un jeune de rejeter volontairement l'école de sa vie avant l'obtention d'un diplôme d'études supérieures. » (Le Devoir, p. 7, 02.12.19)

De nombreux autres étudiants quittent dès que leur formation professionnelle leur permet d'obtenir un emploi bien rémunéré dans un domaine qui leur plaît. Ces cas se retrouvent en abondance dans les programmes techniques pour lesquels le DEC n'est pas toujours absolument requis afin d'exercer un métier (Design de mode, Informatique, Techniques agricoles, etc.). Et la plupart de ces étudiants n'ont pas l'impression de vivre un échec. S'imaginer qu'ils quittent en ressentant un manque, un vide profond en littérature, en philosophie ou même en anglais, c'est projeter sur eux l'idéologie et les besoins propres à une certaine élite universitaire. Il ne faut pas non plus imaginer qu'ils n'ont pas appris à penser, à raisonner correctement. Il y a bien d'autres moyens que les cours de philosophie pour apprendre à développer un esprit critique; la certitude peut aussi se développer facilement dans l'action réfléchie. Cette capacité, l'action réfléchie, est souvent acquise discrètement dans l'enfance au contact des parents, des grands-parents, des amis qui savent écouter et établir une vie en dialogue empreinte de réflexions partagées sur les actions quotidiennes.

B. Deuxième type de questions

La différence entre le taux de réussite des filles et celui des garçons étonne le plus souvent le personnel éducatif des collèges. Cet étonnement doit déboucher sur la recherche de réponses à une question centrale : *Existe-t-il un élément particulier qui décrit et explique cette différence?*

Le **Conseil supérieur de l'éducation** (1999) décrit la différence de réussite scolaire entre les garçons et les filles concernant la diplomation dans les termes suivants :

« Depuis 1986-1987, on constate au Québec une augmentation de la scolarité autant chez les hommes que chez les femmes. Toutefois, l'écart entre le pourcentage des femmes et celui des hommes qui complètent un diplôme au secondaire, au collégial et à l'université s'accroît en faveur des femmes depuis 1986-1987. Ainsi, en 1995, on constate, dans la population qui quitte définitivement le système scolaire, que 63,5 % des femmes ont un diplôme pour accéder au marché du travail (diplôme de formation professionnelle au secondaire ou au collégial, de même que baccalauréat) contre 49,2 % chez les hommes. Ce qui ressort clairement, c'est que les femmes sont beaucoup plus persévérantes dans le système scolaire. »

La **Fédération des cégeps** (1999) fait état, de diverses façons, de la différence de réussite entre les garçons et les filles au collégial. En regroupant les données de quelques tableaux issus de ce document, on obtient un portrait saisissant de l'atteinte des objectifs visés par les collèges quant à la réussite des cours des garçons et des filles et quant à leur taux de diplomation respectif.

Tableau 1

Taux de réussite aux cours

	1994	1995	1996
Femmes	84,7 %	84,5 %	85,2 %
Hommes	77,8 %	76,8 %	77,5 %

Source : **ministère de l'Éducation**, *Réussite et diplomation, complément d'information*, janvier 1998.

Tableau 2

**Réussite des cours (année 1996) selon la moyenne au secondaire
pour les étudiants du secteur technique**

Moyenne au secondaire	de 70 % à 79 %	de 80 % à 89 %
Femmes	60,0 %	85,7 %
Hommes	41,7 %	78,4 %

Source : ministère de l'Éducation, *Réussite et diplomation, complément d'information*, janvier 1998.

Tableau 3

**Taux de diplomation deux ans après la durée prévue des études
(cohorte de 1991 – DEC)**

Moyenne au secondaire	Préuniversitaire		Technique	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
0-59	15,6 %	26,4 %	20,5 %	35,0 %
60-69	33,7 %	51,6 %	35,6 %	52,7 %
70-79	65,6 %	76,9 %	61,7 %	73,4 %
80 et plus	88,8 %	93,0 %	79,2 %	86,4 %

Source : ministère de l'Éducation, Direction de l'enseignement collégial, *Fichier C.H.E.S.C.O.*, 1996.

Ces tableaux statistiques donnent une image claire : le taux de réussite des cours et le taux de diplomation sont nettement supérieurs chez les filles lorsque la moyenne des élèves en provenance du secondaire est en deçà de 80 %. Et cette différence est statistiquement significative, c'est-à-dire qu'elle n'est pas due au hasard.

Dans une de leurs études du phénomène, R. Ducharme et R. Terrill arrivaient à des constatations similaires :

« Si on tient compte du secteur d'études et de la moyenne pondérée des notes du secondaire, l'écart moyen entre le taux de diplomation des filles et celui des garçons qui avaient une moyenne pondérée supérieure à 75 %, ce qui représente environ 30 % des sujets, cet écart ne dépasse pas 2 %, alors qu'il peut atteindre 15 % chez les catégories d'étudiants plus faibles. » (R. Ducharme et R. Terrill, 1994, p. 74)

Des études plus récentes illustrent la récurrence de ce phénomène (échec aux cours et abandon des garçons qui ont moins de 80% de moyenne au secondaire). Voici trois tableaux qui en témoignent.

Tableau 4

**Taux de réussite aux cours à la première session
– cohorte de 1999 à 2002, enseignement ordinaire, DEC, réseau public –**

	Cohortes			
	1999	2000	2001	2002
Filles	86,2 %	87,1 %	87,1 %	87 %
Garçons	76,7 %	77 %	76,5 %	77,3 %

Source : SRAM, psep, avril 2003.

Tableau 5

**Taux de réussite maximal à la première session
– cohorte de 2002, formation technique,
enseignement ordinaire, réseau public –**

Moyenne au secondaire	Garçons	Filles
1-69	32 %	47 %
70-74	38 %	55 %
77-79	55 %	71 %
80-84	75 %	84 %
85 et plus	90 %	96 %

Source : SRAM, psep, avril 2003.

Tableau 6

**Taux de diplomation deux ans après la durée prévue des études
– cohorte de 1997, enseignement ordinaire, DEC, réseau public –**

Moyenne au secondaire	Préuniversitaire		Technique	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
1-69	20 %	27 %	27 %	40 %
70-74	34 %	45 %	39 %	53 %
75-79	56 %	64 %	55 %	67 %
80-84	75 %	81 %	72 %	79 %
85 et plus	91 %	93 %	85 %	85 %

Source : SRAM, psep, avril 2003.

Les tableaux permettent donc de signaler qu'un des phénomènes qui caractérise le mieux la différence de réussite entre les garçons et les filles au collégial est celui du taux de réussite des garçons à *risque*, c'est-à-dire ceux qui arrivent du secondaire avec une moyenne inférieure à 80 %.* C'est dans les attitudes et les comportements de ces garçons qu'on doit d'abord chercher les causes du problème de la réussite des garçons au collégial et les remèdes à ce problème. Ce n'est pas là uniquement qu'on trouvera toutes les réponses, mais c'est un excellent endroit pour amorcer une recherche fructueuse.

C. Troisième type de questions

Que font les garçons qui réussissent que ne font pas les garçons à risque? Répondre à cette question, c'est commencer à cerner des angles d'attaque pour contrer l'échec des garçons à risque.

Les garçons qui réussissent étudient plus et mieux que les garçons à *risque*. C'est aussi simple que cela. Les garçons qui réussissent font des efforts constants pour garder l'essentiel de leurs activités centrées sur les études. Ils ont beaucoup moins d'heures de travail rémunéré, ils consacrent beaucoup plus de temps à étudier en dehors du collège, ils recourent plus souvent à l'aide de leurs pairs et à l'aide des professeurs que ne le font les garçons à *risque*.

M. Crépeau et A. Gagnon (1997) caractérisent les garçons en leur imputant des comportements typiques d'élèves à *risque*.

« La plus faible performance scolaire des garçons semble être corrélée avec un moindre investissement dans leurs études, un indice de motivation plus bas et une intégration moins bien réussie des aspects social et scolaire nécessaires à l'implication et à la réussite scolaire. Les élèves masculins participent moins en classe et consacrent en moyenne moins d'heures à leurs études que leurs consœurs, tout en se sentant moins responsables de leur réussite. Ils semblent aussi moins habilités à créer et à maintenir un réseau de soutien scolaire, que ce soit auprès de leurs pairs ou des professeurs, afin de pallier les difficultés scolaires qu'ils peuvent rencontrer. De ce fait, les garçons semblent s'approprier davantage les attitudes et les comportements des élèves à risque [...] L'absence de recours à l'aide des pairs et des professeurs conjuguée à l' "inadéquacité" du comportement au niveau scolaire semblent particulièrement distinguer les garçons à risque de tous les autres élèves. »

* Il serait intéressant d'avoir une vue statistique des cours les moins réussis et de ceux qui contribuent le plus à l'absence de diplomation dans le réseau au cours des cinq dernières années afin de vérifier s'il existe, à ce sujet, une différence entre les garçons et les filles à *risque*.

