Section III

Instruments d'aide aux activités d'animation

Instrument 1

Principes et techniques d'animation d'un atelier pédagogique

Principes et techniques d'animation d'un atelier pédagogique

1. Problématique de fond dans l'animation d'un atelier pédagogique

a) Le groupe est une structure complexe de relations interpersonnelles.
b) L'animateur occupe une double position : personnelle et fonctionnelle.
c) En animation, le processus de gestion des relations est complexe; il doit être amorcé et actualisé **de façon réfléchie**, mais réajusté d'instant en instant.

2. Rôle principal de l'animateur d'un atelier de sensibilisation ou de formation

Gérer un triple processus :
a) celui de la structuration progressive des opinions émises en fonction d'un objectif commun;
b) celui de la prise de décisions;
c) celui de la motivation à participer activement à l'atelier.

3. L'animation d'un atelier pédagogique

a) Le souci premier et constant de l'animateur d'un atelier pédagogique est de faciliter la communication entre les membres du groupe.

b) La communication entre les membres d'un atelier est le processus qui leur permet d'échanger leurs perceptions individuelles en fonction de l'objectif commun qui les rassemble.

c) Il peut arriver, dans un atelier de sensibilisation ou de formation, selon la formule pédagogique utilisée, que des accords de perception doivent se réaliser pour atteindre les objectifs du groupe ou pour que celui-ci fonctionne avec efficacité et harmonie. On peut distinguer trois niveaux où des accords de perception doivent se réaliser progressivement entre les membres :

- l'objectif à poursuivre et à atteindre ensemble;
- la place de chacun dans le groupe et sa motivation à y être;
- les moyens à prendre pour atteindre l'objectif commun.

Comme corollaire de ces trois niveaux, l'animateur se doit de favoriser ponctuellement par ses interventions :

- un processus qui favorise la collecte et le traitement des perceptions de chacun à propos de la cible commune;
- l'ouverture et la confiance entre les membres;
- la recherche et la mise en œuvre des ressources de chacun.

4. Le processus de réduction des écarts de perception

Le phénomène de la communication réussie dans un groupe repose sur la possibilité de réduire les écarts de perception entre les membres, c'est-à-dire sur la possibilité d'établir des dénominateurs communs. Comment aider à réduire ces écarts? Comment aider à établir des dénominateurs communs?

L'établissement de dénominateurs communs liant les membres entre eux repose sur leur désir de réduire les écarts de perception existant entre eux. Il repose aussi en partie sur une gestion technique de la communication dans le contexte d'un processus dont les étapes récursives sont :

a) recevoir les perceptions et opinions;
b) traiter ces perceptions et opinions en les clarifiant, en les répertoriant et en dégageant des liens entre elles, tout en structurant ces liens;
c) synthétiser les entendements communs réalisés en cours de route et permettre aux membres de se les approprier par la création d'un produit où le tout est plus que la somme des parties et où chacun se reconnaît à la fois comme individu et comme quelqu'un appartenant au groupe à travers ce produit commun.

5. Stratégie de base de l'animateur

Le point de départ sera toujours la compréhension récursive de chaque intervention faite par un membre du groupe. Pour comprendre chaque message à propos d'un point discuté, il faut chercher à voir comment :

a) l'émetteur du message perçoit l'objet du débat;
b) comment l'émetteur perçoit son contexte;
c) comment l'émetteur se perçoit lui-même au moment où il s'exprime.

Cette triple perception de chacun à propos d'un objet de discussion est tributaire :

a) de son besoin de s'en faire rapidement une représentation claire;
b) de son expérience passée à son égard;
c) du contexte actuel dans lequel il le situe;
d) de son propre rapport émotif, « valoriel » ou « motivationnel » avec cet objet.

La liste de la page suivante donne des exemples d'interventions qu'un animateur peut faire dans un groupe afin de dégager progressivement des accords de perception entre les membres du groupe.

Premier niveau d'intervention *L'animateur traite les perceptions des membres à propos d'un point en discussion.*
1- Il questionne (qui? quoi? quand? où? comment? combien? etc.). 2- Il reformule une intervention. 3- Il établit un lien entre des perceptions, des opinions, des points de vue. 4- Il regroupe ou catégorise des perceptions, des opinions. 5- Il résume, fait le point sur le travail accompli ou produit une synthèse.
Deuxième niveau d'intervention *L'animateur voit à ce que chacun ait sa place dans le groupe.*
6- Il accueille les participants ou les remercie de leurs interventions. 7- Il invite explicitement quelqu'un à s'exprimer. 8- Il rassure, dédramatise ou fait de l'humour. 9- Il reflète une émotion, un sentiment. 10- Il vérifie l'intérêt, la motivation.
Troisième niveau d'intervention *L'animateur se préoccupe d'organiser les échanges.*
11- Il donne la parole. 12- Il propose un ordre du jour ou le rappelle. 13- Il rappelle le temps disponible. 14- Il propose ou rappelle les règles de procédure. 15- Il prend le vote ou teste l'adhésion réelle à une décision.

Cinq corollaires pour l'animation des activités

<table>
<tr><th>Postulats</th><th>Corollaires</th></tr>
<tr><td rowspan="2">- Les caractéristiques des participants aux activités d'animation sur la motivation sont multifactorielles (âge, expérience, discipline, formation, etc.).</td><td>1- L'animateur ne peut pas appliquer une approche rigidement planifiée à la conduite des activités.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">2- Il doit conduire la barque comme un « jazz session » ou une impro.</td></tr>
<tr><td>- La motivation des participants aux activités d'animation est multidéterminée.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">- Le nombre de participants multidiversifie les perceptions, les attentes, les relations et les interactions.</td><td rowspan="2">3- Ses fils conducteurs sont le thème et les objectifs.</td></tr>
<tr><td></td></tr>
<tr><td>- Tout peut survenir dans les interactions de l'instant.</td><td>4- L'interaction des participants impose une pédagogie de situation.</td></tr>
<tr><td colspan="2">5- Les instruments sont des canevas que l'animateur doit ajuster en fonction de sa personnalité, en fonction de la réalité de son milieu et en fonction de ce qu'il prévoit. Il devra toujours, en plus, s'ajuster à ce qui se passera réellement dans l'instant.</td></tr>
</table>

Instrument 2

Conférence formelle

Première partie

La réussite et la diplomation au collégial

(Les tableaux sont composés à partir de données citées dans un document rédigé par **Anne Filion**, Fédération des cégeps, Montréal, 1999.)

La réussite au collégial selon le facteur sexe

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 (cohorte de 1991 — DEC) deux ans après la durée prévue des études

	Préuniversitaire		Technique	
Moyenne au secondaire	**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.

Tableau 4

Temps moyen d'étude par jour au secondaire (1993)

	Filles	Garçons
¼ heure et moins	8,9 %	22,7 %
de ½ à ¾ heure	24,8 %	33,3 %
de 1 heure à 1½ heure	42,4 %	33,5 %
2 heures et plus	23,9 %	10,5 %

Source : **R. Terrill** et **R. Ducharme**, *Passage secondaire-collégial : caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*, Montréal, 1994.

Une mise à jour de ces données illustre la récurrence de ce phénomène (échec aux cours et abandon des garçons qui ont moins de 80 % de moyenne au secondaire). Voici quatre tableaux qui en témoignent.

Tableau 5

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 6

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 7

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.

Tableau 8

Temps moyen d'étude par jour au secondaire (2002)

	Filles*	**Garçons***
¼ heure ou moins	12 %	27 %
de ½ heure à ¾ heure	27 %	34 %
de 1 heure à 1½ heure	42 %	33 %
2 heures et plus	26 %	13 %

Source : **SRAM**, *Aide-nous à te connaître* 2002.

* Lorsque l'on additionne les résultats, on obtient plus que 100 %. Ceci est dû au fait que certains étudiants ont répondu à plus d'un choix de réponse.

Instrument 2

Conférence formelle

Deuxième partie

(Les énoncés suivants ont été présentés sur transparents
à l'aide d'un rétroprojecteur, en avril 2001,
lors d'une conférence de Simon Larose, au Cégep Limoilou,
dans le cadre d'une table ronde sur la réussite des garçons et des filles.)

Les caractéristiques et les rapports sociaux des garçons nouvellement arrivés au collégial :

implications pour l'enseignement et l'encadrement

Quatre questions sur les différences entre garçons et filles nouvellement arrivés au collégial

1. Quels sont les attitudes et les comportements qui caractérisent les garçons nouvellement arrivés au collégial?

2. Quels rapports les garçons entretiennent-ils avec leur réseau d'amis au collège?

3. Quels rapports les garçons entretiennent-ils avec les enseignants?

4. Comment les garçons répondent-ils aux interventions d'aide à l'apprentissage?

1. **Quels sont les attitudes et les comportements qui caractérisent les garçons nouvellement arrivés au collégial?**

   - Ils ont une représentation plus négative de leurs expériences scolaires au secondaire.
   - Ils croient moins à la valeur de l'effort comme facteur de réussite.
   - Ils accordent une moindre importance à leurs études collégiales.
   - Ils font preuve d'une moins grande curiosité intellectuelle et se préparent moins bien aux examens.
   - Ils sont moins anxieux aux examens.
   - Ils anticipent moins fortement l'échec.
   - Ils sont moins préoccupés de l'improductivité de leurs comportements scolaires.

2. **Quels rapports les garçons entretiennent-ils avec leur réseau d'amis au collège?**

   - Les garçons forment des réseaux sociaux plus grands mais moins intimes.
   - Les garçons perçoivent une moins grande disponibilité chez leurs amis lorsqu'ils éprouvent des problèmes.
   - Les réseaux de garçons sont moins centrés sur l'aide émotive, l'aide à l'orientation ou à l'apprentissage.
   - Les transformations dans le réseau social pendant la transition du secondaire au collégial affectent davantage la réussite scolaire des garçons que celle des filles.

3. **Quels rapports les garçons entretiennent-ils avec les enseignants?**

   - Ils recourent moins fréquemment à l'aide des enseignants.
   - Ils se perçoivent moins soutenus par les enseignants.
   - Ils se sentent davantage contrôlés et sont plus confrontés par les enseignants.
   - Ils perçoivent moins clairement les règles de fonctionnement en classe.
   - Ils se perçoivent plus dépendants dans leur relation aux enseignants.

4. **Comment les garçons répondent-ils aux interventions d'aide à l'apprentissage?**

   - Les garçons désirent moins fortement recevoir de l'aide.
   - Les garçons accordent moins d'importance au soutien.
   - Les garçons utilisent moins fréquemment le soutien extérieur devant les événements préoccupants de la transition du secondaire au collégial.
   - Les garçons bénéficient moins fortement des structures d'accueil et d'intégration que les filles.

Implications pour l'enseignement

- Éviter de « *sexualiser* » à outrance les pratiques enseignantes.
- Éviter l'effet Pygmalion et s'intéresser davantage aux étudiants moins intéressants (par exemple, les garçons *à risque*).
- Amener les garçons à développer des objectifs sociaux compatibles avec leurs objectifs scolaires.

Implications pour l'encadrement

- Créer une alliance de travail efficace avec les garçons.
- Reconnaître que l'aide à l'apprentissage nécessite parfois une dépendance à l'autre, état pouvant déranger les garçons dans leur quête d'identité et d'autonomie.
- Amener les garçons à prendre conscience du niveau de productivité de leurs comportements scolaires (par exemple, par la métacognition).

Instrument 3

Conférence informelle

Conférence informelle

« *Buzz session* »

On trouvera la description originale de cette technique d'animation, « *buzz session* » , à la page 58 de *47 façons pratiques de conjuguer enseigner avec apprendre*, de **Guy Archambault**, 2e édition, Les Presses de l'Université Laval, Sainte-Foy, 2001.

Description

Le groupe est divisé en équipes de 3 ou 4 personnes pour une période maximale de 5 à 7 minutes. Ces équipes échangent leurs opinions, commentaires ou réponses aux deux questions posées par l'animateur. Les représentants des équipes résument ensuite à tour de rôle à l'ensemble du groupe les opinions de l'équipe. Les invités commentent ces réponses au fur et à mesure de leur présentation.

But

Amorcer une activité pédagogique (une conférence informelle dans le cas présent) sur un sujet à partir des points de vue que les membres du groupe ont à ce moment-là.

Rôle des participants

Discuter du sujet. Rapporter les propos de l'équipe à l'ensemble du groupe. Poser des questions aux invités.

Rôle de l'animateur

Présenter l'objectif du « *buzz session* ». Poser les deux questions sur lesquelles portera l'échange. Inviter les participants à se regrouper à trois ou quatre pour répondre aux deux questions. Clarifier le sujet de discussion. Préciser le temps alloué pour l'échange. Donner la parole aux représentants des équipes et aux invités. Résumer de temps à autre les propos de la salle et ceux des invités.

Rôle des invités

Commenter les réponses formulées en « *buzz session* ». Répondre aux questions des participants.

Les deux questions

1- Comment expliquez-vous les résultats des garçons comparés à ceux des filles au collège?
2- Que peut-on faire pour améliorer la situation?

Instrument 4

Intuition ou empathie?

Intuition ou empathie?

Objectifs

Cette activité permet de se sensibiliser aux différences individuelles dans la façon de réagir à certains événements et de comprendre un peu mieux le monde de l'action que semblent préférer une majorité de garçons *à risque*. Elle permet aussi d'illustrer comment les premières impressions (souvent issues de stéréotypes « engrammés » dans le cerveau) peuvent affecter la perception.

Déroulement de l'activité

Phase 1 — Présentation de l'activité et réponse au questionnaire individuel

Après avoir présenté les deux premiers objectifs de l'activité et ses phases (l'animateur révélera le troisième objectif uniquement au cours de la plénière, à la fin), l'animateur explique la procédure à suivre pour répondre au questionnaire 1.

Phase 2 — Formation de duos et échange d'impressions en duo

- Dès que les participants ont rempli le questionnaire, l'animateur forme des duos en s'inspirant de l'*Instrument 15*. Le critère de choix (quelqu'un qu'on ne connaît pas ou que l'on connaît très peu) doit être respecté le plus possible (seules les deux dernières personnes à choisir ne seront peut-être pas en mesure de respecter ce critère).

- Une fois les participants mis en paires, ils se placent en situation de face-à-face en évitant de voir la feuille de réponses de leur partenaire. L'animateur remet à chaque membre d'un duo une copie vierge du Questionnaire 2 et chacun des membres du duo le remplit.

- Quand les membres d'une paire ont rempli ce second questionnaire, chacun repasse les vingt points, un à un, en comparant sa propre réponse avec celle de l'autre. Lorsqu'une réponse diffère, on tente d'expliquer pourquoi (exemple : « j'ai répondu a- au point 2; tu m'as mis b-; qu'est-ce qui t'a amené à me mettre b-? je t'expliquerai après pourquoi j'ai répondu a- à ce point. »).

Phase 3 — Plénière

Après un bref retour sur l'expérience vécue en duo, l'animateur présente le troisième objectif. Il fait ensuite (à l'aide du *Texte 4* et du point 1-D de la présentation de la trousse) un exposé sur les styles cognitifs en l'appliquant aux comportements des garçons *à risque*. Il peut aussi rappeler qu'il y a beaucoup plus que deux styles cognitifs, plus que deux styles d'apprentissage, mais que, peu importe leur nombre, celui de la plupart des garçons *à risque* comporte une facette impliquant plus facilement l'action que la réflexion.

Questionnaire 1

Pour chaque point, encerclez la réponse (a- ou b-) qui vous décrit le mieux.

1- Comme activité de perfectionnement, je préfère habituellement :
   a- un cours où seul le professeur parle.
   b- un cours où les participants parlent autant que le professeur.

2- À l'achat d'un nouvel appareil, habituellement :
   a- je lis d'abord attentivement les instructions, le mode d'emploi.
   b- je le manipule, tente de l'essayer immédiatement.

3- Quand j'ai un problème, ce qui me préoccupe d'abord habituellement :
   a- c'est d'y trouver une solution.
   b- c'est d'en trouver la cause.

4- Au sortir d'un endroit nouveau, mon premier souvenir le lendemain concerne :
   a- une ou des personnes qui y étaient.
   b- le décor, l'ambiance qui y régnait.

5- Lorsque quelqu'un me parle, habituellement :
   a- je le regarde continuellement ou presque.
   b- je regarde souvent ailleurs en même temps que je l'écoute.

6- Je préfère les projets où je peux travailler la plupart du temps :
   a- seul.
   b- avec d'autres.

7- Pour me détendre, j'ai tendance à :
   a- changer d'activité.
   b- m'arrêter, réfléchir ou méditer.

8- Lorsque je travaille à un projet, je veux d'abord connaître :
   a- la raison d'être du projet.
   b- le déroulement et les étapes du projet.

9- Face à l'échec d'un projet personnel, j'ai tendance spontanément à :
   a- réviser la réalisation des étapes du projet.
   b- remettre en question l'objectif du projet.

10- Lorsqu'une personne me parle, je m'intéresse plus :
   a- aux sentiments qu'elle exprime.
   b- aux faits qu'elle raconte.

11- Les conversations impliquant de l'abstrait :
   a- ont plutôt tendance à me déranger.
   b- ne me dérangent pas trop.

12- Face à une nouvelle tâche qui m'est confiée :
   a- j'apprends d'abord ce qu'il faut savoir et je passe ensuite à la pratique.
   b- j'apprends en la faisant.

13- Les vêtements des gens que je rencontre attirent mon attention :
   a- souvent.
   b- rarement.

14- Lorsque je parle à une personne et qu'elle ne me regarde pas :
   a- j'ai tendance à m'arrêter de parler.
   b- cela ne me dérange pas.

15- Devant une réussite :
   a- je n'attends pas plus qu'il ne faut d'approbation de mon entourage.
   b- j'espère que mon entourage la soulignera explicitement.

