

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

Synthèse de la recherche

Sous la direction de

Gilles Tremblay
Hélène Bonnelli
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

Synthèse de la recherche

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 Bonneli
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

Mars 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 : synthèse de la recherche

ISBN 2-921768-59-3

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 2006b

378.1'6809714471

C2006-940562-X

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

Synthèse de la recherche

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

Table des matières

CONTEXTE ET OBJECTIF DE LA RECHERCHE	1
DES POSITIONS INITIALES	1
PROBLÉMATIQUE	2
LE MODÈLE DE PRÉVENTION ET DE PROMOTION DE LA SANTÉ	3
LA MÉTHODOLOGIE	4
MILIEU DE RECHERCHE ET ÉCHANTILLON	5
LIMITES MÉTHODOLOGIQUES	5
MIEUX COMPRENDRE L'EXPÉRIENCE D'INTÉGRATION DES GARÇONS AUX ÉTUDES COLLÉGIALES	5
LES ACTIONS MENÉES	8
RÉSULTATS	9
Sur le plan qualitatif	9
Sur le plan quantitatif	11
LE MODÈLE GÉNÉRAL QUI SE DÉGAGE	13
Les groupes de soutien	14
Le tutorat maître-élève	14
La formation des enseignants et enseignantes	14
Le marketing social	15
CONCLUSION	15

Ce texte constitue un abrégé du rapport déposé au *Fonds québécois de recherche sur la société et la culture* par le collectif de recherche-action sur la réussite scolaire des garçons aux études collégiales. Ce rapport fait état à la fois du processus suivi au cours des trois années de ce vaste projet réalisé au *Cégep Limoilou* et des résultats qualitatifs et quantitatifs des actions qui ont été expérimentées auprès de deux cohortes des programmes de Technologies du génie électrique et Technique de l'informatique. Il présente des pistes novatrices pour soutenir les garçons dans leurs difficultés scolaires et personnelles.

Contexte et objectif de la recherche

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. 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 diplôment dans une proportion nettement moindre que celle des filles en formation pré universitaire (58 % c. 69,4 %) et de manière encore plus importante en formation technique (45,7 % c. 58,3 %) (MÉQ, 2004)¹. Pourtant, 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.

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 considérables. 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 et plus tard à la société. Rappelons que le fait de prioriser l'étude de la réalité des garçons par rapport à l'école 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 en ce qui regarde plus spécifiquement les garçons pour leur permettre un rattrapage. Ce constat a milité en faveur de l'élaboration d'un projet de recherche comme celui-ci, d'autant plus que les facteurs explicatifs de la persévérance et de la réussite scolaires au cégep et à l'université demeurent beaucoup moins connus 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.

Des positions initiales

Dès le départ nous avons identifié certaines positions qui nous apparaissaient fondamentales :

- Clairement reconnaître le problème social des difficultés scolaires des garçons et affirmer l'importance et l'urgence d'intervenir;

¹ Voir le rapport détaillé pour la liste complète des références.

- Situer les problèmes scolaires en lien avec les autres difficultés psychosociales actuelles rencontrées par plusieurs garçons;
- Adopter une perspective multifactorielle;
- Ne jamais travailler en opposition aux acquis des dernières années chez les filles et encourager la poursuite et le développement 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.

Problématique

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 post-secondaires et la socialisation de genre.

Pour les étudiants en provenance 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 et Reynolds, 1996 ; Larose et 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 quant à l'intégration et la réussite des étudiants et des étudiantes (Lévesque et 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, adaptation à un nouvel environnement et à la vie autonome, répartition 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). 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.

Dans leur modèle développemental, Chickering et Reisser (1993) conçoivent la réussite comme l'actualisation de la personne dans son milieu. 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 et Low, 1996; Larose et Roy, 1993, 1994; Tinto, 1987; Tinto et Goodsell, 1994). Il semble que plusieurs garçons rencontrent des difficultés dès la première session tant sur le plan scolaire (CSÉ, 1995; Larose et Roy, 1994; Tinto, 1987) que sur le plan socioaffectif (Hemmings et al., 1996; Larose et 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 et 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 et 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 et Roy, 1993, 1994; Rivière, 1995; Tinto, 1987).

