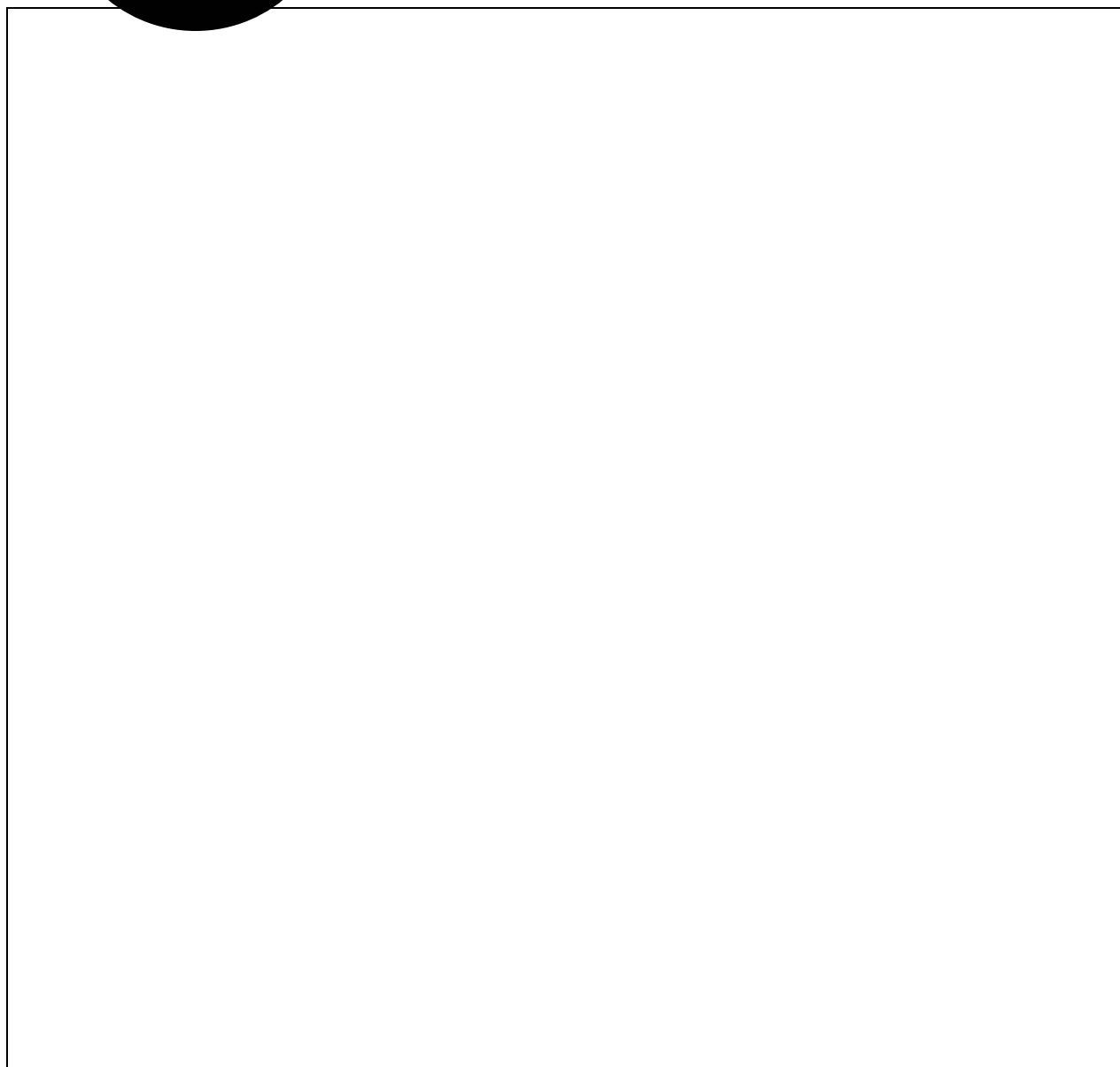


Réussite des garçons



Avertissement

Le **Carrefour de la réussite au collégial**, mis sur pied par la Fédération des cégeps, vise à soutenir les cégeps dans la mise en œuvre de leurs plans de réussite. Organisation de conférences, colloques, ateliers thématiques, rencontres régionales, soutien au développement d'outils de dépistage et de diagnostic sont autant de moyens choisis pour ce faire.

Le **Carrefour** a aussi identifié huit thèmes sur lesquels il a entrepris de publier des trousseaux pédagogiques permettant la tenue d'activités de perfectionnement.

La trousse que vous présente aujourd'hui le **Carrefour** traite de la *Réussite des garçons*. Elle s'appuie sur les recherches menées dans le réseau ces dernières années. Le **Carrefour** souhaite que ce document contribue à l'enrichissement des interventions sur cette problématique complexe qui constitue une des préoccupations les plus largement répandues dans le réseau des collèges actuellement.

La trousse 4, *Réussite des garçons*, a été élaborée par M. Guy Archambault.

(À moins d'indication contraire, les textes qui y apparaissent peuvent être reproduits pourvu que mention soit faite de leur provenance.)

L'auteur tient à manifester à Pierre Deshaies sa grande reconnaissance pour la révision qu'il a faite de la trousse et les suggestions et commentaires qu'il a formulés à cette occasion.

L'auteur ne peut non plus passer sous silence l'influence des travaux de Simon Larose sur l'orientation privilégiée dans la trousse. La « remédiation » proposée à la problématique des garçons *à risque* trouve un de ses appuis importants dans les travaux qu'il a menés au cégep de Sainte-Foy avec Roland Roy. Cette piste de travail reflète aussi certains aspects des études et recherches qu'il mène actuellement à l'université Laval sur l'encadrement des collégiens *à risque*.

Enfin, cette trousse est dédiée particulièrement à Johanne Arsenault, mère exemplaire, ainsi qu'à tous ces pères et mères qui ont pris, prennent et prendront le temps d'accueillir et d'écouter leurs jeunes enfants et de parler longuement et affectueusement avec eux.

Pour ne pas alourdir les textes de la présente trousse, le masculin est utilisé comme genre épïcène.

Table des matières

onglet		page
1	Section I – Présentation générale de la trousse	9
	1. La réussite des garçons au collégial	15
	A. Premier type de questions	15
	B. Deuxième type de questions	17
	C. Troisième type de questions	20
	D. Quatrième type de questions	21
	E. Cinquième type de questions	26
	Schéma 1	31
	Schéma 2	32
	2. Les activités d’animation	33
	3. Les instruments	34
	4. Les textes	34
	5. Inventaire succinct d’activités ou de pratiques	36
	6. Médiagraphie	44
2	Section II – Activités d’animation, première partie	49
	Activités de sensibilisation à la réussite des garçons à risque au collégial	
	<i>Activité 1</i> Deux gars – une fille	51
	<i>Activité 2</i> Conférence formelle	52
	<i>Activité 3</i> Conférence informelle	53
	<i>Activité 4</i> Intuition ou empathie?	54
	<i>Activité 5</i> Pygmalion	55
	<i>Activité 6</i> Le décrochage au collégial	56
	Section II – Activités d’animation, deuxième partie	57
	Activités de formation à l’intervention auprès des garçons à risque dans un contexte de tutorat et de suivi personnalisé	
	<i>Activité 7</i> Émotion et interaction dans l’apprentissage	61
	<i>Activité 8</i> Styles d’intervention avec des élèves à risque	62
	<i>Activité 9</i> La reformulation	63
	<i>Activité 10</i> Émotions et empathie	64
	<i>Activité 11</i> Le reflet	65

onglet		page
	<i>Activité 12</i>	Dialogue à trois 66
	<i>Activité 13</i>	La pédagogie de l'action 67
	<i>Activité 14</i>	Le feed-back 68
3	Section III – Instruments d'aide aux activités d'animation	69
	<i>Instrument 1</i>	Principes et techniques d'animation d'un atelier pédagogique 71
	<i>Instrument 2</i>	Conférence formelle 77
	<i>Instrument 3</i>	Conférence informelle 89
	<i>Instrument 4</i>	Intuition ou empathie? 93
	<i>Instrument 5</i>	Pygmalion 105
	<i>Instrument 6</i>	Groupe nominal sur le décrochage 115
	<i>Instrument 7</i>	Émotion et interaction dans l'apprentissage 121
	<i>Instrument 8</i>	Styles d'intervention avec des élèves à risque 129
	<i>Instrument 9</i>	La reformulation 149
	<i>Instrument 10</i>	Émotion et empathie 155
	<i>Instrument 11</i>	Le reflet 163
	<i>Instrument 12</i>	Dialogue à trois 169
	<i>Instrument 13</i>	La pédagogie de l'action 177
	<i>Instrument 14</i>	Le feed-back 183
	<i>Instrument 15</i>	Méthode pour constituer des équipes 191
4	Section IV – Textes	197
	<i>Un prétexte</i>	« Merci Madame Bignon! » 199
5	<i>Textes 1</i>	Les garçons, les filles 201
	<i>Texte 1-A</i>	Les cégépiens et leurs conceptions de la réussite (Quelques extraits de l'introduction) 203
	<i>Texte 1-B</i>	Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles (extraits) 205
6	<i>Textes 2</i>	Quelques éléments de la problématique de la réussite des garçons à risque au collégial 213
	<i>Texte 2-A</i>	Pour une mielleure réussite scolaire des garçons et des filles (extraits) 215
	<i>Texte 2-B</i>	Guide des subventions 2003-2004, ministère de l'Éducation (extraits) 217

onglet		page
	<i>Texte 3</i> Les facteurs d'échec et de réussite au collégial (extraits)	223
	<i>Texte 4</i> Les différences individuelles dans la façon de réagir aux événements (extraits)	237
7	<i>Texte 5</i> Stéréotypes et effet Pygmalion	247
8	<i>Texte 6</i> Dynamique psychosociale du décrochage au collégial	253
9	<i>Texte 7</i> L'apprentissage comme activité humaine	261
10	<i>Textes 8</i> Styles d'intervention avec des élèves <i>à risque</i>	273
	<i>Texte 8-A</i> L'organisation cognitive du système d'attachement des adolescents et leurs perceptions de l'encadrement dyadique en tutorat (extrait)	275
	<i>Texte 8-B</i> L'encadrement des élèves (extrait)	277
	<i>Texte 8-C</i> Un mot sur le tutorat (extrait)	281
11	<i>Texte 9</i> La reformulation	287
	<i>Texte 10</i> Aider les hommes aussi « Émotions et empathie » (extraits)	291
12	<i>Texte 11</i> Le reflet	295
	<i>Texte 12</i> Dialogue à trois	299
13	<i>Texte 13</i> La pédagogie de l'action	303
14	<i>Texte 14</i> Le feed-back	307

Section I

Présentation générale de la trousse

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

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

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

Objectif de la trousse sur la réussite des garçons au collégial

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

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

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

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

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

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

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

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

Contenu de la trousse

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

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

1. La réussite des garçons au collégial

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

A. Premier type de questions

Que recouvre la notion de réussite?

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

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

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

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

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

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

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

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

B. Deuxième type de questions

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

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

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

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

Tableau 1

Taux de réussite aux cours

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

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

Tableau 2

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

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

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

Tableau 3

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

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

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

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

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

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

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

Tableau 4

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

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

Source : SRAM, psep, avril 2003.

Tableau 5

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

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

Source : SRAM, psep, avril 2003.

Tableau 6

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

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

Source : SRAM, psep, avril 2003.

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

C. Troisième type de questions

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

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

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

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

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

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

D. Quatrième type de questions

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

E. Cinquième type de questions

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

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

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

a) Le suivi personnalisé

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

Un des objectifs majeurs du tutorat pourrait se formuler ainsi :

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

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

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

b) Une pédagogie active et variée

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

* Voir Texte 12.

c) Une intervention systémique, stratégique, structurée et structurante

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

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

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

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

* Voir point 2 du *Texte 7*.

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

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

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

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

Schéma 1

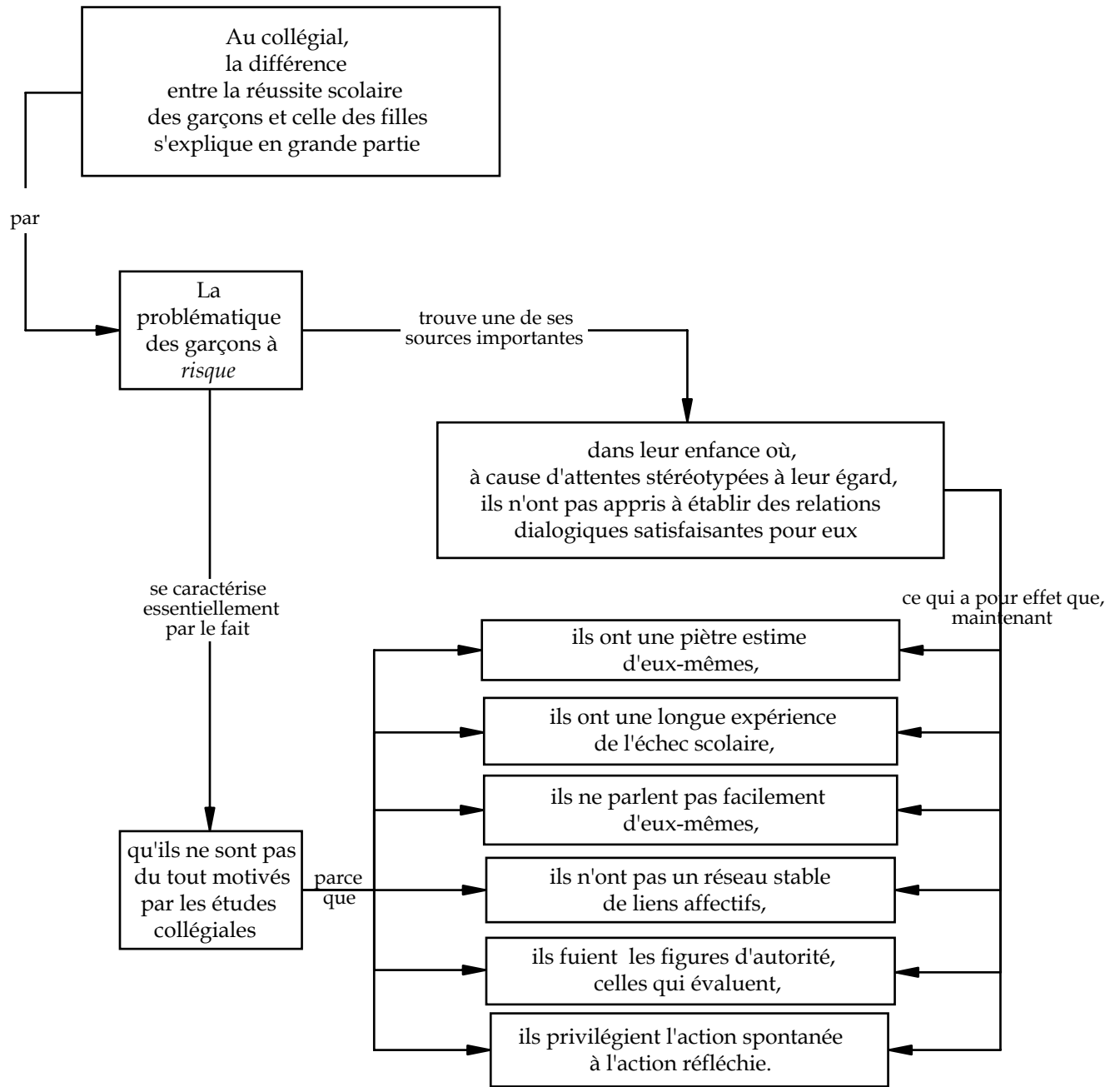
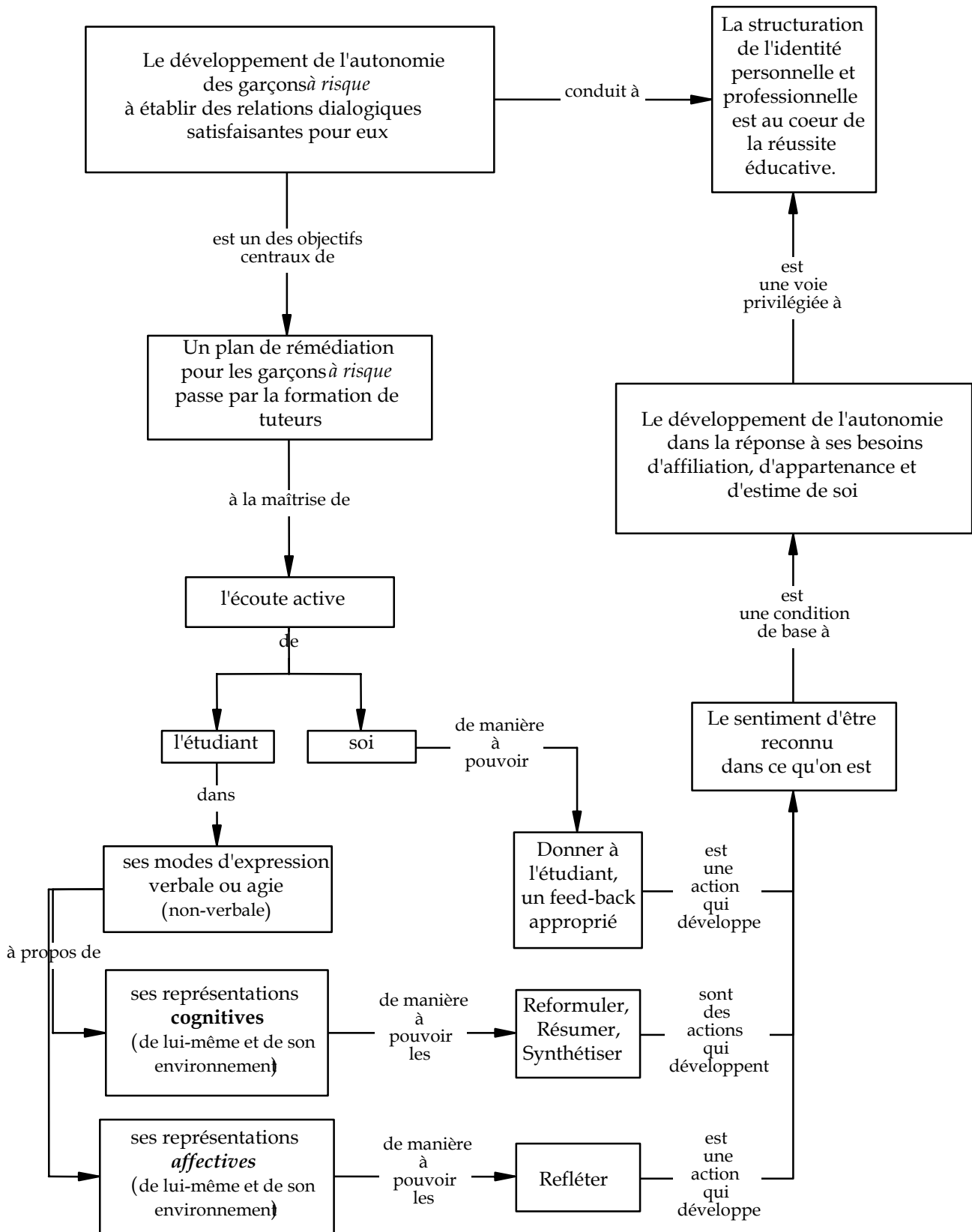


Schéma 2



2. Les activités d'animation

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

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

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

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

3. Les instruments

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

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

4. Les textes

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

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

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

5. Inventaire succinct d'activités ou de pratiques

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6. Médiagraphie

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

Section II
Activités d'animation

**Cinq principes pour guider l'animation
des activités de sensibilisation et de formation
sur le thème de la réussite des garçons à *risque* au collégial**

(Pour une élaboration sur les principes guidant l'animation des activités, voir *Instrument I, Principes et techniques d'animation d'un atelier pédagogique*)

Postulats	Principes
<ul style="list-style-type: none"> - Les caractéristiques des participants aux activités de sensibilisation sont <i>multifactorielles</i> (âge, expérience, discipline, formation, etc.). - La motivation des participants aux activités de sensibilisation est <i>multidéterminée</i>. - Le nombre de participants <i>multidiversifie</i> les perceptions, les attentes, les relations et les interactions. - Tout peut survenir dans les interactions de l'instant. 	1- L'animateur ne peut pas appliquer une approche rigidement planifiée à la conduite des activités.
	2- Il doit conduire la barque comme un « <i>jazz session</i> » ou une <i>impro</i> .
	3- Ses fils conducteurs sont le thème et les objectifs de l'activité.
	4- L'interaction des participants impose une pédagogie de situation.
5- Les activités et les instruments sont des canevas que l'animateur doit ajuster en fonction de sa personnalité, en fonction de la réalité de son milieu et en fonction de ce qu'il prévoit. Il devra toujours, en plus, s'ajuster à ce qui se passe réellement dans l'instant.	

Activités d'animation

Première partie

Activités de sensibilisation
à la réussite des garçons *à risque* au collégial

Activité 1
(180 minutes)

<i>Titre</i>	Deux gars – une fille
<i>Description</i>	Film illustrant quelques comportements propres aux garçons dans un contexte de démarche scientifique, de résolution de problèmes et de créativité en sciences de la nature.
<i>Objectif</i>	Trouver quelques différences entre les « <i>garçons</i> » et les « <i>filles</i> » dans leur façon d’envisager la réussite au collégial.
<i>Rôle des participants</i>	Visionner le film. Émettre opinions et commentaires. Écouter les opinions et commentaires des autres. Tenter d’arriver à un consensus à propos du thème suivant : « <i>Qu’est-ce qui, d’un point de vue innéiste et culturel, caractérise les comportements des garçons dans leurs études au collégial?</i> »
<i>Rôle de l’animateur</i>	Présenter l’objectif et à l’occasion le rappeler au moment de l’échange qui suit le film. Présenter brièvement le film. Animer l’échange et la discussion après le film.
<i>Matériel requis</i>	Film : <i>The Race for the Double Helix</i> (1986) avec Jeff Goldblum. <i>Instrument 1</i> et <i>Instrument 2, 2^e partie. Textes 1.</i>
<i>Déroulement</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1- Présentation du film et de l’objectif (3 minutes). 2- Projection du film et pause (117 minutes). 3- Animation d’un échange autour des questions : « <i>Y a-t-il dans le film illustration de comportements typiques des garçons? Lesquels? Qu’est-ce qui est inné et qu’est-ce qui est acquis dans ces comportements? Quand et comment ce qui a été acquis l’a-t-il été? Croyez-vous qu’il y a des attitudes et des comportements des deux chercheurs qui soient typiques des garçons qui réussissent et qu’il y a des attitudes et des comportements de la chercheuse qui soient typiques des filles qui réussissent?</i> » (40 minutes). 4- L’animateur résume les idées émises et expose quelques caractéristiques des garçons au collégial (20 minutes).
<i>Participants</i>	Minimum : trois ou quatre. Maximum : quinze ou vingt.
<i>Remarques</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1- Le film est une fiction historique de la découverte de l’ADN par J. Watson et F. Crick (prix Nobel pour cette découverte). Il est disponible au Centre de documentation collégiale au Cégep André-Laurendeau. 2- Si le temps le permet, on peut faire aussi état des résultats de l’<i>Activité 5, Pygmalion</i> (lorsqu’on l’a réalisée avant la présentation du film). 3- La présente activité pourrait donner lieu à une polémique inappropriée autour de la polarité des sexes et des genres. L’activité ne vise pas à susciter une telle polémique, mais à constater simplement que, d’un point de vue innéiste et culturel, une certaine différence dans la façon de vivre sa vie, de l’exprimer, provient du fait qu’on ne naît pas <i>homme</i> ou <i>femme</i>, mais qu’on le devient.