16- Avant de me rendre à un endroit, habituellement :
   a- voir une carte illustrant l'itinéraire à suivre me rassure.
   b- me faire expliquer le chemin à suivre me rassure.

17- Un repas vite pris, debout au comptoir?
   a- Jamais!
   b- Cela ne me dérange pas du tout.

18- S'il m'arrive de déplaire :
   a- cela me rend habituellement anxieux.
   b- cela me touche un peu, mais je me détends vite.

19- De façon générale, l'inconnu, la *brume* :
   a- m'intrigue.
   b- me rend plutôt nerveux.

20- Lorsqu'une personne que j'attends est en retard, j'ai tendance à :
   a- être déçu, mais à accepter ce fait sur lequel je n'ai pas de pouvoir.
   b- devenir impatient ou fâché.

Questionnaire 2

Pour chaque énoncé, encerclez la réponse (a- ou b-) qui, selon vous, pourrait le mieux décrire votre vis-à-vis.

1- Comme activité de perfectionnement, il doit préférer habituellement :
   a- un cours où seul le professeur parle.
   b- un cours où les participants parlent autant que le professeur.

2- À l'achat d'un nouvel appareil, il doit habituellement :
   a- lire d'abord attentivement les instructions, le mode d'emploi.
   b- le manipuler, tenter de l'essayer immédiatement.

3- Quand il a un problème, ce qui doit le préoccuper d'abord habituellement :
   a- c'est d'y trouver une solution.
   b- c'est d'en trouver la cause.

4- Au sortir d'un endroit nouveau, son premier souvenir le lendemain concerne :
   a- une ou des personnes qui y étaient.
   b- le décor, l'ambiance qui y régnait.

5- Lorsque quelqu'un lui parle, habituellement :
   a- il le regarde continuellement ou presque.
   b- il regarde souvent ailleurs en même temps qu'il l'écoute.

6- Il préfère les projets où il peut travailler la plupart du temps :
   a- seul.
   b- avec d'autres.

7- Pour se détendre, il a tendance à :
   a- changer d'activité.
   b- s'arrêter, réfléchir ou méditer.

8- Lorsqu'il travaille à un projet, il veut d'abord connaître :
   a- la raison d'être du projet.
   b- le déroulement et les étapes du projet.

9- Face à l'échec d'un projet personnel, il a tendance spontanément à :
   a- réviser la réalisation des étapes du projet.
   b- remettre en question l'objectif du projet.

10- Lorsqu'une personne lui parle, il s'intéresse plus :
   a- aux sentiments qu'elle exprime.
   b- aux faits qu'elle raconte.

11- Les conversations impliquant de l'abstrait :
   a- ont plutôt tendance à le déranger.
   b- ne le dérangent pas trop.

12- Face à une nouvelle tâche qui lui est confiée :
   a- il apprend d'abord ce qu'il faut savoir et il passe ensuite à la pratique.
   b- il apprend en la faisant.

13- Les vêtements des gens qu'il rencontre attirent son attention :
   a- souvent.
   b- rarement.

14- Lorsqu'il parle à une personne et qu'elle ne le regarde pas :
   a- il a tendance à s'arrêter de parler.
   b- cela ne le dérange pas.

15- Devant une réussite :
   a- il n'attend pas plus qu'il ne faut d'approbation de son entourage.
   b- il espère que son entourage la soulignera explicitement.

16- Avant de se rendre à un endroit, habituellement :
   a- voir une carte illustrant l'itinéraire à suivre le rassure.
   b- se faire expliquer le chemin à suivre le rassure.

17- Un repas vite pris, debout au comptoir?
   a- Jamais!
   b- Cela ne le dérange pas du tout.

18- S'il lui arrive de déplaire :
   a- cela le rend habituellement anxieux.
   b- cela le touche un peu, mais il se détend vite.

19- De façon générale, l'inconnu, la *brume* :
   a- l'intrigue.
   b- le rend plutôt nerveux.

20- Lorsqu'une personne qu'il attend est en retard, il a tendance à :
   a- être déçu, mais à accepter ce fait sur lequel il n'a pas de pouvoir.
   b- devenir impatient ou fâché.

Grille de compilation des réponses au Questionnaire 1

1- Reportez dans le tableau suivant les réponses encerclées au Questionnaire 1.
2- Faites le total des lettres encerclées dans chaque colonne.
3- La colonne au total le plus élevé est celle de votre style dominant.

Points	Un monde d'émotions « *agies* »	Un monde d'émotions *réfléchies*
1	b	a
2	b	a
3	a	b
4	a	b
5	a	b
6	b	a
7	a	b
8	b	a
9	a	b
10	a	b
11	a	b
12	b	a
13	a	b
14	a	b
15	b	a
16	b	a
17	a	b
18	a	b
19	a	b
20	b	a
Total		

Guide d'interprétation du questionnaire

La polarité présentée ici oppose le monde de la réflexion à celui de l'action.

1- Un monde où domine la *réflexion* est celui de la personne qui, face à un nouvel environnement, est portée à l'intérioriser; elle a besoin de penser en profondeur avant d'agir. Une personne de ce type cherche toujours à se construire, à l'aide de modèles, une vision claire de la situation avant de s'y engager par l'action. Lorsqu'elle ressent des émotions, elle a tendance à les intérioriser, à se livrer à l'introspection avant de les exprimer; elle les exprime alors verbalement à des personnes en qui elle a confiance. Ce type de personnes a constamment besoin d'une rétroaction d'un genre bien particulier et explicite, pour passer à l'action, car elles ont tendance à prendre beaucoup de plaisir à réfléchir, à modéliser intérieurement. La particularité de cette rétroaction, c'est le **pourquoi** de l'action. Il est donc nécessaire de bien leur expliquer la raison d'être d'une tâche, d'une activité. Lorsqu'une personne de ce type intériorise un objectif, sa motivation intrinsèque devient inébranlable; elle travaille facilement seule et est moins sensible aux réactions de l'environnement dans la poursuite d'un but bien intériorisé.

2- Un monde où domine l'*action* est celui de la personne qui, face à un nouvel environnement, est portée immédiatement à agir sur cet environnement. Ce type de personnes aime interagir avec l'environnement. Ce sont leurs actions et leurs réactions non verbales qui trahissent leurs sentiments. Ce qui compte pour elles, ce sont les règles du jeu. S'il n'y a pas de jeu, s'il n'y a pas d'interactions, s'il n'y a pas de règles, de structures claires, ou, pire, s'il est complètement défendu d'interagir, ces personnes se désintéressent de leur environnement. L'inaction les démotive. Peu importe la raison d'être d'une activité, l'interaction est importante : c'est par elle que leur connaissance de la situation et de l'environnement se construit. Des stimuli variés dans l'environnement rendent ces personnes à l'aise; elles interagissent successivement de l'un à l'autre pour arriver, plus ou moins inconsciemment, au résultat attendu. Il n'est pas nécessaire de leur expliquer longuement la raison d'être d'une activité. Par contre, comme elles sont plus sensibles à l'environnement, la présence d'embûches et d'entraves risque d'inhiber leur action. Le genre de rétroactions dont ce type de personnes a le plus besoin porte sur le **comment**. Elles aiment bien qu'on les aide à surmonter ou à contourner un obstacle à leur action.

Note. — La polarité présentée ici n'est pas représentative de la variété des styles d'apprentissage. Mais, on peut supposer que, pour une grande majorité des garçons *à risque*, la composante « action » fera partie de leur style. Pour une vision élargie de la variété des styles d'apprentissages, on aura avantage à consulter la trousse 7 *Modèles d'apprentissage* ou l'*Instrument 3* de la trousse 6 *Nouvelles stratégies pédagogiques*.

Principales origines des différences de perception

Personne ne voit la même chose de la même manière au point de départ. Pourquoi?

1- L'esprit humain a un besoin profond, constant et inné de se situer constamment en terrain connu, de comprendre ce qui se passe, de voir où il va et se dirige; il accepte difficilement de rester longtemps dans le flou et l'ambiguïté. Il cherche constamment à donner un sens net et précis, une forme reconnaissable aux choses, aux événements qui se présentent à lui au premier abord sous des contours flous ou ambigus.

2- Pour donner une forme nette et précise aux choses ou aux événements, l'être humain recourt d'abord à l'instant présent, aux sensations qu'il expérimente dans le contact concret avec la chose ou l'événement. Sa perception de la réalité est alors fonction de sa plus ou moins grande habileté à utiliser avec acuité ses sens et à décoder intelligemment les sensations ressenties.

3- Lorsqu'il y a peu ou pas de possibilité d'utiliser les sens pour se faire une représentation nette d'une réalité, l'être humain utilise d'autres ressources, celles de son passé, de ses expériences antérieures. Ou encore, il utilisera son imagination, alimentée aux sources de ses désirs, de ses besoins, de ses valeurs, de ses projections dans l'avenir rêvé; l'être humain donne alors aux événements, aux réalités la forme d'un objet désiré.

4- La perception peut aussi être conditionnée par l'environnement, le contexte dans lequel se situe la réalité envisagée. Ainsi, la forme « 13 » placée entre A et C n'a pas le même sens que si elle est placée entre 12 et 14.

5- La perception est aussi en étroite relation avec le style que chacun utilise dans le traitement des phénomènes qu'il perçoit et des sensations ainsi que des émotions qu'il éprouve. Certaines personnes sont plus habiles dans des activités d'analyse, et d'autres, plus à l'aise dans des activités de « modélisation » ou de synthèse. L'analyse et la synthèse sont largement conditionnées par un contexte émotionnel constitué d'attrait ou de répulsion, de satisfaction ou d'insatisfaction plus ou moins explicite.

Il est donc normal et naturel de constater des différences entre les perceptions que deux personnes ont réciproquement d'elles-mêmes; aucune des deux n'utilise de la même manière ses facultés sensorielles ou intellectuelles, aucune des deux n'est issue d'un passé, d'une éducation ou d'expériences identiques; elles n'ont pas les mêmes désirs, émotions et besoins qui conditionnent la perception qu'elles ont l'une de l'autre.

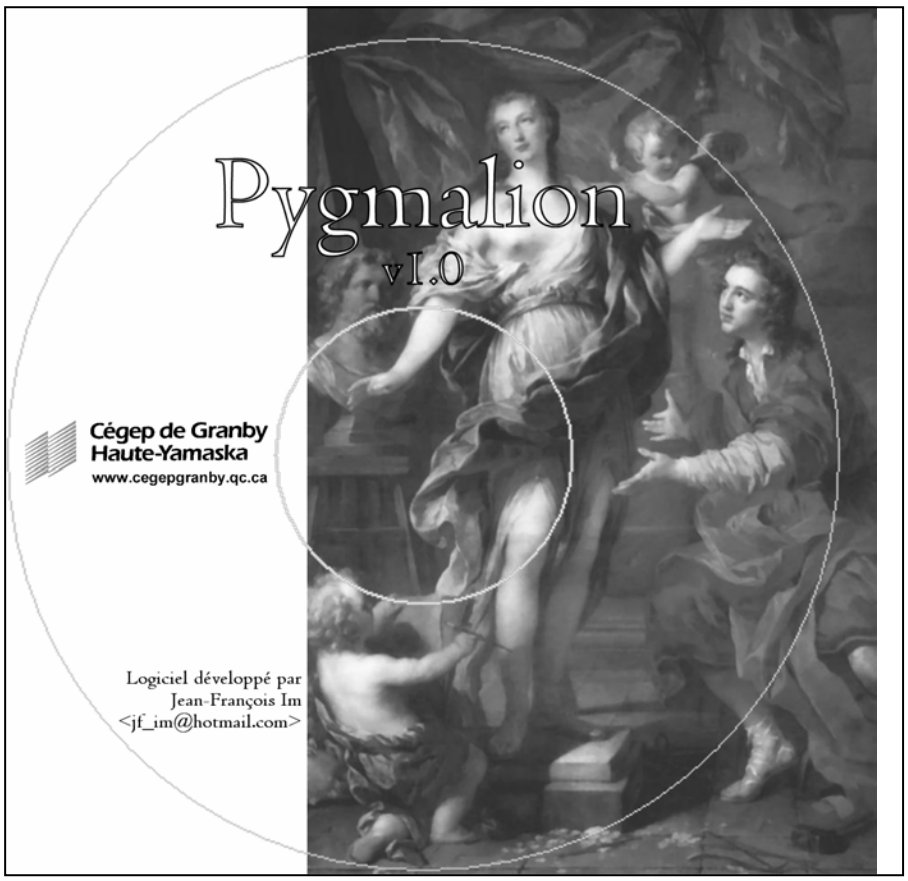
Instrument 5

Pygmalion

Pygmalion

Un CD rom a été conçu spécialement, par un étudiant en informatique du Cégep de Granby Haute-Yamaska, pour accompagner cette activité.

Vous pouvez emprunter la copie qui a été fournie à votre collège en vous adressant à votre directeur ou à votre directrice des études.



Pygmalion

Objectifs

Cette activité permet de dégager, à l'aide de l'expérience des professeurs, quatre portraits :

a- les caractéristiques des garçons *à risque*;
b- les caractéristiques des garçons qui réussissent;
c- les caractéristiques des filles *à risque*;
d- les caractéristiques des filles qui réussissent.

Déroulement de l'activité

Phase 1 — Présentation de l'activité et cotation de quatre étudiants

Après avoir présenté l'objectif premier de l'activité et ses quatre phases, l'animateur explique la procédure à suivre pour remplir individuellement les quatre tableaux.

Phase 2 — Cotation de quatre étudiants et étudiantes

a- L'animateur distribue quatre feuilles ***Caractéristiques de vos étudiants*** à chaque participant.

b- Il demande à chaque participant de choisir mentalement **une** de ses **meilleures** étudiantes du dernier trimestre (ou du trimestre courant si ce dernier est très avancé) et de remplir un tableau pour cette étudiante. Lorsque tout le monde a terminé, il ramasse les feuilles de cotations et les remet à la personne chargée d'entrer les données sur ordinateur.

c- Il demande ensuite à chaque participant de choisir mentalement **une** de ses **pires** étudiantes du dernier trimestre (ou du trimestre courant si ce dernier est très avancé) et de remplir un tableau pour cette étudiante. Lorsque tout le monde a terminé, il ramasse les feuilles de cotations et les remet à la personne chargée d'entrer les données sur ordinateur.

d- Il demande en troisième lieu à chaque participant de choisir mentalement **un** de ses **meilleurs** étudiants du dernier trimestre (ou du trimestre courant si ce dernier est très avancé) et de remplir un tableau pour cet étudiant. Lorsque tout le monde a terminé, il ramasse les feuilles de cotations et les remet à la personne chargée d'entrer les données sur ordinateur.

e- Il demande enfin à chaque participant de choisir mentalement **un** de ses **pires** étudiants du dernier trimestre (ou du trimestre courant si ce dernier est très avancé) et de remplir un tableau pour cet étudiant. Lorsque tout le monde a terminé, il ramasse les feuilles de cotations et les remet à la personne chargée d'entrer les données sur ordinateur.

Phase 3 — Exposé et compilation des données

Pendant qu'on entre les données sur ordinateur en vue de leur traitement par le logiciel « Pygmalion »*, l'animateur fait un exposé sur les stéréotypes et l'effet Pygmalion à l'aide du *Texte 5*. Puis il présente les deux objectifs qui s'ajoutent à la phase suivante :

a- identifier s'il y a des stéréotypes dans sa façon de voir les étudiants *à risque*;
b- prendre conscience de l'effet Pygmalion et de la manière de l'utiliser à bon escient.

Phase 4 — Analyse comparée des portraits

L'animateur présente les quatre portraits produits par l'ordinateur et invite les participants à prendre, en silence, trois ou quatre minutes pour noter les différences marquantes entre les quatre portraits, selon les quatre croisements :

a- les meilleurs garçons et filles vs les pires garçons et filles;
b- les garçons vs les filles;
c- les meilleurs garçons vs les meilleures filles;
d- les pires garçons vs les pires filles.

Puis il amorce un tour de table pour recueillir ces différences marquantes. Enfin, il ébauche un échange entre les participants en rapport avec la question suivante : « *Que peut-on conclure des résultats obtenus ici comparés à ceux des recherches citées dans l'exposé?* »

* Le logiciel « Pygmalion » a été développé par Monsieur François Lemoyne, stagiaire en informatique au Cégep de Granby Haute-Yamaska, sous la supervision de Monsieur Napoléon Gaignard, adjoint à la direction des études. Chaque collège a reçu un exemplaire de ce logiciel qu'il peut reproduire selon ses besoins.

Caractéristiques de vos étudiants

Qui décrirez-vous dans le tableau? Cochez une des quatre lignes suivantes :

1- Une de mes meilleures étudiantes : _____
2- Une de mes pires étudiantes : _____
3- Un de mes meilleurs étudiants : _____
4- Un de mes pires étudiants : _____

Encerclez le chiffre qui correspond le mieux à votre perception concernant la personne choisie pour chacune des 18 échelles bipolaires.

