

Recherche-action pour développer un modèle d'intervention favorisant l'intégration, la persévérance et la réussite des garçons aux études collégiales

Rapport de recherche

Sous la direction de

Gilles Tremblay
Hélène Bonelli
Simon Larose
Steve Audet
Claire Voyer

Avec la collaboration de

Mathieu Bergeron
Marie Massuard
Micheline Samson
Michel Lavallée
Jean-Pierre Lacasse
Bernard Rivière
David Lessard



Le Cégep Limoilou,
une équipe pour la persévérance

Personnel enseignant, étudiants et
étudiante du Cégep Limoilou

Techniques de l'informatique et Technologie du génie électrique

« LE MEILLEUR MOYEN D'Y
ARRIVER, C'EST DE S'Y METTRE
TOUS ENSEMBLE ! »

Consultez le
www.climoilou.qc.ca
pour connaître les mesures d'aide du Cégep.

Recherche-action pour développer un modèle d'intervention favorisant l'intégration, la persévérance et la réussite des garçons aux études collégiales

Programme d'Actions concertées
Persévérance et réussite scolaires

Rapport final soumis au Fonds québécois de
recherche sur la société et la culture

Sous la direction de
Gilles Tremblay
Hélène Bonelli
Simon Larose
Steve Audet
Claire Voyer

Avec la collaboration de
Mathieu Bergeron
Marie Massuard
Micheline Samson
Michel Lavallée
Jean-Pierre Lacasse
Bernard Rivière
David Lessard

Février 2006

Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives Canada

Vedette principale au titre :

Recherche-action pour développer un modèle d'intervention favorisant l'intégration, la persévérance et la réussite des garçons aux études collégiales

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 2-921768-58-5

1. Étudiants du collégial - Québec (Province) - Québec - Attitudes. 2. Succès scolaire - Québec (Province) - Québec - Différences entre sexes. 3. Persévérance aux études - Québec (Province) - Québec. 4. Étudiants du collégial, Services aux - Québec (Province) - Québec - Évaluation. I. Tremblay, Gilles, 1953- . II. Centre de recherche interdisciplinaire sur la violence familiale et la violence faite aux femmes.

LC212.93.C33Q4 2006

378.1'68'09714471

C2006-940290-6

Sauf dans les cas où le genre est mentionné de façon explicite, le masculin est utilisé dans ce texte comme représentant les deux sexes, sans discrimination à l'égard des hommes et des femmes.

Les propos tenus dans ce document n'engagent que leurs auteurs et ne traduisent pas nécessairement le point de vue officiel du CRI-VIFF. Le CRI-VIFF n'est nullement responsable de l'utilisation qui pourrait être faite des renseignements contenus dans le document.

Recherche-action pour développer un modèle d'intervention favorisant l'intégration, la persévérance et la réussite des garçons aux études collégiales

Sous la direction de

Gilles Tremblay, Université Laval
Hélène Bonneli, Cégep Limoilou
Simon Larose, Université Laval
Steve Audet, professionnel de recherche
Claire Voyer, Cégep Limoilou

Avec la collaboration de

Mathieu Bergeron, auxiliaire de recherche
Marie Massuard, auxiliaire de recherche
Micheline Samson, Cégep Limoilou
Michel Lavallée, AutonHommie
Jean-Pierre Lacasse, Cégep Limoilou
Bernard Rivière, UQAM
David Lessard, étudiant Cégep Limoilou

Programme d'Actions concertées
Persévérance et réussite scolaires

Rapport final soumis au Fonds québécois de recherche sur la société et la culture

Cette publication est disponible
sur le site Web du CRI-VIFF
www.criviff.qc.ca

Remerciements

Plusieurs personnes ont contribué de près ou de loin à la réalisation de la présente étude et nous tenons à les remercier très sincèrement.

D'abord, nous tenons à remercier le collectif de recherche pour sa contribution inestimable à la recherche. Chacune des huit rencontres du collectif a été extrêmement profitable. Merci d'abord à Hélène Bonnelli, instigatrice du projet qui a coordonné l'ensemble des activités sur le terrain. Avec toute sa flamme et sa détermination, elle a su mener le projet à terme. Merci à Claire Voyer qui a pris en main tout le travail minutieux des collectes de données en regard des indicateurs de réussite. Merci à Simon Larose pour avoir assumé les analyses statistiques. Merci à Micheline Samson et Louise Boulanger pour leur soutien à la collecte de données. Merci à Steve Audet, Mathieu Bergeron et Marie Massuard pour le travail de soutien logistique. Merci aussi aux autres membres pour leurs apports dans le processus : Michel Lavallée, Bernard Rivière, Jean-Pierre Lacasse et David Lessard.

Un merci particulier aux équipes d'enseignants et d'enseignantes des deux programmes sélectionnés, soit Technique de l'informatique et Technologies du génie électrique qui se sont engagées activement dans le projet. Nous remercions également les étudiantes et les étudiants des cohortes 2002-2003 et 2003-2004 qui ont participé aux différentes activités du projet et plus particulièrement ceux et celles qui ont participé aux entrevues individuelles ou de groupe. Parmi eux, un merci spécial à David Lessard, étudiant en Technique de l'informatique, pour sa contribution enrichissante au sein du collectif de recherche.

Nous tenons aussi à remercier monsieur Richard Filion, qui était directeur des études au *Cégep Limoilou* pour son soutien indéfectible tout au long du projet, de même que monsieur Maurice Carrier, directeur général du *Cégep Limoilou* et monsieur Daniel Boutet, adjoint à la direction des études. L'appui moral très clair et aussi financier de la direction à un tel projet est fondamental et nous les en remercions sincèrement.

Un merci aussi à toutes les personnes qui ont travaillé dans l'ombre : les auxiliaires de recherches qui ont retranscrit les nombreuses entrevues et codifié les données sur SPSS, les agentes de secrétariat du *Cégep Limoilou* et du CRI-VIFF, de même que plusieurs membres du personnel du *Cégep Limoilou* et d'AutonHommie qui ont contribué à divers aspects du projet.

Merci également à l'équipe du CRI-VIFF en particulier Isabelle Sperano pour l'excellent travail de révision linguistique et de mise en page du rapport et à Linda Barrette qui l'a assistée de même qu'à Anne Chamberland pour la coordination du travail de production du document final.

Enfin, ce projet n'aurait pu avoir lieu sans l'appui financier du Fonds québécois de recherche sur la société et la culture et plus particulièrement de son Programme d'Actions concertées *Persévérance et réussite scolaires*, de même que du *Programme des Actions structurantes* du ministère de l'Éducation du Québec, devenu depuis le ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports. Notons également que le *Cégep Limoilou* a aussi contribué financièrement plus spécifiquement dans le cadre de son enveloppe sur la réussite scolaire. Nous remercions aussi l'association de parents pour son intérêt et son soutien financier.

Résumé

Au cours des 20 dernières années, le Québec a fait des progrès importants en matière d'éducation. Les filles et les garçons ont considérablement amélioré leur niveau de scolarité. On constate aussi qu'à tous les niveaux d'enseignement, exception faite du doctorat, les filles réussissent mieux que les garçons. Chez les filles, le taux d'obtention d'un diplôme secondaire (DES et DEP) se maintient au-dessus de 90% depuis le début des années 1990 alors que le taux d'obtention du diplôme chez les garçons était d'un peu plus de 80% en 1995-1996 et se situait à 76% en 2000-2001. Le cégep en particulier est demeuré pour nombre de garçons un lieu de passage difficile. Alors que le diplôme d'études collégiales (DEC) devient de plus en plus le diplôme de base pour l'accès au travail, les garçons l'obtiennent dans une proportion nettement moindre que les filles en formation préuniversitaire (58% c. 69,4%) et de manière encore plus importante en formation technique (45,7% c. 58,3%) (MÉQ, 2004). Pourtant, la réussite scolaire du plus grand nombre d'élèves, et de façon plus spécifique celle des garçons, constitue une des préoccupations sociales majeures du début des années 2000.

Au-delà des écarts de performance observés entre les filles et les garçons, il faut mentionner les taux d'échecs et d'abandons scolaires, plus importants chez ces derniers. Cette situation se traduit, entre autres, par des coûts sociaux importants. Elle soulève aussi d'autres préoccupations à l'égard des jeunes hommes en ce qui concerne la socialisation et l'intégration réussie à l'école puis à la société. Rappelons que le fait de porter la réalité des garçons envers l'école parmi les problèmes sociaux prioritaires ne remet aucunement en cause l'importance de continuer à se préoccuper du sort des filles et des difficultés propres qu'elles affrontent. On comprend cependant l'urgence d'intervenir rapidement en ce qui regarde plus spécifiquement les garçons pour leur permettre un rattrapage. Ce constat a milité en faveur de proposer un projet de recherche comme celui-ci, d'autant plus que les facteurs explicatifs de la persévérance et la réussite scolaires au cégep et à l'université demeurent beaucoup moins connues qu'aux niveaux primaire et secondaire.

C'est dans ce contexte qu'un important projet de recherche-action a eu lieu de l'automne 2001 à l'hiver 2004 dans deux départements de techniques physiques du *Cégep Limoilou* : Technologies du génie électrique et Technique de l'informatique. Ce projet visait à mieux comprendre l'expérience d'intégration des garçons aux études collégiales et à expérimenter diverses mesures de soutien favorisant leur persévérance et leur réussite scolaires.

Trois cycles de recherche-action ont été poursuivis. Un premier, financé à même les ressources des partenaires, visait à mieux cerner le problème avec les acteurs du milieu. Ce cycle a permis de mieux saisir les perceptions des acteurs du collège concernant les facteurs explicatifs des difficultés scolaires des garçons et d'entendre leurs suggestions quant aux mesures de soutien à apporter. En parallèle, une recension des écrits a été réalisée. Ce matériel a servi à construire des hypothèses de travail « intelligentes ». Ainsi, lors du deuxième cycle, quatre mesures ont été expérimentées. Ces mesures de soutien ont été élaborées selon le cadre du modèle de promotion et de prévention de la santé que nous avons adapté au milieu de l'éducation. Il s'agissait en quelque sorte d'agir en amont, avant que le décrochage scolaire n'apparaisse, tout en confrontant les stéréotypes de genre qui peuvent nuire à la réussite scolaire des garçons. Les quatre mesures sont : 1) la mise en place de groupes de soutien en classe dès le début de la première session, soit dès l'entrée au cégep, 2) le tutorat maître-élève qui suit les groupes de soutien, 3) la formation et le soutien des enseignants et enseignantes et 4) le marketing social et le partenariat. Les données recueillies au cours de la première année d'expérimentation ont permis d'élaborer de nouvelles

hypothèses que nous appelons « ajustées » en vue d'une deuxième expérimentation qui a eu lieu la troisième année du projet.

Pour répondre à nos questions, divers instruments de mesures ont été utilisés, alliant des données qualitatives (entrevues individuelles et collectives) et quantitatives (indicateurs usuels de réussite, *Inventaire des Acquis Précollégiaux* (IAP), tout en reprenant certains instruments plus typiques de la recherche participative (journaux de bord, fiches d'appréciation des participants).

Tant les données qualitatives que les données quantitatives nous indiquent des résultats impressionnants : meilleurs taux de persévérance et de réussite des deux cohortes qui ont expérimenté les mesures comparativement à la cohorte de l'année précédant les mesures, amélioration du climat général, notamment de la relation entre les élèves et entre les élèves et leurs enseignants et enseignantes.

La majorité des participants et des participantes, tout en notant leur satisfaction générale, ont également soulevé plusieurs correctifs à apporter aux diverses mesures. Ainsi, la recherche-action a permis de définir des éléments importants d'un modèle d'intervention favorisant l'intégration, la persévérance et la réussite scolaires des garçons aux études collégiales, modèle qui doit toutefois être bonifié et validé. Cette recherche ouvre aussi la porte à d'autres questions visant à alimenter les recherches futures dans le domaine.

Table des matières

| | |
|---|------|
| REMERCIEMENTS | V |
| RÉSUMÉ | VII |
| LISTE DES TABLEAUX | XIII |
| LISTE DES FIGURES | XV |
| INTRODUCTION | 1 |
| 1. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE | 3 |
| Des prises de positions initiales | 5 |
| 2. LA PROBLÉMATIQUE | 9 |
| 2.1. Difficultés reliées aux transitions | 9 |
| 2.2. Difficultés reliées à l'intégration aux études postsecondaires | 10 |
| L'intégration scolaire | 10 |
| L'intégration institutionnelle | 11 |
| L'intégration sociale | 11 |
| L'intégration vocationnelle | 12 |
| 2.3. Conflits de rôle de genre et difficultés scolaires des garçons | 12 |
| 2.4. Pour conclure sur les difficultés scolaires des garçons | 14 |
| 3. LES PROGRAMMES DE PRÉVENTION EN MILIEU COLLÉGIAL | 15 |
| 3.1. Le modèle de prévention et de promotion de la santé | 15 |
| 3.2. Un élément clé dans l'intervention scolaire : la relation maître-élève | 17 |
| 3.3. La formation et l'accompagnement des enseignants et enseignantes | 17 |
| 3.4. Les interventions de groupe | 19 |
| 3.5. Les interventions individuelles | 20 |
| 3.5.1. Le tutorat maître-élève | 20 |
| 3.5.2. Le tutorat par les pairs et le travail en équipe | 23 |
| 3.6. Les interventions promotionnelles | 24 |
| 3.7. Les interventions s'adressant spécifiquement aux garçons | 25 |
| 3.8. Le développement communautaire et l'action politique | 27 |
| 3.9. Des constats pour l'action | 27 |
| 4. LES OBJECTIFS DU PROJET | 29 |

5. LA MÉTHODOLOGIE _____ 31

| | |
|--|----|
| 5.1. Les sujets à l'étude _____ | 31 |
| 5.2. La recherche-action _____ | 33 |
| 5.2.1. Définition et pertinence de la recherche-action _____ | 33 |
| 5.2.2. Le processus de la recherche-action _____ | 34 |
| 5.2.3. Une démarche participative _____ | 37 |
| 5.3. Les instruments de mesure et les analyses des données _____ | 38 |
| 5.3.1. Les données qualitatives _____ | 38 |
| 5.3.2. Les données quantitatives _____ | 42 |
| 5.4. Les considérations éthiques _____ | 43 |
| 5.5. Les limites méthodologiques _____ | 44 |

6. L'EXPÉRIENCE D'INTÉGRATION DES GARÇONS AUX ÉTUDES COLLÉGIALES : DES DONNÉES QUALITATIVES _____ 45

| | |
|--|----|
| 6.1. Sur le plan de l'intégration vocationnelle _____ | 45 |
| 6.2. Sur le plan de l'intégration scolaire _____ | 47 |
| 6.3. Sur le plan de l'intégration institutionnelle _____ | 50 |
| 6.4. Sur le plan de l'intégration sociale _____ | 52 |
| 6.5. Sur le plan du développement personnel _____ | 55 |
| 6.6. Des perspectives _____ | 57 |

7. LES ACTIONS MENÉES _____ 61

| | |
|--|----|
| 7.1. Le choix des actions _____ | 61 |
| 7.2. Les groupes de soutien _____ | 63 |
| 7.2.1. Les modalités de réalisation des groupes de soutien _____ | 63 |
| 7.2.2. Le contenu des rencontres des groupes de soutien _____ | 65 |
| 7.2.3. Les suivis individuels des élèves lors des groupes de soutien _____ | 67 |
| 7.3. Le tutorat maître-élève _____ | 67 |
| 7.3.1. Les modalités de réalisation du tutorat maître-élève _____ | 67 |
| 7.3.2. Le contenu des rencontres de tutorat maître-élève _____ | 69 |
| 7.4. La formation et le soutien aux enseignants et enseignantes _____ | 70 |
| 7.5. Le marketing social et le partenariat _____ | 72 |
| 7.5.1. Le marketing social _____ | 72 |
| 7.5.1.1. Une série d'affiches _____ | 72 |
| 7.5.1.2. Une lettre-circulaire à l'ensemble du personnel du collège _____ | 73 |
| 7.5.1.3. Les activités des rentrées scolaires _____ | 73 |
| 7.5.1.4. L'utilisation des outils de communication du collège _____ | 74 |
| 7.5.1.5. Les journées pédagogiques _____ | 74 |
| 7.5.1.6. Sur les scènes régionale et nationale _____ | 74 |
| 7.5.2. Le partenariat _____ | 75 |
| 7.5.2.1. Un partenariat entre diverses instances du collège _____ | 75 |
| 7.5.2.2. Un partenariat avec des ressources externes _____ | 75 |
| 7.6. L'entraide par les pairs en mathématiques _____ | 76 |

| | |
|---|----|
| 7.7. Le projet de communauté d'apprentissage et de soutien des élèves à risque en TGÉ _____ | 76 |
| 7.7.1. La communauté d'apprentissage _____ | 76 |
| 7.7.2. Le soutien aux élèves à risque _____ | 77 |
| 7.7.3. Le soutien aux autres enseignants et enseignantes _____ | 78 |
| 7.8. Le développement communautaire et l'action politique _____ | 78 |
| 7.9. Pour conclure sur le modèle expérimenté _____ | 79 |

8. LES PERCEPTIONS DES ACTEURS CONCERNANT LES ACTIONS PRÉVENTIVES EFFECTUÉES _____ 81

| | |
|--|-----|
| 8.1. Les groupes de soutien _____ | 81 |
| 8.1.1. Sur le plan de l'intégration vocationnelle _____ | 81 |
| 8.1.2. Sur le plan de l'intégration scolaire _____ | 82 |
| 8.1.3. Sur le plan de l'intégration institutionnelle _____ | 83 |
| 8.1.4. Sur le plan de l'intégration sociale _____ | 85 |
| 8.1.5. Sur le plan du développement personnel _____ | 88 |
| 8.2. Le tutorat maître-élève _____ | 89 |
| 8.2.1. Sur le plan de l'intégration vocationnelle _____ | 89 |
| 8.2.2. Sur le plan de l'intégration scolaire _____ | 90 |
| 8.2.3. Sur le plan de l'intégration institutionnelle _____ | 91 |
| 8.2.4. Sur le plan de l'intégration sociale _____ | 92 |
| 8.2.5. Sur le plan du développement personnel _____ | 94 |
| 8.3. Le soutien et la formation des enseignants et enseignantes _____ | 97 |
| 8.3.1. La perception des garçons _____ | 97 |
| 8.3.2. L'acte pédagogique _____ | 98 |
| 8.3.3. Les habiletés d'animation _____ | 99 |
| 8.3.4. Les habiletés de relation d'aide dans le cadre du tutorat _____ | 99 |
| 8.3.5. Les rencontres de soutien _____ | 100 |
| 8.3.6. Le processus d'implantation _____ | 102 |
| 8.4. Le marketing social _____ | 104 |
| 8.5. L'entraide par les pairs en mathématiques _____ | 106 |
| 8.6. En conclusion : un modèle prometteur _____ | 107 |

9. LES EFFETS DES MESURES SUR LES GARÇONS : DES RÉSULTATS QUANTITATIFS _____ 109

| | |
|--|-----|
| 9.1. L'impact des interventions sur la persévérance et la réussite scolaires _____ | 109 |
| 9.1.1. Les effets sur la réussite scolaire _____ | 110 |
| 9.1.2. Les effets sur la persévérance scolaire _____ | 112 |
| 9.2. Les effets d'intervention sur la persévérance et la réussite scolaires en fonction de la MPS, du programme d'études et du type d'élèves _____ | 114 |
| 9.2.1. Les effets sur la réussite en fonction du type d'élèves _____ | 115 |
| 9.2.2. Les effets sur la persévérance en fonction du programme _____ | 115 |
| 9.2.3. Les effets sur les changements de programme en fonction de la MPS _____ | 117 |
| 9.2.4. Les effets sur les changements de programme en fonction du programme d'études _____ | 119 |
| 9.2.5. Les effets sur les changements de programme en fonction du type d'élèves _____ | 121 |

| | |
|--|------------|
| 9.2.6. Résumé des effets sur la réussite et la persévérance scolaires en fonction de la MPS, du programme d'études et du type d'élèves | 123 |
| 9.3. L'impact des interventions sur les dispositions d'apprentissage | 123 |
| 9.4. Les effets des mesures sur les dispositions d'apprentissage en fonction de la MPS, du programme d'études et du type d'élèves | 126 |
| 9.4.1. Les effets sur les dispositions d'apprentissage en fonction de la MPS | 126 |
| 9.4.2. Les effets sur les dispositions d'apprentissage en fonction du type d'élèves | 128 |
| 9.5. Des indicateurs de réussite qui confirment le bien-fondé du modèle proposé | 129 |
| 10. LES CORRECTIFS À APPORTER AUX PRINCIPALES MESURES ET LE MODÈLE GÉNÉRAL QUI SE DÉGAGE | 131 |
| 10.1. Les groupes de soutien | 131 |
| 10.2. Le tutorat maître-élève | 134 |
| 10.3. Le soutien et la formation des enseignants et enseignantes | 136 |
| 10.4. Le marketing social | 137 |
| 10.5. Le modèle général qui se dégage | 137 |
| 11. LES NOUVELLES PISTES ET QUESTIONS DE RECHERCHE IDENTIFIÉES, LES PRINCIPALES RECOMMANDATIONS ET CONCLUSIONS | 141 |
| 11.1. Les nouvelles pistes de recherche | 143 |
| 11.2. Les recommandations | 143 |
| RÉFÉRENCES | 147 |
| ANNEXE 1. LES 12 AFFICHES – CONCEPTS DE LA CAMPAGNE DE MARKETING SOCIAL | 159 |
| ANNEXE 2. LES PUBLICATIONS, COMMUNICATIONS ET AUTRES PRODUCTIONS ISSUES DU FINANCEMENT DU PROJET | 167 |
| A2.1. Les communications | 169 |
| A2.2. L'organisation de colloques | 170 |
| A2.3. Les publications | 170 |
| ANNEXE 3. LA FORMATION DES ÉTUDIANTS ET ÉTUDIANTES | 173 |

Liste des tableaux

| | |
|--|-----|
| Tableau 1 : Répartition des nouveaux élèves inscrits selon le sexe (A2001) _____ | 31 |
| Tableau 2 : Élèves ayant participé à l'étude selon le sexe, le programme, le type, l'âge lors de la rentrée dans le programme et le tour de sélection _____ | 32 |
| Tableau 3 : Enseignants et enseignantes ayant participé au projet de recherche-action selon le sexe, le programme et la mesure _____ | 33 |
| Tableau 4 : Intervenants et intervenantes ayant contribué aux données de recherche selon le sexe et la catégorie _____ | 33 |
| Tableau 5 : Les étapes continues du processus de recherche-action selon McTaggart et al. (1982) _____ | 35 |
| Tableau 6 : Élèves ayant participé aux entrevues individuelles et de groupe selon le sexe, le programme, le type et la persévérance scolaire _____ | 41 |
| Tableau 7 : Synthèse des données qualitatives concernant l'expérience d'intégration des garçons aux études collégiales _____ | 57 |
| Tableau 8 : Possibilités d'actions élaborées par le collectif de recherche au printemps 2002 selon la classification du modèle de promotion / prévention de la santé. ____ | 61 |
| Tableau 9 : Synthèse des commentaires concernant les effets des groupes de soutien ____ | 89 |
| Tableau 10 : Synthèse des commentaires concernant les effets du tutorat maître-élève __ | 96 |
| Tableau 11 : Synthèse des commentaires concernant les effets de la formation des enseignants et des enseignantes _____ | 103 |
| Tableau 12 : Synthèse des commentaires concernant le marketing social _____ | 106 |
| Tableau 13 : Synthèse des correctifs à apporter aux différentes mesures _____ | 137 |

Liste des figures

| | |
|---|-----|
| Figure 1: Taux d'accès aux études collégiales _____ | 3 |
| Figure 2 : Nombre d'étudiants et d'étudiantes ayant obtenu un diplôme d'études collégiales deux ans après la durée prévue selon le sexe et le programme général _____ | 4 |
| Figure 3 : Modèle de soutien personnalisé en tutorat maître-élève _____ | 21 |
| Figure 4 : Processus d'apprentissage expérientiel selon Kolb (1984) _____ | 35 |
| Figure 5 : Le collectif de recherche _____ | 38 |
| Figure 6 : Taux de participation selon le nombre de groupes de soutien, automne 2002 _ | 64 |
| Figure 7 : Taux de participation au tutorat maître-élève, Hiver 2003 _____ | 68 |
| Figure 8 : Taux de participation au tutorat maître-élève, Automne 2003 _____ | 69 |
| Figure 9 : Moyenne des MPS selon la cohorte _____ | 110 |
| Figure 10 : Évolution du taux de réussite au cours des trois premières sessions selon la cohorte _____ | 111 |
| Figure 11 : Moyenne de cote R à la fin de la deuxième session selon la cohorte _____ | 111 |
| Figure 12 : Évolution du taux de persévérance selon la cohorte _____ | 112 |
| Figure 13 : Évolution du taux de décrochage selon la cohorte _____ | 113 |
| Figure 14 : Taux de changement de programme par session selon la cohorte _____ | 114 |
| Figure 15 : Cote R globale moyenne selon le type d'élèves et la cohorte _____ | 115 |
| Figure 16 : Taux de persévérance à la 2e session des cohortes 2001 et 2003 selon le programme d'études _____ | 116 |
| Figure 17 : Taux de persévérance à la 4e session des cohortes 2001 et 2002 selon le programme d'études _____ | 116 |
| Figure 18 : Taux de changement de programme à la 2e session des cohortes 2001 et 2003 selon la MPS _____ | 117 |
| Figure 19 : Taux de changement de programme à la 2e session des cohortes 2001 et 2002 selon la MPS _____ | 117 |
| Figure 20 : Taux de changement de programme à la 3e session des cohortes 2001 et 2002 selon la MPS _____ | 118 |
| Figure 21 : Taux de changement de programme à la 4e session des cohortes 2001 et 2002 selon la MPS _____ | 119 |

| | |
|---|-----|
| Figure 22 : Taux de changement de programme à la 2e session des cohortes 2001 et 2002 selon le programme d'études _____ | 120 |
| Figure 23 : Taux de changement de programme à la 3e session des cohortes 2001 et 2002 selon le programme d'études _____ | 120 |
| Figure 24 : Taux de changement de programme à la 2e session des cohortes 2002 et 2002 selon le type d'élèves _____ | 121 |
| Figure 25 : Taux de changement de programme à la 3e session des cohortes 2001 et 2002 selon le type d'élèves _____ | 122 |
| Figure 26 : Taux de changement de programme à la 4e session des cohortes 2001 et 2002 selon le type d'élèves _____ | 122 |
| Figure 27 : Préparation aux examens au post-test selon le degré d'exposition aux interventions _____ | 125 |
| Figure 28 : Qualité de l'attention au post-test selon le degré d'exposition aux interventions _____ | 125 |
| Figure 29 : Priorité accordée aux études au post-test selon le degré d'exposition aux interventions _____ | 126 |
| Figure 30 : Entraide entre les pairs en post-test selon le degré d'exposition aux interventions et la moyenne pondérée au secondaire _____ | 127 |
| Figure 31 : Aspirations à faire des études universitaires en post-test selon le degré d'exposition aux interventions et la moyenne pondérée au secondaire _____ | 127 |
| Figure 32 : Entraide entre les pairs en post-test selon le degré d'exposition aux intervention et le type d'élèves _____ | 128 |
| Figure 33 : Aspirations à faire des études universitaires en post-test selon le degré d'exposition aux intervention et le type d'élèves _____ | 129 |

Introduction

Ce rapport de recherche vise à répondre à deux objets : 1) premièrement, rapporter les résultats d'une vaste expérimentation réalisée au *Cégep Limoilou* dans l'objectif d'élaborer un modèle d'intervention favorisant l'intégration, la persévérance et la réussite scolaires des garçons aux études collégiales, ce qui signifie à la fois le modèle qui se dégage de l'expérimentation, mais aussi ses effets sur la clientèle visée et 2) deuxièmement, faire état du processus suivi dans cette démarche et des leçons que nous en tirons. Il s'agit en fait des deux objets sur lesquels porte généralement une recherche-action. Dans le cadre de ce deuxième volet, il est important de rappeler comment ce projet de recherche a démarré.

Au printemps 2001, de premières discussions sur la réussite scolaire des garçons sont amorcées au *Cégep Limoilou* par la psychologue qui se préoccupe non seulement des problèmes scolaires des garçons, mais aussi des autres problèmes psychosociaux qui les affectent, notamment le suicide. Elle contacte la ressource pour hommes *AutonHommie*, le *Comité de coordination de la réussite*, puis un chercheur universitaire qui est déjà en lien avec *AutonHommie*. C'est ainsi qu'un premier petit projet est élaboré et financé par les trois partenaires (*Cégep Limoilou*, *AutonHommie* et le chercheur de l'*Université Laval*). Des premières entrevues de groupe avec des garçons nouvellement arrivés dans leur programme sont mises sur pied, suivies quelques mois plus tard d'une deuxième série avec cette fois des enseignants et enseignantes et des membres du personnel non-enseignant. La réponse du milieu est très favorable et la direction du cégep demande à l'équipe d'élaborer un projet de plus grande envergure.

Une équipe de chercheurs universitaires, de chercheuses du collège et de chercheurs-acteurs est constituée. Des premiers échanges ont lieu avec le ministère puis deux projets sont soumis et acceptés : le volet recherche est financé par le *Fonds québécois de recherche sur la société et la culture* et plus particulièrement de son Programme d'Actions concertées *Persévérance et réussite scolaires*, et le volet actions est financé dans le cadre du *Programme des Actions structurantes* du *ministère de l'Éducation du Québec*.

Dès le mois d'août 2002, les premières mesures se mettent en branle. Puis le volet recherche s'établit plus clairement après l'acceptation du projet en janvier suivant. L'enthousiasme créé par les premiers résultats est tel que les équipes des programmes impliqués proposent un nouveau projet au *Comité de coordination de la réussite*. Ainsi, de nouveaux projets sont financés l'année suivante par le *Cégep Limoilou* dans le cadre des sommes réservées à la réussite scolaire : un projet adapté de la première phase appelé *Actions structurantes 2*, un projet de communauté d'apprentissage en Technologies du génie électrique, la libération d'une enseignante de Technique de l'informatique pour se joindre aux travaux du collectif de recherche, un projet de marketing social en collaboration avec la firme *Trigone Animations* et la libération d'une membre du collectif qui avait monté un projet spécifique joint à ses études de maîtrise. En se basant sur des expériences réalisées antérieurement dans le cadre du cours de mathématiques, la chercheuse collégiale a par la suite travaillé avec une équipe de cinq enseignantes de mathématiques à l'appropriation et à l'intégration dans 13 classes de deux mesures, soit le tutorat par les pairs et le travail d'équipe d'entraide. Plus concrètement, cela signifie qu'environ 50% des étudiantes et étudiants du programme de TGE ayant participé à la recherche ont aussi été touchés par les mesures de soutien en mathématiques.

Il demeure extrêmement difficile de résumer en une centaine de pages l'ensemble de la démarche suivie. Non seulement elle s'est avérée une expérience extrêmement riche sur le plan des

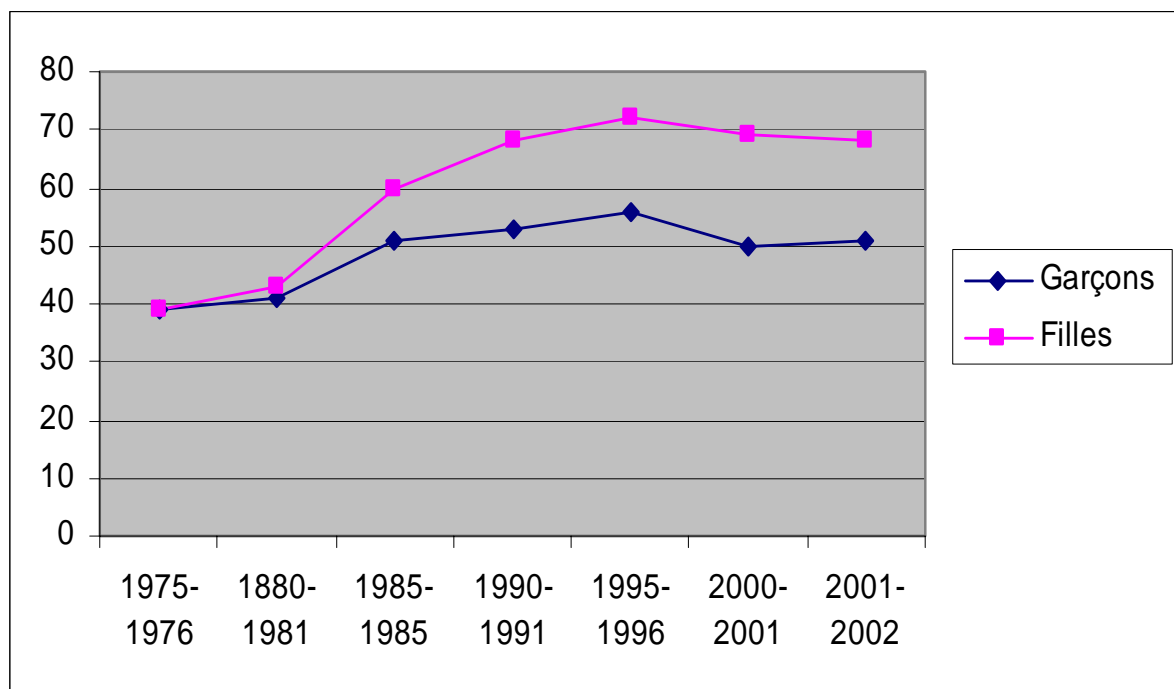
connaissances de la problématique et de l'intervention auprès des garçons, mais elle l'a été sans doute encore davantage sur le plan humain à travers le processus suivi tant par le collectif de recherche qu'avec l'équipe d'enseignantes et enseignants qui se sont impliqués dans le projet.

On convient alors que le présent rapport ne peut se limiter au financement reçu de la part du FQRSC comme cela est la règle habituelle. Ce rapport a pour objet de faire état de l'ensemble de la démarche suivie et des résultats de cette vague d'interventions. Pour ce faire, nous situons d'abord la pertinence de se préoccuper du sort des garçons aux études collégiales, puis nous résumons l'état des connaissances dans le domaine. Par la suite, nous précisons la méthodologie utilisée, notamment le modèle de recherche-action que nous avons suivi. Puis suivent les actions menées, qui constituent en elles-mêmes des résultats puisqu'elles nous indiquent comment s'est construit le modèle retenu. Par la suite, sont exposés les principaux résultats qualitatifs en ce qui regarde les perceptions des acteurs concernant d'abord l'expérience d'intégration des garçons au cégep puis celles sur les effets des mesures expérimentées. Suivent alors les principaux résultats quantitatifs en regard des effets des actions sur la persévérance et la réussite scolaires de même que sur les dispositions d'apprentissage. Une section suit pour bien identifier les principales conclusions et recommandations. Enfin, nous relevons les contributions du collectif de recherche en matière de formation des étudiantes et étudiants universitaires et collégiaux et aussi sur le plan du transfert des connaissances et des publications.

1. Le contexte de la recherche

De façon générale, le Québec a connu des progrès importants en matière d'éducation au cours des deux dernières décennies. La situation des garçons, tout comme celle des filles, s'est améliorée, et ce, notamment sur le plan du décrochage scolaire. Par exemple, le taux de décrochage, pour des garçons de 19 ans, est passé de 40,6% à 19,3%. Malgré ces progrès, on constate que l'ensemble du parcours scolaire est cependant loin d'être semblable pour les deux sexes : en 2002-2003, beaucoup plus de garçons que de filles (26% c. 13%) laissaient leurs études avant d'avoir reçu quelque diplôme que ce soit. En comparaison, 33,8% des filles obtenaient un baccalauréat en 2002, contre seulement 20,5% des garçons (MÉQ, 2004).

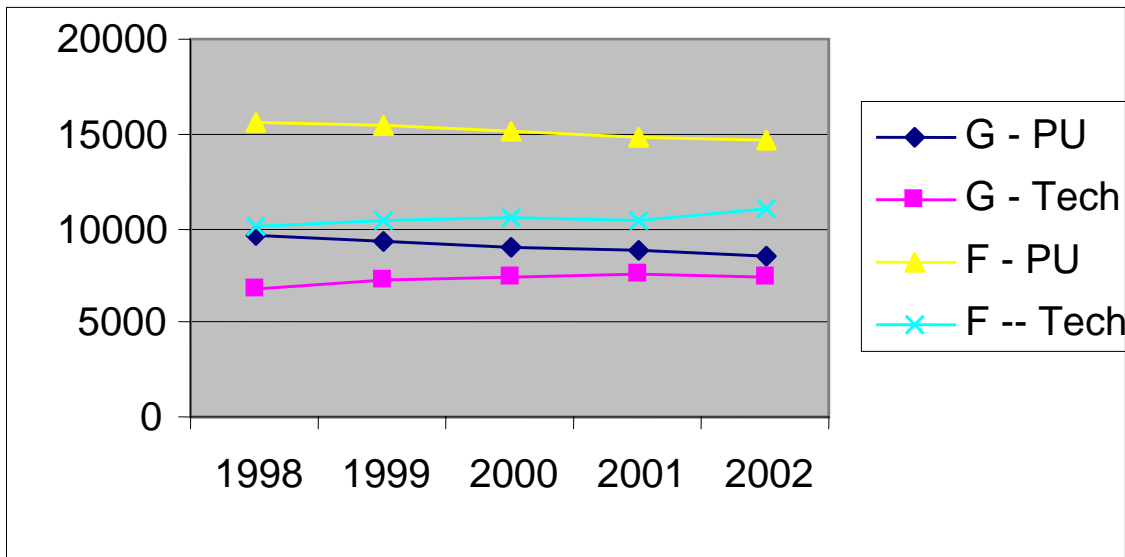
Figure 1: Taux d'accès aux études collégiales



Source : MÉQ. Les indicateurs de l'éducation,

Alors que le diplôme d'études collégiales (DEC) devient de plus en plus le diplôme de base pour l'accès au travail, les garçons accèdent proportionnellement en moins grand nombre que les filles au cégep (voir Figure 1) et obtiennent leur diplôme dans une proportion nettement moindre que les filles en formation préuniversitaire (58% c. 69,4%) et de manière encore plus importante en formation technique (45,7% c. 58,3%) (MÉQ, 2004) (voir Figure 2). De telle sorte que dans des programmes à forte concentration masculine, tels les Technologies du génie électrique, la proportion d'élèves qui obtiennent leur diplôme 5 ans après leur inscription (même programme, tout collège) n'atteignait que 40% en 1998. « Peu importe le type de formation du programme, l'âge et la MPS, de meilleurs taux d'obtention d'un DEC sont observés chez les filles » (MÉQ, 2004). On comprend qu'un grand nombre de jeunes hommes se retrouvent avec un handicap important pour leur intégration sociale dans la vie adulte.

Figure 2 : Nombre d'étudiants et d'étudiantes ayant obtenu un diplôme d'études collégiales deux ans après la durée prévue selon le sexe et le programme général



Source : MÉQ. *Les indicateurs de l'éducation*

Le taux de diplomation au *Cégep Limoilou*, autant chez les garçons que chez les filles, est légèrement inférieur à la moyenne des collèges, soit des proportions de 44% et 56% entre 1992-1996, comparativement à 46% et 61% pour les garçons et les filles de l'ensemble des collèges (*Cégep Limoilou*, 2000). L'écart entre les garçons et les filles s'observe dès la première année. Au *Cégep Limoilou*, à leur première session, les garçons réussissent 73% de leurs cours comparativement à 82% pour les filles. Aussi, le taux de réinscription à la troisième session est de 73% chez les garçons comparativement à 76% chez les filles (*Cégep Limoilou*, 2001). Ces données constituent des indicateurs importants pour prédire le taux de diplomation.

Au delà des statistiques, la non-diplomation des étudiants a aussi des impacts sociaux importants. Selon Janosz et LeBlanc (1996), les décrocheurs du secondaire et du collège ont un parcours d'emploi marqué par une plus grande instabilité d'emploi et un taux de chômage plus élevé. De plus, ces derniers ont un revenu inférieur, des taux de pauvreté et de criminalité plus élevés, présentent plus de problèmes de santé mentale et physique et éprouvent davantage de difficultés à intégrer la vie adulte. Les personnes détenant un diplôme d'études postsecondaires occupaient, en 2003, 10% d'emplois de plus qu'en 1990 alors que celles qui ne possédaient pas de diplôme du secondaire enregistraient pour la même période une perte de 4% d'emplois (MÉQ, 2004). Janosz et LeBlanc (1996) concluent que les jeunes qui abandonnent l'école éprouvent davantage de difficultés à intégrer la vie adulte.

La réussite scolaire du plus grand nombre d'élèves, et de façon plus spécifique celle des garçons, constitue une des grandes préoccupations sociales du début des années 2000. Elle constitue une préoccupation tant des décideurs et décideuses politiques que des intervenants et intervenantes de tous les ordres. En effet, les conséquences d'un manque de diplôme ou de qualification risquent d'être plus préjudiciables qu'elles ne l'ont été jusqu'à maintenant, pour les garçons en particulier,

compte tenu de l'évolution du marché du travail. Ces données indiquent que des actions spécifiques doivent être posées auprès des garçons pour atteindre les objectifs de scolarisation d'un plus grand nombre d'élèves fixés par le ministère pour 2010. Afin de répondre aux nouvelles exigences du ministre de l'Éducation, des Loisirs et des Sports du Québec (MELS) en matière de réussite scolaire et de diplomation, il devient nécessaire de développer des modèles d'intervention favorisant l'intégration, la persévérance et la réussite scolaires des garçons au niveau collégial.

Par ailleurs, les difficultés scolaires des garçons se conjuguent trop souvent à d'autres problèmes. Non seulement, de manière générale, les garçons persistent moins et réussissent moins bien leurs études que les filles, mais ils sont aussi plus à risque de nombreux problèmes psychosociaux (Kaplan, Kaplan & Dampousse, 1996). Par exemple, les garçons et les hommes se retrouvent davantage en dépression après une séparation et se suicident 4 fois plus que les femmes (Saint-Laurent & Légaré, 2002). Ils sont davantage enclins à utiliser des substances psychoactives. En effet, les données québécoises nous indiquent que près d'un jeune homme de 15 à 24 ans sur deux (44,3%) a fait usage de drogues au cours de l'année précédant l'enquête de *Santé Québec* (Tremblay & Lapointe-Goupil, 2006), que, dans ce même groupe d'âge, c'est au Québec qu'on observe la plus importante disparité des taux de suicide entre hommes et femmes, soit un homme pour sept femmes (Clain, 2001) et c'est aussi dans ce groupe d'âge qu'on note un nombre inquiétant d'accidents de la route, d'accidents lors des activités de loisirs, et au travail.

Ainsi, nous pensons qu'une meilleure connaissance de l'intervention auprès des garçons peut également profiter aux organismes qui interviennent plus spécifiquement auprès des garçons et des hommes, d'autant plus qu'il s'agit du seul projet de ce programme de recherche s'intéressant spécifiquement au vécu des garçons.

Notons que la réussite scolaire et le décrochage des garçons au cégep et à l'université sont beaucoup moins connus qu'aux études primaires et secondaires. Ainsi, ce projet de recherche prend toute son importance si on tient compte des difficultés particulières que semblent vivre les garçons en regard à l'école, des objectifs ministériels en matière de réussite scolaire et de l'importance accrue des études postsecondaires avec les développements technologiques et les nouvelles exigences du marché du travail.

DES PRISES DE POSITIONS INITIALES

Proposer un projet sur la réalité des garçons à l'école nous situe d'emblée dans le cœur d'un débat idéologique féroce ayant cours au Québec ces dernières années, au sein duquel des tenants d'une position que l'on peut qualifier d'antiféministe s'affrontent à des tenants d'une autre position extrême dite antimasculiniste (Tremblay, 2005).

D'une part, les tenants de la position antiféministe présentent la situation des garçons à l'école comme étant plus grave qu'elle ne l'est : même si l'écart entre garçons et filles augmente, il n'en demeure pas moins que la situation générale des garçons s'améliore. Plutôt que de partir d'une analyse scientifique multifactorielle, ils considèrent que les revendications féministes sont essentiellement la cause des difficultés des garçons. Pour eux, les solutions résident dans des changements structurels, notamment la non-mixité et une présence accrue des hommes à titre d'enseignants aux niveaux primaire et secondaire. Plusieurs de leurs revendications favorisent le retour à des rôles de genre plus stéréotypés alors que, nous le verrons plus loin, les recherches

démontrent clairement que ces mêmes rôles stéréotypés nuisent considérablement à la réussite scolaire et personnelle des garçons.

D'autre part, les tenants de la position antimasculiniste nient que les difficultés scolaires des garçons constituent un problème social. Ces personnes réduisent en quelque sorte la situation à un problème psychologique lié, selon elles, à un manque d'effort des garçons pour les tâches scolaires. Dans cette veine, parler des problèmes scolaires des garçons revient à « fabriquer un problème » (17 groupes de femmes, 2004). Selon ces personnes, il faut plutôt parler des désavantages qui perdurent pour les femmes sur le marché du travail et des nombreuses difficultés pour les filles dans les métiers non traditionnels malgré les mesures en place. À notre avis, une attitude qui vise à nier un problème n'aide en rien à le régler tout comme elle ne règle pas non plus les problèmes collatéraux qui en découlent. Il nous semble que de travailler à soutenir les garçons pour qu'ils réussissent mieux à l'école n'enlève rien aux filles. Bien au contraire, nous croyons fortement que les mesures pour soutenir les garçons aideront également les filles qui éprouvent des difficultés scolaires. Il demeure aussi fort discutable sur le plan éthique de mener un débat idéologique sur le dos de la moitié des jeunes.

Nous croyons essentiel de situer les réalités reliées au genre¹ avec les autres dimensions qui interfèrent dans le développement de l'élève, notamment la classe sociale, l'origine ethnique et l'orientation sexuelle pour ne nommer que celles-là. Par exemple, il est clair que les écarts sur le plan scolaire entre les jeunes Autochtones et les « Blancs » sont plus marqués que ceux entre garçons et filles. Il en est de même pour l'origine socioéconomique. Ainsi, quoique la situation des garçons soit inquiétante, on ne peut perdre de vue d'autres dimensions qui agissent aussi comme facteurs de risque. Plus encore, des études auprès de jeunes du secondaire indiquent que les caractéristiques des élèves en difficulté sont, à divers égards, semblables entre garçons et filles (Bouchard & St-Amant, 1996 dans Bouchard, Boily & Proulx, 2003). Il convient donc de nuancer le propos lorsque nous parlons des problèmes scolaires des garçons, sans pour autant nier leur pertinence (Charest, Coquatrix, Pelletier, Charland & Clairet, 2004; Pelletier, Lamarre, Rhealt & Charest, 2004). Bien au contraire, il nous apparaît qu'étudier plus attentivement les difficultés scolaires des garçons apporte aussi un éclairage sur les filles qui vivent des difficultés sur ce plan.

Bref, dès le départ nous avons identifié certaines positions qui nous apparaissaient fondamentales :

- € Clairement reconnaître le problème social des difficultés scolaires de garçons et affirmer l'importance et l'urgence d'intervenir;
- € Situer les problèmes scolaires en lien avec les autres difficultés psychosociales actuelles rencontrées par plusieurs garçons;
- € Adopter une perspective multifactorielle;

¹ Une distinction doit être apportée entre le sexe et le genre. Le sexe réfère aux attributs biologiques de la personne (homme ou femme) alors que le concept de genre renvoie aux normes culturelles d'une société, qui, en exagérant les aspects réels et imaginaires du sexe biologique, en viennent à identifier des façons d'être, d'agir et de penser ainsi que des sentiments qui sont plus appropriés pour les hommes ou pour les femmes (Blos, 1988; Tyson, 1986). On parle alors du masculin et du féminin. Ainsi, la masculinité et la féminité demeurent des produits de la culture et de l'histoire (Kelly, 1955), des fictions continues (Weeks, 1991), se modifiant selon les peuples et les époques.

- € Ne jamais travailler en opposition aux acquis des dernières années chez les filles, mais au contraire favoriser le développement et la continuité de ces initiatives. En ce sens, nous croyons aussi qu'intervenir auprès des garçons aura une incidence positive auprès des filles en difficultés;
- € Travailler en équipe et favoriser le partenariat avec les ressources du milieu.

2. La problématique

C'est bien connu, plus de garçons que de filles abandonnent leurs études avant d'avoir obtenu leur diplôme. Au niveau collégial, les filles soulèvent plus souvent des problèmes personnels ou familiaux ou encore des difficultés sur le plan de l'orientation professionnelle pour motiver leur choix d'abandonner leurs études alors que les garçons dans la même situation sont deux fois plus nombreux que les filles à noter l'attrait du marché du travail et le désir de gagner de l'argent comme motifs principaux motivant le décrochage (Rheault, 2003). Parmi les principaux déterminants de la réussite, on retrouve notamment le statut socioéconomique, l'âge d'entrée ou le retard scolaire, l'interruption dans les études, la discontinuité dans le cheminement et le changement de programme (Pelletier, Lamarre, Rheault & Charest, 2004).

Pour mieux comprendre la situation, il nous semblait important dès le départ de trouver dans les écrits scientifiques ce qui pourrait nous permettre d'expliquer que les garçons réussissent moins bien au niveau collégial. Notre attention s'est portée davantage autour de trois concepts clés : le stress de transition, l'intégration aux études postsecondaires et la socialisation de genre.

2.1. DIFFICULTÉS RELIÉES AUX TRANSITIONS

Pour les étudiants du secondaire, l'entrée au cégep constitue une période de transition importante, générant des niveaux de stress et d'ajustements considérables, et ce dans plusieurs domaines de la vie du jeune adulte (Ainslie, Shafer & Reynolds, 1996 ; Larose & Roy, 1994). Il en est de même pour les adultes qui effectuent un retour aux études après plusieurs années d'absence du système scolaire ou pour les élèves qui changent de programme. Le stress affecte négativement les capacités d'adaptation et d'apprentissage. La gestion du stress lié à cette période de transition est donc déterminante sur l'intégration et la réussite des étudiants et des étudiantes (Lévesque & Pageau, 1991).

Les sources de stress durant cette période de transition sont multiples : construction d'un nouveau réseau social, anxiété de performance, niveau d'exigences scolaires supérieur, situation financière, adaptation à un nouvel environnement et à la vie autonome, adaptation des horaires entre l'école et le travail, etc. Rappelons de plus que le passage au cégep se situe dans une période cruciale de la vie des jeunes sur le plan identitaire, alors que, projetés vers l'âge adulte, ils doivent se définir sur plusieurs plans : vocationnel, social, politique, spirituel, amoureux, etc. (Tremblay, 1999). Montminy (1996) rapporte certaines études (Chenard, 1987; Guillot, 1978; Terenzi, 1980) qui identifient au premier plan les exigences scolaires comme source d'anxiété chez les nouveaux élèves tandis que Larose et Roy (1993) notent une augmentation des réactions d'anxiété aux examens et d'anticipation de l'échec dès la première session. Selon ces derniers, la remise en question des croyances et des acquis augmente la vulnérabilité de l'élève et fragilise l'évaluation de sa compétence personnelle. Montminy (1996) ajoute que le développement d'une image positive de soi et de ses propres capacités a une influence sur l'utilisation des ressources et sur l'application de stratégies d'actions.

Or, les garçons et les hommes semblent éprouver plus de difficultés que les filles et les femmes sur le plan des habiletés de gestion du stress et des émotions (Dulac, 2001), éléments rudement mis à l'épreuve en période de transition. Plus encore, ils semblent défavorisés quant aux stratégies habituellement mises de l'avant en périodes de stress intense, notamment la verbalisation des émotions et le soutien des pairs. Plusieurs recherches (Brooks, 1998; Dulac, 1997) démontrent que

les garçons sont moins portés à parler de leurs émotions et à demander de l'aide, éléments perçus comme étant un signe de faiblesse et qui contrevient au code de masculinité (Pollack, 1998). Nous pouvons supposer que le stress de la transition fragilise encore davantage le sentiment de compétence scolaire des garçons déjà plus négatif que celui des filles (Rivière, Sauvé & Jacques, 1997).

2.2. DIFFICULTÉS RELIÉES À L'INTÉGRATION AUX ÉTUDES POSTSECONDAIRES

Dans leur modèle développemental, Chickering et Reisser (1993) conçoivent la réussite comme l'actualisation de la personne dans son milieu. Cela implique que l'étudiant ou l'étudiante y fait des apprentissages sociaux (savoirs-être), intellectuels (savoirs) et techniques (savoirs-faire). La qualité des apprentissages est liée à la qualité de son intégration (institutionnelle, sociale, scolaire et vocationnelle) comme le décrit le modèle interactionniste de Tinto (1987).

Selon ce modèle, les taux moyens de persévérance et de réussite scolaires plus faibles chez les garçons, comparativement aux filles, s'expliquent notamment par des difficultés plus grandes dans l'intégration aux études supérieures (Hemmings, Jin & Low, 1996; Larose & Roy, 1993, 1994; Tinto, 1987; Tinto & Goodsell, 1994). Plus l'écart entre les caractéristiques de l'élève et celles de l'institution est grand, plus l'intégration de l'élève est difficile et le risque de décrocher élevé (Tinto, 1987). Il semble que plusieurs garçons rencontrent des difficultés dès la première session tant sur le plan scolaire (CSÉ, 1995; Larose & Roy, 1994; Tinto, 1987) que sur le plan socioaffectif (Hemmings et al., 1996; Larose & Roy, 1994; Rivière, 1995). Or, la première année et plus particulièrement la première session sont déterminantes pour la réussite de l'ensemble de leurs études collégiales (Lévesque & Pageau, 1991). Les défis reliés à l'intégration au collège exposent également les garçons et les filles. Cependant, les mécanismes d'adaptation ne sont pas similaires selon le genre et les transactions des garçons avec le monde scolaire, social et institutionnel sont, de manière générale, moins bien adaptées pour leur cheminement scolaire et leur développement personnel (Larose & Roy, 1993, 1994).

De façon plus précise, Larose et Roy (1993) distinguent trois dimensions à l'intégration, soit les intégrations scolaire, sociale et institutionnelle. Dans le cadre de cette recherche, nous avons ajouté le concept d'intégration vocationnelle puisqu'il est largement connu dans les écrits scientifiques que l'adéquation entre les aspirations de l'élève et ses études a un impact majeur sur son engagement dans ses études (Coulon, 1997; Larose & Roy, 1993, 1994; Rivière, 1995; Tinto, 1987).

L'intégration scolaire

L'intégration scolaire est la capacité de l'élève à répondre aux attentes de ses professeurs et de ses pairs à l'égard des tâches scolaires qu'il ou elle doit réaliser (Larose & Roy, 1993). De manière générale, les filles détectent mieux les règles en classe, les exigences scolaires et les attentes des enseignantes et enseignants (Larose & Roy, 1993), tandis que les garçons cherchent davantage à se conformer aux pressions des pairs (Hébert, 2001; Martino, 2000; Lamarre & Ouellet, 1999). Dès leur entrée au cégep, les garçons ont, en moyenne, de moins bons acquis scolaires (méthodes

d'études, de travail, etc.), un sens de l'effort moins développé et des croyances (aux méthodes de travail, à la facilité, etc.) moins adaptées aux exigences des études collégiales (Larose & Roy, 1993, 1994). De manière générale, les garçons ressentent un sentiment de compétence scolaire plus négatif que celui des filles (Rivière et al., 1997). Ils s'intègrent généralement moins bien que celles-ci sur le plan scolaire et sont moins compétents à exercer leur métier d'élève (Lamarre & Ouellet, 1999).

L'intégration institutionnelle

Un ou une élève intégrée à son institution connaît bien son collège, les services offerts et le fréquente avec enthousiasme (Larose & Roy, 1993). Selon plusieurs auteurs, l'école est moins apte à répondre aux besoins de certains garçons qui utilisent peu les ressources de leur milieu scolaire (Aubé, 2000; Hébert, 2001; May & Scher, 1988; Lamarre & Ouellet, 1999), ressources qui sont, de manière générale, moins bien adaptées à leur développement personnel (Prosser-Gelwick & Garni, 1988). En effet, Larose et Roy (1994) constatent que les garçons ont peu tendance à demander de l'aide à des enseignants et enseignantes ou à des intervenants et intervenantes (conseiller ou conseillère en orientation, psychologue, etc.). Ils connaissent par conséquent moins bien les services du collège et en bénéficient peu. De plus, plusieurs garçons ne valorisent pas l'école, la fréquentent avec peu d'enthousiasme et, par conséquent, s'y affilient peu (Lamarre & Ouellet, 1999).

Tinto et Riemer (1998) soulignent qu'une trop grande différence entre la culture de l'institution et la culture des élèves peut amener ces derniers à se désengager de leurs études, ce qui est davantage le cas de certains garçons. L'affiliation à l'école dépend, aussi, du développement de relations significatives avec un membre du personnel scolaire, souvent une enseignante ou un enseignant (Janosz et al., 2001; Larose et Roy, 1994; Pascarella & Terenzini, 1986 dans Duchesne & Larose, 2001). Or le rejet de l'école par certains garçons nuit au développement de tels liens. Les difficultés qu'éprouvent certains garçons dans leurs transactions avec le milieu institutionnel portent préjudice à leur intégration institutionnelle.

L'intégration sociale

L'intégration sociale fait en sorte que le réseau social du collège réponde aux besoins de l'élève en partageant des intérêts communs (Larose & Roy, 1993). Les transitions provoquent des changements importants en matière de réseau social. Les réseaux sociaux masculins peuvent aussi avoir un impact négatif sur l'adaptation aux études collégiales (Larose & Roy, 1994). Des études démontrent que les réseaux sociaux des garçons ont généralement un caractère plus ludique et moins intimiste tandis que les membres deviennent moins disponibles et fournissent moins d'aide scolaire et émotionnelle que les réseaux sociaux des filles (Larose & Roy, 1994). Plusieurs garçons mettent davantage l'accent sur la comparaison sociale dans leurs relations à partir de leurs compétences, leurs forces et leur statut, ce qui leur permet de se rassurer sur leur valeur personnelle (Richard & Robbins, 2000).

Plusieurs études (Bouchard, St-Amant & Gagnon, 2000; Hébert, 2001; Martino, 2000; Lamarre et Ouellet, 1999) démontrent que les pairs masculins, et même le réseau social plus large, a tendance à exercer des pressions incitant les garçons à se conformer aux stéréotypes tels que rejeter l'école

et l'effort scolaire, faire le clown en classe, etc. De manière générale, la conformité à ces stéréotypes permet aux garçons de se sentir acceptés par les pairs et de mieux s'intégrer au sein des réseaux masculins (Larose & Roy, 1993, 1994; Rivière et al., 1997). Or, les difficultés scolaires des garçons croissent avec l'adhésion aux stéréotypes masculins (Bouchard, St-Amant, Bouchard & Tondreau, 1997 ; Rivière et al., 1997). Cette valorisation d'une certaine masculinité se fait donc au détriment d'un soutien social capable de favoriser l'adaptation des garçons aux études collégiales.

D'autres recherches mettent en lumière l'impact positif du personnel enseignant (Larose & Roy, 1993, 1994) et non-enseignant du collège (Hébert, 2001) sur l'intégration des élèves au niveau collégial.

L'intégration vocationnelle

En s'inspirant des recherches de Rivière et al. (1997), et de Larose et Roy (1993, 1994), nous concevons que l'intégration sur le plan vocationnel prend la forme d'un but clair, d'aspirations scolaires associées à des aspirations professionnelles et personnelles, et de sa propre actualisation qui favorisent l'investissement de l'élève dans ses études. Par ailleurs, Larose et Roy (1993), et Rivière (1995) n'ont pas trouvé de différence entre les garçons et les filles quant à la clarté du but. Cependant, 75% des élèves au cégep n'ont pas fait un choix d'orientation très clair (CSÉ, 1995). Les aspirations demeurent un facteur déterminant quand à la motivation de l'élève à faire les efforts nécessaires à sa réussite (Viau & Sauvé, 2002). Or, il semble que les divergences entre les aspirations des garçons (vision du programme d'étude, projet de carrière, etc.) et ce que leur offre l'institution (curriculum, pédagogie, etc.) favorisent peu leur intégration vocationnelle. Par ailleurs, la maturation physiologique des garçons se faisant avec un certain décalage par rapport aux filles, il est concevable qu'ils soient moins prêts à déterminer leur avenir professionnel et personnel (Bujold, 1989 dans Rivière, 1995).

Rappelons que l'incertitude quant à l'orientation professionnelle augmente le risque de décrochage en nuisant à l'intégration sociale et institutionnelle de l'élève (Larose & Roy, 1993; Robbins, Lese & Herrick, 1993). Ne pas pouvoir réaliser des objectifs personnels dans le programme de son choix augmente le risque d'échec de 75% selon De Ketele (1990, dans Rivière, 1995). Selon Larose (1991), l'élève qui aspire à obtenir un DEC accorde la priorité à ses études. Or, en moyenne, les filles accordent une plus grande priorité à leurs études. Nombre de garçons, particulièrement en première session, n'accordent pas la priorité aux études mais privilégient le développement de leur réseau social au cégep (Larose & Roy, 1993, 1994). Il va sans dire que cela se répercute négativement sur leurs résultats scolaires.

2.3. CONFLITS DE RÔLE DE GENRE ET DIFFICULTÉS SCOLAIRES DES GARÇONS

Plusieurs hypothèses (biologiques, environnementales ou mixtes) ont été avancées pour expliquer l'écart de réussite entre les garçons et les filles au cégep. L'hypothèse de la socialisation selon le genre stipule que les garçons qui adhèrent fortement aux stéréotypes de leur genre (masculin) réussissent moins bien à l'école. Plusieurs recherches appuient cette hypothèse (Bouchard et al., 2000; Hébert, 2001; Martino, 2000; Lamarre et Ouellet, 1999).

Les rôles de genre se rapportent aux modèles que les garçons/hommes, de même que les filles/femmes se représentent comme étant appropriés aux constructions sociales de la masculinité et de la féminité (Pleck, 1995). D'un point de vue sociologique, Connell (1995) parle d'une multiplicité de masculinités qui s'articulent en divers sous-groupes. Selon lui, la masculinité hégémonique domine toutes les autres formes de masculinité dans le système hiérarchique. Ce sous-groupe reflète et cultive les inégalités dans les rapports de sexe et de genre. Les stratégies des garçons et des hommes pour développer leur identité se construisent à travers leur adhésion ou leur résistance à ce style masculin dominant. Les conflits ou tensions résultant du rôle de genre surviennent lorsque des individus intériorisent certaines normes sociales à propos d'un idéal de rôle de genre même si celles-ci sont contradictoires ou inaccessibles (O'Neil, Helms, Gable, David & Lawrence, 1986; O'Neil, Good & Holmes, 1995). Plusieurs auteurs s'entendent pour dire que, de manière générale, ces tensions sont plus importantes chez les garçons/hommes que chez les filles/femmes alors que les pressions sont plus fortes pour se conformer aux stéréotypes de genre (Brooks-Harris, Heesacker & Majia-Millan, 1996; Pleck, 1982).