Activité 2
(75 minutes)

<i>Titre</i>	Conférence formelle
<i>Description</i>	Exposé statistique sur la réussite des garçons dans le réseau collégial. Présenter les caractéristiques des garçons nouvellement arrivés au collégial et leurs implications pour l'enseignement et l'encadrement de ceux qui sont <i>à risque</i> .
<i>Objectif</i>	Définir quelques éléments de la problématique de la réussite des garçons <i>à risque</i> au collégial.
<i>Rôle des participants</i>	Écouter. Poser des questions au conférencier.
<i>Rôle de l'animateur</i>	Organiser la conférence et l'annoncer. Présenter le but de la conférence. Présenter les statistiques à propos de la réussite des garçons dans les collèges. Présenter le conférencier. Animer la période de questions. Remercier le conférencier.
<i>Matériel requis</i>	<i>Instrument 2. Textes 2.</i> On pourra aussi sonder les besoins du conférencier à ce sujet.
<i>Déroulement</i>	1- Présentation globale du conférencier, de l'objectif et des tableaux statistiques (15 minutes). 2- Présentation proprement dite du conférencier (5 minutes). 3- Conférencier (35 minutes). 4- Questions au conférencier (15 minutes). 5- Remerciements (5 minutes).
<i>Participants</i>	Minimum : douze. Maximum : de soixante à cent.
<i>Remarques</i>	Pour tenir compte de la plus ou moins grande disponibilité des ressources, surtout en région, voici une variante à cette activité. Après avoir pris connaissance des données du réseau décrites à la première partie de l' <i>Instrument 2</i> , on essaie de trouver, en équipes de 3 à 5 personnes, des réponses aux quatre questions de la deuxième partie de cet instrument. On procède ensuite à une lecture des réponses de Simon Larose et on en discute pour les interpréter, les comprendre et se les approprier à l'aide des <i>Textes 2</i> . On procède enfin à une mise en commun des réponses données dans les équipes.

Activité 3
(65 minutes)

<i>Titre</i>	Conférence informelle
<i>Description</i>	À la suite d'un exposé statistique sur la réussite des garçons au collège, des suggestions sont émises par les participants pour favoriser leur réussite scolaire. Ces suggestions sont à leur tour commentées par des invités (praticien ou chercheur spécialiste dans un domaine lié à la réussite des garçons au collégial).
<i>Objectif</i>	Sensibiliser les membres du corps professoral à la problématique de la réussite des garçons à <i>risque</i> dans leur collège.
<i>Rôle des participants</i>	Écouter. Proposer des solutions au problème. Poser des questions aux invités.
<i>Rôle de l'animateur</i>	Organiser la conférence et l'annoncer. Présenter le but de la conférence informelle. Présenter les statistiques à propos de la réussite des garçons dans le collège. Animer le « <i>buzz session</i> ». Présenter les invités. Animer la période de questions. Remercier le ou les invités.
<i>Matériel requis</i>	<i>Instrument 3</i> . Tableaux statistiques sur la réussite des garçons à <i>risque</i> au collège. <i>Texte 3</i> . Autre matériel selon les besoins des invités.
<i>Déroulement</i>	1- Présentations de l'objectif et des invités (12 minutes). 2- « <i>Buzz session</i> » (8 minutes). 3- Rapport des équipes et commentaires des invités (40 minutes). 4- Remerciements (5 minutes).
<i>Participants</i>	Minimum : douze. Maximum : de trente à cinquante.
<i>Remarques</i>	

Activité 4
(70 à 75 minutes)

<i>Titre</i>	Intuition ou empathie?
<i>Description</i>	Les participants essaient de deviner la perception de leurs vis-à-vis à propos de comportements dont certains ont une influence sur le style personnel d'apprentissage.
<i>Objectifs</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1- Se sensibiliser aux différences individuelles dans la façon de réagir à certains événements et aux styles cognitifs différents qui les sous-tendent. 2- Comprendre un peu mieux le monde de l'action que semblent préférer une majorité de garçons à risque. 3- Illustrer comment les premières impressions peuvent affecter la perception.
<i>Rôle des participants</i>	Remplir le questionnaire individuel. « Intuitionner » les réponses de son vis-à-vis au questionnaire. Comparer son intuition à la perception que l'autre a de lui-même.
<i>Rôle de l'animateur</i>	Guider pas à pas les participants dans la réalisation de l'activité à l'aide de l' <i>Instrument 4</i> . Animer les échanges. À partir des réactions au questionnaire sur la dimension <i>réflexion vs action</i> , faire un bref exposé sur les styles cognitifs et les comportements des garçons à risque.
<i>Matériel requis</i>	<i>Instrument 4</i> (questionnaires 1 et 2 de cet <i>Instrument</i> en nombre suffisant). <i>Instrument 15</i> . <i>Texte 4</i> . Un jeu de cartes.
<i>Déroulement</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1- Présentation des deux premiers objectifs (5 minutes). 2- Autodiagnostic (10 minutes). 3- Formation de duos (10 minutes). 4- Travail d'intuition en duo (20 minutes). 5- Compilation des résultats individuels (5 minutes). 6- Présentation du troisième objectif, exposé sur les styles cognitifs et application aux comportements des garçons à risque (20 minutes).
<i>Participants</i>	Minimum : douze. Maximum : vingt-quatre.
<i>Remarques</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1- Comme le groupe sera subdivisé en duos, il est important qu'il soit constitué d'un nombre pair de personnes (l'animateur pourrait compléter un duo lorsque le nombre de personnes dans le groupe est impair). 2- <u>Pour une meilleure réussite pédagogique de l'activité</u>, la formation en duos devra se réaliser en respectant le critère suivant (voir <i>Instrument 15</i>) : <i>choisir dans le groupe quelqu'un qu'on ne connaît pas, ou que l'on connaît moins que les autres.</i>

Activité 5
(de 60 à 70 minutes)

<i>Titre</i>	Pygmalion
<i>Description</i>	Comparaison des caractéristiques assignées spontanément aux garçons et aux filles à <i>risque</i> dans leurs classes et celles aussi assignées spontanément aux garçons et aux filles qui réussissent.
<i>Objectifs</i>	<p>1- Dégager, à l'aide de l'expérience des professeurs, quatre portraits :</p> <p>a- les caractéristiques des garçons à <i>risque</i>;</p> <p>b- les caractéristiques des garçons qui réussissent;</p> <p>c- les caractéristiques des filles à <i>risque</i>;</p> <p>d- les caractéristiques des filles qui réussissent.</p> <p>2- Déterminer s'il y a des stéréotypes dans leur façon de voir les étudiants à <i>risque</i>.</p> <p>3- Prendre conscience de l'effet Pygmalion et de la manière de l'utiliser à bon escient.</p>
<i>Rôle des participants</i>	Repérer mentalement « <i>le meilleur</i> » et « <i>le pire</i> » parmi leurs étudiants, « <i>la meilleure</i> » et « <i>la pire</i> » parmi leurs étudiantes. Décrire les caractéristiques de ces derniers. Commenter le portrait global qui s'en dégage.
<i>Rôle de l'animateur</i>	Guider les participants dans la démarche menant au portrait global des quatre types d'étudiants. Animer la discussion qui analyse ces portraits. Présenter un bref exposé sur les stéréotypes et l'effet Pygmalion.
<i>Matériel requis</i>	<i>Instrument 5</i> . Un ordinateur et le logiciel de compilation. <i>Texte 5</i> .
<i>Déroulement</i>	<p>1- Présentation du premier objectif et de la procédure (5 minutes).</p> <p>2- Cotation des quatre étudiants choisis par chaque professeur (15 minutes).</p> <p>3- Compilation des résultats pendant que l'animateur procède à un exposé sur les stéréotypes (15 minutes).</p> <p>4- Présentation des deux derniers objectifs (5 minutes).</p> <p>5- Analyse des portraits et comparaison avec les données de l'exposé. Commentaires des participants (20 minutes).</p>
<i>Participants</i>	Minimum : huit. Maximum : de douze à quinze.
<i>Remarques</i>	Activité délicate à animer, car il faut à la fois respecter le point de vue et l'expérience des professeurs et souligner la part de stéréotype qui entre dans leur perception. Un grand tact est nécessaire.

Activité 6
(120 minutes)

<i>Titre</i>	Le décrochage au collégial
<i>Description</i>	Des professeurs, en collaboration avec un groupe de garçons décrocheurs, déterminent des sources potentielles du décrochage et des actions à entreprendre pour le contrer.
<i>Objectifs</i>	1- Identifier les sources du décrochage des garçons et des remèdes possibles. 2- Comprendre le processus qui mène au décrochage.
<i>Rôle des participants</i>	Choisir cinq ou six causes importantes qui expliquent le décrochage. Identifier les meilleurs remèdes à ces causes, leurs caractéristiques et les conditions qui assureraient leur efficacité.
<i>Rôle de l'animateur</i>	Recueillir les opinions des participants et faire expliciter leurs choix.
<i>Matériel requis</i>	<i>Instrument 6. Texte 6.</i>
<i>Déroulement</i>	1- Choix individuel, parmi une trentaine de causes, des cinq qui expliquent le mieux le décrochage (8 minutes). 2- Compilation des choix individuels (7 minutes). 3- Explicitation des causes et justification des choix individuels (25 minutes). 4- Choix par vote pondéré des six causes qui expliquent le mieux le décrochage (8 minutes). 5- Compilation des votes pondérés (7 minutes). 6- Brainstorming pour produire le plus de solutions et de remèdes appropriés en vue de contrer le décrochage (15 minutes). 7- Discussion ouverte sur les conditions à implanter et à respecter pour que ces remèdes soient efficaces (25 minutes). 8- Exposé sur les étapes du processus qui mènent au décrochage (25 minutes).
<i>Participants</i>	Cinq ou six professeurs et cinq ou six décrocheurs.
<i>Remarques</i>	L'animateur doit porter une attention particulière pour éviter que les professeurs n'entrent dans une dynamique de persuasion pour convaincre les garçons présents : a- qu'ils ont tort d'avoir décroché; b- de revenir au cégep; c- de suivre leurs conseils; d- du fait qu'ils auraient dû..., qu'ils devraient...; e- ...

Activités d'animation

Deuxième partie

Activités de formation à l'intervention
auprès des garçons à *risque*
dans un contexte de tutorat ou de suivi personnalisé

Note

Les huit activités suivantes (de 7 à 14), auxquelles on peut ajouter les deux qui précèdent immédiatement, peuvent constituer un programme structuré de formation d'une vingtaine d'heures sur le thème : *Le suivi personnalisé et la relation d'aide dans un contexte éducatif auprès des garçons à risque*. Ces activités ne cherchent pas à transmettre en quelques heures ce qui prend plusieurs années à être maîtrisé par un psychologue; elles ont des objectifs importants quoique limités.

Elles s'adressent aux professeurs intéressés à aider les garçons à *risque* dans un contexte de suivi personnalisé ou de tutorat. Ceux-là apprendront à mieux régir la communication interpersonnelle avec ces étudiants en recourant à des interventions à leur portée dans un cadre de référence approprié, celui d'une relation d'aide dans un contexte éducatif. Comme la capacité d'établir des relations « dialogiques » satisfaisantes s'apprend par l'exemple et dans l'action, la maîtrise d'une stratégie de communication « dialogique » est prioritaire chez les personnes chargées d'aider les garçons à *risque* pour qui, presque par définition, cette capacité est déficiente. Les thèmes fixés aux activités de formation ont été choisis pour tenir compte d'un phénomène qu'on rencontre plus particulièrement chez le garçon à *risque* : la difficulté à exprimer ses émotions autrement que dans l'action.

On trouvera aux Textes 8-B et 8-C quelques recommandations pour des professeurs qui désirent exercer une fonction de tutorat uniquement auprès des élèves doués d'autonomie dans l'établissement de relations interpersonnelles avec les professeurs. De plus, ces professeurs peuvent avoir recours au didacticiel SECRA II* (Simulation d'un exercice de communication en relation d'aide) pour MacOS ® et compatibles PC. Ce logiciel, disponible au CCDMD (Centre collégial de développement de matériel didactique) a été produit en 1996 par Lucie Trépanier au Collège de Maisonneuve.

* Le didacticiel SECRA II est un exercice multimédia et interactif de communication. Il permet d'étudier l'effet de diverses attitudes adoptées dans une relation d'aide. Grâce à ce didacticiel, l'utilisateur simule une conversation avec différentes personnes qui ont besoin d'aide (l'ordinateur joue ces rôles). À la fin de la conversation, l'utilisateur obtient certaines données sur les attitudes qu'il a manifestées durant ces relations. Pour des motifs pédagogiques, il est souhaitable que l'utilisateur n'ait pas consulté la documentation théorique sur le sujet au moment où il utilise le didacticiel pour la première fois. Il est en effet important qu'il soit en quelque sorte « naïf », s'il veut que le diagnostic reflète véritablement son mode spontané d'intervention dans une relation d'aide. Une fois son diagnostic obtenu, l'utilisateur peut consulter la section « Interprétation d'un diagnostic » pour connaître les conséquences potentielles de ses attitudes spontanées sur un aidé. Il peut ensuite réutiliser le didacticiel à sa guise pour s'exercer et développer une attitude plus efficace.

Activité 7
(de 75 à 90 minutes)

<i>Titre</i>	Émotion et interaction dans l'apprentissage
<i>Description</i>	Une expérience guidée de focalisation (attention dirigée) suivie d'un échange.
<i>Objectifs</i>	<p>1- Illustrer la place des émotions et de la communication interpersonnelle dans l'activation de l'apprentissage.</p> <p>2- Expérimenter une formule pédagogique qui applique en profondeur le principe pédagogique « <i>partir du connu</i> » tout en mettant les étudiants en interaction.</p> <p>3- Situer l'importance de l'émotion et de la communication dans le processus d'apprentissage des garçons à risque.</p>
<i>Rôle des participants</i>	Coter les mots proposés. Discuter des causes des différences accordées à certains mots.
<i>Rôle de l'animateur</i>	Guider pas à pas les participants dans la réalisation de l'expérience à l'aide de l' <i>Instrument 7</i> . Animer les échanges. Faire un bref exposé sur l'intégration des apprentissages chez les garçons à risque à l'aide du <i>Texte 7</i> .
<i>Matériel requis</i>	<i>Instrument 7. Texte 7.</i>
<i>Déroulement</i>	<p>1- Brève présentation des objectifs (5 minutes).</p> <p>2- Expérience de « <i>focusing</i> » (10 minutes).</p> <p>3- Découverte et explication des différences de sens en équipes de trois ou quatre personnes (20 minutes).</p> <p>4- Retour sur l'expérimentation par une mise en commun des équipes (15 minutes).</p> <p>5- Exposé sur le mode d'intégration des garçons à risque (15 minutes).</p> <p>6- Application à la classe (10 minutes).</p>
<i>Participants</i>	Minimum : douze. Maximum : trente.
<i>Remarques</i>	Le <i>Texte</i> théorique 7 est une adaptation (pour les besoins de la présente activité) des pages 7 à 17 du livre de Guy Archambault, <i>47 façons pratiques de conjuguer enseigner avec apprendre</i> , 2 ^e édition, Les Presses de l'Université Laval, Sainte-Foy, 2001. Cette activité utilise une partie du matériel de l' <i>Activité 11</i> de la trousse 6 sur les NSP.

Activité 8

(90 minutes)

<i>Titre</i>	Styles d'intervention avec des élèves à risque
<i>Description</i>	Étude de cas où chacun pose un diagnostic sur la nature de son style spontané d'intervention avec des garçons et des filles à risque.
<i>Objectifs</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1- Déterminer une stratégie et des types d'interventions à privilégier avec des garçons à <i>risque</i> dans un contexte de suivi personnalisé ou de tutorat impliquant une relation d'aide. 2- Définir le style personnel d'intervention qu'on privilégie spontanément dans un tel contexte. 3- Préciser si on a tendance à privilégier une approche identique selon qu'on cherche à aider des filles ou des garçons ou selon qu'on est soi-même un homme ou une femme.
<i>Rôle des participants</i>	Remplir le questionnaire. Compiler les résultats. Discuter des résultats obtenus en fonction des objectifs poursuivis.
<i>Rôle de l'animateur</i>	Expliquer la procédure pour remplir le questionnaire. Aider à tracer un portrait d'ensemble des styles utilisés selon le sexe des répondants et selon le sexe des étudiants à <i>risque</i> . Animer l'échange sur l'analyse et l'interprétation des résultats. Exposer les raisons d'éviter ou de privilégier certains types d'interventions avec les garçons à <i>risque</i> .
<i>Matériel requis</i>	<i>Instrument 8. Textes 8.</i>
<i>Déroulement</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1- Exposé des deux premiers objectifs poursuivis par l'activité (5 minutes). 2- Administration du questionnaire, travail en équipe et compilation des résultats (50 minutes). 3- Présentation du troisième objectif, analyse et discussion des résultats (35 minutes).
<i>Participants</i>	Minimum : douze. Maximum : dix-huit.
<i>Remarques</i>	Les <i>Activités 8 à 13</i> forment une séquence, de la moins menaçante à la plus délicate à vivre. Les <i>Activités 9 à 14</i> ne devraient être offertes qu'à des personnes qui valorisent la relation d'aide, le tutorat, le mentorat ou le suivi personnalisé et qui désirent se rendre habiles à une communication efficace dans un contexte où on ne peut éviter de traiter le processus émotionnel pour favoriser l'acquisition de nouvelles attitudes chez les garçons à <i>risque</i> .

Activité 9
(120 minutes)

<i>Titre</i>	La reformulation
<i>Description</i>	Discussion en équipe autour du thème de la différence entre les comportements et les attitudes des garçons et ceux des filles au collégial.
<i>Objectifs</i>	1- S'approprier en profondeur la problématique des garçons à risque au collégial. 2- Apprendre à maîtriser deux techniques essentielles à l'exercice de l'écoute active, à savoir la reformulation et la synthèse de propos émis en face-à-face.
<i>Rôle des participants</i>	Échanger de manière à construire une vision commune de la problématique des garçons à risque au collégial.
<i>Rôle de l'animateur</i>	Exposer les objectifs et la procédure à suivre pour la réalisation de l'activité. Animer le retour sur l'activité.
<i>Matériel requis</i>	<i>Instrument 9. Textes 1, 2, 3, 4, 5, 6 et 9.</i> Une balle de tennis. Douze cartons rouges, douze cartons verts et douze cartons orange (environ 5 pouces sur 5 pouces). Un jeu de cartes.
<i>Déroulement</i>	1- Présentation : objectifs et procédure à suivre (10 minutes). 2- Discussion (de 60 à 75 minutes). 3- Travail en duo et en quatuor (30 minutes). 4- Retour sur l'expérience (de 10 à 15 minutes).
<i>Participants</i>	Minimum : neuf. Maximum : dix-huit.
<i>Remarques</i>	1- Cette activité a avantage à être réalisée après l'Activité 8. 2- Cette activité est un entraînement (une véritable « drill ») à la reformulation et à la synthèse. Le rôle de <i>meneur de jeu</i> joué par l'animateur est capital pour amener les participants à maîtriser la technique de la reformulation. Aux fins de la présente trousse, on devra considérer la technique de la « reformulation » comme une technique différente de la technique du « reflet » qui fait l'objet de l'Activité 11. La différence tient à ce que la reformulation est centrée sur les idées de l'autre, alors que le reflet est centré sur ses émotions et ses sentiments. La reformulation est un résumé exact des propos émis par quelqu'un en situation de face-à-face, ces propos étant essentiellement constitués par les pensées conceptuelles émises par celui-ci ou par sa perception de faits ou d'événements. Le reflet, quant à lui, offre à l'autre un miroir, en situation de face-à-face, dans lequel il peut voir les sentiments et les émotions qu'il est en train d'éprouver.

Activité 10

(60 minutes)

<i>Titre</i>	Émotions et empathie
<i>Description</i>	Exercice d'identification des besoins et des émotions en jeu dans des situations difficiles vécues par des garçons et des filles <i>à risque</i> .
<i>Objectifs</i>	1- Apprendre à découvrir et à nommer les émotions. 2- Identifier les caractéristiques d'une attitude empathique. 3- Situer le rôle de l'empathie dans l'apprentissage de nouvelles attitudes.
<i>Rôle des participants</i>	Remplir individuellement le tableau synoptique. Comparer sa production individuelle avec celle d'un autre membre du groupe. Mettre en commun avec l'ensemble du groupe ses réflexions sur la démarche.
<i>Rôle de l'animateur</i>	Expliquer la procédure pour remplir les tableaux synoptiques. Animer l'échange entre les participants dans la mise en commun qui suit l'étude des cas.
<i>Matériel requis</i>	<i>Instrument 10. Texte 10.</i>
<i>Déroulement</i>	1- Prise de conscience des objectifs poursuivis par cette activité (5 minutes). 2- Étude individuelle des cas (de 15 à 20 minutes). 3- Étude en duo des tableaux à partir des tableaux individuels (de 10 à 15 minutes). 4- Mise en commun (de 10 à 15 minutes). 5- Court exposé sur la nature et le rôle de l'empathie (de 5 à 10 minutes).
<i>Participants</i>	Minimum : neuf. Maximum : dix-huit.
<i>Remarques</i>	Cette activité aurait avantage à être réalisée après l'Activité 9. Combinée à cette dernière, elle permet de pousser plus avant l'habileté à intervenir avec des étudiants <i>à risque</i> en exerçant la capacité de repérer et de décoder la teneur émotionnelle d'un discours. Cette habileté est fondamentale pour exercer des interventions qui visent à <i>refléter</i> le vécu.