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). Or, des recherches récentes soulignent que la socialisation des garçons les prépare moins bien que les filles à l'adaptation, à la persévérance et à la réussite scolaires et ce, à tous les niveaux d'enseignement, sauf au doctorat (Bouchard et al., 2000; Hébert, 2001; Martino, 2000; Lamarre et Ouellet, 1999). 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 et Ouellet, 1999) et elle n'utilise pas les stratégies d'adaptation masculines (Lamarre et Ouellet, 1999). 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).

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 de ces trois variables (les attitudes des garçons, l'organisation scolaire, la socialisation masculine). À l'instar de Cloutier (2003) et de Marsolais (2003), nous considérons que de travailler sur les difficultés scolaires des garçons représentent une opportunité pour le monde scolaire de s'ouvrir sur des changements positifs à réaliser.

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. 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). Ce modèle 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, il offre une panoplie de stratégies d'interventions possibles et il nous force à identifier les messages clés qui deviennent alors rassembleurs.

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 englobe 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 et 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.

La méthodologie

La formule de recherche-action semble toute désignée pour favoriser 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.

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*), tout en reprenant certains instruments plus typiques de la recherche participative (journaux de bord, fiches d'appréciation des participants).

Milieu de recherche et échantillon

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. De plus, 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 (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. Quant au choix des programmes de TGE et de TI, ce sont des programmes qui attirent des clientèles très fortement masculines et ils sont composés d'étudiants éprouvant des difficultés de diplomation et un fort potentiel de décrochage (Cégep Limoilou, 2000).

Les sujets à l'étude peuvent être regroupés en trois catégories : des étudiants / étudiantes, des enseignants / enseignantes et des intervenants / intervenantes. Lors du premier cycle de recherche-action, ont contribué à l'étude les élèves ayant participé aux entrevues de groupe (n = 13). Par la suite, tous les étudiantes et étudiants nouvellement inscrits à l'automne 2002 (n = 254) et à l'automne 2003 (n = 219) ont participé aux mesures. Ainsi, les indicateurs de réussite relatifs à tous ces étudiants et étudiantes ont été analysés de même que le corpus des 54 étudiants et 4 étudiantes ayant participé aux entrevues individuelles ou de groupe. Outre la participation des chercheurs du collégial au sein du collectif, des membres du corps professoral ont été sollicités. Au total, 36 enseignants et enseignantes se sont engagées à diverses étapes du projet et ont fourni diverses données. Enfin, des membres du personnel non-enseignant ont contribué à une entrevue de groupe (n = 14) 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 (n = 7).

Limites méthodologiques

La recherche s'est restreinte aux deux programmes susmentionnés pour la collecte de données; elle ne fait donc pas état de ce que pense toute la communauté collégiale. 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 et Seibel, 1986).

Mieux comprendre l'expérience d'intégration des garçons aux études collégiales

Le premier volet de la recherche consistait à mieux saisir comment les garçons vivent leur expérience d'intégration aux études collégiales et quelles solutions les acteurs concernés pensent que le cégep devrait mettre en place.

Le contenu qui émerge des entrevues peut être résumé selon les divers types d'intégration de la manière suivante :

Sur le plan de l'intégration vocationnelle	<p>Avoir un choix professionnel clair est déterminant car son absence 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'enseignante 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>
Sur le plan de l'intégration institutionnelle	<p>Les programmes techniques exigent une charge de travail lourde.</p> <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, enseignant, etc.)</p> <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>
Sur le plan de l'intégration sociale	<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 / enseignantes, d'être reçus d'abord comme des personnes.</p> <p>Les enseignants / 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> <p>La réussite repose aussi sur plusieurs facteurs personnels.</p>
Sur le plan du développement personnel	<p>La forte majorité des décrocheurs rapportent avoir abandonné leurs études à cause de problèmes personnels.</p> <p>Plusieurs vivent des difficultés à harmoniser leurs études avec les exigences de leur travail.</p>

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 efficaces, 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 /enseignante un rôle d'éducateur. 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/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.

Les actions menées

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.

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.

Les groupes de soutien comblent les besoins développementaux des élèves qui vivent la transition secondaire-cégep ou un retour aux études. Ils renforcent la confiance des étudiants, leur montrent l'entraide entre pairs pour obtenir de l'aide et aussi qu'ils peuvent avoir recours à diverses personnes pour les accompagner dans leurs démarches et les aider dans la poursuite de leurs objectifs personnels et scolaires. Les groupes de soutien représentaient un lieu de dépistage important des élèves à risque, notamment pour les référer à différents services, selon les besoins (psychologie, orientation, administration, API, etc.).