Cette personne est

	très		*plutôt*	*plutôt*		*très*	
habile	**+3**	**+2**	**+1**	**-1**	**-2**	**-3**	maladroite
créatrice	**+3**	**+2**	**+1**	**-1**	**-2**	**-3**	conventionnelle
docile	**+3**	**+2**	**+1**	**-1**	**-2**	**-3**	entêtée
spontanée	**+3**	**+2**	**+1**	**-1**	**-2**	**-3**	méfiante
sérieuse	**+3**	**+2**	**+1**	**-1**	**-2**	**-3**	étourdie
compétente	**+3**	**+2**	**+1**	**-1**	**-2**	**-3**	incompétente
résolue	**+3**	**+2**	**+1**	**-1**	**-2**	**-3**	irrésolue
dynamique	**+3**	**+2**	**+1**	**-1**	**-2**	**-3**	apathique
tenace	**+3**	**+2**	**+1**	**-1**	**-2**	**-3**	instable
obéissante	**+3**	**+2**	**+1**	**-1**	**-2**	**-3**	désobéissante
coopérante	**+3**	**+2**	**+1**	**-1**	**-2**	**-3**	non coopérante
attirante	**+3**	**+2**	**+1**	**-1**	**-2**	**-3**	non attirante
mature	**+3**	**+2**	**+1**	**-1**	**-2**	**-3**	immature
sociable	**+3**	**+2**	**+1**	**-1**	**-2**	**-3**	batailleuse
polie	**+3**	**+2**	**+1**	**-1**	**-2**	**-3**	effrontée
travaillante	**+3**	**+2**	**+1**	**-1**	**-2**	**-3**	paresseuse
calme	**+3**	**+2**	**+1**	**-1**	**-2**	**-3**	agitée
agréable	**+3**	**+2**	**+1**	**-1**	**-2**	**-3**	désagréable

Score moyen obtenu par les meilleurs (garçons + filles)			**Score moyen obtenu par les pires (garçons + filles)**		
habile		maladroite	habile		maladroite
créatrice		conventionnelle	créatrice		conventionnelle
docile		entêtée	docile		entêtée
spontanée		méfiante	spontanée		méfiante
sérieuse		étourdie	sérieuse		étourdie
compétente		incompétente	compétente		incompétente
résolue		irrésolue	résolue		irrésolue
dynamique		apathique	dynamique		apathique
tenace		instable	tenace		instable
obéissante		désobéissante	obéissante		désobéissante
coopérante		non coopérante	coopérante		non coopérante
attirante		non attirante	attirante		non attirante
mature		immature	mature		immature
sociable		batailleuse	sociable		batailleuse
polie		effrontée	polie		effrontée
travaillante		paresseuse	travaillante		paresseuse
calme		agitée	calme		agitée
agréable		désagréable	agréable		désagréable

Score moyen obtenu par les filles			Score moyen obtenu par les garçons		
habile		maladroite	habile		maladroite
créatrice		conventionnelle	créatrice		conventionnelle
docile		entêtée	docile		entêtée
spontanée		méfiante	spontanée		méfiante
sérieuse		étourdie	sérieuse		étourdie
compétente		incompétente	compétente		incompétente
résolue		irrésolue	résolue		irrésolue
dynamique		apathique	dynamique		apathique
tenace		instable	tenace		instable
obéissante		désobéissante	obéissante		désobéissante
coopérante		non coopérante	coopérante		non coopérante
attirante		non attirante	attirante		non attirante
mature		immature	mature		immature
sociable		batailleuse	sociable		batailleuse
polie		effrontée	polie		effrontée
travaillante		paresseuse	travaillante		paresseuse
calme		agitée	calme		agitée
agréable		désagréable	agréable		désagréable

Score moyen obtenu par les meilleures filles			Score moyen obtenu par les meilleurs garçons		
habile		maladroite	habile		maladroite
créatrice		conventionnelle	créatrice		conventionnelle
docile		entêtée	docile		entêtée
spontanée		méfiante	spontanée		méfiante
sérieuse		étourdie	sérieuse		étourdie
compétente		incompétente	compétente		incompétente
résolue		irrésolue	résolue		irrésolue
dynamique		apathique	dynamique		apathique
tenace		instable	tenace		instable
obéissante		désobéissante	obéissante		désobéissante
coopérante		non coopérante	coopérante		non coopérante
attirante		non attirante	attirante		non attirante
mature		immature	mature		immature
sociable		batailleuse	sociable		batailleuse
polie		effrontée	polie		effrontée
travaillante		paresseuse	travaillante		paresseuse
calme		agitée	calme		agitée
agréable		désagréable	agréable		désagréable

Score moyen obtenu par les pires filles			Score moyen obtenu par les pires garçons		
habile		maladroite	habile		maladroite
créatrice		conventionnelle	créatrice		conventionnelle
docile		entêtée	docile		entêtée
spontanée		méfiante	spontanée		méfiante
sérieuse		étourdie	sérieuse		étourdie
compétente		incompétente	compétente		incompétente
résolue		irrésolue	résolue		irrésolue
dynamique		apathique	dynamique		apathique
tenace		instable	tenace		instable
obéissante		désobéissante	obéissante		désobéissante
coopérante		non coopérante	coopérante		non coopérante
attirante		non attirante	attirante		non attirante
mature		immature	mature		immature
sociable		batailleuse	sociable		batailleuse
polie		effrontée	polie		effrontée
travaillante		paresseuse	travaillante		paresseuse
calme		agitée	calme		agitée
agréable		désagréable	agréable		désagréable

Instrument 6

Groupe nominal sur le décrochage

Groupe nominal sur le décrochage

Objectif

L'activité permet de déterminer des sources importantes du décrochage des garçons et de trouver des remèdes possibles. Lorsqu'un dialogue ouvert s'installe entre les professeurs et les décrocheurs présents, l'activité permet aussi de comprendre les raisons du décrochage tel qu'il est vécu et perçu par les décrocheurs eux-mêmes.

Procédure

Phase 1

L'animateur invite les participants à prendre quelques minutes pour consulter la liste des causes et choisir les cinq d'entre elles qui expliquent, plus que les autres, le décrochage des garçons au collégial. L'animateur inscrit au tableau les choix de chacun. Puis, il invite les personnes présentes à expliciter leur perception des causes choisies et les raisons de leurs choix. Mis à part l'exposé personnel de chacun, les seules interventions permises à cette phase de l'activité sont les questions des participants et les reformulations de l'animateur qui aident à préciser et à mieux comprendre le point de vue de chacun.

Phase 2

L'animateur invite les participants à choisir, parmi les causes inscrites au tableau, cinq causes qui expliquent, plus que les autres, le phénomène du décrochage des garçons au collégial et à les mettre en ordre d'importance. Chaque participant inscrit ses choix sur une feuille où l'ordre d'importance est symbolisé par le nombre de points donnés à la cause.

Première cause : n° _____ (valeur 10 points)
Deuxième cause : n° _____ (valeur 7 points)
Troisième cause : n° _____ (valeur 5 points)
Quatrième cause : n° _____ (valeur 3 points)
Cinquième cause : n° _____ (valeur 1 point)

L'animateur compile au tableau les votes et calcule les point accordés. Il invite ensuite les participants à prendre quelques minutes pour commenter les résultats.

Phase 3

Puis l'animateur procède à un remue-méninges pour obtenir le plus possible de solutions et de remèdes appropriés afin de contrer les cinq causes de décrochage ayant recueilli le plus de points. Il note au tableau ces solutions et ces remèdes. L'animateur demande aux participants quelles sont, dans l'environnement institutionnel, les conditions à implanter et à respecter pour que ces remèdes soient efficaces. Si le temps le permet, il présente un bref exposé sur les étapes du processus qui mènent au décrochage (voir *Texte 6*).

Liste de causes potentielles au décrochage scolaire des garçons au collégial

1. Trop d'heures de travail rémunérées par semaine.
2. Problèmes familiaux (ex. : tensions entre les parents à la maison).
3. Responsabilités familiales lourdes.
4. Rupture brutale des relations avec la famille.
5. Dévalorisation des études collégiales par les parents.
6. Discrimination (basée sur le sexe, l'âge ou l'appartenance religieuse ou ethnique).
7. Piètre interaction entre les professeurs et les étudiants.
8. Déséquilibre de la grille personnelle de cours (horaire trop chargé ou mal réparti).
9. Enseignement terne (applications concrètes à la vraie vie insuffisantes).
10. Habiletés intellectuelles peu développées.
11. Manque de méthodes de travail intellectuel ou technique.
12. Atmosphère de compétitivité pour les notes.
13. Manque de clarté dans le choix professionnel.
14. Méthodes pédagogiques inappropriées ou peu variées.
15. Malnutrition, maladie ou fatigue chronique.
16. Pression du temps (beaucoup de travaux à remettre en même temps).
17. Aucun intérêt à être au cégep.
18. Rupture amoureuse.
19. Honte de soi.
20. Impression que sa vie manque de sens.
21. Impression d'être continuellement critiqué.
22. Mauvaise gestion de son temps.
23. Stress et anxiété à l'égard des travaux et des examens.
24. Conflit avec d'autres étudiants en classe.
25. Peur du ridicule, du jugement des autres étudiants.
26. Attentes ou espérances écrasantes des parents ou des professeurs.
27. Encadrement insuffisant (manque de soutien adapté et personnalisé).
28. Manque de choix (programmes contingentés, abandon de cours limité, etc.).
29. Professeurs non disponibles ou non motivés.
30. Timidité personnelle (manque de confiance en soi, solitude).
31. Autre.

Instrument 7

Émotion et interaction dans l'apprentissage

Émotion et interaction dans l'apprentissage

Phase 1

a- Pour chacun des dix mots présentés à un intervalle de 30 secondes (sauf le premier auquel on accorde 45 secondes), invitez les participants à :

- être attentif à ce que le mot éveille spontanément en eux;
- prendre ensuite quelques secondes pour explorer ce qui vient d'être éveillé;
- coter enfin le mot sur chacune des sept échelles d'antonymes selon qu'il se rapproche plus ou moins, pour chaque échelle, de l'un des deux pôles, en utilisant la feuille de cotation fournie à cet effet.

1- Une forêt 2- Une synthèse 3- Une étoile 4- Une obligation 5- Une horloge 6- Un procédé 7- Un nuage 8- Une solution 9- Une nouvelle 10- Un virus

b- Lorsque les 10 mots sont cotés, on invite les participants à s'associer à deux voisins pour : a) comparer les cotes de chacun pour chaque mot en explicitant les motifs de la cotation, notamment lorsque la cotation est fortement opposée pour un même mot; b) tenter de trouver le maximum de causes pour expliquer le phénomène des cotes fortement opposées.

c- En plénière, l'animateur invite les participants à échanger à partir des trois questions suivantes :

- Était-il facile de coter?
- Lorsque pour un même mot il y a parmi les membres de l'équipe des cotes fortement opposées, quelles sont les causes de cette polarisation?
- Quelle application faites-vous à ce qui se passe dans vos classes?

Phase 2

L'animateur procède à un exposé sur l'intégration des apprentissages à l'aide du *Texte 7.*

Feuille de cotation des dix mots

Écrivez chaque mot lorsqu'il est annoncé, puis cotez-le sur chacune des sept échelles.

Premier mot _____	**Sixième mot** _____
prudent 3 2 1 1 2 3 audacieux	prudent 3 2 1 1 2 3 audacieux
frais 3 2 1 1 2 3 chaud	frais 3 2 1 1 2 3 chaud
doux 3 2 1 1 2 3 rapide	doux 3 2 1 1 2 3 rapide
responsable 3 2 1 1 2 3 libre	responsable 3 2 1 1 2 3 libre
inconnu 3 2 1 1 2 3 familier	inconnu 3 2 1 1 2 3 familier
stable 3 2 1 1 2 3 nouveau	stable 3 2 1 1 2 3 nouveau
probable 3 2 1 1 2 3 certain	probable 3 2 1 1 2 3 certain
Deuxième mot _____	**Septième mot** _____
prudent 3 2 1 1 2 3 audacieux	prudent 3 2 1 1 2 3 audacieux
frais 3 2 1 1 2 3 chaud	frais 3 2 1 1 2 3 chaud
doux 3 2 1 1 2 3 rapide	doux 3 2 1 1 2 3 rapide
responsable 3 2 1 1 2 3 libre	responsable 3 2 1 1 2 3 libre
inconnu 3 2 1 1 2 3 familier	inconnu 3 2 1 1 2 3 familier
stable 3 2 1 1 2 3 nouveau	stable 3 2 1 1 2 3 nouveau
probable 3 2 1 1 2 3 certain	probable 3 2 1 1 2 3 certain
Troisième mot _____	**Huitième mot** _____
prudent 3 2 1 1 2 3 audacieux	prudent 3 2 1 1 2 3 audacieux
frais 3 2 1 1 2 3 chaud	frais 3 2 1 1 2 3 chaud
doux 3 2 1 1 2 3 rapide	doux 3 2 1 1 2 3 rapide
responsable 3 2 1 1 2 3 libre	responsable 3 2 1 1 2 3 libre
inconnu 3 2 1 1 2 3 familier	inconnu 3 2 1 1 2 3 familier
stable 3 2 1 1 2 3 nouveau	stable 3 2 1 1 2 3 nouveau
probable 3 2 1 1 2 3 certain	probable 3 2 1 1 2 3 certain
Quatrième mot _____	**Neuvième mot** _____
prudent 3 2 1 1 2 3 audacieux	prudent 3 2 1 1 2 3 audacieux
frais 3 2 1 1 2 3 chaud	frais 3 2 1 1 2 3 chaud
doux 3 2 1 1 2 3 rapide	doux 3 2 1 1 2 3 rapide
responsable 3 2 1 1 2 3 libre	responsable 3 2 1 1 2 3 libre
inconnu 3 2 1 1 2 3 familier	inconnu 3 2 1 1 2 3 familier
stable 3 2 1 1 2 3 nouveau	stable 3 2 1 1 2 3 nouveau
probable 3 2 1 1 2 3 certain	probable 3 2 1 1 2 3 certain

Cinquième mot _____	**Dixième mot** _____
prudent 3 2 1 1 2 3 audacieux	prudent 3 2 1 1 2 3 audacieux
frais 3 2 1 1 2 3 chaud	frais 3 2 1 1 2 3 chaud
doux 3 2 1 1 2 3 rapide	doux 3 2 1 1 2 3 rapide
responsable 3 2 1 1 2 3 libre	responsable 3 2 1 1 2 3 libre
inconnu 3 2 1 1 2 3 familier	inconnu 3 2 1 1 2 3 familier
stable 3 2 1 1 2 3 nouveau	stable 3 2 1 1 2 3 nouveau
probable 3 2 1 1 2 3 certain	probable 3 2 1 1 2 3 certain

Principales origines des perceptions humaines

1- L'esprit humain a un besoin profond, constant et inné de se situer constamment en terrain connu, de comprendre ce qui se passe, de voir où il va et se dirige; il accepte difficilement de rester longtemps dans le flou et l'ambiguïté. Il cherche constamment à donner un sens net et précis, une forme reconnaissable aux choses, aux événements qui se présentent à lui au premier abord sous des contours flous ou ambigus.

   Une fois cette forme nette et précise trouvée et donnée à l'objet ou à l'événement, l'esprit humain retrouve une sécurité intérieure si confortable que, parfois, il aura de la difficulté à laisser de côté cette forme, devenue fixe et rigide, qui l'empêchera dès lors d'avoir accès à d'autres dimensions de la même réalité, mais vue d'un autre angle. Pour arriver à découvrir les multiples formes d'une réalité complexe, il faut pourtant parfois passer d'une forme à une autre en se défaisant littéralement de l'une pour avoir accès à l'autre, et accepter de retrouver temporairement l'intervalle du flou et de l'ambiguïté.

2- Pour donner une forme nette et précise aux choses ou aux événements, l'être humain recourt d'abord à l'instant présent, aux sensations qu'il expérimente dans le contact concret avec la chose ou l'événement. Sa perception de la réalité est alors fonction de sa plus ou moins grande habileté à utiliser avec acuité ses sens et à décoder intelligemment les sensations ressenties.

3- Lorsqu'il y a peu ou pas de possibilité d'utiliser les sens pour se faire une représentation nette d'une réalité, l'être humain utilise d'autres ressources, celles de son passé, de ses expériences antérieures, de l'éducation reçue. Ou encore, il utilisera son imagination, alimentée aux sources de ses désirs, de ses besoins, de ses valeurs, de ses projections dans l'avenir rêvé; l'être humain donne alors aux événements, aux réalités la forme d'un objet désiré.

4- La perception peut aussi être conditionnée par l'environnement, le contexte dans lequel se situe la réalité envisagée. Ainsi, la forme « 13 » placée entre A et C n'a pas le même sens que si elle est placée entre 12 et 14.

5- La perception est aussi en étroite relation avec le style personnel que chacun utilise dans le traitement des informations sensorielles et intellectuelles; certaines personnes sont plus habiles dans des activités d'analyse et d'autres, plus à l'aise dans des activités de « modélisation » ou de synthèse; leur perception sera alors plus analytique ou plus synthétique.

6- Toute information baigne enfin dans un contexte émotionnel qui se caractérise toujours par un attrait ou une répulsion, de la satisfaction ou de l'insatisfaction, plus ou moins explicite, qui conditionne toujours largement son traitement.

Effet sur la communication

La communication est fonction directe de la perception; je communique ce que je perçois. Mon vis-à-vis aussi.

Et, fatalement, mais normalement et naturellement, il y a toujours des différences entre les perceptions de deux personnes qui assistent à un même événement côte à côte en même temps; aucune des deux n'utilise de la même manière ses facultés sensorielles ou intellectuelles, aucune des deux n'est issue d'un passé, d'une éducation ou d'expériences identiques; elles n'ont pas les mêmes désirs, émotions et besoins qui conditionnent leur interprétation de l'événement.

Si on doit entrer en communication, il faut le faire avec un postulat, un *a priori*; personne ne voit la même chose de la même manière au point de départ; la communauté de vue et d'idées est le résultat d'un travail, parfois long et ardu, parfois rapide et agréable.

Ce travail peut être supporté par des techniques, des comportements humains simples et précis, mais pas nécessairement toujours faciles à transformer en habitudes de vie. L'espoir consiste en ce que ces techniques, ces comportements humains non seulement existent, mais aussi s'apprennent. Ils ne sont pas innés. Les activités qui suivent permettront d'aborder ces comportements, ces techniques qui facilitent la communication dans des situations où la teneur émotionnelle est fortement présente.