Or, des recherches récentes soulignent que la socialisation des garçons les prépare moins bien que les filles à l'adaptation, la persévérance et la réussite scolaires, et ce, à tous les niveaux d'enseignement, sauf au doctorat (Bouchard et al., 2000; Hébert, 2001; Martino, 2000; Lamarre & Ouellet, 1999). Selon diverses études (Bouchard et al., 2000; Hébert, 2001; Martino, 2000; Lamarre & Ouellet, 1999), plusieurs garçons rejettent l'école, la réussite et l'effort scolaires, tant au primaire et au secondaire qu'au collégial, parce qu'ils sont associés à des valeurs dites féminines. Rejeter ces attributs devient pour ces garçons un moyen de se distinguer des filles et, croient-ils, d'obtenir la reconnaissance de leur masculinité auprès de leurs pairs et des adultes. Dans cette recherche d'identité masculine, ces garçons ont tendance à favoriser les activités hors classe (exemples : les sports, la cour de récréation, le travail) afin d'éviter le rejet par leurs pairs et par les adultes. Quant à ceux qui adoptent des attitudes et des comportements pro-scolaires, ils se sentent rejetés par leurs pairs ou questionnés sur leur masculinité. Ainsi, on retrouve, selon ces auteurs, une double contrainte qui fait en sorte que la réussite scolaire est incompatible avec la reconnaissance de leur masculinité (Bouchard et al., 2000 ; Hébert, 2001 ; Martino, 2000 ; Lamarre & Ouellet, 1999).

Dans la recherche de Rivière et al. (1997), les filles se reconnaissent davantage de traits positifs que les garçons, particulièrement lorsqu'elles se définissent en tant qu'étudiantes. Un construit collectif qui semble lier le sexe masculin à des représentations sociales négatives, surtout sur le plan scolaire, semble être bien intériorisé chez les élèves de niveau collégial et commence possiblement dès l'enfance (Rivière et al., 1997). Toutefois, selon cette même étude, ces représentations sociales généralement négatives des garçons comme étudiants semblent, pour plusieurs, être pondérées par un taux de satisfaction plus élevé (que celui des filles) de leurs résultats scolaires, et ce, malgré des difficultés parfois évidentes. La socialisation des garçons, généralement plus stéréotypée, limite leurs capacités sur le plan de l'ajustement social (Dusek, 1987). En fait, plus un élève adhère aux stéréotypes propres à son genre, plus cet élève se retrouve en difficultés scolaires (Bouchard et al., 2000). D'autres caractéristiques du rapport à l'école différencient les garçons et les filles du secondaire, notamment le plaisir d'apprendre, plus marqué chez les filles (Terril, 1992 dans Rivière et al., 1997), le nombre d'heures par semaine consacrées aux travaux scolaires et à l'étude est plus élevé chez les filles (Terril & Ducharme, 1994 dans Rivière et al., 1997), la perception de l'utilité des matières scolaires, plus faible chez les garçons, et un rapport à l'autorité et à la réglementation plus difficile pour les garçons (Bouchard et al., 1997).

Par ailleurs, certains chercheurs considèrent que l'école n'est pas adaptée à ces garçons plus stéréotypés. Selon leurs écrits, la pédagogie employée convient moins bien au style cognitif de ce type de garçons qu'à celui des filles (Aubé, 2000; Hébert, 2001; Lamarre & Ouellet, 1999) et elle n'utilise pas les stratégies d'adaptation masculines (Lamarre & Ouellet, 1999). Bouchard, Coulombe et St-Amant (1994) constatent que le modèle type de l'élève qui réussit à l'école est un modèle féminin. L'inadéquation entre l'école et les garçons serait, de manière générale, plus grande qu'avec les filles et plusieurs garçons auraient moins de stratégies pour se confronter aux exigences du milieu scolaire. Janosz et LeBlanc (1996 : 78) concluent que « l'école, dans sa facture actuelle, favorise intrinsèquement l'abandon scolaire des jeunes qui maîtrisent mal les prérequis comportementaux, cognitifs ou même familiaux nécessaires à l'intégration au système scolaire ». Ainsi, « une multitude de données convergent vers cette idée selon laquelle les filles et les garçons n'ont pas le même rapport à l'école, la même approche des études, le même niveau de motivation » (Filion, 1999 : 31).

2.4. POUR CONCLURE SUR LES DIFFICULTÉS SCOLAIRES DES GARÇONS

Bref, il apparaît que, de manière générale, les garçons ont de moins bons acquis scolaires, s'estiment moins compétents que les filles à l'école, s'affilient peu à l'école, demandent peu d'aide, persistent moins que les filles en situation aversive et donnent moins priorité à leurs études. Par ailleurs, les institutions d'enseignement offrent des services qui, généralement, rejoignent moins les garçons et emploient des pédagogies auxquelles les garçons s'adaptent moins bien. Enfin, la socialisation masculine influence le comportement des garçons à l'école ainsi que leur adaptation aux études collégiales. Ces constats nous amènent à conclure qu'il y a urgence d'agir et que des interventions visant à favoriser la réussite scolaire des garçons au niveau collégial doivent tenir compte des trois variables suivantes : les attitudes des garçons, l'organisation scolaire et la socialisation masculine. À l'instar de Cloutier (2003) et de Marsolais (2003), nous considérons que de travailler sur les difficultés scolaires des garçons représente une opportunité pour le monde scolaire de s'ouvrir sur des changements positifs à réaliser.

3. Les programmes de prévention en milieu collégial

Diverses mesures ont été élaborées en vue de favoriser la persévérance et la réussite scolaires des garçons, la plupart s'appliquant aux niveaux primaire et secondaire. Par ailleurs, quelques programmes s'intéressent aux élèves, garçons et filles, de niveau postsecondaire. Enfin, diverses pratiques ont été élaborées en regard d'approches plus spécifiques avec les garçons et les hommes.

Parmi les mesures employées pour favoriser la diplomation, on retrouve une sélection plus serrée des élèves avant leur entrée. Cette méthode repose sur le fait que les étudiants et les étudiantes qui ont les meilleures moyennes pondérées au secondaire (MPS) ont les meilleures chances de réussir. Elle a comme inconvénient de limiter l'accès aux études postsecondaires et de refouler les élèves éprouvant plus de difficultés vers des institutions plus souples dans leurs critères de sélection (Cégep Limoilou, 2000). À la place, plusieurs auteurs (Chickering & Reisser, 1993; Janosz et al., 2001; Tinto, 1987) favorisent la mise en place de mesures de soutien aux élèves, particulièrement la première année, mesures devant faciliter l'intégration, le dépistage et l'accompagnement des élèves en difficulté.

Dans une revue exhaustive des études évaluatives sur l'efficacité des programmes de prévention du décrochage scolaire, Janosz et al. (2001) dégagent un certain nombre de constats sur l'état actuel des connaissances scientifiques en matière de prévention (voir aussi Janosz, Fallu & Deniger, 2000). Ils rapportent qu'en fait, on ne sait que peu sur les effets différentiels possibles des programmes en fonction du sexe des participants. La plupart des programmes qui rapportent des succès en matière de baisse du taux de décrochage comportent à la fois un volet d'intervention sur l'environnement éducatif et un volet de soutien individuel pour les élèves les plus à risque. Toujours selon ces auteurs, les programmes efficaces de prévention doivent viser un accroissement du rendement scolaire et une meilleure intégration sociale à la communauté scolaire (pairs et enseignants). Ainsi, conviennent-ils, les programmes doivent agir sur deux plans à la fois : agir sur le milieu et agir sur les capacités d'adaptation de l'élève pour faciliter l'adéquation entre les deux.

Diverses approches du problème ont été expérimentées. Certaines sont davantage centrées sur l'aide individuelle, d'autres sur le travail de groupe ou encore sur l'organisation scolaire ou la pédagogie. Elles visent une ou plusieurs variables telles les difficultés d'apprentissage, les variables psychologiques (estime de soi, attitudes envers l'école, etc.), sociales (influences sociales, liens familiaux, intégration sociale à l'école, etc.) et socioéconomiques. Il a été démontré que de telles actions favorisent la diplomation dans la mesure où elles disposent d'un cadre théorique clair, s'intègrent dans un programme cohérent, élaboré et réalisé en collaboration avec tous les acteurs du milieu (étudiants, enseignants, parents, cadres, personnel de soutien) (Janosz et al., 2001; Tinto, 1987; Tinto & Goodsell, 1994). L'adaptation des actions aux caractéristiques du milieu et aux clientèles visées (genre, ethnie, statut socioéconomique, handicap, etc.) semble essentielle à la réussite des interventions (Chang, Yeh & Krumboltz, 2001; Tinto, 1987).

3.1. LE MODÈLE DE PRÉVENTION ET DE PROMOTION DE LA SANTÉ

Il nous semblait important, dès le départ, de se doter d'un cadre général d'intervention qui soit prometteur et déjà expérimenté dans d'autres domaines. Nous nous sommes tournés vers le modèle de la promotion et de la prévention bien connu dans le domaine de la santé, du bien-être

et de l'intervention psychosociale. Ce modèle, que nous adaptons au champ de l'éducation, nous semble prometteur et il s'appuie sur de longues années d'expérience en santé.

La conceptualisation de la prévention en trois domaines distincts – la prévention primaire, secondaire et tertiaire – s'est développée vers la fin des années 1940 aux États-Unis dans le secteur de la santé publique (Leavell & Clark, 1965 dans Blanchet, 2001). Selon Blanchet (2001), la prévention vise la réduction de l'incidence des problèmes en s'attaquant aux facteurs de risque et aux conditions tandis que la promotion est un concept relativement nouveau et vise l'accroissement de meilleures attitudes personnelles et collectives en s'attaquant aux déterminants de la santé. Plus précisément, Leavell et Clark (1965, dans Blanchet, 2001) ont divisé la prévention en trois niveaux, soit les niveaux primaire, secondaire et tertiaire. Cette typologie définit chacune des trois grandes catégories de prévention selon leur moment d'applicabilité dans l'évolution du processus pathologique (Blanchet, 2001). La prévention primaire vise à contrecarrer certains facteurs de risque auprès de clientèles ciblées avant l'apparition du problème. La prévention secondaire, pour sa part, intervient dès que le problème peut être détecté ; on parle alors de dépistage et d'intervention précoce. La prévention tertiaire, enfin, intervient lorsque le problème est installé ; on est ici dans le domaine du traitement et de la réadaptation. C'est le cas des élèves présentant des difficultés personnelles et scolaires qui ont besoin d'une action individuelle précise de plusieurs ordres.

Pour sa part, la promotion vise l'acquisition d'attitudes personnelles et collectives favorables. Anctil et Martin (1989ab) distinguent cinq stratégies de base en promotion de la santé :

1. L'éducation pour la santé qui s'adresse à de petits groupes afin de les sensibiliser et de favoriser l'intégration de nouvelles attitudes.
2. Le marketing social qui vise la diffusion d'idées et valeurs sociales positives.
3. L'information/communication dont l'objectif est de s'assurer de rejoindre le public visé par divers moyens.
4. Le développement communautaire qui favorise l'émergence d'actions dans le milieu visant l'intégration des idées et valeurs visées par la communauté concernée, pour ce faire, la concertation et le partenariat sont particulièrement valorisés.
5. L'action politique en santé qui interpelle les autorités concernées et favorise éventuellement la mise en place de nouvelles politiques publiques saines.

Tant en promotion qu'en prévention primaire, il s'agit d'interventions proactives, s'adressant à la population générale ou à des groupes cibles et utilisant des stratégies et des méthodes d'intervention multiples et complémentaires (Blanchet, 2001). Largement utilisé dans le domaine de la santé, notamment en matière de lutte au tabagisme, le modèle de promotion/prévention représente un outil important pour s'attaquer au décrochage scolaire des garçons et favoriser leur réussite. Il permet notamment de confronter les stéréotypes de genre qui nuisent à la réussite des garçons tout en s'appuyant sur les points à valoriser. De plus, ce modèle offre une panoplie de stratégies d'intervention possibles et il nous force à identifier les messages clés qui deviennent alors rassembleurs.

3.2. UN ÉLÉMENT CLÉ DANS L'INTERVENTION SCOLAIRE : LA RELATION MAÎTRE-ÉLÈVE

Le premier de ces messages rassembleurs est sans aucun doute l'importance à accorder à la relation entre l'enseignant ou l'enseignante et les élèves. Acteur privilégié de par son rôle et ses contacts avec les élèves, leurs parents et la direction, l'enseignant ou l'enseignante a une influence considérable sur la réussite scolaire. Pour nombre d'auteurs, son rôle ne se limite pas aux dimensions académiques mais englobant aussi une dimension affective dans l'apprentissage (Carpentier, 2002; Gaberan, 2003; Sylvain, 2004). L'élève n'est plus seulement le consommateur, celui ou celle à qui on enseigne des connaissances, mais un être humain face à un adulte qui s'intéresse à son plein développement. Cette perspective humaniste centrée sur la relation est d'autant plus importante avec les garçons, alors que plusieurs d'entre eux rebutent à se sentir « un numéro » et devoir « rentrer dans le moule » (Lamarre & Ouellet, 1999). L'enseignant ou l'enseignante joue un rôle de premier plan dans la relation pédagogique et la façon dont il ou elle perçoit ses élèves et leur capacité d'apprendre influence ses comportements à leur égard (Comeau, 1988).

Cela implique de porter un regard différent sur la relation maître-élève, et plus spécifiquement sur le genre masculin, ce qui représente un défi de taille. L'expérience nous indique que le passage d'un enseignement basé sur la transmission de connaissances à une pratique éducative globale mettant l'accent sur les aspects relationnels (Comeau, 1988) s'avère complexe (Vellas, 2001). Il faut voir par là que si la transmission d'un savoir disciplinaire scientifique exige certes de se fonder sur un objectivisme technologique (Castel, 1981 dans Renaud, 1997), comme c'est le cas pour les techniques physiques, elle ne peut faire abstraction des réalités personnelles des sujets apprenants et des conditions dans lesquelles se réalisent ces apprentissages. Ce volet du métier d'enseignant lié aux relations interpersonnelles comprend nécessairement une part de ce que Saint-Arnaud (1995) nomme incertitude et improvisation. « L'acteur compétent et efficace sur le plan interpersonnel, nous dit Saint-Arnaud (1995 : 56), est celui qui est capable de voir rapidement ses erreurs et de les corriger dans l'action ». D'où l'importance de favoriser des approches qui suscitent la réflexivité chez les enseignants et les enseignantes.

De ce point de vue, l'une des premières mesures à instaurer consiste à mettre en place des actions qui favorisent une meilleure relation entre les enseignants et enseignantes, et les élèves. Cette orientation stratégique peut aussi être appliquée aux autres intervenants et intervenantes du milieu scolaire.

3.3. LA FORMATION ET L'ACCOMPAGNEMENT DES ENSEIGNANTS ET ENSEIGNANTES

Ce regard différent, ce changement de paradigme oserions-nous dire, ne peut se faire sans un processus avec le personnel concerné. Premier thème retenu dans la recherche de Carbonneau (2003 : 2) auprès de 75 personnes provenant de diverses écoles primaires du Québec (gestionnaires et personnel professionnel) parmi les conditions pour favoriser l'implantation d'un nouveau programme, la formation continue des enseignants et enseignantes est jugée « indispensable et incontournable ».

Boucher et Jenkins (2004) estiment que la perspective constructiviste est celle qui correspond le mieux au besoin de formation des enseignants et enseignantes. Cette approche apaise les peurs suscitées par le changement proposé, respecte les compétences et le rythme de chacun, induit une dynamique de formation continue dans la mesure où elle est perçue comme une façon d'améliorer sa pratique. Elle évite ainsi de susciter trop de résistances et que l'enseignant ou

l'enseignante se ferme à de nouvelles idées ou de nouveaux comportements. Plusieurs études ont démontré que la formation dans une perspective constructiviste est en mesure d'apporter des changements profonds et durables de même que de donner le goût pour la formation continue (Barabé, 2001; Boucher & Jenkins, 2004 ; Crow, 1996 ; Comeau, 1988 ; Desrosiers, Genest-Volet et Godbout, 2004 ; Vellas, 2001). Elle implique aussi un changement de paradigme important qui entraîne une vision différente du rôle d'apprenant et d'enseignant.

L'accompagnement est défini comme « un soutien que l'on apporte à des personnes en situation d'apprentissage afin qu'elles puissent progresser dans la construction de leurs connaissances » (Lafortune & Deaudelin, 2001 : 199). Selon ces auteurs, plus concrètement, la personne accompagnatrice invite les enseignants et enseignantes à présenter leurs pratiques, à les questionner et à identifier des ajustements ou de nouvelles pratiques qui permettraient de mieux atteindre les objectifs visés. Elle joue un rôle de médiation plutôt que de transmission. Elle soutient le processus de transformation des pratiques sans en imposer de nouvelles. L'accompagnement se fait souvent en groupe pour stimuler l'implication et l'entraide.

Selon Boucher et Jenkins (2004), le processus de transformation des pratiques compte quatre phases qui s'étendent sur au moins une année scolaire, phases qui peuvent cependant se chevaucher. Les quatre phases sont les suivantes :

1. *L'appréhension* : elle se caractérise par une insécurité devant l'ampleur des changements à effectuer, une inquiétude concernant la capacité à répondre aux exigences de la réforme, et la crainte de se voir imposer un mode de fonctionnement et des façons de faire qui ne conviennent pas.
2. *L'expérimentation* : elle se traduit par l'exploration de nouvelles pratiques et l'introduction de changements d'attitudes et de perceptions.
3. *L'appropriation* : elle se manifeste par un ralentissement dans l'implantation de pratiques nouvelles afin d'effectuer des ajustements, par un retour à certaines pratiques antérieures, par une évaluation positive de l'expérience (progrès des élèves et cheminement professionnel) et par des changements dans les attitudes.
4. *La consolidation* : elle se révèle par la congruence entre les croyances et les façons de faire, l'assurance face aux autres, une approche réflexive des pratiques et un nouveau départ prenant appui sur les acquis antérieurs. La consolidation se fait particulièrement lors de la deuxième année.

Parmi les difficultés rencontrées, les enseignants et enseignantes notent l'adaptation déficiente du milieu sur le plan organisationnel et matériel ainsi qu'un horaire chargé qui diminue l'intensité du suivi pédagogique (Paradis, Bouchard, Bouchard, Tremblay & Larouche, 2002). Selon Carbonneau (2003), certains critères rendent la formation plus efficace : 1) satisfaire également les besoins du système (concepts de base et approches pédagogiques) et les besoins des acteurs ; 2) viser tous les acteurs de l'école et créer un climat favorable ; 3) diversifier les formules de formation ; 4) inscrire les actions de formation continue dans le temps ; 5) prendre en charge les nouveaux arrivants ; 6) faire preuve de souplesse dans l'organisation scolaire ; 7) disposer des outils nécessaires.

Par ailleurs, on sait que les garçons et les hommes sont, en général, plus réticents à demander de l'aide (Dulac, 1997). Plusieurs attendent de se retrouver en situation de crise avant de consulter (Dulac, 2001). On peut comprendre qu'intervenir auprès des garçons et des hommes suscite souvent un inconfort, une peur, un désarroi (Tremblay, 1996). De leur côté, les hommes soulèvent également non seulement l'absence de ressources spécifiques, mais aussi que les interventions sont mal adaptées de la part des intervenants et intervenantes des services d'aide (Dulac, 1997). Pour être en mesure de dépasser ces comportements réprobateurs que manifestent certains garçons et développer une culture d'offre de service (politique de la main tendue), il convient de soutenir le personnel en place par une bonne formation de base (Comité de travail en matière de prévention et d'aide aux hommes, 2004). Cela est d'autant plus vrai que les expériences antérieures de mise en place d'un tutorat maître-élève au collégial faisaient ressortir toute l'importance d'offrir aux enseignants et enseignantes une formation centrée sur les besoins développementaux de l'élève, notamment sur les différences entre les garçons et les filles (Soucy, Duchesne & Larose, 2000).

3.4. LES INTERVENTIONS DE GROUPE

La première stratégie en promotion de la santé est l'éducation et la sensibilisation s'adressant à de petits groupes. Nous avons cherché à connaître les expériences d'interventions réalisées auprès de groupes restreints.

Parmi les interventions de groupe étudiées, mentionnons les groupes de soutien à la transition (Montminy, 1996; Oppenheimer, 1984 dans Lamothe et al., 1995), les groupes axés sur l'aide mutuelle (Lamothe et al., 1995), les groupes coopératifs ou les communautés d'apprentissage (Tinto & Goodsell, 1994, Tinto & Riemer, 1998), de même que les activités de sensibilisation à la condition masculine (Wade, Wade & Croteau, 1983). Ces études démontrent que la participation aux groupes permet aux élèves de développer un réseau de soutien entre pairs, d'effectuer une meilleure transition vers les études postsecondaires et de s'intégrer à une nouvelle communauté. Auprès d'universitaires, Wade et al. (1983) ont amené les garçons à mieux identifier leurs besoins et à recourir aux services appropriés afin d'assouplir la perception de leur rôle de genre. Les études de Scher (1981, dans Wade et al., 1983) révèlent que le counseling de groupe et les groupes d'entraide ont permis de stimuler la réflexion personnelle et la discussion en groupe sur les rôles masculins.

Bien que plusieurs interventions de groupe ayant pour objectif d'accroître le soutien social des étudiants ou des étudiantes aient été expérimentées, les interventions s'inscrivant dans la théorie des groupes de soutien sont beaucoup plus restreintes. Issu du service social des groupes, le groupe de soutien est fondé sur le principe de l'aide mutuelle et du pouvoir thérapeutique du soutien social. Par soutien social, on entend : « a set of interconnected relationships (...) that provide enduring patterns of nurturance (...) and provide contingent reinforcement for efforts to cope with life on a day to day basis » (Whittaker & Garbarino, 1983, p.xiii). Le groupe de soutien prône l'égalité entre le professionnel et les participants (membres). Par la réciprocité dans les échanges, il permet de transmettre des savoirs et de favoriser l'entraide. Le rôle de l'intervenant ou de l'intervante est de soutenir le groupe et ses membres dans l'atteinte de leurs objectifs et de leur autonomie (Toseland & Rivas, 1998; Wasserman et Danforth, 1988).

Quatre expériences ont fait l'objet d'une évaluation empirique. Deux des quatre études ont ciblé une clientèle mixte (Lamothe et al., 1995; Oppenheimer, 1984), tandis qu'une autre était basée sur un échantillon de cinq filles (Montminy, 1996). Seule l'étude de Chang et al. (2001) s'est intéressée

à la condition masculine dans son analyse et dans le choix des méthodes d'intervention. L'étude d'Oppenheimer (1984) montre que l'intervention a eu un effet positif sur l'ajustement social, mais seulement auprès des étudiants et étudiantes à risque de décrocher. Ne notant pas d'autre résultat significatif, les auteurs considèrent que le début de l'intervention a été trop tardif. L'étude de Lamothe et al. (1995) révèle que l'intervention a eu un effet positif sur l'intégration des étudiants et étudiantes en première année à l'université. La perception du soutien social s'est davantage améliorée dans le groupe expérimental et chez les filles, mais les garçons ont tout de même profité de l'intervention. L'étude de Chang et al. (2001) dévoile que la plupart des participants (tous garçons d'origine asiatique) se sont sentis supportés et écoutés par les autres membres du groupe, affiliés et confortables avec le groupe et disent que les sujets abordés correspondaient à leurs besoins. Par ailleurs, les garçons du groupe expérimental préfèrent largement l'anonymat de l'activité à des rencontres en face à face mais affirment que le groupe a bien fonctionné. À la fin de l'intervention, tous les participants voulaient poursuivre le groupe de soutien.

Dans l'ensemble, ces études suggèrent que le groupe de soutien favorise l'intégration des étudiants qui commencent des études dans un nouveau programme. Le soutien social apparaît comme un élément clé pour favoriser l'intégration aux études. Certaines modalités, telles que commencer les rencontres dès le début de la première session, offrir un contenu répondant aux besoins des élèves et tenir compte du genre.

3.5. LES INTERVENTIONS INDIVIDUELLES

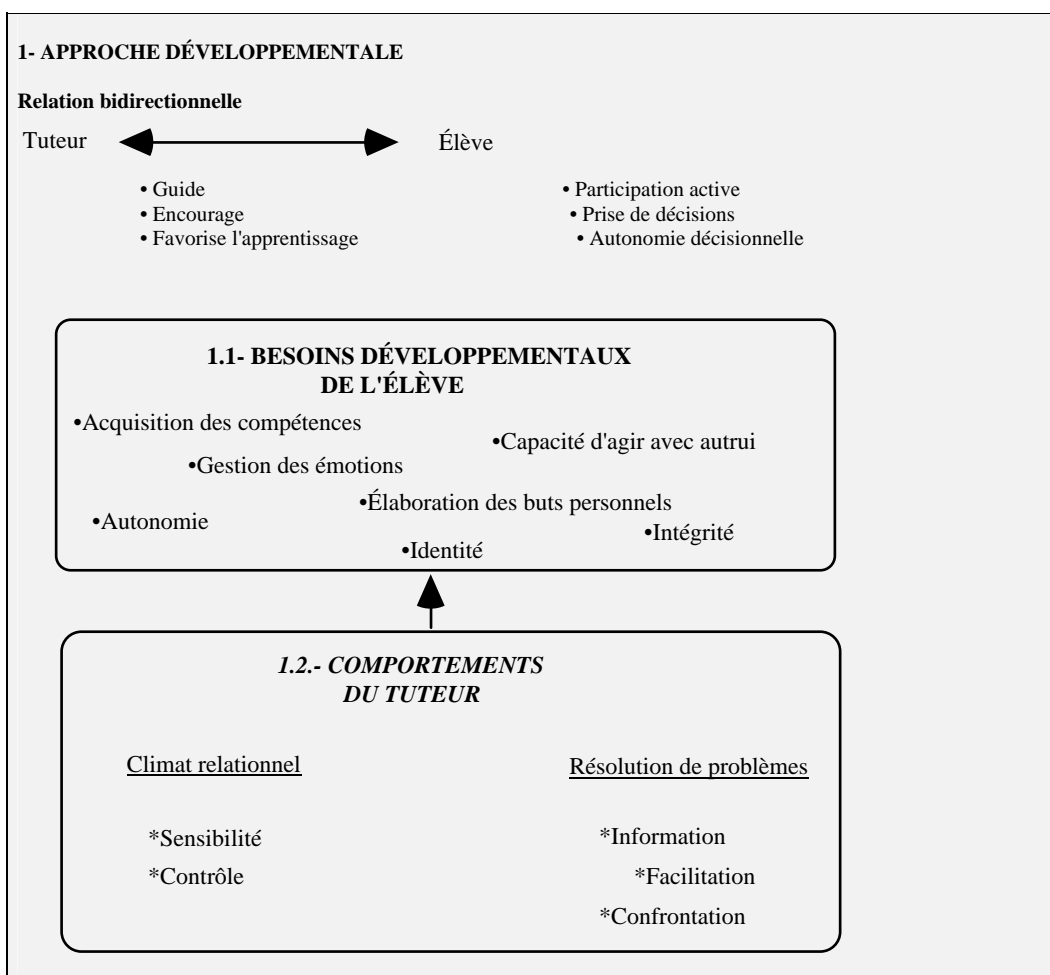
Dans une perspective de prévention, il s'avère aussi important de s'assurer que les individus présentant un risque de décrochage, ne serait-ce que minimum, soient en mesure d'intégrer les moyens qui leur sont proposés. Ainsi nous nous sommes intéressés aux diverses formes d'intervention individualisée qui ont été expérimentées. Parmi celles-ci notre attention s'est portée principalement sur deux types d'interventions : le tutorat maître-élève et le tutorat par les pairs.

3.5.1. Le tutorat maître-élève

Parmi ces mesures individualisées, le tutorat maître-élève a connu une certaine popularité au cours des dernières années au Québec. Un rapport du Conseil supérieur de l'éducation (1995) signale que le recours à l'assistance individualisée se révèle l'un des moyens à envisager pour contrer le décrochage scolaire, la faible réussite scolaire et la baisse du taux de diplomation. Selon Bahniuk, Dobos et Hill (1990, dans Soucy et al., 2000), le tutorat maître-élève est un encadrement socioaffectif et scolaire hors classe par lequel un enseignant interagit avec un élève sur une base régulière et individuelle dans le but de lui fournir le soutien dont il a besoin. Certains affirment que le tutorat offre un contexte propice à la prévention des difficultés d'adaptation et du décrochage scolaire (Chickering & Reisser, 1993; Pascarella & Terenzini, 1991, dans Duchesne & Larose, 2000). Duchesne et Larose (2000) suggèrent que les écueils rencontrés dans ce type de soutien peuvent être atténués par une formation adéquate des tuteurs et tutrices et en axant le tutorat sur le développement global de l'élève.

Ces mêmes auteurs proposent une perspective développementale du tutorat maître-élève qui s'appuie sur le modèle de Chickering et Reisser (1993) (voir Figure 3). Au niveau collégial, le tutorat maître-élève implique une relation entre un ou une adulte – le plus souvent un enseignant ou une enseignante – et un ou une jeune, dont la finalité consiste à assister ce dernier ou cette dernière dans la poursuite de son développement intellectuel et social (Ryan, 1995 dans Soucy et al, 2000). Ce type d'encadrement suppose de l'adulte (tuteur ou tutrice) qu'il ou elle encourage et stimule l'élève en l'aidant à élaborer ses objectifs personnels, à identifier quelles sont ses aspirations vocationnelles, à s'engager dans une planification éducative lui permettant d'atteindre les buts visés et à surmonter les difficultés scolaires auxquelles elle ou il est confronté lors de son arrivée au collège (Cohen, 1995 et Jacobi, 1991 dans Soucy et al., 2000).

Figure 3 : Modèle de soutien personnalisé en tutorat maître-élève



Source : Soucy, Duchesne et Larose 2000.

Selon Soucy et al. (2000), le tutorat est généralement destiné aux clientèles à risque et vise principalement à fournir à l'élève le soutien à l'intégration sociale et à l'estime de soi, ainsi que le soutien scolaire, instrumental et émotif dont il ou elle a besoin au cours de sa première session d'études. Sa pertinence repose notamment sur la prémisse que le contact hors classe entre le

maître et l'élève est fondamental pour l'intégration, l'adaptation et le sentiment d'appartenance à l'institution collégiale (Pascarella & Terenzini, 1991 dans Duchesne & Larose, 2000; Tinto, 1987).

Le tutorat maître-élève a fait l'objet de nombreuses études. Sipe (2002) relève que cette mesure peut avoir plusieurs bénéfices pour les jeunes selon les buts poursuivis et la population ciblée. Parmi ces bénéfices, elle relève que les jeunes se sentent plus compétents à l'égard des tâches scolaires, ont une meilleure attitude envers l'école et le futur, obtiennent des résultats scolaires plus élevés, décrochent moins, atteignent un niveau de scolarité plus élevé, ont de meilleures relations avec leurs amis et leurs parents, participent davantage aux activités parascolaires, ont moins d'absences à l'école, diminuent leurs comportements violents ainsi que leur consommation d'alcool et de drogue. Les jeunes à risque en raison de conditions sociales défavorables bénéficient davantage du tutorat (Dubois, Holloway, Valentine & Cooper, 2002).

Le tutorat maître-élève peut cependant avoir des effets négatifs auprès des jeunes. C'est notamment le cas lorsque les caractéristiques du programme n'en favorisent pas l'implantation (Dubois et al., 2002) et quand une relation de piètre qualité s'établit entre le tuteur et l'élève (Sipe, 2002). Ainsi, malgré la popularité et l'enthousiasme suscités, le tutorat maître-élève montre des effets contradictoires sur l'élève. Selon Dubois et al. (2002), l'impact du tutorat est généralement assez faible comparé à d'autres interventions psychosociales. Cependant, ces résultats contradictoires reflètent davantage la grande variabilité dans l'implantation de cette mesure.

Certains facteurs contribuent à rendre le tutorat maître-élève plus efficace, notamment lorsque le programme s'appuie sur des bases théoriques et empiriques, qu'il comprend une bonne formation des tuteurs en cours de programme et des activités structurées pour les tuteurs et les jeunes, que les attentes concernant la fréquence des contacts soient clairement établies au départ, qu'il y ait des mécanismes encourageant le soutien et l'implication des parents, ainsi qu'une supervision de l'implantation du programme, que les tuteurs aient une expérience en relation d'aide, qu'il s'établisse une relation intense et de qualité entre le tuteur ou tutrice et l'élève, qu'il y ait réceptivité du ou de la jeune au tutorat, que les rencontres répondent à un besoin de l'élève (exemple : avoir un lien avec un ou une adulte significatif, pouvoir partager ce qu'il ou elle vit, obtenir de l'aide) (Dubois et al., 2002; Sipe, 2002). D'autres chercheurs (Jacobie, 1991 dans Cyrenne & Lacombe, 1997) notent que les qualités usuelles des tuteurs et tutrices sont essentiellement les mêmes que celles de la relation d'aide : le sens de l'écoute, le respect, une attitude de non jugement et l'empathie.

La relation tuteur-élève est particulièrement importante pour le succès du tutorat. Une relation de qualité s'évalue par le degré de confiance que le tuteur ou la tutrice et l'élève ont l'un envers l'autre. Les tuteurs et tutrices qui commencent par construire un lien de confiance tendent à être plus efficaces que ceux et celles qui centrent d'abord l'intervention sur les buts et les changements à réaliser (Duchesne & Larose, 2001; Sipe, 2002). Sipe (2002) relève neuf comportements chez les tuteurs et tutrices efficaces : maintenir une présence stable avec l'élève, prendre la responsabilité d'initier et de maintenir la relation, respecter le point de vue des jeunes, les impliquer dans les décisions qui les concernent, porter attention au besoin des jeunes d'avoir du plaisir, établir un lien avec la famille de l'élève, reconnaître leurs limites et utiliser le soutien institutionnel disponible.

Cette pratique interpelle. Elle demande à l'étudiant ou l'étudiante de se responsabiliser envers ses études et au tuteur ou à la tutrice de questionner son rapport à l'élève. Cela demande de la part

des deux, effort et temps. Recourir à l'aide n'est pas facile pour les élèves et particulièrement pour les garçons et des hésitations qui peuvent être ressenties (exigences quant à la disponibilité, au nombre de rencontres, à l'horaire chargé, peur de se sentir trop encadré, peur du jugement, sentiments d'exclusion ou d'être inférieur, la difficulté à parler de soi etc.) sont autant de points à prendre en considération dans l'élaboration de ce type de mesure (Cyrenne & Lacombe, 1997).

Malgré la popularité du tutorat maître-élève, aucune étude ne s'y est intéressée de manière plus spécifique en lien avec les garçons de niveau collégial. Or les recherches sur l'intervention auprès des hommes démontrent qu'ils sont réticents à recourir aux services formels, vivent beaucoup d'anxiété lors d'une première consultation et éprouvent de la honte à demander de l'aide (Dulac, 1997, 2001). En situant le tutorat maître-élève dans une perspective développementale, il devient alors important de prendre conscience de l'étape de vie dans laquelle se situe la majorité des garçons lors de leur passage au cégep. Chickering et Reisser (1993) sont d'avis qu'il existe un lien étroit entre le développement personnel de l'élève, son intégration, sa persévérance et sa réussite scolaires. Ils postulent que les années passées au collège influencent le développement de l'identité des jeunes. Selon eux, c'est à travers certaines tâches du développement imposées par les interactions avec le contexte scolaire et les autres contextes (la famille, les pairs, le travail, etc.) que l'élève clarifie son identité. Ils identifient sept habiletés qui poussent le ou la jeune adulte à se développer : l'acquisition de compétences, la gestion des émotions, l'autonomie, l'identité, l'interaction avec autrui, l'orientation professionnelle et l'intégrité. Ces auteurs croient que l'institution peut aider les élèves à développer leur identité en offrant des expériences adaptées et des mesures de soutien personnalisé comme celles qui prévalent dans le tutorat maître-élève.

Rappelons que l'âge au cours duquel la majorité des jeunes se retrouve au cégep représente une période de maturation importante. Sur le plan identitaire, les jeunes adultes doivent se définir sur plusieurs plans : vocationnel, social, politique, spirituel, amoureux, etc. (Adams et al., 1989, Marcia, 1980, Meus & Dekovic, 1995 dans Tremblay, 1999) et consolider leur identité. Pour les garçons, cette consolidation passe, selon May et Scher (1988), par le développement d'une vision plus androgyne des compétences et des émotions. Or, plusieurs auteurs parlent d'une crise de la masculinité (Ackerman, 1993; Bergman & Wangby, 1993; Corneau, 1989, Lee, 1993) qui rend la tâche plus difficile pour les garçons (Tremblay, 1999).

3.5.2. Le tutorat par les pairs et le travail en équipe

Autre mesure individualisée bien connue, le tutorat par les pairs a fait son apparition, sous la forme que nous lui connaissons, dans les années 60 aux États-Unis dans des écoles primaires et secondaires (Barnier, 1996). Dans ses recherches, Thelen (1969 dans Desy, 1990) mentionne qu'aucune autre innovation pédagogique n'a eu un succès aussi constant. En 1982, à la suite de l'évaluation de 65 programmes de tutorat par les pairs, Cohen, Kulik et Kulik (dans Desy, 1990) concluent qu'il a des effets positifs sur le rendement scolaire et sur les attitudes. Cette pratique pédagogique a été développée par la suite au niveau postsecondaire au moment où les universités et les collèges américains sont devenus également accessibles à des étudiants et des étudiantes ne maîtrisant pas bien certains préalables (Samson, 2004).

Au Québec, le Conseil des collèves (1988, dans Samson, 1998) proposait, pour hausser le taux de scolarisation des élèves inscrits aux cégeps, de développer l'assistance par les pairs aux élèves en difficulté d'apprentissage. C'est dans cette foulée que le *Cégep Limoilou* a mis en place ses premières expérimentations en tutorat par les pairs (Samson, 2002).

Quant à lui, le travail en équipe constitue une autre modalité d'enseignement qui semble prometteuse (Samson, 2004). Selon Proulx (1999), le travail en équipe est une formule pédagogique qui a pour caractéristique de faire apprendre les élèves dans l'action. Il ajoute qu'à travers la tâche effectuée en équipe, les élèves font des apprentissages importants sur le plan du fonctionnement social : s'affirmer, écouter leurs pairs, interroger, suggérer, critiquer, encourager; en résumé, réagir et s'influencer mutuellement. Il considère que le développement des ressources personnelles de chaque membre de l'équipe constitue, sur le plan pédagogique, la principale valeur ajoutée de cette formule. Dans la même veine, Alaoui, Laferrière et Meloche (1996) rapportent que le travail en équipe facilite l'épanouissement personnel, l'affirmation de soi et les relations saines avec les autres.

Avant d'utiliser cette formule pédagogique, il est important que l'enseignante ou l'enseignant convienne avec les élèves des principes généraux pour la réalisation du travail en équipe (Samson, 2004). Selon Proulx (1999), ces principes sont la justification de l'utilisation du travail en équipe, la garantie de la collaboration entre l'enseignante et l'enseignant et les élèves, l'entente concernant les règles de fonctionnement non négociables et les règles négociables ainsi que la présence du respect mutuel dans la classe. Pour la constitution des équipes, Howden et Martin (1997) suggèrent des équipes formées de façon hétérogène.

Proulx (1999) énumère des problèmes courants rencontrés lors d'une session de travail en équipe : l'indiscipline des membres, l'éloignement du sujet de la part de certains et leur non-participation au travail, la trop grande rapidité d'exécution de la tâche, le démarrage lent, l'arrogance et le non-respect des pairs ou de l'enseignante ou de l'enseignant, la mobilisation du droit de parole, la bouffonnerie d'un membre, le rejet d'un membre; la demande de changement d'équipe.

En fait, pour être prometteuses, les interventions de ce type doivent permettre le développement des ressources personnelles jugées importantes à la réussite scolaire. Selon Howden et Kopiec (2000) ces ressources personnelles sont les suivantes : l'ouverture aux autres, la confiance, le plaisir, le droit à l'erreur, l'entraide, l'engagement, l'égalité et la solidarité.

3.6. LES INTERVENTIONS PROMOTIONNELLES

Le marketing social représente une autre des stratégies fondatrices du modèle de promotion de la santé. Ainsi, certaines interventions se concentrent sur les messages qui sont livrés à la communauté scolaire. Blanchet et al. (1993) définissent le marketing social comme une stratégie structurée qui vise à faire la promotion de certaines idées sociales positives. Il constitue une stratégie de mise en marché de l'information : choix des messages, outils de communication, structuration de la diffusion, etc. « Si le marketing commercial vise à vendre des produits dans le but de faire un profit, nous disent Blanchet et al. (1993), le marketing social, lui, vise à « vendre » des idées sociales favorables ». On dit aussi que le marketing social vise un changement (Santé Canada, 2001).

S'adressant à un public bien ciblé, le marketing social doit s'ajuster au référentiel de ce public et favoriser l'adoption volontaire par celui-ci du changement visé. En fait, il recherche le mieux-être de la population concernée en regard d'un aspect spécifique (Santé Canada, 2001).

Fèvre (1993) considère que ce n'est pas parce qu'on donne un bon service qu'on doit passer outre d'entreprendre un travail de séduction. Selon lui, plus le thème sur lequel on veut agir est immatériel et complexe, plus les stratégies doivent viser à rendre le message clair et précis, sachant que la personne fait habituellement ses choix à partir de facteurs apparents. Seidel Marks (1998), pour sa part, considère que c'est lorsque la personne se trouve en déséquilibre qu'elle est le plus ouverte aux messages qu'on lui livre, surtout si elle n'est pas en mesure de trouver la solution par elle-même. On peut donc penser que le déséquilibre causé par le stress de transition constitue un contexte d'ouverture fort intéressant.

En fait, plus que les simples messages diffusés, le marketing social représente l'une des grandes stratégies d'action du modèle de promotion de la santé (Anctil & Martin, 1989ab). En cette ère où les médias prennent une place centrale dans la vie des jeunes, on comprend que toute action qui se veut efficace auprès de jeunes doit intégrer un volet promotionnel, notamment auprès des garçons.

3.7. LES INTERVENTIONS S'ADRESSANT SPÉCIFIQUEMENT AUX GARÇONS

Certes le marketing social permet la diffusion d'information et la communication de messages clés. Encore faut-il bien les adapter à la réalité des garçons. Étonnamment, au cours de notre recension des écrits, nous n'avons trouvé que très peu de programmes de prévention en milieu scolaire qui s'adressent spécifiquement à eux. Ceux qui ont été publiés montrent, en général, assez peu de résultats positifs (Tinto & Goodsell, 1994). Plusieurs facteurs peuvent expliquer ces résultats au niveau collégial tels : l'absence de modèle de compréhension de la réussite scolaire, en particulier pour les garçons, l'absence de modèle d'intervention spécifique aux garçons et le manque de suivi. Bref, une absence de stratégie centrée sur la spécificité des garçons.

Dans l'avis du Conseil supérieur de l'éducation (Lamarre & Ouellet, 1999), on note comme recommandation toute l'importance de reconnaître les effets des rapports sociaux de sexe et de la socialisation (recommandation 1), de tenir compte également des styles cognitifs différents (recommandation 4) et du besoin des adolescents et adolescentes de donner un sens à leur situation scolaire (recommandation 5).

Rappelons que selon Dulac (2001) il convient de favoriser le respect de l'autonomie et la valorisation des compétences masculines. Par exemple, la difficulté à demander de l'aide chez les garçons suggère d'être proactif dans l'offre de service (Comité de travail en matière de prévention et d'aide aux hommes, 2004; Dulac, 1997, 2001; Tremblay & L'Heureux 2002).

Intervenir auprès des garçons appelle ainsi à tenir compte des écrits récents concernant l'intervention auprès des hommes (Bélanger & L'Heureux, 1993; Brooks, 1998; Brooks & Good, 2001; Dorais, 1988; Dulac, 1997, 2001; Dulac & Groulx, 1999; Pollack & Levant, 1998; Scher, Stevens, Good & Eichenfield, 1987; Tremblay, 1989, 1996; Tremblay & L'heureux, 2002). Dans leur synthèse sur la question, Tremblay et L'Heureux (2002) notent 10 points sur lesquels s'attarder plus spécifiquement dans l'intervention auprès des hommes, éléments sur lesquels il devient possible de penser adapter les actions auprès des garçons en milieu scolaire :

1. Être sensible aux dimensions de genre, plus concrètement chercher à comprendre le processus de socialisation des garçons plutôt que de porter un jugement.
2. Croire en leurs pleines capacités de développement et non pas restreindre le champ des possibles qui se présentent à eux.
3. Porter une attention aux contre-transferts réactionnels, particulièrement avec les garçons qui présentent des comportements qui suscitent spontanément des réactions négatives (comportements d'opposition, de désintérêt total, d'agressivité ou autres); ce qui exige de bien faire la distinction entre la personne et son comportement.
4. Reconnaître l'inconfort dans la demande d'aide et porter une attention particulière à la prise de contact, ce qui met en évidence la question de la qualité de la relation maître-élève et plus particulièrement des attitudes qui facilitent la demande de soutien.
5. Soutenir, responsabiliser, donner du pouvoir, soit une orientation qui replace l'élève comme décideur de son propre cheminement tout en lui donnant tout le soutien nécessaire pour établir des choix éclairés.
6. Proposer un cadre d'intervention clair, structuré et concret sans perdre de vue le volet des émotions. Ce point indique toute l'importance des aspects socioaffectifs des apprentissages mais aussi que les interventions sur ces aspects doivent correspondre à la socialisation masculine : les règles doivent être claires, les garçons doivent les connaître au départ, ils doivent en comprendre le bien-fondé, le temps prévu à cette fin doit être explicite, etc.
7. Capitaliser, miser sur les forces et contrecarrer la honte. Les recherches sur les garçons indiquent aussi des points forts sur lesquels il est possible de capitaliser pour mieux contrecarrer les aspects plus négatifs. De plus, partir des points forts aide à contrecarrer le sentiment de ne pas être à la hauteur et l'image négative que certains garçons ont d'eux-mêmes.
8. Briser l'isolement affectif en favorisant l'entraide.
9. Adapter les services, agir rapidement et, au besoin, être proactif. Cela identifie l'importance de modifier l'offre de services et d'aller au-devant des garçons plutôt que d'attendre qu'ils demandent de l'aide.
10. Prendre soin des intervenants, les soutenir dans ce travail exigeant.

La plupart des recherches sur l'intervention auprès des garçons portent sur le contexte thérapeutique. Cependant, nombre des points que l'ont retrouve sont transférables dans le cadre du milieu scolaire. C'est en ce sens qu'ils ont servi de références pour élaborer un premier modèle d'intervention.

3.8. LE DÉVELOPPEMENT COMMUNAUTAIRE ET L'ACTION POLITIQUE

Les deux dernières stratégies du modèle de promotion de la santé s'intéressent au développement communautaire et à l'action politique. Le développement communautaire favorise la mise en place de mécanismes par lesquels le milieu s'approprie un projet et assure sa pérennité. Selon Labonté (1987), il constitue « le pivot de la promotion de la santé communautaire ». Pour ce faire, il convient de s'appuyer sur les ressources communautaires existantes et, au besoin, de favoriser l'émergence de nouvelles ressources. Le partenariat est l'un des mécanismes privilégiés. Basé sur un rapport égalitaire entre les différents partenaires, il vise à mettre en commun l'analyse de la problématique et à déterminer des actions communes pour y remédier. Dans la situation qui nous intéresse, le partenariat permet de concerter les énergies des acteurs départementaux (les enseignants et enseignantes, et la personne qui coordonne le programme), des services professionnels (psychologie, orientation, aide pédagogique individuelle, etc.) et de la direction du cégep. Cette concertation déborde le cadre du cégep en intégrant des ressources du milieu qui se spécialisent sur les garçons et les hommes de même que le milieu de la recherche.

Par ailleurs, l'action politique permet d'inscrire la question à l'ordre du jour des décideurs politiques à différents niveaux hiérarchiques dans l'objectif que des politiques ou des programmes spécifiques soient mis en œuvre. L'action politique peut être vue à un niveau plus limité comme par exemple le cégep. Selon Labonté (1987), l'action politique en promotion de la santé prend plus souvent la forme de défense des droits qui vise les hauts fonctionnaires de l'État. Bref, elle comprend toutes les actions et les prises de position menées afin d'influencer les autorités en la matière.

Dans les faits, il semble que peu d'organismes communautaires s'intéressent plus spécifiquement à la réussite des garçons aux études collégiales. Le ministère de l'Éducation des Loisirs et des Sports a fait de cette problématique une priorité. Quelques textes ont été rédigés, mais il semble n'y avoir que quelques actions spécifiques qui ont été menées à ce jour.

3.9. DES CONSTATS POUR L'ACTION

À partir de ce qui se dégage des recherches antérieures, il nous apparaît important de définir de grandes pistes pour l'action, pistes qui demeurent à vérifier auprès des acteurs concernés. Nous avons donc identifié les constats suivants pour nous guider dans le développement d'interventions efficaces. En ce sens, nous avons considéré que les actions à mettre en place doivent :

- € Agir en amont, de manière préventive, ne pas attendre le décrochage ou des difficultés trop importantes pour intervenir ;
- € viser principalement les garçons, particulièrement ceux des techniques physiques ;
- € se concentrer principalement lors de la première année au cégep ;
- € tenir compte des spécificités liées au genre ;
- € s'appuyer sur une approche développementale ;
- € toucher les dimensions scolaire, sociale, institutionnelle et vocationnelle de l'intégration ;
- € porter une attention particulière au stress de transition et à ses effets ;
- € mettre en place des mesures pour aider les garçons à persévérer dans leurs études au-delà du deuxième trimestre ;
- € s'inscrire dans un projet d'établissement ;
- € être en lien avec l'équipe d'enseignantes et d'enseignants concernés ;

- € favoriser un partenariat entre les différentes équipes du collège (personnels enseignant et non-enseignant, direction) et avec le milieu communautaire ;
- € demeurer en lien avec le milieu de la recherche.

De son côté, Tardif (2004, voir aussi Tardif, Gascon & St-Pierre, 1999) rapporte de son expérience auprès d'élèves du secondaire en Gaspésie les éléments suivants à surveiller dans la mise en œuvre de mesures favorisant la réussite scolaire. Elle distingue deux volets :

Sur le plan des mesures elles-mêmes :

- € Intensité – mesures qui commencent tôt
- € Pratiques pédagogiques renouvelées
- € Approche différenciée auprès des garçons
- € Aide en salle de préférence
- € **Parents partenaires, surtout les pères**
- € **Mesures attrayantes et bien annoncées**
- € **Jeunes engagés, actifs qui croient en ce qui leur est offert**
- € **Intervenants engagés qui croient en les jeunes et qui s'impliquent de bon gré**
- € **Un encadrement soutenu**
- € **Un support accru lors des moments décisifs (ex : transitions)**

Sur le plan de la démarche, son rapport nous indique qu'il faut :

- € Mesures structurées, évaluées et révisées
- € Maintien du cap
- € Support au personnel scolaire notamment le personnel enseignant
- € Projets mobilisateurs de la communauté éducative

Ces recommandations de Tardif rejoignent à plusieurs égards des constats que nous avons faits au cours de notre projet et sur lesquels nous reviendrons en conclusion. Rappelons d'abord les objectifs du projet et la méthodologie suivie pour nous permettre d'atteindre ces objectifs.

4. Les objectifs du projet

Le collectif de recherche avait formulé l'objectif général du projet ainsi :

Dégager un modèle d'intervention favorisant l'intégration, la persévérance et la réussite scolaires des garçons au niveau collégial.

Cet objectif a ensuite été subdivisé en quatre objectifs spécifiques :

1. Décrire les perceptions qu'ont les garçons, les enseignants et enseignantes, et professionnels et professionnelles des facteurs favorisant l'intégration des garçons au cégep sur les plans scolaire, social, institutionnel et vocationnel. Dans les faits, nous rapporterons ici l'expérience d'intégration des garçons des deux programmes visés aux études collégiales telle que décrite par des garçons et des membres des personnels enseignants et non-enseignant.
2. Décrire les perceptions des acteurs concernés (élèves, enseignants et enseignantes et professionnels et professionnelles) en regard des interventions préventives effectuées dans les programmes ciblés (Technologies du génie électrique et Techniques de l'informatique).
3. Mettre en lien les perceptions des acteurs concernés avec des indicateurs de persévérance et de réussite scolaires des garçons inscrits dans les programmes ciblés. Dans les faits, cet objectif a plutôt pris la forme de mesurer l'impact du programme d'interventions réalisé sur la réussite scolaire et les dispositions d'apprentissage des élèves.
4. Élaborer un modèle d'intervention opérationnel à partir des résultats de recherche.

Il s'agit donc d'un projet directement orienté vers l'action dans le but ultime d'établir des mesures de soutien à la réussite scolaire des garçons. Ce but passe par des interventions concernant l'intégration et la persévérance scolaires, par le fait même, des aspects permettent la lutte au décrochage scolaire.

5. La méthodologie

5.1. LES SUJETS À L'ÉTUDE

Initialement, l'équipe de recherche avait prévu travailler avec un petit nombre d'élèves (trois classes). Cependant, les équipes d'enseignants et enseignantes concernées ont préféré appliquer l'expérimentation auprès de toute la cohorte qui arrivait dans les programmes visés en 2002. Ainsi, cette recherche s'est adressée à la population des élèves nouvellement inscrits, garçons et filles, au *Cégep Limoilou* à l'automne 2002 et aussi à l'automne 2003 dans les programmes de Technologies du génie électrique (TGE) et de Techniques de l'informatique (TI), tant les élèves de type A (provenant du secondaire) que ceux de type B (ayant déjà une expérience collégiale) ainsi que les enseignantes et les enseignants qui leur étaient attitrés.

Le *Cégep Limoilou* est une institution de niveau collégial offrant une scolarité de type préuniversitaire ainsi que divers programmes de formation technique. Il s'agit de l'un des plus gros cégeps de la province de Québec accueillant plusieurs milliers d'étudiants et étudiantes. Il est situé dans un quartier populaire d'un grand centre urbain et il représente un pôle d'attraction en particulier pour la partie est du Québec, notamment en raison de la maquette de programmes offerts.

Plusieurs éléments motivent le choix du *Cégep Limoilou* comme terrain de recherche sur la réussite scolaire des garçons. Notons d'abord qu'il offre plusieurs programmes de techniques physiques qui attirent davantage de garçons. C'est ainsi que, contrairement à la majorité des collèges de la province, il accueille plus de garçons que de filles.

Tableau 1: Répartition des nouveaux élèves inscrits selon le sexe (A2001)

| Sexe | Ensemble des collèges | Cégep Limoilou |
|---------|-----------------------|----------------|
| Garçons | 44,3 % | 56,1 % |
| Filles | 55,7 % | 43,9 % |

De plus, comme le souligne son site Internet,

Depuis sa création en 1967, le *Cégep Limoilou* s'est toujours défini comme un collège accessible, soucieux d'offrir à ses étudiantes et à ses étudiants les meilleures conditions d'apprentissage et de développement personnel. Cette « vocation », qui constitue la base de son projet éducatif, a donné lieu au fil des années à la mise sur pied de nombreux services en vue de favoriser la réussite chez tous les étudiants, compte tenu des aspirations et du potentiel de chacun (Cégep Limoilou, 2005).

Ainsi, le projet de recherche-action s'est rapidement intégré au sein du *Plan d'amélioration de la réussite* adopté par le cégep.

Plusieurs éléments ont motivé le choix des programmes de TGÉ et de TI. Ce sont des programmes qui attirent des clientèles très fortement masculines. Par ailleurs, ces programmes sont suffisamment fréquentés et ils sont composés d'étudiants éprouvant des difficultés de diplomation et ayant un fort potentiel de décrochage. Le *Cégep Limoilou* donne donc priorité à ces programmes (Cégep Limoilou, 2000). Enfin, les équipes de ces programmes ont tenté diverses

expériences par le passé et ont marqué leur désir de développer des projets pour améliorer la situation des élèves sur le plan de la réussite.

Les sujets à l'étude peuvent être regroupés en trois catégories : des élèves, des enseignants et enseignantes, et des intervenants et intervenantes. Lors du premier cycle de recherche-action, ont contribué à l'étude les élèves ayant participé aux entrevues de groupe (voir Tableau 6). Par la suite, tous les étudiantes et étudiants nouvellement inscrits à l'automne 2002 (cohorte 1) et à l'automne 2003 (cohorte 2) ont participé aux mesures. Le tableau 2 indique la répartition des élèves ayant participé aux expérimentations selon le sexe, le programme, le type (A ou B), l'âge moyen lors de leur entrée dans le programme et le tour de sélection.

Tableau 2 : Élèves ayant participé à l'étude selon le sexe, le programme, le type, l'âge lors de la rentrée dans le programme et le tour de sélection

| | Population totale | | TGÉ | | TI | |
|------------------------------------|-------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| | 2002 n / % | 2003 n / % | 2002 n / % | 2003 n / % | 2002 n / % | 2003 n / % |
| <i>N</i> (1 ^{re} session) | 254 | 219 | 173 | 146 | 81 | 73 |
| Sexe | | | | | | |
| Garçons | 238 / 94 | 212 / 97 | 162 / 94 | 141/97 | 76 / 94 | 71 /97 |
| Filles | 16 / 6 | 7 / 3 | 11 / 6 | 5/3 | 5 / 6 | 2/3 |
| Âge | | | | | | |
| 17 | 8 / 3 | 59 / 27 | 5 / 3 | 45/ 31 | 3 / 4 | 14/20 |
| 18-20 | 177 / 70 | 92 / 43 | 130 / 75 | 62/43 | 47 /58 | 30/43 |
| 21-25 | 52 / 20 | 53 / 25 | 31 / 18 | 30/21 | 21 /26 | 23/33 |
| 26 et plus | 17 / 7 | 11 / 5 | 7 / 4 | 8/5 | 10 /12 | 3/4 |
| Type | | | | | | |
| A | 130/ 51 | 101 / 47 | 98 / 57 | 77/53 | 32 / 40 | 24/34 |
| B | 124 / 49 | 114 / 53 | 75/ 43 | 68/47 | 49 / 60 | 46/66 |
| Tour | | | | | | |
| 1 | 191 / 76 | 147 / 73 | 132 / 76 | 104/ 72 | 59 / 75 | 43/77 |
| 2 et plus | 161/ 24 | 54 / 27 | 41 / 24 | 41 / 28 | 20/ 25 | 13/ 23 |

Outre la participation des chercheurs du collégial au sein du collectif, des membres du corps professoral ont été sollicités. Au total, 36 enseignantes et enseignants se sont engagés à diverses étapes du projet et ont fourni diverses données (voir Tableau 3).

Tableau 3 : Enseignants et enseignantes ayant participé au projet de recherche-action selon le sexe, le programme et la mesure

| | Total | | | TGÉ | | TI | |
|---------------|-------|------|------|------|------|------|------|
| | 2001 | 2002 | 2003 | 2002 | 2003 | 2002 | 2003 |
| <i>N</i> | 16 | 11 | 25 | 7 | 5 | 4 | 19 |
| Sexe | | | | | | | |
| Hommes | 15 | 9 | 21 | 6 | 5 | 3 | 16 |
| Femmes | 1 | 2 | 4 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| Mesure | | | | | | | |
| Soutien | n/a | 10 | 8 | 7 | 5 | 3 | 3 |
| Tutorat | | 9 | 20 | 6 | 4 | 3 | 16 |

Enfin, des membres du personnel non-enseignant ont contribué à une entrevue de groupe (2002) et diverses personnes ont agi à titre d'intervenantes privilégiées en enrichissant le corpus sous forme d'un journal de bord ou encore à partir d'entrevues semi-dirigées (2004-2005). Il s'agit du directeur des études, d'une psychologue qui a aussi agi à titre de coordonnatrice des activités sur le terrain, d'un intervenant social junior (d'abord stagiaire puis travailleur social) qui a assisté celle-ci et a aussi agi à titre d'auxiliaire de recherche, des coordonnateur et coordonnatrices des deux programmes concernés, d'un conseiller en orientation et d'un représentant de la ressource pour hommes *AutonHommie* (voir Tableau 4).

Tableau 4 : Intervenants et intervenantes ayant contribué aux données de recherche selon le sexe et la catégorie

| | 2001 | | 2003 | | Total |
|---|------|---|------|---|-------|
| | H | F | H | F | |
| Administration collégiale et coordination de programme | 2 | 1 | 2 | 2 | 7 |
| Intervention psychosociale (psychologie, travail social, orientation, API) | 2 | 1 | 2 | 1 | 5* |
| Personnel de soutien | 2 | 1 | | | 3 |
| Autre (ressource communautaire, activités socio-culturelles et sportives, etc.) | 5 | | 1 | | 6 |
| Total | 11 | 3 | | 3 | 21 |

* Un même intervenant a été interrogé à deux occasions.

Toutes ces personnes ont contribué d'une manière ou d'une autre au corpus de la recherche sans compter le collectif de recherche qui a contribué à l'analyse des résultats et à l'ajustement du modèle d'intervention tout au long du processus.

5.2. LA RECHERCHE-ACTION

5.2.1. Définition et pertinence de la recherche-action

Il nous a semblé dès le départ que la recherche-action représente la méthodologie la plus efficace pour un tel projet. La recherche-action est souhaitable dans le domaine de l'éducation : elle a pour origine des besoins sociaux réels, elle est menée dans le milieu, elle met à contribution tous les

participants à tous les niveaux, elle est flexible, elle exige d'établir une communication systémique entre les chercheurs et le milieu, et elle s'autoévalue constamment (Markle & Tieman, 1970 dans Mayer & Ouellet, 2000). Elle porte une double finalité : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations (Barbier, 1996 dans Mayer & Ouellet, 2000). Elle prend appui sur les savoirs d'action (Racine & Legault, 2001) ou expérientiels (Barbier, 1996 dans Racine & Legault, 2001), et non uniquement sur des savoirs théoriques. Cette étude des savoirs ou praxéologie permet de rendre « compte des déterminismes qui orientent l'action, des variations des positions du praticien, de la visée transformatrice des professions du social, du sens que les praticiens élaborent et transmettent, de leur propre transformation pendant le processus » (Roquejoffre, 1998 : 82). Il s'agit d'autant d'éléments à prendre en considération dans l'analyse de l'action des personnes qui sont au cœur de l'action. En aidant à mieux saisir le « que faire ? » et le « comment le faire ? » la recherche-action s'inscrit dans une perspective de transformation sociale (Gauthier, 1993; Holm, Hunter & Welling, 1999). Elle s'intéresse aux résultats (persévérance et réussite scolaires des garçons) et aussi à la manière choisie pour atteindre ces résultats (le processus).