Activité 11
(de 50 à 60 minutes)

<i>Titre</i>	Le reflet
<i>Description</i>	Les participants s'exercent à refléter les sentiments exprimés par des personnes qui vivent des moments difficiles.
<i>Objectif</i>	Maîtriser la technique du reflet.
<i>Rôle des participants</i>	Formuler des réponses de type <i>reflet des sentiments</i> à l'occasion d'événements vécus pendant des rencontres de tutorat.
<i>Rôle de l'animateur</i>	Guider les participants dans la réalisation de l'activité.
<i>Matériel requis</i>	<i>Instrument 11. Texte 11.</i>
<i>Déroulement</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1- Prise de conscience des objectifs poursuivis par cette activité (5 minutes). 2- Étude individuelle des événements et formulation de réponses de type <i>reflet des sentiments</i> (de 15 à 20 minutes). 3- Comparaison des réponses individuelles avec des exemples possibles de réponses (de 5 à 10 minutes). 4- Étude en duo de quelques autres événements et formulation de réponses de type <i>reflet des sentiments</i> (de 15 à 20 minutes). 5- Mise en commun (de 10 à 15 minutes).
<i>Participants</i>	Minimum : six. Maximum : dix-huit.
<i>Remarques</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1- Cette activité aurait avantage à être réalisée après l'Activité 10. 2- Cette activité en est une d'enracinement, d'ancrage de l'habileté à refléter des sentiments vécus par une autre personne, habileté caractéristique d'une attitude empathique, tout comme la technique de la reformulation. À la différence de la reformulation cependant, le reflet se centre sur les sentiments vécus, plutôt que sur la pensée de l'interlocuteur, et tente de circonscrire la nature du besoin vécu, les sentiments étant les symptômes de ce besoin.

Activité 12
(de 2 à 3 heures)

<i>Titre</i>	Dialogue à trois
<i>Description</i>	On expérimente en trio une relation interpersonnelle satisfaisante autour d'un sujet délicat propre à chacun.
<i>Objectifs</i>	1- Renforcer la capacité à écouter activement. 2- Découvrir les conditions qui rendent facile l'écoute active.
<i>Rôle des participants</i>	Vivre une expérience de relaxation. Visualiser les moments importants, charnières de sa propre vie. En trio, à tour de rôle, raconter une de ces expériences charnières à un partenaire en situation d'écoute active pendant que le troisième partenaire observe silencieusement l'effet des interventions d'écoute active sur le narrateur. En plénière, partager avec les autres trios les réflexions sur le processus vécu dans l'ensemble de l'activité.
<i>Rôle de l'animateur</i>	Expliquer les objectifs et le déroulement de l'activité. Former des trios en s'inspirant de l' <i>Instrument 1</i> de la trousse 3, <i>Motivation</i> . Guider la relaxation et la visualisation. Mettre en marche les trios (rôles, moment, durée et localisation). Observer silencieusement chaque trio. Animer le retour sur l'expérience en plénière.
<i>Matériel requis</i>	<i>Instrument 12</i> . <i>Instrument 15</i> . Un jeu de cartes. <i>Texte 12</i> . Les participants doivent prévoir des vêtements confortables et adaptés à une activité de relaxation. Un local propre à une activité de relaxation.
<i>Déroulement</i>	1- Présentation des objectifs (5 minutes). 2- Division en équipes (10 minutes). 3- Relaxation et visualisation (de 15 à 25 minutes). 4- Organisation des trios dans le temps et l'espace (5 minutes). 5- Écoute active des narrations (de 60 à 75 minutes). 6- Retour sur l'expérience (de 20 à 30 minutes).
<i>Participants</i>	Minimum : six. Maximum : dix-huit.
<i>Remarques</i>	1- Cette activité aurait avantage à être réalisée après l' <i>Activité 11</i> et avant l' <i>Activité 13</i> . 2- L' <i>Activité 12</i> a toujours été un succès dans le passé. À quelques occasions, la narration d'un fait vécu par les participants est empreinte de beaucoup d'émotion; ce fait nécessite de la part de l'animateur une bonne expérience dans la conduite de sessions de formation impliquant relaxation, visualisation et communication interpersonnelle authentique.

Activité 13
(de 75 à 90 minutes)

<i>Titre</i>	La pédagogie de l'action
<i>Description</i>	Les participants vivent la difficulté éprouvée par les garçons à <i>risque</i> à s'ouvrir, à faire état de leurs émotions et sentiments, et expérimentent une approche pour contourner cette difficulté.
<i>Objectif</i>	Reconnaître une approche, la <i>pédagogie de situation</i> , dite « de l'action », et sa vertu à aider à parler de soi, de ses émotions, simplement.
<i>Rôle des participants</i>	Vivre une expérience de relaxation et une activité d'expression dramatique (EXDRA). En plénière, partager avec les autres trios les réflexions sur le processus vécu dans l'ensemble de l'activité.
<i>Rôle de l'animateur</i>	Diriger les participants dans la relaxation et l'EXDRA. Animer la plénière.
<i>Matériel requis</i>	<i>Instrument 13. Texte 13.</i> Musique de fond : 3 Gymnopédies de Érik Satie (piano). Les participants doivent prévoir des vêtements confortables et adaptés à une activité de relaxation. Un local propre à une activité de relaxation.
<i>Déroulement</i>	1- Présentation des objectifs (5 minutes). 2- Relaxation et EXDRA (de 35 à 40 minutes). 3- Retour sur l'expérience (de 25 à 30 minutes).
<i>Participants</i>	Minimum : douze. Maximum : dix-huit.
<i>Remarques</i>	1- Cette activité aurait avantage à être réalisée après l'Activité 12. 2- Il est essentiel d'avoir un nombre pair de participants. 3- L'Activité 13 en est une d' <i>expression dramatique</i> ; elle est empreinte de beaucoup d'émotion. Ce fait nécessite de la part de l'animateur une bonne expérience dans la conduite de sessions de formation impliquant <i>expression dramatique</i> et communication interpersonnelle authentique.

Activité 14
(90 minutes)

<i>Titre</i>	Le feed-back
<i>Description</i>	Les participants échangent leurs perceptions sur la façon avec laquelle ils ont communiqué entre eux au cours des activités précédentes.
<i>Objectifs</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1- Expérimenter les effets d'un feed-back et les conditions optimales pour le formuler et le recevoir. 2- Préciser les caractéristiques qui optimisent l'efficacité d'un feed-back. 3- Visualiser le rapport « dialogique » entre l'empathie et la congruence.
<i>Rôle des participants</i>	Remplir les questionnaires de feed-backs. Échanger leurs commentaires sur les feed-backs reçus.
<i>Rôle de l'animateur</i>	Présenter les objectifs et les étapes de la démarche. Exposer les caractéristiques qui optimisent l'efficacité d'un feed-back.
<i>Matériel requis</i>	<i>Instrument 14. Texte 14.</i>
<i>Déroulement</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1- Présentation des objectifs (5 minutes). 2- Formation des trios (10 minutes). 3- Cotation des questionnaires (de 10 à 15 minutes). 4- Explicitation en trios sur les feed-backs reçus (30 minutes). 5- Exposé sur le « <i>feed-back</i> » et retour sur l'expérience (30 minutes).
<i>Participants</i>	Minimum : six. Maximum : dix-huit.
<i>Remarques</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1- Cette activité aurait avantage à être réalisée à la fin du programme de formation constitué des <i>Activités 7 à 13</i>. 2- Il est relativement important que le nombre des membres du groupe soit divisible par trois de manière à pouvoir former des trios. On peut à la rigueur former un quatuor ou deux, mais le temps requis pour remplir les questionnaires est alors un peu plus long et le temps requis pour échanger en trio est deux fois plus long avec des quatuors qu'avec des trios, puisqu'on passe de trois relations « dialogiques » à six.

Section III

Instruments d'aide aux activités d'animation

Instrument 1

**Principes et techniques d'animation
d'un atelier pédagogique**

Principes et techniques d'animation d'un atelier pédagogique

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

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

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

Gérer un triple processus :

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

3. L'animation d'un atelier pédagogique

- a) Le souci premier et constant de l'animateur d'un atelier pédagogique est de faciliter la communication entre les membres du groupe.
- b) La communication entre les membres d'un atelier est le processus qui leur permet d'échanger leurs perceptions individuelles en fonction de l'objectif commun qui les rassemble.
- c) Il peut arriver, dans un atelier de sensibilisation ou de formation, selon la formule pédagogique utilisée, que des accords de perception doivent se réaliser pour atteindre les objectifs du groupe ou pour que celui-ci fonctionne avec efficacité et harmonie. On peut distinguer trois niveaux où des accords de perception doivent se réaliser progressivement entre les membres :
 - l'objectif à poursuivre et à atteindre ensemble;
 - la place de chacun dans le groupe et sa motivation à y être;
 - les moyens à prendre pour atteindre l'objectif commun.

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

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

4. Le processus de réduction des écarts de perception

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

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

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

5. Stratégie de base de l'animateur

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

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

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

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

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

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

Cinq corollaires pour l'animation des activités

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

Instrument 2

Conférence formelle

Première partie

La réussite et la diplomation au collégial

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

La réussite au collégial selon le facteur sexe

Tableau 1

Taux de réussite aux cours

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

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

Tableau 2

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

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

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

Tableau 3

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

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

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

Tableau 4

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

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

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

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

Tableau 5

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

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

Source : **SRAM**, psep, avril 2003.

Tableau 6

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

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

Source : **SRAM**, psep, avril 2003.

Tableau 7

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

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

Source : SRAM, psep, avril 2003.

Tableau 8

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

	Filles*	Garçons*
1/4 heure ou moins	12 %	27 %
de 1/2 heure à 3/4 heure	27 %	34 %
de 1 heure à 1 1/2 heure	42 %	33 %
2 heures et plus	26 %	13 %

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

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

Instrument 2

Conférence formelle

Deuxième partie

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

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

implications pour l'enseignement et l'encadrement

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

1. Quels sont les attitudes et les comportements qui caractérisent les garçons nouvellement arrivés au collégial?
2. Quels rapports les garçons entretiennent-ils avec leur réseau d'amis au collège?
3. Quels rapports les garçons entretiennent-ils avec les enseignants?
4. Comment les garçons répondent-ils aux interventions d'aide à l'apprentissage?

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

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

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

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

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

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

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

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

Implications pour l'enseignement

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

Implications pour l'encadrement

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

Instrument 3

Conférence informelle

Conférence informelle

« *Buzz session* »

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

Description

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

But

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

Rôle des participants

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

Rôle de l'animateur

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

Rôle des invités

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

Les deux questions

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

Instrument 4

Intuition ou empathie?

Intuition ou empathie?

Objectifs

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

Déroulement de l'activité

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

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

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

- Dès que les participants ont rempli le questionnaire, l'animateur forme des duos en s'inspirant de l'*Instrument 15*. Le critère de choix (quelqu'un qu'on ne connaît pas ou que l'on connaît très peu) doit être respecté le plus possible (seules les deux dernières personnes à choisir ne seront peut-être pas en mesure de respecter ce critère).
- Une fois les participants mis en paires, ils se placent en situation de face-à-face en évitant de voir la feuille de réponses de leur partenaire. L'animateur remet à chaque membre d'un duo une copie vierge du Questionnaire 2 et chacun des membres du duo le remplit.
- Quand les membres d'une paire ont rempli ce second questionnaire, chacun repasse les vingt points, un à un, en comparant sa propre réponse avec celle de l'autre. Lorsqu'une réponse diffère, on tente d'expliquer pourquoi (exemple : « j'ai répondu a- au point 2; tu m'as mis b-; qu'est-ce qui t'a amené à me mettre b-? je t'expliquerai après pourquoi j'ai répondu a- à ce point. »).

Phase 3 – Plénière

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

Questionnaire 1

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

- 1- Comme activité de perfectionnement, je préfère habituellement :
 - a- un cours où seul le professeur parle.
 - b- un cours où les participants parlent autant que le professeur.
- 2- À l'achat d'un nouvel appareil, habituellement :
 - a- je lis d'abord attentivement les instructions, le mode d'emploi.
 - b- je le manipule, tente de l'essayer immédiatement.
- 3- Quand j'ai un problème, ce qui me préoccupe d'abord habituellement :
 - a- c'est d'y trouver une solution.
 - b- c'est d'en trouver la cause.
- 4- Au sortir d'un endroit nouveau, mon premier souvenir le lendemain concerne :
 - a- une ou des personnes qui y étaient.
 - b- le décor, l'ambiance qui y régnait.
- 5- Lorsque quelqu'un me parle, habituellement :
 - a- je le regarde continuellement ou presque.
 - b- je regarde souvent ailleurs en même temps que je l'écoute.
- 6- Je préfère les projets où je peux travailler la plupart du temps :
 - a- seul.
 - b- avec d'autres.
- 7- Pour me détendre, j'ai tendance à :
 - a- changer d'activité.
 - b- m'arrêter, réfléchir ou méditer.
- 8- Lorsque je travaille à un projet, je veux d'abord connaître :
 - a- la raison d'être du projet.
 - b- le déroulement et les étapes du projet.
- 9- Face à l'échec d'un projet personnel, j'ai tendance spontanément à :
 - a- réviser la réalisation des étapes du projet.
 - b- remettre en question l'objectif du projet.
- 10- Lorsqu'une personne me parle, je m'intéresse plus :
 - a- aux sentiments qu'elle exprime.
 - b- aux faits qu'elle raconte.

- 11- Les conversations impliquant de l'abstrait :
- a- ont plutôt tendance à me déranger.
 - b- ne me dérangent pas trop.
- 12- Face à une nouvelle tâche qui m'est confiée :
- a- j'apprends d'abord ce qu'il faut savoir et je passe ensuite à la pratique.
 - b- j'apprends en la faisant.
- 13- Les vêtements des gens que je rencontre attirent mon attention :
- a- souvent.
 - b- rarement.
- 14- Lorsque je parle à une personne et qu'elle ne me regarde pas :
- a- j'ai tendance à m'arrêter de parler.
 - b- cela ne me dérange pas.
- 15- Devant une réussite :
- a- je n'attends pas plus qu'il ne faut d'approbation de mon entourage.
 - b- j'espère que mon entourage la soulignera explicitement.
- 16- Avant de me rendre à un endroit, habituellement :
- a- voir une carte illustrant l'itinéraire à suivre me rassure.
 - b- me faire expliquer le chemin à suivre me rassure.
- 17- Un repas vite pris, debout au comptoir?
- a- Jamais!
 - b- Cela ne me dérange pas du tout.
- 18- S'il m'arrive de déplaire :
- a- cela me rend habituellement anxieux.
 - b- cela me touche un peu, mais je me détends vite.
- 19- De façon générale, l'inconnu, la *brume* :
- a- m'intrigue.
 - b- me rend plutôt nerveux.
- 20- Lorsqu'une personne que j'attends est en retard, j'ai tendance à :
- a- être déçu, mais à accepter ce fait sur lequel je n'ai pas de pouvoir.
 - b- devenir impatient ou fâché.

Questionnaire 2

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

- 1- Comme activité de perfectionnement, il doit préférer habituellement :
 - a- un cours où seul le professeur parle.
 - b- un cours où les participants parlent autant que le professeur.
- 2- À l'achat d'un nouvel appareil, il doit habituellement :
 - a- lire d'abord attentivement les instructions, le mode d'emploi.
 - b- le manipuler, tenter de l'essayer immédiatement.
- 3- Quand il a un problème, ce qui doit le préoccuper d'abord habituellement :
 - a- c'est d'y trouver une solution.
 - b- c'est d'en trouver la cause.
- 4- Au sortir d'un endroit nouveau, son premier souvenir le lendemain concerne :
 - a- une ou des personnes qui y étaient.
 - b- le décor, l'ambiance qui y régnait.
- 5- Lorsque quelqu'un lui parle, habituellement :
 - a- il le regarde continuellement ou presque.
 - b- il regarde souvent ailleurs en même temps qu'il l'écoute.
- 6- Il préfère les projets où il peut travailler la plupart du temps :
 - a- seul.
 - b- avec d'autres.
- 7- Pour se détendre, il a tendance à :
 - a- changer d'activité.
 - b- s'arrêter, réfléchir ou méditer.
- 8- Lorsqu'il travaille à un projet, il veut d'abord connaître :
 - a- la raison d'être du projet.
 - b- le déroulement et les étapes du projet.
- 9- Face à l'échec d'un projet personnel, il a tendance spontanément à :
 - a- réviser la réalisation des étapes du projet.
 - b- remettre en question l'objectif du projet.
- 10- Lorsqu'une personne lui parle, il s'intéresse plus :
 - a- aux sentiments qu'elle exprime.
 - b- aux faits qu'elle raconte.

- 11- Les conversations impliquant de l'abstrait :
- a- ont plutôt tendance à le déranger.
 - b- ne le dérangent pas trop.
- 12- Face à une nouvelle tâche qui lui est confiée :
- a- il apprend d'abord ce qu'il faut savoir et il passe ensuite à la pratique.
 - b- il apprend en la faisant.
- 13- Les vêtements des gens qu'il rencontre attirent son attention :
- a- souvent.
 - b- rarement.
- 14- Lorsqu'il parle à une personne et qu'elle ne le regarde pas :
- a- il a tendance à s'arrêter de parler.
 - b- cela ne le dérange pas.
- 15- Devant une réussite :
- a- il n'attend pas plus qu'il ne faut d'approbation de son entourage.
 - b- il espère que son entourage la soulignera explicitement.
- 16- Avant de se rendre à un endroit, habituellement :
- a- voir une carte illustrant l'itinéraire à suivre le rassure.
 - b- se faire expliquer le chemin à suivre le rassure.
- 17- Un repas vite pris, debout au comptoir?
- a- Jamais!
 - b- Cela ne le dérange pas du tout.
- 18- S'il lui arrive de déplaire :
- a- cela le rend habituellement anxieux.
 - b- cela le touche un peu, mais il se détend vite.
- 19- De façon générale, l'inconnu, la *brume* :
- a- l'intrigue.
 - b- le rend plutôt nerveux.
- 20- Lorsqu'une personne qu'il attend est en retard, il a tendance à :
- a- être déçu, mais à accepter ce fait sur lequel il n'a pas de pouvoir.
 - b- devenir impatient ou fâché.

Grille de compilation des réponses au Questionnaire 1

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

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

Guide d'interprétation du questionnaire

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

- 1- Un monde où domine la *réflexion* est celui de la personne qui, face à un nouvel environnement, est portée à l'intérioriser; elle a besoin de penser en profondeur avant d'agir. Une personne de ce type cherche toujours à se construire, à l'aide de modèles, une vision claire de la situation avant de s'y engager par l'action. Lorsqu'elle ressent des émotions, elle a tendance à les intérioriser, à se livrer à l'introspection avant de les exprimer; elle les exprime alors verbalement à des personnes en qui elle a confiance. Ce type de personnes a constamment besoin d'une rétroaction d'un genre bien particulier et explicite, pour passer à l'action, car elles ont tendance à prendre beaucoup de plaisir à réfléchir, à modéliser intérieurement. La particularité de cette rétroaction, c'est le **pourquoi** de l'action. Il est donc nécessaire de bien leur expliquer la raison d'être d'une tâche, d'une activité. Lorsqu'une personne de ce type intériorise un objectif, sa motivation intrinsèque devient inébranlable; elle travaille facilement seule et est moins sensible aux réactions de l'environnement dans la poursuite d'un but bien intériorisé.
- 2- Un monde où domine l'*action* est celui de la personne qui, face à un nouvel environnement, est portée immédiatement à agir sur cet environnement. Ce type de personnes aime interagir avec l'environnement. Ce sont leurs actions et leurs réactions non verbales qui trahissent leurs sentiments. Ce qui compte pour elles, ce sont les règles du jeu. S'il n'y a pas de jeu, s'il n'y a pas d'interactions, s'il n'y a pas de règles, de structures claires, ou, pire, s'il est complètement défendu d'interagir, ces personnes se désintéressent de leur environnement. L'inaction les démotive. Peu importe la raison d'être d'une activité, l'interaction est importante : c'est par elle que leur connaissance de la situation et de l'environnement se construit. Des stimuli variés dans l'environnement rendent ces personnes à l'aise; elles interagissent successivement de l'un à l'autre pour arriver, plus ou moins inconsciemment, au résultat attendu. Il n'est pas nécessaire de leur expliquer longuement la raison d'être d'une activité. Par contre, comme elles sont plus sensibles à l'environnement, la présence d'embûches et d'entraves risque d'inhiber leur action. Le genre de rétroactions dont ce type de personnes a le plus besoin porte sur le **comment**. Elles aiment bien qu'on les aide à surmonter ou à contourner un obstacle à leur action.

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

Principales origines des différences de perception

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

- 1- L'esprit humain a un besoin profond, constant et inné de se situer constamment en terrain connu, de comprendre ce qui se passe, de voir où il va et se dirige; il accepte difficilement de rester longtemps dans le flou et l'ambiguïté. Il cherche constamment à donner un sens net et précis, une forme reconnaissable aux choses, aux événements qui se présentent à lui au premier abord sous des contours flous ou ambigus.
- 2- Pour donner une forme nette et précise aux choses ou aux événements, l'être humain recourt d'abord à l'instant présent, aux sensations qu'il expérimente dans le contact concret avec la chose ou l'événement. Sa perception de la réalité est alors fonction de sa plus ou moins grande habileté à utiliser avec acuité ses sens et à décoder intelligemment les sensations ressenties.
- 3- Lorsqu'il y a peu ou pas de possibilité d'utiliser les sens pour se faire une représentation nette d'une réalité, l'être humain utilise d'autres ressources, celles de son passé, de ses expériences antérieures. Ou encore, il utilisera son imagination, alimentée aux sources de ses désirs, de ses besoins, de ses valeurs, de ses projections dans l'avenir rêvé; l'être humain donne alors aux événements, aux réalités la forme d'un objet désiré.
- 4- La perception peut aussi être conditionnée par l'environnement, le contexte dans lequel se situe la réalité envisagée. Ainsi, la forme « 13 » placée entre A et C n'a pas le même sens que si elle est placée entre 12 et 14.
- 5- La perception est aussi en étroite relation avec le style que chacun utilise dans le traitement des phénomènes qu'il perçoit et des sensations ainsi que des émotions qu'il éprouve. Certaines personnes sont plus habiles dans des activités d'analyse, et d'autres, plus à l'aise dans des activités de « modélisation » ou de synthèse. L'analyse et la synthèse sont largement conditionnées par un contexte émotionnel constitué d'attrait ou de répulsion, de satisfaction ou d'insatisfaction plus ou moins explicite.