Instrument 8

Styles d'intervention avec des élèves *à risque*

Styles d'intervention avec des élèves *à risque*

Les huit cas

Objectifs

L'objectif premier de l'étude des huit cas consiste à choisir sept types d'intervention à privilégier par des professeurs dans un contexte de suivi personnalisé ou de tutorat auprès de garçons *à risque* et un type d'intervention à éviter, car, dans 95 % des cas, elle est inefficace, sinon nuisible (l'animateur présentera, après l'analyse des réponses à l'étude des cas, une stratégie simple pour accompagner des étudiants dans un contexte de tutorat). Le **deuxième objectif** de l'étude des cas consiste à permettre à chacun d'identifier ses styles privilégiés d'intervention dans un tel contexte. Enfin, **dernier objectif**, l'étude des cas peut permettre de se rendre compte si les participants ont tendance à privilégier une approche identique selon qu'ils cherchent à aider une fille ou un garçon *à risque* ou selon qu'ils sont eux-mêmes des hommes ou des femmes.

Contexte d'utilisation de cette activité dans l'ensemble de la démarche

Les *Activités 8* à *13* forment une séquence, de la moins menaçante à la plus délicate à vivre. Ces activités ne cherchent pas à transmettre en quelques heures ce qui prend plusieurs années à être maîtrisé par un psychologue; elles ont des objectifs importants quoique limités. Elles s'adressent aux professeurs intéressés à aider les garçons *à risque* dans un contexte de suivi personnalisé ou de tutorat. Ils apprendront à mieux régir la communication interpersonnelle avec ces étudiants en recourant à des interventions à leur portée avec un cadre de référence approprié dans un contexte éducatif. Comme la capacité d'établir des relations « dialogiques » satisfaisantes s'apprend par l'exemple et dans l'action, la maîtrise d'une stratégie de communication « dialogique » est prioritaire chez les personnes chargées d'aider les garçons *à risque* chez qui, presque par définition, cette capacité est déficiente.

Les thèmes liés à ces activités de formation ont été choisis pour tenir compte d'un phénomène qu'on rencontre plus particulièrement chez le garçon *à risque* : la difficulté à exprimer ses émotions autrement que dans l'action. Les *Textes 8* sont utiles, mais non particuliers à une formation à l'intervention auprès des garçons *à risque*; ils sont aussi très appropriés pour soutenir une formation à la fonction de tutorat auprès des élèves en général.

Déroulement de l'activité

Phase 1 — Travail individuel (de 15 à 20 minutes)

Après avoir présenté uniquement les deux premiers objectifs* de l'étude des cas, ses limites et ses phases, l'animateur explique la procédure à suivre. Pour chacun des cas, chacun des participants choisit la réponse qu'il trouve la plus appropriée pour aider l'étudiant et inscrit dans la marge de gauche le signe « **+** ». Puis, pour le même cas, il choisit la réponse la moins appropriée et inscrit à côté d'elle, dans la marge de gauche, le signe « **-** ». Chaque participant remplit ensuite la Grille I et la remet à l'animateur.

Phase 2 — Travail en équipe (de 40 à 50 minutes)

Les participants sont regroupés en équipe de **cinq** membres. À partir de leurs réponses individuelles, ils tentent d'arriver à un consensus pour chacun des cas : « *quelle est la réponse la plus appropriée?* » et « *quelle est la réponse la moins appropriée?* » pour aider l'étudiant. Pour chaque cas, lorsque le consensus est atteint, c'est-à-dire lorsque tous les membres de l'équipe sont d'accord, on inscrit la décision sur la feuille de réponse de l'équipe. Il est pédagogiquement important d'obtenir le consensus pour chacun des cas, puisqu'une discussion visant le consensus, l'accord des cinq, permet d'explorer avec plus de précision les avantages et les inconvénients de chaque type d'interventions et favorise ainsi un apprentissage en profondeur.

Phase 3 — Plénière (de 40 à 50 minutes)

L'animateur inscrit au tableau les réponses consensuelles des équipes en les regroupant dans le tableau de compilation fourni (Grille III) qui constitue en quelque sorte la solution. Il invite les équipes à commenter leurs réponses lorsque des réponses sont opposées d'une équipe à l'autre, c'est-à-dire lorsqu'une intervention choisie comme *la plus appropriée* par une équipe est choisie comme *la moins appropriée* par une autre équipe. L'animateur examine ensuite avec les participants si certains types d'interventions sont choisis plus souvent que d'autres comme *appropriés* ou comme *non appropriés*.

Il peut, si le temps le permet et si les participants le désirent, comparer et commenter avec les participants (à l'aide des Grilles IV et V) les types de réponses données aux cas où ce sont des filles *à risque* qui sont en jeu avec les types de réponses données aux cas où ce sont des garçons *à risque* qui sont en jeu. Il peut aussi vérifier avec les participants si les types d'interventions privilégiés sont les mêmes selon que l'on est un homme ou selon que l'on est une femme.

---

* Présenter le troisième objectif en début d'activité nuirait à la spontanéité des réponses individuelles et au travail en équipe. On offrira aux participants de poursuivre cet objectif au début de la plénière.

Enfin, à l'aide du *Texte 8* et des documents qui suivent les grilles, il explicite, dans le cadre d'un exposé informel, les sept types d'interventions à privilégier et le type d'interventions à proscrire en les situant dans le contexte d'une relation d'aide éducative où il faut patiemment développer, par l'exemple, la capacité des garçons *à risque* d'établir des relations « dialogiques » satisfaisantes. L'exposé informel présentera aussi les deux principes de base d'une stratégie efficace de communication professionnelle efficace : l'autorégulation et l'alternance des types d'interventions.

Contexte général pour chacun des cas proposés

Compte tenu de sa très faible moyenne obtenue au secondaire, chaque étudiant a été accepté à condition qu'il accepte d'être encadré par un professeur de son programme qui agirait auprès de lui comme tuteur. Le professeur connaît bien l'étudiant et a entretenu jusqu'ici de bons rapports avec lui dans un contexte de tutorat personnalisé, structuré et formel. On suppose pour chaque cas que la rencontre se fait au début d'octobre au bureau du professeur. Chacun des étudiants a 18 ans.

Introduction aux huit cas

Objectifs

L'objectif de cette étude des cas est de repérer les types d'interventions à privilégier auprès des étudiants *à risque*. L'étude des cas permet aussi d'établir une stratégie d'intervention simple pour guider l'accompagnement des garçons *à risque* dans le développement de leur capacité à établir des relations « dialogiques » satisfaisantes pour eux dans un contexte d'apprentissage.

Procédure

Pour chacun des cas, choisissez la réponse qui serait *la plus appropriée* pour aider l'étudiant et inscrivez dans la marge de gauche le signe « **+** ».

À chaque cas, choisissez aussi la réponse *la moins appropriée* et inscrivez à côté d'elle, dans la marge de gauche, le signe « **-** ».

Contexte général pour chacun des cas proposés

Compte tenu de sa très faible moyenne obtenue au secondaire, chaque étudiant a été accepté à condition qu'il accepte d'être encadré par un professeur de son programme qui agirait auprès de lui comme tuteur. Vous connaissez bien l'étudiant et avez entretenu jusqu'ici de bons rapports avec lui dans un contexte de tutorat personnalisé, structuré et formel. On suppose pour chaque cas que la rencontre se fait au début d'octobre à votre bureau. Chacun des étudiants a 18 ans.

Premier cas

Fin de journée. Vous avez fixé rendez-vous à Andrée, une jeune étudiante admise au programme « Accueil et intégration ». Elle entre dans votre bureau et vous dit : « *Bonjour. Est-ce que notre rencontre va être longue? Je dois aller travailler à l'épicerie dans une heure. Et puis, comme j'ai déjà une journée pas mal chargée dans le corps, j'aimerais bien qu'on ne s'éternise pas.* »

Laquelle, parmi les huit interventions suivantes, est la plus appropriée, à ce moment-là? Mettez, dans la marge de gauche, un signe « **+** » à côté de celle-là. Parmi les autres, quelle est la moins appropriée, à ce moment-là? Mettez, dans la marge de gauche, un signe « **-** » à côté de celle-là.

1	Tu as beaucoup de chats à fouetter en même temps.
2	Qu'est-ce qui, plus précisément, t'a amenée à être si fatiguée?
3	Ce n'est pas nécessaire qu'on se rencontre aujourd'hui-même. On peut remettre cela à demain ou à après-demain. Qu'en dis-tu?
4	Est-ce que ça va être long? C'est possible. J'aimerais prendre le temps qu'il faut.
5	Es-tu trop fatiguée pour amorcer le processus, quitte à continuer demain?
6	Ne t'en fais pas! Tout le monde est comme ça à la mi-session.
7	Rentre, je t'en prie. Assieds-toi. C'est vraiment important que je te rencontre aujourd'hui.
8	Ouais! Déjà essoufflée! Qu'est-ce que ça va être à la fin de la session!

Deuxième cas

Fin de journée. Bernard, étudiant en Techniques administratives, entre dans votre bureau et vous dit : « *Allô! J'ai un petit problème. Il m'arrive de porter une casquette en classe. Un des profs ne supporte pas cela alors que cela ne semble pas déranger les autres. A-t-il le droit de me demander de l'enlever? Que dois-je faire?* »

Laquelle, parmi les huit interventions suivantes, est la plus appropriée, à ce moment-là? Mettez, dans la marge de gauche, un signe « **+** » à côté de celle-là. Parmi les autres, quelle est la moins appropriée, à ce moment-là? Mettez, dans la marge de gauche, un signe « **-** » à côté de celle-là.

1	Ce n'est pas grave! Il n'y a rien là.
2	Le règlement du collège n'interdit pas le port de la casquette en classe.
3	Ce n'est pas bien de s'inquiéter pour si peu.
4	Tu te demandes si tu peux continuer de porter ta casquette dans sa classe sans problème.
5	Peux-tu m'indiquer un petit peu plus ce que tu attends de moi maintenant dans ce cas-ci?
6	Jusqu'à quel point tiens-tu à porter ta casquette dans sa classe?
7	À ta place, je ne porterais plus la casquette dans sa classe.
8	Aimerais-tu qu'on explore quelques solutions à ce problème?

Troisième cas

Début de journée. Carole, étudiante en Techniques d'éducation spécialisée, vous dit avec un ton mi-coléreux, mi-plaintif : « *Le prof de philo nous a posé une question très difficile au dernier examen afin, d'après lui, de départager ceux qui l'ont de ceux qui l'ont pas. Seuls ceux qui sont vraiment autonomes dans leur pensée vont la résoudre, disait-il. Qu'en pensez-vous? Avait-il le droit de faire cela? Je ne suis pas sûre d'avoir eu une bonne réponse.* »

Laquelle, parmi les huit interventions suivantes, est la plus appropriée, à ce moment-là? Mettez, dans la marge de gauche, un signe « **+** » à côté de celle-là. Parmi les autres, quelle est la moins appropriée, à ce moment-là? Mettez, dans la marge de gauche, un signe « **-** » à côté de celle-là.

1	Avez-vous étudié en profondeur la question en classe auparavant?
2	En principe, de façon générale, toute question à un examen doit avoir été enseignée de façon explicite en classe.
3	À ta place, j'en parlerais à ton professeur de philo.
4	Pauvre toi! Je te comprends. C'est pas facile à vivre.
5	Tu trouves cela injuste. N'est-ce pas? Et tu as peur d'avoir mal répondu.
6	Si je comprends bien, tu aimerais avoir mon avis à ce sujet.
7	Le professeur de philo risque de causer des injustices en agissant ainsi.
8	Il y a plusieurs facettes au problème que tu as actuellement.

Quatrième cas

Début de journée. Denis, étudiant en informatique, entre dans votre bureau. Il a l'air un peu découragé. Il vous dit : « *J'ai tellement été absorbé par mes pratiques de volley-ball que je n'ai pas pris le temps de soigner mes études et mes travaux. J'ai l'impression que je vais couler tous mes examens.* »

Laquelle, parmi les huit interventions suivantes, est la plus appropriée, à ce moment-là? Mettez, dans la marge de gauche, un signe « **+** » à côté de celle-là. Parmi les autres, quelle est la moins appropriée, à ce moment-là? Mettez, dans la marge de gauche, un signe « **-** » à côté de celle-là.

1	Ne t'en fais pas trop. Il reste encore deux bons mois pour te rattraper.
2	Tu n'as pas étudié du tout? Tes travaux sont-ils tous en retard?
3	Je suis prêt à t'aider.
4	Que pourrais-je faire pour t'aider dans cette situation?
5	Il est grandement temps, en effet, de t'occuper de tes études.
6	Il faut absolument que tu te mettes immédiatement à l'ouvrage quitte à laisser tomber complètement le volley-ball, si nécessaire.
7	Tu me sembles vraiment inquiet et découragé.
8	Quels sont, d'après toi, le retard accumulé exactement et la charge de travail nécessaire pour le rattraper?

Cinquième cas

Début de journée. Vous êtes en train d'examiner avec Élise son emploi du temps d'ici les vacances des fêtes. L'échange est respectueux et intéressant. Il se déroule bien. Tout à coup surgit un désaccord sur un point précis. Chacun semble demeurer sur ses positions.

Laquelle, parmi les huit interventions suivantes, est la plus appropriée, à ce moment-là? Mettez, dans la marge de gauche, un signe « **+** » à côté de celle-là. Parmi les autres, quelle est la moins appropriée, à ce moment-là? Mettez, dans la marge de gauche, un signe « **-** » à côté de celle-là.

1	D'après toi, est-ce important de se mettre d'accord là-dessus?
2	Je crois savoir la raison de notre désaccord. Es-tu intéressée à l'entendre?
3	On n'a vraiment pas le même point de vue sur le sujet et cela semble difficile de trouver un terrain d'entente.
4	Je t'en prie, fais-moi confiance sur ce point! Avec l'expérience que j'ai...!
5	Dans des cas de désaccord qui semblent vouloir s'éterniser, comme celui-ci, vaut mieux passer à autre chose. On y reviendra demain.
6	Comment devrions-nous procéder, d'après toi, pour résoudre notre désaccord?
7	Sais-tu que c'est le seul point sur lequel on ne s'entend pas?
8	J'aimerais réentendre ton opinion, mais avec une approche différente pour m'aider à mieux saisir ton point de vue.

Sixième cas

Fin de journée. François, étudiant en sciences humaines, ne semble plus intéressé par le sujet de l'échange commencé il y a une dizaine de minutes à peine. Sans que vous sachiez exactement pourquoi, vous le surprenez *dans la lune*, à étouffer des bâillements, à regarder souvent sa montre. Cela vous irrite un peu.

Laquelle, parmi les huit interventions suivantes, est la plus appropriée, à ce moment-là? Mettez, dans la marge de gauche, un signe « **+** » à côté de celle-là. Parmi les autres, quelle est la moins appropriée, à ce moment-là? Mettez, dans la marge de gauche, un signe « **-** » à côté de celle-là.

1	Est-ce que ça va?
2	Je vois que tu décroches. C'est pas grave; tu dois avoir d'autres choses plus importantes à faire actuellement que d'aborder le présent sujet avec moi.
3	Tu sembles ailleurs, décroché.
4	Tu sais, le sujet qu'on traite actuellement est très important pour moi.
5	Viens! On va continuer la conversation en allant prendre l'air dehors.
6	Qu'est-ce qui t'amène à regarder ta montre si souvent?
7	Tu sembles décroché. Peut-on faire quelque chose pour te raccrocher?
8	Il me semble que tu devrais être plus attentif compte tenu des efforts que je fais.

Septième cas

Fin de journée. Guylaine, étudiante en Techniques de soins infirmiers, est une étudiante lente mais appliquée et studieuse. Elle vous annonce à la fin de l'entrevue qu'elle va quitter le cégep. Vous savez que plusieurs de ses amies ont essayé en vain de l'en dissuader. Elle se lève, se dirige lentement vers la porte, se retourne et vous regarde longuement.

Laquelle, parmi les huit interventions suivantes, est la plus appropriée, à ce moment-là? Mettez, dans la marge de gauche, un signe « **+** » à côté de celle-là. Parmi les autres, quelle est la moins appropriée, à ce moment-là? Mettez, dans la marge de gauche, un signe « **-** » à côté de celle-là.

1	Ne quitte pas tout de suite tes études. Si tu veux réussir dans la vie, les soins infirmiers et un DEC dans ce domaine sont de bons gages de réussite.
2	Tu hésites à partir?
3	Que pourrais-je faire ou dire pour t'aider, là maintenant?
4	Qu'est-ce qui se passe, là maintenant, en dedans de toi?
5	Tu sembles décidée à quitter le cégep. Y a-t-il des conditions à instaurer pour que tu restes malgré tout?
6	C'est pas bien de lâcher comme ça au milieu de ta première session.
7	Je suis vraiment désolé de te voir quitter ainsi.
8	Avec les attitudes que tu as manifestées jusqu'ici dans tes études, je suis sûr que tu réussirais en soins infirmiers. C'est normal de trouver cela difficile au début.

Huitième cas

Fin de journée. Henri, étudiant en Techniques de génie civil, tout en s'excusant, se met à pleurer subitement à chaudes larmes sans que vous puissiez lier ce fait aux propos que vous avez l'un et l'autre tenus jusque-là dans l'entrevue.

Laquelle, parmi les huit interventions suivantes, est la plus appropriée, à ce moment-là? Mettez, dans la marge de gauche, un signe « **+** » à côté de celle-là. Parmi les autres, quelle est la moins appropriée, à ce moment-là? Mettez, dans la marge de gauche, un signe « **-** » à côté de celle-là.