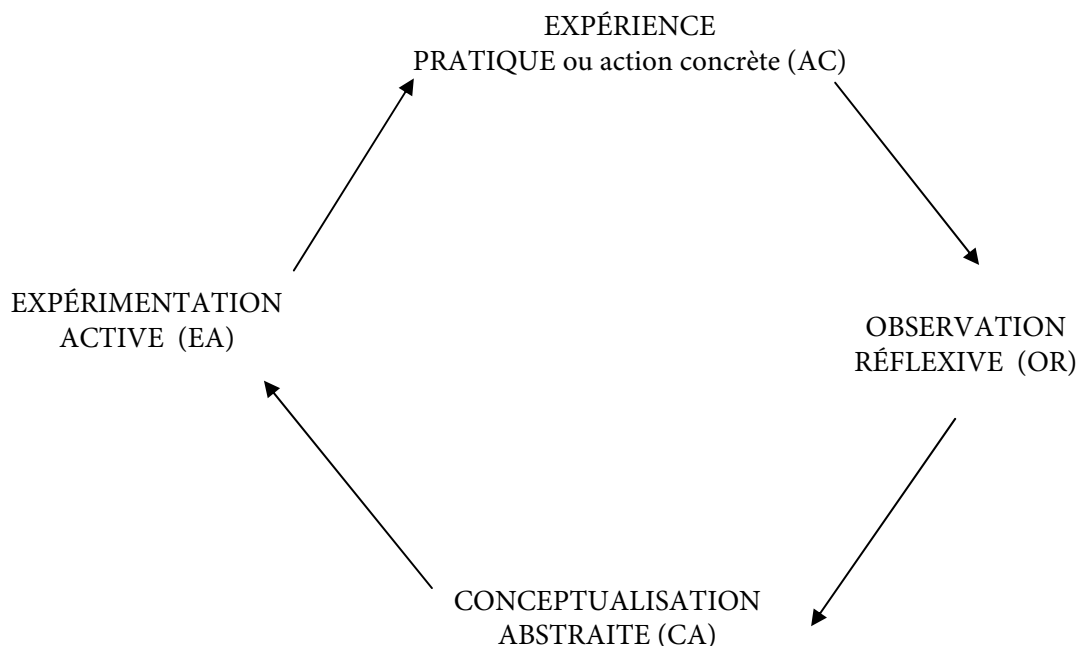
Deux éléments motivent principalement le choix de cette approche méthodologique pour cette recherche : l'absence quasi totale d'expériences pertinentes connues invite à choisir une méthode qui facilite l'émergence d'idées novatrices. Par ailleurs, la recherche-action en étant imbriquée avec le terrain de recherche a l'avantage de favoriser une intégration immédiate des résultats. En ce sens, la formule de recherche-action semble toute désignée pour encourager un mode à la fois exploratoire et évaluatif. Cette méthode est particulièrement adaptée à la situation actuelle en raison de sa capacité de cerner les phénomènes complexes. L'intervention à apprécier est multifactorielle, cible clairement l'intégration et plus spécifiquement la socialisation comme facteurs déterminants de la réussite et de la diplomation des garçons, elle intéresse plusieurs groupes de personnes et son aspect innovateur exige une analyse structurée. Les conclusions que nous pouvons tirer des actions expérimentées nous aident à construire un modèle d'intervention auprès des garçons qui fréquentent le cégep.

5.2.2. Le processus de la recherche-action

Selon Goyette et Lessard-Hébert (1987 dans Mayer & Ouellet, 2000), la recherche-action n'a pas de spécificité méthodologique mais une souplesse méthodologique qui demande, en revanche, que les chercheurs l'adaptent à l'objet de recherche. Dans le cadre de cette recherche-action, l'objet de recherche est constitué des interventions favorisant l'intégration, la persévérance et la réussite scolaires des garçons.

La méthodologie de la recherche-action part du milieu pour retourner au milieu concerné. Il y a alternance continue entre une action et la réflexion qui porte sur celle-ci (la recherche). La connaissance se développe grâce à un aller-retour incessant entre l'action et la réflexion. L'alternance implique une reconnaissance des différents savoirs dans leur originalité et leur pertinence réciproque. En ce sens, il est possible de reprendre le modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) pour bien saisir le processus de réflexion analytique poursuivi (voir Figure 4).

Figure 4 : Processus d'apprentissage expérientiel selon Kolb (1984)



Lavoie, Marquis et Laurin (1996) résument le mécanisme de fonctionnement de la recherche-action comme une spirale dont chaque cycle comprend différentes phases : réflexion initiale, précision du problème et de son contexte, planification de l'action, action et observation, évaluation et prise de décisions. McTaggart et al. (1982, dans McKernam, 1996) retiennent aussi quatre étapes continues (voir Tableau 5) mais les formulent différemment selon un processus de construction – reconstruction :

Tableau 5 : Les étapes continues du processus de recherche-action selon McTaggart et al. (1982)

| | Reconstruction | Construction |
|---------------------------------------|---|---|
| Discours (entre les participants) | 4. Réflexion Rétrospective sur les observations Reconnaissance et évaluation | 1. Planification Prospective sur les actions à venir Action construite |
| Pratique (dans le contexte social) | 3. Observation Prospective pour la réflexion Documentation | 2. Action Rétrospective sur la planification Action stratégique |

(Tiré de McKernam, 1996, notre traduction libre)

La spirale continue des différents cycles entre les actions et la réflexion permet alors de réajuster la trajectoire et de tirer de nouvelles conclusions théoriques et pratiques (Barbier, 2000). Selon McKernam (1996), une recherche-action doit poursuivre au moins deux cycles, chaque cycle

comportant ses tâches spécifiques. Dans les faits, le projet de recherche-action a comporté trois cycles :

Premier cycle : définir le problème

Tout projet de recherche-action doit partir d'un problème identifié par les acteurs du milieu concerné (McKernam, 1996). Pour ce projet, une intervenante-clé a identifié des difficultés auxquelles sont confrontés les garçons au cégep alors que le *Comité de coordination d'amélioration de la réussite* du *Cégep Limoilou* considère qu'il est nécessaire de donner priorité à certains programmes à concentration masculine pour atteindre les objectifs ministériels. Les premières actions menées au cours de l'année 2001-2002 ont permis de mettre sur pied une équipe de travail, d'établir un partenariat avec des chercheurs universitaires et un organisme du milieu spécialisé dans l'intervention auprès d'une clientèle masculine et de mieux définir le problème à partir d'une recension des écrits et à partir du milieu lui-même. La première activité a consisté en des entrevues collectives avec des garçons qui en étaient à leur première session dans leur programme d'études. Ces entrevues regroupaient des garçons provenant du secteur préuniversitaire et d'autres provenant de divers programmes de techniques physiques. De plus, deux entrevues de groupe ont été menées auprès d'enseignants et d'enseignantes et une autre auprès de membres du personnel non-enseignant. C'est cette définition plus précise du problème qui a permis d'entrevoir les premières actions à expérimenter.

Deuxième cycle : expérimenter des « hypothèses intelligentes »

Selon Mc Kernam (1996), la première définition du problème permet de définir des hypothèses de travail qui apparaissent « intelligentes », c'est-à-dire que les actions planifiées correspondent le plus possible à ce que le milieu a besoin pour avancer vers son objectif de changement. Ainsi, à partir de la recension des écrits et des entrevues collectives et en regard du modèle de promotion de la santé, du modèle interactionniste de Tinto et des quatre formes d'intégration, un premier projet d'interventions est dégagé pour l'expérimentation. Ce modèle a été soumis dans le cadre du *Programme d'Actions structurantes* et a été financé pour sa réalisation. Des multiples données ont été recueillies et analysées. Ainsi, la réflexion soulevée a mené vers un troisième cycle.

Troisième cycle : expérimenter des « hypothèses ajustées »

À partir des résultats préliminaires et des commentaires soulevés par les acteurs concernés, il a été possible d'ajuster le modèle et d'expérimenter ce que nous appelons des « hypothèses ajustées » (Tremblay & Bonnelly, 2004). Ces actions ont à leur tour été expérimentées et suivies avec les mêmes instruments de mesure. Elles conduisent à proposer, à la fin de ce rapport, un modèle novateur. Par ailleurs, une phase 2 au présent projet a été envisagée en vue d'établir un quatrième cycle de recherche-action.

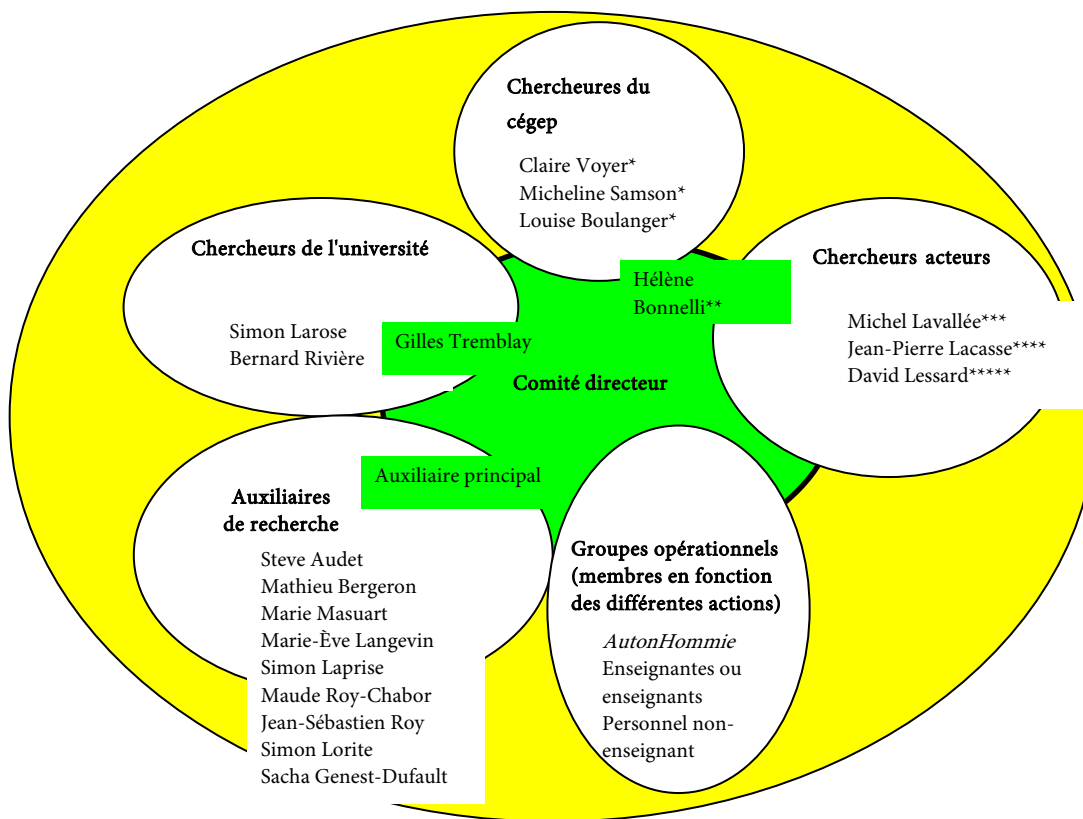
Quatrième cycle : valider et enrichir le modèle

Ainsi un certain nombre de questions demeurent quant au rapport des garçons avec l'école. Les actions, aussi prometteuses qu'elles apparaissent, demeurent à valider plus clairement. Plusieurs aspects exigent encore des précisions, notamment en matière de transférabilité du modèle et de sa pérennité.

5.2.3. Une démarche participative

Pour être efficace, une recherche-action doit favoriser la participation active des acteurs concernés du début à la fin du processus, que ce soit dans la définition du problème, le choix des instruments de mesure, l'analyse des données, l'interprétation et la diffusion des résultats, et aussi le rapport final. Il va sans dire qu'il s'agit là d'un processus complexe et qu'il est impossible de consulter tout le monde concerné tout en respectant les exigences de production. Dans les faits, cette participation aux décisions s'actualise par le biais de ce qu'on appelle un collectif de recherche qui allie les chercheurs universitaires et le groupe de « chercheurs-acteurs » dans la communauté. Ces chercheurs développent ensemble une confiance mutuelle tout au long de ce mouvement continu d'action et de réflexion. Cette approche permet, après l'émergence des constatations et des concepts, de faire participer les parties visées par l'intervention (les élèves) ainsi que les personnes pour lesquelles une intervention efficace dans le milieu entraîne des répercussions sur leur propre pratique, (enseignants et enseignantes, et autres intervenants et intervenantes du milieu collégial). En pratique, le collectif de la recherche-action regroupait des chercheurs universitaires, des chercheuses du collégial, des chercheurs-acteurs, soutenus par une équipe d'auxiliaires de recherche et oeuvrant au besoin avec des équipes opérationnelles, le plus souvent les enseignantes et enseignants plus directement engagés dans la démarche, le tout coordonné par un comité directeur (voir Figure 5).

Figure 5 : Le collectif de recherche



- * Enseignantes
- ** Psychologue
- *** Directeur général de la ressource pour hommes *AutonHommie*
- **** Conseiller en orientation
- ***** Étudiant

5.3. LES INSTRUMENTS DE MESURE ET LES ANALYSES DES DONNÉES

Comme la recherche-action ne comporte pas d'instruments particuliers, diverses sources ont été utilisées pour obtenir les renseignements escomptés et ainsi trianguler les résultats (Burns, 1999). Une partie des données sont issues d'une méthodologie qualitative, une autre d'outils plus quantitatifs, le tout largement inspiré de la recherche évaluative de type participatif telle que définie par Santé Canada (1996).

5.3.1. Les données qualitatives

L'utilisation de méthodes d'analyses qualitatives permet d'obtenir le point de vue des acteurs eux-mêmes, en plus de tenir compte du contexte dans lequel il s'insère (Rossman & Rallis, 2003). Elle a permis notamment de poser un regard holistique et d'approfondir plusieurs aspects

fondamentaux de l'expérience scolaire des étudiants. Elle a aussi permis d'entendre leurs commentaires concernant les actions réalisées ainsi que ceux des autres acteurs directement engagés dans la réalisation de ces actions.

La technique d'entrevue de groupe, aussi appelée groupe de discussion, a été privilégiée, notamment auprès des enseignants et enseignantes impliqués dans le projet. Cette technique permet une économie de temps et d'argent, tout en favorisant des échanges interactifs entre les participants et participantes. Ces échanges permettent de confronter et de clarifier au besoin leurs opinions (Rossman & Rallis, 2003). Selon Morgan (dans Palys, 2003), le groupe de discussion favorise la négociation des opinions et l'affirmation de leurs différences tout en permettant au chercheur d'être témoin d'interactions intensives dans un court laps de temps. Il permet d'obtenir l'interprétation des participants et participantes dans l'étape primaire de la recherche (Palys, 2003), ce qui est très aidant dans le processus d'une recherche-action.

Au cours du premier cycle (définition du problème 2001-2002), deux entrevues de groupe avec des garçons ont été réalisées à la 15^e semaine de leur première session dans le programme. Deux groupes ont été formés : un premier avec des étudiants de formation préuniversitaire ($n = 10$) et un second avec des étudiants de techniques physiques ($n = 13$). Au moment des entrevues, ces garçons étaient âgés en moyenne 19,3 ans. Les résultats rapportés dans le présent rapport ne concernent que les étudiants du secteur technique. Ils proviennent majoritairement de la région de Québec (8/13), soit à moins de 50 km de leur collège, et demeurent pour la majorité chez leurs parents (9/13). Ils ont obtenu une moyenne approximative de 76% au secondaire comparativement à 69% pour l'ensemble des étudiants du même programme d'études. Le recrutement a été fait à partir d'une publicité dans les classes effectuée par des membres de l'équipe de recherche, cela dans le respect de la liberté des personnes à participer ou non à l'étude. Les recruteurs se sont assurés aussi de présenter les buts du projet de recherche, ce qui était demandé aux participants, ainsi que les risques liés à leur participation et les engagements de l'équipe. Une fiche remise à tous les étudiants présents indiquait l'endroit pour s'inscrire. Les étudiants intéressés ont été contactés la veille par une secrétaire du cégep pour confirmer leur présence. Les entrevues ont eu lieu en même temps en fin d'avant-midi lors d'un arrêt temporaire de cours. Les participants ont eu droit à un dîner (pizza) comme compensation. Les entrevues ont été d'une durée approximative de deux heures.

Trois autres entrevues de groupe ont été réalisées en avril et mai 2002, soit deux avec des enseignants et enseignantes ($N = 16$) et un groupe avec des membres du personnel non-enseignant ($N = 14$). Ce dernier groupe comprenait 3 femmes et 11 hommes âgés, en moyenne, de 44 ans et ayant en moyenne 12 ans d'expérience professionnelle alors que tous travaillaient à temps complet au moment de l'entrevue. Dans les deux autres groupes, on retrouvait une enseignante et 15 enseignants âgés en moyenne, lors des entrevues, de 50 ans et ayant en moyenne 16 ans d'expérience professionnelle, tous travaillant à temps complet. Le recrutement a été fait par la psychologue du cégep à partir d'une liste qui tenait compte des diverses catégories de personnel enseignant (cours généraux /cours techniques, hommes / femmes, etc.). Le même type de répartition a été suivie pour le personnel non-enseignant (conseiller en orientation, API, soutien, gestionnaire, etc.). Cette approche a permis d'obtenir un échantillon le plus représentatif possible. Le contact a été effectué dans le respect de la liberté des personnes à participer ou non à l'étude, tout en s'assurant de présenter les buts du projet de recherche, ce qui était demandé, et d'informer les participantes et les participants des risques liés à leur participation et les engagements de l'équipe de recherche. Le recrutement s'est avéré relativement facile, chaque personne interpellée

a rapidement donné son accord pour participer. Aucune compensation n'a été versée aux participants et participantes. Les entrevues ont été d'une durée approximative de deux heures.

Ces premières entrevues de groupe mettaient l'accent sur la compréhension de l'expérience des garçons quant à leur intégration au cégep, de leur point de vue et de celui des enseignants et enseignantes, et des membres du personnel non-enseignant. Elles se présentaient sous forme de questions ouvertes autour de chacune des quatre formes d'intégration ainsi que sur l'analyse générale que les membres du groupe faisaient de la situation des garçons au cégep ainsi que les pistes de solutions que ces personnes entrevoyaient.

Au cours des deuxième (expérimentation d'hypothèses intelligentes 2002-2003) et troisième (expérimentation d'hypothèses ajustées 2003-2004) cycles, des entrevues de groupe ont été menées avec les enseignants et enseignantes impliquées dans les actions après chaque session : automne 2002, hiver 2002, automne 2003, pour un total de six entrevues collectives. Le profil des participants et participantes à ces entrevues a déjà été présenté au Tableau 3.

Pour ce qui est des élèves, deux entrevues de groupe ont été menées auprès de la cohorte 2 (2003-2004). Pour la cohorte 1 (2002-2003), 25 entrevues individuelles ont été effectuées afin de s'assurer de rejoindre diverses catégories d'élèves : ayant participé ou non à une ou l'autre des deux mesures, ayant persévéré ou non dans leurs études, garçons et filles, types A et B. L'entrevue individuelle semi-dirigée a permis d'entendre la parole d'étudiants et d'étudiantes plus difficilement à rejoindre par les entrevues de groupe. Ce type d'entretien a aussi l'avantage de laisser une marge de manœuvre au répondant ou à la répondante tout en permettant à l'équipe de recherche de comparer les données.

Tableau 6 : Élèves ayant participé aux entrevues individuelles et de groupe selon le sexe, le programme, le type et la persévérance scolaire

| | Population totale | | | TGÉ | | TI | |
|-----------------------------|-------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| | 2001 | 2002 | 2003 | 2002 | 2003 | 2002 | 2003 |
| | | <i>n</i> | <i>n</i> | <i>n</i> | <i>n</i> | <i>n</i> | <i>n</i> |
| <i>N</i> | 13* | 25 | 20 | 17 | 15 | 8 | 5 |
| Sexe | | | | | | | |
| Garçons | 13 | 23 | 18 | 15 | 13 | 8 | 5 |
| Filles | 0** | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 0 |
| Type | | | | | | | |
| A | | 10 | 12 | 8 | 8 | 2 | 4 |
| B | | 15 | 8 | 9 | 7 | 6 | 1 |
| Persévérance | | | | | | | |
| Persévérant/es | n/a*** | 16 | 20 | 11 | 15 | 5 | 5 |
| Décrocheur/ Décrocheuses | | 9 | 0**** | 6 | 0**** | 3 | 0**** |

* Ne sont considérés dans ce rapport que les participants provenant des programmes de techniques physiques.

** Il n'y a pas eu de recrutement dirigé vers des filles lors du premier cycle (définition du problème) de la recherche-action.

*** Les entrevues de groupe ont eu lieu lors de la première session et aucun suivi n'a été fait par la suite auprès des participants.

**** Contrairement à la première année d'expérimentation, il n'y a pas eu de recrutement particulier auprès des décrocheurs et décrocheuses, cependant, cinq participants avaient changé de programme au moment de la tenue de l'entrevue de groupe.

Au cours des deux années d'expérimentation, l'animation des entrevues a davantage focalisé sur le bilan que les participants et participantes faisaient de l'expérimentation ayant eu cours les mois précédant l'entrevue. Selon l'étape du projet, ces entrevues ont pu porter davantage sur les groupes de soutien, sur le tutorat maître-élève ou encore sur l'ensemble des mesures, toujours en tenant compte des quatre formes d'intégration. Dans tous les cas, l'entrevue laissait une place importante aux personnes interrogées pour compléter tous les renseignements qu'elles désiraient ajouter.

De plus, à la fin de la démarche, des entrevues individuelles ont été réalisées auprès de sept intervenants et intervenantes (voir profil Tableau 4). Ces entrevues portaient sur le processus de la recherche-action et le bilan général que ces personnes en dressent.

Tout au long du projet, des journaux de bord ont été complétés par les enseignantes et enseignants, et les intervenants et intervenantes ainsi qu'un journal de projet par la coordonnatrice des activités sur le terrain. Souvent utilisés dans l'évaluation de projets de prévention, les journaux de bord ont été construits selon la méthode élaborée par Santé Canada (1996). Des repères établis au départ ont permis d'assurer une certaine homogénéité dans la complétion des journaux de bord. De plus, des fiches d'appréciation ont été complétées par les élèves à chacune des rencontres et il en est de même pour les enseignantes et enseignants lors de

leurs rencontres de soutien. Ces fiches, fréquemment utilisées en recherche participative, ont été construites selon la méthode déterminée par Santé Canada (1996). Ces moyens ont permis d'effectuer un monitoring tout au long du projet tout en accumulant des données pertinentes aux fins de la recherche. Ainsi, il était possible de suivre la progression des activités.

L'analyse des données qualitatives s'inspire de la procédure et des techniques de la méthode élaborée par Miles et Huberman (2003). Une approche mixte (déductive/inductive) a été utilisée afin de tirer avantage des sources théoriques et des résultats antérieurs tout en laissant une place importante au contenu émergent des nouvelles sources de données. De plus, elle s'inscrit bien dans la logique de la recherche-action. Tout le matériel a été enregistré et retranscrit. Une première lecture flottante a été réalisée afin de dégager le sens général du texte et de cerner les idées majeures. Le logiciel *N-vivo* a fourni une stratégie informatique aux tâches liées à la codification des données. Des catégories conceptuelles ont été prévues de manière à refléter et à généraliser les constatations. Ces catégories conceptuelles ont été préalablement soumises au collectif de recherche. Outre les quatre formes d'intégration, on retrouve des catégories portant sur chacune des mesures selon l'appréciation favorable ou défavorable des participants et participantes. Des sous-catégories relatives aux quatre formes d'intégration ont permis de classer des dimensions telles que la clarté du choix vocationnel, la motivation, les buts, les exigences scolaires, les relations sociales, l'aide par les pairs, l'accessibilité des services, la concertation, le soutien des enseignants et enseignantes, etc. D'autres catégories ont dû être ajoutées à partir du contenu émergent notamment celles relatives aux dimensions personnelles. Outre les discussions relatives au découpage des catégories conceptuelles, le collectif de recherche a reçu l'ensemble du corpus et a fait l'étude plus attentive de trois entrevues (une étudiante décrocheuse, un étudiant persévérant et un autre qui a abandonné). Les échanges du collectif ont porté tant sur le contenu émergent des entrevues avec les étudiants et étudiantes que sur celui en provenance des entrevues avec les enseignants et enseignantes ayant participé aux actions ou encore sur celui provenant des entrevues avec les intervenants et intervenantes faisant le bilan de l'expérience.

5.3.2. Les données quantitatives

Les données quantitatives ont aidé à nourrir la réflexion au cours de la recherche-action et à tracer le bilan à la fin de l'expérimentation. Divers instruments de mesure ont été utilisés.

Les fiches d'appréciation utilisées en cours de route sous une forme qualitative ont été saisies à la fin du processus à l'aide du logiciel *SPSS*, les données qualitatives (questions ouvertes) ayant été préalablement codifiées et résumées en quelques catégories principales afin d'en faciliter l'analyse. De la même manière, des questionnaires-bilans de mi-intervention et de fin d'intervention ont été remplis par les élèves et par les enseignantes et enseignants et saisis dans *SPSS*.

L'*Inventaire des Acquis Précollégiaux* (IAP) (Larose & Roy, 2001) a été complété par les élèves à leur entrée dans le programme (Temps 1), au début de la deuxième session (Temps 2) et, dans le cas de la cohorte de 2002-2003, également au début de la troisième session (Temps 3). Développé après plusieurs années de recherche en milieu collégial, l'IAP est un instrument comprenant 95 questions auto-administrées réparties en 17 échelles qui évaluent trois grandes dimensions : les acquis liés à l'apprentissage (réactions d'anxiété, anticipation de l'échec, préparation aux examens, recours aux professeurs, qualité de l'attention, entraide, priorité aux études, croyance à la facilité

et croyance aux méthodes), ceux liés à l'orientation (aspirations scolaires, clarté du choix, engagement par rapport au choix) et les acquis sociaux (anxiété sociale, leadership, implication sociale, expérience au secondaire). Roy et Larose (2001) rapportent une consistance interne variant de 0,55 à 0,96. Selon ces auteurs, cet instrument permet de discriminer à partir de 11 des 17 facteurs, dès leur entrée au cégep, les élèves qui sont susceptibles d'avoir des difficultés en première session. Comme l'objectif de l'utilisation de cet instrument visait à saisir quelles dispositions des élèves étaient susceptibles de changer à la suite des actions réalisées, les données du Temps 1 ont été utilisées comme variable de contrôle afin de mieux saisir les changements opérés aux Temps 2. En pratique, il a été impossible d'effectuer des analyses rigoureuses avec les données du Temps 3 compte tenu de la trop grande attrition de questionnaires répondus.

De plus, un questionnaire standardisé sur la relation d'aide, le *Penn Helping Alliance Questionnaire* (Alexander & Luborsky, 1986), traduit et validé au Québec par Alexandra Bachelor, a été rempli par les élèves, et les tuteurs et tutrices. Utilisé dans le cadre de recherches sur diverses formes d'aide, cet instrument permet d'évaluer la qualité du lien qui s'établit entre l'élève et le tuteur ou la tutrice, et de mettre ces résultats en relation avec les indicateurs de réussite.

Enfin, les indicateurs de persévérance et de réussite ont été prélevés dans les banques de données du *Cégep Limoilou* avec l'accord des élèves concernés. Ces données concernent la réinscription à la deuxième session (Cohortes 1 et 2), à la troisième et à la quatrième sessions (Cohorte 1 seulement), la moyenne générale et le taux de cours réussis à la première et deuxième sessions (Cohortes 1 et 2) et à la troisième et quatrième sessions (Cohorte 1 seulement). La moyenne pondérée au secondaire (MPS) a été utilisée comme variable de contrôle. Diverses analyses ont été exécutées selon l'âge, le type d'élèves (A ou B), le tour d'acceptation lors de l'inscription (1, 2 ou 3 et plus) et le programme (TGÉ ou TI).

Toutes les données ont été analysées à partir du logiciel *SPSS*, principalement sous forme d'analyses de variance et de covariance, et d'analyses de contingence.

Les résultats quantitatifs ont été présentés et discutés lors de diverses rencontres du collectif de recherche. Enfin, notons que chacune des rencontres du collectif a fait l'objet d'un résumé écrit détaillé afin de colliger l'essentiel des discussions pouvant servir de matériel de recherche.

5.4. LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Pour les chercheurs associés à l'*Université Laval*, le règlement de l'institution mentionne clairement que toute recherche impliquant des sujets humains doit être approuvée par le *Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval* ou par une instance reconnue par ce dernier. Le projet a été soumis et approuvé par ce comité. Tous les sujets ayant participé à cette étude (élèves, enseignantes et enseignants, et intervenants et intervenantes) ont, préalablement à leur participation, lu et signé un formulaire de consentement établissant les règles de leur participation et les normes de confidentialité suivies.

Notons également que, même si l'accent du projet portait d'abord et avant tout sur la réussite des garçons, il n'a jamais été question de mettre de côté les filles impliquées dans les programmes visés. Bien au contraire, l'équipe de recherche a trouvé essentiel de vérifier tout au long du projet comment les activités proposées étaient accueillies par les filles. De plus, la campagne de

marketing social devait également intégrer la réalité des filles de telle sorte que la réussite ne soit pas perçue comme uniquement une affaire de garçons. À divers endroits, les résultats qualitatifs nous permettent de rendre compte de cette attention portée sur la réalité des filles dans les programmes concernés, même si leur trop faible nombre ne permet pas d'effectuer des analyses statistiques valables.

Enfin, diverses mesures ont été mises en place au cours du projet pour s'assurer que les élèves en difficulté, que ce soit sur le plan personnel ou sur le plan scolaire, soient référés aux ressources appropriées.

5.5. LES LIMITES MÉTHODOLOGIQUES

Cette recherche s'est concentrée principalement sur les acteurs ayant participé aux actions expérimentées au cours du projet. Elle ne comprend pas le point de vue de l'ensemble de la communauté collégiale qui aurait pu réagir au projet, notamment les autres enseignants et enseignantes des programmes concernés. Elle ne donne pas non plus accès au point de vue des autres élèves de ces programmes ayant débuté avant la mise en place des mesures.

Par ailleurs, la compensation financière minimale de 10 \$ qui était remise aux participants et participantes aux entrevues peut représenter un biais ; certains étudiants ou étudiantes ont pu être davantage intéressés au léger gain financier que de réellement soutenir l'avancement des connaissances, même si aucune remarque de leur part n'a été émise en ce sens. De plus, comme les enseignants et enseignantes impliquées dans le projet ont contribué au recrutement, il se peut aussi que certains élèves aient participé aux entrevues pour faire plaisir à leur répondant ou répondante et ainsi, teinté leurs réponses.

Par ailleurs, les entrevues de groupe ont certes l'avantage de donner accès rapidement à une mine de renseignements pertinents, mais elles peuvent aussi présenter un biais d'effet de groupe, certaines personnes ayant plus de difficultés à exprimer une opinion contraire à celle de la majorité. Conscients de cet aspect, les animateurs ont donné un espace aux opinions diverses et ont facilité leur émergence, ce qui s'est d'ailleurs traduit sur le plan du contenu.

Cette recherche-action constituait un vaste projet de changement qui interpellait toute la communauté collégiale et qui représentait un défi de taille. L'expérimentation réalisée est prometteuse, mais il reste beaucoup à faire pour mieux préciser les cadres d'une intervention valide et transférable. En fait, il s'agit essentiellement d'un projet exploratoire avec toutes les limites que cela comporte. En outre, la participation dans le cadre d'une recherche-action doit être suffisamment longue pour assurer la vie au processus social (Gélinas et Brière, 1985; Hugon & Seibel, 1986). Rappelons que l'un des buts de la recherche-action vise le changement et ainsi se propose d'optimiser l'action dans une perspective de transformation (Hugon & Seibel, 1986). Dans ce contexte, il aurait été important de suivre le processus sur une plus longue période pour vérifier la pérennité des actions et les conditions de l'intégration de ces actions dans le cadre du fonctionnement normal d'un milieu donné afin de maximiser l'applicabilité du modèle retenu.

6. L'expérience d'intégration des garçons aux études collégiales : des données qualitatives

Il est extrêmement complexe de rapporter tous les résultats de cet important projet. De nombreux outils de mesures ont été utilisés. De plus, nombre d'analyses demeurent encore à faire au cours des prochains mois. On retrouve des données qualitatives et quantitatives qui touchent des aspects fort différents. Certaines s'attardent aux résultats escomptés, notamment en matière de persévérance et de réussite scolaires des garçons, alors que d'autres portent sur la structuration d'un modèle d'intervention et enfin, d'autres portent sur le processus lui-même. Pour faciliter la lecture du rapport, les résultats scientifiques et leurs retombées sont exposés en cinq chapitres différents : 1) les perceptions des acteurs concernant l'intégration des garçons aux études collégiales (objectif 1); 2) les actions expérimentées à partir de la recension des écrits et des premiers résultats qualitatifs ; 3) les perceptions des acteurs quant aux effets des actions expérimentées, notamment sur l'intégration des garçons aux études collégiales (objectif 2) ; 4) les effets des actions sur la persévérance et la réussite scolaires des garçons (objectif 3) et enfin 5) les perceptions des acteurs quant aux correctifs à apporter et le modèle général qui se dégage (objectif 4).

Les perceptions des acteurs concernant l'intégration des garçons aux études collégiales étaient au cœur de la série d'entrevues de groupe effectuées lors du premier cycle de recherche-action (année 2001-2002). Elle a aussi fait l'objet des premières questions des entrevues réalisées après la première année d'expérimentation (2002-2003). La première série d'entrevues a permis d'aborder chacune des quatre formes d'intégration et l'analyse globale de la situation faites par les participants ; la deuxième série d'entrevues s'est intéressée principalement à l'évaluation subjective des mesures tout en questionnant plus largement les élèves sur l'expérience de leur première année au cégep. Sensiblement les mêmes questions ont été posées aux enseignants et enseignantes et aux membres du personnel non-enseignant lors de la première série d'entrevues de groupe que celles posées aux étudiants. La même procédure a été utilisée après l'application des premières mesures alors que les animateurs et animatrices de groupe de soutien ont répondu sensiblement aux mêmes questions que les étudiants de cette cohorte. Ces entrevues ont généré un corpus imposant. Aux fins de ce rapport, nous en résumons les principaux résultats en nous tenant essentiellement aux propos relatifs aux élèves des programmes techniques visés (TGÉ et TI). Les résultats sont abordés à partir des quatre formes d'intégration recensées dans les écrits et des données relatives aux dimensions plus personnelles qui ont émergé du corpus.

6.1. SUR LE PLAN DE L'INTÉGRATION VOCATIONNELLE

Il se dégage des réponses reçues que c'est d'abord le choix vocationnel qui dirige l'élève vers le programme. Plus ce choix est clair, plus les élèves se disent motivés.

« Quand t'as un objectif, ça t'aide plus à aller plus loin » (Étudiant, 2001²).

Choisir un programme technique au cégep est perçu comme un moyen de se doter rapidement une porte d'accès au marché du travail tout en ayant de meilleures conditions de travail que ne

² Selon la technique utilisée (entrevue individuelle ou entrevue de groupe), il est parfois impossible d'identifier de manière plus précise le profil de l'étudiant de qui nous rapportons le propos. L'année de l'entrevue est cependant toujours identifiée. Nous mettons systématiquement le masculin et ne notons le féminin que lorsqu'il est pertinent d'identifier qu'il s'agit d'une fille et que cela ne fait pas en sorte de rompre la règle de l'anonymat, compte tenu du très faible nombre de filles dans les programmes concernés.

l'auraient permis un diplôme d'études professionnelles et bien sûr, le fait de n'avoir aucun diplôme. À cet égard, les programmes de TGE et TI représentent un attrait particulier selon les enseignants et enseignantes interrogées. Pour certains élèves de type B, un retour aux études, particulièrement dans un programme technique, est une façon de se « sortir de la misère » (Étudiant TGE, 2001), après avoir expérimenté des emplois peu rémunérateurs et comportant souvent de mauvaises conditions de travail.

« Ils ont entendu dire qu'y avait de la job et qu'les salaires n'étaient pas pire, alors y s'en vont là-dedans » (Enseignant³, 2002).

Selon les répondants, les premiers mois, voire les premières semaines, constituent une période d'adaptation au cours de laquelle l'élève vérifie si son choix initial lui convient.

« Quand ils arrivent du secondaire, l'exploration vocationnelle n'est pas finie » (Pne, 2002).

« Quand t'arrives du secondaire, t'es plus mêlé, t'as pris *informatique* parce que tu penses peut-être faire des jeux « 3D » mais c'est pas d'même que ça marche. Y en a beaucoup qui sont déçus, y changent de programme ou y ne se sont pas fait orienter vraiment dans l'bon sens » (Étudiant TI, 2003).

Le choix semble cependant plus arrêté pour les élèves de type B.

« Ceux qui arrivent d'ailleurs savent plus où y s'en vont. Y savent davantage ce que c'est et que c'est c'qu'y veulent faire. Ceux qui arrivent du secondaire..., y n'ont pas d'expérience, y savent pas vraiment trop où y s'en vont » (Enseignant, 2002).

Tant pour les élèves que les enseignants et enseignantes, et les membres du personnel non-enseignant interrogés, la mauvaise orientation initiale représente l'un des principaux facteurs d'abandon du programme.

« En grande majorité, ceux qui quittent, y a pas grand-chose à faire : ça n'était pas vraiment imprégné en eux, y voulaient pas vraiment devenir technologue en TGE ou encore, y ont d'autres priorités. Ceux qui restent, y savaient qu'y voulaient devenir technologues - y sont prêts à mettre l'effort pour » (Enseignant TGE, 2002).

En ce sens, certains insistent pour dire qu'un arrêt des études peut-être bénéfique tout comme un changement de programme.

« J'ai un étudiant de vingt-quatre ans et y avait fait deux ans, y a laissé un an et y revient. Les deux ans qu'y a fait, y ne faisait pas d'effort. Y revient, y est motivé, y fait des efforts, y consacre trois heures chaque soir pour ses études » (Enseignant, 2003).

Selon certains, l'absence d'un choix professionnel clair affecte davantage les garçons que les filles dans leurs efforts aux études, celles-ci s'adaptant mieux au métier d'étudiant, disent-ils.

« J'ai l'impression que tant que les garçons n'ont pas de projet, ils ne s'impliquent pas, alors que les filles vont être un peu, j'dirais, entre guillemets, plus appliquées. Même si elles ont pas vraiment de projet, elles sont au cégep, vont plus venir aux cours, elles vont

³ Afin de s'assurer du maintien de l'anonymat des répondantes en particulier, compte tenu du faible nombre de femmes dans les programmes concernés, nous notons systématiquement le masculin à moins qu'il soit important d'identifier que le segment d'entrevue vient d'une femme et qu'il ne permette pas de la retracer.

faire les travaux, même si c'est pas très précis dans leur tête, où elles s'en vont » (Enseignant, 2002).

Par ailleurs, les garçons interrogés disent avoir besoin de comprendre en quoi la matière abordée dans les cours leur sera utile sur le marché du travail, comme si tout apprentissage doit avoir un sens pratique et correspondre à des points essentiels pour effectuer le travail plus tard.

« La matière, technique (...), y en a trop pour rien. Pour avoir vu c'qui s'passe sus l'marché du travail, ça rien à voir avec qu'est-ce qu'on fait. Y en a trop pour rien. Quand on a l'impression d'apprendre des choses pour rien, c'est surtout ça qui décourage. J'vas aller faire une technique ailleurs» (Étudiant, 2001).

Selon les répondants et répondantes, un choix vocationnel clair demeure un déterminant des efforts qui seront fournis par l'élève pour réussir ses études. Les élèves de type A semblent davantage être en recherche sur ce plan que ceux de type B pour qui un retour aux études ou un changement de programmes représente un choix plus éclairé et une motivation plus claire à terminer son programme d'études. Par ailleurs, choisir une profession qui convienne à soi peut représenter une tâche ardue, surtout devant la multitude de possibilités qui s'offre à l'élève et alors qu'il a à se définir sur plusieurs plans. On comprend que cela peut affecter assez rapidement sa motivation et de là, sa réussite scolaire. Des répondants et répondantes des trois catégories font remarquer qu'un arrêt temporaire des études peut même être bénéfique pour certains élèves qui reviennent ensuite avec un choix plus clair et plus motivés à terminer leurs études. Notons que les décrocheurs et les décrocheuses interrogées ont d'abord identifié des motifs personnels pour expliquer leur décrochage et non pas un mauvais choix de carrière, quoiqu'il s'agissait de l'un des facteurs en cause pour quelques-uns d'entre eux. Cependant les persévérants ont été nombreux à dire que la principale raison pour laquelle ils abandonneraient leurs études est la démotivation. Cette démotivation pourrait être liée, selon eux, à une perte d'intérêt, une confusion dans l'orientation, des échecs scolaires répétés ou un sentiment que les cours sont inutiles.

6.2. SUR LE PLAN DE L'INTÉGRATION SCOLAIRE

De manière générale, les étudiants se disent satisfaits de leurs cours et de leurs enseignants et enseignantes. « Ce sont tous des bons professeurs », nous disent plusieurs étudiants (2001 et 2003). Plusieurs notent plus de difficultés avec les cours généraux (français, philosophie, etc.) alors que d'autres considèrent que ce n'est pas tant la matière que la capacité de l'enseignant ou de l'enseignante de rendre la matière plus « vivante ». À nouveau, l'importance pour eux de bien faire le lien avec l'application pratique est notée comme fondamentale, tant par les étudiants que par les enseignantes et enseignants interrogés.

« Sauf un cours dont j'vois pas l'utilité » (Étudiant, 2001).

« Y [le professeur] est un p'tit peu dur à suivre. Y est dans le style : j'vous *shoot* la matière, après ça *let's go*, plongez là-dedans, débrouillez-vous pis bonne chance » (Étudiant, 2003).

« Mais ils ont une qualité que nous on n'avait peut-être pas : ils refusent de s'engager dans quelque chose où ils ne voient pas le sens » (Enseignant, 2002).

« Les gars sont très sensibles à ça. Tant qu'ils n'ont pas saisi l'utilité de quelque chose, y veulent pas l'faire, y le *botchent* pour avoir la note et l'font vite, vite, vite, et c'est rien de profond » (Pne, 2002).

L'attitude de l'enseignant ou de l'enseignante est relevée comme un élément influant la motivation à réussir.

« Sauf un cours, c'est à cause du prof, sa manière d'enseigner que j'aime pas. Y est sec, y est direct, y arrête pas de dénigrer de dire : « Vous êtes poches, vous êtes poches ». Au début de l'année, y nous disait la moitié du monde va lâcher » (Étudiant, 2001).

« En première session j'avais un prof, pis ce prof-là à quèque part m'a donné le goût d'aimer ça. La manière qu'y expliquait la matière... parce que moé là, chus arrivé icitte pis c'était un test (...) J'ai des profs supers, qui aiment la matière, qui s'donnent à 100%. Tu vois qu'y font pas ça juste pour gagner leur vie là » (Étudiant TGÉ, 2003).

Par ailleurs, l'écart entre les exigences scolaires du secondaire et celles du cégep semble très grand et plusieurs critiquent le secondaire de ne pas les avoir préparés adéquatement. Plusieurs garçons interrogés disent avoir des méthodes de travail inadéquates alors que des membres du personnel interrogés questionnent la maturité des garçons lors de leur entrée au cégep.

« Je n'ai vraiment pas de méthode de travail parce que si j'apprends à mieux travailler, ça va m'aider » (Étudiant, 2001).

« Ils n'ont pas d'ordre dans leurs affaires, ne planifient rien, ne sont pas ordonnés » (Enseignant, 2002).

« Les gars sont moins prêts qu'les filles à passer du secondaire au collégial. Les filles ont acquis plus d'autonomie. Pour les gars, y a un laisser-aller parce qu'au collégial, l'encadrement est moins serré » (Pne, 2002).

« La transition entre le secondaire et le collégial, pour le garçon, je pense, est pire que pour la fille (...) Ça leur prend une session à réagir. Il faut qu'y aient le choc pour réagir » (Pne, 2002).

Les enseignantes et enseignants interrogés insistent aussi sur le manque d'effort, particulièrement des garçons, alors que certains garçons parlent de difficultés à garder leur motivation ou encore qu'ils se laissent trop facilement distraire.

« Lorsqu'ils arrivent, ils croient pouvoir réussir en faisant peu d'efforts. Cette culture de la facilité change en cours de route (...) C'est pour cela qu'y a du décrochage, beaucoup. Face à l'effort, on refuse l'effort » (Enseignant, 2002).

« Parce que chus pas du genre à travailler beaucoup. Oui, j'le sais y faut que j'travaille plus (...) Y faut que j'me motive (...) J'me laisse souvent déconcentrer facilement par d'autres choses : c'est voir des amis, ça peut être de jouer à l'ordinateur... » (Étudiant, TGÉ, 2003).

Des enseignants et enseignantes se demandent s'il n'y a pas derrière le refus de l'effort une contestation des parents qui pousseraient leurs enfants à performer. D'autres pointent la culture de la médiocrité qui serait, selon eux, encouragée au secondaire et qui proviendrait de la culture populaire américaine. Selon ces personnes, les garçons dévalorisent l'école.

« Chez les gars, la gang de chums valorise la médiocrité et celui qui fait le clown. Fait que si tu veux être populaire vis-à-vis la gang, si t'es cancre, t'es clown, t'es médiocre, t'es bon. Si t'es bon académiquement – bien moi, je vais te dire, mes enfants étaient bons académiquement, et ils ne voulaient pas qu'on le dise aux autres (...) Quand ils arrivent

au cégep, imagines-tu quand tu sais que tu es valorisé si tu es un clown et quelqu'un qui ne réussit pas bien, comment t'as de l'intérêt à vouloir réussir ? » (Enseignant, 2002).

Plusieurs considèrent la tâche particulièrement lourde dans les programmes techniques, d'autant plus que les élèves doivent s'ajuster avec les réalités actuelles. À cet effet, le personnel interrogé note qu'un plus grand nombre d'élèves qu'avant assume un travail.

« C'est durant les cours qu'on r'çoit la matière mais c'est chez-soi qu'on la comprend. C'est difficile d'intégrer neuf heures de cours dans une journée et quand tu veux l'faire, t'as plus d'énergie » (Étudiant, 2001).

« 7 jours sur 7... Là, j'avoue que jusqu'à tout récemment, c'est parce que j'travaillais facilement 30 heures par semaine en dehors des cours... C'est plus mon étude... Me l'ver à 5 heures du matin et m'coucher à minuit, c'est journalier pour moi. Même le samedi et le dimanche... La grasse matinée, c'est quand j'me lève à 7 heures » (Étudiant, 2004).

« Ça n'a plus d'sens, l'élève peut pas tout assumer. Il travaille à l'extérieur, l'étudiant a un enfant à s'occuper, puis là, on veut qu'il fasse 35h, 40h, avec des concepts (...) : ça éclate ! » (Enseignant, 2002).

Les garçons rapportent utiliser diverses stratégies pour affronter leurs difficultés scolaires lors de la première session. Ces stratégies varient fortement d'un individu à l'autre. Certains présentent un large répertoire de stratégies et d'autres n'ont qu'un répertoire très limité. Ceux qui utilisent un large répertoire semblent affronter plus directement les problèmes et avoir de meilleurs résultats. Pour ce faire, ils rapportent faire appel à leurs amis, à des enseignants et enseignantes, parfois à leurs parents ou aux professionnels du cégep, ou encore puiser dans leurs ressources personnelles. Notamment, les étudiants des programmes techniques prennent pour appui qu'ils auront trois ans à passer avec le même groupe et considèrent l'entraide comme un moyen important pour eux. À l'inverse, les étudiants qui ont un répertoire limité semblent moins recourir à ces types de ressources et davantage adopter des comportements d'évitement ou de contournement du problème tels que tricher, copier ou ne pas aller au cours.

Lors des entrevues de groupe, les enseignants et enseignantes, et les membres du personnel non-enseignant questionnent la pédagogie usuelle. Ainsi, certains répondants et répondantes critiquent l'enseignement traditionnel qu'ils et elles jugent moins bien adapté aux garçons. En sens, utiliser des méthodes plus interactives, notamment l'enseignement par projets ou par mises en situations, l'utilisation des technologies de l'information et des communications sont autant de solutions proposées.

« Il faut dépasser l'approche passive pour les motiver (Enseignant, TGE, 2002).

« Il faudrait y avoir une diversité d'approches (Pne, 2002).

« Les gars, cela leur prend un défi. Ils ont des attitudes de réaction, pas de planification » (Pne, 2002).

« Ce n'est pas évident en tant que prof. Y a de la matière à passer et en plus, il faut créer une espèce de dynamique pour passer la matière. Cette interactivité-là, pour moi, c'est super-important » (Enseignant TGE, 2002)

« J'marche beaucoup par mises en situation. J'fais beaucoup de mises en situation. À chaque fois qu'on embarque là-dedans, des anecdotes, etc., là, on les capte » (Enseignant, 2002).

« Fonctionner par projet ; Y veulent pas trop du long terme. Y veulent pas des affaires qui finissent pas par finir. Y veulent, justement, qu'les choses aient une fin » (Enseignant, 2002).

« Le médium ordinateur pourrait être une motivation supplémentaire [pour l'apprentissage du français] » (Pne, 2002).

Par ailleurs, ces mêmes répondants et répondantes soulignent les contraintes organisationnelles qui limitent les possibilités, notamment le parc informatique jugé vétuste.

« Chez nous, en informatique, c'en était devenu une risée : nos labs étaient tellement pas à jour que les étudiants quittaient nos labs pour aller travailler chez eux : ça allait plus vite. Ils étaient mieux équipés qu'on était équipé » (Enseignant TI, 2002).

En somme, le changement des exigences scolaires entre le secondaire et le cégep représente un défi important pour plusieurs garçons, défi pour lequel ils se sentent plus ou moins bien préparés. Certains se concentrent sur leur objectif et font appel à diverses stratégies pour corriger le tir, notamment l'entraide entre pairs et demander de l'aide aux enseignants et enseignantes du programme. D'autres semblent adopter des stratégies de fuite et se retrouvent avec encore plus de difficultés. De manière générale, la satisfaction des répondants envers le programme d'études varie en fonction des cours (utilité perçue, sentiment d'apprendre), des professeurs (attitude, pédagogie) et des intérêts des étudiants pour les cours (souvent ils aiment plus les cours de la discipline). Par ailleurs, les enseignants et enseignantes interrogées rapportent expérimenter certaines méthodes pédagogiques plus efficaces avec les garçons. Cependant, plusieurs se sentent à la fois techniquement mal équipés et non suffisamment formés.

6.3. SUR LE PLAN DE L'INTÉGRATION INSTITUTIONNELLE

Selon des enseignants et enseignantes, et des membres du personnel non-enseignant, la présence d'activités parascolaires est un incitatif pour les garçons à fréquenter l'école. Parmi celles-ci, sont appréciées les visites industrielles, les conférences en lien avec le champ d'étude et les autres activités qui permettent de se retrouver avec son groupe disciplinaire. En ce sens, selon ces répondants et répondantes, voir le cégep comme un milieu de vie serait particulièrement important pour les garçons.

« Le fait qu'y ait des activités parascolaires motive [les garçons] à fréquenter l'école. Donc, pour eux autres, qu'y ait du sport, musique, implication communautaire, du théâtre, c'est important » (Enseignant, 2002).

« Les gens qui sont impliqués réussissent probablement mieux. Pourquoi ? Parce qu'ils passent plus de temps à l'école (...) Plus t'es impliqué, plus tu restes, plus tu réussis » (Pne, 2002).

« Le collège n'est pas un milieu de vie pour mes élèves, présentement, ce qui fait qu'ils restent le moins longtemps possible dans le collège. C'est une situation qui a changé depuis 15 ans » (Enseignant, 2002).

Plusieurs garçons, pour leur part, relèvent leur grand inconfort pour se retrouver dans les dédales du cégep au cours des premières semaines. Ils disent mal connaître les services du cégep. Par ailleurs, la perception qu'ils ont des personnes qui offrent ces services semble jouer un rôle

important dans leur décision d'y recourir ou non : ceux qui ont eu de bonnes expériences avec les services disent qu'ils n'hésiteraient pas à y recourir à nouveau au contraire de ceux qui ont eu de mauvaises expériences. Aussi, avoir confiance en la personne semble être un préalable à la demande d'aide des garçons. Tout le personnel qui travaille au cégep ainsi que les autres étudiants et étudiantes sont susceptibles de devenir des personnes de confiance qui peuvent servir, par la suite, de tremplin à d'autres demandes d'aide et à une meilleure intégration.

« J'veais t'dire : quand j'suis arrivé, j'ai trouvé ça grand. J'étais comme perdu un peu. On dirait que tu connais vraiment, mais vraiment pas personne » (Étudiant TGE, 2003).

« Y [API] m'a aidé à décider si j'poursuis mes études ou si j'les arrête pendant une session, et comment les reprendre » (Étudiant, 2001).

« J'l'ai vu au début de l'année, j'sais qu'il est quelqu'part. Si j'en ai besoin, j' ferai sûrement des démarches pour l'trouver » (Étudiant, 2001).

« Y [les services professionnels] sont cachés, faut les chercher » (Étudiant, 2001).

« On est plus ouvert avec quelqu'un qu'on connaît. Le psychologue ou l'travailleur social (...), quand on l'connait, c'est plus facile d'aller l'voir quand on l'a vu, ça aide à établir une confiance » (Étudiant, 2001).

Ceux qui ne demandent pas d'aide évoquent les raisons suivantes : ils se sentent capables de gérer leurs affaires seuls, ils sont gênés de consulter, ils doutent des résultats possibles ou ils disent préférer parler à des personnes qu'ils connaissent (amis, parents, etc.) plutôt qu'à des personnes ressources du cégep. Pour certains, les difficultés scolaires et l'échec scolaire ne font pas nécessairement partie de la liste des problèmes majeurs qui pourraient les amener à consulter. D'autres expliquent que les garçons, en général, parlent moins que les filles de leurs souffrances et de leurs difficultés mais que, selon eux, cela leur nuit à long terme.

« J'capable de gérer mes affaires. J'ai pas besoin d'en parler à personne à moins que l'problème soit d'importance majeure » (Étudiant, 2001).

« On n'demanderait pas – parc'qu'on n'en a pas besoin ou les gens sont trop gênés pour le faire. J'étais en [programme x], j'étais en difficulté, mes notes chutaient. Y a beaucoup d'monde qui garde ça pour eux-mêmes alors qu'y a des ressources qui sont là pour nous aider. J'l'ai pas fait. J'sais pas si c'est par gêne mais j'l'ai pas fait. Maintenant, j'irais si j'avais une perte de motivation quelconque » (Étudiant, 2001).

« Les gars en majorité gardent ça plus à l'intérieur. Mais ça nuit, surtout à long terme » (Étudiant, 2001).

« Aussitôt que tu parles de psychologues, les gars ont peur. Pour eux autres, tu vas voir un psychologue parce que t'es fou » (Étudiant, 2003).

« Je trouve que dans l'enseignement, c'est la même chose. Les filles vont plus facilement voir le prof alors que pour les gars, j'sais pas pourquoi, c'est peut-être un signe de faiblesse, être trop soumis à l'autorité ou ..., mais c'est plus difficile d'convaincre un garçon de v'nir te voir pour avoir de l'aide qu'une fille » (Enseignant, 2002).

« Beaucoup d'étudiants les utilisent quand y sont mal pris, quand y sont rendus au mur, là, ou souvent, quand on leur confirme (leur suggère) (...) tandis que les filles, elles y vont, par elles-mêmes, plus que les gars » (Enseignant, 2002).

Par ailleurs, même si la demande d'aide se fait tardivement, une fois amorcée, l'aide semble bien s'enclencher selon les membres du personnel non-enseignant.

« Le problème est de passer la porte. Une fois qu'y a passé la porte, cela va (...) Quand y ont traversé le pas de la porte, 80% de l'aide est faite, parce qu'y a fait le premier pas lui-même » (Pne, 2002).

« Quand on va dans le contact individuel, c'est beaucoup plus facile. Moi, dans mon bureau, en tout cas » (Pne, 2002).

De plus, ce sont les meilleurs étudiants qui utilisent les services, ceux qui en ont le plus besoin n'y vont pas, aux dires des enseignants et enseignantes interrogées. Selon eux, les élèves les plus à risque demeurent les plus difficiles à rejoindre. Pour contrer cela, des répondants et répondantes insistent sur la nécessité de changer des modes de dispensation des services et d'aller davantage vers les garçons, de décoder leurs besoins.

« Il faut rejoindre les gars au moment où ça se passe » (Pne, 2002).

« Je pense que c'est qui va être important, c'est de s'tenir à l'affût des petits indices (...) La manière dont y va s'faire répondre, ça peut être assez pour qu'y s'en aille d'un côté ou qu'y s'en aille dans la bonne direction (...) Ce sont des p'tites attentions, des p'tites personnalisations qui vont faire qu'on va le diriger dans l'droit chemin (Pne, 2002).

« Cette question, amenée par l'étudiant, cachait quelque chose. Il faut être très attentifs » (Pne, 2001).

Selon les répondants et répondantes, les premières semaines sont particulièrement difficiles pour les étudiants. Ils considèrent que les services professionnels sont mal connus et que les garçons, en particulier, éprouvent des réticences à les utiliser. Souvent, selon eux, le contact avec les services passe par l'intermédiaire d'une tierce personne (autre élève, enseignante ou enseignant). Par ailleurs, quand le premier contact est établi, le processus se déroulerait assez rondement. Notons que ces résultats sont conformes aux recherches antérieures sur les demandes d'aide des hommes (Dulac, 1997) et l'utilisation des services dans les cégeps (Larose & Roy, 1994).

6.4. SUR LE PLAN DE L'INTÉGRATION SOCIALE

Environ le quart des garçons interrogés se sont retrouvés dans le même cégep que le groupe d'amis du secondaire. Pour les autres, l'intégration sociale demeure un défi important, davantage pour les garçons que pour les filles, selon les membres du personnel interrogés.

« Un peu difficile la première semaine, tu t'cherches, t'es seul, t'as l'air épais » (Étudiant type A, 2001).

« Moi, j'ai trouvé ça tough, parce que je fais un retour aux études (...) Et vivre dans un monde qui est relativement plus jeune que moi, j'ai vraiment trouvé ça raide un peu... (Étudiant type B, 2004).

« J'étais gêné, j'arrivais de nulle part et j'n'connaisais personne » (Étudiant TI, 2003).

« C'que j'observe chez les jeunes garçons qu'on reçoit ici au cégep, c'est qu'y en a beaucoup qui vivent sûrement un malaise, en tout cas, y sont très, très, très isolés. Y s'isolent, y viennent dans nos laboratoires d'informatique, y se mettent la musique sur les oreilles et y sont dans leur bulle. Souvent, y s'isolent du groupe; y cherchent pas nécessairement à socialiser, y sont pas là pour ça nécessairement. Effectivement, y va se créer avec le temps des groupes, des amitiés, des gangs. Mais ça va être des gangs pour faire des pitreries ou ça va être des gangs pour effectivement sortir et prendre d'la bière parce qu'on observe que d'aller à la brasserie, à côté, c'est devenu une norme » (Enseignant, 2002).

Pour les filles, se retrouver seulement une ou deux filles dans des groupes fortement masculins représente un défi de taille.

« Je dirais que le premier cours que j'ai eu, j'ai fait un saut : j'suis entrée dans la classe et il y avait pas de fille, j'étais toute seule de fille ! (...) Mais on s'habitue... (Étudiante, 2004).

Certaines personnes notent que le réseau social d'appartenance est parfois à l'extérieur du cégep. Ce réseau peut être aidant et favoriser l'engagement actif de l'élève dans ses études, mais il peut aussi valoriser le décrochage et l'attrait de l'argent rapidement gagné.

« Le travail à temps partiel. On n'en a pas parlé beaucoup mais, pour les garçons, ça prend une place assez grande, là, même en première session (...) Ce qui m'a toujours frappé, c'est qu'ils ont des réseaux de socialisation qui sont liés à leur travail, c'est-à-dire que s'ils travaillent chez McDo, ils ont la gang de chez McDo. Des fois, en classe, ils sont seuls, mais à l'extérieur, ils ont une gang. Y faut jamais l'oublier : leur vie n'est pas juste à l'école. Y en a pour qui c'est un petit pourcentage de leur vie qui est au collège » (Pne, 2002).

« Quand j'ai pas fini mes devoirs, y a peut-être un gars qui va m'aider. Y faut se tenir la main, s'entraider. Quand j'connais pas ça, y a quelqu'un qui peut m'aider, on s'organise comme ça » (Étudiant, 2001).

« Y en a qui se disent que tant qu'à aller à l'école, j'pourrais travailler et faire d'argent pis avoir mon char » (Étudiant, 2001).

« Mon chum qui travaille dans un entrepôt m'dit «Vas-y à l'école. Reste pas là [dans ce travail] toute ta vie » (Étudiant, 2001).

Les parents peuvent également jouer un rôle pour aider les garçons à résoudre leurs difficultés. Selon ce qui se dégage des entrevues, cela dépend de la qualité de la relation que les garçons ont avec leurs parents. En fait, il se dégage du discours des étudiants que la qualité de la relation est un critère pour que les garçons parlent de ce qu'ils vivent et demandent de l'aide.

« Mes parents m'aident à continuer » (Étudiant, 2001).

Par ailleurs, parmi le personnel interrogé, certains considèrent que les parents ne sont pas assez souteneurs.

« J'ai déjà posé des questions, des fois : "tes parents sont-tu au courant de ce que tu fais comme cours ?" Non. Fait que si y va mal, y peut pas s'faire conseiller par ses parents, y savent pas c'qu'y fait » (Enseignant, 2002).

Selon ce que rapportent les étudiants, les enseignants et enseignantes jouent un rôle non moins important qui, cependant, peut aller dans les deux sens : ils et elles contribuent à leur motivation par l'attention portée aux étudiants ou au contraire, les démotivent lorsque les exigences sont trop grandes ou qu'ils ou elles renvoient aux étudiants un sentiment d'échec. De leur côté, les enseignants et enseignantes interrogées se reconnaissent un rôle jugé primordial.

« La contribution des enseignants, on n'en a pas parlé beaucoup, mais je pense qu'elle est primordiale et puis elle est très, très, très importante. Il me semble qu'on devrait être capables de créer un petit contact individuel avec chacun des élèves qui arrivent ici » (Pne, 2002).

« J'ai remarqué que dès qu'on appelle quelqu'un par son prénom, c'est une clé. Mais le problème est tellement grand, c'est une toute petite clé » (Enseignant, 2002).

« L'attention que porte le professeur à nos difficultés, quand on va le voir, l'intérêt qu'y porte à, que ça lui tient à cœur que j'comprenne, ça va m'motiver davantage de continuer à m'forcer pour les examens » (Étudiant, 2001).

Plus encore, certains insistent pour dire que le rôle même de l'enseignant ou de l'enseignante s'est modifié et qu'il faut agir à la fois sur les aspects scolaires et les difficultés personnelles pour aider les étudiants à mieux réussir. Ces personnes considèrent qu'il faut d'abord s'intéresser aux garçons comme personnes, créer un contact personnalisé, avant d'aborder les difficultés scolaires qu'ils peuvent vivre. Plusieurs disent que les enseignantes et enseignants ont un rôle à jouer qui doit dépasser les questions la transmission de connaissances intellectuelles pour rejoindre la personne apprenante.

« Parler avec un professeur à qui on fait confiance » (Étudiant, 2001).

« Le rôle de l'enseignant doit être élargi à celui de personne-ressource » (Enseignant, 2002).

« Moi, j'ai un rôle d'éducateur. Quand j'ai commencé à enseigner, il y a [x] ans, je pensais que j'avais un rôle d'instructeur. Mais ce n'était pas ça du tout (...) De plus en plus, c'est moins instructeur qu'éducateur : leur montrer, valoriser l'effort, (...) T'sais, les féliciter pour un effort qu'ils ont fait par rapport à une démarche dans le temps, c'est bien important pour eux autres » (Enseignant, 2002).

« Il faut qu'il y ait un contact. Tu parlais de relations humaines, tantôt ; il y a un contact direct qui doit se faire avec chacun. Avec le groupe, oui, mais avec chacun aussi. Il faut les cibler, ceux qui ont de la misère, aussi, et être un peu plus près d'eux » (Enseignant, 2002).

« Y faut pas avoir peur d'pouvoir parler aux gars. Souvent, c'est c'qui leur manque : de parler socialement, dans l'contexte social, de choses qui sont vraies, qui sont réelles, qui les attendent et qu'y sont face à cela, mais que souvent, y considèrent comme étant superflues ou futiles, ou pas nécessaires d'aborder. Mais en tant que professeurs et éducateurs, surtout, y faut aller les chercher » (Enseignant, 2002).

Pour d'autres répondants, il faut regarder comment le système scolaire est organisé. Ces personnes considèrent que l'organisation a un rôle important à jouer. Les enseignantes et enseignants interrogés se disent conscients des besoins des étudiants mais elles et ils se sentent confrontés aux exigences de rendement de l'institution, qui laisseraient peu de place à l'aide à apporter aux étudiants.