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

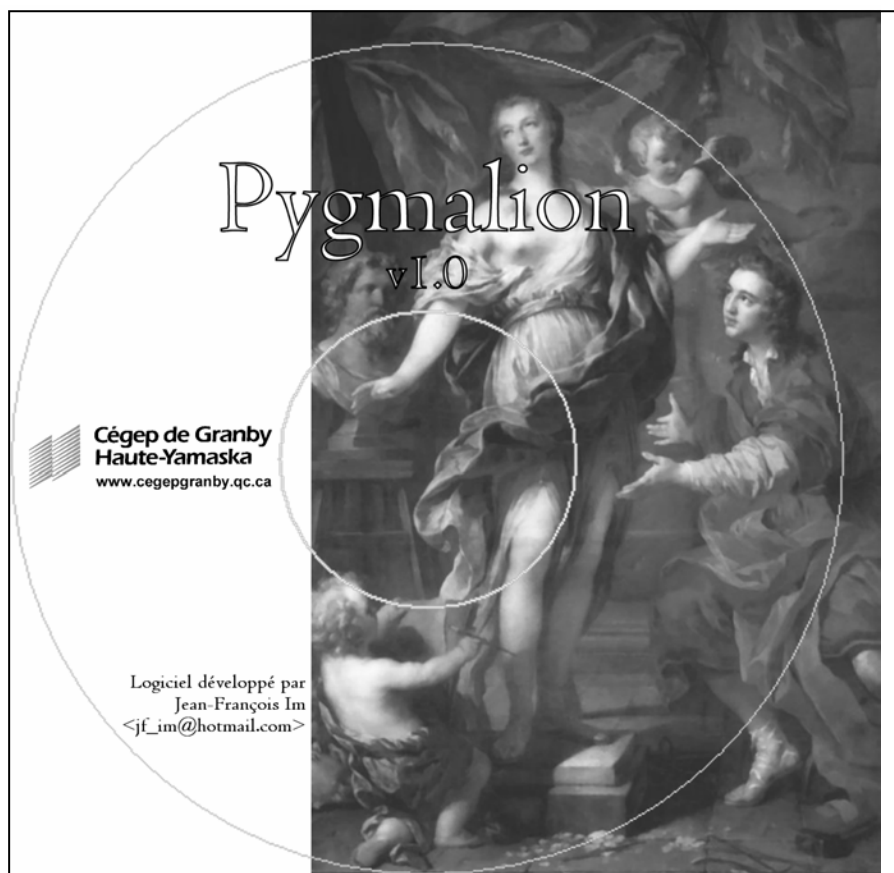
Instrument 5

Pygmalion

Pygmalion

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

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



Pygmalion

Objectifs

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

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

Déroulement de l'activité

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

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

Phase 2 – Cotation de quatre étudiants et étudiantes

- a- L'animateur distribue quatre feuilles *Caractéristiques de vos étudiants* à chaque participant.
- b- Il demande à chaque participant de choisir mentalement **une** de ses **meilleures** étudiantes du dernier trimestre (ou du trimestre courant si ce dernier est très avancé) et de remplir un tableau pour cette étudiante. Lorsque tout le monde a terminé, il ramasse les feuilles de cotations et les remet à la personne chargée d'entrer les données sur ordinateur.
- c- Il demande ensuite à chaque participant de choisir mentalement **une** de ses **pires** étudiantes du dernier trimestre (ou du trimestre courant si ce dernier est très avancé) et de remplir un tableau pour cette étudiante. Lorsque tout le monde a terminé, il ramasse les feuilles de cotations et les remet à la personne chargée d'entrer les données sur ordinateur.
- d- Il demande en troisième lieu à chaque participant de choisir mentalement **un** de ses **meilleurs** étudiants du dernier trimestre (ou du trimestre courant si ce dernier est très avancé) et de remplir un tableau pour cet étudiant. Lorsque tout le monde a terminé, il ramasse les feuilles de cotations et les remet à la personne chargée d'entrer les données sur ordinateur.

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

Phase 3 – Exposé et compilation des données

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

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

Phase 4 – Analyse comparée des portraits

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

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

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

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

Caractéristiques de vos étudiants

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

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

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

Cette personne est

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

**Score moyen obtenu par
les meilleurs (garçons + filles)**

**Score moyen obtenu par
les pires (garçons + filles)**

habile		maladroite	habile		maladroite
créatrice		conventionnelle	créatrice		conventionnelle
docile		entêtée	docile		entêtée
spontanée		méfiante	spontanée		méfiante
sérieuse		étourdie	sérieuse		étourdie
compétente		incompétente	compétente		incompétente
résolue		irrésolue	résolue		irrésolue
dynamique		apathique	dynamique		apathique
tenace		instable	tenace		instable
obéissante		désobéissante	obéissante		désobéissante
coopérante		non coopérante	coopérante		non coopérante
attirante		non attirante	attirante		non attirante
mature		immature	mature		immature
sociable		batailleuse	sociable		batailleuse
polie		effrontée	polie		effrontée
travailleuse		paresseuse	travailleuse		paresseuse
calme		agitée	calme		agitée
agréable		désagréable	agréable		désagréable

**Score moyen obtenu
par les filles**

**Score moyen obtenu
par les garçons**

habile		maladroite	habile		maladroite
créatrice		conventionnelle	créatrice		conventionnelle
docile		entêtée	docile		entêtée
spontanée		méfiante	spontanée		méfiante
sérieuse		étourdie	sérieuse		étourdie
compétente		incompétente	compétente		incompétente
résolue		irrésolue	résolue		irrésolue
dynamique		apathique	dynamique		apathique
tenace		instable	tenace		instable
obéissante		désobéissante	obéissante		désobéissante
coopérante		non coopérante	coopérante		non coopérante
attirante		non attirante	attirante		non attirante
mature		immature	mature		immature
sociable		batailleuse	sociable		batailleuse
polie		effrontée	polie		effrontée
travailleuse		paresseuse	travailleuse		paresseuse
calme		agitée	calme		agitée
agréable		désagréable	agréable		désagréable

**Score moyen obtenu
par les meilleures filles**

**Score moyen obtenu
par les meilleurs garçons**

habile		maladroite	habile		maladroite
créatrice		conventionnelle	créatrice		conventionnelle
docile		entêtée	docile		entêtée
spontanée		méfiante	spontanée		méfiante
sérieuse		étourdie	sérieuse		étourdie
compétente		incompétente	compétente		incompétente
résolue		irrésolue	résolue		irrésolue
dynamique		apathique	dynamique		apathique
tenace		instable	tenace		instable
obéissante		désobéissante	obéissante		désobéissante
coopérante		non coopérante	coopérante		non coopérante
attirante		non attirante	attirante		non attirante
mature		immature	mature		immature
sociable		batailleuse	sociable		batailleuse
polie		effrontée	polie		effrontée
travailleuse		paresseuse	travailleuse		paresseuse
calme		agitée	calme		agitée
agréable		désagréable	agréable		désagréable

**Score moyen obtenu
par les pires filles**

**Score moyen obtenu
par les pires garçons**

habile		maladroite	habile		maladroite
créatrice		conventionnelle	créatrice		conventionnelle
docile		entêtée	docile		entêtée
spontanée		méfiante	spontanée		méfiante
sérieuse		étourdie	sérieuse		étourdie
compétente		incompétente	compétente		incompétente
résolue		irrésolue	résolue		irrésolue
dynamique		apathique	dynamique		apathique
tenace		instable	tenace		instable
obéissante		désobéissante	obéissante		désobéissante
coopérante		non coopérante	coopérante		non coopérante
attirante		non attirante	attirante		non attirante
mature		immature	mature		immature
sociable		batailleuse	sociable		batailleuse
polie		effrontée	polie		effrontée
travailleuse		paresseuse	travailleuse		paresseuse
calme		agitée	calme		agitée
agréable		désagréable	agréable		désagréable

Instrument 6

Groupe nominal sur le décrochage

Groupe nominal sur le décrochage

Objectif

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

Procédure

Phase 1

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

Phase 2

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

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

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

Phase 3

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

Liste de causes potentielles au décrochage scolaire des garçons au collégial

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

Instrument 7

Émotion et interaction dans l'apprentissage

Émotion et interaction dans l'apprentissage

Phase 1

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

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

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

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

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

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

Phase 2

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

Feuille de cotation des dix mots

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

<p>Premier mot _____</p> <p>prudent 3 2 1 1 2 3 audacieux frais 3 2 1 1 2 3 chaud doux 3 2 1 1 2 3 rapide responsable 3 2 1 1 2 3 libre inconnu 3 2 1 1 2 3 familial stable 3 2 1 1 2 3 nouveau probable 3 2 1 1 2 3 certain</p>	<p>Sixième mot _____</p> <p>prudent 3 2 1 1 2 3 audacieux frais 3 2 1 1 2 3 chaud doux 3 2 1 1 2 3 rapide responsable 3 2 1 1 2 3 libre inconnu 3 2 1 1 2 3 familial stable 3 2 1 1 2 3 nouveau probable 3 2 1 1 2 3 certain</p>
<p>Deuxième mot _____</p> <p>prudent 3 2 1 1 2 3 audacieux frais 3 2 1 1 2 3 chaud doux 3 2 1 1 2 3 rapide responsable 3 2 1 1 2 3 libre inconnu 3 2 1 1 2 3 familial stable 3 2 1 1 2 3 nouveau probable 3 2 1 1 2 3 certain</p>	<p>Septième mot _____</p> <p>prudent 3 2 1 1 2 3 audacieux frais 3 2 1 1 2 3 chaud doux 3 2 1 1 2 3 rapide responsable 3 2 1 1 2 3 libre inconnu 3 2 1 1 2 3 familial stable 3 2 1 1 2 3 nouveau probable 3 2 1 1 2 3 certain</p>
<p>Troisième mot _____</p> <p>prudent 3 2 1 1 2 3 audacieux frais 3 2 1 1 2 3 chaud doux 3 2 1 1 2 3 rapide responsable 3 2 1 1 2 3 libre inconnu 3 2 1 1 2 3 familial stable 3 2 1 1 2 3 nouveau probable 3 2 1 1 2 3 certain</p>	<p>Huitième mot _____</p> <p>prudent 3 2 1 1 2 3 audacieux frais 3 2 1 1 2 3 chaud doux 3 2 1 1 2 3 rapide responsable 3 2 1 1 2 3 libre inconnu 3 2 1 1 2 3 familial stable 3 2 1 1 2 3 nouveau probable 3 2 1 1 2 3 certain</p>
<p>Quatrième mot _____</p> <p>prudent 3 2 1 1 2 3 audacieux frais 3 2 1 1 2 3 chaud doux 3 2 1 1 2 3 rapide responsable 3 2 1 1 2 3 libre inconnu 3 2 1 1 2 3 familial stable 3 2 1 1 2 3 nouveau probable 3 2 1 1 2 3 certain</p>	<p>Neuvième mot _____</p> <p>prudent 3 2 1 1 2 3 audacieux frais 3 2 1 1 2 3 chaud doux 3 2 1 1 2 3 rapide responsable 3 2 1 1 2 3 libre inconnu 3 2 1 1 2 3 familial stable 3 2 1 1 2 3 nouveau probable 3 2 1 1 2 3 certain</p>

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

Principales origines des perceptions humaines

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

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

- 2- Pour donner une forme nette et précise aux choses ou aux événements, l'être humain recourt d'abord à l'instant présent, aux sensations qu'il expérimente dans le contact concret avec la chose ou l'événement. Sa perception de la réalité est alors fonction de sa plus ou moins grande habileté à utiliser avec acuité ses sens et à décoder intelligemment les sensations ressenties.
- 3- Lorsqu'il y a peu ou pas de possibilité d'utiliser les sens pour se faire une représentation nette d'une réalité, l'être humain utilise d'autres ressources, celles de son passé, de ses expériences antérieures, de l'éducation reçue. Ou encore, il utilisera son imagination, alimentée aux sources de ses désirs, de ses besoins, de ses valeurs, de ses projections dans l'avenir rêvé; l'être humain donne alors aux événements, aux réalités la forme d'un objet désiré.
- 4- La perception peut aussi être conditionnée par l'environnement, le contexte dans lequel se situe la réalité envisagée. Ainsi, la forme « 13 » placée entre A et C n'a pas le même sens que si elle est placée entre 12 et 14.
- 5- La perception est aussi en étroite relation avec le style personnel que chacun utilise dans le traitement des informations sensorielles et intellectuelles; certaines personnes sont plus habiles dans des activités d'analyse et d'autres, plus à l'aise dans des activités de « modélisation » ou de synthèse; leur perception sera alors plus analytique ou plus synthétique.

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

Effet sur la communication

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

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

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

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

Instrument 8

Styles d'intervention avec des élèves à *risque*

Styles d'intervention avec des élèves à *risque*

Les huit cas

Objectifs

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

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

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

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

Déroulement de l'activité

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

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

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

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

Phase 3 – Plénière (de 40 à 50 minutes)

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

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

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

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

Contexte général pour chacun des cas proposés

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

Introduction aux huit cas

Objectifs

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

Procédure

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

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

Contexte général pour chacun des cas proposés

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

Premier cas

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

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

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

Deuxième cas

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

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

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

Troisième cas

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

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

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

Quatrième cas

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

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

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

Cinquième cas

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

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

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

Sixième cas

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

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

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

Septième cas

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

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

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

Huitième cas

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

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

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

Les huit cas

Grille I

Feuille de réponse individuelle

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

Homme : _____ Femme : _____

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

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

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

Grille II

Feuille de réponse d'équipe

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

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

Grille III

Compilation des réponses des équipes

- A- On dessine la grille au tableau.
- B- On inscrit les « + » et les « - » de chaque équipe à côté du chiffre correspondant à chaque cas.

Grille de compilation

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

Grille IV

Comparaison des réponses données aux filles et aux garçons à risque

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

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

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

Grille V

Réponses des hommes

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

Réponses des femmes

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

Description des huit types d'interventions

A. Reformulation et reflet (manifestation de compréhension)

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

B. Question d'exploration

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

C. Régulation de l'interaction

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

D. Information

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

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

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

F. Aide (« rassurance» – dédramatisation)

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

G. Conseil (suggestion de solution)

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

H. Moralisation

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

Stratégie d'accompagnement des étudiants en tutorat

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

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

- 1- Évaluez continuellement l'effet produit par chacune de vos interventions. Plus particulièrement, lorsque s'amorce une escalade verbale dans la conversation, modifiez immédiatement votre approche.
- 2- Alternez les sept types positifs d'interventions (A-B-C-D-E-F-G) dans la conversation selon l'évolution de la situation et les besoins vécus de part et d'autre. Évitez de faire la morale, de juger.

Un principe et cinq règles pour gérer l'interaction professionnelle

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

Un principe

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

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

Cinq règles

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

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

Alternance. Changer souvent les canaux et modes de communication.

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

Concertation. Gérer le processus de communication.

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

Non-ingérence. Reconnaître ses limites.

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

Responsabilisation. Respecter et se faire respecter.

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

Instrument 9

La reformulation

La reformulation

Conditions préalables à respecter pour la réalisation de cette activité

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

Objectifs

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

Déroulement de l'activité

Phase 1

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

Phase 2

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

Phase 3

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

Phase 4

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

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

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

- Un carton **rouge** signifie :
« *Je ne me reconnais pas ou très peu dans cette reformulation.* »
- Un carton **vert** signifie :
« *Je me reconnais très bien ou assez bien dans cette reformulation.* »
- Un carton **orange** signifie :
« *À mon avis, des points importants de ma pensée ont été oubliés.* »*

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

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

Phase 5

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

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

Phase 6

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

Phase 7

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

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

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

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

Phase 8

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

Phase 9

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

Phase 10

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

Instrument 10

Émotion et empathie

Émotions et empathie

Condition préalable à respecter pour la réalisation de cette activité

Les participants doivent avoir participé aux deux activités précédentes.

Objectifs

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

Déroulement de l'activité

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

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

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

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

Phase 3 – Plénière (de 10 à 15 minutes)

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

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

Premier type de situations

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

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

Deuxième type de situations

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

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

Troisième type de situations

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

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

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

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

Tableaux illustrant des exemples de bonnes réponses

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

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

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

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

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

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

Caractéristiques d'une personne empathique

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

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

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

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

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

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

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

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

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

* E.T. Gendlin, *Une théorie du changement de la personnalité*, Centre interdisciplinaire de Montréal, Montréal. Traduction en 1972 par F. Roussel de « A Theory of Personality Change », dans P. Worchel et D. Byrne, *Personality Change*, New York, 1964, p. 44-46.

Instrument 11

Le reflet

Le reflet

Condition préalable à respecter pour la réalisation de cette activité

Les participants doivent avoir participé aux trois activités précédentes.

Objectifs

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

Déroulement de l'activité

Phase 1 – Présentation des objectifs

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

Phase 2 – Travail individuel

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

Phase 3 – Travail en duo

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

Phase 4 – Retour sur l'expérience

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

Dialogues I

1- Première situation

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

Que lui répondez-vous?

2- Deuxième situation

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

Que lui répondez-vous?

3- Troisième situation

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

Que lui répondez-vous?

4- Quatrième situation

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

Que lui répondez-vous?

5- Cinquième situation

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

Que lui répondez-vous?

6- Sixième situation

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

Que lui répondez-vous?

Corrigé type
Exemples de reflets
(Dialogues I)

1- Première situation

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

2- Deuxième situation

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

3- Troisième situation

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

4- Quatrième situation

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

5- Cinquième situation

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

6- Sixième situation

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

Dialogues II

7- Septième situation

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

8- Huitième situation

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

9- Neuvième situation

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

10- Dixième situation

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

Instrument 12

Dialogue à trois

Dialogue à trois

Conditions préalables à respecter pour la réalisation de cette activité

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

Objectifs

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

Déroulement de l'activité

Phase 1 – Présentation des objectifs

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

Phase 2 – Remarques préliminaires à la relaxation

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

Phase 3 – Voyage dans le corps

- L'animateur invite les participants à centrer leur attention sur leur respiration, à observer son rythme, à repérer toutes les parties du corps qui bougent à l'inspiration et celles qui bougent à l'expiration.
- L'animateur invite les participants à déplacer leur attention, à la faire glisser d'un endroit à l'autre du corps (voir ordre de succession au point suivant) et à observer, constater la nature des microphénomènes propres à chacune de ces parties au moment où ils y portent attention, sans les juger moralement (nature de la chaleur, qualité du contact avec le sol, présence de tension ou de relâchement, etc.). Il les invite aussi à laisser se détendre chaque partie du corps qu'ils découvrent tendue au cours de ce voyage.
- L'ordre de visite des parties du corps est le suivant (observer 10 à 15 secondes de silence entre chaque partie du corps) :
 - a) de la respiration vers le **ventre** (bouge-t-il beaucoup? rapidement?);
 - b) descendre doucement vers la **cuisse droite** (nature du contact avec le sol?);
 - c) laisser glisser doucement l'attention vers le **genou droit**;
 - d) vers le **mollet droit** (tendu ou relâché?);
 - e) vers le **talon droit** (nature du contact avec le sol?);
 - f) vers la **plante du pied droit et les orteils**;
 - g) sauter vers la **plante du pied gauche et les orteils** (est-ce différent comme sensation?);
 - h) remonter doucement vers le **mollet gauche**;
 - i) monter vers la **cuisse gauche**;
 - j) vers la **hanche gauche**;
 - k) vers l'**épaule gauche**;
 - l) descendre vers le **coude gauche** (nature du contact avec le sol?);
 - m) vers la **main gauche**, la **paume**, les **doigts** (nature de la distance entre chaque doigt);
 - n) sauter vers la **main droite** (porter attention à la distance entre les deux mains);
 - o) porter attention à la qualité de la chaleur à l'intérieur de la main;
 - p) remonter doucement vers le **coude droit**;
 - q) vers l'**épaule droite**;
 - r) aller doucement vers le **cou**, au centre exact où se divisent la gauche et la droite;
 - s) remonter vers la **nuque** (nature du contact avec le sol?);
 - t) glisser vers le **front**;
 - u) vers les **yeux** (qualité de la lumière qui s'y trouve?);
 - v) vers les **narines** (sentir l'effet sur la peau de l'air qui entre);
 - w) vers les **mâchoires** (serrées ou détendues?);
 - x) remonter vers la **gorge**;
 - y) reprendre contact avec la **respiration** (différente du début?);
 - z) remonter vers les **yeux** (identifier les couleurs de la lumière qui s'y trouve).

Phase 4 – Voyage dans le temps

- L'animateur, lorsqu'il invite les participants à identifier la nature des couleurs de la lumière qui se trouve dans les yeux, les engage immédiatement dans un voyage à travers le temps. Il les fait reculer dans le temps selon les étapes décrites. Il les invite à porter attention, à chaque étape :
 - à l'événement le plus important qui marque cette époque de leur vie personnelle, à en revoir les détails les plus significatifs ;
 - à l'endroit où ils étaient à cette époque, à ses principales caractéristiques;
 - à une personne qui était très significative pour eux à cette époque.

Étapes du voyage dans le temps :

- a- Reportez-vous à **il y a un an**. Quel est l'événement important de cette époque? (pause de 15 à 20 secondes) Où étiez-vous? (pause de 10 secondes) Avec qui? (pause de 10 secondes)
 - b- Reportez-vous à **il y a deux ans**. Quel est l'événement important de cette époque? (pause de 15 à 20 secondes) Où étiez-vous? (pause de 10 secondes) Avec qui? (pause de 10 secondes)
 - c- Reportez-vous à **il y a cinq ans**. Quel est l'événement important de cette époque? (pause de 15 à 20 secondes) Où étiez-vous? (pause de 10 secondes) Avec qui? (pause de 10 secondes)
 - d- Reportez-vous au **moment où vous aviez 20-21 ans**. Quel est l'événement important de cette époque? (pause de 15 à 20 secondes) Où étiez-vous? (pause de 10 secondes) Avec qui? (pause de 10 secondes)
 - e- Reportez-vous au **moment où vous aviez 14-15 ans**. Quel est l'événement important de cette époque? (pause de 15 à 20 secondes) Où étiez-vous? (pause de 10 secondes) Avec qui? (pause de 10 secondes)
 - f- Reportez-vous **au moment où vous aviez 8-9 ans**. Quel est l'événement important de cette époque? (pause de 15 à 20 secondes) Où étiez-vous? (pause de 10 secondes) Avec qui? (pause de 10 secondes)
- L'animateur invite ensuite les participants à revenir doucement vers le temps présent. Très doucement, en refaisant le chemin inverse. Il les invite à recueillir, ramasser, au passage, les lieux, les personnes et les événements les plus marquants de leur vie personnelle, à les ramener avec eux vers le temps présent. Il les invite à ouvrir les yeux lorsqu'ils sont rendus au moment présent et à reprendre un contact visuel avec l'environnement et les personnes.