1	Il y a un problème? Aimerais-tu m'en parler?
2	Ne pleure pas comme ça, ça ne donne rien.
3	Qu'est-ce qui se passe?
4	Allez! Explique-moi ce qui se passe.
5	Ne t'excuse pas. Ça fait du bien de pleurer des fois, comme ça.
6	Tu as beaucoup de peine.
7	... (*Vous ne dites rien et attendez qu'il parle.*)
8	Je suis inquiet et touché tout à la fois par ce qui t'arrive, là maintenant.

Les huit cas

Grille I

Feuille de réponse individuelle

Aucune identification personnelle ne doit apparaître sur la présente feuille de réponse — sauf la suivante — en cochant la case appropriée.

Homme : _____ Femme : _____

Transcrivez vos réponses (les « + » et les « - ») sur la grille suivante.

Interventions	1	2	3	4	5	6	7	8
1- Andrée								
2- Bernard								
3- Carole								
4- Denis								
5- Élise								
6- François								
7- Guylaine								
8- Henri								

(à remettre à l'animateur avant de commencer à travailler en équipe)

Grille II

Feuille de réponse d'équipe

Pour chaque cas, inscrivez le consensus obtenu sur la présente feuille en inscrivant le signe « **+** » et le signe « **-** » aux endroits appropriés.

Interventions	1	2	3	4	5	6	7	8
1- Andrée								
2- Bernard								
3- Carole								
4- Denis								
5- Élise								
6- François								
7- Guylaine								
8- Henri								

Grille III

Compilation des réponses des équipes

A- On dessine la grille au tableau.

B- On inscrit les « + » et les « - » de chaque équipe à côté du chiffre correspondant à chaque cas.

Grille de compilation

Types d'interventions	A	B	C	D	E	F	G	H
1- Andrée	1	2	3	4	5	6	7	8
2- Bernard	4	6	5	2	8	1	7	3
3- Carole	5	1	6	2	8	4	3	7
4- Denis	7	2	4	3	8	1	6	5
5- Élise	3	8	1	2	6	7	5	4
6- François	3	6	1	4	7	2	5	8
7- Guylaine	2	4	3	7	5	8	1	6
8- Henri	6	3	7	8	1	5	4	2
Total des **+**								
Total des **-**								

Grille IV

Comparaison des réponses données aux filles et aux garçons *à risque*

A- Pendant que les participants travaillent en équipe, transcrivez les réponses individuelles de la Grille I sur les Grilles IV et V; calculez la somme des « + » et des « - »

B- On inscrit ensuite les résultats comparés (garçons-filles et hommes-femmes) au tableau.

Types d'interventions	A	B	C	D	E	F	G	H
1- Andrée	1	2	3	4	5	6	7	8
3- Carole	5	1	6	2	8	4	3	7
5- Élise	3	8	1	2	6	7	5	4
7- Guylaine	2	4	3	7	5	8	1	6
Total des +								
Total des -								
2- Bernard	4	6	5	2	8	1	7	3
4- Denis	7	2	4	3	8	1	6	5
6- François	3	6	1	4	7	2	5	8
8- Henri	6	3	7	8	1	5	4	2
Total des +								
Total des -								

Grille V

Réponses des hommes

Types d'interventions	A	B	C	D	E	F	G	H
1- Andrée	1	2	3	4	5	6	7	8
2- Bernard	4	6	5	2	8	1	7	3
3- Carole	5	1	6	2	8	4	3	7
4- Denis	7	2	4	3	8	1	6	5
5- Élise	3	8	1	2	6	7	5	4
6- François	3	6	1	4	7	2	5	8
7- Guylaine	2	4	3	7	5	8	1	6
8- Henri	6	3	7	8	1	5	4	2
Total des **+**								
Total des **-**								

Réponses des femmes

Types d'interventions	A	B	C	D	E	F	G	H
1- Andrée	1	2	3	4	5	6	7	8
2- Bernard	4	6	5	2	8	1	7	3
3- Carole	5	1	6	2	8	4	3	7
4- Denis	7	2	4	3	8	1	6	5
5- Élise	3	8	1	2	6	7	5	4
6- François	3	6	1	4	7	2	5	8
7- Guylaine	2	4	3	7	5	8	1	6
8- Henri	6	3	7	8	1	5	4	2
Total des **+**								
Total des **-**								

Description des huit types d'interventions

A. Reformulation et reflet (manifestation de compréhension)

Centré sur l'étudiant, sur sa perception, sa façon de vivre une situation, je vise, par mon intervention, à lui manifester ma compréhension de ce qu'il dit et vit dans l'instant même. Je cherche à le lui manifester explicitement, non pas simplement en lui disant « *Je vous comprends* » (voir **F- Aide**), mais en exprimant dans mes propres mots ce que j'ai compris de ce qu'il disait, vivait, ressentait.

B. Question d'exploration

Par cette intervention, je suis aussi centré sur l'autre. Je cherche à obtenir des informations additionnelles en questionnant, interrogeant, fouillant ce qui vient d'être dit. J'oriente l'échange en fonction de mon désir de mieux connaître son point de vue, sa façon de vivre une situation, sa problématique.

C. Régulation de l'interaction

Par ce type d'interventions, je cherche à réguler l'interaction entre l'autre et moi de manière à ce que nous soyons sur la même longueur d'onde, à ce que nous poursuivions ensemble le même objectif commun, ou à le réajuster en fonction de ce qui s'est passé jusque-là. Cette intervention peut aussi servir à ajuster les moyens pris pour atteindre l'objectif commun qui nous a réunis.

D. Information

Cette intervention consiste à communiquer l'information probablement inconnue de l'autre et que je crois lui être utile ou pertinente. Elle consiste à révéler ma perception de la situation et de son contexte, de la problématique et de sa façon de la vivre. Elle peut aussi lui dévoiler mes propres sentiments et m'engage dans la relation comme personne humaine, d'égal à égal, avec ma subjectivité et ma spontanéité, en lui disant l'effet que provoque sur moi ce qu'il dit ou vit ou ce qui lui arrive.

E. Recherche et exploration de causes et de solutions au problème vécu

Cette intervention vise à rechercher des solutions au problème posé, à les explorer ou à les analyser. Elle peut aussi consister à déterminer la source, les causes, les significations à ce qui est dit ou vécu. Alors que le premier type d'interventions, « **la question** », se place dans le contexte ou le sillage de la perception ou du vécu de l'autre, « **la recherche de causes et de solutions** » vise à prendre de la distance pour explorer des dimensions auxquelles l'autre est actuellement aveugle.

F. Aide (« rassurance » – dédramatisation)

Elle vise à rassurer, encourager ou réconforter en démontrant une certaine compassion. Elle peut aussi viser à dédramatiser une situation difficile à vivre en relativisant ce qui est dit ou vécu, en le replaçant dans un contexte plus large.

G. Conseil (suggestion de solution)

Cette intervention indique à l'autre une voie à privilégier pour atteindre l'objectif qu'il poursuit. Je lui donne une opinion personnelle sur ce qu'il devrait faire, sur ce que je ferais « si j'étais à sa place ». Je suggère des issues, des solutions, des moyens à ce que je crois être un problème pour l'autre.

H. Moralisation

Une intervention de ce type en est une où je juge les opinions, les sentiments, les pensées ou les comportements de quelqu'un. Ce type d'interventions implique que je crois savoir ce qui est bien, ce qui est mal, ce qui est vrai, ce qui est faux dans sa situation. J'approuve ou je désapprouve son action.

Stratégie d'accompagnement des étudiants en tutorat

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses aux huit cas. Tout dépend de l'analyse et de la représentation « contextualisée » que chacun se fait de chaque cas. Ce sont des cas écrits; le non-verbal en est absent (ton, gestes, décors, etc.) et l'histoire particulière de chaque relation est aussi absente. Or, ces deux facteurs, le non-verbal et l'histoire de la relation, réapparaissent spontanément dans l'imaginaire de chacun à la lecture des cas. Cet imaginaire varie selon l'expérience et la personnalité de chacun des lecteurs et rend difficile l'interprétation univoque de chaque cas. Le but de l'exercice est d'abord et avant tout d'identifier différents types d'interventions de manière à pouvoir varier le type de ses interventions.

Une bonne stratégie suppose que l'on cherche en relation d'aide à établir un climat de concertation, de partenariat dans la conversation en établissant le plus rapidement possible un but commun au dialogue. L'émergence progressive de représentations claires et communes de la situation vécue par l'étudiant fait aussi partie de cette stratégie. S'il y avait deux principes à retenir pour guider le déroulement de l'interaction, ce serait les deux suivants :

1- Évaluez continuellement l'effet produit par chacune de vos interventions. Plus particulièrement, lorsque s'amorce une escalade verbale dans la conversation, modifiez immédiatement votre approche.

2- Alternez les sept types positifs d'interventions (A-B-C-D-E-F-G) dans la conversation selon l'évolution de la situation et les besoins vécus de part et d'autre. Évitez de faire la morale, de juger.

Un principe et cinq règles pour gérer l'interaction professionnelle

(Inspiré et adapté de *L'interaction professionnelle : efficacité et coopération*, de Yves St-Arnaud, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 1995, p. 217 et 218.)

Un principe

Autorégulation. S'adapter en fonction de l'effet produit.

Évaluer continuellement l'effet produit en fonction de l'objectif poursuivi. Selon le diagnostic posé, maintenir ou modifier l'objectif ou la stratégie.

Cinq règles

Partenariat. Définir et partager des objectifs communs avec l'autre.

Chercher des objectifs qui répondent aux intérêts et aux besoins des deux et les réajuster au fur et à mesure de l'évolution du processus.

Alternance. Changer souvent les canaux et modes de communication.

Varier les types d'interventions en fonction des objectifs poursuivis et de la motivation de chacun.

Concertation. Gérer le processus de communication.

Clarifier constamment les objectifs poursuivis. Définir des règles et des procédures nécessaires pour les atteindre.

Non-ingérence. Reconnaître ses limites.

Éviter l'ingérence. Ne pas faire à la place de l'autre ce qu'il peut et doit faire lui-même.

Responsabilisation. Respecter et se faire respecter.

Chacun a le droit d'être ce qu'il est, d'aller à son rythme en respectant ses intérêts et ses ressources personnelles.

Instrument 9

La reformulation

La reformulation

Conditions préalables à respecter pour la réalisation de cette activité

Les participants à l'activité doivent avoir lu les *Textes 1* à *6*. Si un participant, pour une raison ou pour une autre, n'a pas rempli cette condition, l'activité peut avoir lieu quand même sans nuire à l'atteinte des objectifs assignés. Par ailleurs, on peut aussi répartir la lecture des textes entre les participants, en confiant à certains la lecture des deux premiers, à d'autres la lecture des deux suivants, etc. Cependant, les objectifs seront difficilement atteints si la majorité des participants n'a pas lu les textes. De plus, il serait préférable que les participants aient participé à l'activité précédente (8).

Objectifs

L'activité veut fournir aux participants la possibilité de s'approprier plus en profondeur la problématique des garçons *à risque* au collégial tout en les amenant à maîtriser deux techniques essentielles à l'exercice de l'écoute active, à savoir la reformulation et la synthèse de propos émis en situation de face-à-face.

Déroulement de l'activité

Phase 1

L'animateur présente brièvement les objectifs de l'activité. Il explique ensuite son déroulement, en insistant sur l'importance d'observer les *règles du jeu* qu'il exposera au fur et à mesure du déroulement de l'activité (aux phases 3 et 4) pour arriver à atteindre les objectifs de l'activité. (Il précisera à la phase 7 l'*objectif commun* de l'activité.)

Phase 2

L'animateur donne aux participants cinq minutes pour écrire une réponse à la question suivante : « *Compte tenu de ta propre expérience et compte tenu des textes que tu as lus, quels sont, d'après toi, les principaux éléments qui caractérisent les garçons* à risque *au collégial lorsqu'on les compare aux garçons qui réussissent et aux filles* à risque. » Puis, il invite les participants à s'asseoir en cercle sans aucun bureau ou table devant eux. Il distribue à chacun des participants un carton vert, un carton rouge et un carton orange en leur indiquant qu'il leur expliquera au moment approprié comment les utiliser.

Phase 3

L'animateur mélange un jeu de cartes comprenant un nombre de cartes égal au nombre de participants. Il donne une carte au hasard à chacun des participants. Celui qui possède la carte à la valeur d'atout la plus élevée (la référence est celle du bridge, de l'as au 2 de *pique* en premier, ensuite *cœur*, *carreau* et *trèfle* en dernier) reçoit de l'animateur une balle de tennis et amorce la discussion en donnant et explicitant sa réponse à la question formulée à la phase précédente. Lorsqu'il a terminé son exposé, il prend la balle de tennis et la dirige en la faisant glisser doucement sur le sol vers un autre participant à qui il cède, de cette manière, la parole (**règle** du droit de parole : c'est celui qui a la balle qui donne la parole à une personne de son choix, en faisant glisser la balle de tennis vers elle sur le sol).

Phase 4

Celui qui reçoit la balle de tennis doit d'abord reformuler, dans ses propres mots et de façon concise, les propos que l'autre vient d'émettre (**règle** de reformulation : celui qui reçoit le droit de parole doit résumer les propos de celui qui lui a donné la parole avant de donner sa propre opinion).

Quand il croit avoir bien reformulé les propos de celui qui lui a donné la parole, il lui pose la question suivante : « *T'ai-je bien compris?* » (**règle** de feed-back : avant de donner sa propre réponse à la question formulée à la phase 2, celui qui a reçu le droit de parole et qui a reformulé les propos de celui qui lui a donné le droit de parole doit vérifier explicitement si ce dernier se reconnaît dans cette reformulation).

Celui-ci lève alors, sans dire un mot, un carton de couleur en guise de réponse à cette dernière question.

- Un carton **rouge** signifie :
  « *Je ne me reconnais pas ou très peu dans cette reformulation*. »

- Un carton **vert** signifie :
  « *Je me reconnais très bien ou assez bien dans cette reformulation*. »

- Un carton **orange** signifie :
  « *À mon avis, des points importants de ma pensée ont été oubliés.* »*

Puis, il donne sa propre réponse à la question de départ. Lorsqu'il a terminé son exposé, il prend la balle de tennis et la dirige en la faisant glisser doucement sur le sol vers un autre participant à qui il cède, de cette manière, la parole.

* Lorsque, sur un carton vert ou rouge, l'animateur est d'un avis contraire, il peut demander l'avis de tous les autres participants en leur demandant de lever le carton qui correspond à leur opinion sur la nature de la reformulation qui vient d'être faite.

Phase 5

On répète la phase 4 jusqu'à ce que l'animateur interrompe la discussion (après une dizaine d'interventions de type phase 4). Il reprend alors la balle de tennis puis demande à chacun de prendre deux minutes pour répondre silencieusement, intérieurement, à la question suivante : « Si tu devais mettre en place un ensemble de mesures pour aider à la réussite des garçons *à risque* du collège, qu'est-ce que tu retiendrais d'important dans tout ce qui a été dit jusqu'ici? Si tu le peux, explicite pourquoi. »

L'animateur fait ensuite glisser la balle de tennis vers un participant qui ne s'est pas encore exprimé. Ce dernier donne alors sa réponse à la question posée précédemment (« Si tu devais mettre en place un ensemble de mesures pour aider à la réussite des garçons *à risque* du collège, qu'est-ce que tu retiendrais d'important dans tout ce qui a été dit jusqu'ici? Si tu le peux, explicite pourquoi. »). Lorsqu'il a terminé son exposé, il prend la balle de tennis et la dirige en la faisant glisser doucement sur le sol vers un autre participant qui ne s'est pas exprimé depuis le début de l'activité, à qui il cède, de cette façon, la parole.

Phase 6

Celui qui reçoit la balle reformule d'abord, dans ses propres mots et de façon concise, les propos que l'autre vient d'émettre. Quand il croit l'avoir fait, il pose la question suivante : « *T'ai-je bien compris?* ». Celui-ci lève alors, sans dire un mot, un carton de couleur en guise de réponse à cette dernière question selon le code établi à la phase 4.

Phase 7

L'animateur interrompt la discussion et avise les participants que la question à laquelle chacun devra répondre jusqu'à la fin de l'activité sera une combinaison des deux premières et qu'elle se formule de la façon suivante (alors il introduit un **objectif** commun au jeu) :

« *Compte tenu de ton expérience et de ta connaissance des garçons* à risque *et compte tenu de ce qui s'est dit jusqu'ici, quelles mesures devraient être mises en place pour aider à la réussite de ces garçons au collège et quelles conditions faudrait-il rencontrer pour y arriver?* »*

* Cela est la règle de synthèse. (Elle est implicite dans la question posée. Il n'est pas nécessaire de l'expliciter immédiatement.) À la différence du résumé, la synthèse regroupe, catégorise des propos émis en introduisant des critères de regroupement à ces propos; ainsi, la synthèse cherche à donner un caractère d'ensemble à la diversité des propos en fonction de l'objectif commun poursuivi par le groupe. La synthèse fait en sorte que l'individuation des propos s'amoindrit au profit de l'accroissement d'une vision commune. C'est la perspective d'une action commune et concertée qui permet de passer du résumé à la synthèse.

Le participant qui, à ce moment-là, a en main la balle de tennis poursuit en donnant sa réponse à cette question enrichie. Une fois son exposé terminé, il prend la balle de tennis et la dirige en la faisant glisser doucement sur le sol vers un autre participant, à qui il cède, de cette manière, la parole.

Phase 8

On répète la phase sept jusqu'à ce que l'animateur interrompe la discussion, c'est-à-dire jusqu'à ce que chacun ait eu l'occasion de s'exprimer au moins une fois.