« Je consacre à peu près 60 à 70% du temps qu'on m'accorde à préparer mes cours, à aider mes étudiants et à aller en salle de classe. Le reste du temps, j'travaille pour le collège, j'fais de la bureaucratie, quand j'm'obstine pas pour avoir un crayon. À partir de ce moment-là, si on s'décidait à m'offrir un petit peu de temps pour que je puisse - parce que j'les connais, les problèmes, j'suis assis avec - mais on m'donne pas d'temps pour trouver des solutions » (Enseignant, 2002).

« On finance moins, on demande plus, et il faut produire (Enseignant, 2002).

Selon ce que les étudiants ont rapporté, il se dégage que le réseau social au cégep et à l'extérieur du cégep a un impact important sur leur motivation à s'investir et persévérer dans leurs études. Tous les membres du réseau social des garçons ont une influence (pairs, parents, enseignants et

enseignantes, aides pédagogiques individuelle, etc.). Les pairs semblent avoir une influence dominante pour une majorité de garçons interrogés. Ils aident à résoudre les difficultés scolaires et personnelles, encouragent ou découragent, favorisent le divertissement, etc. Les amis semblent être davantage aidants lorsqu'ils sont aussi étudiants au cégep, mais plus souvent démotivants lorsqu'ils travaillent à l'extérieur.

Ces résultats concernant l'intégration sociale vont dans le même sens que ceux de Larose et Roy (1993) en affirmant que la transition exige de remodeler les réseaux sociaux. Ils corroborent également d'autres recherches qui affirment qu'un changement d'environnement scolaire influence l'intégration de l'étudiant aux études postsecondaires (Hemming et al., 1996; Tinto & Goodsell, 1994; Tinto, 1987). L'analyse de contenu des entrevues individuelles et de groupe fait ressortir le postulat suivant : l'intégration sociale des nouveaux élèves joue un rôle déterminant sur l'intégration institutionnelle et scolaire de l'étudiant en plus de favoriser son développement personnel. En tissant des liens sociaux et en bâtissant de bons réseaux sociaux au collège, l'élève est plus à l'aise de demander de l'aide, que ce soit auprès des services de psychologie, d'aide pédagogique et d'orientation, ou encore auprès des enseignants et enseignantes ou même de camarades de classe. Intégrés dans des réseaux sociaux, les étudiants peuvent s'entraider sur le plan scolaire et parfois même sur le plan personnel.

6.5. SUR LE PLAN DU DÉVELOPPEMENT PERSONNEL

Divers facteurs semblent influencer la réussite scolaire. Ce sont particulièrement les élèves qui ont décroché qui ont soulevé ces questions lors des entrevues. La maladie (soi-même ou son enfant), les problèmes socioéconomiques, les difficultés particulières à gérer le stress, la multiplication d'événements négatifs au cours des derniers mois, sont autant de raisons invoquées pour avoir abandonné les études ou sinon, pour se retrouver en situation de grande fragilité sur le plan scolaire. À cet égard, les filles qui décrochent semblent vivre les mêmes difficultés que les garçons.

« Pis gérer le stress avec le retard (...) c'est deux choses difficiles. Ça fait de la pression (...) C'est ça en gros qui m'a fait abandonner » (Décrocheur, 2003).

« J'avais jamais d'argent pis (...), y avait tout le temps de quoi qui marchait pas dans mes prêts et bourses. J'étais tannée de pas avoir d'argent pis d'quêter à mes parents pour qu'y payent mon loyer. J'pouvais jamais rien faire » (Décrocheuse, 2003).

« C'est une question d'maladie. Moi, j'ai fait une thérapie pour l'acool et la toxicomanie. Pis, en plus, j'suis [porteur de la maladie x]. Donc, le médecin... En tout cas, j'ai commencé par régler mes problèmes de santé (...) Là, j'étais pu capable, le corps ne suivait pu (...) J'ai longuement réfléchi (...) je voulais poursuivre ma session, poursuivre avec le même groupe (...) Je n'ai pas eu l'choix (...) » (Décrocheur, 2003).

« J'avais plein d'problèmes personnels qui sont embarqués : famille, l'amoureux, ben l'argent, les jobs, pis tout. Faque là, ça s'est mis à mal aller (...) J'étais sur le *burn out* très avancé » (Décrocheuse, 2003).

Plusieurs soulèvent la difficulté d'harmoniser les exigences du travail avec celles des études comme l'un des freins majeurs.

« J'ai 32 heures de cours mais 15 heures de job. J'commence à huit heures le matin et j'finis à neuf heures le soir » (Étudiant, 2003).

« Nous avons une réalité aujourd'hui qui n'existait sûrement pas, y a quinze ou vingt ans. Y a une grande portion d'nos jeunes qui travaillent à temps partiel chez McDo, jour, soir et fin d'semaine, chez RénoDépôt etc. Y en a énormément qui travaillent et ils ont le même nombre d'heures de cours qu'y avait dans le passé : des horaires de 30 heures, en plus d'avoir une job à temps partiel » (Enseignant, 2002).

D'autres notent carrément leur goût pour la fête et le plaisir immédiat comme motif de leur échec scolaire.

« J'manquais des cours. J'ai d'la misère le matin, j'ai tendance à aimer la fête, pis aimer vaquer à mon imaginaire. Faque je me couche tard le soir, tsé. Faque, ça donne que quand tu t'couches tard, t'es pas su l'piton à 7h30 (...) C'est plus fort que moi : j'aime ça *chater* (...) Je capotais sur le *chat* (Décrocheur, 2003).

Divers motifs personnels viennent influencer la réussite scolaire. Alors qu'il semble difficile que le cégep intervienne sur certains aspects (maladie, etc.), il est plus facile d'intervenir sur d'autres variables, notamment la gestion du stress et de l'anxiété. Notons à cet égard que certains auteurs ont déjà mis en évidence que, de manière générale, les garçons manquent plus souvent d'habiletés pour gérer leur anxiété que les filles (Montminy, 1996; Rivière et al., 1997).

Tableau 7 : Synthèse des données qualitatives concernant l'expérience d'intégration des garçons aux études collégiales

| | |
|---|---|
| Sur le plan de l'intégration vocationnelle | <p>Avoir un choix professionnel clair est déterminant.</p> <p>Cela représente l'une des premières raisons pour abandonner les études.</p> <p>Au cours des premiers mois d'études, les élèves vérifient leur choix.</p> <p>Un arrêt temporaire peut aussi être bénéfique.</p> <p>Les garçons ont besoin de connaître clairement le sens de chacun des cours dans le programme.</p> |
| Sur le plan de l'intégration scolaire | <p>En général, les garçons sont satisfaits de leurs cours et de leurs enseignants et enseignantes.</p> <p>Ils ont besoin de connaître l'utilité du cours et de son contenu en fonction du programme et des tâches professionnelles.</p> <p>Ils trouvent les exigences beaucoup plus grandes qu'au secondaire.</p> <p>L'attitude de l'enseignant ou de l'enseignantes est jugée déterminante.</p> <p>Effort insuffisant et méthodes de travail à améliorer.</p> <p>Les méthodes pédagogiques ne sont pas toujours bien adaptées.</p> <p>Contraintes administratives.</p> <p>Les programmes techniques exigent une charge de travail lourde.</p> |
| Sur le plan de l'intégration institutionnelle | <p>Les premières semaines sont vécues avec beaucoup d'inconfort : difficultés d'orientation spatiale, isolement social, etc.</p> <p>Les activités parascolaires favorisent un sentiment d'appartenance.</p> <p>Demande d'aide difficile : tenter de se débrouiller tout seul.</p> <p>La référence se fait souvent par un tiers (ami ou amie, enseignant ou enseignante, etc.)</p> |
| Sur le plan de l'intégration sociale | <p>Certaines difficultés à se créer un nouveau réseau social.</p> <p>Le réseau extérieur (au travail) peut décourager la poursuite des études.</p> <p>Le réseau à l'école est parfois plus ludique mais peut être soutenant.</p> <p>Les parents sont jugés peu soutenant par les membres du personnel.</p> <p>Les garçons recourent à leurs parents lorsque la relation est bonne.</p> <p>Les garçons ont besoin de se sentir importants aux yeux de leurs enseignants et enseignantes, d'être reçus d'abord comme des personnes.</p> <p>Les enseignants et enseignantes perçoivent que leur rôle est bien au-delà de la simple transmission de connaissances mais se sentent coincés entre les besoins des élèves et les exigences des programmes.</p> |
| Sur le plan du développement personnel | <p>La réussite repose aussi sur plusieurs facteurs personnels.</p> <p>La forte majorité des décrocheurs rapportent avoir abandonner leurs études à cause de problèmes personnels.</p> <p>Plusieurs vivent des difficultés à harmoniser leurs études et leur travail.</p> |

6.6. DES PERSPECTIVES

Dans l'ensemble, les répondants et répondantes de cette recherche décrivent l'expérience d'intégration des garçons aux études collégiales sensiblement de la même manière que les autres recherches sur la question (Dionne, Masson & Bélanger, 2000; Larose & Roy, 1994; Paradis, 2000; Rivière et al., 1997; Sylvain, 2005, communication personnelle). Leurs propos mettent en lumière l'importance des toutes premières semaines de l'arrivée dans le programme d'études. Selon ces personnes, plusieurs garçons se sentent désemparés en arrivant au cégep, éprouvent des difficultés à se repérer dans les locaux, de manière générale, se créent un nouveau réseau social moins

rapidement que les filles, gèrent mal leur horaire, accumulent des retards et des échecs assez rapidement alors que leurs méthodes de travail sont plutôt déficitaires. De nombreux commentaires sont aussi émis en regard de l'organisation collégiale, des méthodes pédagogiques, des attitudes des enseignants et enseignantes, des services professionnels, et autres aspects de la vie collégiale qui ne sont pas toujours aidants.

De ces propos, ainsi que des écrits dans le domaine, se dégagent de nombreuses pistes d'actions qui ouvrent sur des orientations qui nous semblent fondamentales :

- € Plusieurs garçons ont besoin de se sentir reçus comme des personnes d'abord et secondairement comme des élèves. C'est maintenant bien connu (Paradis, 2000; Rivière et al., 1997), ils se sentent moins compétents que les filles dans leur métier d'étudiants. Plus encore, nombre d'entre eux rebutent à se sentir comme des numéros dans une masse impersonnelle. Ainsi, pour être efficace, les mesures à adopter doivent favoriser un contact individualisé, ou du moins, permettre aux garçons de se sentir reçus comme personnes. Cela exige un regard différent sur les garçons, un regard qui ne soit pas d'abord marqué par des présuppositions toutes faites ou encore par des réactions négatives à des attitudes parfois non conformes chez les garçons.
- € Cela ne peut se faire sans travailler la relation maître-élève dans la perspective de dépasser le rôle d'instructeur et de redonner à l'enseignant ou à l'enseignante un rôle d'éducateur ou d'éducatrice. En ce sens, les mesures adoptées doivent porter une attention au développement global des élèves, et non seulement à leur réussite scolaire.
- € Diverses initiatives en ce sens ont été rapportées mais trop souvent elles sont l'œuvre d'individus isolés, sans trop de soutien ni mesures de renforcement. Il apparaît que ce travail ne peut se faire sans un soutien approprié pour le personnel impliqué. De plus, le travail d'équipe, la concertation et la solidarité sont des éléments essentiels pour le succès de l'implantation de nouveaux paradigmes.
- € Les garçons ont besoin de se construire un nouveau réseau social qui sera aidant. Les camarades de classe représentent le premier réseau de soutien dans l'accomplissement de leurs tâches d'étudiants. Il apparaît important de valoriser l'entraide. De même les liens avec le personnel du cégep, les enseignants et enseignantes, tout comme les autres membres du personnel sont à favoriser. Par le soutien offert, ces réseaux sociaux renforcent le sentiment de compétence personnelle et la confiance dans la capacité de réussir de l'élève.
- € Pour mettre les efforts nécessaires à réussir leurs études, plusieurs garçons ont besoin de comprendre le sens des activités proposées. De manière générale, plus centrés sur le moment immédiat, ils semblent éprouver plus de difficultés à se projeter vers l'avenir. Il convient alors de développer des moyens pour recentrer les garçons régulièrement sur leur but ; alors que le but apparaît comme l'un des éléments clés de la motivation pour passer à travers le processus scolaire. En ce sens, faire un meilleur lien entre les cours généraux et ceux du programme aide à sentir le bien-fondé des cours généraux souvent moins appréciés. De plus, l'étudiant devient plus en mesure de faire les efforts appropriés lorsqu'il acquiert des méthodes de travail appropriées.

- € Il semble important de rechercher des méthodes pédagogiques dynamiques, interactives, notamment par le travail en équipe, mais aussi des méthodes qui permettent aux garçons de sentir qu'ils se réalisent à travers les apprentissages. En ce sens, les méthodes axées sur la mémorisation semblent rebuter très fortement plusieurs garçons.
- € Enfin, les expériences de travail auprès des garçons et des hommes indiquent qu'il faut aller vers les garçons et ne pas attendre des demandes d'aide formelles (Dulac, 1997, 2001). On peut donc penser que les mesures doivent être réalisées principalement dans la classe même (Tardif, 2004) et viser tous les élèves.

Bref, les suggestions émises étaient multiples et laissaient voir des étudiants et un personnel dynamique, ouvert aux changements et en recherche de solutions pouvant améliorer la situation. La porte était donc ouverte pour passer à l'action.

7. Les actions menées

7.1. LE CHOIX DES ACTIONS

C'est à partir de ces premiers résultats et de la recension des écrits que le collectif de recherche a dressé une liste d'interventions possibles. Ces possibilités d'actions sont rapportées au Tableau 8 selon la classification usuelle de promotion /prévention de la santé.

Tableau 8 : Possibilités d'actions élaborées par le collectif de recherche au printemps 2002 selon la classification du modèle de promotion / prévention de la santé.

| Promotion | | Prévention 1° | Prévention 2° | Prévention 3° |
|---|--|--|---|--|
| Avant le cégep (au secondaire) | Au cégep | Groupes à risque | Dépistage/ intervention précoce | Intervention / Réadaptation |
| Promotion Sensibilisation - Auprès des étudiants - Auprès du cégep Kiosque Animation ludique Journée portes ouvertes Parrainage Conférences / Ateliers - Mieux informer sur les exigences du collégial - Valoriser l'effort | Accueil Concertation - Liens services et départements - Liens avec ressources externes Promotion des services Kiosque ambulant Cégep = milieu de vie Pairage Pairs aidants Groupes de discussions - Efforts à faire - Comportements - Rôles de genre - Actualisation de soi - Attentes Ateliers de sensibilisation sur la demande d'aide Ateliers - Stress - Organisation du travail intellectuel Formation [®] - sur les besoins des hommes - sur les étapes de vie - comment les aborder s'adressant aux - Personnel enseignant - Pne Mécanismes d'entraide entre enseignants et enseignantes Marketing social | Revalorisation du rôle de l'API Ligne d'écoute SOS – décrochage Valorisation des activités parascolaires Pairage Pairs aidants Mentorat - Utilisation du courriel avec un ancien Groupe de soutien Ateliers - Stress - Organisation du travail intellectuel Tutorat maître-élève Méthodes pédagogiques interactives - Projets - Travail d'équipe - Utilisation des NTI - Etc. | Ligne d'écoute SOS – décrochage Groupe de counselling (orientation scolaire) Travail de corridor Dépistage - Enseignants - Pairs aidants - PNE - API. | Projets pour raccrocheurs Référence vers les ressources - Bottin |

Plus concrètement, pour prévenir le décrochage, la mise en place d'une intervention multidimensionnelle a été favorisée. Dans la perspective interactionniste, on y retrouve des actions sur deux plans distincts :

1. Auprès des garçons, avec comme objectifs de les aider à diminuer le stress de la transition et de favoriser l'acquisition d'attitudes, d'habiletés et de comportements facilitant l'intégration, la persévérance et la réussite de leurs études collégiales tout en s'attaquant aux stéréotypes qui nuisent à l'atteinte de ces objectifs.
2. Auprès du milieu collégial : les membres de la communauté collégiale ont été appelés à développer des attitudes et à mettre en place différents moyens pour permettre aux étudiants d'atteindre leurs objectifs personnels et scolaires.

S'inscrivant en amont, soit avant que ne survienne le décrochage scolaire, les actions structurantes expérimentées se regroupent principalement autour de quatre mesures :

1. des groupes de soutien dans la classe dès la rentrée scolaire ;
2. du tutorat maître-élève ;
3. des groupes de soutien et une formation adaptée pour les enseignants et enseignantes concernées ;
4. des activités de marketing social et de partenariat.

Ces activités s'inscrivent dans les grandes stratégies de la promotion de la santé. À ces quatre mesures s'ajoutent quelques activités qui ont pris moins d'ampleur, notamment un projet spécifique en mathématiques, un projet de communauté d'apprentissage (2004) et quelques actions politiques.

L'intervention a été mise en œuvre en deux cycles. Un premier au cours de l'année 2002-2003 et un deuxième au cours de l'année 2003-2004. En effet, les rétroactions et les évaluations des acteurs concernés à la suite de la première expérimentation ont fait ressortir davantage de points positifs que négatifs. À la demande des équipes d'enseignantes et d'enseignants concernés, la formule telle qu'amendée a été expérimentée auprès de la cohorte des étudiants de 2003-2004. Les mêmes mesures d'intervention ont été reprises, mais des modifications importantes ont été apportées, lesquelles tenaient compte des remarques et des critiques venant autant des élèves, des enseignants et enseignantes, que des intervenants et intervenantes, et des chercheurs. De plus, d'autres activités, dont celles liées à la communauté d'apprentissage, se sont greffées aux premières. C'est aussi au cours de cette deuxième année d'expérimentation que la mesure marketing social a pris son envol par le biais de la campagne qui a été menée. Nous reprenons ici chacune des mesures plus en détail.

7.2. LES GROUPES DE SOUTIEN

La première mesure consistait en la formation et l'animation de groupes de soutien dans les cours *Connaître la profession de technologue* (TGÉ) et *Professions de l'informatique* (TI) offerts lors de la première session du programme. Ces cours ont une certaine proximité avec les objectifs de l'intervention proposée. Le choix de la formation du groupe de soutien dans le groupe-classe est apparu judicieux pour plusieurs raisons. D'abord, les groupes de soutien permettent de mieux couvrir les besoins développementaux des élèves qui vivent la transition secondaire-cégep ou un retour aux études. Par ailleurs, intervenir dans un groupe-classe où se côtoient des étudiants à risque et d'autres non à risque, que ce soit en regard des dimensions scolaires ou psychosociales, évite de stigmatiser les clientèles à risque. Dans un groupe de soutien, chacun a des forces et des faiblesses, ainsi, tous les membres peuvent tantôt recevoir, tantôt donner de l'aide, ce qui est particulièrement valorisant pour les membres. Enfin, la classe représente le lieu privilégié pour rejoindre les clientèles à risque qui, traditionnellement, utilisent peu les ressources à leur disposition. Rappelons que cela constitue un problème important pour les garçons. Enfin, le groupe de soutien facilite la détection précoce des étudiants qui nécessitent une intervention individuelle rapide, d'autant plus que le décrochage apparaît surtout dès les premières semaines de cours. Bref, la mise en place de groupes de soutien permet de s'inscrire dans trois des grandes stratégies de la promotion de la santé : 1) l'éducation à la santé en offrant un espace-temps pour permettre l'acquisition d'habiletés et de valeurs fondamentales pour la réussite des études 2) l'information / communication en livrant des renseignements adaptés aux garçons et 3) l'organisation communautaire en structurant des lieux d'échanges et en favorisant l'émergence d'initiatives constructives de la part des étudiants.

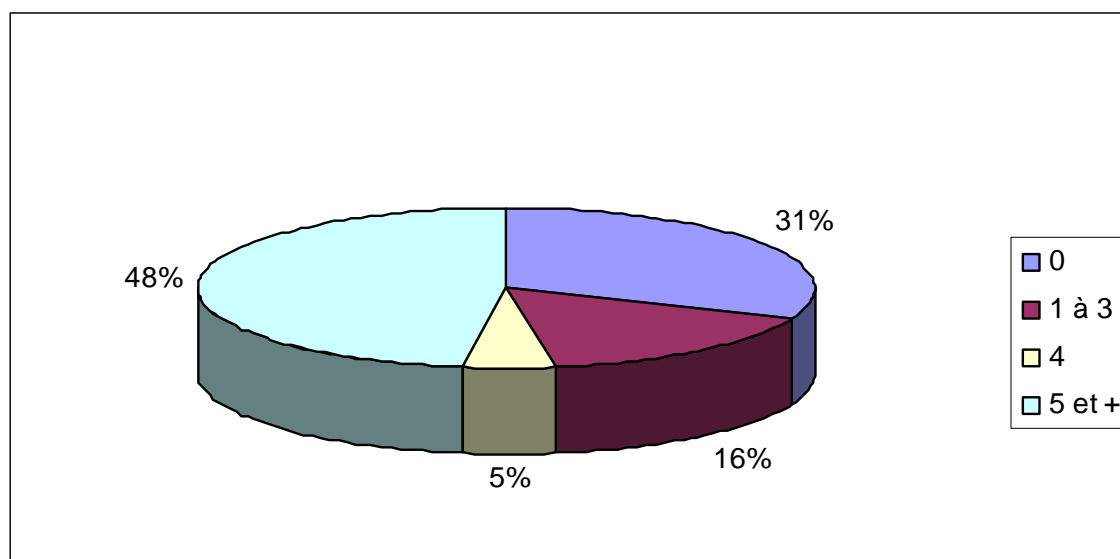
7.2.1. Les modalités de réalisation des groupes de soutien

L'objectif est d'en faire un soutien à la transition. Il ne s'agit pas de groupe de thérapie. Un professeur et un intervenant développent ensemble une formule pédagogique visant à atteindre les objectifs du cours en tenant compte des aspects psychosociaux de la transition. Il y a donc des moments réservés à l'enseignement de la matière et d'autres au partage du vécu de la première session. Certaines activités se font en grands groupes et d'autres avec des groupes réduits. Le groupe-classe est divisé en deux groupes semblables, comptant entre 10 et 16 étudiants et étudiantes, lesquels constituent les groupes de soutien à la transition. Les rencontres ont lieu pendant les heures de ce cours.

Ainsi, lors de la première année d'expérimentation, 21 groupes de soutien ont été formés, 8 en TI et 13 en TGÉ, pour un total de 253 étudiantes et étudiants, dont 93,7% de garçons, tous nouvellement inscrits dans le programme d'études. La mesure comprenait alors 8 rencontres de 50 minutes commençant dès la première semaine de cours au rythme de une rencontre par semaine pour les quatre premières rencontres et aux deux semaines pour les quatre dernières. Lors de la deuxième année d'expérimentation, le nombre de rencontres a été ramené de huit à quatre. Le cadre est demeuré le même, c'est-à-dire que l'animation se faisait à l'intérieur de la classe, classe toujours divisée en deux pour les besoins de l'animation avec plus ou moins 15 étudiants par groupe. La durée était la même, soit une période de 50 minutes aux deux semaines. Cependant, l'animation était totalement prise en charge par les enseignants et enseignantes, sans l'appui d'autres intervenants et intervenantes pour l'animation. Les objectifs poursuivis étaient sensiblement les mêmes.

Cette démarche, tout en s'inscrivant à l'intérieur du groupe-classe, n'était pas sanctionnée lors de la première expérimentation et donc, même s'il y a eu plusieurs incitatifs à la participation, n'avait pas un caractère obligatoire. Pour cette raison, un certain nombre d'étudiants ont peu ou pas participé au groupe de soutien. Quoiqu'il en soit, le taux de participation, tant au point de vue du nombre d'étudiants qu'à celui du nombre des rencontres, est demeuré relativement élevé (voir Figure 6). À l'automne 2003, la mesure a été assortie d'une exigence du plan de cours, soit la rédaction d'un journal de bord pour lequel un pointage minimal était accordé. Par le fait même, les absences ont été pratiquement nulles.

Figure 6 : Taux de participation selon le nombre de groupes de soutien, automne 2002



À partir de jeux et d'activités variées, les groupes de soutien devaient aider à affronter les difficultés qui se présentent et à résoudre des problèmes spécifiques, tout en permettant de valider des compétences personnelles de l'individu et de développer un sentiment d'appartenance (Montminy, 1996). Du même coup, ils devaient permettre de développer et d'expérimenter de nouvelles habiletés et attitudes, notamment en regard des rôles de genre (Wade et al., 1983). Ces groupes devaient aussi contribuer à diminuer le stress causé par la transition dans un nouveau milieu en donnant l'occasion aux étudiants d'aborder des questions qui les préoccupent : utilité de certains cours, incertitude quant au choix de programme, stress à la venue des examens, coopération et travail d'équipe, gestion des émotions, difficultés dans la demande d'aide, etc. De plus, les groupes de soutien visaient à renforcer la confiance que les étudiants ont en eux-mêmes, à montrer qu'ils peuvent compter les uns sur les autres pour obtenir de l'aide et aussi qu'ils peuvent avoir recours à diverses personnes (enseignants et enseignantes, intervenants et intervenantes ou autres) pour les accompagner dans leurs démarches et les aider dans la poursuite de leurs objectifs personnels et scolaires.

Le contenu des rencontres était préparé la semaine qui précédait et tenait compte des commentaires des élèves et des enseignants et enseignantes. Les thèmes qui ont été abordés sont les suivants : intégration sociale, institutionnelle, vocationnelle et scolaire. Chacune des rencontres mettait l'accent sur l'un ou l'autre de ces aspects. L'intégration sociale de même que les

thèmes touchant davantage les aspects personnels tels que l'estime de soi, la confiance en soi et le sentiment de compétence, ont été abordés tout au long de la démarche même si certaines rencontres étaient plus favorables pour les approfondir. Les façons de réussir au cégep, la motivation, les difficultés rencontrées et les moyens de composer avec ses problèmes, constituaient aussi des préoccupations tout au long de la démarche. L'enseignant ou l'enseignante prenait la responsabilité d'animer la moitié du groupe alors qu'un stagiaire (maîtrise en service social ou doctorat en psychologie) animait l'autre moitié du groupe.

7.2.2. Le contenu des rencontres des groupes de soutien

Le programme a été conçu de manière telle que les rencontres se déroulent en cinq parties : l'accueil, l'amorce de la rencontre, le travail, la conclusion et le questionnaire d'évaluation. Le contenu et le déroulement sont préparés à l'avance, mais laissent de la place aux besoins des étudiants. Il est donc possible de les adapter selon l'évolution et la dynamique du groupe, des élèves ou de l'animateur ou de l'animatrice. Voici un bref résumé de chacune des huit rencontres selon l'expérience de 2002-2003 :

La première rencontre vise à établir un premier contact entre les participants et participantes, avec l'animateur ou l'animatrice, et le cégep. Elle vise davantage l'intégration institutionnelle. L'accent est mis sur l'accueil, l'établissement d'un climat chaleureux et de confiance, et l'intégration de l'espace et des règles, notamment par l'appropriation des lieux, des services, des outils (agenda étudiant, journal du cégep etc.). Les participants se présentent à l'aide d'un jeu. L'animateur introduit ensuite les buts du groupe ainsi que son mode de fonctionnement (règles de base de la communication). Le groupe réalise ensuite une activité permettant de mieux connaître l'espace physique du cégep et les services offerts sous la forme d'un rallye. Au retour dans le groupe, les équipes transmettent aux autres équipes l'information qu'elles ont recueillie sur les services. Cette activité amène les élèves à entrer en contact avec le personnel de ces services, à demander une information, à travailler en équipe et à s'exprimer devant un groupe.

La deuxième rencontre vise à recentrer les élèves sur leurs buts et à partager les changements qu'ils vivent depuis leur entrée au cégep. Cette rencontre touche l'intégration vocationnelle et aborde les projets d'études, professionnels et personnels. Un bref retour sur la dernière semaine est suivi d'une discussion sur les changements que le cégep amène dans leur vie. Ces changements, provoqués par leur choix, conduisent les étudiants à partager leurs buts personnels, de formation et professionnels. Une activité ludique (jeu de la carotte) illustre l'importance d'avoir un but et des moyens pour ne pas le perdre de vue. Cette rencontre leur permet de reconnaître, nommer et valoriser leurs aspirations et leurs buts.

La troisième rencontre touche aussi l'intégration vocationnelle et aborde certains aspects de l'intégration scolaire. Elle donne aux étudiants l'occasion d'identifier 1) ce qui affecte leur motivation et des moyens de l'alimenter; 2) les conditions pour réussir (obstacles et moyens pour les surmonter). Les premières difficultés et déceptions vécues, de même que la confrontation de la réalité (études collégiales, études techniques, la profession) avec leurs idéalizations initiales donnent des exemples pour illustrer l'impact de ce qu'ils vivent sur leur motivation. Le groupe cherche ensemble des moyens pour résoudre les obstacles et composer avec les déceptions. L'échange permet à certains étudiants de revoir leurs attentes envers le cégep ou de redéfinir leurs buts (processus de résolution de problèmes). Au cours de cette rencontre l'enseignant ou l'enseignante présente la profession de technologue et fait le lien avec les études.

La quatrième rencontre amène les élèves à réaliser les moyens qu'ils prennent pour atteindre leurs buts. Cette rencontre touche l'intégration scolaire. Il s'agit de faire un tableau de leurs stratégies (méthode de travail, organisation, études, priorités) pour atteindre leurs buts : ce qu'ils font pour réussir et ce qui les amène dans une situation de difficulté ou d'échec. Par la suite, un jeu ludique ou une métaphore permet d'illustrer l'efficacité des différentes stratégies. Enfin, le retour sur ces activités invite les étudiants à évaluer leurs propres stratégies et à s'engager à prendre des moyens qui peuvent les aider à améliorer leurs chances d'atteindre leurs buts. Cette rencontre permet de renforcer le sentiment de compétence et mise sur l'entraide comme moyen de réussir.

La cinquième rencontre se déroule en deux parties. La première partie comprend un bilan effectué avec le groupe-classe. Ce bilan donne lieu à des discussions au cours desquelles les étudiants peuvent exprimer ce qu'ils aiment et n'aiment pas des groupes de soutien. La seconde partie consiste en une rencontre de groupe de soutien écourtée. Cette rencontre vise à faire le suivi des moyens que les étudiants s'étaient engagés à prendre pour réussir et à trouver des solutions en groupe pour résoudre leurs difficultés. Les étudiants sont invités à partager leurs difficultés et à trouver ensemble des moyens pour les résoudre. Certains groupes ont vécu à ce moment des difficultés importantes : des améliorations ont été apportées et certains groupes ont pu continuer alors que d'autres ont préféré abandonner.

Le contenu de la sixième rencontre suit un plan identique à celui de la cinquième rencontre. Cette rencontre touche davantage les aspects de l'intégration scolaire et du développement personnel. L'accent est mis sur la responsabilisation de sa démarche scolaire, le développement de l'autonomie et de la confiance en soi. Ces thèmes sont d'autant plus importants que cette rencontre se situe au moment où les premiers résultats d'examens arrivent tout comme l'échéance de certains travaux, ayant comme effet d'augmenter le stress et l'insécurité, ainsi que de diminuer le sentiment de compétence.

La septième rencontre permet le suivi des difficultés ainsi que des moyens pris pour les résoudre. Elle porte une attention spéciale à la motivation, puisqu'elle se situe après la semaine de lecture souvent associée à une baisse de la motivation. L'annonce de la rencontre se fait par un retour sur les activités de la semaine de lecture. Chacun est ensuite invité à situer sa motivation sur une échelle de 1 à 10 (1 = pas du tout motivé et 10 = très motivé) et expliquer ce qui l'amène à se sentir ainsi. Le groupe identifie alors différentes solutions pour contrer la démotivation. Puis les membres du groupe sont invités à réfléchir aux suites qu'ils souhaitent donner à la démarche.

Au cours de la huitième et dernière rencontre, un retour sur les dernières semaines s'effectue. Les membres sont appelés à nommer ce qu'ils ont appris durant les rencontres de groupe et cela pourrait les aider dans leurs études. Pour terminer, sont abordées les réactions des membres à la fin du groupe, les suites à donner aux groupes et les modifications à apporter à la mesure.

Lors de la deuxième année d'expérimentation, les contenus ont été concentrés autour de quatre thèmes. Dans les faits, les première et deuxième rencontres étaient identiques à la première expérimentation et portaient plus particulièrement sur les intégrations sociale, institutionnelle et vocationnelle. Les troisième et quatrième rencontres étaient davantage axées sur les difficultés personnelles et scolaires rencontrées par les étudiants depuis le début de la session et portaient donc sur l'intégration scolaire.

7.2.3. Les suivis individuels des élèves lors des groupes de soutien

Bien que les groupes de soutien constituaient l'intervention centrale de la première mesure, celle-ci a été complétée par des interventions individuelles. Les enseignantes et enseignants impliqués ont tenté d'établir un contact personnalisé avec les étudiants, particulièrement ceux qui ne participaient pas aux groupes de soutien ou qui, au sein des groupes, démontraient plus de difficultés. Ainsi les groupes de soutien ont offert un lieu de dépistage important des élèves à risque. Ces rencontres individuelles ont permis de faire un certain suivi de la motivation et des difficultés rencontrées par certains élèves et ainsi, compléter, dans une certaine mesure, l'intervention en groupe. L'important était de maintenir un lien avec tous les étudiants. Cela a permis de référer certains étudiants à différents services (psychologie, orientation, coordination de programme, API. etc.).

7. 3. LE TUTORAT MAÎTRE-ÉLÈVE

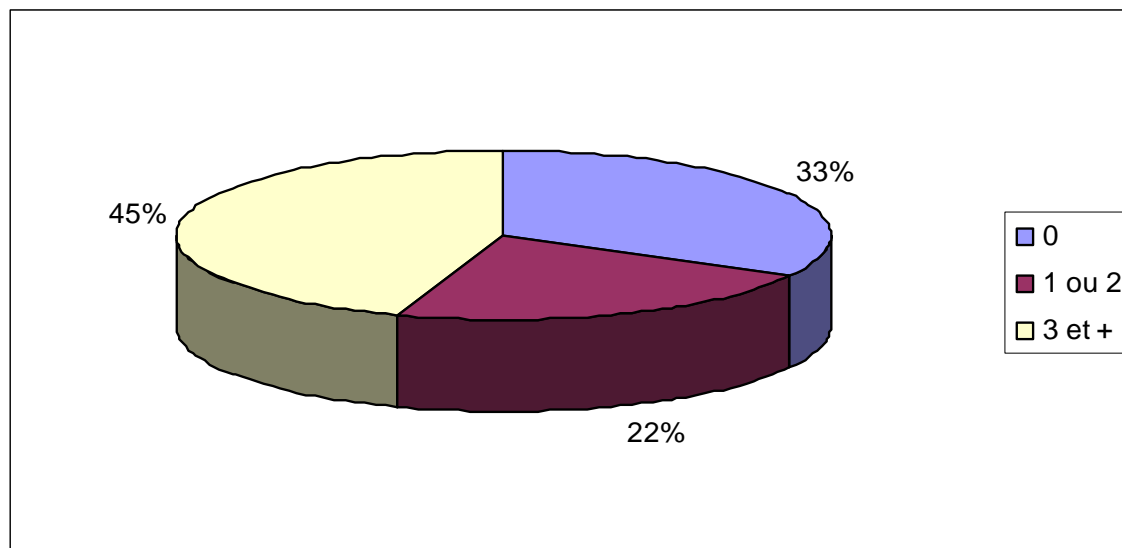
Lors de la première expérimentation, cette deuxième mesure a été mise en place à la deuxième session, soit à l'hiver 2003 afin de consolider les acquis de la première session, de soutenir la motivation et d'apporter un encouragement aux efforts fournis. Cela est d'autant plus important qu'environ 35% des élèves abandonnent après la première année. À la deuxième session, les étudiants demeurent fragiles et nécessitent encore du soutien. Lors de la deuxième expérimentation, les quatre rencontres de groupe de soutien étaient suivies par des rencontres individuelles de tutorat dès la première session pour maintenir le contact et suivre le cheminement des élèves. Cela permettait d'intégrer la mesure de suivi individuel dès la première session.

Nous avons privilégié une mesure universelle de tutorat maître-élève. Malgré le défi organisationnel que cela suppose, l'universalité de la mesure permet d'éviter le phénomène de stigmatisation auquel réagissent particulièrement les garçons tout en offrant suffisamment de latitude pour assurer un suivi plus important aux élèves à risque. Cette mesure permet de reprendre les stratégies d'éducation à la santé et d'information / communication en permettant cependant une adaptation plus personnalisée que l'intervention de groupe.

7.3.1. Les modalités de réalisation du tutorat maître-élève

La première année, l'équipe des tuteurs et tutrices était formée de 7 enseignants et 2 enseignantes. Au total, 215 élèves étaient visés par cette mesure, dont 95,8% de garçons. Le nombre prévu de rencontres était de plus ou moins cinq, selon les besoins. La durée de chaque rencontre était de 30 minutes. La première rencontre devait avoir lieu dès la première semaine de cours de la session d'hiver et ensuite, au rythme d'une rencontre aux trois semaines. Le tutorat maître-élève était fortement recommandé mais facultatif. Environ un tiers des élèves n'ont participé à aucune rencontre de la mesure alors qu'une forte majorité a assisté à au moins une rencontre (voir Figure 7).

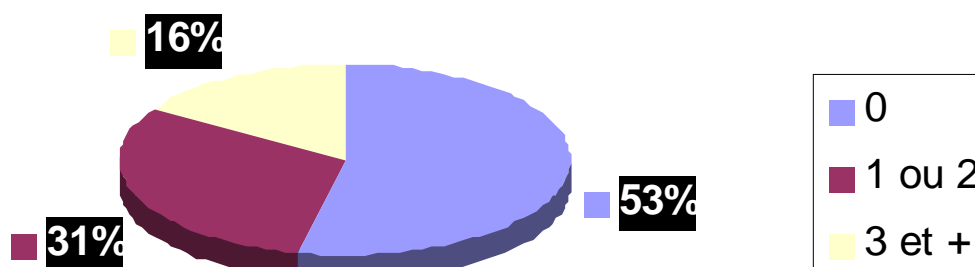
Figure 7 : Taux de participation au tutorat maître-élève, Hiver 2003



La deuxième année, le tutorat a pris place lors de la première session à la suite des rencontres de groupes de soutien. Dans les faits, un peu moins d'élèves que lors de la première expérimentation ont profité du tutorat, soit 46,6 % des élèves qui ont participé à au moins une rencontre. Les élèves étaient rencontrés une fois aux trois semaines. Le nombre de rencontres était de plus ou moins trois, au besoin. L'organisation permettait que tous les étudiants soient rencontrés une fois avant la mi-session.

Pour l'année 2003-2004, une décision départementale en TI a fait en sorte que tous les enseignants et enseignantes du département se sont réparties le nombre d'élèves pour offrir le tutorat selon des modalités propres au département. En TGÉ, la formule du volontariat a continué à s'appliquer comme cela avait été le cas lors de la première année d'expérimentation.

Figure 8 : Taux de participation au tutorat maître-élève, Automne 2003



Notons que, même si les rencontres formelles de tutorat représentent la majorité des rencontres, un soutien de type informel s'est rapidement installé. Une fois le lien créé, les garçons ont semblé plus disposés à prendre du temps pour parler ouvertement et pour se faire aider en dehors du cadre formel des rencontres de tutorat. Ces rencontres informelles avaient lieu dans les corridors, près des bureaux des enseignants et enseignantes, ou encore dans les classes devoirs.

7.3.2. Le contenu des rencontres de tutorat maître-élève

Une approche centrée sur les besoins développementaux et axée sur la relation a été privilégiée. Selon cette approche, le rôle du tuteur ou de la tutrice est de guider, encourager, et favoriser les apprentissages et le développement personnel. Rappelons qu'il ne s'agit pas de rencontres de thérapie. Lors de la deuxième année d'expérimentation, la formule a continué de s'appuyer sur une approche développementale : le tuteur ou la tutrice accompagne l'élève dans l'identification de ses difficultés, le guide dans son travail de résolution de problèmes et le réfère à des services professionnels spécifiques lorsqu'un besoin en ce sens est identifié.

Sur le plan scolaire, une attention particulière est portée sur les difficultés scolaires en approfondissant et en consolidant les différentes méthodes de travail explorées lors de la première session. Parmi les sujets abordés, on retrouve le maintien de bonnes méthodes de travail, le choix des priorités (amour, travail, études etc.), la gestion du temps, l'incitation à utiliser les services (centre d'aide, classe devoirs, laboratoire etc.). Les difficultés liées à la formation de base et celles liées aux exigences du programme font aussi l'objet d'un travail plus approfondi. De plus, en concertation avec d'autres enseignants et enseignantes des départements, les tuteurs et tutrices ont organisé des rencontres de dépannage, d'étude et de préparation aux examens pour certains cours clés du curriculum pour répondre à des besoins des étudiants identifiés lors des rencontres de tutorat.

Sur le plan développemental, les tuteurs et tutrices offrent une écoute personnalisée aux étudiants qui vivent des difficultés sur le plan personnel (amour, travail, famille, etc.). Les interventions sont centrées sur l'acquisition de compétences personnelles de base, notamment l'expression des émotions, l'élaboration des buts personnels, etc. Les tuteurs et tutrices fournissent de l'information et facilitent le processus de résolution de problèmes. Ils et elles encouragent à consulter, réfèrent et éventuellement accompagnent l'élève vers des services spécialisés au besoin. Ils et elles tentent, avec l'élève de trouver des solutions aux problèmes rencontrés et ce, pour l'aider à bien prendre en main son projet de formation. Il s'agit d'un travail de concert avec les services spécialisés du cégep (C.O., A.P.I. psychologue et autres). À l'occasion, il y a référence aux ressources du milieu (*AutonHommie*, *Centre de prévention du suicide*, *Entraide jeunesse*, etc.).

Les première et deuxième rencontres visent à connaître l'étudiant et à identifier ses forces, les facteurs de risque. Les rencontres suivantes permettent à certains élèves de travailler sur leurs difficultés spécifiques. Pour d'autres, ces rencontres servent à maintenir le contact avec leurs enseignants et enseignantes.

Les questions les plus fréquemment abordées par les étudiants concernaient leur orientation professionnelle, les milieux et genres de travail rattachés à la formation, les difficultés à réussir certaines matières, les difficultés à composer avec certains enseignants et enseignantes, et des problèmes personnels affectant leur engagement dans leurs études.

Notons qu'à l'hiver 2004, la même formule expérimentée à l'automne 2003 (quatre rencontres de groupes de soutien suivies de trois rencontres de tutorat) a été reprise pour les nouveaux élèves inscrits dans les deux programmes ciblés⁴.

Alors que les deux premières mesures ciblaient essentiellement les élèves, les deux autres mesures s'intéressent à l'environnement scolaire, en premier lieu les enseignants et enseignantes.

7.4. LA FORMATION ET LE SOUTIEN AUX ENSEIGNANTS ET ENSEIGNANTES

Les deux premières mesures ne pouvaient être possibles sans la mise en place d'une troisième mesure : la formation et le soutien aux enseignants et enseignantes impliquées. Cette mesure a eu lieu tout au long du projet. Elle consistait en deux journées de formation de sept heures chacune, animées par des spécialistes de la condition masculine et de la relation d'aide de même que des rencontres de formation et de soutien de trois heures chacune, animées par la psychologue du cégep et coordonnatrice du projet appuyée d'un étudiant stagiaire en travail social qui était aussi auxiliaire de recherche. À quelques reprises, l'équipe des animateurs s'est adjoint une personne-ressource d'*AutonHommie* pour organiser et animer certaines rencontres.

Les objectifs de la première formation étaient de favoriser une prise de conscience des réactions contre transférentielles devant des comportements parfois négatifs qui interfèrent dans la relation d'aide avec les garçons, de mieux comprendre la socialisation masculine et les besoins développementaux des étudiants notamment les différences garçons/filles dans le rapport à l'école, de mieux comprendre la dynamique de demande d'aide des garçons et enfin d'identifier

⁴ Les deux programmes ciblés démarrent des nouvelles cohortes à l'hiver.

des habiletés facilitant l'intervention auprès des garçons. Cette formation de sept heures a été offerte à quatre groupes (total = 53 personnes). D'autres membres du personnel, particulièrement des professionnels et professionnelles des services aux étudiants, d'autres enseignants et enseignantes des départements visés ainsi qu'une personne du *Centre d'aide à la réussite* ont profité de cette formation.

La deuxième journée de formation portait plus spécifiquement sur le tutorat. Elle avait pour objectifs de faciliter l'intégration du rôle de tuteur et de développer des habiletés de base de relation d'aide avec les garçons (notamment écouter, être empathique, informer, questionner, accompagner, confronter et référer). Une personne du *Centre d'aide à la réussite* a aussi profité de cette formation. Cette formation a été offerte à deux groupes (total = 35 personnes)

Les groupes de soutien / formation pour les enseignants et enseignantes suivaient tous un même plan. Ces rencontres avaient comme objectifs d'accompagner les enseignants et enseignantes dans les rôles d'animateur et de tuteur et de favoriser l'intégration de ces nouveaux rôles. Il s'agissait aussi de les soutenir par le développement de l'entraide. De même, un travail sur la motivation et la persévérance était fait compte tenu des difficultés rencontrées. De plus la coordonnatrice du projet et le stagiaire étaient disponibles et offraient un soutien individuel aux enseignants et enseignantes qui en faisaient la demande. Le but était de les aider à saisir la problématique des garçons, de les outiller sur le plan des techniques d'intervention et de favoriser la collaboration avec les autres intervenants et intervenantes du collège et de l'extérieur.

Les rencontres de soutien / formation des animateurs et animatrices de groupes de soutien étaient divisées en quatre parties. La première partie était utilisée pour faire un retour sur la semaine précédente et permettait de partager et de discuter au besoin sur ce qui avait été vécu dans l'animation de groupes de soutien. La deuxième partie portait sur la préparation de la prochaine rencontre des groupes de soutien des étudiants. Dans la troisième partie, différentes habiletés d'animation de groupe étaient pratiquées. La dernière partie était consacrée aux diverses questions logistiques. Dans les faits, lors de la première expérimentation, les animateurs et animatrices de groupes de soutien, réparties en deux groupes de cinq personnes, ont eu droit à 12 rencontres de trois heures au rythme d'une par semaine. Lors de la deuxième année d'expérimentation, un seul groupe a été formé pour un total de quatre rencontres de deux heures se déroulant selon le même rythme que les groupes de soutien des élèves.

Les rencontres avec tuteurs et tutrices poursuivaient les mêmes objectifs de soutien et de formation. Il en a été de même pour le plan des rencontres. Cependant les thèmes abordés portaient davantage sur la relation d'aide : l'établissement du contact, les moyens de les mettre à l'aise et demeurer à l'aise, le rôle du langage non verbal, la préparation des lieux physiques, l'art de questionner pour mieux connaître l'étudiant, etc. Lors de la première expérimentation, les neuf tuteurs et tutrices se retrouvaient au sein d'un même groupe pour huit rencontres de trois heures aux deux semaines. Lors de la deuxième expérimentation, deux groupes ont été formés pour trois rencontres de deux heures selon le rythme estimé des rencontres de tutorat.

À chaque fois, des bilans ont été dressés à la mi-session et à la fin de la session afin d'effectuer les ajustements nécessaires et de faire la synthèse des acquis et des expériences des enseignants et enseignantes. Tout au long de ces rencontres des questionnements et réflexions étaient faits sur le sens des groupes de soutien, du tutorat, de l'impact de ces interventions sur la motivation des étudiants, sur celle des enseignants et enseignantes, sur les réactions et les interventions à mettre en place pour les étudiants qui ne participaient pas aux mesures, etc. Les apprentissages se

faisaient par des notions théoriques, des exercices (mises en situation et jeux de rôle) et de nombreux documents. Une large place était laissée aux échanges et aux réflexions personnelles.

À travers toutes ces formations, la relation maître-élève a été présentée comme l'élément déterminant pour le cheminement personnel et scolaire de l'étudiant. Les interventions voulaient renforcer les attitudes favorables tout en explorant le développement de nouvelles attitudes favorisant la réussite des élèves. Pour ce faire, une attention spéciale a été portée sur deux aspects clés : le rôle d'éducateur ou d'éducatrice et non seulement d'instructeur ou d'institutrice que doit avoir l'enseignant ou l'enseignante, et le regard différent à porter sur les garçons (contrefaire les présuppositions négatives).

Enfin, il fallait mettre en place aussi des mesures pour mobiliser plus largement la communauté collégiale.

7. 5. LE MARKETING SOCIAL ET LE PARTENARIAT

7.5.1. Le marketing social

Le marketing social nous est apparu comme un moyen de promouvoir la persévérance et la réussite des garçons aux études collégiales.auprès des élèves, l'objectif est alors de passer un message clair de valorisation des études et de l'effort, tout en suscitant l'intérêt des garçons à s'impliquer dans les mesures proposées. auprès du personnel du collège, le message permet d'indiquer que le projet s'inscrit dans les objectifs de l'établissement, de favoriser la mobilisation de tout le personnel, et d'offrir une visibilité au projet.

Au cours de l'année 2002-2003, une équipe a travaillé à l'élaboration d'un concept et d'un plan de communication pour une campagne de marketing social de plus grande envergure. Ainsi, le deuxième cycle d'expérimentation a permis de donner toute l'ampleur à cette mesure. Notons que le Cégep Limoilou a convenu d'investir une somme importante pour une campagne de marketing social de concert avec le collectif de recherche et la firme Trigone animation. Les mêmes moyens utilisés lors de la première année d'expérimentation ont été repris en y ajoutant des affiches, un protecteur d'écran et une lettre au personnel, le tout bien inscrit dans une campagne de communication. Plus concrètement, les activités réalisées dans ce cadre ont été multiples :

7.5.1.1. Une série d'affiches

Douze concepts d'affiches ont été élaborés (voir Annexe 1). Ces concepts lancent des messages clairs et personnalisés. Ils mettent de l'avant des personnes du cégep : différents styles d'étudiants des programmes visés (principalement des garçons mais aussi des filles), des enseignants et enseignantes de ces départements, et diverses personnes du personnel qui sont partie prenante de la réussite des élèves : directeur général, psychologue, api, co, personnel de secrétariat, préposée à la cafétéria, etc. Cinq messages visent plus clairement les élèves : *Un banc d'école, c'est toujours mieux qu'un banc de parc!* ; *Mon avenir, c'est aujourd'hui que ça se joue!* ; *Je suis capable de réussir et je vais faire tout ce qu'il faut pour y arriver!* ; *Pas toujours évident de rester motivé, mais c'est toujours plus payant que de décrocher!* *Demander de l'aide, c'est jamais niaiseux!* Deux messages s'adressent plus spécifiquement aux garçons : *Lâchez pas les gars, vous avez tout pour*

réussir; Lâchez pas les gars, on va l'avoir notre DEC. Alors que cinq autres messages touchent à la fois les élèves et le personnel du cégep : *Si vous réussissez à obtenir votre diplôme, nous aussi on aura réussi!* (groupe d'enseignants et enseignantes) ; *Avant de décrocher, accroche-moi. Ta réussite m'importe* (enseignante) ; *Je ne suis pas juste là pour parler, je sais écouter!* (enseignant) ; *Le meilleur moyen d'y arriver, c'est de s'y mettre ensemble!* (groupe d'enseignants et enseignantes, et d'étudiants et étudiantes) ; *Parce qu'étudier, c'est important... Nous sommes là pour t'aider à continuer!* (divers membres du personnel : dg, psychologue, co, api, etc.).

Ces messages couvrent diverses attitudes favorables à la réussite que doivent avoir les élèves : avoir confiance en ses capacités, mettre l'effort nécessaire dans les études, se centrer sur le but, ne pas se gêner de demander de l'aide au besoin, s'entraider. Ils touchent également le rôle du personnel scolaire : donner priorité à la réussite scolaire des élèves, travailler en équipe, jouer un rôle d'éducateur et non seulement d'instructeur, s'intéresser au développement global de l'élève.

Le cégep a été placardé par ces affiches, une série s'ajoutant à la précédente à mesure que l'année se déroulait.

7.5.1.2. Une lettre-circulaire à l'ensemble du personnel du collège

Une lettre et un dépliant ont été distribués à l'ensemble du personnel du cégep lors de la rentrée de janvier 2004. Il s'agit d'un outil pour promouvoir les attitudes et les habiletés qui accompagnent la transformation des gestes professionnels. Il conviait tout le personnel à participer à l'effort collectif pour favoriser la réussite tant personnelle, sociale, scolaire qu'organisationnelle des étudiants et étudiantes. Il présentait les différentes mesures mises en place dans le cadre des actions structurantes et de la recherche-action, et appelait à la mobilisation et à la mise en place d'une culture de collaboration et à l'articulation collective d'un projet d'établissement. La lettre d'introduction du dépliant-circulaire était signée par le directeur général du cégep.

7.5.1.3. Les activités des rentrées scolaires

Le lancement du projet *Actions structurantes* a été fait lors de l'accueil du personnel du cégep, par le directeur général du *Cégep Limoilou*, à l'automne 2002 et celui de la recherche-action de la même manière à l'hiver 2003. De plus, lors de la rentrée scolaire de l'automne, avec la collaboration d'environ 75 étudiants des équipes sportives, de membres du personnel et de membres d'*AutonHommie*, une équipe d'une centaine de guides identifiés par un chandail aux couleurs des équipes sportives du cégep a été en fonction durant toute la première semaine de cours en août 2002. Des affiches « Besoin d'aide ? » identifiaient les guides et invitaient les étudiants à faire appel à eux. Le rôle de ces guides était de répondre aux étudiants, de donner de l'information sur les locaux, les différents services du cégep et au besoin de les accompagner.

Comme lors de la première année d'expérimentation, les rentrées scolaires d'août 2003 et de janvier 2004 ont été l'occasion d'activités de lancement. Le lancement de la campagne de marketing social a été fait lors de l'accueil du personnel du cégep par le directeur général et le directeur des études. La rentrée d'automne a permis le lancement de la première série d'affiches alors que celle de l'hiver correspondait à la lettre circulaire expédiée au personnel du cégep.

7.5.1.4. L'utilisation des outils de communication du collège

Des articles sont parus dans la *Feuille de vigne*, la publication du *Comité de coordination du Plan de la réussite du Cégep Limoilou*. Dans le cadre des travaux de ce comité, un dépliant d'information présentant les différentes activités et interventions favorisant la réussite a été distribué dans les différents départements du cégep, dépliant qui incluait un espace consacré à la recherche-action. Des communiqués ont aussi été produits pour le journal du cégep, l'*Afficheur* et le site Web du cégep. Des messages ont été inclus dans les agendas scolaires de 2002 et de 2003. De plus, les messages des affiches ont tous été repris à chaque semaine : 1) dans l'*Afficheur*, sous forme de bandeaux ; 2) sur une page Web du site Internet du cégep qui, de plus, référait aux diverses mesures d'aide à la réussite et aux services aux étudiants, 3) dans l'*Agenda* étudiant aussi sous forme de bandeaux, et enfin 4) comme protecteurs d'écran au *Pavillon des métiers d'art* et avec comme projet d'installer ce protecteur d'écran dans tous les laboratoires d'informatique du collège.

7.5.1.5. Les journées pédagogiques

Enfin, les colloques pédagogiques ont servi aussi de tremplin pour diffuser les mêmes messages auprès des autres membres du personnel enseignant du cégep. Ils ont permis de faire connaître le projet tout en permettant le transfert des connaissances vers d'autres programmes. De manière plus spécifique, le collectif a assumé en bonne partie la responsabilité du contenu de la journée pédagogique de l'automne 2003 par une conférence s'adressant à toutes les personnes présentes et une série d'ateliers portant sur les différentes mesures.

7.5.1.6. Sur les scènes régionale et nationale

Dès la première année, nous avons participé à diverses activités visant la sensibilisation du plus grand nombre à la situation des garçons dans leur rapport à l'école et plus particulièrement dans les difficultés qu'ils rencontrent au niveau collégial. Il s'agissait de favoriser une attitude positive envers les étudiants aux prises avec cette situation. Les interventions posaient le problème, invitaient à revoir certaines attitudes et partageaient nos connaissances sur les moyens à mettre en place pour aider les garçons à mieux réussir leurs études collégiales, sans oublier la réussite scolaire des filles.

Ainsi de nombreuses présentations dans différents colloques et congrès ont eu lieu (Annexe 2). Des fiches de présentation ont été montées pour le *Carrefour de la réussite* de la *Fédération des cégeps du Québec* de même que pour l'*Assemblée des directeurs et directrices des institutions d'enseignement de la région de la Capitale Nationale*. De plus, le projet dans son ensemble a été largement couvert par les médias : *Le Soleil*, *Journal de Québec*, *La Presse*, *TVA*, *Radio-Canada* et des hebdomadaires locaux.

7.5.2. Le partenariat

Cette quatrième mesure comportait aussi un volet de partenariat. Notre volonté était que les différentes instances concernées par la problématique des garçons dans leur rapport à l'école, et plus spécifiquement leur réussite scolaire, se concertent dans un esprit de collaboration et d'ouverture afin d'atteindre des buts communs. Pour favoriser la réussite d'un projet d'envergure concernant un thème peu développé comme celui qui nous intéresse, il convenait d'asseoir une dynamique qui fasse appel à l'expertise de différents groupes intéressés. Nous avons donc développé un partenariat large, c'est-à-dire non seulement au sein de l'institution concernée, ici le cégep, mais aussi avec d'autres instances intéressées et ayant des expertises dans le domaine.

7.5.2.1. Un partenariat entre diverses instances du collège

Nous avons la conviction qu'il est nécessaire que les diverses instances concernées travaillent de concert : directeur des études, coordonnateurs des départements visés, enseignants et enseignantes concernées, et professionnels et professionnelles des services aux étudiants. Le directeur des études a été un interlocuteur important et sa collaboration a été requise pour l'élaboration des stratégies d'implantation des changements proposés. De plus, tout au long du projet, il a joué un rôle de soutien et de conseiller. Aussi, le fait d'inscrire les mesures dans un projet d'établissement réduisait les résistances en offrant un cadre plus sécuritaire à un projet exploratoire dont personne ne connaissait au départ quelle en serait l'issue. Par ailleurs, rapidement les personnes en charge de la coordination des départements concernés ont été consultées et impliquées. De plus, les enseignantes et enseignants volontaires ou désignés (selon la mesure) ont été intégrés dans le processus de réalisation des mesures tout en ayant des représentantes au sein du collectif de recherche. Enfin, l'équipe de professionnels et professionnelles des services aux étudiants a joué un rôle clé, notamment par une psychologue (qui a assumé toute la coordination des activités du projet), un conseiller en orientation et un stagiaire en service social.

7.5.2.2. Un partenariat avec des ressources externes

Dès le départ, la ressource pour hommes *AutonHommie* a été associée au projet. La collaboration du service de psychologie du collège avec cet organisme communautaire de la région de Québec était déjà en place depuis quelques années. Elle était surtout utilisée comme lieu de référence pour les jeunes hommes. Le partenariat avec cette ressource a permis de profiter de son expertise. L'équipe d'*AutonHommie* a participé à toutes les étapes de la réflexion et de la mise en œuvre du projet : planification, réalisation et évaluation.

De plus, se sont joints des chercheurs universitaires (Université Laval et UQAM). Leurs expertises disciplinaires (psychologie, travail social, éducation, orientation) et de recherche (masculinités et intervention auprès des hommes, facteurs de réussite, profil des décrocheurs, tutorat, etc.) ont permis de consolider le travail d'équipe de projet. Le fait de lier recherche et actions sur le terrain permet de donner aux actions des assises sur le plan théorique, d'assurer constamment la réflexion sur les expérimentations et de procurer un cadre pour structurer les résultats et leur diffusion. Notons également que la recherche-action a représenté un terrain d'apprentissage important pour des étudiants et étudiantes (voir Annexe 3).

Plus concrètement, le partenariat s'est actualisé principalement par le biais du collectif de recherche (voir Figure 5). Ce collectif a servi de forum pour débattre l'ensemble des questions relatives au projet. Rappelons que le fonctionnement en partenariat demeure un processus complexe, particulièrement lorsqu'il s'agit de favoriser un changement, notamment sur le plan des attitudes et sur un sujet qui demeure sensible comme l'est la question de la réussite scolaire des garçons.

7.6. L'ENTRAIDE PAR LES PAIRS EN MATHÉMATIQUES

Notons qu'en parallèle aux principales mesures énoncées a eu lieu un projet d'entraide par les pairs couvrant une partie des élèves visés par la recherche. Ce projet était organisé par une enseignante de mathématiques, membre du collectif de recherche. Deux formules d'entraide par les pairs ont été privilégiées : le tutorat par les pairs et le travail d'équipe d'entraide à l'intérieur du groupe-classe du cours *Modèles mathématiques 1* en TGÉ. L'approche comprend aussi un volet de formation pour les étudiants tuteurs.

Au cours de la deuxième année d'expérimentation, l'enseignante qui réalisait également son projet de maîtrise, a été déchargée pour former et soutenir des collègues qui désiraient implanter cette mesure avec elle. Comme une partie du groupe expérimental a été exposée à cette mesure, nous en tenons compte dans les analyses. La mesure est davantage détaillée dans le mémoire de maîtrise de l'enseignante en question ainsi que les résultats sur le plan de la réussite scolaire des élèves (Samson, 2005a). Notons qu'un guide d'implantation a été réalisé et peut être consulté (Samson, 2005b).

7.7. LE PROJET DE COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE ET DE SOUTIEN DES ÉLÈVES À RISQUE EN TGÉ

Après la première expérience de groupes de soutien, un étudiant de TGÉ a apporté quelques suggestions intéressantes à l'équipe d'enseignants et enseignantes de ce département qui étaient impliquées dans le projet. À la suite de discussions au sein de l'équipe et avec la coordonnatrice du projet, un projet a été élaboré et déposé pour financement au *Comité de coordination de la réussite*. Ce projet comprend deux volets : 1) la mise en place d'une communauté d'apprentissage s'adressant à tous les élèves du département de TGÉ, et particulièrement à ceux de première année, et 2) du soutien aux étudiants à risque de première année lors de la deuxième session.

7.7.1. La communauté d'apprentissage

L'objectif de ce volet était de développer un concept de vie étudiante qui s'articule autour du programme d'études en vue de soutenir la réussite de l'étudiant, d'encourager sa participation à la vie du cégep et de renforcer son sentiment d'appartenance. Pour favoriser le développement de cette communauté d'apprentissage en TGÉ, le cégep a mis à la disposition des enseignants et enseignantes, et des élèves un local qui servait à la fois de classe de devoirs, de lieu d'échanges, d'information, de travail, d'entraide et de créativité. Bref, il s'agit de mettre en place un lieu

commun où il y a un espace pour le dialogue, l'attention à l'élève en tant que personne et apprenant, l'exploration d'expériences concrètes, le partage des savoirs et tout cela dans un contexte de solidarité et de responsabilité mutuelle.

L'ouverture d'un tel lieu commun accessible à tous veut faciliter une meilleure connaissance des élèves entre eux mais aussi par les enseignants et enseignantes du département. Le local équipé de postes informatiques (ordinateurs et imprimantes) et de matériels spécialisés (sources d'alimentation, générateur de fonction, oscilloscope, etc.) doit aussi permettre de faire les expériences de laboratoire prévues au programme et de compléter les devoirs ou les études. Des tableaux d'affichage ont été mis en place pour faciliter l'accès à l'information en présentant des offres d'emploi, les maquettes des programmes, des formulaires d'inscription pour différentes activités du département, des annonces diverses, les politiques du cégep et du département, de même que les services offerts au cégep, différents textes et exercices sur les méthodes de travail, des renseignements sur les dates limites de retrait de cours, d'inscription pour les cours d'été, etc. Revues, plans, liste des sites Internet, et autres outils étaient disponibles pour les élèves.