Phase 5 – Dialogue à trois

- a- L'animateur invite les trios à se choisir un coin dans la salle de manière à ce qu'il y ait une distance optimale entre les trios compte tenu de la grandeur et de la dimension de la salle. Il décrit le déroulement de l'activité et explicite les types d'interventions permises par celui qui exerce la fonction d'écoute active (voir encadré plus bas).
- b- Dans chacun des trios, un des membres commence à relater un des événements marquants de sa vie, un de ceux qu'il vient de se remémorer dans le voyage dans le temps. Pendant ce temps, un autre s'assoit vis-à-vis, face à face; il l'écouterait activement en n'utilisant que les types d'interventions décrits dans l'encadré plus bas. Le troisième membre observe silencieusement, un peu en retrait; il prend en note la nature de l'effet des interventions de l'écouteur sur le narrateur. L'animateur avise les participants que le narrateur dispose de 20 minutes pour sa narration (au bout de 18 minutes, il avise les trios qu'il reste deux minutes).
- c- Lorsque la période de vingt minutes est écoulée, l'animateur invite les trois membres du trio à prendre un peu de recul par rapport à la narration pour discuter des interventions de l'écouteur et de la nature de leur effet sur le narrateur (il insiste sur ce point, car ce n'est pas facile de se distancier du contenu de la narration). Il accorde sept à dix minutes pour ce retour.
- d- Le retour terminé, il invite les membres du trio à répéter l'expérience décrite en b- en changeant de rôle; un autre membre raconte un des événements marquants de sa vie à un autre écouteur pendant que le troisième observera silencieusement. Lorsque la période de vingt minutes est écoulée, l'animateur invite les trois membres du trio à faire un retour sur l'expérience (voir point c- qui précède).
- e- Enfin, on permet à chacun, dans un dernier dialogue, d'exercer le rôle qu'il n'a pas encore joué (voir points b- et c- qui précèdent).
- f- L'animateur invite les membres des trios à une plénière où chacun est invité, après une minute de silence et de réflexion, à exprimer ses commentaires et à poser ses questions sur l'expérience qu'il a vécue au cours des deux dernières heures. Il invite, en tout dernier, les participants à s'exprimer sur les possibilités de transférer des éléments de cette expérience aux relations qu'ils entretiennent avec des étudiants *à risque*.

Interventions permises pendant l'écoute active

- A- **Reformulation et reflet** : centré sur l'autre, sur sa perception, visez, par votre intervention, à lui manifester votre compréhension de ce qu'il dit et vit dans l'instant même.
- B- **Question d'exploration** : cherchez à obtenir des informations additionnelles en questionnant, interrogeant, fouillant ce qui vient d'être dit en fonction de votre désir de mieux connaître la façon avec laquelle il a vécu la situation racontée.
- C- **Information** : dévoilez vos propres sentiments en lui disant l'effet que provoque sur vous ce qu'il dit ou vit ou ce qui lui est arrivé.
- D- **Support** : si ce qui se passe dans l'instant entre le narrateur et vous le justifie, démontrez une certaine compassion en relativisant ce qui est dit ou vécu ou en le replaçant dans un contexte plus large.

Instrument 13

La pédagogie de l'action

La pédagogie de l'action

Condition préalable à respecter pour la réalisation de cette activité

Les participants doivent avoir participé à l'Activité 12.

Objectifs

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

Déroulement de l'activité

Phase 1 – Présentation de l'objectif

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

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

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

Phase 2 – Relaxation

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

Phase 3 – Les masques

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

Phase 4 – Changement de rôle

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

Phase 5 – Retour sur l'expérience

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

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

Ce peut aussi être une occasion de décrire pourquoi la plupart d'entre eux n'ont pas développé la capacité de *l'action réfléchie*, cette capacité qui s'acquiert *discrètement dans l'enfance au contact des parents, grands-parents et amis qui savent écouter et établir une vie en dialogue empreinte de réflexions partagées sur les actions quotidiennes*. On a appris à la plupart des garçons à *risque* à agir, mais pas nécessairement à réfléchir sur leurs actions quotidiennes ou sur ce qui les avait frappés dans le courant de la journée.

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

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

Instrument 14

Le feed-back

Le feed-back

Condition préalable à respecter pour la réalisation de cette activité

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

Déroulement de l'activité

Phase 1

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

Phase 2

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

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

- | | |
|-----|--|
| 1 = | A manifesté <u>minimalement</u> ce comportement. |
| 3 = | A manifesté <u>quelquefois</u> ce comportement. |
| 5 = | A manifesté <u>plusieurs fois</u> ce comportement. |
| 7 = | A manifesté <u>régulièrement</u> ce comportement. |

Phase 3

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

Phase 4

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

Questionnaire – Feed-back – Autodiagnostic

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

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

Questionnaire – Feed-back – L'autre

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

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

Questionnaire – Feed-back – L'autre

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

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

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

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

Formule I

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

Formule II

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

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

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

Instrument 15

Méthode pour constituer des équipes

Méthode pour constituer des équipes

I. Constitution de duos

Étape 1

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

Étape 2

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

Étape 3

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

Étape 4

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

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

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

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

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

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

Étape 1

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

Étape 2

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

Étape 3

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

Étape 4

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

Étape 5

Tout dépend, ici, du nombre total de participants.

a- 15 participants

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

b- 16 participants

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

c- 17 participants

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

d- 18 participants

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

Section IV

Textes

Un prétexte

« *Merci Madame Bignon!* »

« Une toute-puissante sensation d'ennui. C'est le premier souvenir que j'éprouve de mes années d'école primaire à Roubaix : la souffrance physique d'être dans une salle à compter les nanosecondes qui vous séparent de la sortie. Le cauchemar : j'imaginai qu'il se produisait une catastrophe qui empêcherait la sonnerie de marquer la fin du cours. [...]

[...] Les institutrices se moquaient de moi parce que je regardais constamment les arbres de la cour par la fenêtre. Je me rappelle l'une d'elles en particulier. Encore aujourd'hui, je pense que c'était une méchante femme. Quand elle nous rendait les cahiers, si on ne disait pas merci assez fort, elle les jetait au fond de la classe et criait : " *Va chercher, Médor!* " [...]

Dans la classe de mon frère, c'était pire : le maître trempait la tête des mauvais sujets dans le seau d'eau d'éponge à tableau. [...] Un jour, j'ai amené un sac de billes à mon école. Les institutrices me l'ont confisqué sous prétexte que c'était dangereux. En fait, parce que c'était un jeu de garçons. À la rentrée du CM2, en 1968, ça été le choc. Madame Bignon, une dame avec un chignon, nous a, dès le premier cours, fait ranger les tables par quatre. Elle nous a prévenues qu'elle ne nous noterait pas. Le ciel nous tombait sur la tête! Toute l'année nous avons travaillé en groupe. Du coup, la question de savoir si j'étais en avance sur les autres ne se posait pas et je ne m'ennuyais plus du tout. Je ne voulais même plus aller en récréation. Elle ne nous faisait pas suivre le programme. Nous travaillions sur des thèmes. Les gamines des autres classes ne comprenaient pas. Elles se moquaient de nous : " *Vous ne fichez rien. En 6^e, ça va être la catastrophe. Vous aurez des notes minables.* "

Nous sommes passées en 6^e et, évidemment, nous avons été les meilleures. Nous étions autonomes, débrouillardes. Madame Bignon avait éveillé notre appétit de savoir. [...] »

Marie Desplechin, écrivain, auteur de *Sans moi* (1998) et de *Dragons* (2003).

Propos recueillis par Christian Bonrepaux, *Le Monde de l'Éducation*, janvier 2003, n° 310, p. 98.

Textes 1

Les garçons, les filles

Voici quelques extraits de deux documents
qui pourraient aider à réfléchir sur ce qui différencie les garçons et les filles
dans leur façon d'aborder les études et leur réussite au collégial.

Le premier texte (1-A), extrait de **B. Rivière, L. Sauvé et J. Jacques** (1997), peut contribuer à trouver quelques réponses à la première question posée dans la présentation de la trousse : *Que recouvre la notion de réussite?*

Le deuxième texte (1-B), extrait d'un avis donné au ministre par le Conseil supérieur de l'éducation (1999), permettra de mieux comprendre : *Qu'est-ce qui amène les garçons à risque à ne pas faire ce qu'il faut pour réussir?*, quatrième question majeure posée dans la présentation de la trousse.

Texte 1-A

Les cégépiens et leurs conceptions de la réussite

Rapport de recherche, Tome I

(extraits)*

(B. Rivière, L. Sauvé et J. Jacques, Collège de Rosemont, Montréal 1997)

Bernard Rivière, Louis Sauvé et Josée Jacques ont mené en 1996-1997 au cégep une recherche PAREA, *Les cégépiens et leurs conceptions de la réussite*. Des entrevues ont été menées auprès de 8 étudiants et 12 étudiantes; 18 d'entre eux étaient inscrits au programme de Sciences humaines; les cours ratés étant exclus de la moyenne, 7 filles et 2 garçons avaient une moyenne allant de 75 % à 86,5 %, 5 filles et 6 garçons avaient une moyenne se situant entre 60 % et 74 %.

« Les chercheurs abordent la problématique de l'écart de performance entre filles et garçons. Après une analyse critique de la littérature, les chercheurs considèrent que la réussite des étudiants ne peut être attribuée strictement au facteur sexuel. Ils appréhendent donc le phénomène de la réussite à partir des croyances que les étudiants ont de la réussite. Afin de mieux comprendre les conceptions de la réussite dans la conscience des filles et des garçons au cégep, les chercheurs optent pour une approche qualitative d'inspiration phénoménologique. [...]

Dans le contexte collégial actuel, où les filles réussissent mieux que les garçons, certains sont tentés de relire le destin scolaire non seulement à partir des expériences et des résultats scolaires antérieurs, mais aussi à partir de l'appartenance sexuelle et de l'identification à l'un ou l'autre sexe. Par le biais du processus d'identification sexuelle, un étudiant adopterait un comportement gagnant ou perdant, dans ses études.

Sans nier les différences de comportement, adoptés par les garçons et les filles à l'égard des études, il nous semble nécessaire de considérer des dimensions plus profondes de la construction de la personnalité qui orientent chacun vers le succès ou vers l'échec. C'est ainsi qu'en sondant les croyances des étudiants en matière de réussite, nous allons au-delà de l'analyse des déterminismes comportementaux et abordons l'univers d'intentionnalité des étudiants où se structure véritablement le concept de soi. [...]

Les chercheurs relèvent une typologie de croyances en regard de la réussite scolaire, de la réussite professionnelle, de la réussite personnelle et des conditions féminine et masculine : 1. Répulsion, 2. Résignation, 3. Utilisation, 4. Actualisation, 5.

* Les extraits de ce document sont en discontinuité.

Harmonisation. Les étudiants les plus faibles ont des croyances des deux premiers types, alors que les étudiants les plus forts ont des croyances qui se rapportent aux deux derniers types. La majorité des étudiants ont des croyances du troisième type et ont donc un rapport plus instrumental vis-à-vis de la réussite. [...]

Selon les résultats de notre enquête, être une fille et une étudiante sont des identités indissociables. Les caractéristiques utilisées par les filles pour se décrire sont souvent les mêmes qu'elles s'attribuent en tant qu'étudiantes [...]. Dans l'ensemble, les traits qu'elles utilisent pour se décrire en tant que filles favorisent de bonnes attitudes scolaires. De plus, les attributs négatifs qu'elles perçoivent chez elles [...] ne sont pas réellement des obstacles à la réussite scolaire. [...] les filles ont davantage tendance à s'attribuer plus de traits positifs sous l'énoncé "Nous les étudiantes..." que sous l'énoncé "Nous, les filles..." [...]

Les sujets masculins semblent avoir intériorisé une perception plus négative d'eux-mêmes que les filles. Sous l'énoncé "Nous, les garçons [...]", ils s'accordent 45 % de traits positifs et 47 % de traits négatifs. Sous l'énoncé "Nous, les étudiants...", leur autoévaluation est encore plus négative. En effet, ils ne s'attribuent que 38 % de caractéristiques positives contre 53 % de traits négatifs. [...] Les garçons se concèdent très peu de qualités et ces dernières ne sont d'ailleurs pas essentiellement utiles à la réussite scolaire. »

Texte 1-B

Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles

Avis adopté à la 481^e réunion
(extraits)*

(Conseil supérieur de l'éducation, le 19 août 1999)

Chapitre 2 - Des facteurs explicatifs

Le premier facteur qui fut considéré par les chercheurs pour expliquer des différences de réussite scolaire entre les garçons et les filles est, sans contredit, l'intelligence : il n'existe pas de différence significative selon le sexe en matière de compétences cognitives. Pour un temps, des différences ont été observées en ce qui a trait aux domaines spatial et verbal, mais celles-ci ont été invalidées par la suite. [...]

Par ailleurs, cette absence de différences observée sur le plan des compétences cognitives en fonction du sexe est contredite sur le plan sociologique par l'importance des différences observées sur le plan du rendement et des cheminements scolaires. Tant pour les psychologues que pour les sociologues de l'éducation, la question est devenue la suivante : à compétence cognitive égale, comment expliquer que les filles réussissent mieux que les garçons à l'école? C'est donc dire que des facteurs qui n'ont rien à voir avec des compétences cognitives qui seraient propres à un sexe interviennent dans ce processus. Surtout, et cette dernière interrogation fait figure de paradoxe, comment expliquer que, la plupart du temps, les filles ne choisissent pas les filières de formation que leur réussite scolaire pourrait leur laisser escompter? Déjà en 1984, le Conseil signalait cette dernière anomalie. Comme ces choix d'orientation des filles et des garçons, de même que la plus grande réussite scolaire des filles, ne peuvent s'expliquer par des différences de capacité, ils apparaissent aujourd'hui à la plupart des chercheurs comme la résultante de modes différenciés de socialisation.

Plusieurs chercheurs qui ont étudié la réussite scolaire, de même que le Conseil, ont fait état de deux facteurs principaux permettant de distinguer les élèves à chance de réussite scolaire et ceux à risque d'échec : l'origine sociale et

* Ces extraits, en discontinuité, sont tirés des pages 33 à 42 de l'Avis du Conseil supérieur de l'éducation.

le sexe. L'origine sociale fait référence surtout au milieu familial : profession des parents, scolarité des parents, travail de la mère, nombre d'enfants dans la famille, pratiques éducatives. De façon générale, un élève (garçon ou fille) a plus de chances de réussite scolaire s'il provient d'un milieu favorisé. Quant au sexe, on observe que les filles ont un meilleur rendement scolaire que les garçons, peu importe l'origine sociale, mais que toutefois l'écart entre garçons et filles est plus grand chez les élèves d'origine sociale modeste. Les deux facteurs – origine sociale et sexe – ne sont pas complètement indépendants l'un de l'autre au regard de la réussite scolaire. [...]

Si l'écart de réussite scolaire entre les garçons et les filles est attribuable à des modes différenciés de socialisation, celle-ci est un facteur qui n'est pas du même ordre que l'intelligence. Il s'agit ici d'un processus au cours duquel la personnalité s'élabore par l'interaction entre des éléments individuels et des éléments du milieu. Dans ce processus, plusieurs variables interviennent. Le Conseil, quant à lui, a retenu l'influence de trois facteurs principaux : un général et deux particuliers. Le facteur général consiste en l'orientation globale de la société fondée sur les rôles sociaux de sexe. Les sociétés déterminent des rôles et fixent des attentes pour les deux sexes. La manière dont ces rôles et attentes sont définis dans la société influence les parents et par la suite l'école et l'enfant lui-même en raison de l'effet des médias et des camarades, et ce, même si parents, enseignantes et enseignants veulent éviter les stéréotypes de sexe dans l'éducation qu'ils donnent aux enfants. Les deux facteurs particuliers sont la socialisation et l'organisation institutionnelle qu'est l'école dans laquelle s'exercent le métier d'élève et le métier d'enseignant. [...]

1. Les rôles sociaux de sexe

Si les sociétés traditionnelles n'ont retenu que le fait de nature pour rendre compte des différences qui interviennent dans les rapports sociaux de sexe, il ne faudrait pas tomber dans l'excès inverse en faisant de la culture l'unique principe explicatif. En fait, on ne peut isoler ce qui relève de l'inné ou de l'acquis, car, la socialisation des sexes commençant dès la naissance, il va être impossible de dissocier l'influence, sur les comportements, de la biologie de celle de l'environnement. [...]

De même, conformément aux recherches en psychologie infantile, le développement physiologique de l'enfant évolue selon des stades qui constituent des moments privilégiés – des « fenêtres d'opportunité » (*windows of opportunity*) – où certaines aptitudes peuvent être facilement acquises par l'enfant, alors que cela devient beaucoup plus difficile après. Les découvertes récentes mettent aussi en relief le rôle des émotions – bonnes ou mauvaises – dans le processus d'apprentissage. En d'autres mots, l'individu n'entre pas

seulement en relation avec son environnement, muni d'aptitudes fixes. Cette rencontre, faite d'apprentissages variés, exerce en retour des effets sur sa capacité d'appréhender cet environnement. [...]

2. La socialisation

De manière globale, "socialiser, c'est apprendre à jouer des rôles, partager des significations avec autrui, répondre à ses attentes et les anticiper, intérioriser des normes, des valeurs, des systèmes de pensée" (Mohamed Cherkaoui, « Les types de socialisation », dans *Traité de sociologie*, Raymond Boudon, dir., Paris, PUF, 1992, p. 136). Par définition, la socialisation est un processus dynamique qui renvoie à tous les apprentissages qu'un individu est susceptible de faire au cours de sa vie. C'est donc dire que cette intériorisation progressive de la culture d'une société donnée est liée essentiellement aux interactions que l'individu entretient avec autrui, particulièrement avec les personnes qui lui apparaissent comme les figures les plus significatives pour lui. Cependant, lorsque l'on considère de manière plus particulière le processus de formation de l'identité sexuelle chez l'enfant, on s'aperçoit que ces figures significatives se départagent en deux pôles. C'est pourquoi il faut établir une distinction entre deux formes de socialisation. La première fait référence aux interactions que l'enfant entretient avec le monde adulte — par exemple les parents, les enseignants et les médias —, tandis que la seconde renvoie, pour sa part, aux interactions que l'enfant entretient avec les autres enfants. De manière complémentaire, il faut voir que ces deux formes de socialisation s'inscrivent dans un contexte socio-économique donné qui vient accentuer ou atténuer certaines caractéristiques qui contribuent à définir de manière plus ou moins rigide les rôles sociaux de sexe : plus l'origine sociale est modeste, plus les rôles masculins et féminins tendent à être plus traditionnels et stéréotypés. De plus, d'une famille à l'autre, les expériences vécues peuvent varier. Entre dix-huit mois et deux ans, l'enfant prend d'abord conscience qu'il appartient à un sexe biologique. Après deux ans, l'enfant apprend à classifier et à ordonner les caractéristiques sociales qui s'attachent à cette appartenance à un sexe en renonçant, et en rejetant tout à la fois, celles qui relèvent de l'autre sexe. Dans ce processus, l'influence de la socialisation en provenance du monde adulte est manifeste. Par les modèles proposés aux enfants, par les pressions différentielles exercées sur eux selon qu'ils sont de sexe masculin ou féminin, ils en viennent à développer certaines attitudes caractéristiques qui les prédisposent à agir conformément aux attentes qui s'attachent à leur rôle social de sexe.

2.1 L'influence des parents

De manière globale, les parents traitent leurs enfants de façon similaire, qu'ils soient filles ou garçons. Il demeure cependant qu'au fil des situations quotidiennes, les interactions qu'ils entretiennent avec leurs enfants sont souvent modulées en fonction de leur sexe. En effet, dès les premières heures de la vie, les parents projettent sur leurs enfants les traits qu'ils considèrent comme caractéristiques du féminin et du masculin. On n'a qu'à songer à l'habillement, au choix dans la couleur des habits, à la coiffure, à l'aménagement des chambres, aux jouets offerts, aux jeux proposés et aux bijoux que l'on destine plus particulièrement aux filles, pour voir jouer l'influence du monde adulte sur la conception que se font les enfants des particularités propres à leur sexe.

Les enfants d'âge préscolaire consacrant la majeure partie de leur temps à des activités ludiques, il est intéressant de constater que les jeux proposés et pratiqués constituent un des domaines où les différences selon le sexe sont des plus marquées, et ce, dès l'âge de un à deux ans. Les outils de travail domestiques et les poupées, qui relèvent du domaine de l'activité maternelle, sont très présents dans les jouets offerts aux filles, tandis que les jeux offerts aux garçons sont plutôt liés « à l'agression, à l'aventure, à la mécanique et aux mouvements ». (Chantal Zaouche-Gaudron et Jean Le Camus, « La relation père-enfant dans la construction de l'identité sexuée », dans O. Lescarret, dir. et al., *Séparation des sexes et compétences*, Paris, L'Harmattan, 1996, p. 29) Les garçons apprennent à se déplacer dans un environnement plus vaste, ce qui est propice au développement de l'autonomie et à l'apprentissage du risque qui y est associé. Pour leur part, les jeux des filles sont plus restreints au point de vue spatial. Les jouets qu'elles reçoivent les encouragent à l'imitation, aux jeux de rôles et peuvent se dérouler à proximité des parents. De manière globale, les parents encouragent davantage les filles à rester physiquement près d'eux, alors qu'ils laissent plus les garçons prendre leur distance et découvrir l'espace environnant, et ce, de manière précoce. Par ailleurs, les parents – les pères en particulier – manifestent en général plus d'inquiétude lorsque les garçons présentent des comportements considérés comme féminins que l'inverse.