Phase 9

L'animateur donne alors à chacun cinq minutes pour faire par écrit un schéma synthèse des mesures proposées. Puis il forme des duos qui doivent produire en dix minutes, à partir du schéma de chacun, un nouveau schéma synthèse des mesures proposées. Il forme ensuite des quatuors qui doivent produire en dix minutes, à partir du schéma des duos, un schéma final. Chaque quatuor propose et explique enfin brièvement à l'ensemble du groupe son schéma synthèse.

Phase 10

L'animateur procède au retour sur l'activité à partir des commentaires des participants sur le contenu et les objectifs de l'activité et sur la démarche utilisée.

Instrument 10

Émotion et empathie

Émotions et empathie

Condition préalable à respecter pour la réalisation de cette activité

Les participants doivent avoir participé aux deux activités précédentes.

Objectifs

L'objectif premier de l'activité est d'apprendre à identifier et à nommer les émotions dans un contexte de suivi personnalisé ou de tutorat impliquant une relation d'aide. Cette activité permettra aussi de préciser les caractéristiques d'une attitude empathique.

Déroulement de l'activité

Phase 1 — Travail individuel (de 15 à 20 minutes)

Après avoir présenté les objectifs de l'activité, ses limites et ses phases, l'animateur explique la procédure à suivre. Il s'agit de remplir les tableaux que l'animateur leur remet en nommant les émotions et les sentiments impliqués dans 15 situations. Chacun choisit dans une liste d'émotions et de sentiments celles et ceux qui sont les plus appropriés pour décrire la teneur affective de chaque situation.

Phase 2 — Travail en duo (de 10 à 15 minutes)

Les participants sont mis en paires. Si le nombre de participants est impair, on forme un trio complémentaire. À partir de leurs tableaux respectifs, les duos se mettent d'accord sur les trois tableaux.

Phase 3 — Plénière (de 10 à 15 minutes)

L'animateur amorce un échange à partir des propos spontanés des participants et distribue trois tableaux qui illustrent des possibilités de bonnes réponses. Il souligne que l'important n'est pas d'arriver à nommer exactement le sentiment, mais, grâce à des mots qui s'en rapprochent, d'aider l'étudiant à entrer en contact avec la teneur affective de ce qu'il vit. Il décrit ensuite, dans un court exposé informel, les caractéristiques de l'attitude empathique.

Nommez les sentiments vécus dans chaque situation à l'aide de mots choisis dans la liste fournie. (Un même mot peut contribuer à décrire plusieurs situations.) Dégagez ensuite une caractéristique commune à chacun des trois tableaux.

Premier type de situations

Situations	Sentiments vécus
C'est de ma faute. Je n'aurais jamais dû partir. Si seulement j'étais resté à la maison, je n'aurais pas eu d'accident.	
Je ne peux pas le sentir. Il est tellement hypocrite qu'il ne peut rien te dire en face.	
Cela me fait de la peine pour elle, toute seule dans son coin. Personne qui ne s'occupe d'elle.	
Je me sens laissé de côté, ignoré. Personne ne s'inquiète de ce que je vive ou de ce que je meure.	
Elle m'a pris dans ses bras; elle ne m'a pas dit un mot, mais elle est restée avec moi jusqu'à la fin. Ça m'a aidé.	

Une caractéristique commune à ces cinq situations, c'est qu'elles impliquent toutes un sentiment ou une émotion de l'ordre de _____.

Deuxième type de situations

Situations	Sentiments vécus
J'ai passé l'examen. J'ai même eu une bonne note.	
Je suis content de le lui avoir dit. Il l'a bien pris.	
Ils ont ri de moi. Je ne pouvais rien faire d'autre que de partir au plus vite.	
C'est facile de dire cela quand on est prof. On voit que vous n'êtes pas à ma place.	
Ça toujours été dur de faire mes travaux tout seul, mais je l'ai fait et sans aucune aide.	

Une caractéristique commune à ces cinq situations, c'est qu'elles impliquent toutes un sentiment ou une émotion de l'ordre de _____.

Troisième type de situations

Situations	Sentiments vécus
Peut-être que ça va marcher; les choses paraissent mieux que jamais.	
Je ne peux absolument pas parler devant un groupe; je gèle et il n'y a rien qui sort.	
J'avais donc hâte que la nuit finisse. Mais, en même temps, j'aurais voulu que le jour ne se lève jamais; j'aurais donné n'importe quoi pour ne pas avoir à passer l'examen.	
Je suis tellement inquiet à son propos. Il travaille mal. Je ne sais pas quoi faire pour l'aider.	
Toute la nuit j'ai pensé à elle qui devait absolument réussir son examen. J'ai mal dormi. Chaque fois que je me réveillais, c'est ça qui me revenait à l'esprit.	

Une caractéristique commune à ces cinq situations, c'est qu'elles impliquent toutes un sentiment ou une émotion de l'ordre de _____.

Liste d'émotions et de sentiments
pour nommer le contenu affectif des 15 situations

Affection	*Affront*	*Aigreur*
Ambivalence	*Angoisse*	*Antipathie*
Anxiété	*Chagrin*	Compassion
Confiance en soi	Contentement	Courage
Culpabilité	*Dérision*	*Désarroi*
Détresse	Douceur	*Embarras*
Encouragement	Espoir	*Exclusion*
Fierté	*Gêne*	*Haine*
Hargne	*Honte*	*Hostilité*
Humiliation	*Impuissance*	*Incertitude*
Incompréhension	*Inimitié*	*Iniquité*
Injustice	*Inquiétude*	Joie
Mépris	*Nervosité*	Optimisme
Paralysie	Persévérance	Pitié
Préoccupation	*Rancoeur*	Réconfort
Regret	*Rejet*	*Remords*
Reproche	*Ressentiment*	Solidarité
Solitude	Soulagement	*Stress*
Surprise	Ténacité	Tendresse
Timidité	*Tristesse*	

Tableaux illustrant des exemples de bonnes réponses

	Premier type de situations	Sentiments vécus
1	C'est de ma faute. Je n'aurais jamais dû partir. Si seulement j'étais resté à la maison, je n'aurais pas eu d'accident.	Culpabilité. Regret. Remords.
2	Je ne peux pas le sentir. Il est tellement hypocrite qu'il ne peut rien te dire en face.	Haine. Mépris. Aigreur. Hargne. Ressentiment. Inimitié. Rancœur. Antipathie. Hostilité.
3	Cela me fait de la peine pour elle, toute seule dans son coin. Personne qui ne s'occupe d'elle.	Compassion. Pitié. Tristesse. Chagrin.
4	Je me sens laissé de côté, ignoré. Personne ne s'inquiète de ce que je vive ou de ce que je meure.	Solitude. Exclusion. Tristesse. Rejet. Désarroi.
5	Elle m'a pris dans ses bras; elle ne m'a pas dit un mot, mais elle est restée avec moi jusqu'à la fin. Ça m'a aidé.	Tendresse. Réconfort. Douceur. Affection. Solidarité.

Caractéristique commune : un sentiment ou une émotion de l'ordre de **l'appartenance**.

	Deuxième type de situations	Sentiments vécus
1	J'ai passé l'examen. J'ai même eu une bonne note.	Fierté. Surprise. Contentement. Soulagement. Joie.
2	Je suis content de le lui avoir dit. Il l'a bien pris.	Fierté. Surprise. Contentement. Soulagement. Joie.
3	Ils ont ri de moi. Je ne pouvais rien faire d'autre que de partir au plus vite.	Humiliation. Dérision. Honte. Affront.
4	C'est facile de dire cela quand on est prof. On voit que vous n'êtes pas à ma place.	Reproche. Incompréhension. Injustice. Iniquité. Rancœur.
5	Ça toujours été dur de faire mes travaux tout seul, mais je l'ai fait et sans aucune aide.	Fierté. Persévérance. Ténacité. Courage. Confiance en soi.

Caractéristique commune : un sentiment ou une émotion de l'ordre de **l'estime de soi**.

	Troisième type de situations	Sentiments vécus
1	Peut-être que ça va marcher; les choses paraissent mieux que jamais.	Encouragement. Optimisme. Espoir.
2	Je ne peux absolument pas parler devant un groupe; je gèle et il n'y a rien qui sort.	Timidité. Gêne. Embarras. Paralysie. Impuissance.
3	J'avais donc hâte que la nuit finisse. Mais, en même temps, j'aurais voulu que le jour ne se lève jamais; j'aurais donné n'importe quoi pour ne pas avoir à passer l'examen.	Incertitude. Ambivalence. Anxiété. Désarroi. Inquiétude. Détresse. Angoisse. Stress.
4	Je suis tellement inquiet à son propos. Il travaille mal. Je ne sais pas quoi faire pour l'aider.	Inquiétude. Anxiété. Angoisse. Impuissance. Préoccupation.
5	Toute la nuit j'ai pensé à elle qui devait absolument réussir son examen. J'ai mal dormi. Chaque fois que je me réveillais, c'est ça qui me revenait à l'esprit.	Inquiétude. Anxiété. Nervosité. Stress. Préoccupation.

Caractéristique commune : les cinq situations impliquent **un sentiment de sa compétence**.

Caractéristiques d'une personne empathique

Une personne empathique tient compte dans ses réactions verbales et non verbales des émotions et sentiments exprimés plus ou moins ouvertement ou explicitement par l'autre personne. Elle respecte cette expression et le manifeste clairement. Elle est avec l'autre et l'accompagne. Elle encourage même l'autre à s'exprimer.

Une personne empathique peut sentir assez clairement les sentiments que l'autre exprime de façon non explicite ou de façon inadéquate quant au contenu ou au mode (avec timidité ou exagération, par exemple). Procédant par essais et erreurs, elle reformule l'expression de son vis-à-vis de manière à refléter aussi ces sentiments mal formulés ou non formulés et leur intensité relative. Elle explore avec l'autre ces zones mal formulées, par essais et erreurs, et corrige progressivement ses « reformulations » et reflets sans s'attarder à ses erreurs, toute concentrée qu'elle est à accompagner le vécu de l'autre et l'évolution de ce vécu et de son expression.

Par contraste, une personne non empathique semble être complètement inconsciente des sentiments les plus évidents exprimés par l'autre. Ses réponses manifestent qu'elle n'a rien compris ou qu'elle est ennuyée ou désintéressée par ce que l'autre est en train de dire ou de vivre.

La raison d'être de l'empathie? La remise en marche du processus émotionnel, motivationnel nécessite toujours une relation interpersonnelle actualisée dans l'instant où le processus est bloqué. Elle ne dépend pas de contenus figés dans la mémoire et réactivés dans l'imaginaire ou le virtuel, mais de contenus activés dans l'instant d'une relation interpersonnelle réelle.

La relation empathique, personnelle, empreinte de respect envers l'étudiant, permet à ce dernier de vivre ses sentiments, de les éprouver en profondeur, pas seulement d'en parler, de les réciter en surface. *L'autre* est essentiel, incontournable au développement de l'habileté interpersonnelle à « *dialoguer* » avec chacune et l'ensemble des autres personnes de l'entourage. *L'autre* est essentiel à l'étudiant pour qu'il réussisse à vivre ouvertement ses émotions, ses sentiments par rapport à lui, cet *autre*, et à les vivre avec lui, face à lui, dans l'instant (pas en différé, ni dans le virtuel ou l'imaginaire). Cet instant se renouvelle constamment à partir de chaque « *implicite* » qui se présente au fur et à mesure du déroulement de la relation. Cet implicite devient un « *explicite* » dans le sentiment vécu *ici et maintenant* (et non pas discuté, analysé, disserté). Chaque nouvel « *explicite* » permet à un autre « *implicite* » caché d'apparaître et de se résoudre dans l'explicite d'une autre émotion vécue. Les nœuds se défont, un à un, pour arriver au dénouement.

« *Quand nous réagissons à nos propres sentiments de façon à éviter ou à arrêter le processus plutôt que de le faire progresser, nous avons besoin des autres pour nous aider à être nous-mêmes. La croissance du* "soi"*, non seulement chez l'enfant mais aussi chez l'adulte, peut également exiger des réponses interpersonnelles* [...] *pour reconstituer le processus émotionnel.*

Le véritable facteur de changement n'est pas la perception d'un contenu, d'une appréciation, d'une évaluation ou d'une attitude, considérées séparément du processus. Un changement dans la personnalité est constitué par la différence introduite par vos réponses en faisant progresser mon "experiencing" *concret. Pour être moi-même, il me faut vos réponses, dans la mesure où mes propres réponses n'arrivent pas à faire progresser mes sentiments.*

Sous ce rapport, je ne suis "vraiment moi-même" *que lorsque je suis en votre présence. Pour un certain temps, l'individu ne peut atteindre à ce* "self-process" *intégral qu'à l'intérieur de cette relation.* [...] *Ce mouvement continu de poussée vers l'avant, à l'intérieur d'un processus d'interaction en mouvement, s'avère nécessaire pour reconstituer l'*"experiencing" *assez longtemps pour que l'individu lui-même puisse développer la capacité de le faire progresser en tant que* "self-process". »*

Les étudiants *à risque* ressentent des besoins énormes sur les trois plans mentionnés dans cette activité : estime de soi, appartenance et sentiment de sa compétence. Tout système d'aide aux étudiants *à risque* doit être en mesure de reconnaître ces besoins lorsqu'ils se manifestent et de les prévenir en faisant en sorte que tout l'environnement produise des comportements d'empathie, d'accueil et d'acceptation pour développer le sentiment d'attachement et d'appartenance chez ces étudiants. Il doit aussi faire en sorte que les paroles de valorisation à propos des efforts et des qualités des étudiants soient nombreuses et explicites pour leur permettre de reconstruire l'estime de soi. Enfin, la démarche de suivi personnalisé doit s'inscrire dans un système structuré et structurant qui pousse les étudiants à se structurer dans leurs comportements scolaires de manière à ce que puisse naître chez eux un sentiment de compétence.

* **E.T. Gendlin**, *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, p. 44-46.

Instrument 11

Le reflet

Le reflet

Condition préalable à respecter pour la réalisation de cette activité

Les participants doivent avoir participé aux trois activités précédentes.

Objectifs

Cette activité, lorsqu'elle est bien menée, permet de développer l'habileté à refléter les sentiments, capacité caractéristique d'une attitude empathique.

Déroulement de l'activité

Phase 1 — Présentation des objectifs

L'animateur présente brièvement l'objectif et le déroulement de l'activité et distribue la feuille d'exercices à chacun.

Phase 2 — Travail individuel

Chacun essaie de formuler un reflet des sentiments vécus à l'occasion de six événements survenus dans une rencontre de tutorat (voir Dialogues I, page suivante). Il compare ensuite ses formulations avec celles suggérées par le *corrigé type*. (Il ne serait peut-être pas inopportun de rappeler que, dans chaque situation, bien d'autres types de réponses seraient aussi appropriées que le reflet; cependant, le but de l'exercice consiste à développer cette habileté.)

Phase 3 — Travail en duo

L'animateur procède à la constitution de duos. Chaque duo tente de formuler un reflet des sentiments vécus à l'occasion d'autres événements vécus pendant des rencontres de tutorat (voir Dialogues II, dans les pages qui suivent). Il n'y a pas de *corrigé type* pour ces événements (on passe, en quelque sorte, d'une phase d'apprentissage où les problèmes sont relativement *bien définis* à une phase d'apprentissage où les problèmes sont relativement *moins bien définis*). On peut cependant associer deux duos pour améliorer la formulation des reflets par la discussion et l'échange entre les quatre participants. Les reflets doivent répondre aux deux critères suivants : a- nommer les sentiments vécus; b- révéler les besoins manifestés dans la situation.

Phase 4 — Retour sur l'expérience

Sous la conduite de l'animateur, les participants procèdent à un retour sur l'activité à partir de leurs commentaires et réflexions.

Dialogues I

1- Première situation

Vous dites à l'étudiant que son compte rendu n'est pas complètement satisfaisant. Il vous répond : « *Maintenant, je suppose que je dois réécrire mon compte rendu. Vous ne m'indiquez jamais d'avance ce que vous attendez de moi.* »

Que lui répondez-vous?

2- Deuxième situation

L'étudiant vous dit : « *Avec tous les autres travaux à faire, faudrait que les professeurs s'entendent entre eux dans la distribution de nos travaux.* »

Que lui répondez-vous?

3- Troisième situation

Vous avez donné un travail à faire en équipe de deux à l'ensemble de la classe. Vous avez formé les équipes au hasard. Un des étudiants vient vous voir et vous dit : « *Je ne veux pas travailler avec Jean. Il ne respecte jamais les échéanciers.* »

Que lui répondez-vous?

4- Quatrième situation

Vous venez de définir une nouvelle règle de conduite dans l'utilisation d'un logiciel dans un laboratoire. Un étudiant vous dit : « *Ils ont essayé ça l'an passé au cégep Y et ça n'a rien donné.* »

Que lui répondez-vous?

5- Cinquième situation

L'entrevue dure depuis plus d'une heure. Vous dites à l'étudiant que vous devez partir. Il vous dit : « *Les profs, aujourd'hui, faut pas trop compter sur eux!* »

Que lui répondez-vous?

6- Sixième situation

Vous faites quelques recommandations à l'étudiant sur la manière de rédiger son rapport. Il vous dit : « *C'est pas le premier rapport que je fais. Je sais quoi faire.* »

Que lui répondez-vous?

Corrigé type
Exemples de reflets
(Dialogues I)

1- Première situation

a) Tu demeures incertain face à ce que j'attends de toi?
b) Tu es déçu ou découragé à cause de l'obligation de réviser ton compte rendu?

2- Deuxième situation

a) Tu crains de ne pouvoir terminer ton rapport à temps?
b) Tu es accablé par la quantité de travail à accomplir de ce temps-ci?