L'« *amotivation* », le manque d'orientation professionnelle, un trop grand nombre d'heures de travail rémunéré et le peu de temps consacré aux études ne sont pas les seules caractéristiques qui différencient les garçons qui réussissent de ceux qui ne réussissent pas. Mais ce sont des caractéristiques incontournables.

D. Quatrième type de questions

Les garçons à *risque* ne font pas ce qu'il faut pour réussir. *Pourquoi ou, plus précisément, qu'est-ce qui amène les garçons à risque à ne pas faire ce qu'il faut pour réussir?* Voilà une question importante à laquelle le personnel éducatif de chaque collègue doit répondre s'il veut corriger le problème à sa source. Voici quelques pistes de réponses à cette question.

- Le garçon à *risque* déteste l'école.

Pourquoi les garçons à *risque* ne font pas ce qu'il faut pour réussir? Parce qu'ils n'aiment pas l'école, parce qu'ils ne sont pas motivés, répondent **B. Rivière, L. Sauvé et J. Jacques** (1997) qui s'attaquent à cette question sous l'angle du décrochage. Ils soulignent que c'est la seule et unique différence entre les *décrocheuses* et les *décrocheurs*. Les deux groupes ont en commun le fait d'être complètement dans le flou en ce qui concerne leur avenir personnel et professionnel. Mais, comme moins de *décrocheuses* que de *décrocheurs* détestent le cégep et la vie collégiale, un plus grand nombre d'entre elles réussissent... ou persistent plus longtemps avant de décrocher.

- Le garçon à *risque* a acquis dans l'enfance des comportements dysfonctionnels.

Un autre type de réponses est apporté à cette question par le **Conseil supérieur de l'éducation** (1999). Les garçons n'aiment pas l'école parce qu'ils semblent avoir adopté subtilement dès le berceau des attitudes et des comportements qui ne cadrent pas avec ceux qu'il faut adopter pour réussir à l'école.

Une réflexion sur les propos du **Conseil supérieur de l'éducation** peut amener à penser que beaucoup de garçons à *risque* n'ont pas développé la capacité de *l'action réfléchie*, cette capacité qui s'acquiert discrètement dans l'enfance au contact des parents, grands-parents et amis qui savent écouter et établir une vie en dialogue empreinte de réflexions partagées sur les actions quotidiennes. On a appris à la plupart des garçons à *risque* à agir, mais pas nécessairement à réfléchir sur leurs actions quotidiennes ou sur ce qui les avait frappés dans le courant de leurs journées.

Voici, à titre d'exemple, un phénomène de la vie quotidienne, à double facette, qui aide à développer, jour après jour, semaine après semaine, pendant l'enfance, dès le berceau, la capacité de réflexion, si importante pour l'apprentissage en profondeur. Ce phénomène est discret, mais il est magique.

- L'enfant est frappé par un phénomène. Il s'étonne. Il pose une question pour comprendre, on lui répond. Il comprend. S'il ne comprend pas, il pose une autre question. On lui répond. Il comprend.
- L'enfant a un problème; il a mal; il a de la difficulté; il est confus, etc., il a un problème. Il pleure, un peu, beaucoup. On l'accueille. On le colle. On le fait raconter. On explique. On cherche des causes. On cherche des remèdes.

Que se passe-t-il dans ces deux cas qui se répètent chaque jour dans la vie des enfants? On accueille une question; on l'écoute. L'enfant se sent accueilli, écouté. Il écoute à son tour. Il comprend. Il participe à la construction d'une réponse, d'une solution. Et, dans l'alternance de cette écoute, il apprend à réfléchir, à penser, à raisonner* logiquement. C'est à partir de problèmes (vécus ou observés) partagés avec ses parents, amis, grands-parents ou maîtres au primaire que l'enfant apprend à réfléchir. Il apprend aussi, en même temps, à approcher avec confiance les personnes en autorité. Grand nombre de garçons à *risque* (et de filles à *risque*) n'ont pu dans leur enfance bénéficier d'une relation privilégiée de médiation continue pour les aider à aborder leurs étonnements et leurs problèmes.

- Le garçon à *risque* ne parle pas facilement de lui à ses professeurs.

Simone de Beauvoir affirmait qu'on ne naissait pas *femme*, mais qu'on le devenait. Elle aurait pu en dire autant des hommes. On ne naît pas *homme*, on le devient. On ne naît pas souriant. On apprend à sourire. On ne naît pas garçon à *risque*, on le devient. Dès sa naissance, le garçon à *risque* acquiert des attitudes qui rendent difficile l'exécution de comportements essentiels à la réussite au collégial. Les garçons, à qui on apprend très jeunes à taire l'expression de leurs sentiments plutôt qu'à lui donner jour, apprennent alors à exprimer leurs sentiments par l'action.

« Bien que les parents expriment leurs émotions vis-à-vis de leurs enfants sans distinction, ils auraient tendance – en particulier la mère – à aborder la question des émotions et à expliquer les causes de certaines interactions entre deux personnes de manière plus fréquente avec leurs filles qu'avec leurs garçons. Inversement, l'on exercerait plus de pressions sur les garçons pour qu'ils contrôlent leurs émotions et qu'ils ne pleurent pas et, en ce dernier cas, le père serait plus actif que la mère. Des

* C'est une des bases essentielles de la pédagogie de Socrate, il y a plus de 2000 ans, et de M. Lipman au 20^e siècle.

recherches ont fait ressortir que le fait d'aborder plus souvent la question des états émotionnels avec les filles exercerait un effet sur la manière dont les filles interagissent. Elles développeraient ainsi davantage leur sensibilité envers autrui, ce qui favoriserait en retour l'émergence dans les groupes de filles d'un style d'interaction plus coopératif, comparativement aux groupes de garçons où ce genre d'interaction est plus rarement observable. » (Conseil supérieur de l'éducation - 1999)

Alors qu'il est relativement plus aisé pour une majorité de filles de parler de leurs sentiments, les garçons apprennent à se sentir moins à l'aise à le faire; ils préfèrent d'abord « agir » leurs émotions avant d'en parler à quelqu'un. Les garçons à qui on apprend très jeunes que le mode émotionnel est un mode de filles, n'apprennent pas à s'« introspecter », à réfléchir, ni à demander de l'aide. Ils apprennent aussi parfois, en même temps, la honte d'avoir des émotions et la honte de demander de l'aide.

En les poussant à taire, à garder pour eux leurs émotions, on leur apprend à privilégier le non-verbal, l'action et le jeu comme mode d'expression de leurs émotions; en faisant cela, on ne leur apprend pas à réfléchir, à parler, à dialoguer.

Pour réussir des études collégiales, il faut avoir appris à prendre le temps de dialoguer, de réfléchir, d'étudier. Il faut avoir appris à prendre du plaisir à apprendre, même lorsque l'approche pédagogique du discours magistral privilégie l'inaction en classe. Les garçons qui réussissent ont probablement eu des parents et des maîtres à l'élémentaire qui leur ont appris à valoriser l'expression verbale de soi et de ses émotions, en dialoguant dans un registre d'intimité d'où était exclue la honte. Au cégep, les filles et les garçons qui réussissent savent sublimer et transcender le verbiage pédagogiquement inefficace des cours magistraux à répétition, parce qu'ils ont développé l'autonomie dans l'établissement de relations « dialogiques » avec les figures d'autorité de leur enfance.

C'est probablement dans ce phénomène *historique* que se trouvent deux facteurs majeurs d'explication de la moins grande réussite scolaire des garçons à risque au collégial : a) leur incapacité à demander de l'aide, incapacité issue de leur incompetence à engager par eux-mêmes des relations « dialogiques » satisfaisantes; b) leur propension irrépressible à *l'action non réfléchie*. Leurs émotions et leurs pensées semblent ne pouvoir être communiquées et comprises que par le jeu, le geste, le mouvement, la peinture, le théâtre, l'instrument musical, le sport, etc.

- Le garçon à risque s'exprime plus facilement par et dans l'action.

Rachel Aubé (2002) exprime cette donnée en ces termes :

« Selon Pollack (1999), à la naissance, les bébés garçons expriment autant sinon plus que les filles leurs sentiments. Toutefois, nous encourageons collectivement et individuellement les garçons à ne pas exprimer ces sentiments. Selon ce psychologue, pour que les garçons puissent exprimer leurs sentiments, ils ont besoin de voir des modèles masculins capables de vivre des situations d'humiliation, de vulnérabilité ou de tristesse. Les garçons sont actifs et aiment la compétition. Les garçons apprennent mieux en agissant. Contrairement aux filles, les garçons ont souvent d'autres activités que l'école pour se valoriser. En effet, on observe que ces derniers peuvent souvent se valoriser par le sport, les loisirs, leur force physique, [...] »

*Les garçons aiment jouer. Si les activités d'apprentissage sont composées d'activités ludiques, nous aurons plus de facilité à les rejoindre. Comme le citent **M. Crépeau** et **A. Gagnon** (1999) dans leur recherche, les matières préférées des garçons au primaire sont l'éducation physique, l'informatique et les arts plastiques. Les garçons sont intéressés par la réussite scolaire lorsque celle-ci devaient l'occasion d'un défi à relever ou d'une démarche concrète en lien avec le quotidien. »*

- Le garçon à risque éprouve beaucoup de difficulté à traiter avec les figures d'autorité.