Comme l'écrit Pierrette Bouchard, « les parents socialisent leurs enfants par le renforcement ou la répression des comportements considérés comme appropriés ou non au sexe » (Pierrette Bouchard et Jean-Claude St-Amant, « La réussite scolaire des filles et l'abandon des garçons : un enjeu à portée politique pour les femmes », dans *Recherches féministes*, vol. 6, n° 2, 1993, p. 25). Selon cette perspective, la recherche fait aussi ressortir que « les pratiques éducatives des parents semblent être plus rigides envers les filles » qu'envers « les garçons, dans des domaines aussi variés que la propreté, l'alimentation, l'utilisation des objets » (Marie Duru-Bellat, « Filles et

garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales » (1^{re} partie), dans *Revue française de pédagogie*, vol. 109, octobre-décembre 1994, p. 125). De même, « les pères et les mères considèrent les filles comme de petites choses fragiles qui doivent être manipulées avec précaution », tandis que « les garçons [...] sont considérés comme des êtres forts, qui aiment et ont besoin d'être actifs et de participer à des jeux violents, et que l'on doit laisser le plus tôt possible découvrir leur environnement ». (Voir : *L'enseignement au féminin – Étude internationale sur la façon dont les filles et garçons sont élevés et instruits*, Paris, OCDE, 1986) C'est pourquoi certains chercheurs sont d'avis que le fait majeur qui intervient dans ce processus de socialisation différenciée a trait au niveau d'autonomie accordée par les adultes à l'enfant selon qu'il est de sexe masculin ou féminin.

Les filles seraient aussi encouragées à être plus conscientes des besoins et des préoccupations d'autrui, ce qui les inciterait à développer des attitudes qui privilégient la coopération. Les garçons, quant à eux, seraient encouragés à être plus autonomes. Ils auraient ainsi tendance à être plus égocentriques, ce qui les prédispose davantage à des interactions compétitives, surtout entre garçons. En fait, les interactions entre garçons sont davantage marquées du sceau de la compétition que ce que l'on observe dans les groupes de filles. Par exemple, alors que les garçons ignorent souvent les propos d'autrui pour faire valoir leur propre point de vue, les filles, pour leur part, tiennent davantage compte de ce que viennent de dire leurs interlocutrices.

Les garçons seraient aussi l'objet d'une plus grande pression, exercée tant par les pères que par les mères, en ce qui a trait à la réussite scolaire et à la compétition parce qu'ils nourrissent souvent de plus grandes attentes à leur égard en ce qui a trait à leur avenir. Ils reçoivent plus souvent des évaluations positives de leurs productions, mais ils sont aussi plus fréquemment punis à cause de leur conduite déviante. Quant aux filles, elles sont dans l'ensemble moins souvent punies, quel que soit leur comportement, et auraient plus de mal à élaborer des critères personnels d'évaluation et d'estime de soi, d'où une quête plus marquée de l'approbation d'autrui ou un besoin d'affiliation très fort vis-à-vis de l'adulte.

2.2 L'influence des enfants

La socialisation qui opère à partir « *d'en haut* » vient aussi à la rencontre de celle qui est vécue « *en bas* ». Si l'on ne porte attention qu'à la culture adulte, on perd de vue que les enfants se transmettent, à travers le temps, non seulement des jeux, mais aussi les interprétations qu'ils ont développées par eux-mêmes pour définir ce qui relève du masculin et du féminin. En effet, la socialisation en provenance du monde adulte n'est pas reçue mécaniquement par des

enfants qui ne feraient qu'enregistrer passivement l'information relative aux rôles sociaux de sexe. Elle est reprise et réinterprétée au creux de la dynamique des interactions que les enfants mettent eux-mêmes en œuvre en tant que groupe social dans leur quotidien. Ce deuxième pôle de socialisation apparaît tout aussi important que le premier. S'appuyant sur ses propres recherches, qu'elle mène depuis une quarantaine d'années, de même que sur les principaux constats qui ressortent de la littérature sur le sujet, Maccoby propose une lecture à la fois originale et synthétique de phénomènes qui, par ailleurs, étaient déjà connus. (Eleanor E. Maccoby, *The Two Sexes — Growing up Apart, Coming Together*, London, The Belknap Press of Harvard University Press, 1998)

Son point de départ consiste à se demander pourquoi les enfants entre 4 et 11 ans (de 8 à 11 ans surtout) tendent, de manière générale, à se regrouper selon leur appartenance à un sexe et à éviter les contacts avec l'autre sexe, dès qu'ils ne sont plus soumis aux règles de la classe ou du monde adulte. Cette règle implicite de la séparation des sexes serait transculturelle et ne différerait, d'une culture à l'autre, qu'en intensité. Le constat principal et inédit de Maccoby est que cette séparation des sexes ne se présente pas comme une simple figure inversée : elle met en jeu des expériences particulières et des traits spécifiques qui diffèrent passablement selon que l'on analyse la nature des interactions qui se produisent entre les garçons et celles qui interviennent entre les filles de même qu'entre les deux groupes. C'est pourquoi elle n'hésite pas à soutenir qu'il existe en fait deux cultures de l'enfance. [...]

De manière globale, le rythme de maturation serait semblable chez les garçons et les filles sauf en ce qui a trait à l'acquisition du langage et à la capacité d'exercer un contrôle sur soi. Dès l'âge de deux à trois ans, les filles auraient déjà acquis à ce sujet une supériorité manifeste. En ce qui a trait au contrôle sur soi, une recherche a fait ressortir que les pères faisaient intervenir deux fois plus de prohibitions verbales pour leurs garçons que pour leurs filles, et ce, pour la seule raison que les garçons ont plus tendance à manipuler les objets interdits. Ce manque de contrôle sur soi est concordant avec les observations voulant que les garçons soient plus souvent punis que les filles. [...]

Bien que les parents expriment leurs émotions vis-à-vis de leurs enfants sans distinction, ils auraient tendance — en particulier la mère — à aborder la question des émotions et à expliquer les causes de certaines interactions entre deux personnes de manière plus fréquente avec leurs filles qu'avec leurs garçons. Inversement, l'on exercerait plus de pressions sur les garçons pour qu'ils contrôlent leurs émotions et qu'ils ne pleurent pas et, en ce dernier cas, le père serait plus actif que la mère. Des recherches ont fait ressortir que le fait d'aborder plus souvent la question des états émotionnels avec les filles exercerait un effet sur la manière dont les filles interagissent. Elles dévelop-

peraient ainsi davantage leur sensibilité envers autrui, ce qui favoriserait en retour l'émergence dans les groupes de filles d'un style d'interaction plus coopératif, comparativement aux groupes de garçons où ce genre d'interaction est plus rarement observable.

Surtout, et c'est là un autre constat majeur de Maccoby, les groupes de garçons et de filles présentent deux différences principales. La première a trait au niveau d'efforts déployés par chacun des deux groupes pour se distinguer de l'autre. Maccoby fait ressortir à ce sujet que les forces qui travaillent à unir les enfants de même sexe et, de manière complémentaire, à exclure ceux de l'autre sexe, sont plus puissantes chez les garçons. En effet, alors que les filles demeurent malgré tout plus ouvertes à l'idée d'effectuer des activités avec des garçons, à l'inverse, ces derniers demeurent plus réfractaires à ce sujet parce que la construction de leur identité masculine s'effectue principalement en réaction aux éléments de la culture ambiante qui ont été identifiés comme féminins. Plus cette attitude est encouragée par la culture ou le milieu socio-économique d'origine, plus elle gagne en intensité chez les garçons. Les filles, pour leur part, procèdent à la construction de leur identité féminine sans se soucier constamment de la question de savoir si leur féminité a été contaminée par des éléments masculins.

La deuxième différence majeure a trait aux attitudes divergentes que les garçons et les filles manifestent envers le monde adulte. Déjà, à la garderie, au moment où ils savent à peine marcher, les garçons accordent plus d'attention aux réactions des autres garçons face à leur comportement qu'à l'éducatrice ou à l'éducateur. Une fois arrivés à l'école primaire, ils continuent d'accorder plus d'importance aux autres garçons qu'à l'enseignante ou à l'enseignant, alors qu'à l'opposé, les filles portent davantage attention au professeur qu'aux autres filles. De même, vers l'âge de 2-3 ans, les garçons prennent de moins en moins l'initiative du contact avec leur mère, alors qu'il n'y a pas de changement pour les filles. »

Textes 2

Quelques éléments de la problématique de la réussite des garçons à *risque* au collégial

Pour définir le contexte général, les enjeux et la problématique de la réussite des garçons à *risque* au collégial, voici quelques extraits de deux documents. Ils ont été produits par des organismes gouvernementaux qui se sont penchés sur cette question : Le **Conseil supérieur de l'éducation** et la **Direction générale de l'enseignement et de la recherche de la Direction des programmes d'études et de la recherche du ministère de l'Éducation**. Ces deux documents permettent de « contextualiser » les réponses apportées par les statistiques à la différence de réussite entre les garçons et les filles au collégial et de souligner qu'il faudrait ajouter beaucoup de points d'interrogation à la deuxième question « *Quel est l'élément spécifique qui décrit ou explique cette différence?* » définie dans la présentation de la trousse.

Texte 2-A

Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles

Avis adopté à la 481^e réunion
(extraits)*

(Conseil supérieur de l'éducation, le 19 août 1999)

Compte tenu du fait que l'Avis au ministre du Conseil supérieur de l'éducation est issu d'une étude et d'une réflexion sur le milieu de l'école élémentaire et secondaire, on peut être en droit de penser que cette réflexion ne colle pas intégralement au milieu collégial. Ce dernier, en grande partie en vertu de son contexte particulier, est encore beaucoup plus en état de faire de la recherche que de répondre sur la problématique de la réussite des garçons. Cependant, le présent extrait permet de constater combien la problématique de la réussite des garçons est relativement nouvelle.

« Dès le début des années 60, des sociologues ont mis en évidence que la réussite scolaire est fortement corrélée avec l'origine sociale des élèves. Pour ces chercheurs, la variable sexe apparaissait comme une variable secondaire qui n'ajoutait rien à l'explication fondamentale retenue. Il faut dire que leur préoccupation était d'interroger les rapports entretenus entre le système scolaire et le système social en son entier. Toutefois, à mesure que se généralisait la mixité scolaire et que les cohortes d'élèves atteignaient par vagues successives les niveaux d'études supérieurs, une série de constats et de recherches nouvelles ont fait ressortir, à la fin des années 80, que par-delà l'influence indéniable qu'exerce l'origine socio-économique sur la trajectoire scolaire et professionnelle d'un élève, la variable sexe est aussi dotée d'une "autonomie propre" (Voir : Nicole Mosconi, Femmes et savoir – La Société, l'école et la division sexuelle des savoirs, Paris, Éditions L'Harmattan, 1994, p. 97-105). Ainsi, à origine sociale égale, les filles réussissent mieux que les garçons à tous les ordres d'enseignement et ce phénomène est encore plus manifeste lorsque les élèves proviennent d'un milieu socio-économiquement défavorisé.

Le Conseil supérieur de l'éducation s'est penché sur cette question à quelques reprises. Déjà en 1989, il attirait l'attention sur l'écart de réussite entre les garçons et les filles (Conseil supérieur de l'éducation, L'Orientation scolaire et professionnelle : par-delà les influences, un cheminement personnel, Rapport annuel 1988-1989 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1989). Dans des avis récents, tels que Une école primaire pour les enfants d'aujourd'hui (1995), Contre l'abandon au secondaire : rétablir l'appartenance scolaire (1996) et Des conditions de

* **Conseil supérieur de l'éducation.** Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles, Avis adopté à la 481^e réunion du Conseil supérieur de l'éducation, le 19 août 1999.

réussite au collégial. Réflexion à partir de points de vue étudiants (1995), le Conseil a consacré plusieurs pages qui permettent de mieux comprendre la situation. Les réalités que cet écart sous-tend suscitent bien des questions et soulèvent aisément la controverse sinon les passions. Pour les uns, si les filles réussissent mieux, c'est que l'école est mal adaptée aux garçons. Pour les autres, cet avantage des filles s'étiolle dès leur arrivée sur le marché du travail.

L'écart entre garçons et filles, au regard de la réussite scolaire, est un phénomène qui n'est ni récent ni particulier au Québec, puisqu'il est constaté depuis plusieurs années dans de nombreux pays. Toutefois, dans le contexte économique prévu pour les prochaines décennies, où les emplois disponibles exigeront une formation de plus en plus poussée et où le manque de qualifications sera synonyme d'emploi précaire et de chômage, la réussite scolaire devient, plus que jamais, une des priorités des sociétés d'aujourd'hui.

C'est la raison pour laquelle le Conseil supérieur de l'éducation s'est intéressé à cette importante problématique. Plus particulièrement, le mandat poursuivi a consisté à identifier les facteurs liés aux écarts de réussite scolaire selon le sexe et à proposer des pistes d'intervention afin de diminuer ces écarts. Le but visé n'est pas de nier les différences existantes entre les garçons et les filles, mais bien d'en tenir compte adéquatement, afin de donner à toutes et à tous des chances égales de réussite au sein de l'institution scolaire. »

Texte 2-B*

Guide des subventions 2003-2004

(extraits)*

La Direction générale de l'enseignement et de la recherche de la Direction des programmes d'études et de la recherche du ministère de l'Éducation

À la rubrique « *Recherche orientée* » du guide PAREA, on peut lire que :

« Le Ministère a établi cette catégorie pour inciter les chercheuses et chercheurs ainsi que le personnel des établissements à mener à terme des activités de recherche qui répondent aux besoins et aux questions de toute première importance en matière de pédagogie au collégial.

Cette catégorie comprend les projets de recherche déterminés en collaboration avec les partenaires du réseau collégial qui s'intéressent à l'amélioration de la pédagogie. »

Deux thèmes de recherche orientée décrits dans le guide PAREA permettent de comprendre les enjeux sous-jacents à la problématique de la réussite des garçons au collégial et d'illustrer combien le milieu collégial est beaucoup plus en état de faire de la recherche que de répondre à ce sujet.

Premier thème

Les facteurs de la réussite scolaire, tels que les conditions sociales et économiques des étudiants, leur motivation, leurs stratégies scolaires et leur perception de la réussite, les différences entre l'apprentissage chez les filles et chez les garçons, l'aide à l'apprentissage et les orientations pédagogiques les plus susceptibles de favoriser la persistance et la réussite.

« Les travaux de Larose et Roy (Simon Larose et Roland Roy, *Intégration aux études collégiales*, Rapport de recherche PAREA, Cégep de Sainte-Foy, Québec, 1993, 166 p. et annexes) sur l'intégration de l'élève aux études collégiales indiquent qu'une intervention efficace pour favoriser la réussite scolaire doit, entre autres choses, considérer les caractéristiques personnelles des élèves *à risque*. Sur le chapitre des recommandations, ils signalent le besoin de développer et de renforcer le

* Direction des programmes d'études et de la recherche, Direction générale de l'enseignement et de la recherche, MEQ, Guide des subventions 2003-2004, Québec, septembre 2002.

sentiment personnel de compétence chez l'élève, tant sur les plans scolaire ou social que sur le plan de son orientation professionnelle. Ils notent aussi, en matière d'évaluation des programmes destinés à améliorer la réussite scolaire, la nécessité d'utiliser des mesures de développement personnel de l'élève avant et après l'intervention. De plus, leurs analyses révèlent que les mesures qu'ils ont retenues pour favoriser la réussite scolaire ont des effets plus importants chez les filles que chez les garçons. Aussi suggèrent-ils de vérifier si d'autres variables que celles de leur étude seraient plus précises pour prédire le rendement des garçons.

Par ailleurs, Terrill et Ducharme (**Ronald Terrill et Robert Ducharme**, *Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*, SRAM et Cégep de Saint-Jérôme, Québec, 1994, 380 p.), qui se sont intéressés aux liens entre les caractéristiques des élèves et leur rendement scolaire, rapportent que la dimension "étude" représente une composante majeure de la réussite scolaire. Ils suggèrent, entre autres choses, comme pistes de recherche, d'analyser les techniques et les stratégies que les élèves utilisent lorsqu'ils et elles étudient et de trouver des moyens de les inciter à y accorder plus d'importance. Enfin, bien qu'ils aient couvert de nombreuses variables dans leur recherche, ils n'ont pas analysé les facteurs affectifs, qu'ils considèrent d'ailleurs comme une autre piste de recherche intéressante.

Perron, Gaudreault, Veillette et Richard (**M. Perron, M. Gaudreault, S. Veillette et L. Richard**, *Trajectoires d'adolescence : stratégies scolaires, conduites sociales et vécu psychoaffectif*, Groupes Écobs, Jonquière, 1999, 260 p.) se sont intéressés, quant à eux, aux stratégies scolaires, aux conduites sociales et au vécu psychoaffectif d'élèves du secondaire de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean. Les résultats de leur étude révèlent que l'autoévaluation de la capacité d'apprendre et l'indice du mal-être à l'école, lorsque jumelés avec d'autres caractéristiques des élèves et de leur milieu, sont parmi les meilleurs facteurs prédictifs de la réussite scolaire. Ils avancent qu'il semble opportun de renforcer l'estime de soi relative aux perceptions qu'ont les élèves de leurs habiletés cognitives. Selon eux, il est nécessaire de se préoccuper très tôt du sentiment personnel de compétence de l'élève, surtout lorsqu'il ou elle doit faire face à des échecs répétés. Il pourrait être intéressant de vérifier si ces diverses variables ont un lien aussi important avec la réussite scolaire au collégial et, le cas échéant, de cerner des moyens d'intervention.

Malgré les efforts de recherche déjà consentis sur le sujet et les interventions retenues, beaucoup reste à faire. Aussi, par la recherche orientée, veut-on approfondir l'étude des caractéristiques individuelles de l'élève au regard de sa réussite et de sa persistance scolaire sous l'angle des conditions sociales et économiques, et des caractéristiques psychoaffectives, cognitives et pédagogiques. L'élaboration et la validation de nouvelles interventions qui pourraient influencer positivement sur ces variables constituent aussi des sujets que l'on souhaite couvrir par la recherche orientée.

Les besoins de recherche

- Déterminer les conditions sociales et économiques qui favorisent la persistance et la réussite des études et déterminer si elles sont identiques pour les filles et les garçons.
- Déterminer les facteurs psychoaffectifs de la réussite scolaire (motivation, perception de la réussite, buts poursuivis, etc.) en relation avec les stratégies pédagogiques qui favorisent la persistance et la réussite scolaire, et ce, autant pour les filles que pour les garçons.
- Explorer les facteurs affectifs de la réussite scolaire (épreuves personnelles, détresse, difficultés familiales et relationnelles).
- Élaborer et valider les stratégies permettant de développer et de renforcer les sentiments personnels de compétence des élèves relativement à la réussite scolaire.
- Déterminer les interventions à privilégier pour améliorer les stratégies scolaires et les stratégies cognitives des filles et des garçons et déterminer leur lien avec la persistance et la réussite scolaire.
- Déterminer les mesures d'aide à l'apprentissage et les orientations pédagogiques les plus à même de favoriser la persistance et la réussite scolaire des filles et des garçons. »

Deuxième thème

Les nouveaux modèles pédagogiques et la réussite des garçons

« Depuis la parution de l'Avis du Conseil supérieur de l'éducation en 1999 (**Conseil supérieur de l'éducation**, *Pour une meilleure réussite des garçons et des filles*, Avis au ministre de l'Éducation, octobre 1999), les intervenants scolaires ont pris conscience de l'écart important entre la réussite des garçons et celle des filles même si le fort taux d'abandon des garçons était connu depuis longtemps. Les cinq orientations* présentées dans l'Avis ne sont pas étrangères à la décision du ministère de l'Éducation d'obliger tous les établissements d'enseignement du

* Les cinq orientations sont : 1) Reconnaître les effets des rôles sociaux de sexe et de socialisation, 2) Tenir compte des difficultés éprouvées en langue d'enseignement, 3) Tenir compte des rythmes de développement pour l'évaluation des élèves, 4) Tenir compte des styles cognitifs, 5) Tenir compte du besoin des adolescents et des adolescentes de donner un sens à leur situation scolaire.

Québec à se fixer des objectifs ambitieux et à mettre en place des actions concrètes et concertées pour la réussite du plus grand nombre d'élèves possible.

À la suite de l'élaboration des plans de réussite, les actions menées dans le réseau collégial depuis deux ans en rapport avec la réussite des garçons ont permis, entre autres, de dégager le portrait des collégiennes et collégiens dès leur premier trimestre et d'expérimenter des stratégies pédagogiques actives (Rachel Aubé, *La réussite scolaire des garçons au collégial, des pistes concrètes pour favoriser la réussite scolaire des garçons*, Résumé de la recherche, Cégep Beauce-Appalaches, 2002).

D'autres actions telles que les mesures d'aide, le tutorat ou le suivi systématique des élèves ont aussi été mises en œuvre dans la plupart des établissements dans le but d'améliorer les conditions de réussite des élèves. Bien que les actions ne ciblent pas spécifiquement les garçons, les résultats ou les retombées, lorsqu'ils seront rendus publics, permettront sûrement de trouver d'autres avenues intéressantes.

À la mise en œuvre des plans de réussite s'ajoutent des recherches et des projets de plus en plus axés sur la réussite des garçons. Une recherche appliquée est en cours et vise à expliquer le peu d'intérêt des garçons pour les mesures d'aide qui leur sont offertes pour améliorer leur compétence langagière en français (Lynn Lapostolle, *Les garçons et les mesures d'aide en français*, Recherche PAREA en cours, Cégep du Vieux Montréal). Cette recherche devrait permettre de mieux connaître les garçons et de mieux comprendre leurs réactions.

Des projets d'actions structurantes (ministère de l'Éducation du Québec, *Programme de soutien des actions structurantes. Projets subventionnés pour l'année 2002-2003*, mars 2002) sont aussi en élaboration dans plusieurs établissements; que ce soit par l'expérimentation de stratégies d'apprentissage concertées (Projet en cours subventionné par le Programme de soutien des actions structurantes, 2002-2003) ou par l'intégration des TIC, on croit que ces actions pourraient avoir des effets directs sur la réussite des garçons même si ce ne sont pas leurs objectifs premiers.