Inscrit dans une perspective développementale, le tutorat maître-élève a permis de guider, d'encourager et de favoriser les apprentissages et le développement personnel. Des rencontres de dépannage et de soutien à la préparation aux examens pour certains cours ont été planifiées pour répondre aux besoins des étudiants. Les tuteurs et tutrices ont aussi offert une écoute aux étudiants qui vivent des difficultés sur le plan personnel, tout en référant aux ressources appropriées si nécessaire.

La formation et le soutien aux enseignants et enseignantes a permis de les assister dans l'intégration de nouveaux rôles (animateurs, tuteurs). Le but était de les aider à mieux comprendre la problématique des garçons, de les outiller sur le plan des techniques d'intervention et de les soutenir tout au long de la démarche.

Enfin, le marketing social a servi à valoriser chez les garçons les études et l'effort, tout en suscitant l'intérêt du personnel à s'impliquer dans la réussite des élèves. Diverses activités ont été réalisées dont une série d'affiches avec des messages clairs et personnalisés, une lettre-circulaire

distribuée à l'ensemble du personnel du collège, des activités pour la rentrée scolaire, l'utilisation d'outils de communication du collège, comme le journal étudiant, des journées pédagogiques et la participation à des colloques et des congrès. Par ailleurs, le partenariat a permis de mettre à profit l'expertise de différents groupes intéressés.

Résultats

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 qui a précédé les mesures, amélioration du climat général, notamment de la relation des élèves entre eux et aussi avec leurs enseignants et enseignantes.

Sur le plan qualitatif

Concernant les groupes de soutien, les propos recueillis se résument par :

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 rendent plus facile pour les élèves de poser 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.

Et sur le tutorat :

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 / 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 / enseignante. Expérimentation d'une relation positive avec un enseignant / enseignante.
Sur le plan de l'intégration sociale	La relation s'établit plus rapidement lorsque le tuteur / 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 / tutrice désignée, par l'intérêt porté par le tuteur / tutrice dans la mesure, par sa charge de travail, etc. Plusieurs élèves notent le dévouement et la disponibilité des tuteurs / tutrices. Donne le sentiment d'être écouté.
Sur le plan du développement personnel	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.

Concernant la formation des enseignants et 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.

Enfin, en ce qui concerne le marketing social :

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

La majorité des participants et des participantes, tout en notant leur satisfaction générale, ont également soulevé plusieurs correctifs à apporter aux diverses mesures (voir le rapport complet à ce sujet).

Sur le plan quantitatif

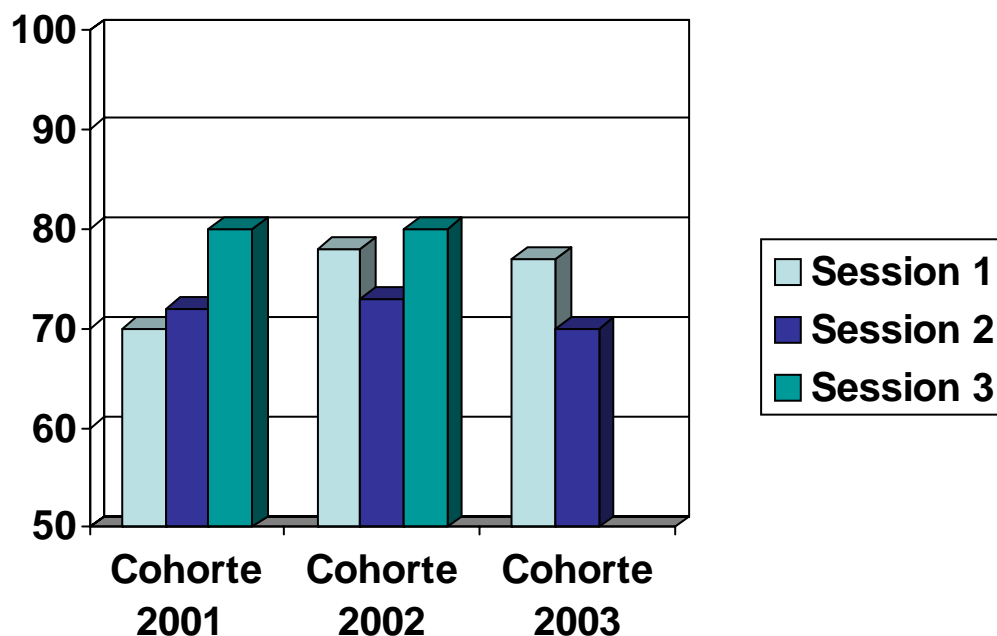
Ainsi, pour l'analyse des données de réussite scolaire, nous avons choisi de comparer les élèves des deux cohortes (2002 et 2003) exposées aux expérimentations aux élèves de la cohorte 2001 admis dans ces mêmes programmes après avoir établi un système de pairage strict. La cohorte 2001 n'a pas fait l'objet d'intervention particulière et a cheminé dans des programmes relativement similaires à ceux offerts en 2002 et 2003 tant dans leur nature que dans leurs effectifs.