La difficulté des garçons à risque à nouer des relations satisfaisantes avec leurs professeurs les amène à éprouver aussi beaucoup de difficulté à traiter avec toutes les figures d'autorité. Voici ce que disent **B. Rivière**, **L. Sauvé** et **J. Jacques** (1997) à ce sujet :

« Pour expliquer les différences en matière de réussite scolaire entre filles et garçons, il ne faut pas surestimer le rôle des stéréotypes sexuels et sociaux au détriment des facteurs institutionnels. [...] La grande majorité des recherches a tendance à affirmer que toutes les difficultés des garçons sont inhérentes à leurs stéréotypes sexuels et à occulter la réalité de la dynamique des relations entre institution et étudiants. [...] La réussite scolaire et la persistance aux études, tout comme l'échec scolaire et le décrochage, résultent davantage d'une logique de hiérarchisation du pouvoir que d'une logique de hiérarchisation des sexes. »

Les filles et les garçons qui réussissent, à cause de la capacité à établir des rapports « dialogiques » satisfaisants, capacité acquise depuis l'enfance, sont plus souvent à l'aise pour gérer leurs relations avec l'autorité que les filles et les garçons à risque à qui on a appris à obéir et à se taire (quitte parfois à utiliser du *ritalin* au primaire ou au secondaire lorsqu'on se sentait coupable de les gronder ou de les frapper). Les filles et les garçons qui réussissent ont probablement eu plus d'occasions que

les filles et les garçons à *risque* d'apprendre à dialoguer au contact de leurs parents.

Les garçons à *risque*, invités à se taire, sont poussés à trouver un exutoire à l'expression de soi dans l'action au détriment de la réflexion que le dialogue suscite. Une conséquence de poids pour les garçons à *risque* origine de ces apprentissages : ils ont développé un style cognitif qui privilégie fortement l'action, pour la raison que le contact avec toute figure manifestant ostensiblement son autorité les fige, les menace ou les braque.

À cause de leur incapacité à gérer leurs relations avec les figures d'autorité, les garçons à *risque* ont aussi tendance à fuir plus rapidement les événements où ils se sentent d'avance perdants et où il leur semble qu'il y a abus de pouvoir. À ce sujet, la pratique évaluative de certains professeurs peut avoir un effet désastreux sur la réussite des garçons à *risque*. Cette pratique est très bien décrite par **R. Howe** et **L. Ménard** (1993) :

« Pour beaucoup d'enseignants, la majorité, semble-t-il, l'évaluation ne sert pas d'abord à aider le processus d'apprentissage ni à guider des décisions administratives de sanction. L'évaluation est plutôt détournée de ces fonctions et on s'en sert pour motiver les étudiants, pour suppléer, pour prévenir. Plusieurs tiennent à ce que toutes les évaluations soient sommatives, à cause du pouvoir que cela leur donne sur les individus et sur le groupe, et ce, même si on souhaite que l'évaluation soit simultanément "formatrice". »

Ce détournement de l'évaluation, plutôt que d'aider les garçons à *risque*, les décourage; les évaluations sommatives à répétition les éloignent de la classe et ne les aident pas à développer le réflexe d'aller demander de l'aide.

L'utilisation de l'évaluation sommative aux fins de contrôle de la présence ou de la participation en classe peut aussi nuire aux garçons à *risque*. Certains garçons à *risque* se rendant compte que, pour certains professeurs, la note sert aussi à punir les absences et les comportements déviants en classe, auront probablement tendance à décrocher rapidement du cours et à obtenir en bout de course une note bien en deçà de 50 % pour ce cours.

Par ailleurs, si, par entêtement ou persévérance, les garçons arrivent à la fin du trimestre à obtenir, avant la remise officielle des notes à l'administration, un score cumulé de 58 %, beaucoup de professeurs ramèneront à 55 % la note de ceux qui auront été trop dérangeants en classe ou qui se seront absentés de plusieurs cours. Et ce seront plus souvent des garçons à *risque* plutôt que des filles à *risque* qui se seront absentés ou qui auront été impertinents en classe.

« Les garçons seraient aussi l'objet d'une plus grande pression, exercée tant par les pères que les mères, en ce qui a trait à la réussite scolaire et à la compétition parce qu'ils nourrissent souvent de plus grandes attentes à leur égard en ce qui a trait à leur avenir. Ils reçoivent plus souvent des évaluations positives de leurs productions, mais ils sont aussi plus fréquemment punis à cause de leur conduite déviante. Quant aux filles, elles sont dans l'ensemble moins souvent punies, quel que soit leur comportement [...] »
(Conseil supérieur de l'éducation, 1999)

E. Cinquième type de questions

Qu'est-ce que le personnel éducatif des collèges devrait faire pour aider les garçons à risque à prendre le tournant vers la réussite? C'est probablement la question qu'il convient le plus de se poser, puisqu'elle oblige à répondre aux quatre questions précédentes.

Il ne faut pas espérer remédier en quelques heures, ni même en quelques semaines ou mois, à un problème qui a commencé à s'ancrer à la naissance. La nature du problème demande des interventions à la mesure de son ancrage dans le passé. Elle demande aussi que les interventions soient appropriées.

Toute intervention auprès des garçons à *risque* implique une durée très longue. Elle nécessite aussi un train de mesures assez vaste, mesures qui exigeront une action concertée de plusieurs acteurs de divers ordres au collège. Toutes les mesures définies dans la trousse 2 sur les élèves à *risque* peuvent être envisagées. Si on tente de préciser parmi celles-ci les mesures les plus appropriées à la problématique propre aux garçons à *risque*, on devra porter une attention plus particulière à trois d'entre elles : le suivi personnalisé, la pédagogie active et variée et une intervention systémique, stratégique, structurée et structurante.

a) Le suivi personnalisé

Le suivi personnalisé devra être assuré et assumé par des personnes qui auront reçu une formation adéquate à la relation d'aide dans un contexte éducatif auprès de garçons à *risque* tels qu'ils ont été définis jusqu'ici. Compte tenu de la nature du problème posé par les garçons à *risque*, on ne s'improvise pas tuteur. Ce n'est pas sur le coin d'une table, en deux ou trois heures de formation, que la maîtrise de ce rôle peut être acquise. Les personnes qui dévalorisent l'expression des émotions et des sentiments ou celles qui pensent que ce n'est pas leur rôle d'offrir un suivi personnalisé aux étudiants ne devraient pas non plus être retenues à titre de tuteurs dans ce genre de démarche.

Un des objectifs majeurs du tutorat pourrait se formuler ainsi :

Développer l'autonomie des étudiants à risque par rapport à l'interrelation des trois types de besoins insatisfaits qui les définissent :

- a) *la capacité à établir des relations significatives pour eux, des relations d'affiliation et d'appartenance;*
- b) *la capacité à retrouver l'estime d'eux-mêmes, la fierté d'avoir des émotions et des sentiments et de les communiquer à leurs proches;*
- c) *la capacité à développer par eux-mêmes des compétences sur le plan scolaire et sur le plan social.*

Un étudiant qui sait développer une relation profonde avec des personnes de son entourage quotidien, un étudiant qui sait exprimer verbalement ce qu'il ressent, sans gêne et sans honte, un étudiant qui sait s'organiser, structurer son temps et ses énergies pour atteindre ses buts, cet étudiant n'est pas un étudiant à risque.

b) Une pédagogie active et variée

Quant à la classe, rappelons que jusqu'ici plusieurs expérimentations de pédagogie active et variée ont été menées avec succès. **G. Ferland** (2001) et **R. Aubé** (2002) en témoignent dans leurs rapports. **M. Crépeau** et **A. Gagnon** (1997) rapportent leur expérimentation de la manière suivante :

« [...] les résultats les plus significatifs de cette recherche ont été obtenus auprès des élèves qui ont participé pour une seconde session à un cours basé sur la pédagogie de la coopération, notamment des garçons expérimentaux. Pour ces sujets, les résultats les plus appréciables sont certes l'amélioration de plusieurs indicateurs de réussite scolaire conjuguée à l'accroissement des comportements d'entraide scolaire. »

Outre l'approche coopérative, l'approche par problème devient une voie à privilégier en classe pour aider les étudiants à *risque* (garçons ou filles) qui n'ont pas profité d'un apprentissage au dialogue dans leur enfance. Cette approche pédagogique les aidera à développer leur capacité à réfléchir, capacité si importante pour l'apprentissage en profondeur.