Mais comment doit-on poser le problème de la réussite des garçons sans porter préjudice aux filles? En axant la recherche sur la problématique des garçons, risque-t-on d'alimenter les préjugés ou de discriminer un sexe par rapport à l'autre? Les statistiques présentées lors du colloque de la Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ)* sur la réussite scolaire des garçons

* (Statistiques concernant le primaire et le secondaire présentées par Yves Archambault au colloque *Les défis de l'école publique*, Fédération des commissions scolaires du Québec, mai 2002)

sont éloquentes : trois fois plus d'abandons chez les garçons, taux d'obtention du diplôme inférieur de 15 %, écart négatif des résultats scolaires globaux, écart négatif eu égard au retard scolaire, troubles extériorisés (hyperactivité, troubles d'opposition et de comportement). De plus, 80 % des personnes qui se suicident sont des garçons ou des hommes. On leur attribue aussi la violence ouverte ou les crimes violents et un taux de mortalité élevé avant l'âge de 18 ans (Yves Archambault, « L'école est-elle adaptée à nos garçons? », présentation dans le cadre du colloque *Les défis de l'école publique*, Fédération des commissions scolaires du Québec, mai 2002). Comment ignorer ces différences de comportement et d'attitude? «Aussi alarmant que ces statistiques est le silence », nous disait madame Bombardier (Denise Bombardier, « Le sexe fort en perte d'avenir », *Le Devoir*, 8 septembre 2002). Alors que pouvons-nous faire?

La problématique liée à la réussite des garçons est complexe et s'étend bien au-delà des frontières du Québec. Le réseau collégial doit continuer à contribuer à la recherche de solutions et à apporter des éclairages nouveaux qui sauront mettre à profit les caractéristiques des garçons au bénéfice de tous. Que ce soit par l'intermédiaire des plans de réussite, par les initiatives des cégeps et des collèges ou par des recherches appliquées, il est urgent que les principaux acteurs du système scolaire s'en préoccupent.

Il faut remettre en question les projets éducatifs et les valeurs de l'école, par exemple les règlements, la relation d'autorité, les conceptions de la réussite et de la performance. Il faut cerner les conceptions des principaux intervenants à l'égard de leurs pratiques et de leurs interventions professionnelles.

Les structures organisationnelles, telles que l'horaire, le calendrier et les cheminements possibles pour les élèves en difficulté, doivent être repensées. Les modèles pédagogiques et leur rapport au temps ou au rythme d'apprentissage doivent aussi être évalués et adaptés pour tenir compte des particularités des garçons.

Les besoins de recherche

- Analyser les représentations de l'école et de la réussite de même que les valeurs des garçons;
- Déterminer les interventions à privilégier pour améliorer la persévérance scolaire des garçons après la première année au collégial;
- Comparer l'influence d'un modèle masculin enseignant avec celle d'un modèle féminin sur la perception de réussite des garçons (encadrement, tutorat, centres d'aide, etc.);

- Analyser l'efficacité des mesures d'aide (alternance travail-études, intégration des TIC, ponts en formation générale, portfolio, etc.) réalisées dans le cadre de la réussite et mesurer leur impact sur la réussite, plus précisément celle des garçons;
- Analyser l'efficacité des actions réalisées dans le cadre de la réussite et mesurer leur impact sur la réussite, particulièrement celle des garçons;
- Analyser l'efficacité des stratégies d'étude des garçons;
- Analyser les effets d'une saine compétition dans les situations d'apprentissage;
- Évaluer les effets d'une pédagogie différenciée sur la réussite, plus précisément celle des garçons;
- Élaborer et valider des approches pédagogiques actives;
- Développer des stratégies métacognitives (connaître et évaluer le fonctionnement de la pensée) et évaluer leurs effets sur la réussite, plus précisément celle des garçons;
- Développer des stratégies cognitives (se donner des techniques pour faciliter l'encodage de l'information) et évaluer leurs effets sur la réussite, particulièrement celle des garçons;
- Développer des stratégies affectives (se centrer et maintenir son attention) et évaluer leurs effets sur la réussite, notamment celle des garçons;
- Développer des stratégies de gestion du temps de travail (établir et gérer son plan de travail);
- Évaluer les effets de l'utilisation des TIC sur la motivation, la persévérance et la réussite, en particulier du côté des garçons;
- Évaluer les effets de l'approche par projet ou l'apprentissage par problème sur la réussite, plus précisément celle des garçons. »

Texte 3

Les facteurs d'échec et de réussite au collégial

(Les extraits du document de **Guy Archambault** et **Rachel Aubé** permettent de mieux cerner ce *Que font les garçons qui réussissent que ne font pas les garçons à risque?* qui était le troisième type de questions posées dans la présentation de la trousse.)

Le suivi personnalisé des élèves à risque

Recherche PAREA

(extraits)*

(Guy Archambault et Rachel Aubé,
Cégep Beauce-Appalaches, Saint-Georges, 1996)

1. L'élève à risque : sa nature, le contexte

Chaque élève à *risque* en transition du secondaire au collégial est à la fois une réalité statistique, une histoire de vie et un phénomène psychologique particulier. Tous ces jeunes sont en passage accéléré vers l'autonomie, qualité qui, pour la plupart des espèces animales, distingue l'individu adulte de ses petits. Après avoir précisé la réalité couverte par l'expression « élève à *risque* », on décrira quelques éléments du contexte qui colorent sa problématique. [...]

1.1 Définition de l'élève à risque

Que signifie l'expression « élève à *risque* »? Répondre à cette question, c'est d'abord définir la nature du risque et ensuite celle de l'élève qui court le risque. Il vient aisément à l'esprit que le risque consiste à échouer à des cours ou à abandonner ses études. La notion de risque fait aussi appel à l'idée de probabilité, car la grandeur du risque peut varier d'un élève à un autre. Pour comprendre l'expression, il faut enfin recourir à l'histoire et à la psychosociologie afin de préciser, d'une part, les sources du risque et, d'autre part, certains traits de personnalité propres à ces élèves. L'élève à *risque* est en quelque sorte une notion statistique qui comprend une histoire de vie et un phénomène psychosociologique.

1.1.1 Une réalité statistique

L'échec scolaire, l'abandon des études et leurs facteurs sont d'abord des notions statistiques.

Selon des données établies par la Direction générale de l'enseignement collégial en 1990 et par le Service régional d'admission du Montréal métropolitain en 1992 [...] seulement 60 % des élèves admis au collégial obtiennent leur diplôme dans le temps minimum prévu. Selon les mêmes sources, environ 66 % terminent leurs études, et moins de la moitié de ces derniers obtiennent leur diplôme dans le programme auquel ils se sont initialement inscrits. Selon ces données, l'élève à *risque* est celui qui, sur la foi d'études statistiques antérieures,

* Les extraits sont tirés du chapitre deux ; ils sont en discontinuité. Le texte a été légèrement remanié pour le « contextualiser » à la présente trousse (v.g. on a supprimé toutes les références bibliographiques ; on pourra consulter le document original à la bibliothèque du collège pour les retracer).

a plus de probabilités que d'autres d'échouer à des cours, de changer de programme ou d'abandonner des études collégiales.

Précision importante, cette notion s'applique à un ensemble. Effectivement, on ne peut d'aucune manière identifier individuellement et nommément à l'avance qui, parmi un groupe d'élèves, échouera ou réussira, qui aura une note moyenne inférieure à 63 %, et qui aura 78 % et plus de moyenne pour l'ensemble de ses cours au cégep.

On peut, par contre, définir certaines caractéristiques de ceux qui risquent plus que d'autres de subir un échec ou d'abandonner les études collégiales. Ainsi, [...] on peut prédire que, parmi les élèves ayant obtenu au secondaire une note moyenne se situant entre 60 % et 70 % pour l'ensemble de leurs cours, 55 % auront une moyenne de notes collégiales se situant entre 50 % et 63 %. On peut aussi prédire que seulement 3 % d'entre eux auront une moyenne collégiale de 78 % et plus pour l'ensemble de leurs cours au cégep.

1.1.2 Une histoire de vie

Les facteurs qui expliquent les échecs et les abandons sont un deuxième élément important de la notion d'élève à *risque*. On ne peut pas deviner dès leur entrée au cégep quels élèves échoueront, mais on peut se demander quels sont les facteurs qui, de façon générale, ont plus de poids sur les réussites, les échecs, les changements de programme et les abandons. Pour répondre à cette question, il faut regarder les caractéristiques des élèves qui, dans le passé, ont abandonné leurs études, subi des échecs ou changé de programme.

Lorsqu'on cherche dans cette direction, on s'aperçoit, après des analyses statistiques approfondies, que la moyenne pondérée du secondaire (MPS) est un des meilleurs « prédicteurs » statistiques de la réussite au collégial. [...] la MPS peut expliquer à elle seule 46 % de la variance de la moyenne des notes obtenues par les élèves en première session au cégep. [...] aucune autre combinaison de caractéristiques étudiantes n'ajoute plus de 4 % à ces 46 %. Cette amélioration de 4 % est d'ailleurs [...] surtout tributaire de quatre facteurs : le sexe, le temps consacré aux études en dehors de la classe au secondaire, le temps consacré au travail rémunéré au secondaire et le nombre de cours inscrits à l'horaire de l'élève à la première session au cégep.

Le Service régional d'admission du Montréal métropolitain et le Service régional d'admission au collégial de Québec considèrent la cote finale du secondaire (CF) comme le « prédicteur » le plus important du rendement de l'élève à la première session au collège, et comme l'élément le plus net pour définir l'élève à *risque* au collégial. La cote finale est une valeur numérique calculée à partir des résultats au secondaire régulier de l'élève. Elle permet de comparer les candidats entre eux pour un même programme d'études au

collégial. Le calcul de la cote finale est relativement complexe et tient compte de plusieurs données : ainsi, non seulement les notes de l'école, mais aussi les notes du ministère, le nombre d'unités réussies en quatrième et cinquième secondaire régulier et le programme d'études choisi entrent en ligne de compte pour déterminer la cote finale qui varie entre 120 et 50.

Les résultats obtenus à la fin du secondaire, calculés en matière de MPS ou de CF, sont la conséquence et le reflet d'une histoire propre à chaque élève, histoire qui commence dès l'école primaire et est constituée d'une multitude de faits, de situations et d'événements particuliers. Autrement dit, au collégial comme au secondaire, **seul un ensemble plus ou moins complexe de facteurs, souvent reliés, explique l'échec ou l'abandon de chaque élève. Chaque cas est particulier. Chaque élève à risque possède une histoire différente constituée de facteurs différents avec un poids différent.**

On a répertorié ici plus de soixante facteurs ou indicateurs de réussite ou d'échec au collégial; ce répertoire est le résultat d'une étude de plusieurs documents de recherche [...] Les facteurs de réussite et d'échec sont sommairement regroupés en sept catégories. Cette liste n'est ni exhaustive ni explicite. Elle permet cependant de comprendre dès maintenant que la réussite ou l'échec n'est pas qu'une affaire de personnalité, de sexe (être un gars ou une fille), ou d'obtention d'une cote finale du secondaire de 74 ou moins.

Une visualisation de tout ce que sous-tendent ces facteurs évite d'attribuer à un seul de ceux-ci la réussite ou l'échec scolaire de la plupart des élèves, ou même de le localiser à un seul moment de leur vie.

Facteurs de nature socio-économique

1. Possibilité d'emploi immédiat dans la région.
2. Possibilité d'emploi après les études collégiales.
3. Longueur du trajet à parcourir quotidiennement de la résidence au collège.
4. Nombre d'heures de travail rémunéré par semaine.
5. Nécessité ou non du travail rémunéré pour survivre.
6. Rapport entre la nature du travail rémunéré exercé et les études.
7. Localisation du travail rémunéré.
8. Lourdeur des responsabilités familiales.
9. Revenu des parents.

Facteurs de nature sociofamiliale

1. Tensions entre les parents.
2. Rupture brutale de l'élève avec sa famille.
3. Niveau de scolarisation des parents.
4. Valorisation des études collégiales et avancées par les parents.
5. Absence ou présence de médiation dans l'apprentissage des opérations mentales fondamentales au préscolaire, à l'élémentaire et au secondaire.

Facteurs de nature socioculturelle

1. Discrimination ou mépris envers les minorités ethniques ou culturelles.
2. Discrimination basée sur le sexe.
3. Valorisation des différences ethniques et culturelles.
4. Appartenance à une communauté ethnique ou raciale minoritaire.
5. Appartenance à une communauté ethnique éloignée des traditions culturelles du milieu.
6. Appartenance à un groupe significatif (autre que la famille) qui valorise ou dévalorise les études.

Facteurs de nature institutionnelle

1. Taille de l'établissement scolaire.
2. Présence, absence ou déficience des services aux étudiants (information scolaire, aide financière, pastorale, santé, activités sportives, culturelles et sociales, etc.).
3. Qualité des attitudes de transparence, d'ouverture et de concertation entre le personnel et entre ce dernier et les élèves.
4. Présence ou absence de circulation d'information sur la pertinence des différents règlements régissant les études collégiales.
5. Équilibre des horaires personnels de cours.
6. Équilibre du calendrier personnel des travaux et des examens.
7. Cloisonnement et manque de concertation entre les départements et entre ces derniers et le Service aux étudiants.
8. Rareté ou abondance des activités sociales et culturelles.
9. Premiers contacts avec le collègue.
10. Occasions de rencontres formelles et informelles.
11. Disponibilité de lieux de rencontres divers et diversifiés.
12. Rapports constamment chaleureux et liens de camaraderie entre les élèves et le personnel.
13. Avoir ou pas sous les yeux des modèles exemplaires (parmi les pairs ou parmi le personnel) valorisés par les pairs ou l'institution.

Facteurs de nature pédagogique

1. Enseignement trop centré sur l'acquisition de connaissances.
2. Enseignement explicite ou non des habiletés intellectuelles.
3. Enseignement explicite ou non de méthodes de travail intellectuel ou technique.
4. Enseignement centré ou non sur la maîtrise de compétences.
5. Enseignement basé ou non sur une approche programme.
6. Présence ou non de mesures d'encadrement scolaire individuel appropriées.
7. Présence ou non de mesures d'aide relatives aux difficultés scolaires rencontrées (accueil, orientation, centre d'aide spécialisé, counseling, "remédiation à l'inapprentissage" d'une ou de plusieurs des opérations mentales fondamentales, etc.).
8. Atmosphère de compétitivité ou de collaboration pour les notes.

9. Composition des groupes-classes basée uniquement sur des facteurs aléatoires.
10. Mépris pour ceux qui ont moins de talent ou éprouvent des difficultés d'apprentissage.
11. Valorisation des élèves sans égard à leur sexe, à leur talent ou à leurs difficultés d'apprentissage.
12. Exercice ou non de façon appropriée et en alternance de tous les rôles du professeur en classe : didacticien, expert, animateur, "facilitateur", agent de rétroaction, évaluateur, etc.

Facteurs de nature personnelle

1. Clarté du choix professionnel.
2. Qualité de l'effort et nombre d'heures de travail consacrées aux études.
3. Valorisation accordée aux études collégiales.
4. Satisfaction ou non des besoins physiologiques (santé, sexualité, grossesse non désirée, malnutrition, etc.).
5. Satisfaction ou non des besoins de sécurité (sentiment d'être protégé, d'avoir des ressources disponibles, d'avoir un territoire à soi, d'avoir du temps, risque d'être agressé, pression du temps, pauvreté, etc.).
6. Satisfaction ou non des besoins d'appartenance (climat d'amitié, liaison amoureuse saine, rejet par quelqu'un de significatif, haine, rupture amoureuse, etc.).
7. Satisfaction ou non des besoins d'identité (sentiment d'être traité avec justice, fierté de soi, valorisation de soi par les autres, sentiment d'être traité avec respect, équité, honte de soi, humiliation par d'autres, attentes et espérances écrasantes des parents ou des professeurs, etc.).
8. Satisfaction ou non des besoins de comprendre (sens à la vie, rapports entre ce qui est vu aux cours et la vie de tous les jours, manque de rapport entre le contenu abordé en classe et ses aspirations, professeurs intéressants et clairs, etc.).
9. Satisfaction ou non des besoins d'expression et de création (se sentir écouté, occasion de s'exprimer publiquement ou de participer à des créations socioculturelles, à des activités sportives, censure, initiatives personnelles condamnées, etc.).
10. Méthodes de travail pour la prise de notes aux cours et le traitement des examens.
11. Bonne ou mauvaise gestion du temps.
12. Recours ou non à l'aide du professeur.
13. Recours ou non à l'aide de ses pairs.
14. Gestion du stress et de l'anxiété face aux travaux et examens.
15. Qualité d'attention et de concentration.

16. Capacité d'observation, d'analyse et de synthèse.
17. Capacité d'inférence et de raisonnement.
18. Capacité de discernement critique.
19. Habiletés à communiquer (lecture, écoute, expression orale et écrite).
20. Attrait pour la discipline étudiée.
21. Attrait pour le programme d'études choisi.

1.1.3 Un phénomène psychologique : la réticence à utiliser les mesures d'aide disponibles

Les élèves *à risque* impliqués dans des mesures d'aide manifestent énormément de réticence à l'aide offerte, même si parfois ils se sont librement engagés dans des programmes d'aide. Cette réticence, ou un simulacre d'acceptation, les rend encore plus *à risque*. C'est là le troisième élément fondamental de la notion « élève *à risque* ».

[...] l'élève qui entre au collégial a besoin de ressources pour faciliter sa transition, pour l'aider à s'adapter aux nouvelles expériences qui s'offrent à lui, aux nouvelles relations qu'il établit et aux nouvelles compétences qu'il doit développer pour s'appropriier le milieu collégial et s'y intégrer. De façon générale, l'élève qui a une bonne perception de lui en situation d'apprentissage et qui a un réseau social bien développé utilise les ressources mises à sa disposition et s'adapte à sa nouvelle situation.

L'élève *à risque*, quant à lui, maintient une distance par rapport aux ressources offertes et s'en méfie. Il a tendance à se percevoir comme peu compétent cognitivement et académiquement. Il cherche à éviter ou à refuser l'aide offerte. Le recours à l'aide est souvent pour lui un aveu public de ses difficultés et il ne tient pas tellement à « *avoir l'air pas bon* ».

Plusieurs autres recherches confortent cette idée. [...] Elles soulignent la résistance des élèves *à risque* à recourir à une ressource pour les aider à résoudre leur difficulté. Le recours à l'API, au conseiller en orientation, au Centre d'aide en français ou même à l'aide d'un pair semble être plus l'apanage des élèves qui ne sont pas vraiment *à risque* ou en difficulté. Ainsi, autant l'élève fort a tendance à percevoir l'aide comme un plus, autant l'élève *à risque* a tendance à sentir l'aide offerte comme un renforcement de la perception négative qu'il a de lui-même en situation d'apprentissage. Cependant, [...] même si l'élève a une perception négative de lui-même, lorsqu'il a recours à un encadrement et à un soutien adéquats à son entrée au collège, il a de bonnes chances de

réévaluer assez rapidement la perception qu'il se fait de ses compétences, des conditions et de ses possibilités de réussite.

Parmi les mesures d'encadrement, la personnalisation des rapports entre la personne-ressource et l'élève s'impose comme un atout très important de la réussite scolaire, un pivot majeur de la motivation intrinsèque. Elle facilite chez l'élève l'émergence du désir d'apprendre pour lui-même tout autant que pour la personne responsable de l'accompagner dans sa démarche. Les élèves *à risque* semblent profiter de l'aide lorsque les circonstances et l'encadrement les obligent en quelque sorte à être en contact avec des ressources. Lorsqu'ils le peuvent, ils évitent ces mesures qu'ils jugent marginalisantes à leur égard, tout en retenant comme positifs les rapports personnalisés, soutenus et structurés avec les acteurs.

Le contact personnalisé entre le professeur et l'élève, même si ce dernier a tendance à fuir les offres d'aide, le fait d'être considéré comme une personne et non comme un numéro, ou un élève qui doit obéir au maître, facilitent le recours à l'aide et à son acceptation. [...]

1.2 Le contexte particulier

Deux autres éléments précisent la nature des élèves *à risque* dont il est question ici : la transition du secondaire au collégial et la réforme en cours dans les cégeps.

1.2.1 La transition : un choc pour plusieurs

L'examen de la transition du secondaire au collégial met en lumière le choc vécu par plusieurs élèves lorsqu'ils quittent le monde encadré du secondaire pour s'inscrire à un programme collégial. Lorsque des jeunes passent du secondaire au collégial, il y a plus qu'un simple changement d'école.

Ils quittent un monde où la loi oblige à la fréquentation scolaire et atterrissent dans un système qui les laisse libres de poursuivre des études. Ils quittent l'enfance et l'adolescence et se dirigent, dans une dernière étape de maturation, vers l'âge adulte. Plusieurs d'entre eux quittent le domicile familial, nouent de nouvelles relations amicales ou amoureuses et commencent à subvenir à leurs besoins économiques en exerçant un travail rémunéré. Une transition accélérée se fait dans la vie du jeune en passe migratoire du secondaire vers le cégep. Le bon vieux groupe d'amis n'existe plus, même si chacun des élèves peut retrouver quelques-uns d'entre eux au cégep. En province, moins de 40 % des élèves d'une même école secondaire se retrouvent dans le cégep de la région. À

Montréal et à Québec, ce pourcentage est encore plus bas compte tenu du nombre de cégeps accessibles.

Plusieurs prennent de la distance à l'égard de leur famille. L'âge de la majorité approchant, ils se sentent de moins en moins soumis aux contraintes familiales. Certains s'exilent, s'éloignent du domicile familial et logent en chambre ou en appartement. D'autres commencent à travailler de façon régulière à temps partiel pour subvenir à quelques-uns de leurs besoins. Le nouveau cégépien se rend vite compte que, si le temps passé en classe est moindre qu'à l'école secondaire, le temps d'étude exigé par les professeurs du collège est plus grand que celui requis pour chacune des années du secondaire. Habitué depuis cinq ans à l'environnement architectural de son école, il atterrit dans un décor complètement étranger, le labyrinthe du cégep. À la fin du secondaire, l'élève a une identité définie en grande partie par sa liaison prolongée avec la famille et l'école primaire de son quartier et la polyvalente du coin.

Cette identité se redéfinit rapidement dans un nouveau contexte : de nouveaux réseaux d'amis se créent, de nouvelles habitudes d'étude se développent, de nouvelles habiletés de pensée sont maîtrisées. Avec tous ces changements, la vie émotionnelle en prend un coup et, en parallèle, les relations affectives ou amoureuses deviennent plus significatives : l'apprentissage à une gestion autonome des émotions devient alors, lui aussi, une nécessité. Comme le souligne le mémoire de la Corporation des conseillers et conseillères d'orientation du Québec, présenté à la Commission chargée de faire le point sur l'enseignement collégial en 1992 : « *Il ne fait pas de doute que les jeunes en provenance du secondaire ont à vivre une transition qui demeurera problématique pour un certain nombre d'entre eux et qu'ils sont à une étape de quête d'identité qui provoque de la confusion chez certains.* »

Déjà en 1988, dans son avis *Le rapport Parent, vingt-cinq ans après*, le Conseil supérieur de l'éducation soulignait que le cégep est un lieu d'orientation et de maturation. Plusieurs des recherches précédemment citées appuient et explicitent ce point de vue. Comment peut-il en être autrement? La croissance physiologique de ces jeunes s'achève, leur cerveau est prêt à développer et à enraciner une réflexion et une pensée autonomes. Ainsi, tout est en place pour la recherche et la découverte d'une identité plus personnelle, différente de celle d'une simple affiliation familiale.