3- Troisième situation

a) Tu crains que Jean ne fasse pas sa part de travail?
b) Tu crains que ton travail ne soit compromis par le rythme de travail de Jean?

4- Quatrième situation

a) Tu doutes de l'utilité de la nouvelle règle?
b) Cela te choque de voir que je propose une règle qui semble s'être révélée inutile ailleurs?

5- Cinquième situation

a) Tu as l'impression que je te laisse en plan?
b) Tu es déçu de voir l'entrevue se terminer aussi vite?

6- Sixième situation

a) Tu voudrais que je reconnaisse ton expérience en la matière?
b) Tu as l'impression que je ne te fais pas confiance?

Dialogues II

7- Septième situation

« *Je le hais. Je hais ce professeur-là. Vous ne pouvez pas savoir comment! Mais je n'ai aucune raison. Il est parfait. Il est juste et c'est un bon prof. Je n'ai aucune raison de le haïr.* »

8- Huitième situation

« *Je n'arriverai pas à m'en sortir tout seul. Je n'ai pas la moindre idée de la manière de m'en sortir. Je n'arrive pas à courir le moindre risque, à prendre la moindre décision*. »

9- Neuvième situation

« *J'en suis arrivé à la conclusion que, puisque les cours de philo ne m'intéressent pas, je dois quitter le cégep. Il ne me reste qu'un trimestre à faire. Le dernier de six... et j'ai pas encore réussi un seul cours de philo. Je ne comprends rien à la philo et, en plus, cela ne m'intéresse pas. Alors, aussi bien chercher du travail tout de suite.* »

10- Dixième situation

« *Je me rends compte que mes rencontres de tutorat ne m'aident pas vraiment. Chaque fois que je vous vois, je ressors avec la pleine conscience de tout ce que je devrais faire tout seul, par moi-même, pour arriver à réussir. Je trouve cela lourd à porter.* »

Instrument 12

Dialogue à trois

Dialogue à trois

Conditions préalables à respecter pour la réalisation de cette activité

1- Les participants doivent avoir participé aux quatre activités précédentes (8-9-10-11).
2- Comme l'activité implique une phase de relaxation où les participants doivent s'allonger sur le sol, il faut prévoir un local, un équipement et des vêtements appropriés à ce genre d'activités.
3- Il est indispensable d'avoir un groupe dont le nombre permet la formation de trios. **On ne peut pas** faire cette activité en duo ou en quatuor.

Objectifs

Cette activité, lorsqu'elle est bien menée, permet de renforcer, d'enraciner la capacité à écouter activement. Elle permet aussi d'« *expériencier* » les conditions qui rendent plus facile l'écoute active de situations à forte teneur émotionnelle.

Déroulement de l'activité

Phase 1 — Présentation des objectifs

Après avoir présenté brièvement les objectifs et avoir donné un court aperçu du déroulement, l'animateur procède à la constitution de trios en s'inspirant de l'*Instrument 15*.

Phase 2 — Remarques préliminaires à la relaxation

L'animateur invite les participants à s'allonger sur le sol, couchés sur le dos, et à prendre quelques minutes pour trouver une position confortable qui facilitera la détente. Il les informe qu'il les invitera à faire un voyage dans l'espace et dans le temps, leur espace et leur temps. Il les avise aussi que, si au cours de ce voyage, ils décrochent pour partir dans la lune ou pour s'endormir, la chose est tout à fait permise. Dans la mesure du possible, il est évidemment important de suivre le guide, ses indications, mais la détente a priorité.

Phase 3 — Voyage dans le corps

- L'animateur invite les participants à centrer leur attention sur leur respiration, à observer son rythme, à repérer toutes les parties du corps qui bougent à l'inspiration et celles qui bougent à l'expiration.

- L'animateur invite les participants à déplacer leur attention, à la faire glisser d'un endroit à l'autre du corps (voir ordre de succession au point suivant) et à observer, constater la nature des microphénomènes propres à chacune de ces parties au moment où ils y portent attention, sans les juger moralement (nature de la chaleur, qualité du contact avec le sol, présence de tension ou de relâchement, etc.). Il les invite aussi à laisser se détendre chaque partie du corps qu'ils découvrent tendue au cours de ce voyage.

- L'ordre de visite des parties du corps est le suivant (observer 10 à 15 secondes de silence entre chaque partie du corps) :

a) de la respiration vers le **ventre** (bouge-t-il beaucoup? rapidement?);
b) descendre doucement vers la **cuisse droite** (nature du contact avec le sol?);
c) laisser glisser doucement l'attention vers le **genou droit**;
d) vers le **mollet droit** (tendu ou relâché?);
e) vers le **talon droit** (nature du contact avec le sol?);
f) vers la **plante du pied droit et les orteils**;
g) sauter vers la **plante du pied gauche et les orteils** (est-ce différent comme sensation?);
h) remonter doucement vers le **mollet gauche**;
i) monter vers la **cuisse gauche**;
j) vers la **hanche gauche**;
k) vers l'**épaule gauche**;
l) descendre vers le **coude gauche** (nature du contact avec le sol?);
m) vers la **main gauche**, la **paume**, les **doigts** (nature de la distance entre chaque doigt);
n) sauter vers la **main droite** (porter attention à la distance entre les deux mains);
o) porter attention à la qualité de la chaleur à l'intérieur de la main;
p) remonter doucement vers le **coude droit**;
q) vers l'**épaule droite**;
r) aller doucement vers le **cou**, au centre exact où se divisent la gauche et la droite;
s) remonter vers la **nuque** (nature du contact avec le sol?);
t) glisser vers le **front**;
u) vers les **yeux** (qualité de la lumière qui s'y trouve?);
v) vers les **narines** (sentir l'effet sur la peau de l'air qui entre);
w) vers les **mâchoires** (serrées ou détendues?);
x) remonter vers la **gorge**;
y) reprendre contact avec la **respiration** (différente du début?);
z) remonter vers les **yeux** (identifier les couleurs de la lumière qui s'y trouve).

Phase 4 — Voyage dans le temps

- L'animateur, lorsqu'il invite les participants à identifier la nature des couleurs de la lumière qui se trouve dans les yeux, les engage immédiatement dans un voyage à travers le temps. Il les fait reculer dans le temps selon les étapes décrites. Il les invite à porter attention, à chaque étape :

  - à l'événement le plus important qui marque cette époque de leur vie personnelle, à en revoir les détails les plus significatifs ;

  - à l'endroit où ils étaient à cette époque, à ses principales caractéristiques;

  - à une personne qui était très significative pour eux à cette époque.

Étapes du voyage dans le temps :

a- Reportez-vous à **il y a un an**. Quel est l'événement important de cette époque? (pause de 15 à 20 secondes) Où étiez-vous? (pause de 10 secondes) Avec qui? (pause de 10 secondes)
b- Reportez-vous à **il y a deux ans**. Quel est l'événement important de cette époque? (pause de 15 à 20 secondes) Où étiez-vous? (pause de 10 secondes) Avec qui? (pause de 10 secondes)
c- Reportez-vous à **il y a cinq ans**. Quel est l'événement important de cette époque? (pause de 15 à 20 secondes) Où étiez-vous? (pause de 10 secondes) Avec qui? (pause de 10 secondes)
d- Reportez-vous au **moment où vous aviez 20-21 ans**. Quel est l'événement important de cette époque? (pause de 15 à 20 secondes) Où étiez-vous? (pause de 10 secondes) Avec qui? (pause de 10 secondes)
e- Reportez-vous au **moment où vous aviez 14-15 ans**. Quel est l'événement important de cette époque? (pause de 15 à 20 secondes) Où étiez-vous? (pause de 10 secondes) Avec qui? (pause de 10 secondes)
f- Reportez-vous **au moment où vous aviez 8-9 ans**. Quel est l'événement important de cette époque? (pause de 15 à 20 secondes) Où étiez-vous? (pause de 10 secondes) Avec qui? (pause de 10 secondes)

- L'animateur invite ensuite les participants à revenir doucement vers le temps présent. Très doucement, en refaisant le chemin inverse. Il les invite à recueillir, ramasser, au passage, les lieux, les personnes et les événements les plus marquants de leur vie personnelle, à les ramener avec eux vers le temps présent. Il les invite à ouvrir les yeux lorsqu'ils sont rendus au moment présent et à reprendre un contact visuel avec l'environnement et les personnes.

Phase 5 — Dialogue à trois

a- L'animateur invite les trios à se choisir un coin dans la salle de manière à ce qu'il y ait une distance optimale entre les trios compte tenu de la grandeur et de la dimension de la salle. Il décrit le déroulement de l'activité et explicite les types d'interventions permises par celui qui exerce la fonction d'écoute active (voir encadré plus bas).

b- Dans chacun des trios, un des membres commence à relater un des événements marquants de sa vie, un de ceux qu'il vient de se remémorer dans le voyage dans le temps. Pendant ce temps, un autre s'assoit vis-à-vis, face à face; il l'écoutera activement en n'utilisant que les types d'interventions décrits dans l'encadré plus bas. Le troisième membre observe silencieusement, un peu en retrait; il prend en note la nature de l'effet des interventions de l'écouteur sur le narrateur. L'animateur avise les participants que le narrateur dispose de 20 minutes pour sa narration (au bout de 18 minutes, il avise les trios qu'il reste deux minutes).

c- Lorsque la période de vingt minutes est écoulée, l'animateur invite les trois membres du trio à prendre un peu de recul par rapport à la narration pour discuter des interventions de l'écouteur et de la nature de leur effet sur le narrateur (il insiste sur ce point, car ce n'est pas facile de se distancier du contenu de la narration). Il accorde sept à dix minutes pour ce retour.

d- Le retour terminé, il invite les membres du trio à répéter l'expérience décrite en b- en changeant de rôle; un autre membre raconte un des événements marquants de sa vie à un autre écouteur pendant que le troisième observera silencieusement. Lorsque la période de vingt minutes est écoulée, l'animateur invite les trois membres du trio à faire un retour sur l'expérience (voir point c- qui précède).

e- Enfin, on permet à chacun, dans un dernier dialogue, d'exercer le rôle qu'il n'a pas encore joué (voir points b- et c- qui précèdent).

f- L'animateur invite les membres des trios à une plénière où chacun est invité, après une minute de silence et de réflexion, à exprimer ses commentaires et à poser ses questions sur l'expérience qu'il a vécue au cours des deux dernières heures. Il invite, en tout dernier, les participants à s'exprimer sur les possibilités de transférer des éléments de cette expérience aux relations qu'ils entretiennent avec des étudiants *à risque*.

Interventions permises pendant l'écoute active

A- **Reformulation et reflet** : centré sur l'autre, sur sa perception, visez, par votre intervention, à lui manifester votre compréhension de ce qu'il dit et vit dans l'instant même.

B- **Question d'exploration** : cherchez à obtenir des informations additionnelles en questionnant, interrogeant, fouillant ce qui vient d'être dit en fonction de votre désir de mieux connaître la façon avec laquelle il a vécu la situation racontée.

C- **Information** : dévoilez vos propres sentiments en lui disant l'effet que provoque sur vous ce qu'il dit ou vit ou ce qui lui est arrivé.

D- **Support** : si ce qui se passe dans l'instant entre le narrateur et vous le justifie, démontrez une certaine compassion en relativisant ce qui est dit ou vécu ou en le replaçant dans un contexte plus large.

Instrument 13

La pédagogie de l'action

La pédagogie de l'action

Condition préalable à respecter pour la réalisation de cette activité

Les participants doivent avoir participé à l'*Activité 12*.

Objectifs

Cette activité, si elle est bien menée, permet d'identifier une approche, la *pédagogie de situation*, dite « de l'action », et sa vertu à aider à parler de soi, de ses émotions, simplement.

Déroulement de l'activité

Phase 1 — Présentation de l'objectif

L'animateur ne présente pas l'objectif tel qu'il est énoncé plus haut immédiatement (il en parlera à la plénière seulement). En fait, il amorce immédiatement l'activité en disant aux participants précisément ceci, et pas plus :

« *Nous allons faire une activité d'expression dramatique appropriée au thème à l'étude* "La difficulté des garçons *à risque* à demander de l'aide". *Cette activité s'intitule* Les masques. *Elle va être précédée d'une courte activité de relaxation. J'invite donc exactement la moitié d'entre vous à vous trouver un endroit dans la salle, à vous coucher sur le dos et à fermer les yeux pour amorcer la relaxation en vous centrant sur votre respiration. L'autre moitié des participants, vous restez debout, le long des murs et vous vous mettez dans l'esprit que bientôt vous allez avoir à sculpter un masque. Toute l'activité se fait en silence.* »

Pendant que les participants prennent place dans la salle, l'animateur met en marche le disque compact pour que chacun puisse entendre, en sourdine, les 3 Gymnopédies de Satie. Il remettra constamment cette musique de fond jusqu'à la plénière.

Phase 2 — Relaxation

L'animateur invite les participants à prendre quelques minutes pour trouver une position confortable qui facilitera la détente. Il les invite à centrer leur attention sur leur respiration, à observer son rythme, à repérer toutes les parties du corps qui bougent à l'inspiration et celles qui bougent à l'expiration. L'animateur invite les participants à déplacer leur attention vers les parties du corps qui semblent inconfortables ou tendues et à les laisser se détendre.

Phase 3 — Les masques

L'animateur avise les participants couchés sur le dos de garder les yeux fermés durant toute l'expérience qui va suivre. Il invite alors chacun des participants debout à circuler doucement, lentement, dans la pièce et à choisir un partenaire parmi les participants couchés. Une fois ce choix fait, il les invite à s'accroupir, à s'agenouiller près de ce partenaire. Il les invite à mouler délicatement avec leurs doigts le visage de leur partenaire, à y imprimer une forme. Il invite les partenaires couchés à collaborer en tentant de garder le plus longtemps possible l'empreinte que tente d'imprimer le partenaire agenouillé. Au bout d'un certain temps (de cinq à dix minutes), il invite les sculpteurs à se relever et à reprendre place autour de la salle contre les murs.

Phase 4 — Changement de rôle

L'animateur invite alors les sculptures à se relever et à prendre place autour de la salle. Puis, il invite les sculpteurs à se trouver un endroit dans la salle, à se coucher sur le dos et à fermer les yeux pour amorcer la relaxation en se centrant sur leur respiration. Les autres restent debout, le long des murs et se mettent dans l'esprit que bientôt ils auront à sculpter un masque. Toute l'activité se fera en silence. On procède alors de la même manière qu'aux phases 2 et 3 décrites précédemment.

Phase 5 — Retour sur l'expérience

L'animateur invite l'ensemble des participants à s'asseoir par terre en formant un rond. Il amorce l'échange en invitant les participants à décrire comment ils ont vécu l'expérience. Il se contente de reformuler les descriptions et de refléter les sentiments vécus lorsqu'ils ne lui semblent pas clairement exprimés.

Il arrive souvent que plusieurs participants constatent qu'il leur a été relativement plus facile de vivre, d'éprouver certains sentiments, malgré une crainte au départ, que de les exprimer ici. Ils s'interrogent aussi parfois sur les raisons pour lesquelles l'exercice est souvent difficile au collège. C'est souvent l'occasion appropriée de rappeler que la même difficulté est éprouvée par les garçons *à risque*.

Ce peut aussi être une occasion de décrire pourquoi la plupart d'entre eux 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 la journée.

C'est pourquoi, avec les étudiants *à risque*, il faut constamment partir de leur vécu, de leur agir, pour les amener à verbaliser, car ils n'ont pas vécu dans leur enfance les étapes qui mènent à l'autonomie et à la spontanéité dans la verbalisation des sentiments, dans l'expression des difficultés qu'ils rencontrent et dans le recours à l'aide de leurs pairs ou de leurs professeurs (voir point 1-D de la présentation de la trousse).

Par ailleurs, une pédagogie de situation avec les garçons *à risque* se doit de se centrer d'abord sur l'action avant que d'être réfléchie. Demander tout de go à des garçons *à risque* d'exprimer verbalement leurs sentiments les braque et les fige habituellement. Leur faire vivre une situation qui les plonge dans une action les amène à vivre des émotions; on peut ensuite leur permettre, si on pratique les techniques de l'écoute active, de les exprimer verbalement, de les partager et d'y réfléchir.

Instrument 14

Le feed-back

Le feed-back

Condition préalable à respecter pour la réalisation de cette activité

Les participants doivent avoir participé à un programme de formation à l'intervention auprès des garçons *à risque*, programme constitué des *Activités 7* à *13*.

Déroulement de l'activité

Phase 1

L'animateur explicite les objectifs de l'activité. Il procède ensuite à la formation de trios de manière à ce que chaque trio soit constitué de personnes qui ont eu l'occasion de travailler souvent ensemble lors des activités de formation qui ont précédé. Il invite chacun des trios à se trouver un coin « bien à eux » dans le local. Puis, il distribue à chacun des participants un exemplaire du ***Questionnaire — Feed-back — Autodiagnostic*** et deux exemplaires du ***Questionnaire — Feed-back — L'autre***.

Phase 2

Chacun remplit le ***Questionnaire — Feed-back — Auto-diagnostic.*** Il cote uniquement la première partie de chacun des vingt énoncés (on ne cote pas en fonction de la partie en italique; celle-ci n'est là que pour donner, par contraste, tout son sens à la première partie). On tient pour acquis que chacun des membres du trio a exercé explicitement chacun des 20 comportements pendant la formation, que ce soit de façon verbale ou de façon non verbale.

On utilise un chiffre (de 1 à 7) selon l'échelle suivante pour coter chaque énoncé.

1 =	A manifesté minimalement ce comportement.
3 =	A manifesté quelquefois ce comportement.
5 =	A manifesté plusieurs fois ce comportement.
7 =	A manifesté régulièrement ce comportement.