Une pédagogie active et variée est indispensable avec les étudiants à *risque* pour trois grandes raisons :

- a) ils ont acquis un mode d'apprentissage et de vie qui privilégie l'action;
- b) ils ont besoin de s'exprimer, mais éprouvent de la difficulté à le faire par la conversation ou l'écrit;

- c) ils résistent à l'idée d'établir des relations interpersonnelles directes et préfèrent les relations médiatisées du jeu, du sport, de la peinture, de l'instrument de musique, de l'outil à manipuler, etc.

Avec les étudiants à *risque*, on ne peut plus se contenter de lire, de réciter ou de déclamer avec ferveur un texte. On doit d'abord être un scénariste qui écrit une action dramatique et la met en scène; on sort les étudiants du rôle de spectateurs pour en faire les acteurs principaux de la pièce, à partir de leurs préoccupations, afin d'en tirer le meilleur d'eux-mêmes. Avec les étudiants à *risque*, l'action doit précéder la réflexion (elle ne doit pas l'exclure, mais elle doit la précéder).

Dans ce but, le professeur doit constamment favoriser des dialogues*. De plus, il doit passer en classe d'une situation où « *il parle* » à une situation où « *on se parle* », à partir des problématiques *ressenties* par les étudiants, mais en passant d'abord par le jeu de l'action. Les garçons à *risque* feront plus facilement et rapidement confiance à un professeur qui sait *faire* qu'à un professeur qui sait *dire*. Cette dimension mérite qu'on s'y arrête lorsqu'on pense que la « remédiation » auprès des garçons à *risque* passe par le développement progressif de leur capacité à amorcer par eux-mêmes la communication.

Un garçon à *risque* qui ne s'ouvre pas et ne demande pas d'aide est porteur d'un handicap, car la relation entre un étudiant et son professeur est capitale pour la réussite scolaire. D'après **P. Potvin** et **L. Paradis** (2000), l'attitude des enseignants envers les élèves et l'attitude des élèves envers les enseignants sont des facteurs qui favorisent la réussite à l'école si elles sont développées positivement, ou, au contraire, l'échec scolaire, si elles sont développées négativement.

« D'après de nombreuses recherches sur les attentes des enseignants, il est possible d'affirmer que les élèves ne demeurent pas indifférents aux attitudes et aux comportements de leur professeur envers eux. [...] À partir de ce que l'enseignant dit, de la façon dont il le dit et du moment où il le dit, par l'expression de son visage et ses gestes, celui-ci peut communiquer aux élèves ses attentes quant à une amélioration de leur performance intellectuelle. Un tel changement, joint à une modification possible des stratégies pédagogiques, peut contribuer à l'apprentissage de l'élève. [...] Les attitudes se révèlent primordiales dans la relation enseignant-élève. L'enseignant et l'élève qui ont développé des attitudes positives l'un envers l'autre tendront à entretenir une relation plus positive que si leur répertoire d'attitudes est négatif. Il est probable aussi qu'une relation enseignant-élève positive entraîne un vécu scolaire positif. »

* Voir Texte 12.

c) Une intervention systémique, stratégique, structurée et structurante

Les mesures mises en place pour aider les étudiants *à risque* doivent revêtir un aspect systémique : elles doivent s'inscrire dans un plan d'ensemble endossé par l'institution. Ces mesures doivent aussi participer à une stratégie globale d'aide à la réussite en vue d'assurer cohérence et cohésion entre les acteurs des divers groupes de personnel concernés. Ces mesures doivent aussi être structurées, organisées, planifiées de manière à pouvoir être évaluées constamment afin de réajuster le tir. Enfin, l'ensemble des mesures doit être structurant pour l'étudiant *à risque*; ces dernières doivent viser la structuration progressive de sa propre compétence à adopter des comportements capables d'assurer de façon autonome sa réussite.

On ne peut développer l'autonomie dans l'action si on ne met pas fréquemment l'étudiant *à risque* devant l'obligation de faire des choix; cette obligation engage le processus de la réflexion sur les conséquences de ses choix, de son action et de son inaction. Un plan stratégique où l'accent est mis sur la coercition est voué à l'échec, pour la simple raison qu'il engendre de la résistance passive. La seule coercition incontournable consiste à avoir à faire des choix.

Un plan stratégique, même s'il a l'appui de l'institution dans son ensemble, même s'il est bien structuré, s'il n'oblige pas constamment les étudiants à faire des choix, ne développe pas l'autonomie ni le sens des responsabilités*. Un programme souple, comportant de nombreux cours optionnels et au choix, structure progressivement l'autonomie, la responsabilisation et la motivation intrinsèque. L'approche par problème, l'approche par projet, l'approche coopérative sont des approches pédagogiques qui laissent un grand nombre de décisions à prendre pour les étudiants. Un programme qui offrirait à l'étudiant la possibilité de commencer par le cours de philosophie de son choix, au trimestre de son choix, favoriserait le développement de l'autonomie. Un cours de littérature qui permet à l'étudiant de choisir les œuvres à l'étude pour étayer le développement des compétences en littérature est un cours qui contribue au développement de l'autonomie. Cette liberté de choix ne peut cependant être possible que si l'institution l'instaure.

Un exemple d'intervention où l'ensemble de mesures mises en place impliquait des choix à faire par les étudiants *à risque* est celui d'une expérimentation faite au Cégep Beauce-Appalaches à l'automne 2001 et au printemps 2002. Cette intervention, sous réserve d'analyses ultérieures plus approfondies, semble avoir été un succès. Et ce succès dépend largement de l'incitation faite aux élèves

* Voir point 2 du *Texte 7*.

à *risque*, par le type d'encadrement offert, à structurer eux-mêmes leur démarche.

« Des analyses de la variance selon le sexe indiquent qu'il n'y a pas de différence significative pour le taux de réussite à chacune des sessions entre les garçons et les filles (à risque). Autrement dit, à la session Automne 01, les filles et les garçons (à risque) obtenaient des taux de réussite semblables. La même situation a été constatée à la session Hiver 02. Par ailleurs, on observe une amélioration significative du taux de réussite entre la session Automne 01 et celle d'Hiver 02 ($p=0,0001$) et surtout une interaction significative entre le sexe et l'évolution du taux de réussite ($p=0,0469$). D'après les données, cette amélioration serait plus importante chez les garçons. »

L'expérience est en cours; il serait prématuré d'en tirer des conclusions définitives. Mais, si la tendance se maintient, force sera de conclure que l'amélioration de la réussite des garçons à *risque* passe par une intervention complexe structurante (c'est-à-dire obligeant constamment les étudiants à faire des choix personnels) et comprenant toujours les deux mesures suivantes : suivi personnalisé, pédagogie active et variée. Par ailleurs, il est évident que les filles à *risque*, particulièrement celles qui partagent les mêmes caractéristiques que leurs camarades à *risque*, sauront profiter de ces mesures structurantes.

Les deux schémas des pages suivantes résument, très succinctement, l'ensemble de la problématique des garçons à *risque* au collégial et la piste de « remédiation » qui a été explorée dans les pages précédentes.