Les interventions conduites sur les cohortes 2002-2003 et 2003-2004 ont entraîné une augmentation de la persévérance chez les élèves faibles et une diminution du décrochage. Il est observé 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 %). En somme, ces 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.

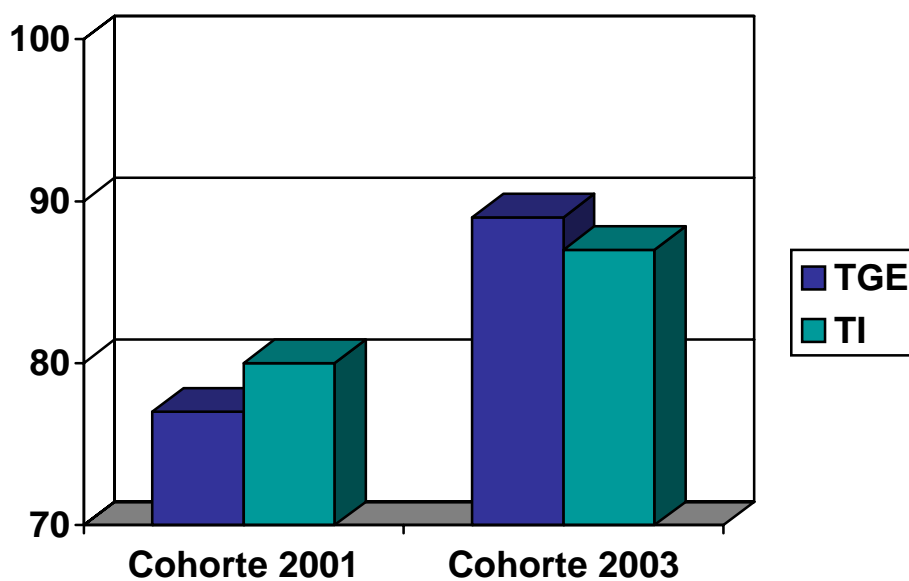
Les effets des interventions sur la réussite scolaire ont donc été positifs pour l'ensemble des élèves. L'importance des effets sur les quatre caractéristiques suivantes de l'élève et de l'organisation scolaire a été mesurée : sa moyenne pondérée au secondaire (faible ou élevée), son programme d'études (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 (MPS), 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.

Évolution du taux de réussite au cours des trois premières sessions selon la cohorte

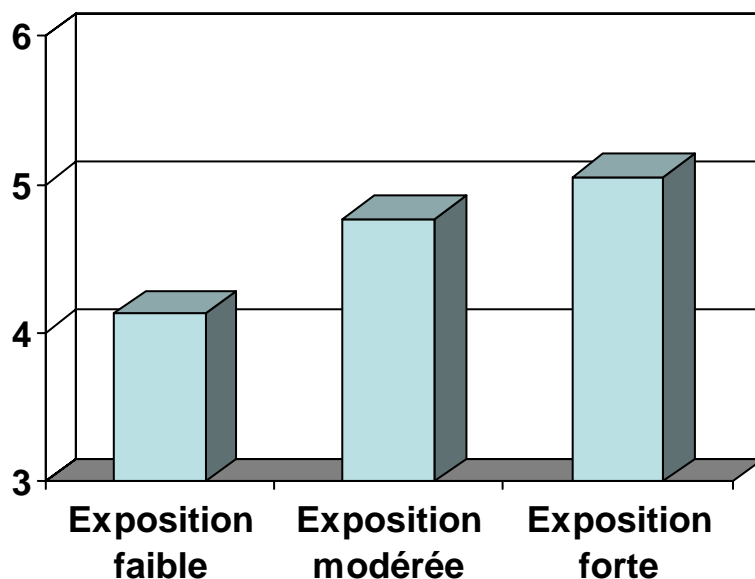


Taux de persévérance à la 2e session des cohortes 2001 et 2003 selon le programme d'études