Phase 3

Chaque membre du trio remplit ensuite le ***Questionnaire — Feed-back — L'autre*** pour chacun des deux autres membres de l'équipe en utilisant la même échelle de cotation. Quand les membres du trio ont rempli les deux questionnaires, chacun remet aux deux autres membres du trio le questionnaire qui le concerne.

Phase 4

On compare la perception des autres avec la sienne propre pour chacun des 20 énoncés en repérant les quatre ou cinq énoncés où les différences de perception sont les plus accentuées (ex. : au point *X*, je me suis accordé la cote 1 alors qu'un partenaire ou les deux autres m'ont accordé une cote 7). Chacun, à tour de rôle, révèle les quatre ou cinq énoncés sur lesquels il existe une différence de perception notoire. Pour chacun de ces énoncés, on cherche à s'expliciter ce qui provoque cette différence contrastée de perception.

Questionnaire — Feed-back — Autodiagnostic

Dans les activités de formation à l'intervention auprès des garçons *à risque*, j'ai été une personne...

1-	ouverte et franche dans ses rapports avec tous les membres du groupe (*vs peu communicative, circonspecte, prudente*).	
2-	qui a écouté, respecté les commentaires et les opinions des autres (*vs qui a écouté les opinions d'une oreille distraite ou les a considérées de peu de valeur*).	
3-	qui a vérifié l'accord de chacun lorsqu'il y avait une décision à prendre (*vs qui a tenu pour acquis que tout le monde était d'accord, si personne ne manifestait son désaccord ouvertement*).	
4-	qui a admis facilement ne pas comprendre, lorsqu'elle ne comprenait pas (*vs qui a fait semblant de comprendre, lorsqu'elle ne comprenait pas*).	
5-	qui a cherché à faire connaître son point de vue à tous sur les questions en jeu dans le groupe (*vs qui a été très peu intéressée à se faire connaître à travers ses opinions*).	
6-	qui a pris l'initiative d'aller chercher les réactions des autres en rapport avec ses opinions (*vs qui a attendu passivement les commentaires des autres sur ses points de vue*).	
7-	qui a communiqué avec simplicité ses réactions à l'égard des opinions des autres ou de leur manière de les donner (*vs qui a simulé la tolérance ou fait preuve de paternalisme*).	
8-	qui a donné des opinions claires (*vs qui a été nébuleuse ou a patiné*).	
9-	qui a essayé de comprendre les émotions et les sentiments des autres (*vs qui a été insensible à ces dimensions lorsqu'elles apparaissaient*).	
10-	qui a valorisé également les réactions et les opinions de tous (*vs qui a été sélective dans sa recherche et son écoute des opinions des autres*).	
11-	qui a ouvertement manifesté son amitié aux autres lorsqu'elle s'est sentie chaleureuse à leur égard (*vs qui a été inhibée, embarrassée ou gênée de le faire*).	
12-	qui a aidé les autres à prendre part aux discussions (*vs qui s'est occupée seulement de sa propre participation*).	
13-	qui a pris le risque, lorsque cela était pertinent, de donner des exemples personnels (*vs qui a été très secrète et prudente*).	
14-	qui a apprécié ou accueilli les offres d'aide (*vs qui s'est montré insultée ou indifférente à l'égard de l'aide offerte*).	
15-	qui a été ouverte et sans détour dans ses tentatives d'influencer les autres (*vs qui a été stratégique et manipulatrice dans ses tentatives d'influencer le groupe*).	
16-	qui a insisté pour obtenir des renseignements supplémentaires lorsqu'elle ne comprenait pas (*vs qui laissait tomber rapidement lorsqu'elle ne comprenait pas*).	
17-	qui a manifesté ouvertement son mécontentement à celui ou à celle qui la mettait sur les nerfs (*vs qui faisait semblant d'être inatteignable, inébranlable*).	
18-	qui a privilégié la recherche de solutions adaptées aux problèmes vécus dans le groupe (*vs qui a exigé l'application de décisions réglementaires pour résoudre ces problèmes*).	
19-	qui a dit ce qu'elle pensait peu importe que cela ait pu paraître incongru parfois (*vs qui a monnayé ses interventions afin qu'elles soient plus acceptables pour certaines personnes*).	
20-	qui a apporté de l'aide aux personnes qui s'exprimaient avec émotion (*vs qui s'est arrangée pour continuer la discussion en les ignorant*).	

Questionnaire — Feed-back — L'autre

Dans les activités de formation à l'intervention auprès des garçons *à risque*, _____ a été une personne...

1-	ouverte et franche dans ses rapports avec tous les membres du groupe (*vs peu communicative, circonspecte, prudente*).	
2-	qui a écouté, respecté les commentaires et les opinions des autres (*vs qui a écouté les opinions d'une oreille distraite ou les a considérées de peu de valeur*).	
3-	qui a vérifié l'accord de chacun lorsqu'il y avait une décision à prendre (*vs qui a tenu pour acquis que tout le monde était d'accord, si personne ne manifestait son désaccord ouvertement*).	
4-	qui a admis facilement ne pas comprendre, lorsqu'elle ne comprenait pas (*vs qui a fait semblant de comprendre, lorsqu'elle ne comprenait pas*).	
5-	qui a cherché à faire connaître son point de vue à tous, sur les questions en jeu dans le groupe (*vs qui a été très peu intéressée à se faire connaître à travers ses opinions*).	
6-	qui a pris l'initiative d'aller chercher les réactions des autres en rapport avec ses opinions (*vs qui a attendu passivement les commentaires des autres sur ses points de vue*).	
7-	qui a communiqué avec simplicité ses réactions à l'égard des opinions des autres ou de leur manière de les donner (*vs qui a simulé la tolérance ou fait preuve de paternalisme*).	
8-	qui a donné des opinions claires (*vs qui a été nébuleuse ou a patiné*).	
9-	qui a essayé de comprendre les émotions et les sentiments des autres (*vs qui a été insensible à ces dimensions lorsqu'elles apparaissaient*).	
10-	qui a valorisé également les réactions et les opinions de tous (*vs qui a été sélective dans sa recherche et son écoute des opinions des autres*).	
11-	qui a ouvertement manifesté son amitié aux autres lorsqu'elle s'est sentie chaleureuse à leur égard (*vs qui a été inhibée, embarrassée ou gênée de le faire*).	
12-	qui a aidé les autres à prendre part aux discussions (*vs qui s'est occupée seulement de sa propre participation*).	
13-	qui a pris le risque, lorsque cela était pertinent, de donner des exemples personnels (*vs qui a été très secrète et prudente*).	
14-	qui a apprécié ou accueilli les offres d'aide (*vs qui s'est montré insultée ou indifférente à l'égard de l'aide offerte*).	
15-	qui a été ouverte et sans détour dans ses tentatives d'influencer les autres (*vs qui a été stratégique et manipulatrice dans ses tentatives d'influencer le groupe*).	
16-	qui a insisté pour obtenir des renseignements supplémentaires lorsqu'elle ne comprenait pas (*vs qui laissait tomber rapidement lorsqu'elle ne comprenait pas*).	
17-	qui a manifesté ouvertement son mécontentement à celui ou à celle qui la mettait sur les nerfs (*vs qui faisait semblant d'être inatteignable, inébranlable*).	
18-	qui a privilégié la recherche de solutions adaptées aux problèmes vécus dans le groupe (*vs qui a exigé l'application de décisions réglementaires pour résoudre ces problèmes*).	
19-	qui a dit ce qu'elle pensait peu importe que cela ait pu paraître incongru parfois (*vs qui a monnayé ses interventions afin qu'elles soient plus acceptables pour certaines personnes*).	
20-	qui a apporté de l'aide aux personnes qui s'exprimaient avec émotion (*vs qui s'est arrangée pour continuer la discussion en les ignorant*).	

Questionnaire — Feed-back — L'autre

Dans les activités de formation à l'intervention auprès des garçons *à risque*, _____ a été une personne...

1-	ouverte et franche dans ses rapports avec tous les membres du groupe (*vs peu communicative, circonspecte, prudente*).	
2-	qui a écouté, respecté les commentaires et les opinions des autres (*vs qui a écouté les opinions d'une oreille distraite ou les a considérées de peu de valeur*).	
3-	qui a vérifié l'accord de chacun lorsqu'il y avait une décision à prendre (*vs qui a tenu pour acquis que tout le monde était d'accord, si personne ne manifestait son désaccord ouvertement*).	
4-	qui a admis facilement ne pas comprendre, lorsqu'elle ne comprenait pas (*vs qui a fait semblant de comprendre, lorsqu'elle ne comprenait pas*).	
5-	qui a cherché à faire connaître son point de vue à tous sur les questions en jeu dans le groupe (*vs qui a été très peu intéressée à se faire connaître à travers ses opinions*).	
6-	qui a pris l'initiative d'aller chercher les réactions des autres en rapport avec ses opinions (*vs qui a attendu passivement les commentaires des autres sur ses points de vue*).	
7-	qui a communiqué avec simplicité ses réactions à l'égard des opinions des autres ou de leur manière de les donner (*vs qui a simulé la tolérance ou fait preuve de paternalisme*).	
8-	qui a donné des opinions claires (*vs qui a été nébuleuse ou a patiné*).	
9-	qui a essayé de comprendre les émotions et les sentiments des autres (*vs qui a été insensible à ces dimensions lorsqu'elles apparaissaient*).	
10-	qui a valorisé également les réactions et les opinions de tous (*vs qui a été sélective dans sa recherche et son écoute des opinions des autres*).	
11-	qui a ouvertement manifesté son amitié aux autres lorsqu'elle s'est sentie chaleureuse à leur égard (*vs qui a été inhibée, embarrassée ou gênée de le faire*).	
12-	qui a aidé les autres à prendre part aux discussions (*vs qui s'est occupée seulement de sa propre participation*).	
13-	qui a pris le risque, lorsque cela était pertinent, de donner des exemples personnels (*vs qui a été très secrète et prudente*).	
14-	qui a apprécié ou accueilli les offres d'aide (*vs qui s'est montré insultée ou indifférente à l'égard de l'aide offerte*).	
15-	qui a été ouverte et sans détour dans ses tentatives d'influencer les autres (*vs qui a été stratégique et manipulatrice dans ses tentatives d'influencer le groupe*).	
16-	qui a insisté pour obtenir des renseignements supplémentaires lorsqu'elle ne comprenait pas (*vs qui laissait tomber rapidement lorsqu'elle ne comprenait pas*).	
17-	qui a manifesté ouvertement son mécontentement à celui ou à celle qui la mettait sur les nerfs (*vs qui faisait semblant d'être inatteignable, inébranlable*).	
18-	qui a privilégié la recherche de solutions adaptées aux problèmes vécus dans le groupe (*vs qui a exigé l'application de décisions réglementaires pour résoudre ces problèmes*).	
19-	qui a dit ce qu'elle pensait peu importe que cela ait pu paraître incongru parfois (*vs qui a monnayé ses interventions afin qu'elles soient plus acceptables pour certaines personnes*).	
20-	qui a apporté de l'aide aux personnes qui s'exprimaient avec émotion (*vs qui s'est arrangée pour continuer la discussion en les ignorant).*	

Feuille de compilation des cotes qu'on s'est attribuées soi-même

Reportez les cotes que **vous** vous êtes attribuées pour chacun des vingt énoncés aux endroits appropriés de la Formule I. Reportez les cotes que **les autres** vous ont attribuées pour chacun des 20 énoncés aux endroits appropriés de la Formule II. Vous aurez alors l'occasion de comparer l'image que vous vous faites de vous avec l'image que les autres se font de vous sous les quatre rapports suivants : 1) capacité à vous exprimer avec authenticité; 2) capacité à écouter activement; 3) capacité à écouter ou à parler à un niveau cognitif; 4) capacité à écouter ou à parler à un niveau émotif.

Formule I

Questions	Score	Questions	Score	Questions	Score	Questions	Score
1-		7-		2-		6-	
5-		11-		3-		9-	
8-		12-		4-		10-	
16-		13-		17-		15-	
19-		14-		18-		20-	
Total **A**		Total **B**		Total **C**		Total **D**	

Formule II

Questions	Score	Questions	Score	Questions	Score	Questions	Score
1-		7-		2-		6-	
5-		11-		3-		9-	
8-		12-		4-		10-	
16-		13-		17-		15-	
19-		14-		18-		20-	
Total **A**		Total **B**		Total **C**		Total **D**	

La somme des cotes **A** + **B** qualifie votre capacité à vous exprimer en groupe avec authenticité et congruence. La somme des cotes **C** + **D** reflète votre empathie, votre capacité à écouter les autres.

La somme des cotes **A** + **C** indique jusqu'à quel point vous êtes à l'aise à échanger des perceptions sur des sujets à saveur intellectuelle, logique, comparée à la somme des cotes **B** + **D** qui indique votre facilité à échanger des perceptions sur des questions impliquant des émotions ou des sentiments personnels.

Instrument 15

Méthode pour constituer des équipes

Méthode pour constituer des équipes

I. Constitution de duos

Étape 1

On fait mettre tous les participants en deux rangées, l'une en face de l'autre, selon un critère. Chaque rangée doit être composée d'un nombre égal de personnes. Le critère de division en deux rangées peut être le sexe ou tout autre élément simple permettant d'arriver à un nombre égal de personnes dans chaque rangée. On peut aussi, simplement, demander aux gens de constituer deux lignes en face-à-face, le seul critère étant que les lignes soient égales (à une unité près si le nombre total des participants est impair).

Étape 2

On désigne au hasard une rangée de « *choisissants* » et une rangée de « *choisis* » (en tirant à pile ou face, par exemple).

Étape 3

On distribue au hasard des cartes à jouer (de l'as au 8 de pique) aux personnes de la ligne des « *choisissants* ». Le nombre de cartes distribuées doit être égal au nombre de personnes de la ligne des « *choisissants* ».

Étape 4

La personne ayant l'as de pique choisit une personne dans la ligne des *choisis*. Elle doit observer un seul critère : choisir une personne qu'elle ne connaît pas ou qu'elle connaît peu. Elle va la chercher et les deux se retirent à l'écart. L'animateur récupère l'as de pique à ce moment-là.

La personne détenant le roi de pique choisit une personne, selon le même critère, parmi les personnes restantes dans la ligne des « *choisis* », va la chercher et les deux se retirent à l'écart. L'animateur récupère le roi de pique.

On procède ainsi pour la personne détenant la dame de pique, le valet de pique puis le dix de pique, etc. Et, chaque fois, l'animateur récupère les cartes.

II. Constitution de trios (et de quatuors si l'activité l'exige ou le permet)

La procédure de division en équipes de trois peut sembler tarabiscotée. Pourtant, si elle est bien maîtrisée par l'animateur, l'effet sur la motivation, l'énergie et l'entrain des participants est tel qu'il vaut la peine de l'utiliser lorsqu'on veut dynamiser un groupe dès le point de départ. Une des clés du succès réside dans la maîtrise de la procédure. L'exemple de division décrit ci-dessous vaut pour un groupe de 15, 16, 17, 18 ou 19 personnes. L'animateur peut trouver une solution adaptée aux groupes constitués d'un nombre différent s'il s'inspire de la présente procédure. Il peut aussi s'en inspirer pour former des quatuors plutôt que des trios.

L'objectif à atteindre dépend du nombre total de participants. S'il y a 15 personnes, on forme cinq trios. S'il y en a 16, on forme quatre trios et un quatuor. S'il y en a 17, on forme trois trios et deux quatuors. S'il y en a 18, on forme six trios.

Étape 1

On arrête la constitution de paires selon le nombre total de participants. S'il y a 15 personnes (une rangée de 7 et une rangée de 8), 16 personnes (deux rangées de 8) ou 17 personnes (une rangée de 9 et une rangée de 8), on arrête après avoir constitué cinq paires. S'il y a 18 personnes, on arrête après avoir constitué six paires.

Étape 2

On redistribue au hasard les cartes de pique à toutes les personnes restantes des deux rangées (celles qui n'ont pas choisi et celles qui n'ont pas été choisies). On distribue de l'as au 10 si elles sont cinq, de l'as au 9 si elles sont six et de l'as au 8 si elles sont sept.

Étape 3

La personne ayant pigé l'as de pique a le premier choix pour se joindre à un des duos déjà formés (critère à observer : il y a au moins une des deux personnes dans le duo qu'elle ne connaît pas ou qu'elle connaît peu).

Étape 4

La personne ayant pigé le roi de pique choisit, parmi les duos restants, celui auquel elle va se joindre selon le même critère décrit à l'étape précédente. Il en va de même pour la personne ayant pigé la dame de pique.

Étape 5

Tout dépend, ici, du nombre total de participants.

a- 15 participants

La personne ayant pigé le valet de pique choisit, parmi les deux duos restants, celui auquel elle va se joindre, et la personne ayant pigé le dix de pique forme le dernier trio en se joignant au dernier duo.

b- 16 participants

La personne ayant pigé le valet de pique choisit, parmi les deux duos restants, celui auquel elle va se joindre. La personne ayant pigé le dix de pique forme le dernier trio en se joignant au dernier duo. La personne ayant pigé le 9 de pique choisit un des cinq trios pour former avec lui un quatuor; elle choisit le trio qui contient le plus de personnes qu'elle ne connaît pas ou qu'elle connaît peu.

c- 17 participants

On suit la même procédure que pour 16 participants, sauf que la personne ayant pigé le 8 de pique choisit, parmi les quatre trios, celui auquel elle va se joindre pour former un deuxième quatuor.

d- 18 participants

La personne ayant pigé le valet de pique choisit, parmi les trois duos restants, celui auquel elle va se joindre. La personne ayant pigé le dix de pique choisit, parmi les deux duos restants, celui auquel elle va se joindre. La personne ayant pigé le 9 de pique forme le sixième et dernier trio en se joignant au dernier duo.