Outre les informations écrites, une conférence d'une heure et demie sur les options en TGE a été organisée au cours de laquelle trois enseignants du département et un technicien du milieu de l'industrie ont expliqué chacune des options de TGE, les conditions de travail, les conditions d'emploi, les études nécessaires, le marché du travail, etc. Un groupe de discussion a aussi été tenu pour faire le bilan de l'année avec des étudiants de première et deuxième années qui ont participé aux activités proposées. De plus, le département a offert trois séances de dépannage de trois heures, spécifiquement pour les cours de la première année, en vue de la préparation aux examens. Certains enseignants et enseignantes ont présenté leurs disponibilités dans ce local de même que des élèves des autres années.

Des recherches ont permis de mettre en route la réalisation de petits projets personnels portant sur des aspects plus spécifiques de l'électronique, en musique (*chaser*, générateur de bruit et générateur de son pour guitare) et en télécommunication (transmetteur FM, intercom). De plus, les étudiants ont pu faire des montages et des essais. Notons qu'un atelier de musique assistée par ordinateur pour faire des enregistrements audio a été organisé par un enseignant un soir par semaine ; ainsi les étudiants passionnés de musique ont appris à créer leur propre CD démo.

Enfin un volet social faisait aussi partie de la communauté d'apprentissage. C'est un aspect non négligeable qui favorise la réussite en développant le sentiment d'appartenance et en humanisant les relations entre les personnes et le lien qu'elles entretiennent avec leur environnement. Ainsi, quatre parties de hockey ont été organisées et ont impliqué une quarantaine d'élèves et d'enseignants et enseignantes. Une partie de volley-ball a réuni une douzaine d'élèves et cinq enseignants. Une soirée spectacle de musique a été préparé tout au long de la deuxième moitié de la session ; des groupes de musiques d'enseignants et d'étudiants ont été formés et ont pratiqué en vue de la présentation à la soirée de fin d'année. Cette soirée a été aussi l'occasion d'un concours, avec prix, autour d'un projet d'électronique amusant, celui de « la calotte la plus hot en ville » (casquettes munies de circuits électroniques sonores ou visuels de tout genre).

7.7.2. Le soutien aux élèves à risque

Le volet soutien aux étudiants à risque avait deux objectifs : Le premier était de rencontrer régulièrement les étudiants dans le but de les aider à trouver des moyens pour réussir et les

soutenir dans leurs efforts. Le deuxième était de sensibiliser les enseignants et enseignantes à l'importance de leur contribution dans la réussite des élèves.

Dans le cadre de ce volet, deux rencontres de groupes ont eu lieu avec tous les groupes de la deuxième session. Dès la première semaine de cours, cinq des 11 groupes de la deuxième session ont été rencontrés. Les six autres l'ont été à la deuxième semaine. L'activité d'une heure était l'équivalent d'un groupe de soutien au cours duquel les élèves ont échangé sur les difficultés rencontrées durant leur première session et les moyens qu'ils avaient pris pour les surmonter. La première rencontre permettait également aux animateurs de présenter le projet de communauté d'apprentissage sous ses différents volets (échanges, information, entraide et classe-devoir, créativité et activités sociales) et d'offrir leur soutien comme tuteurs. La deuxième rencontre avait comme objectif de faire le point sur la session et d'échanger sur les difficultés et les bons coups, tout en mettant l'accent sur les efforts fournis et les résultats obtenus.

Ce volet de soutien comportait aussi des rencontres individuelles de tutorat. Alors qu'il avait été prévu de rencontrer les étudiants aux trois semaines comme cela avait été le cas lors de la première expérimentation, il s'est avéré que pour les étudiants à risque, ce suivi devait avoir une fréquence d'une rencontre par semaine pour la plupart. C'est ainsi que 70 étudiants ont été rencontrés au cours de plus de 200 rencontres d'une durée moyenne de 30 minutes chacune.

7.7.3. Le soutien aux autres enseignants et enseignantes

Les enseignants et enseignantes ayant pris en main le projet de communauté d'apprentissage et de tutorat pour les élèves à risque ont également offert du soutien à leurs collègues. Ainsi, le deuxième objectif s'est concrétisé par trois rencontres formelles avec les enseignants et enseignantes des cours de deuxième session de la première année. Au cours de ces rencontres les enseignants et enseignantes faisaient le point sur la situation des étudiants les plus à risque et essayaient en équipe de trouver des moyens pour les aider. Du temps était consacré à des réflexions sur la réussite, des problèmes particuliers rencontrés dans certains cours et des améliorations à apporter. La dernière rencontre a été utilisée pour faire un bilan de l'année et des pistes pour des actions futures. En plus de ces rencontres formelles plusieurs rencontres individuelles et informelles ont eu lieu avec certains enseignants et enseignantes pour répondre à des questions, discuter de situations particulières, échanger sur des façons de faire.

7.8. LE DÉVELOPPEMENT COMMUNAUTAIRE ET L'ACTION POLITIQUE

Le projet de recherche-action devait servir de catalyseur pour favoriser les initiatives de la collectivité collégiale en regard de la réussite scolaire des garçons, sans pour autant négliger celle des filles. Par son processus d'aller-retour, elle devait permettre que les équipes des départements ciblés puissent s'approprier la démarche et fonctionner par elles-mêmes par la suite. Par ailleurs, le projet visait à ce qu'il y ait transfert dans d'autres programmes. Dans les faits, les activités de transfert ont pris la forme d'ateliers lors des colloques pédagogiques, mais il n'y a pas eu de travail spécifique avec d'autres équipes départementales.

Notons que les premiers résultats de la recherche-action ont amené la direction des études à inscrire plusieurs des éléments du projet dans le nouveau *Plan de la réussite du Cégep Limoilou*.

Par ailleurs, le rayonnement du projet sur les plans régional et national a permis de susciter un intérêt marqué en regard de la problématique et surtout, de la nécessité d'intervenir pour favoriser une meilleure réussite des garçons. L'organisation de deux colloques dans le cadre de congrès nationaux (AQPC en 2003 et ACFAS en 2005) a clairement contribué en ce sens. Lors du colloque de 2005, nous voulions susciter une plus grande sensibilisation des instances politiques concernées par le biais d'une table ronde. La participation d'un représentant du *ministère de la Santé et des Services sociaux* de même que d'une représentante de la *Fédération des cégeps du Québec* a été grandement appréciée. Malheureusement, les autres instances politiques n'ont pas participé au débat, mais certains de leurs représentants et représentantes ont assisté au colloque.

7.9. POUR CONCLURE SUR LE MODÈLE EXPÉRIMENTÉ

Comme on peut le constater, les actions menées ont été nombreuses. Il s'agissait d'élaborer un modèle multimodal favorisant la réussite des études collégiales qui tienne compte des caractéristiques des garçons. L'accent a surtout été mis sur l'intégration lors de la première année et particulièrement la première session. Basées sur le modèle de la prévention / promotion de la santé, les actions choisies se basaient sur quatre mesures : les groupes de soutien en classe, le tutorat maître-élève dans une perspective développementale, la formation et le soutien aux enseignants et enseignantes impliquées et enfin, le marketing social et le partenariat. En s'inscrivant dans une stratégie de développement communautaire, le projet a suscité un intérêt marqué dans le milieu de telle sorte que les actions ont pris une proportion nettement plus grande que celle qui avait été prévue initialement. Ainsi, de petits projets sont venus se greffer en cours de route. Les deux prochains chapitres permettent de saisir les effets de ces actions, d'abord par un volet qualitatif à partir des perceptions des acteurs concernés, puis par un volet quantitatif portant sur les indicateurs usuels en matière de persévérance et de réussite scolaires. Ensuite, suit un chapitre sur les améliorations à apporter aux mesures selon les acteurs concernés.

8. Les perceptions des acteurs concernant les actions préventives effectuées

L'évaluation des mesures a été effectuée à partir de données quantitatives et qualitatives. Nous présentons dans cette section les résultats qualitatifs. Les commentaires des acteurs concernés (élèves, enseignants et enseignantes, intervenants et intervenantes) ont été recueillis en cherchant à connaître leur appréciation de chacune des mesures. Rappelons que les entrevues avec les élèves s'adressaient tant aux décrocheurs qu'aux persévérants, aux filles qu'aux garçons, aux participants aux mesures qu'aux non-participants, à ceux de type A et ceux de type B, en TGÉ et en TI⁵. Nous reprenons ici les points qui se dégagent du corpus en regard des groupes de soutien, du tutorat maître-élève, de la formation des enseignants et enseignantes et du marketing social, en ajoutant les quelques commentaires reçus concernant l'entraide par les pairs en mathématiques. Les quatre formes d'intégration ont été utilisées pour le découpage de base du corpus.

8.1. LES GROUPES DE SOUTIEN

L'évaluation subjective des groupes de soutien en classe a fait l'objet d'une part importante des entrevues avec les élèves de même qu'avec les animateurs et animatrices de ces groupes, tant après la première expérimentation (automne 2002) qu'après la seconde (automne 2003). Les entrevues cherchaient à recueillir les commentaires tant défavorables que favorables pour saisir à la fois si la mesure est pertinente et si elle est appropriée aux garçons.

8.1.1. Sur le plan de l'intégration vocationnelle

Un très fort pourcentage de l'ensemble des répondants et répondantes affirment que les groupes de soutien influencent positivement le choix vocationnel et la motivation à compléter le programme d'études.

« Cette année j'm'ai réalisé parce que j'ai découvert une passion que j'soupçonnais un peu mais qui a grandi en électronique. J'trouve que c'est ma place et j'compte bien finir et travailler dans ce domaine-là » (Étudiant TGÉ type A, 2003).

« La force, c'est d'trouver une ambition, quelque chose qui t'dit d'continuer » (Étudiant TGÉ type A, 2003).

« Il faut qu'ils aient leur but, et ils en ont pas tous. Une fois qu'ils ont un but et qu'ils veulent le faire, ils sont prêts à mettre l'effort » (Enseignant, 2003).

« On nous l'a rappelé très souvent : on travaille pour nous-mêmes. T'sais, on travaille pour notre objectif » (Étudiant type A, 2003).

Quoique divers exercices dans les groupes de soutien portent sur l'importance du but et du choix de carrière, les élèves relèvent très peu de commentaires précis à cet égard. Les commentaires des élèves persévérants portent de manière générale sur la première session qui joue positivement, selon eux, pour confirmer leur choix de carrière, notamment par le climat de la classe et l'esprit de groupe qui s'en dégage et auxquels ils considèrent que les groupes de soutien contribuent. Par

⁵ Nous avons cherché la plus grande diversité possible de répondants et de répondantes. Concrètement, toutes ces spécifications ne sont pas notées à chaque segment rapporté. Nous avons noté surtout les spécifications pertinentes à la compréhension générale. Par ailleurs, pour des fins de confidentialité, compte tenu du faible nombre de filles dans les programmes visés, leurs commentaires sont souvent intégrés à ceux des garçons sauf s'ils permettent de mieux saisir la réalité spécifique des filles.

ailleurs, certains, notamment les élèves qui ont abandonné, rapportent que les activités portant sur ce thème contribuent à remettre en question le choix de programme.

8.1.2. Sur le plan de l'intégration scolaire

Même si les groupes de soutien ont dans les faits peu abordé les habiletés sur le plan scolaire, la très grande majorité des répondants et répondantes perçoivent les groupes de soutien comme une forme d'aide à la réussite scolaire. À cet effet, selon eux, ces groupes aident les élèves à développer de meilleures méthodes de travail et à consacrer davantage de temps aux études, notamment par une meilleure gestion du temps devenue primordiale au cégep. Selon les enseignants et enseignantes, cela aide particulièrement ceux qui prennent plus de temps à saisir les exigences scolaires de niveau collégial. L'effort est un des thèmes les plus importants abordés et le message semble avoir été entendu.

« Les groupes de soutien, moi, ce que j'ai perçu, c'était plus une manière... comment travailler, comment procéder au cégep, comment t'débrouiller » (Étudiant type B, 2003).

« J'sais que moi, personnellement, ça m'a ouvert les yeux, genre, pour mon agenda que j'utilise pas encore mais j'me promets au moins d'essayer » (Étudiant type B, 2003).

« Le petit groupe que j'ai [dans le cours x] ...y sont beaucoup plus aptes à fournir un effort tout d'suite, s'rendre compte que c'est dur et tout de suite ils embarquent (...) je l'observe comme y a beaucoup plus tendance à y avoir une certaine facilité vis-à-vis l'effort en deuxième session » (Enseignant, 2003).

À la question posée en entrevue : « Si tu aurais à dire en quelques mots, qu'est-ce que tu retiens [des groupes de soutien] par... tous les messages qui ont pu être lancés par ces activités-là... Ça s'rait quoi ? » La réponse « Ha! C'est travaille. Définitiv'ment travaille » (Étudiant type A, 2003).

Le message qui a marqué le plus est sans contredit l'entraide entre élèves. Ainsi, les répondants et répondantes sont unanimes à dire que les groupes de soutien ont favorisé le tissage de liens sociaux dont l'entraide entre camarades de classe. C'est d'ailleurs un des points que même ceux et celles qui ont abandonné ont beaucoup apprécié de leur passage dans le programme.

« Tu sais que tel étudiant n'a pas de misère là-dedans mais t'oses pas aller lui demander, tu sais pas son nom. Mais quand y est de ton groupe de soutien [...] l'approche entre jeunes est plus facile quand ils s'connaissent » (Décrocheur, 2003).

« C'est important de s'faire des amis parce que si t'es dans *marde* ou que t'as un examen pis qu'tu comprends rien, tu peux aller l'voir et lui demander » (Étudiant type B, 2003).

« Au début, comme personne ne s'connaissait, personne n'avait tendance à s'entraider. [Animateur X] nous a parlé un petit peu d'ça. Y a dit : « Y a pas juste moi qui peut vous aider dans les lab » Y a dit : « Vous pouvez vous aider entre vous. Posez-vous des questions. Vous êtes là... vous êtes ensemble et vous avez un but commun dans l'fond. Ce serait chien de pas s'aider pour y arriver ». Là, ça a commencé à s'entraider pas mal plus ». (Étudiant type A, 2003).

« En apprenant à s'connaître, on a compris c'était quoi nos forces, nos faiblesses. Comme en exploitation, j'suis un peu meilleur, j'peux en aider... mais dès qu'on touche à la programmation, j'suis moins fort. Donc, y a d'autres personnes qui sont plus forts en

programmation (...) Si on a d'quoi, on a tous nos MSN. On va tous sur MSN, si on a de quoi, tu cliques, tu pitonnes, t'as une réponse quasiment tout de suite. C'est tout l'temps des choses de même. L'entraide s'est beaucoup installée » (Étudiant TI type B, 2003).

« L'objectif, c'est de faire qu'entre eux l'entraide ça soit pas seulement au niveau des cours et des labs, c'est aussi au niveau d'la gestion du stress, d'la gestion du temps, de comment prendre des notes, comment lire, comment s'sentir et s'comporter devant telle ou telle situation » (Enseignant, 2003).

« D'ailleurs ceux que j'avais la session passée, ils ont plus de cours ensemble, mais y s'rencontrent, s'assoient, j'asent, travaillent ensemble et y s'entraident encore beaucoup (...) Ça a créé beaucoup d'entraide » (Enseignant, 2003).

Selon les répondants et répondantes, les groupes de soutien ont aussi facilité le contact avec les enseignants et enseignantes de telle sorte que les garçons osent davantage poser des questions. Il apparaît donc possible de négocier avec son enseignant ou son enseignante pour régler des problèmes plutôt que de cultiver un sentiment d'impuissance.

« Moé, les groupes de soutien, j'voyais un peu c'que j'avais déduit par moi-même au cégep : du genre, y faut pas qu'tu sois tout seul, faut pas qu'tu sois gêné d'aller poser des questions » (Étudiant type B, 2003).

« Si t'as des problèmes, il faut qu'tu saches... Il faut qu't'ayes des personnes ressources qui peuvent t'aider (...) Y a aussi l'prof qui enseigne ce cours là... Des fois, si t'aimes moins l'prof qui t'a enseigné et qu'tu comprends pas, si tu connais un peu d'autres professeurs et qu'tu peux demander à d'autres qui connaissent ça aussi, ça peut être plus facile de comprendre » (Étudiante, 2003).

Enfin, même si les groupes de soutien ont abordé la motivation pour les cours de base pour démontrer l'importance de ces cours dans la formation technique, les effets à cet égard semblent mitigés. Les échecs demeurent importants dans ces matières, la motivation faible ou encore, elle tient par la négative, soit la pression de vouloir finir son DEC le plus rapidement possible.

« Dans notre groupe, pas mal tout l'monde pensait que l'français pis la philo, c'était pas l'fun... C'était pas mal universel... Moi, ça ne m'a pas beaucoup motivé à suivre ces cours-là... (Étudiant, 2004).

C'est plate : même si t'haïs ça l'français, la philo, l'anglais, y faut que t'es fasses... Tu finis par passer au travers, t'as pas l'choix, sinon t'as pas ton DEC » (Étudiant, 2004).

Bref, les messages d'effort et d'entraide semblent avoir été bien entendus, de même que celui sur l'importance de poser des questions à l'enseignant ou à l'enseignante au besoin lorsque la matière n'est pas bien saisie. Par ailleurs, il semble bien que les activités dans les groupes de soutien pour clarifier les liens entre les cours généraux et les cours de programme n'ont pas eu beaucoup de portée. Enfin, même s'il n'y a pas eu d'activité spécifique sur les méthodes de travail lors des rencontres, des propos recueillis tant d'enseignants et enseignantes que d'élèves laissent voir que les groupes de soutien auraient aidé.

8.1.3. Sur le plan de l'intégration institutionnelle

Plusieurs ont mentionné des contributions des groupes de soutien sur ce plan. De nombreux commentaires et exemples sont apportés pour démontrer qu'ils permettent une meilleure

connaissance des services et facilitent la demande d'aide. Sur le plan de la connaissance des ressources, les avis des étudiants de type B sont cependant partagés étant donné que plusieurs connaissent déjà assez bien le cégep. Du moins, ces activités semblent moins stimulantes pour eux.

« On faisait une p'tite, une p'tite promenade ou une espèce de p'tite chasse, je l'sais pas trop. Y fallait... J'ai découvert des services au cégep. Si jamais j'en ai besoin, je l'sais que j'vas pouvoir les utiliser » (Étudiant, 2003).

« [Les groupes de soutien] te donnaient tous les outils nécessaires. Si t'avais une défaillance à quelque part, tu pouvais la régler assez facilement parce que tu savais où aller » (Décrocheur type B, 2003).

« De savoir où étaient les ressources au début, ça m'apparaissait comme étant presque enfantin [...] J'ai vu toute la pertinence de l'activité quand j'ai vu que les étudiants m'expliquaient quelle aide y pouvaient aller chercher » (Enseignant, 2003).

« Chus arrivé une session avant que j'commence en TGÉ. Une session d'intégration, fait que mon intégration au cégep était déjà faite » (Décrocheur type B, 2003).

« Si j'avais eu ça quand j'ai vraiment commencé l'cégep, ça m'aurait amené quelque chose... C'était des affaires qu'j'avais déjà acquises au cours d'mes 2 ans » (Étudiant type B, 2004).

Il semble bien que les activités ont permis de normaliser la demande d'aide. Du moins, c'est ce qui se dégage de plusieurs propos recueillis. Par contre, certains demeurent toujours très réticents à s'ouvrir et à demander de l'aide à des personnes autres que des amis.

« C'est sûr que c'est ça qui aide aussi beaucoup à bien progresser. Si t'as des problèmes, garde pas ça pour toi, va voir les profs. Y sont tous ouverts, y vont sûrement t'aider. En gros... fais-toi aider si t'as des problèmes » (Étudiant, 2003)

« Ça arrivait qu'on avait des difficultés. Même moi, j'en avais dans c'temps-là, j'commençais déjà à avoir des problèmes : problèmes d'argent, problèmes de ci, ça. Pis, en même temps, ça m'donnait des outils... avec des ressources pour arriver à régler mes problèmes » (Décrocheur, 2003).

« J'me rappelle à fin de la session, y avait un problème, parce que c'est un étudiant qui travaillait et y a pas hésité à venir me parler très franchement de son problème, pourquoi est-ce qu'y pouvait pas venir à mon examen et qu'il souhaitait que nous essayions de trouver une solution à son problème » (Enseignant 2003).

« Alors, j'sais que si jamais j'ai des problèmes, j'vais avoir peut-être plus confiance d'aller jaser avec quelqu'un comme ça [un ami d'école], que j'ai connu, plus qu'un prof que j'connais moins » (Étudiant, 2003).

Par ailleurs, selon les propos recueillis, l'intégration sociale a engendré une plus grande affiliation à l'école. Les élèves rapportent se sentir à l'aise dans leur département et apprécier le cégep.

« Par rapport à [Cégep Y], c'est une belle école ; côté matériel, c'est cent fois mieux qu'icitte. Mais côté atmosphère, j'aime mieux ici (...) T'sais, j'arrive ici et y a pas de stress et, j'sais pas, l'atmosphère, les gens, tout le personnel est pas pareil. J'aime mieux ça ici » (Étudiant type B, 2003).

« L'côté des intervenants, y nous mettent à l'aise, c'est sûr » (Étudiant, 2003).

« C'est sûr que ça [groupes de soutien] m'a rapproché de certains professeurs. Parce que quand y a un climat sociable si on veut, en laboratoire ou dans une salle de cours, ben le professeur y est porté à embarquer là-dedans. Dans le fond, ça donne un bon climat à classe, en général » (Décrocheur, 2003).

Il est sans doute difficile d'isoler les effets d'une mesure par rapport aux autres. Rappelons cependant qu'à la suite de la première série de groupes de soutien, un étudiant de TGÉ a proposé l'aménagement d'un local pour un travail plus collectif et d'entraide, ce qui a donné lieu au projet de communauté d'apprentissage dont nous avons parlé au chapitre précédent. Plusieurs petits projets en ont découlé. En TI, tant les élèves que les enseignants et enseignantes rapportent se tenir dans les corridors entre les cours pour échanger, ce qui favoriserait un sentiment d'appartenance au groupe. Des formules d'entraide par Internet ont aussi été créées par les étudiants en TI à la suite des groupes de soutien. Bref, ce sont là autant d'exemples d'affiliation au cégep. Par ailleurs, les activités réalisées dans les groupes de soutien semblent avoir fait mieux connaître les services et avoir facilité leur utilisation.

8.1.4. Sur le plan de l'intégration sociale

Selon les perceptions recueillies, les groupes de soutien contribuent à briser la glace et à faire connaissance plus rapidement.

« C'était pas vraiment l'idée d'avoir un jeu extrêmement intelligent ni même si y avait une morale à ça. J'aimais l'idée qu'on s'connaisse, qu'on soit en équipe. Les meilleurs résultats sont donnés par les meilleures équipes, pas par les meilleurs hommes » (Étudiant, 2003).

« Je m'sentais dans une catégorie à part, mais ça a été vite résolu ce petit problème avec le groupe de soutien. Ça nous a permis de nous intégrer rapidement, on avait des amis de tous les âges » (Décrocheur type B, 2003).

« Ce qu'ils ont aimé beaucoup, c'est de s'connaitre au début et c'est très important. Ils parlent de leur travail, de ce qu'ils font, est-ce qu'y habitent à maison. On parle de tout'sorte de chose et les problèmes ressortent un peu » (Enseignant, 2003).

Les filles rapportent que les groupes de soutien contribuent aussi à mieux les intégrer dans des classes à forte concentration masculine. Par le fait même, selon des enseignants et enseignantes, cela contribue à ce que les garçons soient plus respectueux envers les filles.

« Quand chus arrivée, j'connaisais vraiment personne et j'étais tout'seule de fille aussi (...) Là, les groupes de soutien ont aidé vraiment : on a pu connaître les autres... Là, ça va mieux ! » (Étudiante, 2004).

« Mais moi, j'crois que ça a permis aux filles de s'sentir plus à l'aise dans un domaine de gars » (Enseignant, 2003).

« Le climat était très très respectueux et j'ai senti qu'elles se sont senties bien intégrées au groupe, ce fut très bien et très favorable » (Enseignant, 2003).

L'intégration sociale favorise l'entraide dont nous avons parlé précédemment. Plus encore, selon les personnes interrogées, l'entraide est devenue en quelque sorte la norme, entraide qui s'est

étendue pour certains à plusieurs sphères de la vie : gestion du stress, expression des émotions, et même échange de recettes de cuisine.

« J'ai déjà fréquenté l'cégep et j'ai jamais eu ben, ben d'amis comme j'avais eu à cette session-ci. Justement, à cause du début, quand ça a parti, on faisait nos devoirs ensemble, même si on n'était pas dans les mêmes cours, on gardait un contact. Ça a été vraiment enrichissant c'tt'expérience-là » (Décrocheur, 2003).

« J'dirais qu'en laboratoire, l'atmosphère était à l'entraide tout l'temps, c'était : comment as-tu fait ça ? M'prêt'rais-tu telle affaire ? C'était consciencieux dans leurs travaux, plus que les autres années (Enseignant, 2003).

« Le fait d'exprimer, ces choses plus personnelles, plus intimes qui sont souvent plus cachées chez les gars, de l'ouvrir et d'en parler librement et que d'autres gars soient capables de l'faire et en même temps que d'donner des avis...ça ouvre que ça puisse être possible...c'est-à-dire que de même coup l'entraide au plan personnel » (Enseignant, 2003).

« Tu parles de gestion de stress et ce qui est intéressant c'est que tu fais parler l'individu de ses problèmes, comment est-ce qu'il se sent et après ça tu renvoies la balle à un autre : « Qu'est-ce que vous feriez, vous, à sa place ? » Et là y en a un qui va dire alors : « Moi, j'ai vécu quelqu'chose de semblable et j'ai fait ça... » Alors entre eux, entre pairs, y s'entraident, et je pense que c'était ça l'objectif, c'est d'faire qu'entre eux l'entraide ça soit pas seulement au niveau des cours et des labs, c'est aussi au niveau des stress, gestion du stress, gestion du temps, comment prendre des notes, comment lire, comment s'sentir, s'comporter devant telle ou telle situation et c'est ça qui était l'objectif, j'pense » (Enseignant, 2003).

Plus encore, tant les élèves que les enseignants et enseignantes notent la qualité de la relation maître-élève qui s'est établie au cours des groupes de soutien et qui se poursuit à l'extérieur des groupes.

« C'est le fun, on n'est pas rien qu'un numéro » (Étudiant, 2003).

« C'est sûr que j'trouve que ça a changé au cégep, le prof tu l'vois moins comme un maître incontestable, c'est plus un chum » (Étudiant, 2003).

« En tout cas, j'trouve qu'on peut leur parler tout l'temps pareil, même si c'est pas dans classe, où on les voit comme profs ou à l'extérieur... C'est pas juste dans les groupes de soutien qu'on les voit différemment » (Étudiant, 2004).

« J'pense pas que c'est mesurable comme tel [les groupes de soutien], mais j'crois que ça a beaucoup favorisé l'ouverture des jeunes entre eux et même envers les profs » (Enseignant, 2003).

Les groupes de soutien peuvent aussi être porteurs d'effets pervers. Notamment, comme la participation aux groupes de soutien était facultative (sans incitatif lié au plan de cours) pendant la première année d'expérimentation, les non-participants ont pu sentir une forme de rejet du reste du groupe. Selon les propos recueillis, tout porte à croire que la dynamique qui s'installe au sein du groupe de soutien crée un sentiment d'appartenance au groupe que les non-participants ne vivent pas. Spontanément, le groupe se reforme, excluant du même coup ceux qui ne participent pas aux rencontres de soutien. Ces derniers demeurent alors encore plus isolés.

« Y en a d'autres que j'voyais partir pis je m'disais : ce gars-là y coule, j'comprends pas pourquoi y ne va pas chercher de l'aide ou t'sais, y va pas essayer de faire un peu plus » (Étudiant, 2003).

« Ça aurait pu leur être profitable, mais on réussissait pas à les r'joindre » (Enseignant, 2003).

La non-participation aux groupes de soutien semble donner un indice du risque d'abandon selon des personnes interrogées. Pour d'autres, cette non-participation ne fait que refléter que le soutien offert par le groupe n'est pas un besoin pour eux, ou encore simplement que ces élèves n'aiment pas les activités qui s'y déroulent.

« Y en a un qui n'est jamais venu...y disait : « non, chus pas intéressé » et y est pas resté tout'la session, y est parti, y était pas intéressé au départ » (Enseignant, 2003).

« Ceux qui viennent pas, c'que j'ai réussi à comprendre, c'est qu'ils sont pas intéressés à ça du tout » (Enseignant, décembre 2003).

« Y a eu tout'une gamme de réactions face à c'projet-là. J'dirais que ça va du rejet complètement, des gens qui ont décidé qu'y voulaient pas venir et souvent, malheureusement, c'est des gens qui en auraient eu besoin... Y décidaient qu'y venaient carrément pas au programme et y s'en allaient parc'qu'y trouvaient ça bébé, y trouvaient ça plate, y trouvaient ça inutile » (Étudiant, 2003).

« Des fois, y a des p'tits jeux, j'trouvais ça niaiseux un peu » (Étudiant, 2003).

« Parmi ceux qui se désistaient, y en avait une partie que c'était des gens très disciplinés, des bonnes notes et y savent où ils s'en vont donc y ont pas besoin de ça » (Enseignant, 2003).

« La personne qui est pas en difficulté, qui va bien et, dans c'groupe-là, a trouve ça plate » (Enseignant, 2003).

Notons que le fonctionnement des programmes est tel que les groupes-classes sont remodelés d'une session à l'autre. Ce passage d'un esprit de groupe serré développé par les groupes de soutien à de nouveaux groupes-classes plus éclatés à la deuxième session est vécu difficilement selon quelques personnes interrogées.

« Maintenant on est tout'séparés en p'tits groupes. On a rarement des cours ensemble, c'est pus notre groupe. Y faut connaître d'aut'monde. Il faut s'intégrer encore » (Étudiant, 2003).

« L'étudiant vit comme une sorte de dérouté quand y arrive en deuxième session et qu'y connaît seulement une ou deux personnes dans la classe et y a rien qui est fait pour favoriser l'fait qu'ils s'connaissent ou se r'connaissent » (Enseignant, 2003).

C'est sans aucun doute sur le plan de l'intégration sociale que les gains apportés par les groupes de soutien sont les plus clairs. Selon ce qui se dégage du corpus, ils aident à créer rapidement des liens entre les élèves, et entre les élèves et les enseignants et enseignantes. A contrario, la non-participation aux groupes de soutien favorise l'isolement social. Par ailleurs, plusieurs déplorent que la structuration des groupes-classes à la deuxième session provoque un éclatement des groupes de la première session.

8.1.5. Sur le plan du développement personnel

Enfin, sur le plan personnel, les groupes de soutien semblent contribuer à développer des habiletés sur divers aspects : communication, gestion du stress, etc. Ils ont été plusieurs à souligner les effets bénéfiques des groupes de soutien sur la confiance en soi et la connaissance de soi. Des propos des personnes interrogées se dégagent que les garçons ont expérimenté l'interdépendance en groupe ce qui a pu améliorer les échanges avec leur entourage, en particulier avec leurs pairs, et accroître leur autonomie.

« Au cégep, j'me sens plus à l'aise qu'avant » (Étudiant, 2003).

« On est beaucoup moins gêné » (Étudiant, 2003).

« Donc, m'semble que ça t'donne un petit peu plus de force. Tu t'dis, chus pas tout seul au moins qui a d'la misère, qui est mêlé. Ça aide à avoir plus de confiance en toi » (Étudiant, 2003).

Les groupes de soutien semblent aussi avoir un effet bénéfique pour contrecarrer certains aspects négatifs des stéréotypes masculins.

« Dans la vie, c'est important de s'exprimer (...) d'avoir quelqu'un à qui parler pour vider les émotions, vider les sentiments qui peuvent nous amener peut-être à faire des choses qu'il ne faudrait pas » (Étudiant type B, 2003).

« Je pense que les garçons on a beaucoup plus de difficulté en général à s'exprimer (...) c'est mieux en groupe, ça leur permet de pousser plus loin » (Étudiant type B, 2003).

Cependant, il n'est pas très clair jusqu'à quel point ces mêmes stéréotypes sont remis en question. Du moins, les propos de certains élèves laissent croire qu'ils maintiennent des résistances assez typiques de la masculinité plus traditionnelle, notamment pour ne pas participer aux groupes.

« J'me fous des problèmes des autres, chus assez autonome pour faire c'que j'ai à faire » (Étudiant non participant, 2003).

« J'ai pas d'besoin mais y a des étudiants qui en aurait eu besoin mais qui y ont pas été » (Étudiant participant, 2003).

« Y a l'autre moitié qui a trouvé ça inutile...j'me pose toujours la question si ces gens là en disant ça ils n'ont pas quelque chose à cacher...ou des choses qui ne veulent pas sortir d leur personnalité et ils utilisent ça comme mécanisme de défense » (Enseignant, 2003).

En somme, selon l'avis de la grande majorité des personnes interrogées, les groupes de soutien en classe semblent avoir des effets bénéfiques indéniables. De leurs propos, il se dégage que les groupes de soutien permettent de casser la glace rapidement et ainsi facilitent l'intégration sociale. Ils aident à développer un sentiment d'appartenance au groupe et au cégep. Ils favorisent l'entraide sur divers aspects de la vie des élèves tout en facilitant les relations avec les enseignants et enseignantes. Ils offrent aux élèves un lieu sécurisant pour s'exprimer tout en apprenant à écouter les autres. Ils aident les filles à intégrer un groupe fortement composé de garçons. Ils semblent contrer certains stéréotypes négatifs, notamment en regard de la demande d'aide. Par ailleurs, ils semblent avoir eu peu d'effets pour motiver les élèves en regard des cours généraux et la non-participation aux groupes de soutien semble favoriser un plus grand isolement des garçons qui n'ont pas participé. Enfin, les commentaires négatifs touchent davantage la forme (exercices utilisés, nombre de rencontres, etc.), ce que nous aborderons dans la section 10 portant sur les correctifs à apporter.

Tableau 9 : Synthèse des commentaires concernant les effets des groupes de soutien

| | |
|---|---|
| Sur le plan de l'intégration vocationnelle | Par le climat en classe et l'esprit de groupe, ils consolident le choix vocationnel. |
| Sur le plan de l'intégration scolaire | Ils favorisent l'entraide sur le plan scolaire et facilitent que les élèves posent des questions aux enseignants et enseignantes. Le message de mettre l'effort nécessaire semble avoir porté. Un peu plus de méthodes de travail. Les cours généraux demeurent difficiles et peu appréciés. |
| Sur le plan de l'intégration institutionnelle | Meilleure connaissance des services aux étudiants. Demande d'aide facilitée... même si cela demeure difficile pour plusieurs. Plus d'affiliation à l'école. |
| Sur le plan de l'intégration sociale | Favorisent l'entraide. Facilitent l'intégration des filles dans des groupes fortement masculins. Isolement de ceux qui ne participent pas. |
| Sur le plan du développement personnel | Favorisent le développement de certaines habiletés : communication, expression des émotions, confiance en soi, gestion du stress, interdépendance. Confrontent certains stéréotypes masculins négatifs. |

8.2. LE TUTORAT MAÎTRE-ÉLÈVE

L'évaluation subjective du tutorat a fait l'objet d'une part importante des entrevues avec les étudiants et étudiantes de même qu'avec les tuteurs et tutrices, tant après la première expérimentation (hiver 2003) qu'après la seconde (automne 2003). Les entrevues cherchaient à recueillir les commentaires tant défavorables que favorables pour saisir à la fois si la mesure est pertinente et si elle est appropriée aux garçons.

8.2.1. Sur le plan de l'intégration vocationnelle

Selon les personnes interrogées, le tutorat a contribué à l'intégration vocationnelle notamment par l'aide pour le choix des options. Notons que des élèves disent faire particulièrement confiance à quelqu'un de la discipline sur ce plan.

« C'est un prof de c'département là, y sait ce qui se passe dans l'département. Y peut t'dire vraiment c'qui s'passe dans l'cours » (Étudiant, 2004).

« Ça m'a aidé même à confirmer mon choix d'carrière » (Étudiant, 2003).

« L'professeur peut l'aider ou carrément lui dire : "T'es pas dans ton domaine" À quelque part si c'est quelqu'un qui n'est vraiment pas capable : "Change de domaine. T'as probablement des forces, mais elles sont ailleurs, elles sont pas là. Trouve-les." Ça, peut-être les tuteurs peuvent aider » (Étudiant, 2003).

Il semble se dégager que le tuteur ou la tutrice représente un pôle de référence pour poser des questions en regard de la discipline et aider à préciser son choix d'option.

8.2.2. Sur le plan de l'intégration scolaire

Selon les répondants et répondantes qui ont participé à cette mesure, le tuteur ou la tutrice devient une référence pour les questions d'ordre scolaire. Selon ces personnes, le climat de confiance qui se crée à travers le tutorat incite les élèves à poser des questions plutôt que de s'embourber dans leurs difficultés et cela aide à recadrer les problèmes.

« J'ai appris à l' connaître pis là, c'est rendu dans l'fond mon point d'référence pour certaines questions informatiques. J'me sens plus en confiance avec quelqu'un que j'ai parlé quand même qu'une autre que j'connais à peine » (Étudiant TI, 2003).

« Moi, l'tutorat, ça m'a aidé. J'avais eu un p'tit conflit avec un prof... Avec le tutorat, j'ai été jase avec et je lui ai expliqué l'problème et l'lendemain, l'problème était réglé » (Étudiant, 2004)

« Le suivi académique, j'crois que c'est important. Chaque fois, j'commence à faire ça : " Comment ça va dans tes cours ? " Pis après ça, ça déborde. Pis je pense que c't'important. Pis un moment donné, c'est d'arrêter le découragement, y a eu un examen, y a eu 40%, là : " Attends, attends ! Ça compte pour 20% d'l'année. " Pis là tu y fais comprendre que c'est pas terminé, y peut s'en sortir facilement en mettant d'l'énergie. Pis tu dis : " Viens me voir ou va voir tel prof, y est bon là-dedans, y va pouvoir t'aider. " J'pense qu'on en a récupéré comme ça, pour la persistance » (Enseignant, 2003).

Ainsi, disent-ils, la rencontre de tutorat devient une occasion pour stimuler la motivation.

« Pour ça, j'trouve que c'est une bonne chose, les rencontres avec le tutorat : ça nous donne comme un coup d' pied dans l'cul! » (Étudiant, 2004).

« Pour d'autres, l'engagement avec une personne de confiance [tuteur] les a forcé à faire l'effort nécessaire pour réussir » (Enseignant, 2003).

En ce sens, des tutrices et tuteurs sont convaincus d'avoir joué un rôle important dans la prévention du décrochage scolaire.

« J'ai vu un impact, c'est clair et net dans mon esprit qu'y en a deux, trois qui auraient décroché si y avait pas eu le tutorat. Ça, c'est sûr et certain. Y ont terminé pis y ont passé » (Enseignant, 2003).

Certains relèvent des conseils très pratiques qui sont échangés lors des rencontres de tutorat qui permettent notamment d'améliorer les méthodes de travail.

« À troisième rencontre que j'lui ai dit : " Y a une chose qui pourrait t'aider, c'est d'commencer très tôt tes laboratoires pour essayer d'échelonner la difficulté et non pas d'arriver trois jours avant et d'être dans l'marasme et dire : " Y en a trop ". Si tu t'y prends par étapes, ça va s'digérer beaucoup mieux et tu vas pouvoir mieux t'en sortir " » (Enseignant, 2004).

« Lors de la deuxième rencontre, y en a qui me disaient : « J'ai de la difficulté dans ce cours là ». Pis là on regardait c'était quoi l'problème, pourquoi y avait des difficultés pis qu'est-ce qu'y pouvait faire. Pis même si on parlait de ça, on disait « bon c'est quoi l'problème : Y faut commencer par ça ». Fait que, là on voyait c'était quoi l' problème : des fois c'est un manque de temps, pas bien organisé ou encore incompatibilité avec le

prof. Peu importe quel était l'problème, après ça on essayait d'mettre une solution sur la table » (Enseignant, 2004).

D'autres tuteurs et tutrices soulignent qu'ils et elles n'ont pu qu'observer la dérive qui s'installait chez certains élèves rencontrés et que cela peut créer un inconfort important.

« Y en a pas qui avait des gros problèmes sauf un qu'y avait peur d'échouer son cours : y s'en allait vers un échec, mais y voulait rien faire de concret. Après avoir parlé d'plusieurs possibilités ensemble, y semblait pas avoir le goût d'poser des gestes concrets pour aider à sa situation » (Enseignant, 2004).

« Y est jamais venu à l'examen, y est jamais venu à la rencontre qu'on avait *cédulée* ensemble (...) Alors c'est le cas type des étudiants qui tuent l'prof : Quand tu vois qu'ça s'contente de peu, ça peut passer à 64, alors que ça pourrait aller chercher un 84-85. J'suis resté assez sonné de c'tt'expérience-là, j'ai pas du tout apprécié » (Enseignant, 2004).

« J'avais un étudiant qui venait régulièrement, mais quand y a eu des problèmes, à ce moment-là, y venait pus. Y est venu une fois et pis, j'sais qu'il avait de sérieux problèmes de santé et à ce moment-là, y s'est renfermé. J'ai essayé de lui en parler de façon informelle à l'extérieur, mais y s'est fermé, c'est fou » (Enseignant, 2003).

À cet effet, un enseignant questionne s'il est réellement possible de changer les choses dans certains cas.

« Une chose que j'peux constater et qu'vous aller r'voir dans les pap'rasses, c'est que, pour ma part, tous les échecs des étudiants d'ma classe, ce sont des étudiants que je n'ai pas réussi à voir aucune fois en tutorat. C'est vérifiable très facilement. J'en suis venu à m'demander est-ce que c'est parce que l'étudiant n'a pas eu d'tutorat ou si c'est simplement dû au fait qu'y est tellement pas responsable qu'y est même pas foutu de venir à ses rendez-vous, deux fois pis pas trois fois et qu'y est pas foutu de venir à ses cours, à ses labs et ainsi d'suite. Alors j'me suis demandé si c'est le tutorat qui aurait pu les aider ou si c'est comme généralisé leur affaire, si on est vraiment pas responsable, on manque tout c'qui s'passe et ça nous amène à avoir des échecs » (Enseignant, 2004).

Ces commentaires indiquent que les rencontres de tutorat permettent de revoir les méthodes de travail et de contrecarrer la démotivation qui peut s'installer à la suite d'un échec dans un examen. Par ailleurs, les élèves le plus en difficulté semblent les plus difficiles à rejoindre par la formule de telle sorte que les tuteurs et tutrices se retrouvent alors dans la situation inconfortable de ne pouvoir qu'observer la dérive scolaire de l'élève sans que ses offres de soutien ne soient saisies.

8.2.3. Sur le plan de l'intégration institutionnelle

Les tuteurs et tutrices relatent plusieurs exemples d'élèves référés à divers services du collège.

« Dans les discussions je r'venais souvent aux services offerts par le cégep. Y en avait un qui avait des gros problèmes psychologiques, il a vu un psychologue. J'ai pas pris rendez-vous pour lui, mais je sais qu'il en a vu un. Ceux qui avaient des problèmes avec l'argent, ils peuvent aller voir aux prêts-bourses. Fait que j'avais des p'tites idées des services qui étaient offerts, faque j'en parlais » (Enseignant, 2004).

« Moi, j'en ai référé plusieurs. Les conseillers en orientation, c'est facile. Mais y en a un entre autres que j'ai référé en psychologie, pis ça a été difficile de l'convaincre. Pis aujourd'hui, je pense qu'y est ben heureux d'y avoir été. En fait, y en a quelques-uns que j'ai référés, pis y sont ben heureux » (Enseignant, 2003).

Chose certaine, selon les répondants et répondantes, non seulement le tutorat est une occasion de référer à des services spécialisés dans le collège, mais il facilite le recours à l'aide de manière générale à travers la relation de confiance qui se crée.

« J'étais à l'aise. Moi, j'ai aimé ça. Personnellement, j'ai aimé ça. Parce que je me suis senti comme... supporté. Autrement dit, si j'avais un problème, j'étais capable d'avoir quelqu'un pour le régler » (Étudiant, 2003).

« Aussitôt qu'y avait de quoi, j'allais le voir » (Étudiant, 2004).

« Juste le fait de pouvoir parler de leur problème, d'avoir quelqu'un qui les écoutait, moi j'pense que ça les a aidé à persister malgré les difficultés qu'ils vivaient. Y auraient probablement arrêté. J'ai un cas, entre autres, que j'ai dû référer en psychologie, pis s'il n'y avait pas eu ça, y serait plus là l'gars » (Enseignant, 2003).

Par contre, un tuteur souligne qu'il référerait déjà aux divers services bien avant l'implantation du tutorat.

« Sauf qu'j'avais pas besoin du tutorat pour donner c't'information-là à mes étudiants. J'en ai donné à mes étudiants ben avant que l'tutorat arrive au collège. Donc à partir de là, c'est pas l'collège qui a fait connaître tous ces services-là, j'les connaissais aussi bien ou aussi mal qu'y nous sont livrés en tant qu'professeurs. J'sais pas comment ça fait de temps que j'vois la p'tit'affiche au-dessus du séchoir à main « Si tu vis des problèmes, appelle à tel numéro ». Donc, j'pense qu'y savent lire eux-autres aussi. Donc le tutorat n'a pas... j'pense pas que ce soit le tutorat qui a fait connaître les services » (Enseignant, 2004).

Un tuteur souligne pour sa part que le tutorat permet une meilleure intégration au cégep par le fait que les étudiants sentent l'attention portée sur eux personnellement.

« C'est moins anonyme. Et pis, nous on les voit dans les corridors, on leur dit bonjour, y a un contact plus permanent, y sont plus intégrés » (Enseignant, 2003).

Bref, le tutorat semble avoir contribué à l'intégration institutionnelle par le lien qu'il favorise entre le tuteur ou la tutrice et l'élève, mais aussi par la référence aux services du cégep qu'il favorise.

8.2.4. Sur le plan de l'intégration sociale

Plusieurs personnes interrogées considèrent que, de manière générale, le tutorat influence positivement la relation entre les enseignants et enseignantes, et les élèves.

« Ça a été super bon parce que là, (...) ça t'permet d'parler avec les profs un peu plus (...) Ça permet d'avoir des bonnes relations avec tes profs là, de mieux les connaître » (Étudiant, 2003).

« Ben je pense que, personnellement en tout cas, ça a apporté beaucoup dans la façon dont on voit l'étudiant. On voit l'étudiant tout à fait... de façon plus globale, comme une personne, c'est plus qu'un étudiant. C'est pas seulement une relation prof-étudiant, c'est une relation plus globale. Et cette façon de voir, ça change, finalement, dans nos actions avec les étudiants » (Enseignant, 2003).

« J'pense que ça augmente leur perception qu'on s'intéresse à eux » (Enseignant, 2003).

Certains élèves interrogés notent des qualités particulières des tuteurs et tutrices qu'ils rencontrent, notamment leur disponibilité et leur dévouement.

« Les forces, pour moi c'est... d'avoir un professeur qui est toujours... qui est disponible. Donc, tu sais qu'y t'est assigné et que si tu vas l'voir. Y va faire ce qu'y faut pour t'aider, dans la mesure du possible, c'est certain. D'avoir aussi un suivi continu » (Étudiant, 2003).

« Le tuteur est très accessible, y vient même te chercher quand tu oublies tes rendez-vous » (Étudiant, 2003).

« Son dévouement qui m'a marqué » (Étudiant, 2003).

D'autres notent leur contribution à solutionner les problèmes, que le tuteur ou la tutrice devient une personne de confiance pour eux.

« Y a une autre façon d'voir la chose. Faque c'est quand même à donner un p'tit peu d'ressources, là quand tu r'gardes certains problèmes, y dit, y donne ben souvent des façons des résoudre que t'aurais jamais pensé » (Étudiant, 2003).

« Tu peux t'fier à cett'personne-là. Y peut résoudre certains d'tes problèmes, que ce soit au niveau académique ou autre » (Étudiant, 2003).

En fait, le tutorat ne semble pas non plus un remède miracle. Encore faut-il qu'une relation de qualité s'installe entre le tuteur ou la tutrice et l'élève rencontré.

« J'ai une très bonne relation. C'est celui qui est en tutorat avec moi aussi, cette année. C'est pour ça que j'y vais souvent. Tu sais, j'aime bien ça parler avec, y est *smatte*, y est drôle, j'ai du *fun* avec. J'pense que si j'ai un problème à un moment donné dans n'importe quelle année ou session, j'vais aller voir lui parce que lui va me connaître plus » (Étudiant, 2003).

« Tu rencontres un prof et tu sais qu'y est en TGE, j'irai pas lui poser une question si je lui ai jamais parlé d'ma vie » (Étudiant TGE, 2003).

« Moi, j'ai trouvé ça bien parce que j'sentais plus qu'y me voyait moins comme un élève et plus comme une personne. Y m'posait des questions pas juste sur l'niveau scolaire mais sur ma vie aussi et comment ça allait dans ma famille et tout ça, ça l'a comme créé un lien donc, je serais plus porté à aller voir ce prof-là après, si j'avais un problème dans une matière » (Étudiant 2004).

« La première rencontre, on a absolument rien dit... On a pris cinq minutes et après, chus parti! Et y m'ont obligé à retourner deux fois après... On a rien dit de plus. Moi, j'ai trouvé que le tutorat était inutile comparé aux rencontres de soutien » (Étudiant, 2004).

Le fait de n'avoir jamais rencontré le tuteur ou la tutrice auparavant semble un frein dans l'établissement de la relation.

« Parce que aller voir un prof, t'sais qu'tu connais pas, t'as pas le goût » (Étudiant, 2003).

« J'avais jamais parlé à ce prof là. J'l'avais juste vu une fois dans le corridor. J'avais pas plus l'goût que ça d'lui conter ma vie » (Étudiant, 2004).

« Ceux qu'on avait déjà connus comme étudiants, ils étaient à l'aise. Ils étaient beaucoup plus faciles à rejoindre que ceux qu'on ne connaissait pas. C'était beaucoup moins facile et ça prenait au moins trois rencontres avant qu'ils soient à l'aise » (Enseignant, 2003).

D'autres relèvent divers aspects qui viennent interférer dans la relation que ce soit un préjugé défavorable de l'élève au départ envers son tuteur ou sa tutrice, le temps de disponibilité de cette personne dans sa charge de travail, son réel désir de s'impliquer dans la mesure, si elle a participé à la formation, etc.

« J pense aussi qu c'est une question de bien se sentir avec le prof. Si t'as une rencontre-tuteur avec un professeur que tu t sens vraiment pas à l'aise, tu lui parleras pas tandis que si t'es avec quelqu'un avec qui tu t sens à l'aise, tu vas t'ouvrir et tu vas lui parler plus » (Étudiant, 2004).

« Il faudrait que ce soit sur une base volontaire, que les profs veuillent vraiment l'faire, sinon, ça vaut pas la peine de forcer du monde à faire ça pour rien. Ça n'apportera rien au monde. Je lui demandais à quoi ça sert, et y l'savait pas trop. Y avait pas trop l'air préparé alors j'ai rempli sa feuille et chus parti » (Étudiant, 2004).

La qualité de la relation que l'élève et le tuteur ou la tutrice réussissent à créer semble primordiale. Les répondants et répondantes nomment plusieurs facteurs qui contribuent à cette qualité de relation. Certains de ces facteurs dépendent de l'élève (ouverture à parler de soi et de ses difficultés, perception initiale du tuteur ou de la tutrice, perception quant à l'utilité du tutorat, etc.) alors que d'autres semblent plus liés à l'enseignant ou à l'enseignante (facilité à entrer en contact, intérêt dans la mesure, temps disponible, etc.). De l'avis de certains étudiants, une fois la relation créée, le tuteur ou la tutrice devient leur personne de référence.

8.2.5. Sur le plan du développement personnel

Sur le plan personnel, diverses contributions des groupes de soutien sont relevées au cours des entrevues, notamment l'importance d'être écouté par un adulte et l'effet important que cela peut créer.

« Juste le fait de s sentir écouté et de pas parler dans le vide... Il y a une petite différence... » (Étudiant, 2004).

« J dirais que ce que les étudiants apprécient là-dedans, c'est principalement de se sentir écoutés, comme si ça leur arrivait pas souvent dans leur vie. Enfin, y ont une oreille, faqu'ils viennent s'asseoir pis y jasant de n'importe quoi, y en profitent. Je pense que les parents sont trop à la course » (Enseignant, 2004).

« On est pas borné, on est capable d'les écouter. J pense que l'fait de seulement les écouter, ça guérit la plupart des problèmes » (Enseignant, 2003).

Plusieurs tuteurs et tutrices se disent fascinés de constater la facilité avec laquelle les élèves s'ouvrent et se révèlent.

« C'était peut-être un peu fascinant de voir à quel point justement, ils s'ouvraient « paf », le livre ouvert. Mais ça, ça prenait pas les trois rencontres, tout de suite la première rencontre, on pouvait savoir tous les problèmes familiaux grosso modo qu'ils vivaient, les problèmes de tous ordres, on pouvait les avoir étalés sur la table » (Enseignant, 2003).

Pour certains élèves interrogés, le fait que la rencontre soit individuelle favorise leur ouverture.

« C'est sûr que c'est plus personnalisé » (Étudiant, 2003).

« C'était un peu plus personnel qu'les groupes de soutien. On pouvait plus parler d'nos problèmes à nous. Ça mettait aussi beaucoup plus de confiance envers notre tuteur. On pouvait parler de choses qu'on aurait peut-être pas fait pendant le groupe de soutien » (Décrocheur, 2003).

Plusieurs enseignants et enseignantes corroborent en soulignant l'importance de l'approche individualisée apportée par le tutorat.

« Moi j'pense que c'est un projet intéressant, dans l'sens qu'on fait un ouvrage personnalisé envers chacun des étudiants, ce qui n'était pas forcément fait » (Enseignant, 2004).

Des propos recueillis, il se dégage que le tutorat permet de contrecarrer certains stéréotypes masculins, notamment en regard de la demande d'aide, mais que ceux-ci demeurent bien difficiles à déloger.

« Moi le tutorat ça ne m'intéressait pas trop j'avais... je ressentais pas le besoin d'aller prendre de l'information » (Étudiant, 2003).

« Le tutorat ne m'aurait pas vraiment aidé beaucoup parce que j'savais c'que j'voulais faire (Étudiant, 2003).

« Pour c'que j'en sais, la plupart aimaient pas vraiment ça. Y trouvaient qu'c'était une perte de temps » (Étudiant, 2003).

« Aller voir un prof pour rencontrer un prof... t'es un *nerd*, t'es pas correct. T'sais, souvent, c'est ça. C'est des images comme ça qui sont véhiculées » (Étudiant, 2003).

« Ça se jase pas. Les groupes de tutorat, les gars en parlent pas » (Étudiant, 2003).

« Par rapport au groupe de soutien, [le tutorat] c'est plus une démarche qui demande un effort plus grand d'la part des étudiants. Aller chercher d'l'aide, ça demande un effort... un effort et y faut se rendre compte qu'on a un problème avant d'aller chercher de l'aide plus en privé comme ça » (Étudiant, 2003).

« Y en a un qui me dit : « Tu vas pas là, voyons donc : ça sert à rien. » J'ai fait comme : « Oui, c'est vrai, de tout'façon, je perds rien » (Étudiant, 2003).

Se déroulant à l'extérieur de la classe, le tutorat maître-élève attire un peu moins de participants. Quelques personnes interrogées rappellent que cette mesure exige aussi certains efforts (prendre rendez-vous, se rendre à la rencontre, que la rencontre porte sur soi, etc.), efforts qui, de manière générale, semblent plus difficiles pour les garçons. Les motifs relevés pour ne pas en profiter sont sensiblement les mêmes que ceux rapportés dans les études sur les demandes d'aide des hommes (Dulac, 1997), notamment considérer que cela n'est pas pour soi, que l'on peut se débrouiller tout seul, que cela vise les élèves en très grande difficulté, etc. Cependant, le fait d'avoir universalisé la mesure semble avoir favorisé la participation d'un plus grand nombre d'élèves. Par ailleurs, comme le soulève Duchesne et Larose (2000), deux éléments clés semblent influencer les perceptions des élèves envers le tutorat : ce que Duchesne et Larose (2000 : 594) appellent « un

climat relationnel chaleureux et soutenant qui favorise la communication avec les élèves et qui les encourage à poursuivre le développement de leur autonomie » et les compétences du tuteur pour résoudre les problèmes (connaissance des ressources, du programme et de la discipline, méthodes de résolution de problèmes, méthodes de travail, etc.). Le corpus de cette recherche suggère que leur investissement personnel varie selon plusieurs facteurs : la disponibilité (en lien les tâches), l'intérêt personnel (désir de s'impliquer, croyance en la mesure, etc.), la position en regard du rôle de l'enseignant ou enseignante (éducateur ou éducatrice, instructeur ou instructrice), la position en regard des rôles de genre (remise en question ou adoption des stéréotypes de rôles de genre), l'esprit d'équipe et le soutien entre tuteurs et tutrices, le sentiment d'être appuyé par l'équipe de recherche ou par la direction, etc. Ces propos indiquent aussi un besoin de bien identifier les possibilités et les limites du tutorat, notamment cela peut être frustrant ou décourageant de voir un ou une élève échouer ou abandonner ses études sans motif apparent alors qu'il y a eu un investissement personnel de la part du tuteur ou de la tutrice. Enfin, le corpus suggère que plusieurs facteurs reliés à l'élève influencent son investissement : la croyance dans la mesure, la capacité à identifier ses difficultés, l'impression initiale du tuteur ou de la tutrice, la motivation générale dans ses études, etc. Par ailleurs, certains élèves ne semblent pas ressentir le besoin de rencontres personnalisées et des enseignants et enseignantes notent également que la mesure ne convient pas pour tous les élèves.

Tableau 10 : Synthèse des commentaires concernant les effets du tutorat maître-élève

| | |
|---|---|
| Sur le plan de l'intégration vocationnelle | Aide à consolider le choix vocationnel. Aide au choix d'option. |
| Sur le plan de l'intégration scolaire | Stimule la motivation. Aide à développer des méthodes de travail efficaces. Permet d'analyser les difficultés et de rechercher des solutions personnalisées. Parfois le tuteur ou la tutrice ne peut qu'observer la dérive sans prise réelle, ce qui génère un sentiment d'impuissance. |
| Sur le plan de l'intégration institutionnelle | Facilite la demande d'aide. Références aux services. Favorise l'affiliation au collège par une relation saine avec un enseignant ou une enseignante. |
| Sur le plan de l'intégration sociale | Expérimentation d'une relation positive avec un enseignant ou une enseignante. La relation s'établit plus rapidement lorsque le tuteur ou la tutrice est déjà connue. Importance de la qualité de la relation qui s'établit. Elle peut être entachée par les préjugés initiaux de l'élève envers le tuteur ou la tutrice désignée, par l'intérêt porté par le tuteur ou la tutrice dans la mesure, par sa charge de travail, etc. Plusieurs élèves notent le dévouement et la disponibilité des tuteurs et tutrices. |
| Sur le plan du développement personnel | Donne le sentiment d'être écouté. Les élèves se livrent facilement. Permet le dépistage des élèves qui vivent des difficultés plus importantes. Permet de confronter certains stéréotypes masculins négatifs, notamment autour de la demande d'aide. |

8.3. LE SOUTIEN ET LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ET ENSEIGNANTES

L'évaluation subjective de la formation a fait l'objet d'une part importante des entrevues de groupe avec les enseignantes et enseignants qui ont eu lieu en novembre 2002, en janvier et mai 2003 et en janvier 2004 pour un total de trois rencontres-bilans tenues avec la coordonnatrice des activités sur le terrain et le stagiaire qui la soutenait ainsi que quatre entrevues de groupe tenues avec le chercheur principal et un auxiliaire de recherche. Les entrevues cherchaient à recueillir les commentaires tant défavorables que favorables pour saisir à la fois si la mesure est pertinente et si elle est appropriée. Elles s'intéressaient à la fois aux formations initiales (intervention auprès des garçons, relation d'aide en tutorat) qu'aux rencontres de soutien / formation qui ont eu lieu par la suite. Des fiches d'appréciation étaient complétées par les participants et participantes à la suite de chacune des rencontres de même qu'une évaluation mi-intervention et une autre à la fin de l'intervention. Enfin, chaque participant et participante devait compléter un journal de bord tout au long de son implication dans la mesure concernée.

Les données recueillies ouvrent non seulement sur le contenu des formations reçues mais également sur le processus suivi avec les enseignants et enseignantes.

8.3.1. La perception des garçons

Des propos des personnes interrogées, il se dégage que, de manière générale, les formations ont favorisé une attitude plus compréhensive et plus ouverte envers les garçons.

« J'me suis beaucoup amélioré dans l'domaine. J'fais plus attention à mes attitudes pour garder l'ouverture et mettre à l'aise l'étudiant » (Enseignant, 2003).

« (...) moins porté à juger, plus à comprendre » (Enseignant, 2003).

« J'pense que c'est dur de mesurer l'effet, mais j'pense qu'à la base, on a eu une formation de qualité, donnée par des gens de qualité qui ont nécessairement un effet sur ma façon d'être comme prof ou comme intervenant en lien avec ces jeunes-là. C'est très très intéressant! (...) Quelle belle formation! Juste ça, j'te dirais que ça ouvre, que tu sois intervenant ou enseignant, on revient à l'essentiel, à la relation entre un individu et un autre individu » (Intervenant, 2004).

Certains répondants et répondantes retiennent des habiletés plus spécifiques dans l'intervention auprès des garçons.

« Moi sur les formations, j'ai appris beaucoup. C'était essentiel pis y deux choses que j'ai appris qui me r'viennent tout l'temps et que j'pratique souvent : c'est la honte chez les garçons, c'est l'pendant d'la culpabilité chez les filles, ça m'a comme ouvert une espèce de compréhension. Pis la notion d'pouvoir, j'travailleur beaucoup avec ça depuis » (Enseignant, 2003).

Certains identifient que la formation leur a procuré une meilleure conscience de soi et une ouverture à des comportements non stéréotypés.

« J'dirais que c'est indispensable. Ça nous a ouvert l'esprit un peu comme... moi je suis un gars, pis on est moins porté peut-être à aller dans l'intimité et à l'aide de ces groupes-là, tu sais que c'est possible, pis en y allant tu t'rends compte que c'est intéressant, c'est possible et que ça s'fait » (Enseignant, 2003).

« Ça a changé ma façon de m'comporter avec mes fils » (Enseignant, 2003).

Bien que les propos tenus lors des entrevues de groupe rapportent des changements importants qui sont apparus quant au regard sur la réalité des garçons, d'autres propos, plus souvent dans les corridors ou lancés à la blague, laissent voir que quelques enseignants se cantonnent dans des positions plus stéréotypées.

« Moi je r'tourn'rais tout'les femmes à maison » (Enseignant, 2003).