Schéma 1

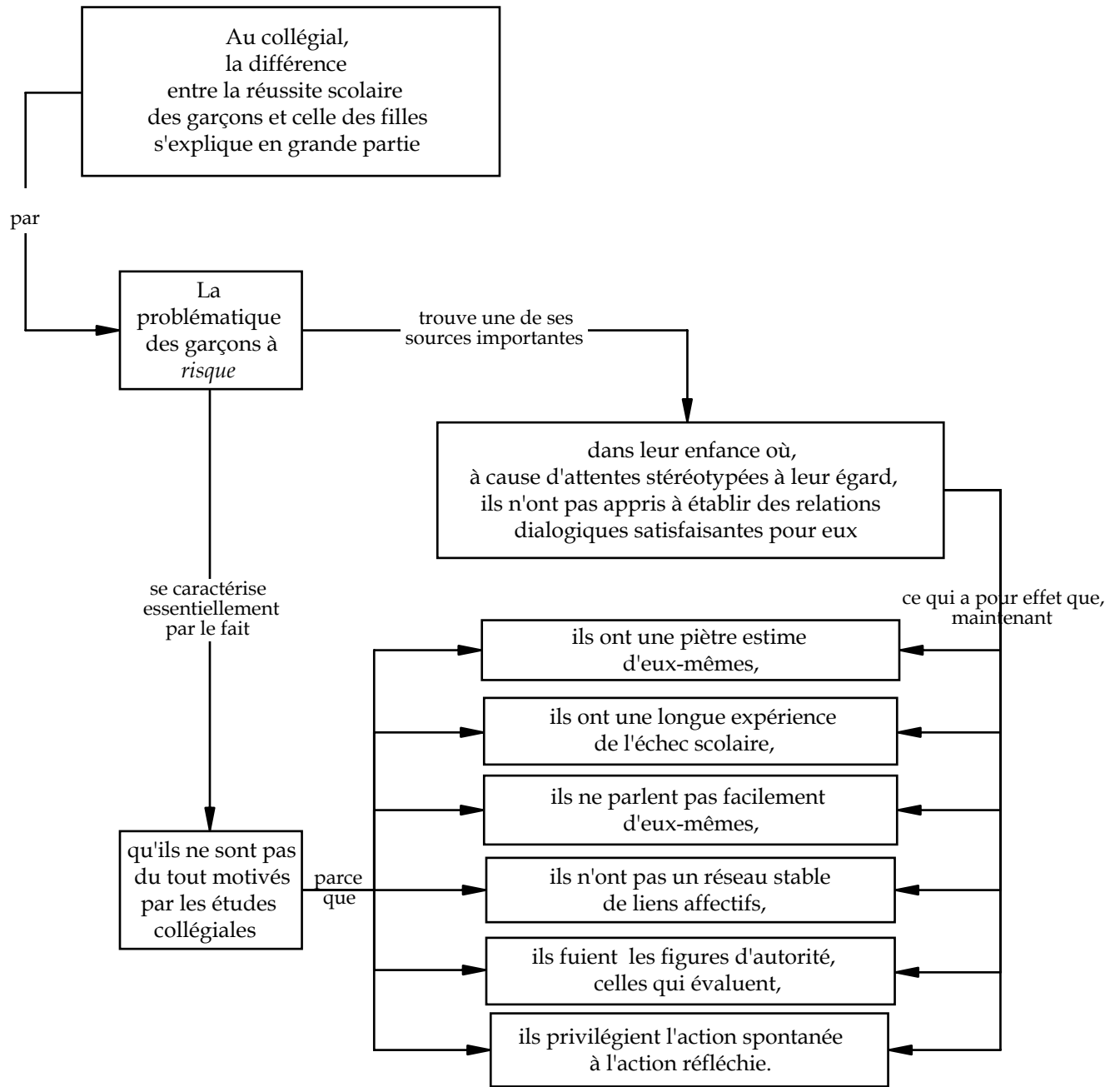
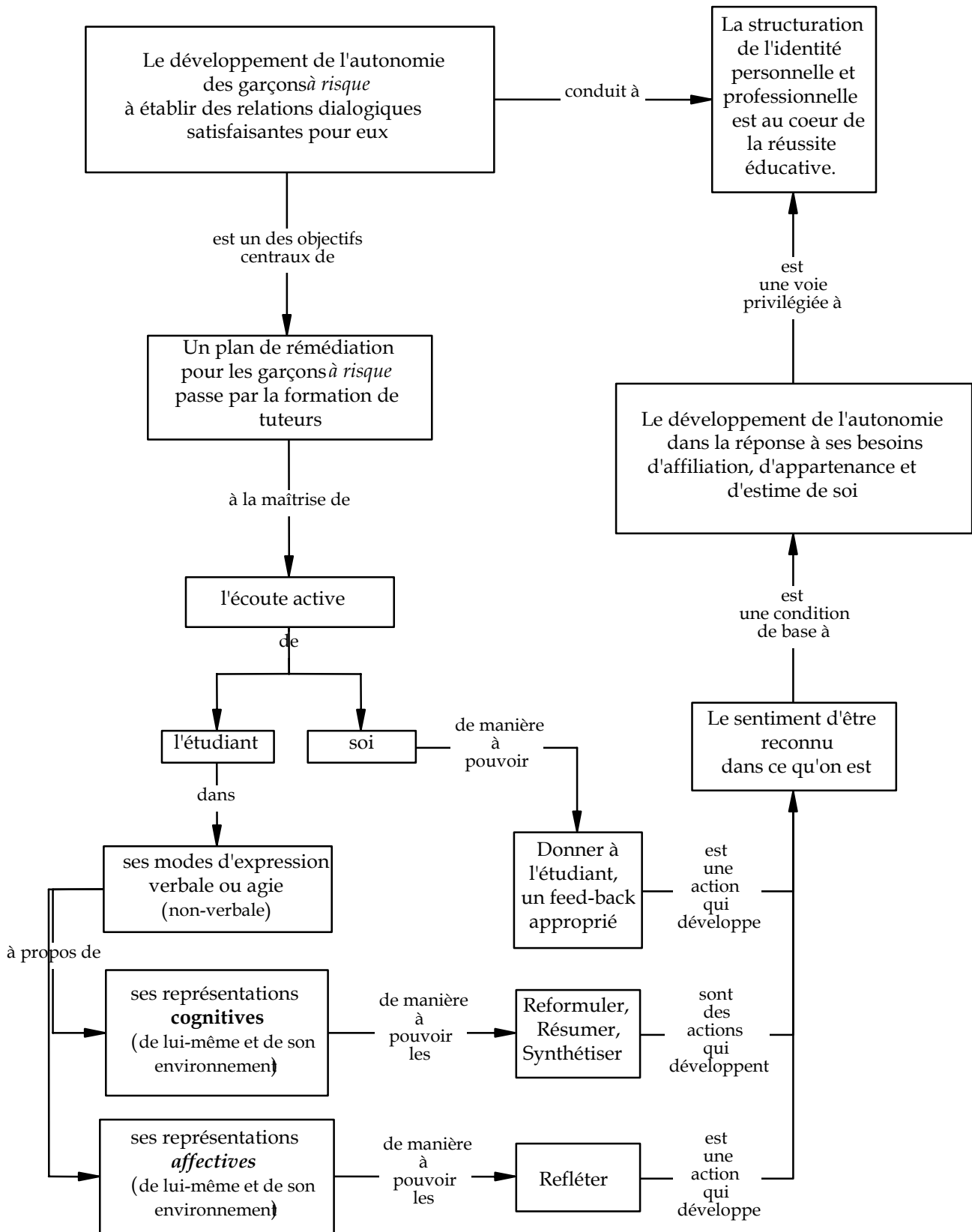


Schéma 2



2. Les activités d'animation

La deuxième section de la trousse comprend quatorze activités d'animation. Cette section permet de déterminer rapidement quelles seraient les activités les plus appropriées à organiser pour sensibiliser les enseignants à la réussite des garçons *à risque* au collégial. Chaque activité est décrite en une page; dix facettes décrivent succinctement sa portée et ses intentions (titre, durée, brève description, objectifs, rôle des participants, rôle de l'animateur, matériel requis, déroulement, nombre de participants, remarques).

Le matériel présenté dans cette trousse est complet en soi, mais il nécessite de la part de l'animateur – surtout s'il est peu expérimenté – une préparation minutieuse tant sur le plan du contenu que sur le plan du processus. En d'autres mots, si le matériel est complet, tout n'est pas dit ni fait. Et cette remarque est particulièrement vraie pour les huit dernières activités où peut parfois être requise une bonne formation professionnelle à l'intervention psychosociale (psychologie, animation sociale, expression dramatique, etc.).

Chaque activité est classée de la plus facile (1) à la plus difficile (13) selon deux critères : a- la complexité de la mise en œuvre; b- l'habileté, le doigté requis pour l'animer. La dernière activité (14) porte sur le feed-back et nécessite la réalisation des sept activités qui précèdent (de 7 à 13). Les activités 1 à 8 sont des activités qui peuvent sensibiliser le personnel éducatif à la problématique de la réussite des garçons *à risque* au collégial. Les activités 7 à 14 peuvent constituer un programme de formation structuré à l'intervention auprès des garçons *à risque* dans un contexte de tutorat ou de suivi personnalisé.

Activité 1	Deux gars – une fille (film : <i>The Race for the Double Helix</i>)
Activité 2	Conférence formelle (la réussite des garçons <i>à risque</i> au collégial)
Activité 3	Conférence informelle (réussite des garçons dans votre cégep)
Activité 4	Intuition ou empathie? (les différents styles cognitifs)
Activité 5	Pygmalion (stéréotypes et effet Pygmalion)
Activité 6	Le décrochage au collégial (groupe nominal)
Activité 7	Émotion et interaction dans l'apprentissage (focalisation)
Activité 8	Styles d'intervention avec des élèves <i>à risque</i> (étude de cas)
Activité 9	La reformulation (pratique intensive d'une technique)
Activité 10	Émotions et empathie (exercice d'identification)
Activité 11	Le reflet (exercice d'une technique)
Activité 12	Dialogue à trois (exercice intégrateur d'un ensemble de techniques)
Activité 13	La pédagogie de l'action (Pourquoi en parler? On peut la vivre.)
Activité 14	Le feed-back (activité d'intégration)

3. Les instruments

Quinze instruments forment la troisième section de la trousse. Ces instruments sont des outils pour soutenir l'animation des quatorze activités et pour en préciser le déroulement de façon détaillée. Ces instruments sont classés dans l'ordre des activités présentées à la deuxième section. Ils comportent aussi, lorsqu'il y a lieu, le matériel nécessaire à leur réalisation.