Les résultats suggèrent que, plus le degré d'exposition aux interventions est élevé, meilleures sont la préparation aux examens et la qualité d'attention dans les travaux. De plus, il y a une plus grande priorité accordée aux études collégiales. L'exposition a des effets sur l'entraide et les aspirations à faire des études universitaires qui 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.

Priorité accordée aux études au post-test selon le degré d'exposition aux interventions



Deux effets liés au type d'élèves (A ou B) ont également été révélés par les analyses. 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). Il est possible de croire 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. De plus, 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.

La participation aux mesures influence le taux d'élèves qui persévèrent au-delà de la première session et 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.

En bref et de manière générale, les actions expérimentées ont eu des effets bénéfiques sur la persévérance et la réussite scolaires des élèves.

Le modèle général qui se dégage

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 demeure toutefois à être bonifié et validé.

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 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 / enseignante fait office d'animateur / 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.

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 / enseignante) et un jeune en cheminement (élève). Nous avons établi la mesure sur une base universelle car cela a 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. 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 / tutrice demeure un lien important tout au long du cheminement scolaire à qui l'élève peut se référer au besoin.

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 collègue. 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, 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. 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 / professionnelles ou encore d'enseignants / enseignantes ayant déjà intégré les nouvelles façons de faire. Enfin, la formation doit prendre appui sur les savoirs d'expérience que les enseignants / enseignantes ont

acquis au fil des années, tout en favorisant une approche réflexive. Notons aussi qu'il est fort important de prévoir les formes de soutien administratif nécessaires (dégagements, 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 non seulement maintenir nos deux cibles, c'est à dire les élèves et le personnel du collège, mais aussi qu'il faut qu'un message spécifique soit adressé à chacune d'elles. 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 de 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 / 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.

Conclusion

Les mesures expérimentées sont en apparence simples, mais demandent de la part du personnel du collège des changements dans leurs pratiques professionnelles ainsi que sur le plan personnel. Ces changements de comportements, d'attitudes et de perceptions 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 continuité d'un tel projet. Beaucoup reste à faire pour bien saisir les aspects qui favorisent une implantation efficace et mobilisatrice.

La réussite scolaire tient à un ensemble de facteurs : cette expérimentation suggèrent que les facteurs d'intégration, les capacités d'adaptation à la transition et la qualité de la relation maître-élève sont autant de variables importantes qui influencent la réussite scolaire des garçons. 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. 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. Il faudra à l'avenir bien identifier les aspects des exigences de la masculinité où il sera possible d'appuyer les interventions de celles qui nuisent à la réussite scolaire et personnelle de plusieurs jeunes hommes.

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 puisse 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.

Le rapport complet est disponible en format électronique sur les sites suivants :

<http://www.climoilou.qc.ca/>

<http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/> (section Rapports de recherche)

<http://www.criviff.qc.ca/accueil.asp> (section Publications)

Il est aussi disponible en format papier en communiquant avec le CRI-VIFF

À Québec

Université Laval
Pavillon Charles-De Koninck
Bureau 0439
Québec (Québec)
G1K 7P4

Téléphone : (418) 656-3286
Télécopieur : (418) 656-3309

Courriel :
criviff@criviff.ulaval.ca

À Montréal

Université de Montréal
C.P. 6128
Succursale Centre-ville
Montréal (Québec)
H3C 3J7

Téléphone : (514) 343-5708
Télécopieur : (514) 343-6442

Courriel :
cri-viff@umontreal.ca

Pour plus d'information, adressez-vous à
Gilles Tremblay
École de service social, Université Laval
G1K 7P4
418-656-2131, poste 12671
gilles.tremblay@svs.ulaval.ca