Rappelons qu'une formation d'une journée sur l'intervention auprès des garçons était obligatoire pour toutes les personnes qui désiraient s'engager dans les mesures proposées. Cette formation visait notamment à réévaluer le regard social et personnel posé sur la réalité des garçons et à développer des habiletés de base pour des relations (pédagogiques, aide, etc.) plus efficaces avec eux. Elle confrontait à la fois les stéréotypes de rôle de genre attribués aux garçons et les divers pré-supposés qui affectent tout le monde. Les divers éléments de cette formation étaient repris et retravaillés de manière plus spécifique lors des rencontres régulières de soutien / formation qui ont eu lieu par la suite. De manière générale, le changement de paradigme s'est opéré. Cependant, quelques personnes ne partageaient pas ce point de vue et ont noté leur opposition dès la formation initiale, opposition qui s'est d'ailleurs maintenue tout au long du processus.

8.3.2. L'acte pédagogique

À tous les niveaux, la formation insistait sur le rôle d'éducateur de l'enseignant ou de l'enseignante. Plusieurs commentaires des enseignants et enseignantes impliquées dans le projet suggèrent que la formation a bien soutenu ce choix de paradigme.

« J'sens que j'ai un rôle au-delà de l'école, un rôle socioaffectif. J'ai plus d'écoute à l'égard des étudiants même pour des questions autres que les études » (Enseignant, 2003).

« L'attitude, le rôle de l'enseignant n'est pas seulement d'enseigner, mais de maintenir des liens » (Enseignant, 2003).

Ces mêmes enseignants et enseignantes considèrent avoir une vision plus globale et plus positive des élèves.

« Ben j'pense que, personnellement en tout cas, ça a apporté beaucoup dans la façon dont on voit l'étudiant. On voit l'étudiant tout à fait... de façon plus globale, comme une personne, c'est plus qu'un étudiant. C'est pas seulement une relation prof-étudiant, c'est une relation plus globale. Et cet'façon de voir, ça change, finalement, dans nos actions avec les étudiants » (Enseignant, 2003).

Certains notent que le projet a permis de prendre plus conscience encore de l'importance de la relation maître-élève.

« J'te dirais que les mesures ont permis de s'rendre compte, pour quelques profs, que c'est la relation qui fait la différence (...) J'pensais pas que ça pouvait influencer à c'point-là. J'pensais pas mais j'me suis rendu compte que c'est vraiment, j'te dirais, le premier facteur qui va faire que l'étudiant va réussir ou pas... (Enseignant, 2004).

Alors qu'un intervenant note l'implication et le travail rigoureux de l'équipe pour y arriver.

« J pense qu'on peut s'estimer heureux d'avoir pu compter sur l'implication et la collaboration d'un bon nombre d'enseignants. Puis, petit peu à petit peu, à travers les processus qu'ils ont initié par le biais de la recherche-action, ils ont commencé à comprendre que la pratique professionnelle qu'ils sont responsables, l'enseignement, peut se déployer et a avantage à se déployer sur d'autres plans que la transmission des connaissances. La mise en confiance qu'un enseignant peut produire et peut ne pas produire chez un étudiant comme facteur déclanchant d'intérêt et de motivation au bout des études, c'est très important. Alors ces enseignants-là ont contribué de façon très rigoureuse au processus » (Intervenant, 2004).

Il s'agit d'un autre point important sur lequel se pose un débat de paradigme dans le milieu scolaire : pour certaines personnes, l'acte professionnel est essentiellement de transmettre des connaissances alors que pour d'autres, il est aussi d'accompagner des jeunes dans leur développement global dans lequel se situent les connaissances à transmettre. Le projet a adopté dès le départ une perspective développementale inscrivant le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant comme éducatrice ou éducateur et non seulement comme instructrice ou instructeur. La formation des enseignants et enseignantes se voulait alors un moyen pour les soutenir dans leur rôle d'éducateurs et d'éducatrices. Objet d'échanges parfois « virils » avec quelques enseignants et enseignantes lors de la formation initiale, ce choix de paradigme représente aussi un aspect clé dans la décision de s'intégrer ou non dans un projet comme celui-ci.

8.3.3. Les habiletés d'animation

Au départ, l'équipe de recherche considérait que l'animation de groupes de soutien par les enseignants et enseignantes serait quelque chose de relativement facile compte tenu qu'ils et elles ont l'habitude de faire face à un groupe. Cependant, il est vite apparu qu'animer un groupe de soutien exige de nouvelles habiletés comme le résume si bien cet enseignant :

« Not'formation a fait qu'enseignant et animateur de groupe, c'est deux choses presque l'inverse. L'enseignant parle tout le temps, l'animateur de groupe, y fait parler les autres. C'est presque l'inverse comme tâche. Donc, y fallait passer d'une tâche à l'autre, c'qui est très difficile » (Enseignant, 2003).

Parmi les commentaires recueillis, on note le développement de certaines techniques d'animation : écoute, reformulation, empathie, retourner les questions au groupe plutôt que d'y répondre, tolérer les silences, conscience du langage non verbal, etc. Certains répondants et répondantes rapportent que le soutien prenait trop de place et qu'il n'y avait pas assez de temps pour pratiquer les interventions à réaliser (prochaines animations).

8.3.4. Les habiletés de relation d'aide dans le cadre du tutorat

Une première journée de formation visait l'apprentissage d'habiletés de base de relation d'aide. Les mêmes thèmes ont été repris par la suite au cours des rencontres régulières de formation / soutien. À cet effet, certains tuteurs et tutrices notent l'importance de cette formation pour être en mesure de bien exercer cette tâche. Ainsi, selon ces personnes, la formation leur a

permis d'acquérir des outils, de mieux savoir comment réagir dans diverses situations tout en leur offrant un soutien régulier.

« [La formation a donné] plus d'outils pour aider » (Enseignant, 2003).

« (...) et y faut savoir aussi comment y faut réagir. « Ah non! Pas vrai, pauv'toi... » C'est pas des réactions (...) « Mais, non, y a rien là, tu capotes pour rien. » (Enseignant, 2003).

« Si on avait pas eu nos formations, ça aurait été très délicat d'embarquer dans c'terrain-là [les problèmes personnels des étudiants]. Mais moi, j'me sentais prêt suit'à nos formations » (Enseignant, 2004).

Pour certains, la formation a aussi permis une meilleure conscience de soi.

« J'suis plus conscient des choses qui viennent me chercher et j'fais beaucoup plus attention à pas être influencé dans mes décisions » (Enseignant, 2003).

Alors que pour d'autres, elle confirme des choses qui sont déjà connues, du moins intuitivement.

« On l'faisait sans l'savoir... Maintenant on peut mettre un nom à c'qu'on fait » (Enseignant, 2003).

Les propos recueillis suggèrent que, de manière générale, la formation a permis de renforcer, ou développer selon le cas, les habiletés de base dans l'exécution de la tâche. Comme c'était le cas pour les habiletés d'animation, certains répondants et répondantes rapportent que le soutien prenait trop de place et qu'il n'y avait pas assez de temps pour pratiquer les interventions à réaliser (prochaines rencontres de tutorat).

8.3.5. Les rencontres de soutien

Outre la formation en vue des activités à venir, les rencontres régulières permettent d'offrir du soutien aux enseignantes et enseignants impliqués dans les mesures. De plus, des rencontres individuelles avaient lieu au besoin avec la coordonnatrice du projet (psychologue) ou le stagiaire en service social. Sur ce plan, les avis des personnes interrogées sur la pertinence de ces rencontres sont contradictoires.

Pour certaines personnes, ces rencontres permettent de briser l'isolement et de développer plus de solidarité.

« Ça, ça nous a bien préparé, mais l'sentiment profond qu'j'éprouve à travers ça, c'est l'sentiment de solidarité, on s'sentait pas seul » (Enseignant, 2003).

« J'trouvais même que, comme professeurs, on est souvent isolé, dans not'matière, dans nos p'tits problèmes. J'ai rencontré de belles personnes. C'était vraiment rafraîchissant alors de venir ici » (Enseignant, 2003).

« C'est évident qu'on apprend beaucoup ici, et c'qui est intéressant, c'est qu'on apprend à connaître du monde sur un plan plus personnel et à les apprécier davantage » (Enseignant, 2003).

« Ça a changé ma relation avec l'équipe d'enseignants avec qui on a travaillé sur la réussite. J'te dirais qu'on a une belle complicité ensemble qui s'est développée » (Enseignant, 2004).

Ces rencontres représentent alors un lieu de ressourcement, de soutien fort apprécié, jugé même indispensable.

« Jamais, au grand jamais, ça m'a demandé un effort de venir ici l'matin. Alors, j'pense que c'est ben significatif. Et aussi les échanges qu'on a pu avoir tout l'monde ensemble sur not'vécu, de un, c'était ressourçant, de deux c'était comme consolant dans certains cas, de trois, de voir c'que tout le monde vit, ça fait du bien d'sentir qu'on est pas tout seul dans notre petit bateau » (Enseignant, 2003).

« Le tutorat, c'est très exigeant et une chance qu'y a du soutien, d'la formation pour les enseignants pour qu'on aille se vider l'cœur de temps en temps. Il faut s'soutenir par'que c'est très difficile. On en voit de toutes les sortes... » (Enseignant, 2004).

« Quand tu fais du tutorat, ça prend un suivi avec quelqu'un pour parler des cas difficiles, ventiler » (Intervenant, 2004).

Notons que ces rencontres étaient obligatoires pour les personnes impliquées, ce qui n'était pas apprécié de tous.

« On l'voyait qu'y avait du monde qui arrivait aux formations de reculons » (Enseignant, 2004).

D'autres n'ont pas apprécié le volet soutien de ces rencontres, préférant la partie plus formative. Pour ces personnes, l'action future est relevée comme plus importante que le passé. La formule de soutien leur apparaît relever davantage de la mentalité de la psychologie ou du travail social que de leur discipline de base.

« Les gens ont mentionné donc qu'ils voulaient plus de structure, plus de contenu concret dans les rencontres plutôt que des histoires de ventilation puis de s'épancher sur ce qu'on a vécu » (Enseignant, 2004).

« Bon moi, qu'on passe à chacun des professeurs pour voir comment ça a été, moi j'pense que j'ai bien fait ça, si j'avais un problème avec un étudiant, j'pense : « qu'est-ce que j'vais faire ». C'est que j'vais en parler à un prof avec qui j'suis ou faire une réunion départementale. Mais là, commencer à parler de tous les commentaires... À mon avis, c'est une perte de temps de faire ça » (Enseignant, 2004).

« Là, j'me dis : « Bon, c'est-tu que chus une personne d'action, que j'haïs ça parler pour rien dire, pis que ça m'aide pas d'parler de qu'est-ce que j'ai fait hier. J'veux savoir qu'est-ce que j'vais faire demain. » Chus une personne organisée, chus dans l'action. Pis là, j'avais des psychologues et des travailleurs sociaux, j'avais plus l'impression qu'eux autres y fallait qu'y parlent de leurs émotions pis de c'qu'y avaient vécu. J'pense que c'est là la différence, on voit pas les choses d'la même façon » (Enseignant, 2004).

Pour ces personnes, la formation doit être courte et centrée sur les actions à venir. Sinon, elle devient en quelque sorte une manière de dévier du sujet principal de l'intervention : l'étudiant.

« L'énergie on doit la mettre où ? Aux étudiants. J'pense que ça peut pas être autrement pour fonctionner. Si on commence à mettre l'énergie ailleurs, la formation, moi j'considère que ça aurait pu être une formation d'une demi-journée pour parler des ressources, mais quand on commence à avoir des simulations » (Enseignant, 2004).

Ces commentaires indiquent aussi que l'objectif du soutien proposé ne correspondait que partiellement au besoin. En somme, les réticences à s'engager dans la formule pour certaines

personnes, tout comme le très grand engagement de la part de d'autres, ressemblent étrangement à la situation qui s'est déroulée avec les garçons dans les groupes de soutien. Par ailleurs, il devient aussi difficile et peu significatif de devoir assister à des rencontres de soutien lorsque la division de la tâche relative au tutorat fait en sorte que certains enseignants et enseignantes se retrouvaient avec un ou deux élèves à s'occuper. Il devient alors fort difficile de sentir le bien-fondé de devoir assister autant de formation / soutien. A contrario, les tuteurs et tutrices qui devaient soutenir des élèves vivant des situations personnelles parfois très lourdes appréciaient avoir un lieu d'échange pour ventiler et obtenir le soutien nécessaire.

8.3.6. Le processus d'implantation

Certaines personnes ont indiqué que le processus a été difficile pour elles sur des aspects plus particuliers.

« Moi, c'que j'voulais apporter ici, c'est que j'ai pas du tout été satisfait d'la façon dont les professeurs ont été traités à travers les processus de formation » (Enseignant, 2004).

« Mais la façon dont les professeurs ont été accueillis et le peu d'ouverture qu'on a fait envers leurs commentaires, ça c'est ça qui m'choque dans tout le processus » (Enseignant, 2004).

D'autres insistent davantage sur l'ampleur de l'énergie que cela demande alors que les libérations de tâche accordées sont jugées trop limitées. Enfin, d'autres relèvent que leur implication dans le projet a soulevé certains froids avec des collègues du département.

« J'sais pas si j'rembarque dans un gros projet comme ça avec une libération comme ça alors que tu vois les autres profs, «bof, moi chus suis pas impliqué là-dedans pis moi, regarde mon attitude avec les étudiants, c'est comme ça...». Là tu t'dis : « C'est plate». J'dirais pas qui faut convertir ces profs-là, mais au moins les impliquer dans un projet comme ça » (Enseignant, 2004).

« C'est vrai qu'on sent une distance avec certains qu'y avait pas avant. J'sens un froid. Ça c'est un inconvénient » (Enseignant, 2004).

Par ailleurs, les exigences liées à la recherche ont pesé lourd pour plusieurs, notamment les nombreux questionnaires à compléter soi-même et à faire compléter par les élèves. Cela leur laissait l'impression que l'accent était davantage porté sur les données de recherche à compiler que sur l'action.

« Ben moi, j'ai l'impression, effectivement, à un moment donné, la rigueur d'la recherche a pris l'pas sur le tutorat des professeurs avec les étudiants. J'ai vécu comme une contrainte, un paquet d'exigences, de remplir tel rapport, tel formulaire. Là, j'me suis retrouvé dans une contrainte d'une recherche épouvantable, des documents à faire remplir, des choses à faire signer, si bien qu'au bout d'la ligne, on a passé à côté du bateau au niveau de suivre les élèves, de s'occuper des étudiants pis mettre l'énergie à bonne place » (Enseignant, 2004).

Le processus est relativement peu documenté par les données recueillies et mériterait sans aucun doute une attention plus soutenue. C'est pourquoi l'équipe en avait fait un objet d'étude pour un projet de phase 2 qui n'a pas reçu l'aval du FQRSC. Dans les faits, les événements ont déboulé fort

rapidement. Le projet d'*Actions structurantes* a été accepté à la fin de juin 2002 et devait être en force en août de la même année alors que le projet de recherche, pour sa part, n'a débuté qu'au mois de janvier suivant. De plus, contrairement aux prévisions initiales qui prévoyaient l'expérimentation sur une seule année dans trois groupes (deux en TGE et un en TI), les équipes départementales ont décidé d'expérimenter la formule dans tous les groupes de première année et la formule amendée a été testée au cours d'une deuxième année. Dans ce processus accéléré, tous les débats n'ont pu avoir lieu avec toutes les instances concernées à chaque fois, laissant un sentiment pour certaines personnes d'être bousculé. Par ailleurs, une telle expérimentation de cette ampleur ne se fait pas sans une part importante d'insécurité à tous les niveaux. De par le volet exploratoire de cette recherche, personne ne savait vraiment au départ si le projet donnerait des résultats positifs ou non. Il s'agissait plus de l'ordre de prédiction et, jusqu'à un certain point, d'espoir. Cela laissait place à des tensions de toutes sortes, d'autant plus que toutes ces personnes ne partageaient pas nécessairement le même point de vue à plusieurs égards.

Par ailleurs, plusieurs recherches (Boucher & Jenkins, 2004; Carbonneau, 2003; Duchesne & Larose, 2000; Lafortune & Deaudelin, 2001) considèrent que la formation des personnes impliquées dans les mesures de soutien à la réussite demeure une des clés du succès. Dans l'ensemble, les propos de la majorité des personnes interrogées vont dans ce sens. Cependant, l'analyse des propos de quelques enseignants et enseignantes suggère que la formule doit être revue et qu'elle ne constitue peut-être pas le meilleur moyen pour les mobiliser. Notons cependant que, dans toutes les autres recherches, la formation, tout comme l'engagement dans les mesures, demeurent volontaires. Pour notre part, nous avons expérimenté de rendre la formation obligatoire à toutes les personnes qui prenaient une part active quelconque dans les mesures. De plus, une formation comme celle qui a été offerte s'inscrit dans des discussions plus larges, notamment quant au regard porté sur les garçons et sur l'acte pédagogique lui-même, discussions qui sont parfois sensibles et pour lesquelles les formateurs et formatrices doivent bien se préparer.

Tableau 11 : Synthèse des commentaires concernant les effets de la formation des enseignants et des enseignantes

| | |
|---|---|
| Sur le plan des perceptions des garçons | De manière générale, une vision plus ouverte. Ont développé des habiletés spécifiques pour mieux intervenir auprès des garçons. |
| Sur le plan de l'acte pédagogique | De manière générale, une vision plus globale des élèves. De manière générale, une plus grande conscience de l'importance de la relation aux élèves. Soutien à des conceptions déjà présentes, renforcement. |
| Sur le plan des habiletés d'animation et de relation d'aide | Changement de rôle qui n'est pas spontané et demande de développer de nouvelles habiletés. Permet de puiser dans le répertoire d'expériences personnelles. Permet une meilleure conscience de soi. |
| Sur le plan du soutien offert | Permet de ne pas se sentir seuls, offre un ressourcement et un lieu de solidarité. Certains sentent moins le besoin du soutien et préfèrent des formations courtes. |
| Sur le plan du processus d'implantation | Rythme d'implantation rapide, bousculant. Certains ne se sont pas sentis respectés dans le processus. Les exigences de la recherche augmentaient la charge de travail. |

8.4. LE MARKETING SOCIAL

Rappelons que les activités de marketing social sont surtout apparues au cours de la deuxième année d'expérimentation.

De manière générale, les étudiants interrogés ont apprécié les affiches. Selon leurs commentaires, ils y retrouvent des personnes connues de leurs départements, sinon cela leur permet d'identifier des fonctions aux personnes photographiées et de là, peut faciliter le contact éventuel.

« J'trouvais ça bien [les affiches]. J'trouvais qu'c'était beaucoup coloré alors, ça attire l'œil, on le r'marque (...) Ça fait plus personnel... Tu t'sens plus touché par ça... » (Étudiant, 2003).

« C'est drôle! T'es connais un peu... T'es as, au moins, croisés une fois ou deux! Des profs aussi, que j'avais déjà eu et qui sont en photo. C'est drôle... » (Étudiant, 2004).

« Il y en a vraiment partout [des affiches]. La grosse, surtout avec tout l'monde du cégep. La madame d'la cafétéria, l'monde du secrétariat (...) T'es croisés souvent mais, tu sais pas c'qu'y font icitte. Le fait d'les voir, tu l'sais : y a la psychologue... Ça aide à voir qui y sont. Tu sais qui aller voir... C'est comme plus facile... Ça fait penser qu'c'est vrai qu'y sont là pour t'aider, que si t'as des problèmes, t'as pas à être gêné d'aller en parler » (Étudiant, 2003).

Par ailleurs, selon des répondants et des répondantes, l'affichage massif suscite de nombreux échanges.

« C'était bien, parc'qu'les affiches, ça l'a fait parler beaucoup les gens... Alors, je m'suis dit que si y en parlent, c'est parc'qu'au moins, y remarquent, y ont vu, y en parlent... Même si y pensent que c'est pas important » (Étudiant, 2003).

Certains réagissent négativement à la personnalisation des messages, notamment aux photos de leurs camarades alors que d'autres réagissent plus aux messages.

« Sérieusement, j'trouvais que la pertinence était pas tout à fait là. J'les ai lus les messages : «Go! On lâche pas!» Si y aurait pas eu d'photo, ça aurait rien changé. J'l'aurais lu pareil mais... J'pense pas que ça change ben ben grand chose de t'afficher à quelqu'un » (Étudiant, 2004).

« Vous autres, c'est quoi vot'but d'mett'les étudiants sus les affiches ? Ça donnait plus l'impression qu'y s'étaient démarqués des autres... » (Étudiant, 2004).

« Moi, en tout cas, ça m'servait pas à grand chose d'voir un étudiant dire : « Il faut réussir... ». Moi, ça m'attire pas plus que ça ! » (Étudiant, 2004).

De manière un peu plus cocasse, un enseignant rapporte que des garçons sont venus le voir pour demander d'être aussi sur des photos constatant qu'un des leurs avait vu sa popularité accroître auprès de la gente féminine à la suite de l'affichage.

« Quand les posters sont sortis, [étudiant X] est devenu très très populaire auprès des filles. Il a assez aimé ça! Ceux qui s'tenaient avec ont dit : « On peut-tu en avoir nous autres aussi des posters [avec nos photos] ? » (Intervenant, 2004).

Il semble aussi que les affiches aient suscité des réactions négatives parmi certains membres du corps professoral selon ce que rapporte cet étudiant :

« C'est drôle parc'qu'un moment donné, j'arrive dans mon cours de [matière x] et l'prof lisait les affiches... Y venaient juste d'être posées. Y était écrit : [message]. Y [le professeur] dit : « Y m'semble que c'gars-là, y a coulé mon cours deux fois! » (Étudiant, 2004).

Lorsque nous avons demandé aux étudiants s'ils ont retenu des messages de ces affiches, alors que certains disent rapidement que ces messages ne les ont pas affectés, d'autres rapportent rapidement les principaux messages de la campagne.

« Moi personnellement, ça m'a pas affecté du tout » (Étudiant, 2004).

« Lâchez pas... C'est mieux d'être sur un banc d'école que sur un banc de parc. C'est frappant... C'est plate un peu de dire ça d'même, c'est comme si t'as pas d'études, t'as rien... » (Étudiant, 2004).

« Que l'cégep prenait la réussite des jeunes aussi au sérieux. C'était pas juste : On t'met dans des cours et si vous passez, tant mieux! Si non, c'est pas grave! (...) C'était des messages qui disaient qu'c'était pas impossible de réussir, même si ça pouvait être dur » (Étudiante, 2003).

« Moi, il y en avait un qui m'avait encouragé un peu... C'est l'affaire qui disait : « Un banc d'école, c'est mieux qu'un banc de parc! » (Étudiant, 2004).

Même si une attention spéciale avait été apportée pour ne pas porter préjudice aux filles, certaines ont quand même perçu négativement les deux messages s'adressant spécifiquement aux garçons comme si ces messages les excluaient.

« C'est tout l'temps au masculin, par exemple, c'est : « Lâchez pas, les gars! ». Oui mais, moi aussi, chus là-dedans! » (Étudiante, 2003).

Des intervenants et intervenantes notent leur appréciation et celle du personnel du collège, mais se questionnent jusqu'à quel point les messages sont retenus par la suite par les étudiants.

« Y a beaucoup de monde qui travaille au collège qui m'ont dit : « C'est intéressant! Mais les jeunes, à savoir si ça leur a permis de ne pas décrocher : je l'sais pas! » (Intervenant, 2004).

D'autres intervenants et intervenantes considèrent que le marketing social a été l'occasion de déborder les cadres des deux départements visés et d'avoir une portée sur l'ensemble du collège.

« J'pense que c'était un méchant bon coup. Qu'est-ce qui est intéressant, c'est que là, on déborde de génie électrique et informatique. Ça a été le collège (...), ça a été aussi le personnel. Juste une photo là-dessus et j'pense que ça a eu un effet » (Intervenant, 2004).

Pour des intervenants et intervenantes, la campagne était aussi mobilisatrice en donnant des messages positifs et en présentant agréablement le personnel du collège.

« Des photos de qualité, des messages poétiques, y a comme une fierté, je pense, pour tout l'monde, pour le personnel, pour les étudiants » (Intervenant, 2004).

« J'pense que c'est une mesure qui a été accueillie assez généralement positivement (...) même ceux qui n'étaient pas dans l'projet parc'que ça met en valeur le travail de

l'enseignant d'une façon autre que celui de dispenser de la connaissance (...) mais il faut que les étudiants aussi saisissent leur responsabilité par rapport aux études (...) Il faut qu'ils comprennent qu'une part de la solution leur revient » (Intervenant, 2004).

A contrario, le volet marketing social ne faisait pas l'unanimité, certains n'y voyant qu'une pure perte d'argent.

« Je trouvais que c'était de l'argent un peu perdu (...) J pense qu'à vouloir utiliser des méthodes de marketing en lui donnant l'étiquette de social, ça ne garantit pas le succès » (Intervenant, 2004).

« On est noyé de publicité et de slogans et comment un slogan sur la réussite, comment ça peut apporter du nouveau, c'est pas évident » (Intervenant, 2004).

Le marketing social apparaît comme une mesure difficile à évaluer. Les commentaires sont très variés. De manière générale, cette mesure semble avoir reçu un accueil des plus favorables suscitant un climat dans le cégep allant dans le sens des valeurs que le projet désirait véhiculer : collaboration entre les services pour soutenir la réussite, mettre l'effort, normaliser la demande d'aide, etc. Parmi les commentaires négatifs se dégage un certain désir de l'ordre de « pourquoi lui et pas moi ? », « pourquoi ces départements et non le nôtre ? » ou encore de l'ordre d'opposition à toute campagne publicitaire quelconque. Chose certaine, elle n'a pas laissé la communauté collégiale indifférente.

Tableau 12 : Synthèse des commentaires concernant le marketing social

| | |
|------------------------------|--|
| Chez les étudiants | Messages relativement retenus. La personnalisation des messages surprend, choque certains mais ne laisse pas indifférent. |
| Chez le personnel du collège | A ouvert le projet sur l'ensemble de la communauté collégiale. A suscité l'intérêt des autres départements et le goût d'avoir leurs propres campagnes. Effet mobilisateur et dynamisant. |

8.5. L'ENTRAIDE PAR LES PAIRS EN MATHÉMATIQUES

Dans l'échantillon d'étudiantes et étudiants interrogés, seulement trois d'entre eux avaient expérimenté le projet de travail en équipe d'entraide et tutorat par les pairs en mathématiques. Les commentaires sont donc très restreints quoique toujours positifs.

Selon les répondants et répondantes, cette mesure d'entraide les aide à mieux saisir la matière enseignée qui est jugée difficile.

« Je trouve que ça a fait du bien (...) Parce que quand tu arrivais avec quelqu'un d bon (...) y a tellement de choses qui s'éclaircissaient dans ta tête, pour moi, oui, en tout cas (...) C'est un étudiant lui aussi donc, y a fait avec moi au début, y a une manière de l'voir et y t'donne sa manière. Pis d'passer à un aut' de même, de un à un autre, et d'dire : « Ha! », à un moment donné, tu trouves la manière de comprendre qui est plus facile pour toi » (Étudiant, 2003).

« Ça l'a aidé juste pour avoir un 5% de plus (...) Mais si toi tu comprends pas comme il faut, l'autre comprenait au moins (Étudiant, 2003).

De plus, le travail d'équipe d'entraide semble apporter une stimulation à faire l'effort pour réussir le cours.

« Juste les examens, l'monde passe sur la coche (...) mais là, c't' année, les travaux d'équipe valent pour 25% d'année et les travaux d'équipe, tout le monde a des 80, 90 parce que t'as tout l'temps, si t'es ben placé, si c'est bien fait... (...) Tu te dis : « Ha! J'ai 18 points de plus, pis, *check*, chus serré-là, mais si j'travaille comme fort pis, j'peux y arriver ». C'est un plus (Étudiant, 2003).

Compte tenu du nombre trop restreint de répondants de cette présente recherche ayant été exposés à cette mesure d'entraide en mathématiques, il est certes difficile de tirer des conclusions très significatives.

8.6. EN CONCLUSION : UN MODÈLE PROMETTEUR

Nous avons tenté de résumer en quelques pages les propos recueillis à partir d'entrevues collectives ou individuelles (selon le cas) auprès de 77 personnes portant sur leur appréciation des diverses mesures expérimentées. Dans l'ensemble, les perceptions de ces personnes sont largement favorables à ces mesures. De plus, elles les considèrent adaptées aux garçons. Elles semblent représenter un modèle d'intervention prometteur.

Selon plusieurs personnes interrogées, la formule des groupes de soutien est une idée géniale qui permet d'instaurer très rapidement un climat d'échange et d'entraide dans la classe. Le fait qu'ils se déroulent en classe et qu'ils fassent l'objet d'une évaluation inscrite dans le plan de cours permet d'assurer la présence des garçons. Ils représentent un lieu privilégié pour véhiculer des valeurs favorables à la réussite : mettre l'effort nécessaire, se centrer sur le but à atteindre, s'entraider, demander de l'aide au besoin, etc. Ainsi normalisées au sein de la classe, ces valeurs deviennent en quelque sorte acceptables même si, pour une certaine part, elles sont en contradiction avec les stéréotypes associés au genre masculin.

Déjà bien connu dans le milieu collégial, le tutorat maître-élève semble aussi porteur de succès selon les propos de la majorité des personnes interrogées. Il permet, par une relation de qualité, d'apporter une aide individualisée. Le fait de le rendre universel normalise la mesure et permet d'éviter la stigmatisation des élèves à risque. Il permet de dépister ces élèves à risque et de leur offrir un soutien plus approfondi. Il faut cependant que l'élève le veuille bien, ce qui demeure parfois plus difficile avec certains d'entre eux.

Les enseignants et enseignantes sont l'élément-clé de la mise en place de mesures de soutien aux élèves. Les commentaires des élèves indiquent qu'ils et elles représentent leur lien privilégié avec le collège ; leur attitude est déterminante. Les propos des enseignants et enseignantes impliquées indiquent qu'ils et elles ont besoin de se sentir appuyés par le collège. La réalisation de mesures de groupes de soutien et de tutorat exige le renforcement ou le développement d'habiletés différentes. Plusieurs sont d'avis que tout cela doit s'appuyer sur une formation solide ainsi que d'un soutien continu. Par ailleurs, certains points sont questionnés, notamment le fait de rendre obligatoire la participation à ces formations.

Enfin, le marketing social a suscité un vif intérêt par la nouveauté qu'il représentait et les messages accrocheurs qu'il véhiculait. Les messages semblent avoir été retenus par les élèves.

Plusieurs correctifs ont été suggérés dans l'objectif d'améliorer ces quatre mesures. Ces suggestions apparaissent au chapitre 10 du rapport. Voyons d'abord si les résultats des données quantitatives permettent de qualifier ce modèle de prometteur.

9. Les effets des mesures sur les garçons : des résultats quantitatifs

Cette section du rapport fait état des résultats des analyses quantitatives qui ont été menées afin de répondre à la question de l'impact des interventions sur les dispositions d'apprentissage et la réussite scolaire des élèves.

Comme il s'agit d'une étude exploratoire qui s'inscrit dans un paradigme de promotion de la santé, tous les élèves des programmes de technique du génie électrique (TGÉ) et de technique informatique (TI) admis à l'automne 2002 et à l'automne 2003 ont été exposés à des degrés divers aux différentes interventions (groupes de soutien, tutorat, marketing social et, pour certains, entraide par les pairs). Pour ce type de devis, il n'est pas possible de constituer un groupe contrôle d'élèves qui chemineraient au même moment au collégial puisque ces élèves ne proviendraient nécessairement pas des mêmes programmes d'études et donc n'auraient pas été exposés à la même culture organisationnelle. Ainsi, même si le devis initial ne prévoyait pas d'analyse comparative à un groupe contrôle, différentes stratégies ont été utilisées pour contrer cette lacune⁶.

9.1. L'IMPACT DES INTERVENTIONS SUR LA PERSÉVÉRANCE ET LA RÉUSSITE SCOLAIRES

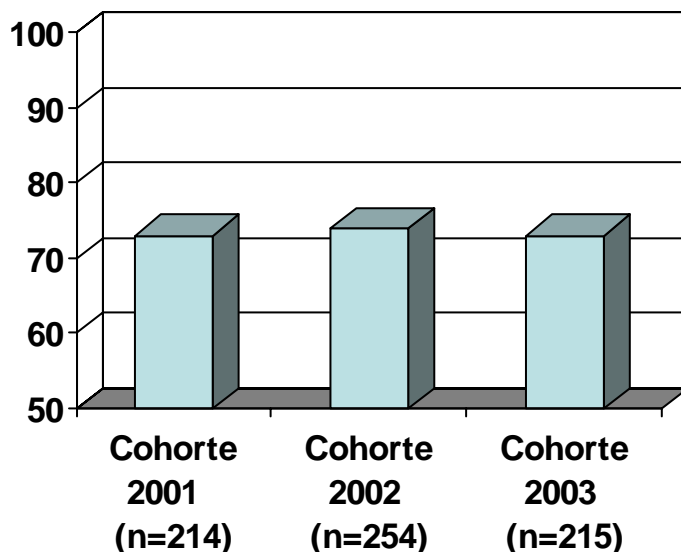
Ainsi, pour l'analyse des données de réussite scolaire (taux de réussite, cote R globale, taux de persévérance, taux de décrochage et taux de changement de programme), nous avons donc choisi de comparer les élèves des deux cohortes (2002 et 2003) exposées aux expérimentations aux élèves de la cohorte 2001 admis dans ces mêmes programmes. La cohorte 2001 n'a fait l'objet d'aucune intervention particulière et a cheminé dans des programmes relativement similaires à ceux offerts en 2002 et 2003 tant dans leur nature⁷ que dans leurs effectifs. Pour s'assurer d'avoir des groupes comparables, chaque élève de la cohorte de 2002-2003 a été jumelé avec un élève de la cohorte de l'année 2001-2002 en tenant compte des variables clés : sexe, programme, type, tour de sélection et MPS. La même procédure a été effectuée pour les élèves de la cohorte 2003-2004.

Dans l'optique d'interpréter avec le plus de justesse possible les données d'impact sur la réussite scolaire, nous avons d'abord vérifié si les élèves des cohortes 2002-2003 et 2003-2004 présentaient des moyennes pondérées au secondaire similaires à celles des élèves de la cohorte 2001-2002. La Figure 9 montre que les moyennes pondérées au secondaire ne varient pas en fonction de l'appartenance à une cohorte, $F(2,678) = ,404$, n.s. Les élèves des différentes cohortes avaient donc des dispositions scolaires similaires à leur entrée au collège. Les proportions d'élèves dans les programmes de TGÉ et de TI sont également équivalentes d'une cohorte à l'autre ($\chi^2(2) = 0,12$, n.s.). Par ailleurs, on retrouve un nombre plus important d'élèves jeunes (17 ans) dans la cohorte 2003-2004 (27%) que dans les cohortes 2001-2002 (4%) et 2002-2003 (3%) ($\chi^2(8) = 105,74$, $p < .001$).

⁶ Nous demeurons conscients que cela ne couvre pas toutes les lacunes compte tenu notamment que le nouveau programme de TI a commencé en 2002.

⁷ Notons cependant que cette période correspond à la mise en œuvre du nouveau programme de TI. Quoiqu'il s'agisse d'un aspect non négligeable, il ne change pas la nature même du programme.

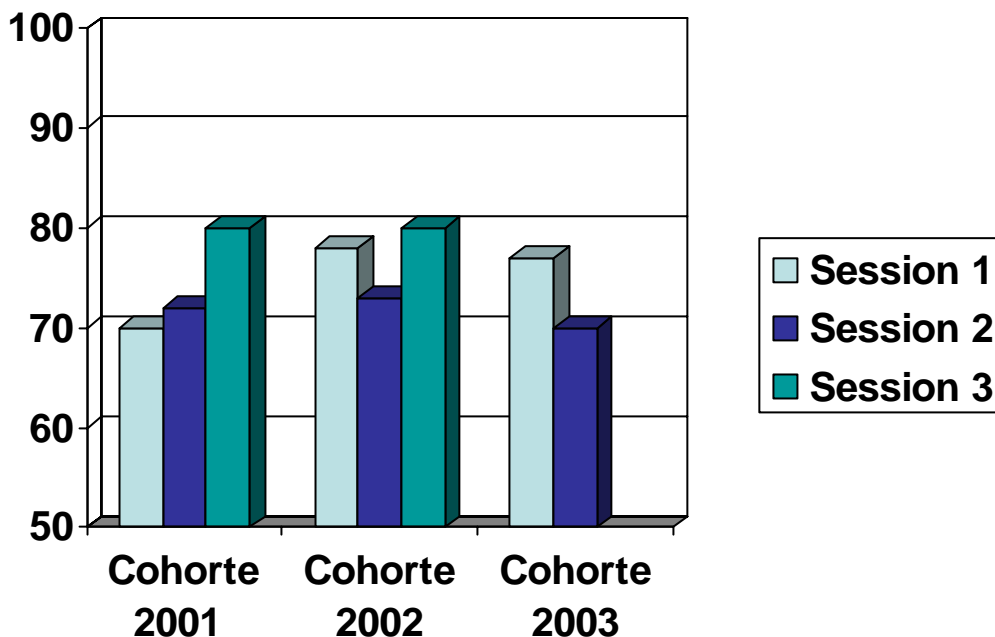
Figure 9 : Moyenne des MPS selon la cohorte



9.1.1. Les effets sur la réussite scolaire

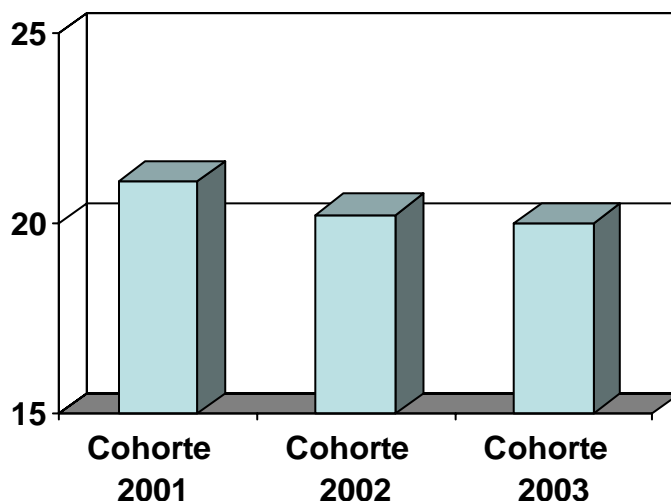
Partant de là, nous avons procédé à diverses analyses de performance des élèves des programmes visés. La Figure 10 présente les taux de réussite des différentes cohortes à la fin des première, deuxième et troisième sessions d'études. Les taux de réussite à la fin de la première session varient en fonction des cohortes, $F(2,665) = 3,22$, $p < .05$. Le test Student Newman Keuls révèle que les élèves des cohortes d'automne 2002 (78 %) et d'automne 2003 (77 %) obtiennent des taux de réussite supérieurs aux élèves de la cohorte de l'automne 2001 (70 %) ($p < .05$). Cependant, les taux de réussite obtenus par les élèves des différentes cohortes lors des deuxième et troisième sessions sont similaires.

Figure 10 : Évolution du taux de réussite au cours des trois premières sessions selon la cohorte ⁸



Par ailleurs, la réussite scolaire au niveau collégial peut aussi être évaluée à partir de la cote R. La Figure 11 montre la moyenne de cote R globale obtenue par les élèves des trois cohortes après deux sessions. Comme on peut le constater, il n'y a pas de différence significative sur ce plan.

Figure 11 : Moyenne de cote R à la fin de la deuxième session selon la cohorte



Les taux de réussite et les cotes R mesurés aux sessions 2 et 3 constituent des indices de performance qui peuvent par ailleurs tronquer le portrait de l'impact des interventions, notamment lorsque les taux de persévérance diffèrent d'une cohorte à l'autre. Il faut savoir que les

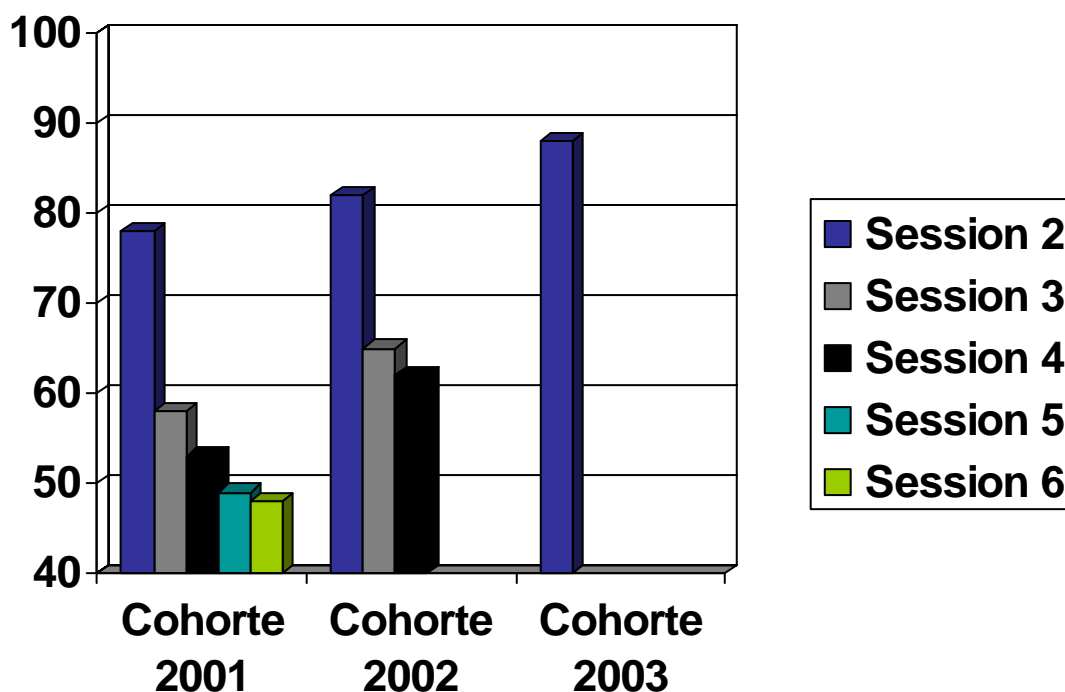
⁸ Les données de la troisième session pour la cohorte 2003-2004 n'étaient pas disponibles au moment des analyses.

taux de réussite lors de ces sessions sont calculés à partir des dossiers d'élèves qui sont toujours inscrits dans un programme d'études au collège. Si les interventions conduites sur les cohortes 2002-2003 et 2003-2004 ont entraîné une augmentation de la persévérance chez les élèves faibles ou encore une diminution du décrochage, il pourrait être normal de constater que les cotes R et les taux de réussite moyens des élèves de ces cohortes lors des deuxième et troisième sessions ne soient pas différents de ceux des élèves de la cohorte 2001-2002, voire même plus faibles.

9.1.2. Les effets sur la persévérance scolaire

La Figure 12 présente les taux de persévérance des différentes cohortes des élèves inscrits dans le même programme que ce soit dans le même collège ou dans un autre collège. Elle indique que le taux de persévérance après une session (la session 2) est significativement plus élevé pour les cohortes 2002 (82%) et 2003 (88%) que pour la cohorte 2001 (78%) ($\chi^2(2) = 7,37, p < .05$). L'écart est plus prononcé à la suite de la deuxième expérimentation (cohorte 2003).

Figure 12 : Évolution du taux de persévérance selon la cohorte ⁹



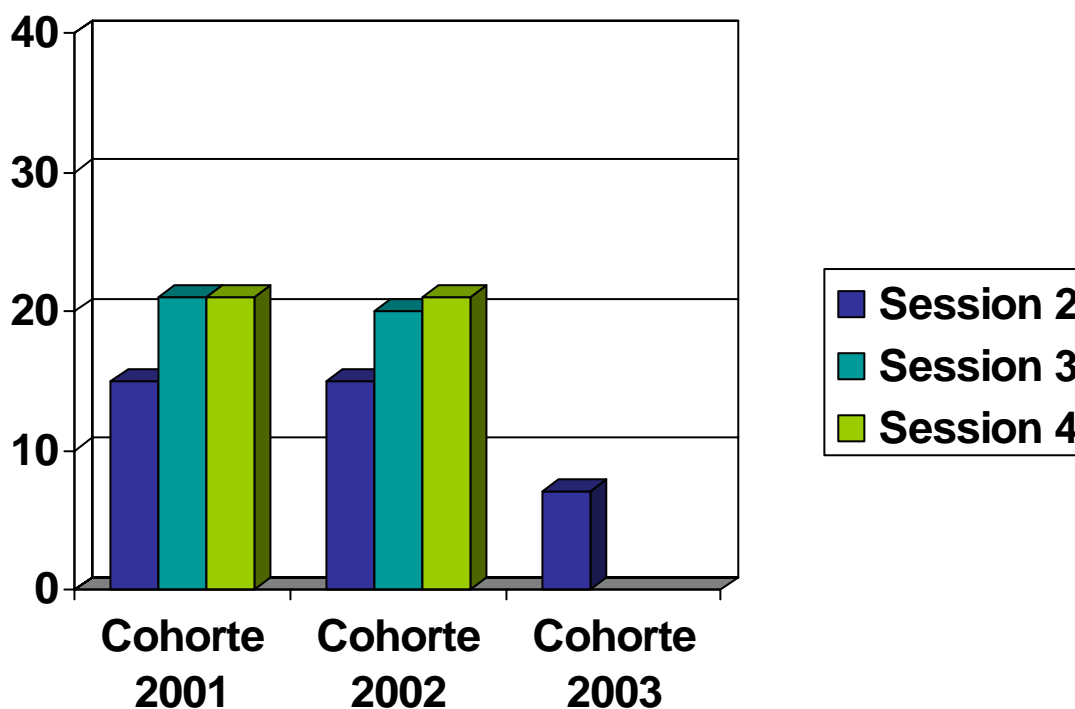
Par ailleurs, les taux de persévérance diminuent considérablement après la deuxième session pour les cohortes 2001 et 2002, mais de manière plus prononcée pour les élèves de la cohorte 2001. Au cours des sessions 2, 3 et 4, le taux de persévérance passe de 78% à 58% puis à 53% pour les élèves de la cohorte 2001 alors qu'il passe de 82% à 65% puis à 62% pour les élèves de la cohorte 2002.

⁹ À ce jour, nous n'avons pas encore compilé les données scolaires suivant l'hiver 2004, ce qui explique que le nombre de bâtonnets diffère d'une cohorte à l'autre.

L'écart entre le taux de persévérance enregistré à la quatrième session et celui de la troisième session est aussi statistiquement significatif ($\chi^2(1) = 3,17, p < .05$).

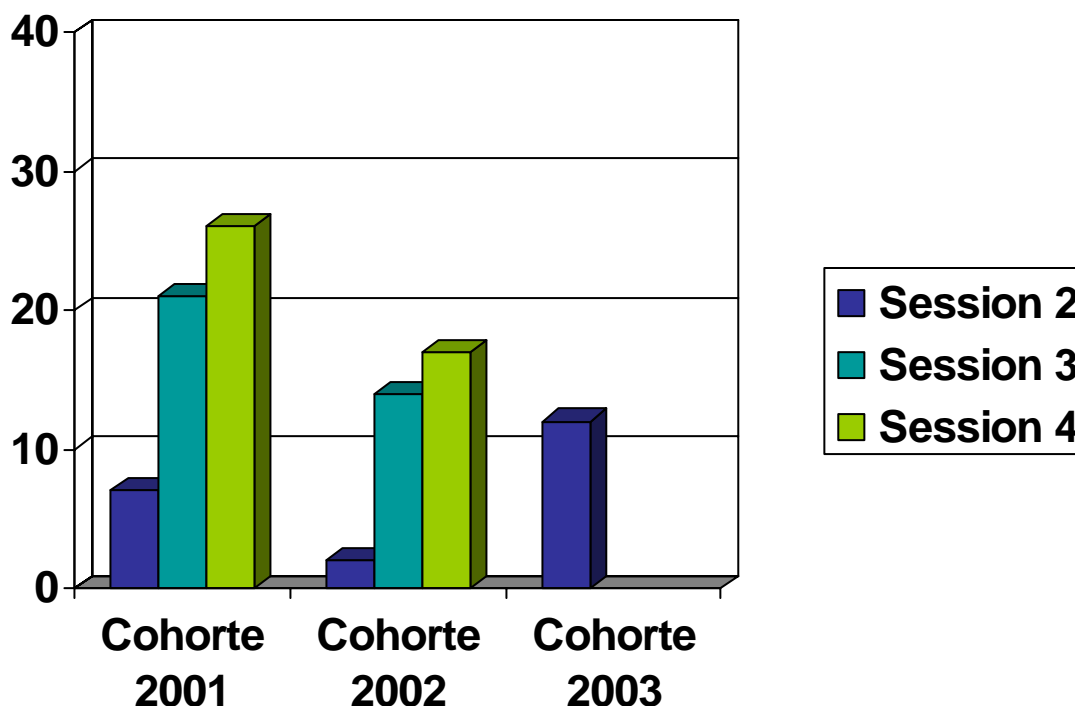
Les Figures 13 et 14 dressent un portrait des trajectoires de non-persévérance aux études collégiales. La Figure 13 montre la proportion de décrocheurs du collégial dans les différentes cohortes, c'est-à-dire les élèves qui ont abandonné les études collégiales pour travailler ou pour poursuivre des études au secondaire. Les taux de décrochage dans la cohorte 2002 sont identiques à ceux de la cohorte 2001 et ce, pour toutes les sessions où ces taux ont été mesurés. Par ailleurs, les taux de décrochage à la session 2 pour la cohorte 2003 (7%) sont inférieurs à ceux des cohortes 2001 (15%) et 2002 (15%) ($\chi^2(2) = 30,61, p < .001$).

Figure 13 : Évolution du taux de décrochage selon la cohorte



La Figure 14 pour sa part illustre le taux d'élèves qui ont poursuivi leurs études dans des programmes autres que ceux pour lesquels ils s'étaient inscrits au départ. On peut constater que le taux de changement de programme à la deuxième session diffère selon la cohorte ($\chi^2(2) = 17,03, p < .001$). Les élèves de la cohorte 2002 sont proportionnellement moins nombreux à avoir changé de programme (2%) que les élèves de la cohorte 2001 (7%), qui sont proportionnellement moins nombreux que les élèves de la cohorte 2003 (12%). Par ailleurs, le taux de changement de programme des élèves de la cohorte 2001 est supérieur à celui des élèves de la cohorte 2002 et ce, tant à la troisième session (21% c. 14%) ($\chi^2(1) = 3,42, p < .05$) qu'à la quatrième session (26% c. 17%) ($\chi^2(1) = 4,40, p < .05$).

Figure 14 : Taux de changement de programme par session selon la cohorte



Des tableaux 13 et 14, nous dégagons qu'en deuxième session, pour la cohorte 2001, 27% (15% + 7%) des élèves ont quitté le programme initial pour décrocher ou changer de programme. Pour la cohorte 2002, ce taux est de 17% (15% + 2%) et pour la cohorte 2003, il est de 19 % (7% + 12%).

En somme, ces premières analyses suggèrent que, de manière générale, les élèves qui ont été exposés aux interventions (cohortes 2002 et 2003) réussissent mieux leur première session et persévèrent en plus grand nombre que ceux qui n'ont pas été exposés à ces interventions (cohorte 2001). De plus, les élèves qui ont bénéficié des interventions lors de la première année d'expérimentation ont été, proportionnellement, moins nombreux à changer de programme et ceux qui ont bénéficié des interventions lors de la seconde année d'expérimentation ont été, en proportion, moins nombreux à décrocher. Enfin, ces derniers ont été proportionnellement plus nombreux à changer de programme que le groupe contrôle.

9.2. LES EFFETS D'INTERVENTION SUR LA PERSÉVÉRANCE ET LA RÉUSSITE SCOLAIRES EN FONCTION DE LA MPS, DU PROGRAMME D'ÉTUDES ET DU TYPE D'ÉLÈVES

La section précédente a montré que les effets des interventions sur la réussite scolaire sont positifs pour l'ensemble des élèves. Dans ce qui suit, nous explorons l'importance de ces effets selon quatre caractéristiques de l'élève et de l'organisation scolaire : sa moyenne pondérée au secondaire (faible ou élevée), son programme d'études (TGÉ ou TI), le fait qu'il soit de type A (nouvel

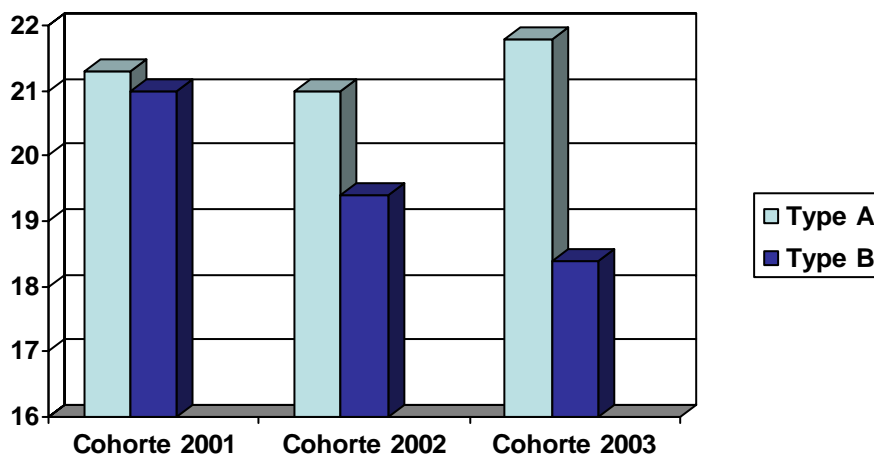
arrivant aux études collégiales) ou de type B (élève ayant déjà été inscrit dans un collège) et enfin, l'année d'exposition aux interventions (2002 ou 2003).

Les effets d'intervention sur les taux de réussite lors des sessions 1, 2 et 3 et les taux de décrochage, ne varient ni en fonction des moyennes pondérées au secondaire, ni en fonction du programme d'études, ni en fonction du type d'élèves. Il est donc possible de conclure que, sur ces indicateurs, l'effet des interventions est de même importance quelles que soient les dispositions scolaires des élèves (MPS forte ou faible), leur programme d'études (TGÉ ou TI), leur provenance (type A ou B) et l'année d'exposition aux interventions.

9.2.1. Les effets sur la réussite en fonction du type d'élèves

Par ailleurs, les effets sur la cote R varient selon le type d'élèves (voir Figure 15). Alors que la cote R moyenne est légèrement plus élevée pour les élèves de type A de la cohorte 2003 que pour ceux de même type de la cohorte 2001, elle est significativement plus faible pour les élèves de type B des cohortes 2002 et 2003 que pour les élèves de même type de la cohorte de 2001 ($F(2,683) = 3,50, p < .05$).

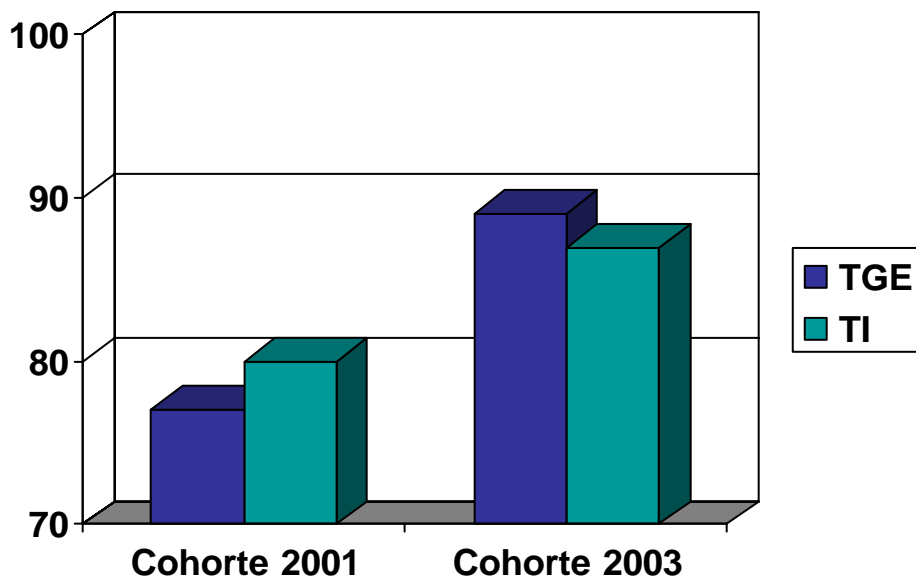
Figure 15 : Cote R globale moyenne selon le type d'élèves et la cohorte



9.2.2. Les effets sur la persévérance en fonction du programme

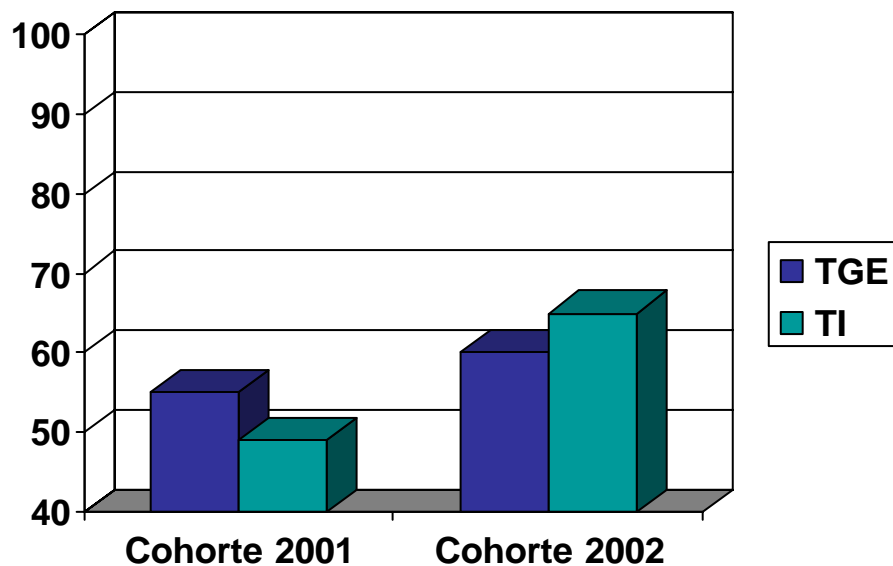
Des effets liés à l'appartenance au programme sont notés sur le taux de persévérance à la deuxième session lorsque la cohorte de 2003 est comparée à celle de 2001. Telle que l'indique la Figure 16, les interventions en 2003 semblent avoir eu des effets plus importants sur la persévérance à la deuxième session pour les élèves de TGÉ que pour ceux de TI, l'écart avec la cohorte de 2001 étant de 12 points en TGÉ ($\chi^2(1) = 6,32, p < .01$) et non significatif (7%) en TI ($\chi^2(1) = 1,30, n.s.$).

Figure 16 : Taux de persévérance à la 2e session des cohortes 2001 et 2003 selon le programme d'études



Par ailleurs, un portrait légèrement différent émerge lorsque l'analyse porte sur le taux de persévérance enregistré à la quatrième session pour les élèves de la cohorte 2002 (voir Figure 17). En effet, l'écart du taux de persévérance pour les élèves de TI atteint 16% ($\chi^2(1) = 3,40, p < .05$) alors qu'il n'atteint que 5% pour ceux de TGE ($\chi^2(1) = 0,80, n.s.$).

Figure 17 : Taux de persévérance à la 4e session des cohortes 2001 et 2002 selon le programme d'études



9.2.3. Les effets sur les changements de programme en fonction de la MPS

Plusieurs effets sont notés sur le taux de changements de programme. Comme l'indique la Figure 18, les élèves de la cohorte de 2003 ont, en proportion, changé de programme en plus grand nombre à la deuxième session que les élèves de la cohorte de 2001, mais seulement lorsque ces derniers présentaient de faibles moyennes pondérées au secondaire ($\chi^2(1) = 4,42, p < .05$).