<i>Instrument 1</i>	Principes et techniques d'animation d'un atelier
<i>Instrument 2</i>	Conférence formelle
<i>Instrument 3</i>	Conférence informelle
<i>Instrument 4</i>	Intuition ou empathie?
<i>Instrument 5</i>	Pygmalion
<i>Instrument 6</i>	Groupe nominal sur le décrochage
<i>Instrument 7</i>	Émotion et interaction dans l'apprentissage
<i>Instrument 8</i>	Styles d'intervention avec des élèves à risque
<i>Instrument 9</i>	La reformulation
<i>Instrument 10</i>	Émotion et empathie
<i>Instrument 11</i>	Le reflet
<i>Instrument 12</i>	Dialogue à trois
<i>Instrument 13</i>	La pédagogie de l'action
<i>Instrument 14</i>	Le feed-back
<i>Instrument 15</i>	Méthode pour constituer des équipes

4. Les textes

La quatrième section de la trousse compte des textes permettant de visiter diverses facettes de la problématique de la réussite des garçons au collégial et de trouver des remèdes à apporter à cette problématique. Leur ordre de présentation dans le tableau suivant est celui des quatorze activités. Nous avons retenu ces textes parce qu'ils répondaient à un des deux critères suivants ou aux deux :

- a- ils soutiennent bien la réalisation d'une activité;
- b- ils explicitent la problématique de la réussite des garçons au collégial.

- 1-A **Rivière, B., Sauvé, L. et Jacques, J.** Quelques extraits de l'introduction des *Cégépiens et leurs conceptions de la réussite*, Rapport de recherche, Tome I, Collège de Rosemont, Montréal, 1997.
- 1-B **Conseil supérieur de l'éducation** Quelques extraits des pages 33 à 42 de *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, Avis adopté à la 481^e réunion, le 19 août 1999.
- 2-A **Conseil supérieur de l'éducation** Quelques extraits de l'introduction de *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, Avis adopté à la 481^e réunion, le 19 août 1999.
- 2-B **PAREA** Quelques extraits du *Guide des subventions 2003-2004*, Direction des programmes d'études et de la recherche, Direction générale de l'enseignement et de la recherche, ministère de l'Éducation, Québec, septembre 2002.
- 3- **Archambault, G. et Aubé, R.** Quelques extraits de la recherche PAREA, *Le suivi personnalisé des élèves à risque*, Cégep Beauce-Appalaches, Saint-Georges, 1996.
- 4- **Conseil supérieur de l'éducation** Quelques extraits des pages 44 à 48 de *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, Avis adopté à la 481^e réunion, le 19 août 1999.
- 5- **Archambault, G.** Stéréotypes et effet Pygmalion.
- 6- **Rivière, B., Sauvé, L. et Jacques, J.** Quelques extraits des pages 237 à 268 des *Cégépiens et leurs conceptions de la réussite*, Rapport de recherche, Tome I, Collège de Rosemont, Montréal, 1997.
- 7- **Archambault, G.** *L'apprentissage comme activité humaine.*
- 8-A **Lévesque, G., Larose, S. et Bernier, A.** Extraits de « L'organisation cognitive du système d'attachement des adolescents et leurs perceptions de l'encadrement dyadique en tutorat », dans *Revue canadienne des sciences du comportement*, 34:3, 2002, p. 186-200.
- 8-B **Deshais, P.** Extraits d'un document interne, *L'encadrement des élèves*, Collège de Shawinigan, 1991.
- 8-C **Gier, T. et Hancock, K.** Extraits d'un *Mot sur le tutorat* traduit et adapté par Rachelle Gaudet, LE TANDEM, Cégep de Sainte-Foy, 1989.
- 9- **Archambault, G.** *La reformulation.*
- 10- **Dulac, G.** Quelques extraits des pages 117 et 118 d'*Aider les hommes aussi*, VLB éditeur, 2001.
- 11- **Archambault, G.** *Le reflet.*
- 12- **Buber, M.** Un extrait d'« Éléments de l'interhumain », dans *Psychiatry*, n° 20, 1957.
- 13- **Archambault, G.** *La pédagogie de l'action.*
- 14- **Archambault, G.** *Le feed-back.*

5. Inventaire succinct d'activités ou de pratiques

(actuellement mises en œuvre dans le réseau pour améliorer la réussite des garçons)

Un *appel à tous* adressé aux Responsables du dossier de la réussite dans les collèges a reçu un écho très favorable.* Les projets d'interventions pour soutenir la réussite dans les collèges sont nombreux. Le présent inventaire ne mentionne que des projets qui sont en rapport direct avec le thème de la présente trousse *La réussite des garçons*. Plus précisément, la liste ne contient que des projets qui visent explicitement comme objectif central la compréhension en profondeur du phénomène des garçons *à risque* ou la mise en place d'actions structurantes cherchant à contrer les échecs des garçons *à risque*. Quatorze projets ont été retenus pour illustrer ce qui se fait actuellement dans le réseau collégial en vue de comprendre la problématique des garçons *à risque* ou d'y trouver des solutions concrètes.

La documentation descriptive accompagnant ces projets est souvent mince, sinon inexistante dans certains cas, car la plupart de ces projets sont en cours de réalisation. La moisson sera plus abondante à l'automne 2003.

On peut attribuer à ces projets d'intervention une ou plusieurs des cinq caractéristiques suivantes :

- 1- Projet comportant un volet important de recherche (action ou stratégie);
- 2- Projet comportant un volet de suivi personnalisé (tutorat, mentorat, counseling, etc.);
- 3- Projet comportant un volet d'intervention sociale;
- 4- Projet comportant un volet de nouvelle stratégie pédagogique (NSP);
- 5- Projet comportant un volet d'action concertée avec le milieu.

L'inventaire des projets n'est pas exhaustif; il ne visait pas à l'être. Il vise à donner des exemples d'interventions possibles. Les fiches signalétiques de ces projets sont classées par ordre alphabétique des collèges. Les champs des fiches sont les suivants :

- 1- nom du collège;
- 2- titre du projet;
- 3- population scolaire visée;
- 4- caractéristiques du projet;
- 5- coordonnées du responsable du projet;
- 6- documents disponibles en février 2003;
- 7- brève description du projet.

* L'auteur de la trousse tient à remercier ces responsables de leur diligence à répondre à cet appel.

<i>Collège</i>	Ahuntsic
<i>Titre du projet</i>	<i>Le contrat mutuel – Un projet d’encadrement personnalisé</i>
<i>Population scolaire visée</i>	Les élèves de sexe masculin des programmes techniques des familles 200 et 400 ayant échoué à 50 % et plus de leurs cours et étant réinscrits à la suite de la signature d’un contrat d’engagement, soit une centaine d’élèves à chaque session
<i>Caractéristiques du projet</i>	Projet comportant un volet de suivi personnalisé
<i>Coordonnées du responsable du projet</i>	Jocelyne Levasseur, conseillère pédagogique à l’aide à la réussite
<i>Documents disponibles</i>	Document de présentation du projet dans le cadre du Programme de soutien à des actions structurantes du ministère de l’Éducation
<i>Description du projet</i>	Démarche qui se réalise durant une session et comportant les étapes suivantes : <ul style="list-style-type: none"> . première rencontre avec l’élève portant sur l’analyse de la situation d’échec, la détermination d’un plan de redressement, la signature du contrat et la passation de l’IAP; . rencontres hebdomadaires de suivi d’une durée de 20 à 40 minutes axées sur la stratégie du plan d’action de la semaine; . à la mi-session, collecte d’information auprès des enseignants portant sur la présence au cours, les résultats à ce jour, etc.; . évaluation de la démarche avec l’élève.

<i>Collège</i>	Beauce-Appalaches
<i>Titre du projet</i>	<i>Projet de cours à durée variable pour les étudiants en voie d’échec</i>
<i>Population scolaire visée</i>	Étudiants inscrits au secteur technique ou à la session d’accueil et intégration
<i>Caractéristiques du projet</i>	Projet comportant un volet important de recherche et un volet de suivi personnalisé
<i>Coordonnées du responsable du projet</i>	Rachel Aubé, adjointe à la direction des études
<i>Documents disponibles</i>	Document de présentation du projet dans le cadre du Programme de soutien à des actions structurantes du ministère de l’Éducation
<i>Description du projet</i>	Ajout d’heures de cours dans le cours de français propre aux programmes techniques pour permettre aux étudiants d’approfondir les tâches et les sujets d’études particuliers à ce cours, combler leurs carences de fonctionnement linguistique et, ainsi, atteindre les standards requis en réduisant les délais causés par l’échec à répétition et la reprise de cours. Le projet comporte deux versions de son application. Une première, à la première session, propose aux étudiants en difficulté l’ajout de deux heures de cours par semaine à compter de la septième semaine. La seconde version s’adresse aux étudiants qui reprennent le cours à l’hiver, à la suite d’un premier échec, et est une version approfondie du cours, grâce à l’ajout de deux heures contact à la pondération du cours.

<i>Collège</i>	Beauce-Appalaches
<i>Titre du projet</i>	<i>Des pistes concrètes pour favoriser la réussite scolaire des garçons</i>
<i>Population scolaire visée</i>	Étudiants inscrits au cours de Méthodes quantitatives
<i>Caractéristiques du projet</i>	Projet comportant un volet important de recherche et un volet de nouvelle stratégie pédagogique
<i>Coordonnées du responsable du projet</i>	Rachel Aubé, adjointe à la direction des études
<i>Documents disponibles</i>	Rapport de Rachel Aubé, <i>Des pistes concrètes pour favoriser la réussite scolaire des garçons</i>
<i>Description du projet</i>	Utilisation de nombreuses formules pédagogiques actives variées dans un cours : enseignement stratégique, enseignement coopératif, enseignement par projets, jeux, utilisation des TIC, études de cas, jeux de rôles, apprentissage par la découverte, tables rondes et débats

<i>Collège</i>	Édouard-Montpetit
<i>Titre du projet</i>	<i>Périodes programme</i>
<i>Population scolaire visée</i>	Étudiants de première session des programmes : Technologie de l'électronique, Techniques de l'informatique et Techniques de micro-édition et hypermédia
<i>Caractéristiques du projet</i>	Projet comportant un volet de suivi personnalisé, un volet d'intervention sociale et un volet d'action concertée avec le milieu
<i>Coordonnées du responsable du projet</i>	Johane Deslandes, coordonnatrice des activités liées à l'aide à la réussite (450) 679-2631, poste 406 jdeslandes@collegeem.qc.ca
<i>Documents disponibles</i>	Projet présenté dans le cadre du Programme de soutien à des actions structurantes subventionné par le ministère de l'Éducation
<i>Description du projet</i>	Le projet consiste à inclure dans l'horaire hebdomadaire régulier des étudiants de première année des périodes programme. Ces rencontres permettront d'accompagner les nouveaux étudiants de trois programmes cibles dans le plan de réussite du collège. Les heures programme permettront aux étudiants d'accomplir des tâches dans trois volets : l'intégration au milieu (accueil et présentation des ressources), l'orientation scolaire (visites, conférences, cheminement scolaire) et le développement et la consolidation des acquis scolaires (support à l'étude, ateliers méthodologiques, suivi individuel). Ces périodes permettront une utilisation judicieuse des nombreux services d'aide.

<i>Collège</i>	Édouard-Montpetit
<i>Titre du projet</i>	<i>Ateliers d'électronique pratique</i>
<i>Population scolaire visée</i>	Les inscrits au cours <i>Connaître la profession de technologue</i> du programme Technologie du génie électrique : 1 ^{re} année, 1 ^{re} session
<i>Caractéristiques du projet</i>	Projet comportant un volet de nouvelle stratégie pédagogique
<i>Coordonnées du responsable du projet</i>	Johane Deslandes, coordonnatrice des activités liées à l'aide à la réussite (450) 679-2631, poste 406 jdeslandes@collegeem.qc.ca
<i>Documents disponibles</i>	Statistiques sur l'appréciation des élèves
<i>Description du projet</i>	Nous avons abordé des systèmes qu'ils retrouvent à la maison : systèmes d'alarme, électricité résidentielle. Puis ils ont fait de la soudure électronique et monté des projets sur circuits imprimés.

<i>Collège</i>	de Lanaudière à Joliette
<i>Titre du projet</i>	<i>Culture-Études</i>
<i>Population scolaire visée</i>	Les garçons inscrits en première session dans un programme technique et ayant une moyenne générale du secondaire égale ou inférieure à 74 %
<i>Caractéristiques du projet</i>	Projet comportant un volet de suivi personnalisé et un volet de nouvelle stratégie pédagogique
<i>Coordonnées du responsable du projet</i>	Nathalie Lessard, conseillère d'orientation (450) 759-1661, poste 292 nathalie.lessard@collanaud.qc.ca Florian Péloquin, enseignant en philosophie (450) 759-1661, poste 241 florian.peloquin@collanaud.qc.ca
<i>Documents disponibles</i>	Aucun
<i>Description du projet</i>	Grâce à des activités de groupe axées sur la culture générale et animées par deux enseignants de la formation générale, le projet veut aider les étudiants à reprendre confiance en eux pour accroître leur motivation et leur persévérance dans leurs études. Les tuteurs et tutrices (enseignants de la formation générale), la conseillère d'orientation et l'aide pédagogique individuelle sont responsables de l'encadrement individuel auprès des étudiants dans le but de les aider à se fixer des objectifs, à préciser leur choix vocationnel et à structurer leurs méthodes de travail.

<i>Collège</i>	de Lanaudière à Terrebonne
<i>Titre du projet</i>	<i>L'accompagnement par les pairs dans le processus vocationnel des garçons dans les programmes techniques</i>
<i>Population scolaire visée</i>	Les garçons de première session dans les programmes techniques
<i>Caractéristiques du projet</i>	Projet comportant un volet de suivi personnalisé, un volet d'intervention sociale et un volet de nouvelle stratégie pédagogique
<i>Coordonnées du responsable du projet</i>	
<i>Documents disponibles</i>	Aucun
<i>Description du projet</i>	En rapport avec le cours <i>Analyse des fonctions de travail</i> , des élèves accompagnateurs de niveau technique, encadrés par un professionnel, organisent les activités pour les nouveaux élèves : accueil, recherche, conférences, entrevues, rencontres avec le secondaire, etc.

<i>Collège</i>	Granby Haute-Yamaska
<i>Titre du projet</i>	<i>Entreprise d'entraînement</i>
<i>Population scolaire visée</i>	Les garçons du programme de Techniques administratives
<i>Caractéristiques du projet</i>	Projet comportant un volet de nouvelle stratégie pédagogique
<i>Coordonnées du responsable du projet</i>	Pierre Charbonneau (450) 372-6614, poste 156
<i>Documents disponibles</i>	Projet détaillé tel qu'il a été élaboré. Dépliant promotionnel
<i>Description du projet</i>	Mise sur pied d'une entreprise virtuelle incorporée au réseau des entreprises d'entraînement. Il s'agit de faire en sorte que la pédagogie soit plus axée sur l'acquisition de compétences dans un contexte concret. Les étudiants créent et dirigent leur propre entreprise virtuelle où tous les aspects de la gestion sont intégrés. Ce type d'enseignement s'adapte mieux au mode d'apprentissage d'un grand nombre de garçons.

Collège	Limoilou
Titre du projet	<i>Modèle d'intervention favorisant l'intégration, la persévérance et la réussite des garçons aux études collégiales</i>
Population scolaire visée	300 garçons et 30 filles de Technologies du génie électrique et de Techniques de l'informatique
Caractéristiques du projet	Projet comportant un volet important de recherche-action, un volet de suivi personnalisé, un volet d'intervention sociale et un volet d'action concertée avec le milieu
Coordonnées du responsable du projet	Hélène Bonnelli, psychologue, coordonnatrice du projet Cégep Limoilou, Campus Québec (418) 647-6700, poste 6655 hbonnelli@climoilou.qc.ca
Documents disponibles	Projet présenté dans le cadre du Programme de soutien à des actions structurantes subventionné par le ministère de l'Éducation
Description du projet	Mesure 1 : Groupe de soutien : automne 2002. But : favoriser l'intégration et l'adaptation au cégep. Modalités : dans les groupes classes, 8 rencontres de 1 heure étalées sur la session. Mesure 2 : Tutorat maître-élève : hiver 2003. But : soutenir les garçons sur les plans de la persistance et de la réussite scolaire. Modalités : tutorat assuré par une équipe de professeurs de TGE et d'informatique; 5 rencontres de 30 minutes étalées sur la session. Mesure 3 : Formation des acteurs : automne 2002 et session hiver 2003. But : habiliter le personnel concerné à mieux intervenir auprès des garçons. Modalités : journées de formation avec des spécialistes en intervention auprès des garçons, rencontres de soutien, de supervision et de formation. Mesure 4 : Marketing social et partenariat; année scolaire 2002-2003. Objectifs du marketing : valoriser les études, l'effort, l'entraide, la solidarité; favoriser la mobilisation de tout le personnel; susciter l'intérêt des garçons à s'investir dans les mesures proposées. En plus du personnel du cégep, des acteurs, des chercheurs, la réussite de notre projet nécessitera l'appui d'un expert dans l'intervention auprès des hommes.

Collège	Lionel-Groulx
Titre du projet	<i>Projet sur la réussite des garçons. Des interrogations, des solutions, une priorité</i>
Population scolaire visée	Étudiants inscrits en première année en Techniques administratives, Sciences humaines et Accueil – Intégration
Caractéristiques du projet	Projet comportant un volet de recherche et un volet de nouvelle stratégie pédagogique
Coordonnées des responsables du projet	Guy Ferland, Jean-Pierre Morin
Documents disponibles	Rapport <i>Réussir</i> , de la direction des études du collège
Description du projet	Groupes stables/année en français et philosophie dans un contexte de pédagogie proactive. Expérimentation d'enseignement diversifié et ludique en philosophie.