Figure 18 : Taux de changement de programme à la 2e session des cohortes 2001 et 2003 selon la MPS

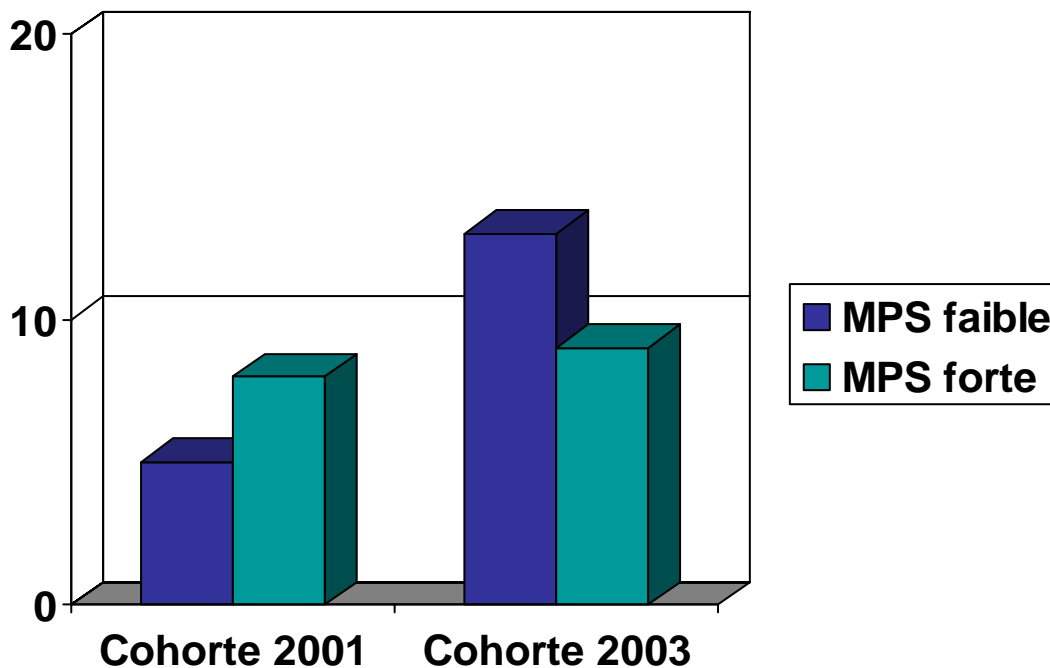
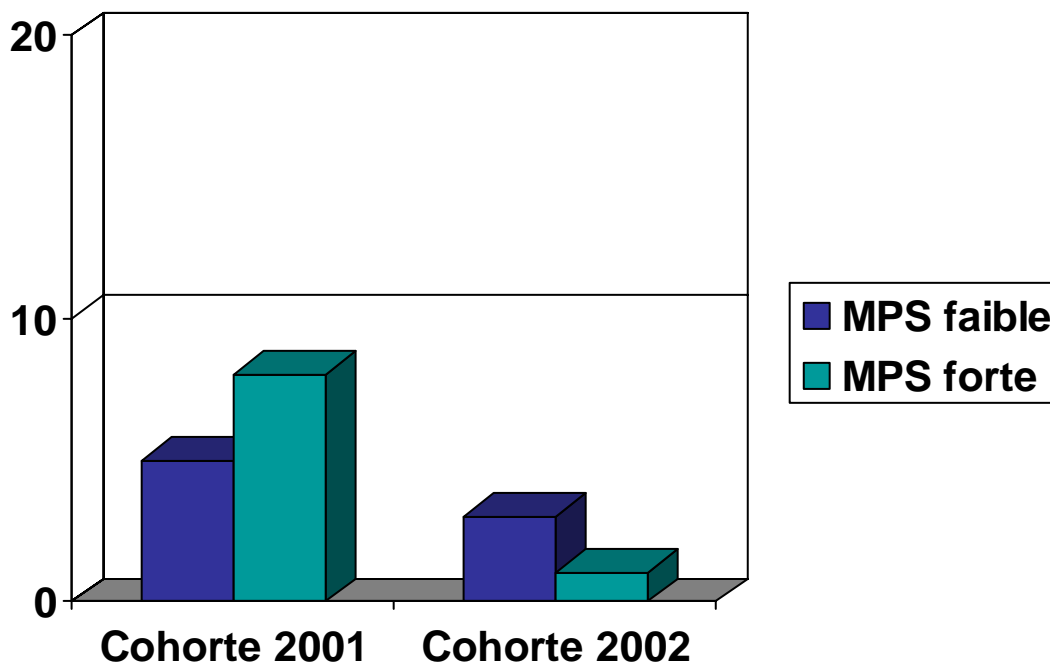
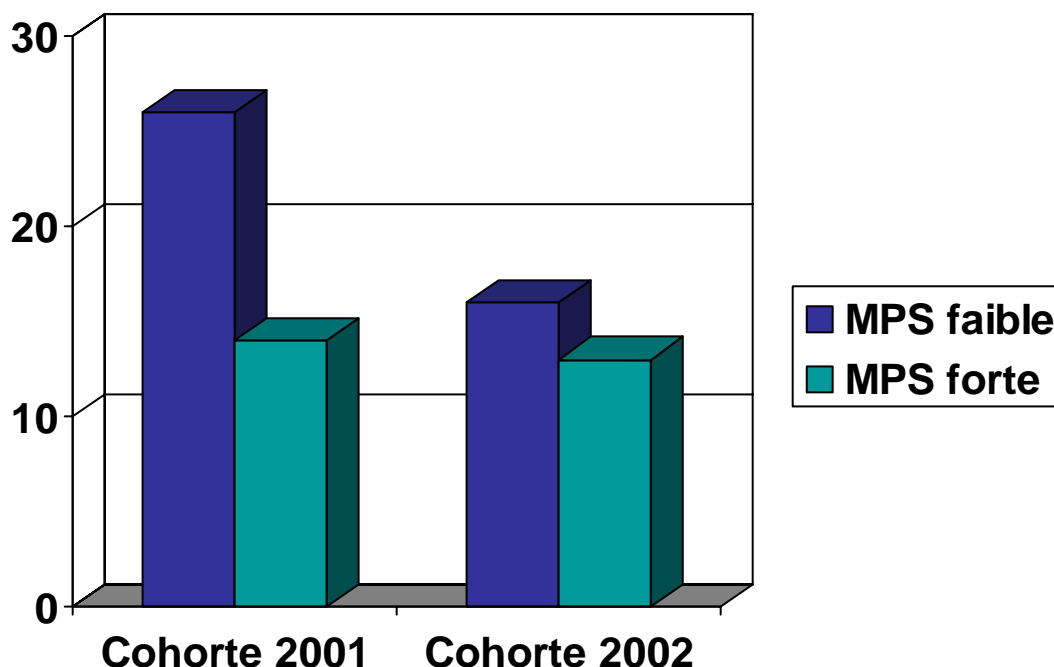


Figure 19 : Taux de changement de programme à la 2e session des cohortes 2001 et 2002 selon la MPS



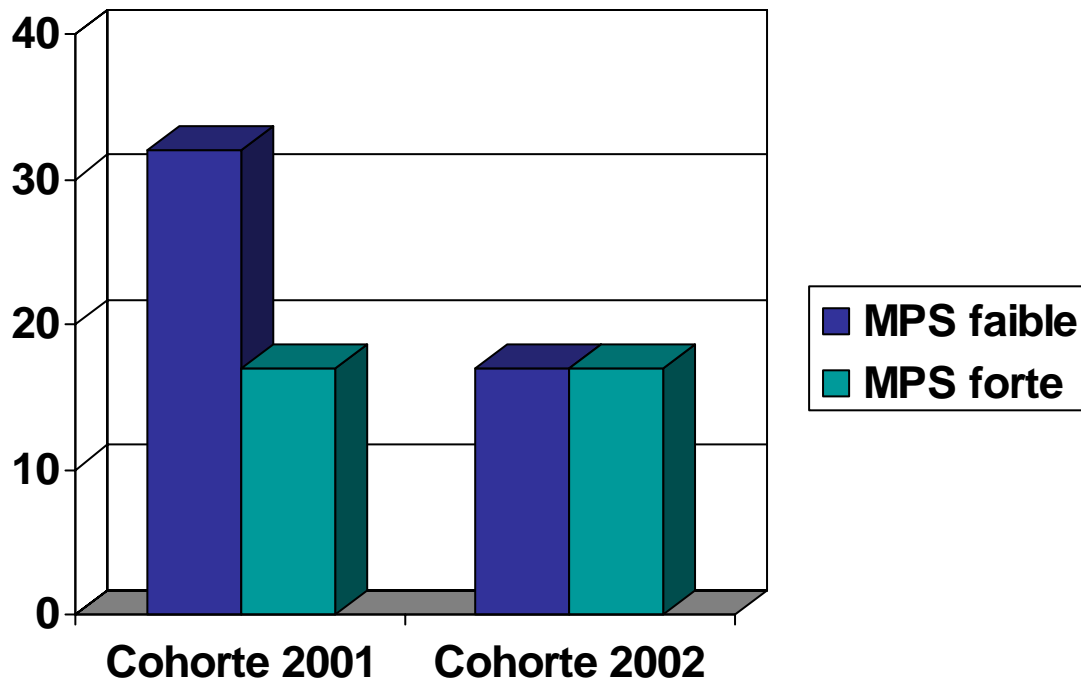
Cependant, la Figure 19 montre un portrait différent pour la cohorte de 2002. Ainsi, le taux de changement de programme à la deuxième session est proportionnellement plus faible pour la cohorte de 2002 que celle de 2001 pour les élèves ayant de fortes MPS ($\chi^2(1) = 4,42, p < .05$). Ce changement est non significatif pour ceux ayant de faibles MPS.

Figure 20 : Taux de changement de programme à la 3e session des cohortes 2001 et 2002 selon la MPS



Cette tendance se renverse cependant à la troisième session (voir Figure 20). Alors que le taux de changement de programme est à peu près le même entre les deux cohortes pour les élèves forts, il est beaucoup moins élevé pour les élèves faibles de la cohorte de 2002 que pour ceux qui n'ont pas bénéficié des interventions (2001) ($\chi^2(1) = 3,12, p < .05$). Cet effet spécifique aux élèves faibles est également noté sur les taux de changement de programme à la quatrième session (voir Figure 21) ($\chi^2(1) = 7,01, p < .005$).

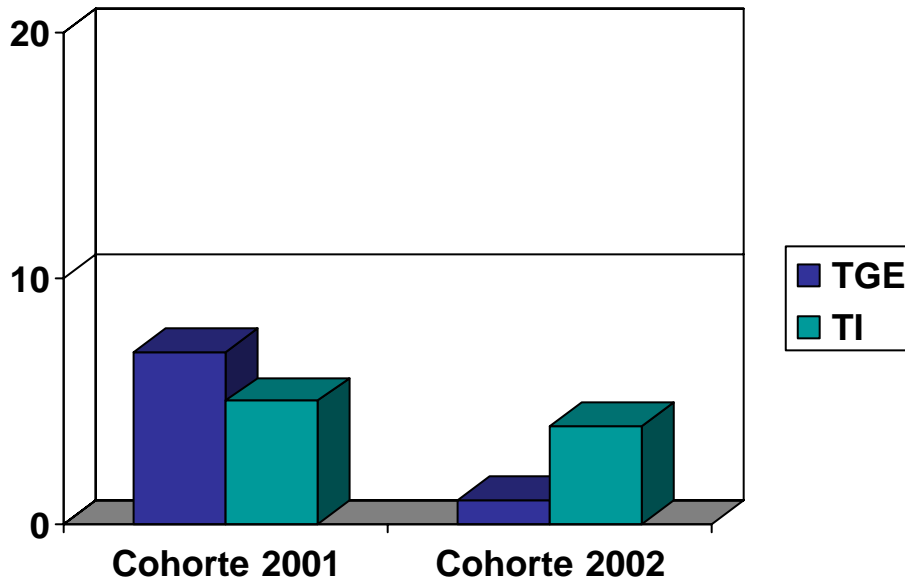
Figure 21 : Taux de changement de programme à la 4e session des cohortes 2001 et 2002 selon la MPS



9.2.4. Les effets sur les changements de programme en fonction du programme d'études

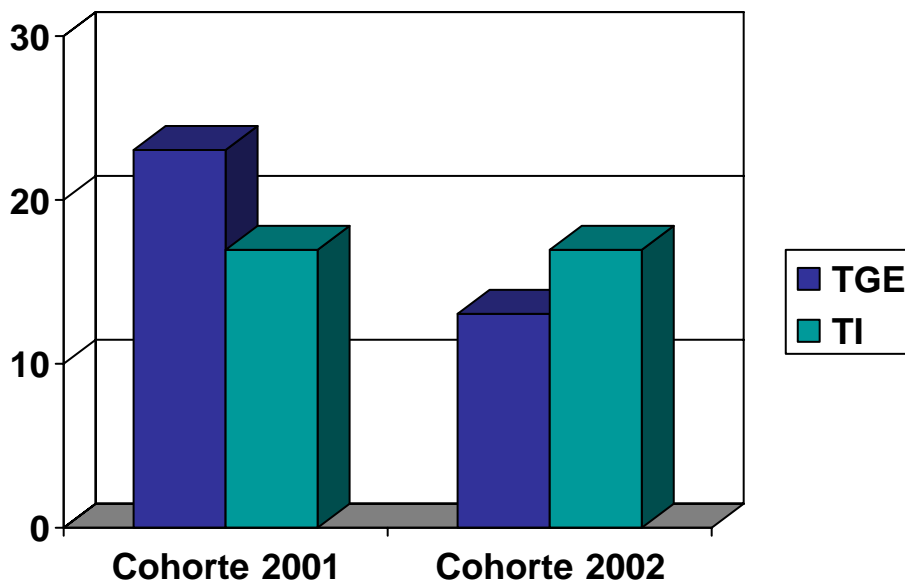
L'effet des interventions sur les taux de changement de programme diffère également en fonction du programme d'études. À la deuxième session, les élèves de TGE de la cohorte de 2002 ont, en proportion, changé de programme en moins grand nombre que les élèves de TGE de la cohorte 2001 ($\chi^2(1) = 5,62, p < .005$), alors que ces taux sont similaires entre les cohortes pour les élèves de TI (voir Figure 22).

Figure 22 : Taux de changement de programme à la 2e session des cohortes 2001 et 2002 selon le programme d'études



Cet effet d'interaction est également noté sur les taux de changement de programme à la troisième session (voir Figure 23) ($\chi^2(1) = 4,87, p < .05$).

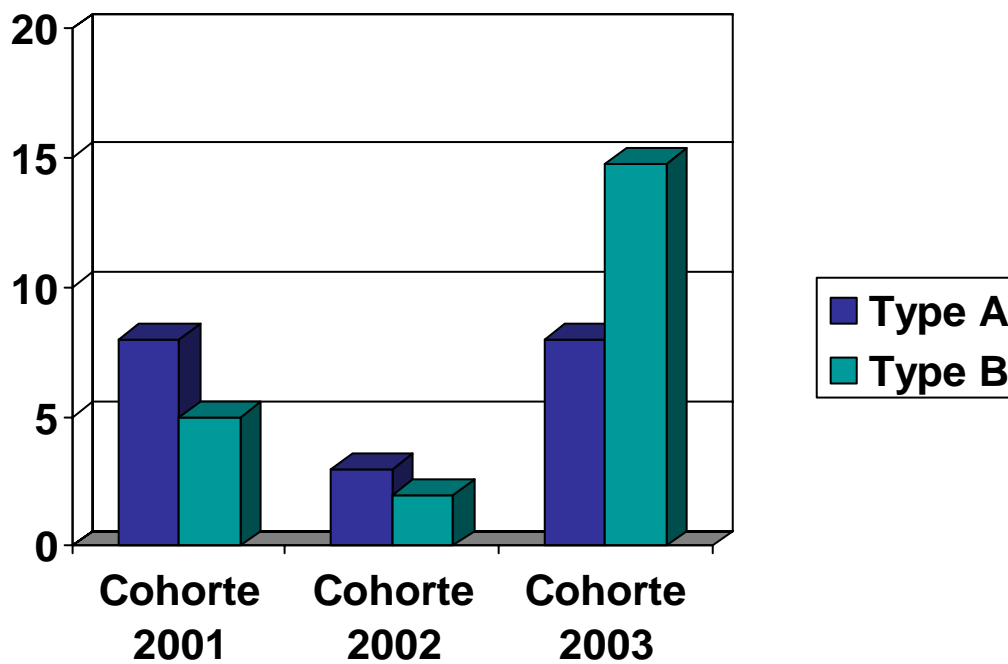
Figure 23 : Taux de changement de programme à la 3e session des cohortes 2001 et 2002 selon le programme d'études



9.2.5. Les effets sur les changements de programme en fonction du type d'élèves

L'effet des interventions sur le taux de changement de programme diffère également en fonction du type d'élèves (voir Figures 24, 25 et 26).

Figure 24 : Taux de changement de programme à la 2e session des cohortes 2001 et 2002 selon le type d'élèves



À la deuxième session (Figure 24), les élèves de type B qui ont bénéficié des interventions en 2003 ont, en proportion, changé de programme en plus grand nombre que ce même type d'élèves de la cohorte de 2001 ($\chi^2(2) = 14,74, p < .001$). Par contre, aux troisième et quatrième sessions (Figures 25 et 26), les élèves de type B de la cohorte de 2002 ont proportionnellement changé de programme en moins grand nombre que ceux de même type de la cohorte de 2001 ($\chi^2(1) = 4,92, p < .05$ pour session 3 et $\chi^2(1) = 6,07, p < .05$ pour session 4) alors que cet écart n'est pas significatif pour les élèves de type A.

Figure 25 : Taux de changement de programme à la 3e session des cohortes 2001 et 2002 selon le type d'élèves

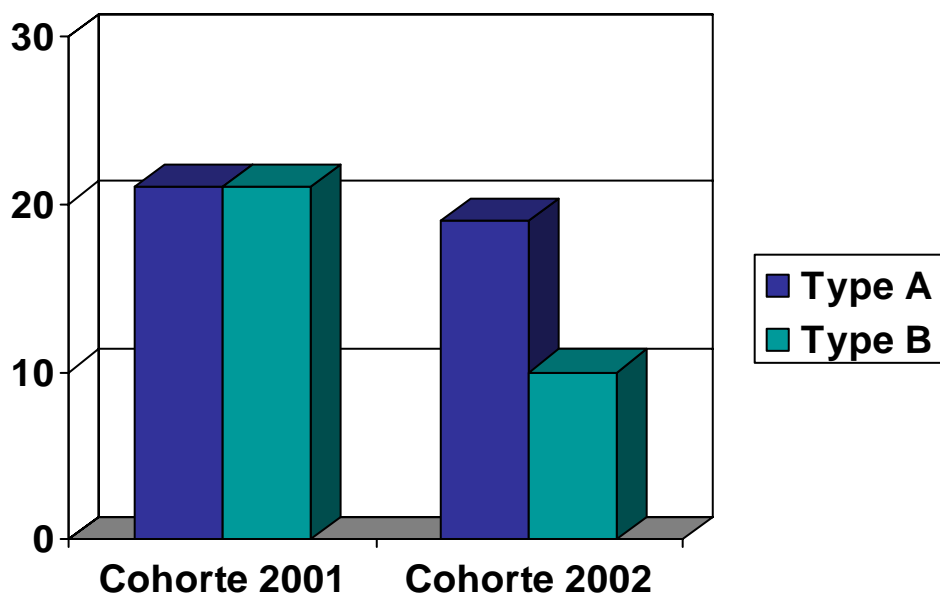
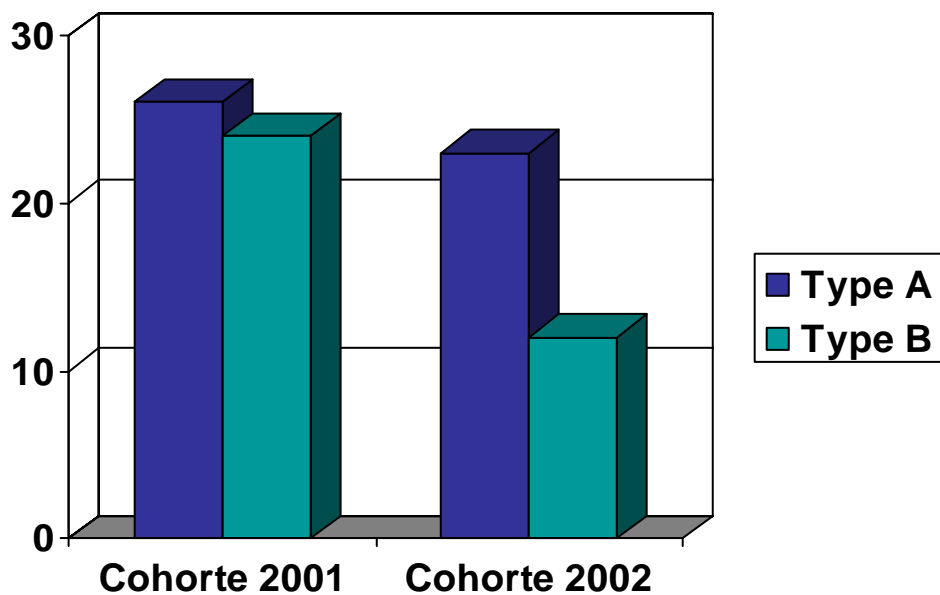


Figure 26 : Taux de changement de programme à la 4e session des cohortes 2001 et 2002 selon le type d'élèves



9.2.6. Résumé des effets sur la réussite et la persévérance scolaires en fonction de la MPS, du programme d'études et du type d'élèves

En somme, l'analyse des effets selon la MPS, le programme d'études et le type d'élève génère des résultats assez complexes que nous tenterons ici de résumer.

Effets selon la MPS

Il ressort que les effets des interventions sur les changements de programme varient selon la moyenne pondérée au secondaire mais également selon la cohorte. Les élèves faibles ayant participé aux interventions en 2003 ont, en proportion, davantage changé de programme après la première session que les élèves faibles n'ayant pas participé aux interventions, écart qui n'est pas significatif chez les élèves forts. Par ailleurs, les élèves faibles ayant participé aux interventions en 2002 sont proportionnellement moins nombreux à changer de programme après la deuxième et troisième session que les élèves faibles du groupe contrôle, écart qui n'est pas significatif chez les élèves forts. Après la première session cependant, ce sont les élèves forts de la cohorte de 2002 qui sont, en proportion, moins nombreux à changer de programme que les élèves forts de la cohorte de 2001, écart qui n'est pas significatif chez les élèves faibles. En fait, c'est comme si l'expérimentation de 2002 avait eu pour effet d'amener les élèves forts à ne pas précipiter de changement de programme et les élèves faibles à persévérer dans leur programme après la première année. Pour ce qui est de l'expérimentation de 2003, il semble qu'elle ait entraîné des changements de programme hâtifs notamment pour les élèves faibles.

Effets selon le programme d'études

Les interventions ont également eu des effets différents sur la réussite scolaire selon le programme d'études, mais également selon la cohorte d'intervention. L'expérimentation de 2002 a généré un taux de persévérance plus élevé après quatre sessions, de même qu'un taux de changement de programme moins élevé en deuxième et troisième sessions, en TI qu'en TGE. Par ailleurs, l'expérimentation de 2003 a eu des effets plus manifestes sur la persévérance des élèves de TGE après deux sessions que sur celle des élèves de TI.

Effets selon le type d'élèves

Enfin, les interventions réalisées en 2002-2003, contrairement à celles réalisées en 2003-2004, ont eu des effets plus manifestes sur les changements de programme pour les élèves ayant déjà été inscrits dans un collège (type B). Ils sont moins nombreux à changer de programme que les élèves de même type appartenant à la cohorte 2001, différence qui n'est pas apparente chez les élèves nouvellement arrivés au collégial (type A). Par ailleurs, les cotes globales des élèves ayant déjà été inscrits dans un collège sont inférieures pour les cohortes 2002 et 2003 à celles des mêmes élèves de la cohorte 2001. De plus les changements de programme après une session sont plus nombreux pour les élèves de type B de la cohorte 2003.

9.3. L'IMPACT DES INTERVENTIONS SUR LES DISPOSITIONS D'APPRENTISSAGE

Pour l'analyse des dispositions d'apprentissage, ici les sous-échelles de l'IAP, nous avons choisi de comparer les élèves des cohortes de 2002 et de 2003 entre eux en créant une variable quantifiant le degré total d'exposition aux interventions. Dans les faits, les élèves n'ont pas tous été impliqués à 100 % dans les différentes interventions proposées par le projet. Par le biais de différentes mesures objectives de suivi, nous avons quantifié le degré d'exposition aux interventions sur une échelle

variant de 0 (très faible exposition) à 19 (très forte exposition) en tenant compte de six paramètres d'intervention qui pouvaient varier d'un élève à l'autre : la participation (valeur = 1) ou non (valeur = 0) au groupe de soutien, la participation (valeur = 1) ou non (valeur = 0) au tutorat, la participation (valeur = 1) ou non (valeur = 0) au projet d'entraide en mathématiques, le nombre de rencontres de soutien (0 à 8), le nombre de rencontres de tutorat (0 à 8) et l'exposition (valeur = 1) ou non¹⁰ (valeur = 0) à la campagne de marketing social. Dans les faits, ce score varie entre 0 et 19 avec une moyenne de 4,54 et un écart type de 4,39. De toute évidence, ce score ne se distribue pas normalement. Sa distribution se rapproche davantage d'une distribution trimodale que d'une distribution normale. Nous avons donc choisi par la suite de diviser ce score en trois catégories : exposition faible (0 à 1), exposition modérée (2 à 8) et exposition élevée (9 à 19). Vingt-sept pour cent des élèves des cohortes 2002 et 2003 se retrouvent dans la catégorie « exposition faible », 47 % se retrouvent dans la catégorie « exposition modérée » et 26 % dans la catégorie « exposition élevée ».

L'impact du degré d'exposition aux interventions sur les dispositions d'apprentissage a été examiné par le biais d'analyses de covariance sur les données de 16 des 17 échelles de l'IAP administrées avant les interventions (en début d'année pour chacune des cohortes) et au début de la deuxième session d'études. Nous avons laissé tomber l'échelle *Expérience au secondaire* puisque cette dernière ne concerne pas les études collégiales comme telles. Le prétest est utilisé comme une covariable dans l'analyse et le post-test comme la variable dépendante. La variable « exposition » est traitée comme un facteur modulateur. Nous cherchons donc à vérifier si les scores de l'IAP au post-test diffèrent selon les trois groupes d'exposition après avoir contrôlé les différences au prétest entre ces groupes. On comprend ici que l'examen porte sur les effets à court terme des interventions.

Trois des 16 analyses de covariance conduites sur les échelles de l'IAP ont généré des effets d'exposition significatifs. Comme l'illustrent les Figures 27, 28 et 29, ces effets ont porté sur la qualité de la préparation aux examens ($F(2,259) = 5,33, p < .005$), la qualité d'attention en classe ($F(2,259) = 2,66, p < .05$) et la priorité accordée aux études collégiales ($F(2,259) = 3,73, p < .05$).

¹⁰ Rappelons que la campagne de marketing social a pris place lors de la deuxième année d'expérimentation.

Figure 27 : Préparation aux examens au post-test selon le degré d'exposition aux interventions

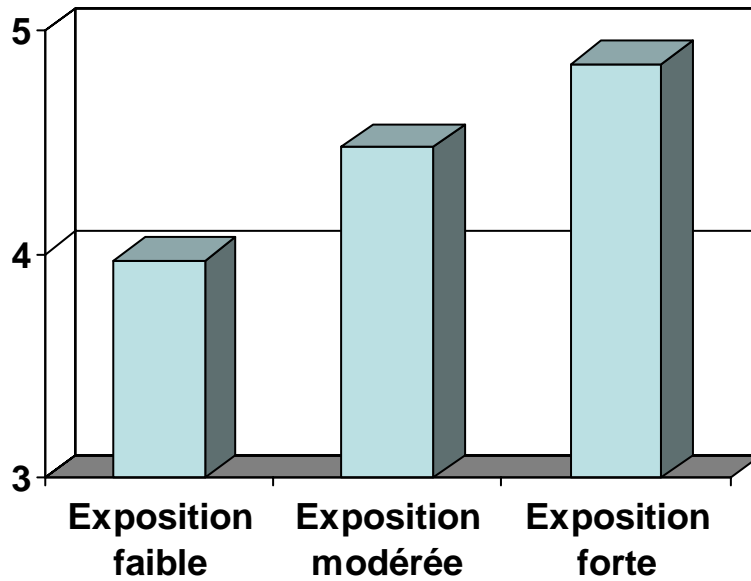


Figure 28 : Qualité de l'attention au post-test selon le degré d'exposition aux interventions

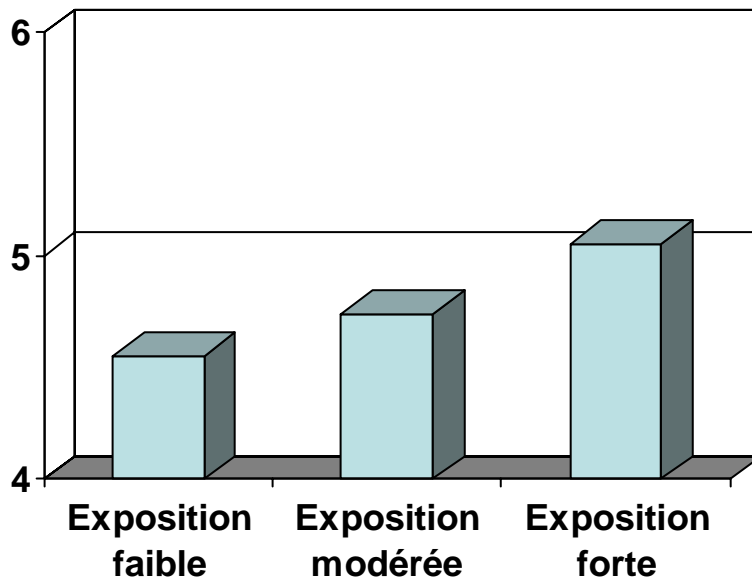
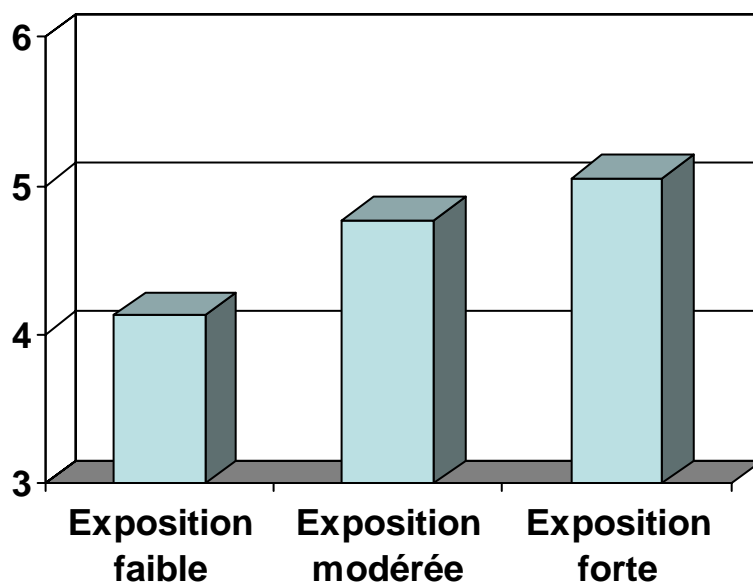


Figure 29 : Priorité accordée aux études au post-test selon le degré d'exposition aux interventions



Ces figures montrent que plus le degré d'exposition est élevé, meilleures sont la préparation aux examens, la qualité d'attention dans les travaux et la priorité accordée aux études collégiales.

9.4. LES EFFETS DES MESURES SUR LES DISPOSITIONS D'APPRENTISSAGE EN FONCTION DE LA MPS, DU PROGRAMME D'ÉTUDES ET DU TYPE D'ÉLÈVES

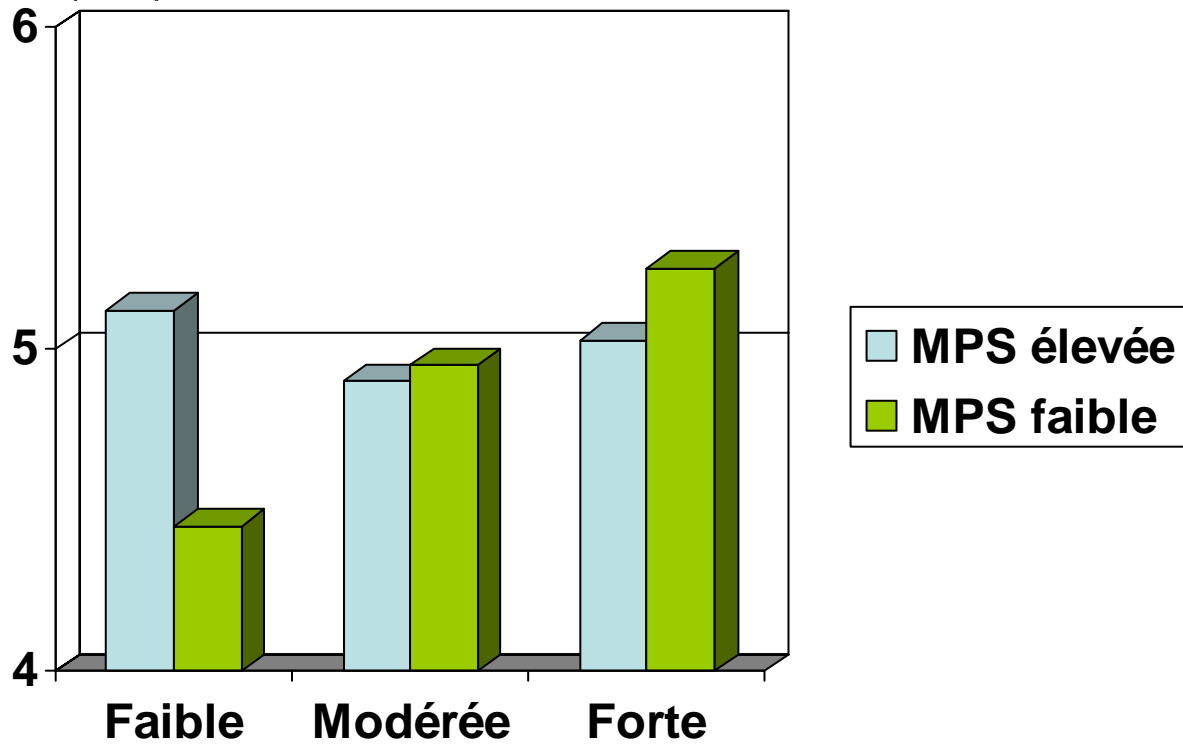
Nous avons aussi examiné les effets de la moyenne pondérée au secondaire, du programme d'études, du type d'élève (A ou B) et de la cohorte (2002 ou 2003) sur les dispositions d'études.

Nous n'avons trouvé aucun effet lié à la cohorte ou au programme d'études. Les effets rapportés précédemment sont donc les mêmes quelque soit l'année d'intervention (2002 ou 2003) ou le programme d'études de l'élève (TGÉ ou TI).

9.4.1. Les effets sur les dispositions d'apprentissage en fonction de la MPS

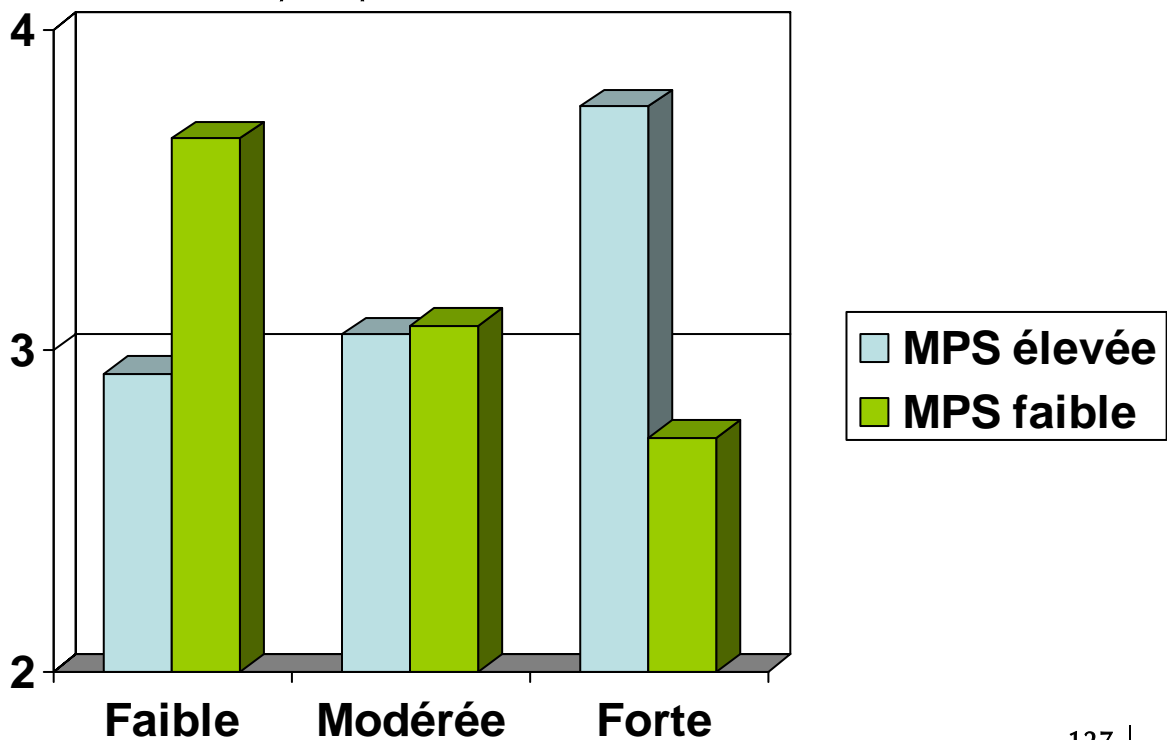
Nous avons trouvé deux effets liés à la MPS. Comme l'indiquent les Figures 30 et 30, les effets de l'exposition aux interventions sur l'entraide et les aspirations à faire des études universitaires varient selon la moyenne pondérée au secondaire. Sur le plan de l'entraide, les interventions ont eu un impact significatif sur les élèves faibles, mais non sur les élèves forts ($F(2,252) = 3,26, p < .05$).

Figure 30 : Entraide entre les pairs en post-test selon le degré d'exposition aux interventions et la moyenne pondérée au secondaire



Quant aux aspirations à faire des études universitaires, la Figure 31 montre que les interventions ont diminué ces aspirations pour les élèves faibles, mais les ont augmentées pour les élèves forts ($F(2,257) = 4,22, p < .05$).

Figure 31 : Aspirations à faire des études universitaires en post-test selon le degré d'exposition aux interventions et la moyenne pondérée au secondaire



9.4.2. Les effets sur les dispositions d'apprentissage en fonction du type d'élèves

Deux effets modulateurs liés au type d'élèves ont également été générés par les analyses. Comme l'illustrent les Figures 32 et 33, les interventions ont eu des effets positifs sur l'entraide des élèves ayant déjà une expérience du collégial (type B), mais pas sur ceux arrivant directement du secondaire (type A) ($F(2,250) = 3,89, p < .05$). Par ailleurs, ces mêmes interventions ont augmenté les aspirations à faire des études universitaires chez les élèves arrivant directement du secondaire alors qu'elles les ont diminuées chez les élèves ayant déjà une expérience du collégial ($F(2,250) = 4,32, p < .05$). On peut penser que ces derniers effets de modulation sont attribuables au fait que les élèves provenant du collégial ont généralement des moyennes au secondaire inférieures à celles des élèves arrivant directement du secondaire. Le type d'élèves serait donc ici confondu avec la moyenne pondérée au secondaire.

Figure 32 : Entraide entre les pairs en post-test selon le degré d'exposition aux intervention et le type d'élèves

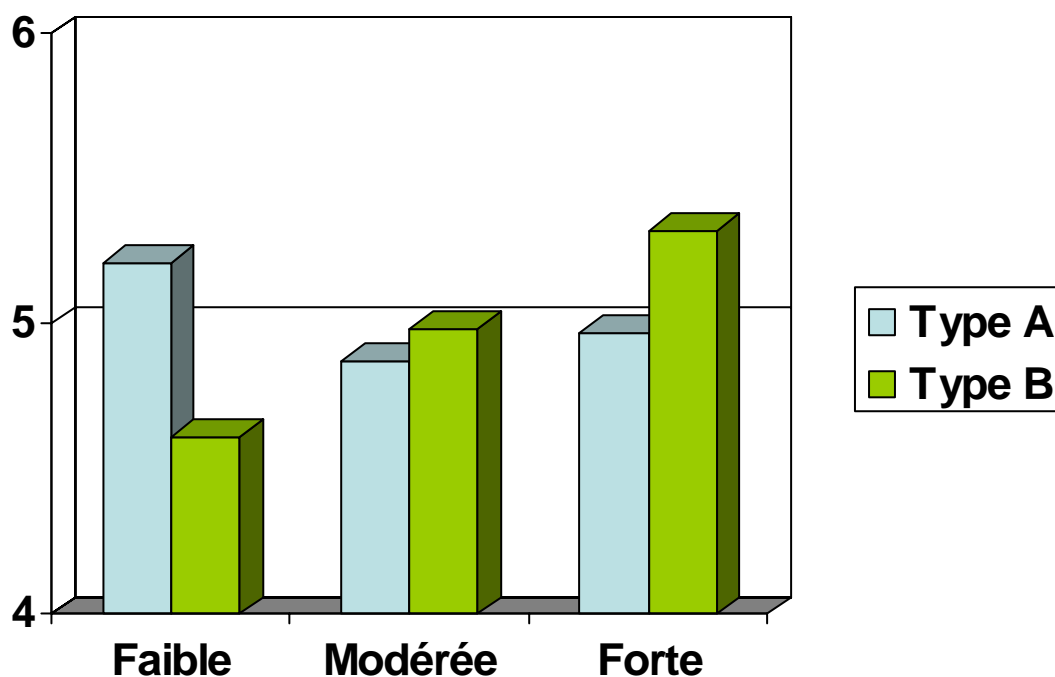
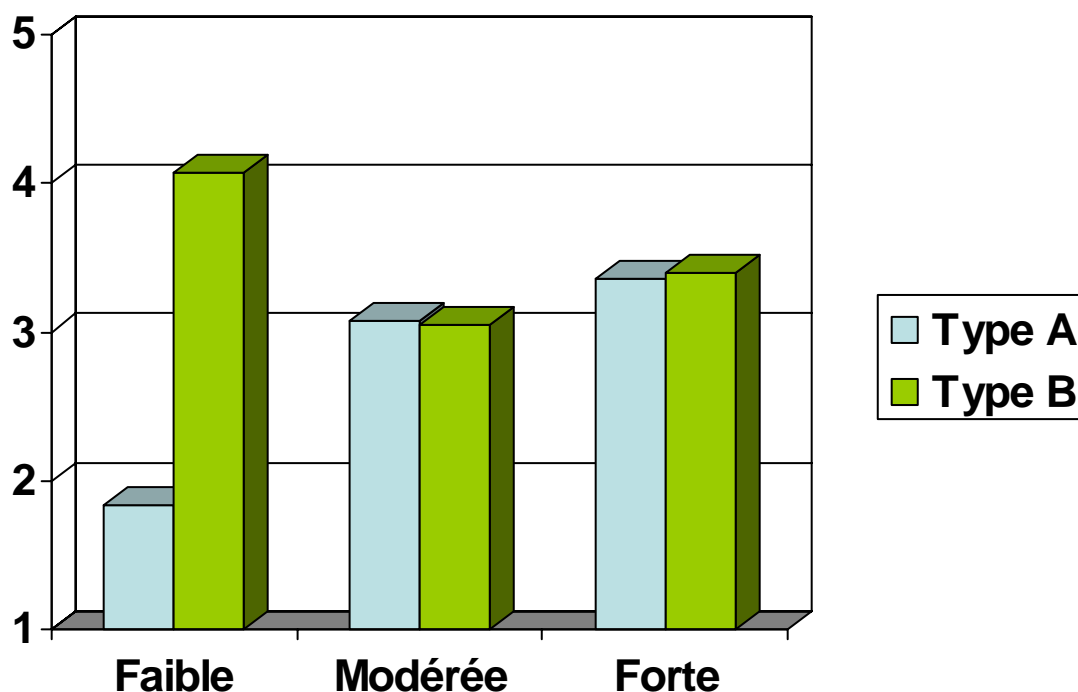


Figure 33 : Aspirations à faire des études universitaires en post-test selon le degré d'exposition aux intervention et le type d'élèves



En somme, les analyses de l'impact des interventions sur les dispositions à l'apprentissage suggèrent que les interventions expérimentées ont eu des effets sur 5 des 16 échelles de l'IAP.

9.5. DES INDICATEURS DE RÉUSSITE QUI CONFIRMENT LE BIEN-FONDÉ DU MODÈLE PROPOSÉ

De manière générale, les actions expérimentées ont eu des effets bénéfiques sur la persévérance et la réussite scolaires des élèves bien au-delà de ce que nous espérions. Les premières analyses réalisées au moment du rapport sur les *Actions structurantes* (Bonnelli, Filion, Audet, Voyer & Tremblay, 2003) suggéraient que la participation aux groupes de soutien ou au tutorat maître-élève a un effet important sur la persévérance à la deuxième session et sur le taux de cours réussis aux première et deuxième sessions. Ces premières analyses comparaient les élèves de la cohorte de 2002 qui avaient participé aux mesures avec ceux de la même cohorte qui n'avaient pas participé. Elles laissaient présager un succès fort intéressant des interventions réalisées. Cependant, il était impossible par ces analyses de distinguer clairement l'effet de l'intervention d'avec l'effet lié à la MPS. De plus, ces analyses ne portaient que sur une seule année d'expérimentation. L'inclusion dans les analyses des données d'une deuxième année d'expérimentation et la sélection d'un groupe contrôle à partir de la cohorte de 2001 ont permis de mieux cerner l'apport des actions expérimentées sur le cheminement scolaire des garçons.

Ces résultats suggèrent que les interventions réalisées ont contribué à améliorer les dispositions d'apprentissage des élèves, particulièrement sur le plan de l'entraide. Il semble aussi que, de manière générale, les élèves affichent une meilleure qualité d'attention dans leurs travaux en post-test, rapportent être mieux préparés aux examens et accordent une plus forte priorité à leurs

études collégiales. Pour leur part, les élèves ayant une MPS plus faible, de même que ceux de type B recourent davantage à l'aide de leurs pairs lorsqu'ils éprouvent des problèmes scolaires, alors que les élèves ayant une MPS plus forte et ceux de type A aspirent davantage réaliser des études universitaires.

Plus encore, ces mêmes résultats suggèrent également que la participation aux mesures influence le taux d'élèves qui persévèrent au-delà de la première session. Aussi, les participants aux mesures obtiennent, de manière générale, un taux de cours réussis supérieur à ceux de la cohorte de comparaison à la première session. Lors des sessions subséquentes (troisième et quatrième), le taux de cours réussis est comparable à celui de la cohorte de 2001 même si les cohortes de 2002 et de 2003 maintiennent dans leurs rangs davantage d'élèves plus faibles, compte tenu que ces derniers se désistent en moins grand nombre de leur programme d'études.

Bref, nous avons expérimenté un modèle d'intervention sur une base exploratoire. Les données recueillies à même le cheminement scolaire de 683 élèves des cohortes de 2001, 2002 et 2003 des programmes de TGE et de TI fournissent des indications importantes sur la persévérance et la réussite scolaires. Elles permettent de comparer les effets des interventions réalisées auprès des cohortes 2002 et de 2003 (n=469) à ceux de la cohorte de 2001 (n=214) qui n'ont pas été exposés aux mêmes interventions. À la suite des suggestions des acteurs concernés, ce modèle a subi diverses modifications en cours de route. Les résultats qualitatifs de même que les résultats quantitatifs, notamment ceux tirés des principaux indicateurs de la réussite, suggèrent qu'il s'agit là d'un modèle prometteur. Voyons de plus près les suggestions de modifications apportées par les acteurs concernés qui permettent de mieux définir la configuration du modèle que nous recommandons pour des expérimentations futures.

10. Les correctifs à apporter aux principales mesures et le modèle général qui se dégage

Les sections précédentes permettent de constater, tant par les résultats qualitatifs que par les résultats quantitatifs, la pertinence des mesures expérimentées. Tout au long du processus, nous avons recueilli les commentaires des personnes participantes quant aux modifications qu'elles souhaitaient. Plus concrètement, une partie des entrevues était consacrée à recueillir leurs suggestions en vue d'améliorer chacune des mesures. Nous rapportons ces suggestions dans cette section en suivant le même ordre des quatre mesures, puis nous terminons par le modèle général qui se dégage.

10.1. LES GROUPES DE SOUTIEN

De manière générale, il semble plus difficile pour les étudiants de type B de saisir le bien-fondé des groupes de soutien, surtout la première année d'expérimentation alors que la participation n'était pas obligatoire.

« Dans l'ensemble, non, personnellement, non. J'peux comprendre que pour d'autres personnes ça peut aider effectivement, pour les plus jeunes, surtout, d'après moi » (Décrocheur Type B, 2003).

Ils sont plus nombreux à ne pas aimer les activités casse-glace alors que ces activités suscitent plus d'intérêt chez les étudiants de type A qui apprécient particulièrement l'interactivité que ces activités génèrent et aimeraient parfois qu'il y en ait davantage.

« Des fois, y a des p'tits jeux, j'trouvais ça niaiseux un peu. L'jeu d'la carotte [...]. Peut-être ben qu'si j'avais été plus jeune, j'aurais trouvé ça plus drôle mais...à vingt deux, vingt trois ans » (Étudiant, Type B, 2003).

« Peut-être chercher plus l'intérêt des étudiants comme peut-être plus d'interactivité (Étudiant Type A, 2003).

« Y avait des activités au début qui étaient vraiment l'fun et d'autres, d'autres qui étaient plates, qui n'avaient vraiment pas d'but, m'semble [il réfère aux dernières rencontres de soutien alors qu'il n'y avait aucune activité casse-glace pour laisser plus de place aux échanges] » (Étudiant Type A, 2003).

De leur côté, les filles interrogées ont noté que les activités brise-glace leur permettaient de diminuer la gêne et ouvrir aux échanges.

« Chus jamais allée voir un gars pour lui d'mander d'l'aide. [Se tournant vers une autre fille du groupe de discussion] Si elle avait été dans ma classe, j's'rais tout d'suite allée la voir pour lui d'mander d'l'aide... Mais là, aller voir un gars... J'l'connais pas en plus... Et, c'est pareil... Les gars n'étaient pas portés non plus à venir me voir pour me d'mander d'l'aide... Mais, justement, avec des jeux comme ça, on s'est dégênés et on s'est parlés » (Étudiante, 2004).

Par ailleurs, plusieurs commentaires reçus la première année ont contribué à revoir la façon d'aborder les activités brise-glace pour les rendre plus conformes aux objectifs poursuivis.

« La carotte là, c'est comique, c'est pas pire mais, mais la carotte moi a... je trouvais ça un peu (...) compétitif, quand c'est l'premier qui apporte la carotte, (...) Je sais pas moi, l'aspect compétitif ça m'énerve un peu là » (Décrocheur, 2003).

Le bilan de la première année d'expérimentation a aussi amené à rendre l'activité obligatoire en l'inscrivant dans les exigences académiques par le biais d'un journal de bord à compléter.

« Les étudiants qui travaillent à l'extérieur, j'en ai trois, qui sont venus au départ et quand ils ont vu que c'était pas obligatoire... pour eux c'était plus important d'consacrer c'temps-là à des vrais soucis qui est celui...c'est qu'c'est des étudiants qui sont pas comme les autres et qui doivent travailler pour étudier...donc le peu d'énergie...c'est-à-dire consacrer l'énergie à leur vrai souci qu'ils considèrent, c'est-à-dire d'gagner d'argent » (Enseignant, 2003).

Selon ce qui se dégage des commentaires reçus, le journal de bord semble représenter un bon outil d'intégration à conserver. Certains ont apprécié le compléter.

« Moi j'l'ai fait. Parce que quand j'finissais l'cours, avant d'partir quelque chose d'autre, j'le faisais. Juste le fait de l'faire après, tu t'rappelles c'qu't'as fait » (Étudiant, 2004).

« Ça t'sensibilise un peu plus à l'activité qu'tu viens d'faire. Tu y penses plus, tu essayes de r'tirer des choses positives de ça » (Étudiant, 2004).

« L'journal de bord, au moins, tu approfondissais un peu... Ça, c'était plus. Oui, j'ai aimé ça » (Étudiant, 2004).

Certains recommandent de le ramasser au fur et à mesure plutôt que d'attendre à la fin du processus.

« L'journal de bord, il faudrait juste le faire ramasser un peu à mesure » (Étudiant, 2004).

Certains problèmes demeurent difficiles à corriger. Par exemple, il demeure difficile de créer un climat favorable aux échanges avec un grand groupe de 30 élèves. Dans les faits, le groupe est divisé en deux, ce qui génère aussi des inconforts.

« Au début, c'qui était plate, c'est qu'y séparaient la classe en deux pour faire le groupe de soutien. Ça, c'est un peu moins intéressant parc'que, finalement à la fin, on s'est comme un peu perdu de vue, pis ça a été comme tout le temps deux gangs » (Décrocheur, 2003).

« J'pense que si c'était à r'prendre, y faudrait tout'mett' la même gang ensemble, pas d'séparage, ça c'est sûr » (Étudiant Type B, 2003).

« Nous avons pu aussi observer qu'y a eu un phénomène de sous-groupes qui s'est créé rapidement dans nos groupes » (Enseignant, 2003).

Par ailleurs, à certaines occasions, les dérapages sont possibles et les animateurs et animatrices doivent demeurer sur leurs gardes, notamment pour éviter que le groupe de se transforme en critique d'un enseignant ou d'une enseignante en particulier. On peut y voir toute l'importance de bien clarifier les règles dès le départ.

« Parfois, dans les groupes de soutien, y fallait faire attention pour ne pas que ça dévie sur une séance de chialage contr'un prof... » (Décrocheur, 2003).

Parmi les animateurs et animatrices des groupes de soutien, certains considèrent qu'il faudrait élaborer davantage sur l'intégration vocationnelle.

« C'est pour la plupart encore très nébuleux, du fait que c'est pas un aspect [intégration vocationnelle] qu'on a pas l'temps d'couvrir à plein dans l'cours comme tel, à part la visite industrielle qui a été menée trop tard cette année, à mon sens » (Enseignant, 2004).

Un étudiant indique aussi que des facteurs liés aux perceptions très subjectives de certains élèves envers l'animateur ou l'animatrice du groupe de soutien peuvent influencer la participation, mais qu'il s'agit là d'une variable sur laquelle il est difficile d'intervenir.

« L'animateur, ça dépend des groupes mais...nous autres...moi chus tombé sur [animateur Y], y en a qui l'aimait pas. C'est certain qu'on peut pas changer l'animateur » (Étudiant, 2003).

De nombreux commentaires ont porté sur le nombre de rencontres. Plusieurs personnes ont noté à la suite de la première expérimentation qu'elles constataient des redondances lors des dernières rencontres, considérant qu'il fallait ramener le tout à un nombre moindre. Après la deuxième expérimentation, plusieurs indiquent que le nombre de quatre semble adéquat alors que d'autres aimeraient retrouver une ou deux rencontres de plus.

« Plus on en faisait [des rencontres de soutien] plus le monde commençait à trouver ça répétitif pis commençait à s'ennuyer un peu » (Étudiant, 2003).

« J'pourrais rajouter qu'la première année qu'on a fait des groupes de soutien, on avait plus de rencontres avec les étudiants, ça fait qu'à un moment donné, moi j'avais observé que vers la fin on remarquait que ça dev'nait un peu redondant et les étudiants commençaient tranquillement, y en a certains qui v'naient plus carrément vers la fin. Alors qu'la dernière fois qu'on s'est rencontré, on s'est réajusté, y avait moins d'rencontres, on en avait parlé avec les deux intervenants, puis on a réajusté ça et moi ça m'semblait pas mal plus approprié » (Enseignant, 2004).

« 5 ou 6, parce que quand les groupes de soutien étaient finis, moi, j'en aurais mis plus » (Étudiant, 2004).

Chose certaine, peu importe le nombre, un répondant souligne toute l'importante de s'assurer que la rencontre ait un contenu approprié.

« Y aiment pas quand y sont obligés de v'nir et qu'y s'ennuient. Il faudrait voir, à ce que quand y viennent, y ait du contenu » (Enseignant, 2003).

De plus, l'heure des rencontres semble aussi un élément important selon ce répondant.

« Un inconvénient que j'ai vu, c'est que cette session, c'est que mon cours est à 5H00, ça c'est difficile! Pis ils étaient tous là, mais ils étaient pas contents, puis ils le marquaient en commentaire quand je passais le formulaire. Donc un groupe de soutien à cet'heure-là, c'était pas une bonne idée » (Enseignant, 2004).

La formule prévue était relativement établie avec des aménagements selon les commentaires des animateurs et animatrices des groupes. Le cadre de la recherche obligeait aussi à établir une certaine homogénéité dans les manières d'animer les groupes. Pour certains enseignants et enseignantes, cela représentait une rigidité qui les agaçait. Cela s'est avéré particulièrement présent à la fin de la première expérimentation alors que les étudiants désertaient les groupes en grand nombre.

« J'ai trouvé que nous avons une très bonne équipe, mais l'équipe était rigide, n'était pas prête à... nous l'avons suggéré d'ailleurs... peut être que nous sentons l'besoin d'la part des étudiants à ce qu'y est moins de rencontres vers la fin » (Enseignant, 2003).

« Un acharnement avec une recette qu'on sait qu'la recette marche plus et on l'fait pareil de gré ou de force » (Enseignant, 2003).

D'autres enfin soulèvent l'importance de revoir l'organisation du programme lors de la deuxième session afin que les groupes-classes puissent demeurer intacts.

« Maintenant on est tous séparés en p'tits groupes. On a rarement des cours ensemble maintenant. C'est pus notre groupe. Y faut connaître d'autre monde, y faut s'intégrer encore » (Étudiant, 2003).

« Ils ont comme un nouveau processus d'adaptation à r'faire à c'temps-ci [janvier] parce qu'les groupes se sont scindés » (Enseignant, 2003).

« J'pense qu'l'étudiant vit comme une sorte de dérouté quand y arrive en deuxième session et qu'y connaît seulement une ou deux personnes dans la classe et y a rien qui est fait pour favoriser l'fait qu'y se connaissent pas ou se reconnaissent peu » (Enseignant, 2003).

En somme, selon les personnes interrogées, de futures expérimentations devraient prévoir cinq ou six rencontres de soutien, chacune ayant un contenu propre et de bonnes activités brise-glace qui permettent de bons échanges tout en ne faisant pas trop « enfantin ». Les animateurs et animatrices doivent pouvoir conserver une bonne latitude pour ajuster la formule selon le groupe et leur personnalité propre tout en respectant les objectifs poursuivis. Notamment, cette animation doit permettre l'expression tout en assumant un cadre afin d'éviter tout dérapage. À cet effet, les règles doivent être clairement établies dès le départ. Enfin, il faudrait revoir la structuration des classes à la session suivante afin d'éviter une refonte globale des groupes ou encore prévoir de nouvelles activités de soutien pour créer à nouveau un esprit de groupe au sein de la classe.

10.2. LE TUTORAT MAÎTRE-ÉLÈVE

De manière générale, les suggestions sur le tutorat maître-élève ont été moindres. Notamment, les personnes interrogées n'ont fait que peu de commentaires sur le nombre de rencontres. Cela est assez compréhensible du fait qu'il y avait une assez grande latitude dans l'aménagement des rencontres et de leur nombre, même si un nombre précis était fortement recommandé. Cependant, des commentaires sont émis sur l'importance de présenter la formule comme étant obligatoire.

« Si ça l'avait été libre, je crois pas qu'il y aurait eu tant de monde qui serait venu » (Étudiant, 2004).

Plusieurs insistent pour dire qu'au moins la première, sinon la deuxième rencontre également, doivent demeurer formelles, alors que les autres peuvent se dérouler de manière plus informelle. Cette relation qui se déroule aussi dans un cadre moins formel est considérée fort importante, mais possible que lorsque le premier contact est établi plus formellement.

« C'est l'importance du non-formel aussi. Si tu l'rencontres à chaque trois semaines à telle heure, c'est pas pareil que quand tu t'rends compte que t'es assis à table dans l'corridor, pis qu'tu jases de choses et d'autres. Le non-formel est très important, très important » (Enseignant, 2003).

Parmi les tuteurs et tutrices, plusieurs indiquent que le tutorat exige beaucoup de flexibilité. À cet effet, plusieurs considèrent que le temps de libération ne correspond pas à la tâche que cela représente dans les faits.

« Ma porte est ouverte dans n'importe quel temps » (Enseignant, 2003).

« Ça nous a permis rapidement de s'rendre compte que ça prenait énormément de temps (...) On peut pas r'garder ça au niveau d'la libération parce que l'compte était pas juste. L'nombre d'heures qu'on donnait par rapport au nombre d'heures où on était libéré, c'était purement... ça *fitait* carrément pas ; la libération était symbolique » (Enseignant, 2004).

Des tuteurs et tutrices ont aussi noté l'absence de locaux adéquats pour rencontrer les élèves. À cet effet, ces personnes notent le malaise de recevoir un ou une élève qui parle de problèmes personnels alors que le bureau est partagé avec un, deux ou parfois trois collègues qui circulent ou vaquent à leurs occupations.

Par ailleurs, le tutorat repose clairement sur la qualité de la relation qui s'opère entre le tuteur et la tutrice et l'élève. La création de ce lien de confiance n'est pas donné en soi mais doit être développé. Le lien semble s'opérer plus facilement lorsque le tutorat est effectué par une personne déjà connue, notamment dans le cadre de l'animation des groupes de soutien. Cependant, cela semble plus difficile lorsqu'il y a conflit ou malaise avec l'enseignant et l'enseignante désignée. De plus, les commentaires des élèves portent à croire qu'on ne peut forcer quelqu'un à s'impliquer dans le tutorat. Il semble bien qu'il doit s'agir d'un acte volontaire, d'un projet auquel la personne croit et dont elle connaît bien les objectifs et la façon de faire.

« Y a des profs qu'une chance qui sont pas tuteurs. On les nommera pas ! » (Étudiant, 2004).

Par ailleurs, les objectifs doivent être clairs. Certes l'attitude amicale qui peut s'établir, contribue à détendre l'atmosphère et à ouvrir la porte aux confidences, mais le tuteur ou la tutrice ne doit pas non plus perdre de vue les objectifs poursuivis et doit s'assurer de garder un certain niveau dans les échanges. Une situation (qui semble exceptionnelle cependant) au cours de laquelle l'échange semble avoir dérapé est relevée par un élève.

« La première rencontre de tutorat, moi, j'me suis assis dans le bureau, y m'a fait remplir la feuille : « Ça va ? » « Oui ! » « Bon ! C'est bon ! À la prochaine ! » Et la deuxième, j'me suis assis dans son bureau et j'ai commencé à jaser avec. On a jaser un bout et j'en ai appris sur lui. En tout cas, on parlait comme deux personnes normales. La troisième rencontre, ça l'a descendu jusqu'au stade où la discussion aurait pu avoir lieu autour de quelques pichets d'bière... » (Étudiant, 2004).

Surtout, plusieurs enseignants et enseignantes suggèrent que le tutorat doit commencer plus tôt dans le processus. C'est dans cette optique que la mesure a été ramenée de la deuxième session à la première session lors de la deuxième année d'expérimentation. Malgré cela, plusieurs notent qu'il faudrait démarrer le tutorat encore plus tôt, dès le début de la session.

« Par expérience, on le sait, il faut commencer très tôt (...) Sur trente, j'en ai dix qui sont partis avant que j'commence l'encadrement » (Enseignant, 2004).

Enfin, rappelons que plusieurs tutrices et tuteurs ont noté l'importance d'être soutenus dans le processus pour ne pas se retrouver seuls à affronter des problèmes qui peuvent être parfois très lourds à entendre.

Bref, il semble que le fait d'avoir présenté le tutorat maître-élève comme une mesure universelle ait facilité le recours à la mesure par les garçons. Selon les personnes interrogées, les rencontres n'ont pas besoin d'être très longues pour être significatives, ni très nombreuses. Il semble que la première rencontre doit être nécessairement plus formelle, qu'elle doit servir notamment à préciser le travail qui sera effectué en commun et surtout à établir le lien de confiance. À cet effet, il semble se dégager du corpus qu'on ne peut obliger quelqu'un à assumer du tutorat dans sa charge de travail. Le tutorat exige des qualités et attitudes de base qui peuvent se développer avec le soutien approprié mais cela exige de l'intérêt et une croyance dans la mesure. Par ailleurs, certains considèrent que plus la mesure apparaît tôt plus elle risque d'être efficace.

10.3. LE SOUTIEN ET LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ET ENSEIGNANTES

De nombreux commentaires indiquent toute l'importance à accorder à la formation et au soutien des enseignants et enseignantes. Par ailleurs, selon certains d'entre eux, il ne faut pas croire que quelques formations, aussi bonnes soient-elles, leur permettent de se débrouiller complètement seuls par la suite. En ce sens, il faut sans doute percevoir la formation comme un processus continu. À cet effet, des répondants rappellent que leur formation de base n'étant pas en sciences humaines, cela leur exige une démarche pour bien intégrer des façons de faire différentes.

« Pour résumer, c'est pas parc'qu'on a suivi plusieurs petites formations, qu'on s'sent être en mesure à prendre les choses en main » (Enseignant, 2003).

Plusieurs commentaires font davantage référence au processus suivi au cours de la démarche. En ce sens, le travail préparatoire au sein même des équipes de programme semble déterminant. Le rythme forcé par les échéances des divers programmes, notamment celui des *Actions structurantes*, a en quelque sorte bousculé les équipes de programmes qui se sont retrouvées à appuyer un projet plus ou moins bien compris, sans en connaître toutes les considérations. L'ampleur du projet aussi (toutes les classes de première année des deux programmes, soit 10 groupes) a exigé des prises de décisions rapides sans suivre toutes les procédures qui auraient permis aux équipes d'être davantage parties prenantes des décisions. Il fallait aussi ajuster des cultures différentes (sciences humaines /sciences pures), des façons de faire différentes. Sans doute que dans d'autres contextes, il faudrait prévoir davantage de temps de préparation et d'approvisionnement entre les différentes composantes d'un tel projet. Enfin, divers commentaires des enseignants et enseignantes impliquées suggèrent que le processus soit intégré aux rencontres départementales régulières plutôt qu'en parallèle.

10.4. LE MARKETING SOCIAL

Les personnes interrogées ont relevé peu de propositions de correctifs à la campagne de marketing social. Le seul point particulier noté par des étudiants est le fait que certains auraient aimé voir des personnes qui ont terminé leur formation et qui ont trouvé un emploi qui leur convienne.

« Ou du monde qui ont fini et qui sont en train de travailler présentement. Comme par exemple, quelqu'un qui s'est trouvé une job en audio-visuel. Tu vois qu'y aime ça travailler là... » (Étudiant, 2004).

« Tu prends quelqu'un qui travaille dans une usine. Tu y mets sa face, habillé comme un gars en usine. Et tu écris : « Étudiant en 3 ans à Limoilou, en TGÉ, travaille maintenant à telle place... ». Tu vois un gars qui s'est trouvé une job à telle place et y a l'sourire fendu jusqu'aux oreilles » (Étudiant, 2004).

Tableau 13 : Synthèse des correctifs à apporter aux différentes mesures

| | |
|---|---|
| Groupes de soutien | S'en tenir à 5 ou 6 rencontres. Toujours avoir des activités casse-glace en lien avec le contenu abordé. Avoir une certaine latitude pour que l'animateur ou l'animatrice puisse adapter le contenu selon son style personnel et la dynamique du groupe. Maintenir le journal de bord. |
| Tutorat maître-élève | Commencer le tutorat le plus tôt possible. Maintenir une rencontre obligatoire pour tous. |
| Formation des enseignants et enseignantes | Adapter selon le groupe d'enseignants et enseignantes. Favoriser un processus qui se fait aussi avec l'équipe départementale. Maintenir une règle de volontariat. |
| Marketing social | Messages personnalisés. Maintenir les deux cibles : les élèves et le personnel du collège. Changer les messages régulièrement. |

10.5. LE MODÈLE GÉNÉRAL QUI SE DÉGAGE

Basé sur le modèle de la promotion et de la prévention de la santé, le modèle d'intervention expérimenté veut intervenir en amont, avant que le décrochage n'apparaisse, en s'attaquant à certains déterminants de la réussite, notamment en confrontant certains stéréotypes associés au genre masculin. Dans ce modèle, le concept d'intégration devient un point central dans le rapport des garçons avec le cégep. Structuré pour s'adresser particulièrement à des programmes à forte concentration masculine, le plan proposé se base principalement sur quatre mesures : des groupes de soutien en classe, du tutorat maître-élève, de la formation pour les enseignants et enseignantes et du marketing social, le tout élaboré dans un processus en partenariat.

Les groupes de soutien

Les groupes de soutien sont mis en place dès la première semaine de cours de la première session du programme. Au nombre de 5 ou 6, ils prennent place à toutes les semaines au début de la session puis aux deux semaines, jusqu'à la semaine de lecture. Inscrits dans le plan d'un cours d'initiation au métier de technologue, ils sont assortis d'une exigence (journal de bord)

conduisant à une évaluation sommative, ce qui rend la présence obligatoire pour tous les élèves. Plus concrètement, la classe est divisée en deux groupes de 12 à 15 élèves et, pendant une période (50 minutes), l'expérience d'intégration au cégep devient le sujet de discussion. L'enseignant ou l'enseignante fait office d'animateur ou d'animatrice. La rencontre démarre par une activité casse-glace (rallye pour connaître les services du cégep, métaphore pour identifier le but à atteindre, etc.) qui favorise la mise en commun et les échanges sur un plan plus personnel. Les groupes de soutien offrent une occasion de créer rapidement des liens sociaux, de favoriser un climat d'entraide et d'inscrire des valeurs fondamentales pour la réussite des élèves : mettre l'effort nécessaire, se doter de bonnes méthodes de travail, demander de l'aide au besoin, se centrer sur le but à atteindre, etc. L'entraide devient en quelque sorte la valeur fondatrice. Pour ce faire, plutôt que l'animateur ou l'animatrice apporte des contenus théoriques, il ou elle met le groupe à contribution pour trouver ses propres solutions et soutenir ses membres. Les quatre formes d'intégration sont abordées au cours des rencontres en laissant une large place à l'expression de l'expérience subjective d'intégration sous tous ses angles. L'animation doit être suffisamment souple pour tenir compte des forces de l'animateur ou l'animatrice et aussi de la dynamique de chaque groupe. Une ou deux rencontres sont aussi à prévoir lors de la rentrée de la deuxième session pour relancer la dynamique de groupe. Cela est d'autant plus important que les groupes-classes sont largement modifiés au retour des Fêtes. Le défi des groupes de soutien réside dans la façon de l'utiliser pour favoriser la réflexion de l'élève, mais aussi dans la gestion et dans l'application qui en est faite dans la classe. En effet, cette pratique requiert du temps et une grande rigueur afin de conserver son objectif premier de favoriser l'intégration et la persévérance des élèves.

Le tutorat maître-élève

Le tutorat maître-élève est déjà relativement bien connu dans le milieu collégial. Le modèle que nous préconisons porte sur le développement global de l'élève, dans lequel s'insère son cheminement scolaire. Le tutorat représente une relation significative entre un adulte (enseignant ou enseignante) et un jeune en cheminement (élève). Nous avons établi la mesure sur une base universelle. Cela avait aussi comme effet d'éviter de stigmatiser les élèves à risque. Systématiquement tous les élèves sont rencontrés au moins une fois et le nombre de rencontres varie selon les besoins de chaque élève. On suggère une moyenne de trois à cinq rencontres d'une trentaine de minutes chacune. Le tutorat ne constitue pas une démarche thérapeutique mais peut servir de tremplin pour des références aux services spécialisés du collège ou à l'extérieur du collège lorsque l'élève présente des besoins plus spécifiques à cet égard. La première rencontre permet d'établir le lien et de clarifier les objectifs alors que les rencontres suivantes permettent de travailler sur des difficultés plus spécifiques. Il s'agit d'une mesure individualisée à instaurer le plus tôt possible dans le processus, idéalement dès la rentrée scolaire. Par ailleurs, le tuteur ou la tutrice demeure une personne-ressource importante à qui l'élève peut se référer au besoin tout au long du cheminement scolaire.

La formation des enseignants et enseignantes

Toute mesure pour favoriser la réussite ne peut se faire sans l'appui du personnel enseignant. Ce dernier est au cœur de la relation des élèves avec leur collège. Une telle démarche ne peut se faire de façon isolée par un enseignant ou une enseignante. Il doit y avoir tout un travail de préparation, puis de formation et de soutien aux équipes impliquées. Idéalement, le processus se déroule directement dans l'équipe concernée. Deux thèmes majeurs marquent les fondements du changement à opérer : l'acte pédagogique et le regard sur les garçons. Ces deux thèmes à aborder

représentent une consolidation des conceptions déjà présentes chez certains ou carrément un changement de paradigmes pour d'autres. En fait, on ne peut penser de réelles mesures de soutien à la réussite sans toucher l'acte pédagogique lui-même. Les enseignantes et enseignants qui désirent s'impliquer activement doivent s'inscrire dans une approche pédagogique axée sur le développement global de l'élève. Ils et elles sont appelés à se définir comme éducateurs et éducatrices et non seulement dans un rôle de transmission de connaissances. De plus, s'intéresser à la réussite des garçons exige de revoir les conceptions reliées au genre masculin, notamment de prendre conscience des attitudes parfois négatives qui se sont développées au fil du temps envers les garçons et aussi de certains stéréotypes du genre masculin qui nuisent à la réussite scolaire et personnelle des garçons. Avoir des temps d'arrêt avec des formateurs compétents assure d'appuyer le processus sur des assises solides. Par ailleurs, ces formations ne peuvent être pleinement assimilées sans un suivi continu. Les enseignants et enseignantes ont aussi besoin de soutien dans l'implantation des mesures, que ce soit de la part de professionnels et professionnelles ou encore d'enseignants et enseignantes ayant déjà intégré les nouvelles façons de faire. Enfin, la formation doit prendre appui sur les savoirs d'expérience que les enseignants et enseignantes ont acquis au fil des années, tout en favorisant une approche réflexive. Notons aussi qu'il est fort important de prévoir toutes les formes de soutien administratif nécessaires (dégagements, locaux, etc.).

Le marketing social

Le marketing social favorise une mobilisation de toute la communauté collégiale. Il permet de clarifier les messages que l'on désire véhiculer. Nous croyons qu'il faut maintenir deux cibles, les élèves et le personnel du collège, avec des messages spécifiques pour chacune. Il s'agit d'utiliser tous les moyens de communication déjà en place au collège, mais d'intégrer le tout dans une stratégie de mise en marché des messages-clés. Les messages sont personnalisés, représentent divers styles de jeunes, des garçons et des filles en même proportion, et présentent aussi des hommes et des femmes de diverses catégories de personnel.

Enfin, une attention particulière doit être portée à la mobilisation du personnel : personnel enseignant, personnel non-enseignant, direction, partenaires du communautaire et de la recherche. Le partenariat réalisé au cours de cette recherche a sans doute suscité une image mobilisatrice pour l'ensemble de la communauté collégiale en plus de favoriser un partage d'expertises fort intéressant. Notons également qu'un tel processus ne peut se faire sans un appui très clair de la direction. Toute la chaîne de décision, du directeur général aux enseignants et enseignantes en passant par la direction des études et la coordination départementale, doit idéalement aller dans le même sens. Enfin, la mise en œuvre d'un tel projet doit s'inscrire dans un plan de la réussite du collège ou du moins susciter la mise en place d'un tel plan.

Ce projet n'a pas expérimenté des méthodes pédagogiques particulières comme nous l'aurions souhaité. Cependant, le projet de communauté d'apprentissage en TGE a donné lieu à certaines formes d'apprentissages par projets (casquettes électriques, soirée musicale, etc.). Nous avons projeté entreprendre des expérimentations sur le plan pédagogique, mais cela n'a pu se faire pour diverses raisons. Il reste beaucoup à faire pour élaborer des méthodes pédagogiques variées adaptées aux garçons.

Ce projet a permis de mettre à nouveau en évidence toute l'importance de la relation maître-élève qui demeure au cœur des apprentissages, particulièrement de certains garçons qui détestent se sentir des numéros dans un groupe. Il a aussi donné un espace pour que des enseignants et enseignantes expérimentent de nouvelles façons de faire et développent diverses initiatives

(communauté d'apprentissage, etc.). Notons enfin que, pour qu'un tel projet ait lieu, il faut reconnaître toute l'attention que la société, et plus spécifiquement nos institutions, doivent apporter à la réussite scolaire des garçons.

11. Les nouvelles pistes et questions de recherche identifiées, les principales recommandations et conclusions

Nous vous avons présenté des résultats d'une recherche-action qui s'est étendue sur trois ans. À la suite d'un premier volet d'entrevues de groupe touchant 53 personnes, des expérimentations ont été réalisées auprès de deux cohortes (2002 et 2003) de deux programmes à forte concentration masculine (Technique de l'informatique et de Technologies du génie électrique) du *Cégep Limoilou*. Les données relatives au cheminement scolaire des 473 élèves de ces cohortes, comparées à celles d'un groupe comparatif de la cohorte de l'année précédente, suggèrent que les mesures explorées dans le cadre de cette recherche-action semblent efficaces, du moins en regard des taux de réussite en première et deuxième années et aussi des taux de réinscription en deuxième et troisième sessions. Sur le plan qualitatif, les commentaires reçus de la part de 80 personnes¹¹ parmi les acteurs concernés suggèrent des gains quant à la motivation, à l'effort et à l'entraide dont feraient davantage preuve les élèves qui ont participé aux expérimentations. De plus, il semble que ces mesures aient joué sur le climat général des départements visés.

Les mesures que nous avons expérimentées sont en apparence simples, mais demandent de la part du personnel du collège des changements dans leurs pratiques professionnelles et sur le plan personnel. Ces changements de comportements, d'attitudes, de perceptions et, jusqu'à un certain point, de culture, exigent de la patience, du temps et de la persévérance. Un projet comme celui-ci s'échelonnant sur une courte période, ne peut tout changer. Cela exige un travail de longue haleine qui nécessite plusieurs années. Cette persévérance dans l'investissement constitue un élément essentiel pour assurer la pérennité de tels projets. Rappelons-le, tout cela ne peut reposer que sur les épaules d'une ou de deux personnes. Les équipes ont besoin d'être bien soutenues pour y arriver. Les objectifs poursuivis sont de l'ordre de changements profonds et durables. Tout le potentiel créatif des forces en présence doit être utilisé afin d'élaborer et de mettre en place des structures légères et souples qui permettent, encouragent et promeuvent l'éclosion de relations de collaboration qui répondent aux exigences de la tâche. Nous espérons que le dynamisme généré par ce projet a contribué en ce sens.

Le morcellement, l'individualisme, le « chacun pour soi dans son coin » ne tiennent pas la route devant les nombreux défis que pose l'éducation à l'aube du 21^e siècle. Nous devons travailler sur et avec la complexité de nos organisations qui contiennent leurs contradictions et conflits. Retenons que tout processus d'intégration bouleverse la tranquillité et oblige à en redécouvrir la complexité. À cet effet, Perrenoud (1996 : 43) dit :

« Même lorsque l'intégration est conçue intelligemment, certaines peurs sont inévitables. Elles ne disparaîtront, peu à peu, que lorsque les acteurs seront certains de conserver leur identité, leurs routines, leurs territoires, leurs solidarités ou de les retrouver sous des formes équivalentes, voire plus satisfaisantes ».

Dans ce sens, la recherche-action s'est beaucoup centrée sur les activités à réaliser auprès des garçons et relativement peu sur le processus d'implantation du changement qui s'opère avec le personnel impliqué. Beaucoup reste à faire pour bien saisir les modalités qui favorisent l'implantation d'un tel changement de manière efficace et mobilisatrice. Cette piste de recherche pourrait aider à faciliter l'intégration de changements importants.

¹¹ Il s'agit de 45 élèves, 27 enseignants et enseignantes, et 8 intervenants et intervenantes.

La méthodologie de la recherche-action que nous avons choisie est un bon moyen d'évaluation, de participation et de renouvellement des pratiques qui, de plus, favorise l'appropriation du pouvoir. Elle privilégie le concept d'apprenant, l'organisation devient aussi apprenante. Nous avons là un puissant outil pour promouvoir les attitudes et les habiletés qui accompagnent la transformation des gestes professionnels. C'est une façon de susciter le dialogue, le partage, de valoriser le savoir-faire de chacun des acteurs afin que tous s'approprient individuellement et collectivement le sens des changements à apporter. L'une des hypothèses de départ voulait que les mesures favorisant la réussite doivent nécessairement s'appuyer sur la mobilisation et sur des éléments tels que la mise en place d'une culture de collaboration et l'articulation collective d'un projet d'établissement. Cette hypothèse, qui s'est confirmée dans le cadre de la recherche-action, repose sur de nombreux constats de recherche (Fullan, 1993; Gather-Thurler, 2000; Sergiovanni, 1992). Ces recherches ont montré que les organisations scolaires efficaces collaboraient de manière dynamique tout en étant capables de lancer et de relever des défis.

Les expérimentations que nous avons réalisées sont prometteuses. Les résultats obtenus sont fort encourageants. Malgré certaines difficultés de parcours (compétition, dissolution de certains groupes de soutien, certaines rencontres jugées inutiles, manque d'intérêt chez certains, surcharge de travail des professeurs, redondance de certains contenus, difficultés occasionnelles d'ajustements entre l'équipe du projet et l'équipe départementale, etc.), les effets bénéfiques sont évalués comme étant nombreux et touchant la majorité des participants. De façon générale, on note des améliorations sur les plans visés, soit les intégrations scolaire, sociale, institutionnelle et vocationnelle, mais aussi sur les dimensions personnelles. Les résultats suggèrent des gains intéressants sur de nombreux aspects de la réussite des garçons. Cependant, il reste beaucoup à faire pour mieux préciser les cadres d'une intervention valide et transférable. Plusieurs aspects demeurent à préciser quant à la problématique spécifique des difficultés que rencontrent plusieurs garçons aux études collégiales. Le modèle expérimenté exige d'être raffiné, notamment en matière de pédagogie. Il mérite d'être validé auprès d'une nouvelle cohorte. Il reste beaucoup à faire pour bien saisir le processus d'implantation d'un changement dans une institution comme un cégep. Enfin, la participation dans le cadre d'une recherche-action doit être suffisamment longue pour assurer la pérennité du changement social amorcé (Gélinas & Brière, 1985; Hugon & Seibel, 1986). Rappelons que l'un des buts de la recherche-action vise le changement et ainsi se propose d'optimiser l'action dans une perspective de transformation (Seibel & Hugon, 1986). Dans ce contexte, il serait essentiel de suivre le processus sur une plus longue période pour vérifier la pérennité des actions et les conditions de l'intégration de ces actions dans le cadre du fonctionnement normal d'un milieu donné afin de maximiser l'applicabilité du modèle.

Nous savons que la réussite scolaire tient à un ensemble de facteurs. Les réflexions amorcées à la suite de cette expérimentation suggèrent que les facteurs d'intégration, les capacités d'adaptation à la transition (passage secondaire / cégep, adolescence / jeune adulte) et la qualité de la relation maître-élève sont autant de variables importantes qui influencent le développement de l'élève, son système de compétences, son autonomie, et son investissement dans ses apprentissages. Ces facteurs interagissent entre eux et avec d'autres facteurs tels que la famille, la relation avec les parents (Deslandes, Potvin & Leclerc, 2000), avec les pairs et, dans le cas des garçons, les issues de leur socialisation. Cependant, il reste du chemin à parcourir pour bien saisir comment ces divers facteurs se conjuguent de manière plus spécifique avec les exigences de la masculinité traditionnelle ou « hégémonique », comme l'appelle Connell (1995). Plus encore, il faut bien identifier sur quels aspects de ces exigences de masculinité il est possible d'appuyer nos interventions et lesquelles doivent être davantage confrontées parce qu'elles nuisent à la réussite

scolaire et personnelle de plusieurs garçons. Ces réflexions doivent aussi tenir compte du contexte postmoderne actuel dans lequel on observe un certain éclatement des rôles sociaux de genre et aussi que de la réalité de plus en plus multiethnique des collèves.

11.1. LES NOUVELLES PISTES DE RECHERCHE

À la lumière de ce projet, il nous semble que divers projets de recherches pourraient travailler sur les points suivants :

- € Mieux comprendre les liens entre la réussite scolaire des garçons et le conflit de rôle de genre.
- € Mieux circonscrire les points de la masculinité traditionnelle sur les quelles il est possible d'appuyer des programmes d'intervention et ceux qu'il faut confronter si on veut soutenir les garçons.
- € Évaluer plus systématiquement le modèle d'intervention qui se dégage de la présente recherche.
- € Explorer des formes d'interventions pédagogiques de niveau collégial plus adaptées aux garçons.
- € Identifier plus clairement les mécanismes à mettre en place pour faciliter un changement dans un milieu collégial.
- € Établir les conditions de pérennité des changements opérés.

11.2. LES RECOMMANDATIONS

À la suite de cette recherche, nous aimerions apporter les recommandations qui suivent aux diverses instances concernées :

Pour le ministère de l'Éducation des Loisirs et des Sports

- € Développer des mécanismes de soutien à la réussite qui tiennent compte des dimensions de genre.
- € Faire de la réussite scolaire des garçons, tout comme celle des filles, une priorité d'action.
- € Valoriser le rôle d'éducateur des enseignants et des enseignantes.
- € De concert avec le FQRSC, favoriser le maintien du Programme d'Actions concertées *Persévérance et réussite scolaires*.
- € Développer une campagne nationale de marketing social adaptée aux garçons concernant la persévérance et la réussite scolaires.

Pour la Fédération des cégeps du Québec

- € Continuer de faire de la réussite scolaire des garçons, tout comme celle des filles, une priorité d'action.
- € Inclure dans les programmes de formation pour les enseignants et enseignantes un volet sur la réussite scolaire des garçons.
- € Valoriser le rôle d'éducateur des enseignants et des enseignantes des collèves.
- € De concert avec les cégeps, développer une campagne nationale de marketing social adaptée aux garçons concernant la persévérance et la réussite scolaires aux études collégiales.

Pour les cégeps

- € Mettre en place un comité de mobilisation pour favoriser la réussite scolaire, comité en partenariat entre les équipes départementales et les services aux étudiants, en y associant des ressources de la communauté.
- € Intégrer un volet spécifique aux garçons dans le plan local de la réussite.
- € Faire de la réussite scolaire un projet d'établissement en favorisant la mobilisation de toute la communauté collégiale.
- € Reconnaître le rôle déterminant des enseignantes et enseignants, et en particulier leur rôle d'éducateur.
- € Prévoir une formation pour les enseignants et enseignantes sur la réussite scolaire des garçons.
- € Mettre en place des mécanismes de soutien aux enseignants et enseignantes qui se mobilisent dans des projets favorisant la réussite des élèves.
- € Favoriser la mise en place de mécanismes de groupes de soutien et de tutorat, particulièrement pour les nouveaux élèves.
- € Développer une campagne de marketing social

Pour les équipes départementales

- € Mettre à l'ordre du jour des réunions départementales la réussite scolaire selon le genre.
- € Favoriser la mobilisation du personnel enseignant dans la mise en place de mesures favorisant la réussite et établir des mécanismes de soutien aux enseignantes et enseignants impliqués.
- € Mettre en place des mécanismes favorisant l'intégration aux études collégiales, notamment par le biais de groupes de soutien en classe et de tutorat et ce, dès l'arrivée au collège.
- € Normaliser les mesures, les rendre universelles le plus possible, ne pas stigmatiser les élèves à risque.
- € Établir des mesures plus intensives pour les élèves qui arrivent dans le programme.
- € Favoriser l'entraide au sein de l'équipe départementale et entre les élèves.
- € Se concerter avec les services aux étudiants.

Pour toute la communauté collégiale

- € Croire aux capacités des élèves de réussir, y compris les garçons.
- € Présenter des messages clairs et mobilisateurs : capables de réussir, y mettre l'effort nécessaire, s'entraider, demander de l'aide au besoin, etc.
- € Travailler en équipe, se concerter.
- € Agir en amont, ne pas attendre le décrochage.
- € Favoriser la mobilisation de tout le personnel du collège.

Les résultats de ce projet suggèrent qu'il n'y a pas de solution simple pour résoudre les difficultés de plusieurs garçons envers les études collégiales. À cet effet, nous demeurons convaincus que les collèges doivent entreprendre différents moyens pour réengager ces garçons dans leur processus d'apprentissage et que le *ministère de l'Éducation des Loisirs et des Sports* doit offrir à ces institutions des politiques de soutien et de financement à cet effet. C'est toute la collectivité qui doit être interpellée et agir. Personne ne conteste la complexité de la problématique. Dès le début nous avons parlé de cette problématique comme étant multifactorielle. Les résultats que nous

obtenons à ce jour mettent en évidence l'importance d'implanter des programmes multidimensionnels répondant aux besoins des élèves. Ceux-ci s'avèrent prometteurs car l'intervention cible à la fois plusieurs facteurs liés aux garçons et d'autres associés à l'institution. Bien qu'une courte expérimentation comme celle-ci ne peut renverser une tendance déjà bien installée dans notre société, elle ouvre des perspectives sur des changements qui peuvent avoir des bénéfices importants, applicables dans bien des contextes scolaires.

Références

- Ackerman, R. J. (1993). *Silent son - A book for and about men*. New York, London, Toronto, Sydney, Tokyo & Singapour : Simon & Schuster.
- Ainslie, R. C., Shafer, A., & Reynolds, J. (1996). Mediators of adolescents' stress in a college preparatory environment. *Adolescence*, 31, 124, 913-924.
- Alaoui, A., Laferrière, T., & Meloche, D. (1996). Le travail en équipe.
<http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/coop/6references/therese.html>
- Alexander, L. D., & Luborsky, L. (1986). The penn helping alliance scales. In Greenberg, L. S. & Pinsof, W.M. (Éd.), *The Psychotherapeutic Process : A Research Handbook* (pp.325-266). New York : Guilford Press.
- Anctil, H., & Martin, C. (1989a). La promotion de la santé : une perspective, une pratique. *Québec : Ministère de la Santé et des Services sociaux*.
- Anctil, H., & Martin, C. (1989b). La promotion de la santé mentale. *Québec : Ministère de la Santé et des Services sociaux*.
- Aubé, R. (2000). *Des pistes concrètes pour favoriser la réussite scolaire des garçons au collégial*. Rapport de recherche. St-George : Cégep Beauce-Appalaches.
- Audet, S. (2003). *Forces et limites de l'application de la théorie des groupes de soutien social à la problématique de l'intégration des garçons aux études collégiales*. Essai de maîtrise en Service social : Université Laval.
- Barabé, A. (2001). *Vers un apprentissage à vie*. Trois-Rivières : UQTR.
- Barbier, R. (2000). *La recherche-action existentielle*. www.tp.univ-paris8.fr/recherche/RAInternet.html.
- Barnier, G. (1996). Histoire et actualité des pratiques de guidage et de tutorat entre pairs. *Skholë*, (5) 67-86.
- Bélangier, J., & L'Heureux, P. (1993). *Nécessité dans l'intervention de reconsidérer les prémisses de départ quant à la nature des hommes*. Montréal : Cœur Atout.
- Bergman, L. R., & Wangby, M. (1993). Adult adjustment problems of separated children : a longitudinal study from birth to the age of 23 years. *Scandinavian journal of social welfare*, (2), 10-16.
- Blanchet, L. (2001). La prévention des problèmes psychosociaux et la promotion de la santé et du bien-être. In H. Dorvil & R. Mayer (Éd.), *Problèmes sociaux – Tome 1 Théories et méthodologies*. (pp. 155-174) . Ste-Foy : P.U.Q.

- Blanchet, L., Laurendeau, M-C., Paul, D., & Saucier, J-F. (1993). *La prévention et la promotion en santé mentale : préparer l'avenir*. Boucherville : Gaëtan Morin & Comité de la santé mentale du Québec.
- Blos, P. (1988). L'insoumission au père ou l'effort adolescent pour être masculin. *Adolescence*, 6(1), 19-31.
- Bonnelli, H., Filion, R., Audet, S., Voyer, C. , & Tremblay, G. (2003). *Actions structurantes de promotion et de prévention pour l'intégration, la persévérance et la réussite scolaires des garçons aux études collégiales*. Rapport déposé au M.É.Q. dans le cadre du *Programme des actions structurantes*. Québec : Cégep Limoilou.
- Bouchard, P., Boily, I., & Proulx, M-C. (2003). *La réussite scolaire compare selon le sexe : catalyseur des discours masculinistes*. Ottawa : Condition féminine Canada.
- Bouchard, P., Coulombe, L., & St-Amant, J. C. (1994). *Abandon scolaire et socialisation selon le sexe : Élaboration d'un cadre théorique et recension des écrits*. Québec : CRIRES, Université Laval.
- Bouchard, P., St-Amant, J.-C., & Gagnon, C. (2000). Pratiques de masculinité à l'école québécoise. *Revue canadienne de l'éducation*, 25(2), 73-87.
- Bouchard, P., St-Amant, J-C., Bouchard, N., & Tondreau, J. (1997). *De l'amour de l'école : points de vue de jeunes de 15 ans*, Montréal : Éd. du remue-ménage.
- Boucher, L-P., & Jenkins, S. (2004). Un soutien au processus de transformation des pratiques au primaire. In M. L'Hostie & L-P Boucher (Éd.), *L'accompagnement en éducation : un soutien au renouvellement des pratiques* (pp. 83-106). Québec : PUQ.
- Brooks, G. R. (1998). *A new psychotherapy for traditional men*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Brooks, G. R. & Good, G. E. (Éd.) (2001). *The new handbook of psychotherapy and counselling with men : A comprehensive guide to settings, problems, and treatment approaches*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brooks-Harris, J. E., Heesacker, M., & Majia-Millan, C. (1996). Changing men's male gender-role attitudes by applying the elaboration likelihood model of attitude change. *Sex roles*, 35(9/10), 563-580.
- Burns, A. (1999). *Collaborative Action-Research for English Language Teachers*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Carbonneau, M. (2003). *Un mode d'emploi pour implanter un nouveau programme*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.

- Carpentier, R. (2002). *Au collégial, l'orientation au cœur de la réussite. Avis du Conseil supérieur de l'éducation au ministre de l'éducation*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Cégep Limoilou, Direction des études (2001). *La différence qui fait la réussite*. Québec : Cégep Limoilou.
- Cégep Limoilou, Direction des études (2000). *Le plan d'amélioration de la réussite*. Québec : Cégep Limoilou.
- Cégep Limoilou (2005). Site Internet <http://www.climoilou.qc.ca>.
- Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine, Chaire d'étude Claire-Bonenfant sur la condition féminine, Conseil d'intervention pour l'accès des femmes au travail, Fédération de ressources d'hébergement pour femmes violentées en difficulté du Québec, Fédération des femmes du Québec, Institut de recherche et d'études féministes, Regroupement des femmes de l'Abitibi-Témiscamingue, R des centres de femmes du Québec, Relais-femmes, Regroupement provincial des maisons d'hébergement et de transition pour femmes victimes de violence conjugale, Réseau québécois d'action pour la santé des femmes, Regroupement Naissance-Renaissance, Regroupement des groupes de femmes de la région 03, Regroupement québécois des CALACS, Table des groupes de femmes de la Gaspésie et des Îles, Table des groupes de femmes du Bas St-Laurent (2004). *Analyse du Rapport du comité de travail en matière de prévention et d'aide aux hommes, « Les hommes, s'ouvrir à leurs réalités et répondre à leurs besoins » ou Comment fabriquer un problème*.
- Chang, T., Yeh, C.J., & Krumboltz, J. D. (2001). Process and outcome evaluation of an on-line support group for asian american male college students. *Journal of counseling psychology*, 48(3), 319-329.
- Charest, D., Coquatrix, N., Pelletier, M., Charland, F., & Clairet, N. (Éd.) (2004). *Chantier sur la réussite des garçons – Journée d'étude : Un outil pour amorcer la réflexion*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Chickering, A. W. & Reisser, L. (1993). *Education and Identity*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Clain, O. (2001). Les suicides des jeunes hommes au Québec, un cas de fatalisme? In Assoum, P.-L. & Zafirooulos, M. (Éd.), *Les solutions sociales de l'inconscient* (pp.181-201). Paris : Anthropos (Psychanalyse et pratiques sociales).
- Cloutier, R. (2003). La réussite scolaire des garçons : Un défi à multiple facettes. *Vie pédagogique* (127).
- Comeau, G. (1988). Un modèle de formation à l'enseignement axé sur la croissance personnelle et l'autonomie intellectuelle. *The Journal of Educational Thought*, 22(3), 211-227.

- Comité de travail en matière de prévention et d'aide aux hommes (2004). *Les hommes : s'ouvrir à leurs réalités et répondre à leurs besoins*. Rapport. Québec : Ministère de la Santé et des Services sociaux.
- Connell R. W. (1995). *Masculinities*. Cambridge : Polity.
- Conseil supérieur de l'éducation (1995). *Des conditions de réussite au collégial : réflexion à partir de points de vue d'étudiants*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Corneau, G. (1989). *Père manquant fils manqué - Que sont les hommes devenus?* Montréal : Éditions de l'homme.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant : L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Crow, N. A., et al. (1996). *Masters cooperative program : an alternative model of teacher development in PDS sites*. Papier présenté à l'assemblée annuelle de l'American Educational Research Association, 8-12 avril 1996.
- Cyrenne, D., & Lacombe, H. (1997). *Le tutorat maître-élève, mesure d'aide à la réussite au collégial*. PAREA. Québec : Collège Mérici.
- Deslandes, R., Potvin, P., & Leclerc, D. (2000). Les liens entre l'autonomie de l'adolescent, la collaboration parentale et la réussite scolaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 32(4), 208-217.
- Desrosiers, P., Genet-Volet, Y., & Godbout, P. (2004). Faire route ensemble : une démarche fructueuse. In M. L'Hostie & L-P Boucher (Éd.), *L'accompagnement en éducation : un soutien au renouvellement des pratiques* (pp. 107-126). Québec : PUQ.
- Désy, J. (1990). *L'impact du service de tutorat par les pairs*. Québec : Cégep de Sainte-Foy.
- Dionne, B., Masson, N., & Bélanger, A. (2000). Le choc du passage du secondaire au collégial : «The First Year Experience» propose des solutions. *Pédagogie collégiale*, 14(1).
- Dorais, M. (1988). Les crises actuelles de l'homme : les comprendre, s'en déprendre. *Service social*, 37 (1-2) 36-47.
- Dubois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C., & Cooper, H. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth : A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 30(2), 157-196.
- Duchesne, S., & Larose, S. (2000). Pour une approche développementale du tutorat maître-élève. *Pédagogie collégiale*, 13(4), 19-24.

- Dulac, G. (1997). *Les demandes d'aide des hommes*. Montréal, Centre d'études appliquées sur la famille Université McGill & A.I.D.R.A.H.
- Dulac, G. (2001). *Aider les hommes ... aussi*. Montréal : vlb.
- Dulac, G., & Groulx, J. (1999). *Intervenir auprès des clientèles masculines : Théories et pratiques québécoises*. Montréal : Université McGill & A.I.D.R.A.H.
- Dusek, J. B. (1987). Sex roles and adjustment. In D.B. Carter (Éd.), *Current conceptions of sex-roles and sex-typing: Theory and research*, (pp. 211-222). New York, Westport (CO) & London : Praeger.
- Fèvre, L. (1993). *Le travail social : Théories et pratiques*. Lyon : Chronique sociale.
- Filion, R. (1999). *La réussite et la diplomation au collégial, des chiffres et des engagements*. Montréal : Fédération des cégeps du Québec.
- Fullan, M. G. (1993). *Change forces : Probing the depths of educational reform*. London : Falmer Press.
- Gaberan, P. (2003). *La relation éducative : Un outil professionnel pour un projet humaniste*. Ramonville St-Agne : Érés.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innover au coeur de l'établissement scolaire*. Paris : ESF.
- Gauthier, B. (1993). *Recherche sociale*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Gélinas A., & Brière, R. (1985). *La recherche-action : ses méthodes, ses outils conceptuels et son cadre d'analyse (recension des écrits)*, (Tome 1). Rapport de recherche présenté au Conseil québécois de la recherche sociale, (n° RS927A84).
- Hébert, P. T. (2001). "If I had a new notebook, I know things would change": Bright Underachieving Young Men in Urban Classrooms. *Gifted Child Quarterly*, 45(3), 174-194.
- Hemmings, B., Jin, P., & Low, R. (1996). Testing a theoretical model : Australian high school student persistence and attrition. *Journal of Research and Development in Education*, 30(1), 10-21.
- Holm, D. T., Hunter, K., & Welling, J. (1999). *Supporting Systematic Change through Action Research*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 429 957.
- Howden, J., & Kopiec, M. (2000). *Ajouter aux compétences, enseigner, coopérer et apprendre au postsecondaire*. Montréal : La Chenelière.
- Howden, J., & Martin, H. (1997). *La coopération au fil des jours*. Montréal : La Chenelière.

- Hugon, M. A., & Seibel, C. (1986). *Recherche impliquées, recherches-actions : le cas de l'éducation*. Bulletin d'information de l'Institut national de recherche pédagogique (INRP) Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Janosz, M., Deniger, M.-A., Roy, G., Lacroix, M., Fallu, J.-S., Langevin, L., & LeBlanc, M. (2001). *Évaluation de programmes de prévention du décrochage scolaire pour adolescents de milieux défavorisés*. Rapport synthèse de recherche, Montréal.
- Janosz, M., Fallu, J. S., & Deniger, M.-A. (2000). La prévention de l'abandon scolaire : facteurs de risque et efficacité des programmes d'intervention. In F. Vitaro & C. Gagnon (Éd.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les jeunes*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Janosz, M., & LeBlanc, M. (1996). Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 25(1), 61-68.
- Kaplan, D. S., Kaplan, H. B., & Dampousse, K. R. (1996). Moderating effects of gender on the relationship between not graduating from high school and psychological dysfunction in young adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 88(4), 760-774.
- Kelly, G. A. (1955). *The Psychology of Personal Constructs* (vol. 1). New York : Norton.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning : experience as the source of learning and development*. Englewood Cliff (NJ) : Prentice Hall.
- Labonté, R. (1987). Santé communautaire : stratégies de promotion. *Promotion de la santé*, été 1987, 5-10.
- Lafortune, L., & Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste : Pour s'approprier une réforme en éducation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lamarre, J., & Ouellet, M. (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. Avis au Ministre de l'Éducation. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Lamothe, D., Currie, F., Alisat, S., Pratt, M., Pancer, S. M., & Hunsberger, B. (1995). Impact of a social support intervention on the transition to University. *Revue canadienne de santé mentale communautaire*, 14(2) 167-180.
- Larose, S. (1991). *Le test de réactions et d'adaptation au collégial*. Sainte-Foy : Cégep de Sainte-Foy.
- Larose, S., & Roy, R. (1993). *Modélisation de l'intégration aux études collégiales et facteurs de réussite scolaire chez les nouveaux arrivants à risque*, Rapport de recherche. Sainte-Foy : Cégep de Sainte-Foy.

- Larose, S., & Roy, R. (1994). *Le réseau social: un soutien potentiel à la transition secondaire-collégial*, Rapport de recherche. Sainte-Foy : Cégep de Sainte-Foy.
- Larose, S., & Roy, R. (2001). *Inventaire d'acquis précollégiaux – Guide d'utilisation*. Sainte-Foy : Cégep de Sainte-Foy.
- Lavoie, L., Marquis, D., & Laurin, P. (1996). *La recherche-action : théorie et pratique*. Québec : PUQ.
- Lee, J. (1993). *Je tuerais mon père...mais il n'est pas là*. Montréal : Stanké.
- Lévesque, M., & Pageau, D. (1991). *La persévérance aux études : la conquête de la toison d'or ou l'appel des sirènes*. Québec : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la science, Direction générale de l'enseignement collégial.
- Marsolais, A. (2003). Les difficultés scolaires des garçons : des analyses à réinvestir dans l'action. *Vie pédagogique* (127).
- Martino, W. (2000). Mucking around in class, giving crap, and acting cool : Adolescent boys enacting masculinities at school. *Canadian Journal of Education*, 25(2), 102-112.
- Markle, S. M., & Tieman, P.W. (1970). *Really understanding concepts : Or in a furious pursuit of the jobberwork*. Champaign : Stipcs Publishing.
- May, R. J., & Scher, M. (1988). *Changing roles for men on campus*. San Francisco : Josse-Bass.
- Mayer, R., & Ouellet, F. (2000). La recherche dite « alternative ». In Mayer R., Ouellet F., St-Jacques, M.-C. & Turcotte, D. (Éd.). *Méthodologie de recherche en intervention sociale*. Montréal : Gaëtan Morin.
- McKernan, J. (1996). *Curriculum action-research – A handbook of methods and resources for the reflective practioner*. London : Kogan Page.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994/2003). *Analyse des données qualitatives*. Paris : De Boeck.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2004). *Les indicateurs de l'éducation*, http://www.meq.gouv.qc.ca/M_stat.htm.
- Montminy, L. (1996). *L'intervention de groupe axée sur le développement de l'empowerment : un facteur d'intégration des nouveaux étudiants en milieu universitaire*, Mémoire de maîtrise, École de service social, Université Laval.
- O'Neil, J. M., Good, G. E., & Holmes, S. (1995). Fifteen years of theory and research on men's gender role conflict : New paradigms for empirical research. In R. Levant & W. Pollack (Éd.). *The new psychology of men*, 163-206. New York : Basic Books.

- O'Neil, J. M., Helms, B. J., Gable, R. K., David, L., & Lawrence, W. S. (1986). Gender-role conflict scale : College men's fear of femininity. *Sex Roles, 14*(5/6), 335-350.
- Oppenheimer, B. T. (1984). Short-term small group intervention for college freshmen. *Journal of Counselling Psychology, (31)*, 45-53.
- Palys, T. (2003). *Research Decisions*. Vancouver : Simon Fraser University Press.
- Paradis, J. (2000). Les élèves en échec après une première session de collégial : les causes, les facteurs d'adaptation et des moyens d'intervention. *Pédagogie collégiale, 14*(1), 18-23.
- Paradis, L., Bouchard, C., Bouchard, É., Tremblay, C., & Larouche, S. (2002). La mise en place d'une communauté d'apprentissage au secondaire. *Vie pédagogique, (123)*, 5-7.
- Pelletier, M., Lamarre, J, Rheault, S., & Charest, D. (2004). *La réussite des garçons : Des constats à mettre en perspective*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF.
- Pleck, J. H. (1982). *The myth of masculinity*. Cambridge & London : MIT.
- Pleck J. H. (1995). The gender role strain paradigm : An update. In. Levant R.F., Pollack W.S. (Éd.). *The New Psychology of Men*, 11-32. New York : Basic Books.
- Pollack, W. S. (1998). *Real boys - Rescuing our sons from the myths of boyhood*. New York : Random House.
- Pollack, W. S., & Levant, R.F. (Éd.) (1998). *New psychotherapy for men*. New York, Chichester, Weinheim, Brisbane, Singapour & Toronto : John Wiley & Sons.
- Prosser-Gelwick, B., & Garni, K. F. (1988). Counseling and psychotherapy with college men. In May, R. J. & Scher, M. (Éd.). *Changing Roles for Men on Campus*. San Francisco : Josse-Bass.
- Proulx, J. (1999). *Le travail en équipe*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Racine, G. & Legault, B. (2001). La pluralité des savoirs dans la pratique du travail social. *Intervention, (114)*, 6-15.
- Renaud, G. (1997). L'intervention : de la technique à la clinique ou de l'objet au sujet. In Nélisse, C. (Éd.) *L'intervention : les savoirs en action*, 139-164. Sherbrooke : GGC.
- Rheault, S. (2003). *L'abandon des études à la formation collégiale technique : Résultats d'une enquête. Rapport synthèse*. Québec : Ministère de l'éducation du Québec.

- Richard, M. L., & Robbins, S. B. (2000). Understanding social connectedness in college women and men. *Journal of Counseling and Development*, (78), 484-491.
- Rivière, B. (1995). *Dynamique psychosociale du décrochage au collégial*, Montréal : Collège de Rosemont.
- Rivière, B., Sauvé, L., & Jacques, J. (1997). *Les cégépiens et leurs conceptions de la réussite*, Tome I, Rapport de recherche. Montréal : Collège de Rosemont.
- Robbins, S. B., Lese, K. P., & Herrick, S. M. (1993). interactions between goal instability and social support on college freshman adjustment. *Journal of Counseling and Development*, (7), 343-348.
- Roquejoffre, A. (1998). La praxéologie : une approche des déterminismes de l'action et des points de vue du praticien. *Forum*, (84).
- Rossman G, & Rallis S. (2003). *Learning in the Field. An Introduction to Qualitative Research*. Sage.
- Saint-Arnaud, Y. (1995). *L'interaction professionnelle – efficacité et coopération*. Montréal : PUM.
- Saint-Laurent, D., & Légaré, G. (2002). *Description des suicides et des comportements suicidaires au Québec*. INSPD. Présentation au colloque *Créer l'humanité*.
- Samson, M. (1998). *Cours d'expérimentation du tutorat par les pairs en mathématique*. Document produit pour le cours Élaboration d'un projet de recherche. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Samson, M. (2002). *L'expérimentation du Tutorat par les pairs en méthodes quantitatives*. Québec : Cégep Limoilou.
- Samson, M. (2004). Effets de l'entraide sur la réussite des garçons. In *Actes du colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (Saint-Hyacinthe 2004) sur Évaluer... pour mieux se rendre compte* (93-105). Montréal : AQPC.
- Samson, M. (2005a). *Effets de l'entraide par les pairs en classe sur l'intégration et la réussite scolaire des garçons au collégial*. Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec.
- Samson, M. (2005b). *Guide pédagogique. Modèle d'intervention sur l'entraide par les pairs en classe au collégial*. Québec : Cégep Limoilou.
- Santé Canada (1996). *Guide d'évaluation de projet : une démarche participative*. Ottawa : Santé Canada.
- Santé Canada (2001). *Marketing social*. Disponible sur Internet à http://www.hc-sc.gc.ca/hppb/marketing-social/marketing_social.html.

- Scher, M., Stevens, M., Good, G., & Eichenfield, G. A. (Éd.) (1987). *Handbook of Counseling and Psychotherapy with Men*. Newbury Park, CA : Sage.
- Seidel Marks, A. (1998). Behavioural management of the tobacco addiction cycle : What does social marketing have to offer? In I. Abedian, R. van der Merwe & N. Wilkins (Éd.). *the economics of tobacco control: Towards an optimal policy mix*. Cape Town : The University of Cape Town & World Bank.
- Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral leadership : Getting to the heart of school reform*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Sipe, C. L. (2002). Mentoring programs for adolescents : a research summary. *Journal of Adolescent Health, (31)*, 251-260.
- Soucy, N., Duchesne, S., & Larose, S. (2000). Examen des programmes de tutorat maître-élève dans les collèges du réseau québécois. *Pédagogie collégiale, 13(4)*, 12-18.
- Sylvain, L. (2004). Quand j'enseigne, j'apprends : une recherche sur la réciprocité éducative. *Pédagogie collégiale, 17(3)*, 17-28.
- Tardif, D. (2004). En Gaspésie : vers des mesures plus efficaces d'aide pour les garçons. In Charest, D., Coquatix, N., Pelletier, M., Charland, F. & Clairret, N. (Éd.), *Chantier sur la réussite des garçons – Journée d'étude : Un outil pour amorcer la réflexion* (pp. 4-8). Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Tardif, N., Gascon, L., Saint-Pierre, L. (coll.) (1999). Pour réussir la mise en oeuvre des programmes d'études : un processus continu. *ViePédagogique, 110*, 37-44.
- Tinto, V. (1987; 1993). *Leaving College*. Chicago : University of Chicago.
- Tinto, V., & Goodsell, A. (1994). Freshman interest groups and the first-year Experience : Constructing student communities in a large University. *Journal of the Freshman Year Experience, 6(1)* 7-28.
- Tinto, V., & Riemer, S. (1998). *Learning communities and the reconstruction of remedial education in higher education*, Conférence disponible sur Internet.
<http://soeweb.syr.edu/Faculty/Vtinto/Files/DevEdLC.pdf>
- Toseland, R. W. & Rivas, R. F. (1998). *An introduction to group work practice*. Allyn & Bacon.
- Tremblay, G. (1989). *L'intervention sociale auprès des hommes - quelques pistes en vue de préciser un modèle d'intervention*. Essai de maîtrise. Département de service social, Université de Sherbrooke.
- Tremblay, G. (1996). L'intervention sociale auprès des hommes. Vers un modèle d'intervention s'adressant à des hommes plus traditionnels. *Service social, 45(2)*, 21-30.

- Tremblay, G. (1999). *Perspectives longitudinales concernant la relation du père, la formation de l'identité et les comportements perturbateurs chez des garçons montréalais de milieux défavorisés*. Thèse de doctorat. Faculté de médecine, Université de Montréal.
- Tremblay, G. (2005). *De la parole singulière à la parole publique : Pour une parole masculine constructive*. Discours prononcé lors du congrès international *Paroles d'hommes*. Montréal.
- Tremblay, G., & Bonnelly, H. (2004). *La recherche-action comme moyen pour favoriser le développement de pratiques pédagogiques innovatrices*. Présenté au congrès de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, juin 2004, St-Hyacinthe.
- Tremblay, G., & Lapointe-Goupil, R. (2006). Habitudes de vie et comportements reliés à la santé. In Tremblay, G., Cloutier, R., Antil, T., Bergeron, M.-È. & Lapointe-Goupil, R. *La Santé des hommes au Québec*. Québec : Ministère de la Santé et des Services sociaux.
- Tremblay G., & L'Heureux P. (2002). L'intervention psychosociale auprès des hommes : un modèle émergent d'intervention clinique. *Intervention, 116*, 13-25.
- Vellas, É. (2001). *La mise en œuvre des pédagogies actives et constructivistes*. Genève : Université de Genève.
- Viau, R., & Sauvé, L. (2002). *État de la question sur l'adéquation entre le profil d'apprentissage de l'étudiant et l'enseignement en tant que facteur d'abandon et de persévérance aux études universitaires*. Présentation effectuée au Congrès de l'ACFAS, Québec, 2002.
- Wade, L., Wade, J. E., & Croteau, J. (1983). The man and the male : a creative outreach program on men's roles. *Journal of College Student Personnel, 24*(5), 460-461.
- Wasserman, H., & Danforth, H. E. (1988). *The human bond : support groups and mutual aid*. spinger.
- Whittaker, J., & Garbarino, J. (1983). *Social support network : informal helping in the human services*. New York : Aldine de Gruyter.

Annexe 1. Les 12 affiches – concepts de la campagne de marketing social



Le Cégep Limoilou,
une équipe pour la persévérance

Personnel enseignant, étudiants et
étudiantes du Cégep Limoilou
Techniques de l'Information et Techniciens de genre diversifié

« LE MEILLEUR MOYEN D'Y
ARRIVER, C'EST DE S'Y METTRE
TOUS ENSEMBLE ! »

Consultez le
www.climoilou.qc.ca
pour connaître les mesures d'aide du Cégep.



LE SAVOIR, source de...
liberté



Le Cégep Limoilou,
une équipe pour la persévérance

Personnel enseignant de Cégep Limoilou
Techniques de l'Information
et Techniciens de genre diversifié

« SI VOUS RÉUSSISSEZ À OBTENIR
VOTRE DIPLOME, NOUS AUSSI
ON AURA RÉUSSI ! »

Consultez le
www.climoilou.qc.ca
pour connaître les mesures d'aide du Cégep.



LE SAVOIR, source de...
liberté



Enseigner c'est aussi ça!

Francis Méneville
Professeur en Sciences
de plein air

« LÂCHEZ PAS LES GARS !
VOUS AVEZ TOUT
POUR RÉUSSIR. »

Consultez le
www.climoilou.qc.ca
pour connaître les mesures d'aide de Cégep.

LE SAVOIR, SOURCE DE...
liberté

Cégep Limoilou

Enseigner c'est aussi ça!

Francis Méneville
Professeur en Sciences
de plein air

« DEMANDER DE
L'AIDE, C'EST JAMAIS
NIRISEUX ! »

Consultez le
www.climoilou.qc.ca
pour connaître les mesures d'aide de Cégep.

LE SAVOIR, SOURCE DE...
liberté

Cégep Limoilou

SERVICES PHARMACIENS

ADMNISTRATION SCOLAIRE

CAPSATERIA

STAGES ET PLACEMENT

AIDE PERSONNELLE MOTIVATIONNELLE

PRATIQUES GÉNÉRALES

PSYCHOLOGIE

ENSEIGNEMENT SCOLAIRE

RECHERCHES ET PRATIQUES À LA FRONTIÈRE

ORIENTATION

Le Cégep Limoilou, une équipe pour la réussite

Des membres du personnel du Cégep Limoilou

« **PARCE QU'ÉTUDIER C'EST IMPORTANT... NOUS SOMMES LÀ POUR T'AJDER À CONTINUER !** »

Consultez le www.climoilou.qc.ca pour connaître les services offerts au Cégep.

Cégep Limoilou

LE SAVOIR, SOURCE DE... **liberté**

3 axes

100

100

100

Enseigner c'est aussi ça!

Enseignement

« **JE NE SUIS PAS JUSTE LÀ POUR PARLER, JE SAIS ÉCOUTER!** »

Consultez le www.climoilou.qc.ca pour connaître les services offerts au Cégep.

Cégep Limoilou

LE SAVOIR, SOURCE DE... **liberté**

3 axes

100

100

100

Étudier, un effort qui rapporte gros

Olivier Bergeron
ingénieur en génie mécanique

« UN BANC D'ÉCOLE, C'EST TOUJOURS MIEUX QU'UN BANC DE PARC! »

Consultez le www.climoilou.qc.ca
pour connaître les mesures d'aide de Cégep.

Cégep Limoilou

LA MARQUE LIBERTÉ

5 311-1111

Étudier, un effort qui rapporte gros

Olivier Bergeron
ingénieur en génie mécanique

« LÂCHEZ PAS LES GARS ! ON VA L'AVOIR NOTRE DEC. »

Consultez le www.climoilou.qc.ca
pour connaître les mesures d'aide de Cégep.

Cégep Limoilou

LA MARQUE LIBERTÉ

5 311-1111

David Lessard
Étudiant en Technologie
de l'Information

Étudier, un effort qui rapporte gros.

« MON AVENIR,
C'EST AUJOURD'HUI
QUE ÇA SE JOUE! »

Consultez le
www.climoilou.qc.ca
pour connaître les mesures d'aide de Cégep.

Cégep Limoilou

LA SAGESSE, SOURCE DE...
liberté

5 811-2222

www.climoilou.qc.ca

Michèle Tremblay
Étudiante en Architecture
de génie

Étudier, un effort qui rapporte gros.

« PAS TOUJOURS ÉVIDENT DE RESTER
MOTIVÉ, MAIS C'EST TOUJOURS PLUS
PAYANT QUE DE DÉCROCHER! »

Consultez le
www.climoilou.qc.ca
pour connaître les mesures d'aide de Cégep.

Cégep Limoilou

LA SAGESSE, SOURCE DE...
liberté

5 811-2222

www.climoilou.qc.ca

Enseigner c'est aussi toi

Cléopâtre Képer
Professeure en Technologie
de plein temps

« AVANT DE DÉCROCHER,
ACCROCHE-MOI.
TA RÉUSSITE M'IMPORTE ! »

Consultez le
www.climoilou.qc.ca
pour connaître les mesures d'aide de Cléop.

Cléop Limoilou

LA SAVOIR, L'AMOUR DE...
liberté

3... 2... 1... M... 1000

Étudier, un effort qui rapporte gros

David Charbonneau-Richer
Professeur en Technologie
de plein temps

« JE SUIS CAPABLE DE RÉUSSIR
ET JE VAIS FAIRE TOUT CE QU'IL
FAUT POUR Y ARRIVER ! »

Consultez le
www.climoilou.qc.ca
pour connaître les mesures d'aide de Cléop.

Cléop Limoilou

LA SAVOIR, L'AMOUR DE...
liberté

3... 2... 1... M... 1000

Annexe 2. Les publications, communications et autres productions issues du financement du projet

Le plan de diffusion visait particulièrement les cégeps et le milieu universitaire (congrès, articles), mais aussi tous les lieux qui permettent de contribuer à l'avancement des connaissances en regard de la persévérance et à la réussite scolaires des garçons, y inclus les organismes communautaires préoccupés par la condition masculine et ceux qui s'intéressent aux jeunes adultes.

A2.1. LES COMMUNICATIONS

Pour ce qui est des collèges, notons d'abord le *Cégep Limoilou*. En fait, plusieurs moyens ont été pris en cours de route pour faire connaître le projet et ses premiers résultats à la communauté collégiale : un mot à l'intérieur du discours du directeur des études ou du directeur général lors des rentrées scolaires, une participation active du collectif lors des colloques pédagogiques sous forme d'ateliers (hiver 2003, automne 2003, hiver 2004, automne 2004, hiver 2005), de conférences (automne 2004), une participation à des comités de travail sur la réussite, des présentations au conseil d'administration (2002 et 2003), de petits articles dans le journal interne, sans compter les nombreux échanges avec des enseignants et enseignantes de divers programmes s'intéressant au projet. De plus, quatre groupes d'une quinzaine de personnes chacun ont suivi la formation sur l'intervention auprès des garçons et deux groupes de même taille ont suivi une formation sur une adaptation de la relation d'aide au rôle de tuteur. L'association des parents a aussi été contactée et sensibilisée au projet. Enfin, le site Web du cégep a aussi été mis à contribution. Enfin, l'équipe a contribué à l'élaboration du nouveau plan de la réussite du collègue.

Pour ce qui est des autres collèges, des conférences ou des ateliers ont été prononcés au *Collège de St-Jean* (pour tout le personnel), au *Cégep Édouard Montpetit*, au *Cégep de Drummondville* et au *Cégep Ahuntsic* ainsi qu'une formation d'une journée de formation à la *Cité collégiale* d'Ottawa. Les intervenantes et intervenants des collèges ont également été rejoints par divers congrès et colloques où nous avons présenté le projet et les résultats préliminaires : *Association des registraires* (novembre 2002), *Association des conseillers en orientation des collèges* (ACOC) (juin 2003), *Association québécoise d'information scolaire et professionnelle* (AQISEP) (juin 2003), le *Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec* (CTREQ) (avril 2003) et *Association québécoise de pédagogie collégiale* (AQPC) (juin 2003, juin 2004 et juin 2005). De plus, une formation d'une journée a lieu dans le cadre du congrès de *l'Association de psychologues scolaires du Québec* (octobre 2005).

Outre l'AQPC qui se situe également sur le plan de la recherche scientifique, des présentations ont également été menées aux congrès de *l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences* (ACFAS) en juin 2002 (quatre présentations), 2004 et 2005. Une présentation a également été faite lors du congrès de *l'Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec* (OPTSQ) dont le thème portait sur les réalités masculines (juin 2003).

Sur le plan international, la présentation effectuée dans le cadre du congrès de *l'American Men's Studies Association* (AMSA) en avril 2005 a suscité un vif intérêt et des ouvertures pour des présentations dans d'autres congrès internationaux. Notre présentation était acceptée pour la *Conférence on College Male* de Collegeville (Minnesota), mais la traduction n'était pas terminée à temps. Nous sommes tout de même attendus pour la conférence de février prochain.

Enfin, notons que des contributions ont été faites dans le cadre de divers articles des grands journaux (*La Presse*, *Journal de Québec*, *Le Soleil*), d'hebdomadaires locaux (*Contact*, *Le*

Carrefour, L'Appel) et de médias universitaires (*Affaires universitaires, Au fil des événements,*) sans compter la participation à diverses émissions de télévision (*TVA, TQS, Télé-Québec*).

La diffusion a porté sur divers aspects : la recherche-action comme outil de transformation des pratiques scolaires, les éléments favorisant l'engagement des garçons dans les études postsecondaires, ceux favorisant la mobilisation d'un milieu scolaire, et d'autres thèmes reliés à cette recherche.

A2.2. L'ORGANISATION DE COLLOQUES

Notons que le collectif a pris la responsabilité d'organiser deux journées thématiques (colloques) sur les garçons et l'école.

La première, en juin 2003, a eu lieu au sein du congrès APOP-AQPC à la demande *du Carrefour de la réussite* de la *Fédération des cégeps du Québec*. Sous le thème *La réussite des garçons aux études collégiales : Comprendre et intervenir*, des conférenciers de renommée internationale étaient invités (William Pollack et Vincent Tinto), de même qu'une table ronde de chercheurs québécois (Simon Larose, Bernard Rivière, Pierre Chénard, Rachel Aubé sous la présidence de Gilles Tremblay) et divers ateliers sur des expériences réalisées dans le cadre du *Programme des Actions structurantes* (menées dans les cégeps Limoilou, Ahunstsic, Lanaudière, Sorel-Tracy, Rimouski et Matane). Plus de 300 personnes ont participé à l'une ou l'autre des activités de cette journée.

Le deuxième colloque a eu lieu sous notre initiative dans le cadre de l'ACFAS en 2005 sous le thème *Qu'en est-il des garçons aux études postsecondaires ?* avec comme conférenciers et conférencières des chercheurs du milieu universitaire (Gilles Tremblay, Simon Larose, Daniel Turcotte, Steve Audet), des chercheurs des collèges (Jacques Roy, Hélène Bonneli), un représentant du *ministère de la Santé et des Services sociaux* (Michel Lavallée) et une représentante de la *Fédération des cégeps* (Nadine Pirotte). Le colloque a permis de rendre compte de l'état des réflexions sur le sujet et a donné lieu à des échanges fructueux. Une trentaine de personnes a participé à un moment ou l'autre aux activités de la journée.

A2.3. LES PUBLICATIONS

Malheureusement, le temps énorme investi pour le fonctionnement en partenariat, la réalisation des actions, notamment pour un troisième cycle (deuxième expérimentation) qui n'était pas prévu initialement, de même que pour la diffusion des résultats dans le cadre de divers congrès et colloques (souvent à la demande des organisateurs) est tel qu'il est resté bien peu de temps pour l'écriture, particulièrement d'articles à portée scientifique.

Un rapport a été préparé à la suite du Programme d'Actions structurantes et envoyé au ministère de l'Éducation des Loisirs et des Sports (Bonneli et al., 2003). Une version abrégée pour diffusion large a été préparée et est disponible sur le site Internet du Cégep Limoilou.

Quelques articles de nature scientifique sont en cours de réalisation. Chacune des mesures fera l'objet d'un article soumis, de même que la manière dont nous avons articulé la méthode de la

recherche-action. Le présent rapport de recherche sera également publié dans le cadre des publications du CRI-VIFF et un résumé sera distribué plus largement. Le rapport sera aussi disponible sur le site Internet du Cégep Limoilou et celui du CRI-VIFF.

Notons également que les conférences du colloque de 2003 ont été retranscrites et constituent un matériel fort intéressant pour une publication à venir. De plus, l'essai de Steve Audet (2003) portant sur l'utilisation du groupe de soutien pour favoriser l'intégration des garçons aux études collégiales a fait l'objet d'une mention d'honneur de la part du doyen de la Faculté des sciences sociales et est disponible au Laboratoire de recherche de l'École de service social de l'Université Laval. Bref, comme il est possible de le constater, cette recherche a produit une somme considérable de matériel. Une partie de ce matériel a été exploitée en cours de projet alors qu'une part importante demeure à exploiter au cours des prochains mois.

Annexe 3. La formation des étudiants et étudiantes

Tout au long du projet, la recherche-action a été un lieu important de formation d'étudiants et d'étudiantes universitaires de premier cycle et de deuxième cycle, de jeunes professionnels de recherche ainsi que d'étudiantes et d'étudiants collégiaux.

Au premier cycle universitaire, Maude Roy-Chabot, Marie Massuard, Cathy Savard, Sacha Genest-Duffault, Jean-Sébastien Roy et Simon Lortie ont contribué à la transcription des entrevues et à la saisie des données sur SPSS. Ce travail leur a permis de connaître le fonctionnement d'une équipe de recherche et les différentes étapes de la recherche.

Au deuxième cycle, Steve Audet, Mathieu Bergeron et Marie Massuard (après son passage à la maîtrise) ont contribué au soutien général du projet (rédaction de procès-verbaux, codification des entrevues dans NVivo, participation aux analyses, etc.) tout en participant aux rencontres du collectif de recherche et au comité de coordination du projet. Notons que Steve Audet a fait son stage de maîtrise en service social dans le cadre du volet Groupes de soutien des *Actions structurantes*. Son essai porte sur l'utilisation du groupe de soutien comme moyen d'intervention auprès des garçons qui intègrent le cégep, essai qui a d'ailleurs reçu une mention d'honneur du doyen de la *Faculté des sciences sociales*. Par ailleurs, Micheline Samson, chercheure de collègue au sein du collectif a effectué son projet de maîtrise en éducation en cours de route, projet portant sur les effets de deux mesures d'entraide par les pairs, notamment sur le plan de la réussite scolaire des garçons. Nous avons prévu le même exercice dans le cadre du projet de Phase 2 alors que Chenel Lauzier du *Collège de Sherbrooke* aurait inscrit son projet de maîtrise dans le cadre des travaux de l'équipe et se serait joint comme chercheur de collègue. Son projet porte sur les facteurs de personnalité favorisant la réussite des étudiants en TGE.

Steve Audet a participé également comme professionnel de recherche après avoir terminé sa maîtrise en service social. Marie-Ève Langevin a aussi contribué comme jeune professionnelle de recherche dans le cadre d'une observation non participante lors des rencontres de formation / soutien des tuteurs et tutrices.

Enfin, nous avons offert deux places au sein du collectif de recherche à des étudiants collégiaux des départements visés (TGE et TI). Dans les faits, un seul a pu participer, soit David Lessard. Non seulement sa participation a été fort appréciée, mais le collectif est aussi devenu pour lui un lieu d'apprentissage important et d'ouverture à la recherche.

Tous les auxiliaires de recherche ont pu profiter de l'infrastructure offerte par le CRI-VIFF, soit le centre de recherche au sein duquel le chercheur principal est affilié. Cela comprend des locaux de travail, des ordinateurs, un centre de documentation, etc. L'encadrement était offert directement par le chercheur principal ou au besoin par les cochercheurs ainsi que par la principale professionnelle de recherche du projet, soit la psychologue au *Cégep Limoilou*.