<i>Collège</i>	de Rimouski
<i>Titre du projet</i>	<i>Motivaction</i>
<i>Population scolaire visée</i>	Population scolaire masculine arrivant au Collège en janvier 2003, inscrite au programme Accueil et intégration (081.01), pour laquelle le choix de carrière ne semble pas complètement confirmé, mais se destinant à un programme technique
<i>Caractéristiques du projet</i>	Projet comportant un volet de suivi personnalisé, un volet d'intervention sociale et un volet d'action concertée avec le milieu
<i>Coordonnées du responsable du projet</i>	Benoit Fournier (418) 723-1880, poste 2660. On peut aussi rejoindre Nicole Gagnon (418) 723-1880, poste 2580 nicogagn@cegep-rimouski.qc.ca
<i>Documents disponibles</i>	Projet présenté dans le cadre du Programme de soutien à des actions structurantes subventionné par le ministère de l'Éducation
<i>Description du projet</i>	Ce projet suggère une démarche d'orientation concrète et originale donnant la possibilité aux étudiants cibles de développer une meilleure connaissance de soi, de son style d'apprentissage et des caractéristiques de la vie collégiale. Durant le trimestre se réaliseront : un camp d'entraînement à la vie collégiale, un stage d'observation, des ateliers et outils à l'intention des parents, des ateliers et outils à l'intention des enseignants, et du suivi individuel.

<i>Collège</i>	de Saint-Laurent
<i>Titre du projet</i>	<i>Une culture d'entraide entre les pairs</i>
<i>Population scolaire visée</i>	Les élèves, particulièrement les garçons, inscrits dans nos programmes techniques
<i>Caractéristiques du projet</i>	Projet comportant un volet de suivi personnalisé et un volet d'action concertée avec le milieu
<i>Coordonnées du responsable du projet</i>	Éric Francoeur, conseiller pédagogique (514) 747-6521, poste 518 efrancoeur@cegep-st-laurent.qc.ca
<i>Documents disponibles</i>	Aucun
<i>Description du projet</i>	L'objectif général du projet consiste à améliorer la réussite des études, la persévérance et la diplomation au secteur technique. De façon plus précise, ce projet vise à développer une culture d'entraide entre les pairs, en favorisant l'engagement des élèves des deuxième et troisième années auprès de ceux de première année. Il vise aussi à favoriser l'harmonisation de la formation générale et la formation particulière dans les programmes techniques, ainsi qu'à renforcer l'information professionnelle de façon à clarifier les choix vocationnels des élèves de ces programmes.

<i>Collège</i>	du Vieux Montréal
<i>Titre du projet</i>	<i>Les garçons et les mesures d'aide en français</i>
<i>Population scolaire visée</i>	Garçons dont la compétence linguistique est jugée insatisfaisante à l'entrée au collégial
<i>Caractéristiques du projet</i>	Recherche stratégique
<i>Coordonnées du responsable du projet</i>	Lynn Lapostolle (514) 982-3437, poste 7534 llapostolle@cvm.qc.ca
<i>Documents disponibles</i>	Rapport de recherche PAREA
<i>Description du projet</i>	Au primaire, au secondaire comme au collégial, plus de garçons que de filles possèdent une compétence langagière insatisfaisante. En ce qui a trait à l'ordre collégial, les centres d'aide en français constituent la mesure de soutien à la réussite en français la plus populaire. Or, cette mesure rejoint surtout des filles. La recherche <i>Les garçons et les mesures d'aide en français</i> se veut une réponse à cette problématique : elle dresse le profil « motivationnel » en français des garçons dont la compétence linguistique est insuffisante à l'entrée à l'enseignement collégial. De l'automne 2000 à l'hiver 2002, Lynn Lapostolle, professeure au Département de français, François Massé, professeur au Département de techniques de design de présentation, et Jorge Pinho, professeur au Département de techniques d'intervention en loisirs, tous au Cégep du Vieux Montréal, ont consulté des dossiers scolaires, utilisé des questionnaires et des entrevues de groupes pour mener cette recherche auprès de 506 élèves de leur établissement. Des résultats de leur étude émergent des objets pédagogiques dont les qualités devraient pouvoir répondre aux besoins et aux centres d'intérêt exprimés par les garçons eux-mêmes.

<i>Collège</i>	du Vieux Montréal
<i>Titre du projet</i>	<i>Orientation et profession technicien</i>
<i>Population scolaire visée</i>	Les garçons inscrits, en première session, dans les programmes Informatique, Architecture, Génie électrique, Loisir, Techniques administratives
<i>Caractéristiques du projet</i>	Projet comportant un volet de suivi personnalisé et un volet de nouvelle stratégie pédagogique
<i>Coordonnées du responsable du projet</i>	Pierre Lanciault, conseiller en orientation 514-982-3437, poste 2522 planciault@cvm.qc.ca Normand Martineau, conseiller pédagogique poste 2345 nmartineau@cvm.qc.ca
<i>Documents disponibles</i>	Aucun
<i>Description du projet</i>	Structurer un modèle d'intervention selon l'approche orientante favorable au développement de stratégies pédagogiques en rapport avec le cours <i>Connaissance de la profession</i> .

6. Médiagraphie

- Archambault, G.** *47 façons pratiques de conjuguer enseigner avec apprendre*, 2^e édition, Les Presses de l'Université Laval, Sainte-Foy, 2001.
- Archambault, G. et Aubé, R.** *Le suivi personnalisé des élèves à risque*, Recherche PAREA, Cégep Beauce-Appalaches, Saint-Georges, 1996.
- Aubé, R.** *La réussite scolaire des garçons au collégial, des pistes concrètes pour favoriser la réussite scolaire des garçons*, Résumé de la recherche, Cégep Beauce-Appalaches, 2002.
- BBC** *The Race for the Double Helix*, film de la série *Life story*, 1 heure 47 minutes, 1986.
- Bernier, A., Larose, S. et Lévesque, G.** « L'organisation cognitive du système d'attachement des adolescents et leurs perceptions de l'encadrement dyadique en tutorat », dans *Revue canadienne des sciences du comportement*, 34:3, 2002, p. 186-200.
- Bouchard, P. et St-Amant, J.C.** *Garçons et filles : stéréotypes et réussite scolaire*, Les éditions du remue-ménage, Montréal, 1996.
- Carkhuff, R.R.** *L'art d'aider*, Éditions de l'Homme, Montréal, 1980.
- Conseil supérieur de l'éducation** *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, Avis au ministre de l'Éducation, adopté à la 481^e réunion du Conseil supérieur de l'éducation, août 1999.
- Crépeau, M. et Gagnon, A.** *Soutien social et réussite scolaire des garçons*, recherche PAREA, Collège de Bois-de-Boulogne, Montréal, 1997.
- Ducharme, R. et Terrill, R.** *Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*, SRAM et Cégep de Saint-Jérôme, Québec, 1994.
- Duchesne, S. et Larose, S.** « Indépendance à l'égard des parents, tutorat maître-élève et intégration des adolescents à risque aux études collégiales », dans *Revue de psychoéducation et d'orientation*, 30:2, 2001, p. 237-260.
- Dulac, G.** *Aider les hommes aussi*, VLB éditeur, 2001.
- Fédération des cégeps** *La réussite et la diplomation au collégial*, document rédigé par **Anne Fillion**, Montréal, 1999.
- Ferland, G.** « Projet sur la réussite des garçons. Des interrogations, des solutions, une priorité », dans *Réussir*, Rapport de la direction des études, Collège Lionel-Groulx, 2001.
- Gaudreault, M. et alii** *Trajectoires d'adolescence : stratégies scolaires, conduites sociales et vécu psychoaffectif*, Groupes Écobs, Jonquière, 1999.
- Gendlin, E.T.** *Une théorie du changement de la personnalité*, Centre interdisciplinaire de Montréal, Montréal. (Traduction en 1972 par F. Roussel de « A Theory of Personality Change », dans **P. Worchel** et **D. Byrne**, *Personality Change*, New York, 1964)
- Howe, R. et Ménard, L.** *Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages*, Collège Montmorency, Laval, 1993.
- Lapostolle, L.** *Les garçons et les mesures d'aide en français*, Recherche PAREA, Cégep du Vieux Montréal, Montréal, 2003.
- Larose, S. et Roy, R.** *Intégration aux études collégiales*, Rapport de recherche PAREA, Cégep de Sainte-Foy, Québec, 1993.
- Ministère de l'Éducation** *Guide des subventions 2003-2004*, Direction des programmes d'études et de la recherche, Direction générale de l'enseignement et de la recherche, Québec, septembre 2002.
- Paradis, L. et Potvin, P.** *Facteurs de réussite dès le début de l'éducation préscolaire et du primaire*, Cires, Université Laval, Québec, 2000.
- Rivière, B.** *Dynamique psychosociale du décrochage au collégial*, Collège de Rosemont, Montréal, 1995.
- Rivière, B., Sauvé, L. et Jacques, J.** *Les cégépiens et leurs conceptions de la réussite*, Rapport de recherche, Tome I, Collège de Rosemont, Montréal, 1997.
- St-Arnaud, Y.** *L'interaction professionnelle : efficacité et coopération*, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 1995.