E.H. Erikson, spécialiste américain de la maturation humaine, considère l'adolescence comme un point tournant de la vie. C'est à ce moment que se forge l'identité. L'adolescent s'essaie à différents rôles sociaux et intériorise ceux qui lui semblent positifs, en concordance avec sa personnalité et ses talents. Pour entrer dans le monde des adultes, l'adolescent doit trouver des personnes significatives qui lui ouvrent les portes. Il y a, dès lors, recherche, hors de la famille, d'adultes réels ou fictifs auxquels il peut s'identifier.

Une étude auprès de 139 collégiens décrit la perception que l'adolescent a des difficultés qu'il rencontre à son entrée au cégep. Le jeune cégépien perçoit ces difficultés comme des expériences à vivre, comme une étape normale de son développement dans le passage vers l'âge adulte. Il souhaite rencontrer au collégial des yeux attentifs à son vécu, des personnes conscientes de ses problèmes quand ils surviennent. Mais il ne veut pas de conseils ni de solutions. Il veut des personnes simplement disponibles à l'écouter, à l'accompagner dans l'exploration de ce qu'il vit, dans son adaptation au monde adulte, et il croit cette écoute suffisante pour l'aider à faire face à ses difficultés. Ce besoin d'être accompagné, et non pas conseillé, rejoint l'expérience de E.T. Gendlin. Pour celui-ci, ce ne sont pas d'abord les opinions de l'aidant sur les difficultés du client qui font évoluer ce dernier vers une solution, mais la centration de l'aidant sur le processus d'actualisation qui se déroule à l'intérieur du client.

[...] il semble que les collégiens américains trouvent normal que les « *advisors* » prennent l'initiative d'intervenir dans les domaines relevant de leur rôle, de la relation professeur à élève, dans les matières dites scolaires. De plus, une majorité d'entre eux s'attendent à ce que les « *mentors* » et « *advisors* » aient une oreille attentive à des préoccupations ou problèmes plus personnels ou « motivationnels ». La plupart d'entre eux résistent cependant à l'idée que sur ce plan plus personnel les « *mentors* » prennent l'initiative.

1.2.2 La culture éducative et la notion de réussite scolaire

En introduisant l'approche par compétence et l'approche programme, le renouveau collégial a mis en lumière l'existence de deux modèles pédagogiques dans les collèges québécois. Chaque modèle teinte à sa manière la façon de considérer la réussite scolaire et, par voie de conséquence, la nature de l'aide à offrir aux élèves à *risque*.

Une culture pédagogique commune à des groupes de personnel éducatif est tributaire, en partie, du modèle que le béhaviorisme trace depuis presque un siècle de la vie en société. Ce modèle, empreint de déterminisme, base la vie éducative essentiellement sur le conditionnement des personnes et sur la motivation extrinsèque.

Par ailleurs, [...] de nombreuses études [...] soulignent avec insistance l'originalité de l'apprentissage chez l'être humain qui se fonde d'abord sur des éléments naturels : des opérations mentales fondamentales qui transcendent tous les apprentissages, une médiation méthodologique indispensable à l'acquisition et à la maîtrise de ces opérations où les schèmes intellectuels et affectifs se côtoient constamment dans un contexte de liberté, de nécessité ou de contrainte, c'est-à-dire de motivation ou de résistance.

Prenant leurs distances par rapport à l'approche béhavioriste, des chercheurs spécialisés en psychologie, en linguistique, en philosophie, en biologie et en cybernétique se réunissent régulièrement depuis trente ans dans des colloques, congrès et séminaires de toutes sortes pour se pencher sur le phénomène de l'apprentissage humain. Ils découvrent que ce dernier est vraiment différent de celui des animaux, qu'il est plus que du dressage, du conditionnement ou du formatage, plus que de la mémorisation.

Le socioconstructivisme ne nie pas l'apport des béhavioristes. Il reconnaît, par exemple, le rôle de la répétition ou de la récompense dans l'apprentissage. Mais il se refuse à être réductionniste et considère qu'il y a bien d'autres manières de motiver à l'apprentissage que la punition et la récompense. À la motivation extrinsèque, il ajoute la motivation intrinsèque.

La pédagogie béhavioriste et la pédagogie socioconstructiviste sont en rupture. La pédagogie béhavioriste, dans son essence même, favorise des rapports de pression, comme celui du maître à l'élève. La réussite d'un élève est proportionnelle à sa capacité de reproduire les comportements et les résultats attendus de lui tels qu'ils sont définis par des programmes d'études. La pédagogie socioconstructiviste, tout en reconnaissant une autorité d'expertise au pédagogue, est d'abord basée sur un rapport de coopération entre les personnes impliquées dans le processus de l'apprentissage. Elle postule l'inaliénable intimité du processus d'apprentissage, de nature essentiellement « organismique » et individuelle. Sans négliger la réussite scolaire, elle privilégiera toujours la réussite de l'actualisation du potentiel personnel, la réussite de sa vie.

Si l'apprentissage est de nature « organismique » et personnelle, les mesures mises en place pour favoriser son processus doivent tenir compte du style propre à chaque élève. L'approche socioconstructiviste implique une pédagogie différenciée. Chaque élève au collégial possède des différences de personnalité qui se manifestent sous plusieurs angles à considérer dans l'enseignement; elles ont, la plupart du temps, un effet important sur le processus interne de l'apprentissage. Des différences d'âge, d'expérience de vie, de culture personnelle ou ethnique, des différences de motivation et d'intérêt se combinent à des formes variées d'intelligence* pour produire un mode d'apprentissage propre à chacun.

L'approche socioconstructiviste invite aussi à l'adoption d'une approche différenciée dans l'aide qu'on apporte aux élèves à *risque*, dans l'« agir » sur leur problématique personnelle à l'égard de l'apprentissage, une approche où l'on doit tenir compte de l'histoire de chacun. Elle oblige à les traiter indi-

* Ces formes, selon H. Gardner (1985), sont les suivantes : logicomathématique, linguistique, musicale, spatiotemporelle, kinesthésique, interpersonnelle et intrapersonnelle.

viduellement, autrement que comme un vol de canards et de bernaches sur lesquels on tire une volée de plombs en espérant attraper plus de canards que de bernaches, tout comme elle oblige, sur le plan de l'enseignement, à les traiter autrement que comme des « oies à gaver », pour reprendre l'idée émise par Carl Rogers en 1969 en réaction au courant behavioriste.

En résumé, l'élève à *risque* est d'abord une notion de nature statistique qui, lorsqu'on l'examine de près, englobe un phénomène psychosociologique et une histoire de vie.

Même si l'on connaît la plupart des facteurs qui influent sur la réussite, l'échec et l'abandon de programme, cette connaissance n'indique pas qui échouera en première session au cégep. Elle permet pourtant de comprendre que la réussite ou l'échec n'est pas qu'une affaire de personnalité, mais est aussi tributaire de facteurs environnementaux ou systémiques.

Par ailleurs, la transition du secondaire au collégial est un tournant de la vie, une étape naturelle et un rite de passage incontournable. Cette découverte et l'appropriation d'un nouveau mode de vie scolaire provoquent chez plusieurs élèves un choc. Cela est particulièrement vrai pour ceux que l'on considère à *risque*. Pour plusieurs d'entre eux, la première session au cégep est une étape importante dans la clarification de ce qu'ils attendent de la vie, de ce qu'ils veulent faire de cette vie, de ce qu'ils veulent être maintenant et plus tard.

Enfin, on sait que les élèves à *risque* impliqués dans des mesures d'aide manifestent énormément de réticence à l'aide offerte, même si parfois ils s'engagent librement dans des programmes d'aide. Or, des recherches en psychologie [...] tendent à démontrer que l'efficacité dans le changement, dans un contexte thérapeutique ou éducatif, nécessite une médiation entre le changement à opérer et la personne qui doit le réaliser, et que cette médiation doit être affectivement positive.

Comme les élèves à *risque* ont tendance à fuir les offres de médiation, une approche où un professeur se contente d'offrir sa disponibilité est peu efficace. Ils ignorent ou refusent les invitations. Par ailleurs, les écoles et les approches coercitives, contraignantes ou paternalistes favorisent rarement une relation professionnelle affectivement positive. Elles semblent plutôt provoquer chez les élèves, à l'expérience des praticiens, de la fermeture, de la résistance passive, de l'évitement ou un conformisme de surface.

Le centre du problème est donc d'arriver à mettre en contact les élèves à *risque* avec les ressources disponibles. Comment résoudre ce problème? En utilisant, comme dans la pédagogie socioconstructiviste, une approche coopérative qui s'ingénie à trouver un intérêt commun à la rencontre de suivi individualisé.

Texte 4

Les différences individuelles dans la façon de réagir aux événements

(Les *Textes 4 à 14* apportent des éléments de réponse au cinquième type de questions posées dans la présentation de la trousse : *Qu'est-ce que le personnel éducatif des collèges devrait faire pour aider les garçons à risque à prendre le tournant vers la réussite?* Ils sont étroitement liés aux activités de sensibilisation et de formation de la **Section II Activités d'animation** et de la **Section III Instruments de soutien aux activités d'animation.**)

Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles

Avis adopté à la 481^e réunion

(extraits)*

(Conseil supérieur de l'éducation, le 19 août 1999)

« 2.4 Les styles cognitifs

Le style cognitif est un concept utilisé en sciences de l'éducation depuis plusieurs décennies pour décrire des façons particulières d'emmagasiner et d'utiliser l'information afin de résoudre un problème. Le style cognitif a été défini de la façon suivante par Legendre :

“Approche personnelle globale et relativement stable qui caractérise la manière distincte que préfère utiliser une personne pour penser, apprendre, comprendre, organiser son expérience et son savoir, percevoir et traiter l'information, appréhender des éléments perceptuels ou résoudre un problème dans une grande variété de situations.” (Rénald Legendre, Dictionnaire actuel de l'éducation, 2^e édition, Guérin, 1993, p. 1195)

Les styles cognitifs comprennent non seulement des propriétés du fonctionnement cognitif, mais aussi des caractéristiques affectives comme la motivation et l'estime de soi. “Les styles cognitifs ainsi définis sont donc des dimensions qui peuvent être à la fois des traits de personnalité et des aptitudes.” (Philippe Champy, Christiane Étevé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Éditions Nathan, 1994, p. 944) Ils sont bipolaires. Par exemple, alors qu'une échelle unipolaire, comme l'intelligence, peut être graduée de manière continue d'un minimum vers un maximum, les styles cognitifs expriment pour leur part un continuum entre deux manières opposées et tout aussi valables d'appréhender la réalité. Les personnes se distribuent le long de ce continuum et les sujets qui se retrouvent plus près de l'un des deux pôles sont bien typés, alors que ce n'est pas le cas pour ceux qui occupent une position intermédiaire entre ces deux extrêmes. En ce sens, on ne peut porter un jugement de valeur sur un style cognitif donné parce que chacun des deux pôles du continuum peut se révéler important selon les particularités de la situation ou du problème à résoudre. Par ailleurs, il est possible pour une personne de faire preuve de flexibilité et de travailler dans un style différent de son style habituel, lorsque la tâche ou la situation l'exige. Cependant, dans un tel cas, cette personne n'est pas à l'aise et elle reviendra spontanément à son style préféré.

* Pages 44 à 48 et 57 et 58 de l'Avis du Conseil supérieur de l'éducation.

Les recherches portant sur les styles cognitifs ont connu leur apogée dans les années soixante-dix. Toutefois, à ce moment, la structure théorique qui leur était sous-jacente et, par conséquent, les tests psychométriques utilisés pour leur évaluation demeuraient souvent trop vagues. L'intérêt des chercheurs a été ravivé du moment que l'on a resserré l'argumentation théorique et les instruments de recherche pour mettre davantage en évidence les variations de styles cognitifs observées chez les hommes et les femmes. En d'autres termes, il est apparu que, s'il n'y a pas de différence dans les aptitudes intellectuelles des hommes et celles des femmes, la manière dont ils utilisent ces aptitudes n'est pas toujours la même. Encore une fois, il faut éviter d'ériger ces différences en norme absolue. Même si l'on observe que les hommes et les femmes présentent, de façon moyenne, des préférences de styles cognitifs, il demeure que l'on retrouve aussi d'importantes variations à l'intérieur des groupes de personnes de même sexe, variations qui ne s'inscrivent pas nécessairement dans le sens de la tendance générale de leur sexe.

Les styles cognitifs ont été regroupés par les chercheurs en taxinomies qui comprennent souvent plus de vingt éléments. Pour plus de simplicité, il est possible de rassembler les styles cognitifs en trois groupes principaux :

- l'indépendance-dépendance à l'égard du champ;
- l'impulsivité versus la réflexion;
- le lieu de contrôle.

(Voir à ce sujet : John Head, « Gender Identity and Cognitive Style », dans Patricia F. Murphy et Caroline V. Gipps, dir., *Equity in the Classroom : Toward Effective Pedagogy for Girls and Boys*, London, Washington, The Falmer Press UNESCO Publishing, 1996, p. 59-69)

A) *L'indépendance-dépendance à l'égard du champ* (Le champ fait référence à la situation, au contexte du problème à résoudre.)

Les personnes qui se situent vers le pôle de l'indépendance du champ ont un mode de pensée analytique, une capacité d'extraire les éléments importants d'une situation et elles restructurent aisément leurs représentations. Elles recherchent peu l'information en provenance d'autrui et la rationalisation est une de leurs défenses préférées. Les personnes qui se situent vers le pôle de la dépendance du champ, quant à elles, ont un mode de perception globale, une pensée holistique et sont peu enclines à restructurer leurs représentations. Elles recherchent d'abord chez les autres l'information dont elles ont besoin. Le refoulement et le déni sont les défenses qu'elles mettent le plus souvent en œuvre. Par exemple, pour la réalisation d'une activité en classe, les élèves qui se situent près du pôle de l'indépendance du champ chercheront d'abord à identifier les étapes essentielles à la réalisation de la tâche, alors que les élèves qui se situent vers le pôle de la dépendance du champ examineront en premier lieu les résultats attendus et le contexte de réalisation (temps permis, travail en équipe ou non).

Selon Witkin *et al.*, (A. Witkin *et al.* [1978] cité dans Jean Gaudreau, Michèle Aubin, *Croissance de l'enfant et école primaire*, Gaëtan Morin éditeur, 1998, p. 74) les sujets dépendants du champ sont attentifs aux facteurs sociaux, aux attitudes et aux croyances. Ils démontrent une grande sensibilité sociale et ils visent des professions liées à l'enseignement ou des occupations qui comportent beaucoup de relations avec autrui. Les sujets indépendants du champ démontrent plus d'intérêt pour des activités comme l'astronomie et le génie. Ils préfèrent les activités de mathématique et de physique en raison de leur disposition à l'abstraction.

Des recherches (entre autres, N. Kogan [1976], Riding et Pearson [1994], Lotwick, Simon, Ward [1981], Witkin [1979], Witkin et Goodenough [1981], Fritz [1994]) ont démontré que les femmes se situent vers la dépendance du champ, alors que les hommes se situent, en moyenne, plus près du pôle de l'indépendance du champ. Certains travaux de recherche (C. Gilligan, *In a Different Voice*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1982) font aussi ressortir que les hommes et les femmes tendent à adopter des approches différentes dans l'évaluation de questions morales. Les hommes optent pour une position légaliste, analytique, alors que les femmes considèrent la situation dans un contexte plus large.

Plusieurs chercheurs (entre autres : J.H. Block, « Differential Premises Arising from Differential Socialization of the Sexes : Some Conjectures », dans *Child Development*, vol. 54, n° 6, 1983, p. 1335-1354) sont d'avis que le fait que les garçons soient davantage amenés, durant la petite enfance, à se confronter au milieu physique, favoriserait chez eux l'analyse des situations, alors que les filles, plus poussées à l'exploration du monde social, développeraient une pensée holistique. Cette pensée holistique leur permettrait de mieux saisir les règles de la classe et les attentes des enseignantes et enseignants et, par le fait même, de s'y adapter. Cette observation peut être en lien avec les préférences pour certaines matières scolaires et elle a des implications pédagogiques. Par exemple, les tests objectifs qui exigent un mode de pensée par extraction favoriseraient les garçons.

L'introduction de l'ordinateur en classe permet de faire des observations semblables. Ainsi, des chercheurs (S. Turkle [1986], Weinman et Haag [1999], Abouserie, Moss et Barasi [1992]) ont pu mettre en relief qu'il y avait deux approches différentes chez les enfants pour entrer en relation avec un ordinateur. Pour la majorité des garçons, la programmation est abordée comme un besoin d'imposer sa volonté à la machine et d'avoir l'impression d'exercer un contrôle ferme sur elle. Le résultat visuel final (texte, graphique, etc.) est moins important pour eux que le processus qu'ils ont mis en place pour arriver à ce résultat. Pour les filles, la programmation est plus interactive. Ainsi, c'est seulement après avoir observé ce qui a été créé à l'écran que ces élèves vont décider ce qu'elles vont faire après.

Les enseignantes et enseignants rencontrés par le Conseil ont mentionné que les garçons aiment les documentaires, l'informatique et l'approche pédagogique par projet. Il a été également mentionné que les garçons demandent plus souvent que

les filles à travailler seuls et qu'ils se donnent facilement des stratégies pour résoudre des problèmes. Enfin, des enseignantes et enseignants sont d'avis que l'école correspond mieux aux caractéristiques des filles qu'à celles des garçons en raison du type d'activités qui y est présenté.

B) *L'impulsivité versus la réflexion*

Les personnes impulsives ne se donnent pas le temps d'élaborer soigneusement leurs réponses et cela entraîne souvent une moindre efficacité. Par ailleurs, les personnes impulsives sont soucieuses de leurs performances et elles sont inquiètes de leurs rapports avec les autres. Pour leur part, les personnes qui se situent près du pôle réflexion contrôlent aisément leur activité, ce qui leur permet généralement d'élaborer des conduites plus efficaces. Bien qu'elles soient très soucieuses de ne pas faire d'erreurs, ces personnes contrôlent bien leur anxiété.

Les recherches de Bianka Zazzo, portant sur les comportements des garçons et des filles en classe, montrent que plus de filles se situent près du pôle réflexion. Selon cette chercheuse, si, à potentiel intellectuel égal, les filles apprennent mieux que les garçons, c'est qu'elles manifestent, plus que les garçons, deux formes de contrôles : d'une part, le contrôle de soi qui leur permet de différer ou d'inhiber leurs impulsions ou objectifs immédiats et, d'autre part, le contrôle des situations dont les fluctuations et les changements sont plus aisément décodés.

John Head (John Head, *loc. cit.*, p. 62) soutient que, dans des situations d'évaluation, les garçons tendent à faire preuve de plus de précipitation et d'impulsivité, alors que les filles accordent plus d'attention et de réflexion. Ces deux types d'approches ont leurs avantages et leurs inconvénients. Dans des examens à choix multiples, parce que le besoin de fournir une réponse rapide ne les affecte pas, les garçons vont mieux performer. Toutefois, lorsque la structure de la question est complexe et que le temps alloué pour répondre est plus long, les filles vont être plus performantes.

Dans certaines situations, la tendance des garçons à avoir le goût du risque, combinée à leur répugnance à perdre la face dans la classe, les conduit à utiliser des comportements inappropriés ou violents (N.J. Bell et R.W. Bell, *Adolescent Risk Taking*, Newbury Park, Sage, 1993). Ainsi, la tendance générale vers le pôle impulsivité fait en sorte que les garçons défient plus souvent l'autorité de l'enseignante ou de l'enseignant en classe. Les filles, par contre, en raison de leur plus grand contrôle de soi, se conforment, en général, au mode de relation souhaité par le personnel enseignant.

Les parents ainsi que les enseignants rencontrés par le Conseil ont confirmé que les garçons sont plus impulsifs que les filles et qu'ils prennent plus de risques que ces dernières. Les enseignantes et enseignants ont souligné que les garçons lisent plus rapidement les questions d'examen, qu'ils écoutent moins les interrogations

des autres et qu'ils sont plus agressifs et plus indisciplinés que les filles. Le style cognitif – impulsivité *versus* réflexion – semble donc bien conforme à la réalité de la classe.

C) *Le lieu de contrôle*

Le lieu de contrôle (Rotter, 1966) ou lieu de causalité (Deci, 1975, 1980) sont des concepts qui ont été introduits en psychologie pour l'étude de la motivation. Leurs auteurs font une distinction entre le lieu de contrôle interne et le lieu de contrôle externe sur la base de la relation qu'une personne établit entre son comportement et les résultats ou conséquences de ce comportement.

Une personne qui a un lieu de contrôle interne croit en une relation entre ses comportements et les résultats qu'elle obtient. La personne qui a un lieu de contrôle externe croit, quant à elle, que les résultats obtenus ne sont pas toujours reliés à ses comportements mais à la chance ou bien à des facteurs contrôlés par les autres. La personne qui a un lieu de contrôle interne tire sa motivation de facteurs personnels internes : la conscience de s'améliorer, de développer de nouvelles compétences. La personne qui a un lieu de contrôle externe est motivée par des facteurs externes : des récompenses, des reconnaissances sociales ou bien des contraintes aussi. Les personnes ayant un lieu de contrôle externe seraient plus sujettes à la dépression.

Les caractéristiques d'un milieu influent sur l'orientation personnelle (interne ou externe) et le comportement des gens. Les milieux qui sont informatifs, c'est-à-dire qui donnent des rétroactions et qui laissent la possibilité aux personnes de faire des choix et des erreurs, favorisent le développement d'une personnalité avec un lieu de contrôle interne. Les milieux contrôlants et possédant un système de récompenses favorisent le développement d'une personnalité ayant un lieu de contrôle externe.

Au cours des vingt-cinq dernières années, de nombreuses recherches ont porté sur la relation entre le sexe et le lieu de contrôle. Certaines de ces recherches (entre autres : Engiles [1998], De Brabander [1990], Johnston [1993], Kolotkin [1994], Boggiano et Barrett [1992]) ont démontré que les femmes ont plus souvent que les hommes un lieu de contrôle externe. D'autres recherches (Karnes et McGinnis [1996], Boss et Taylor [1989], McClelland [1991], Kapalka et Lachenmeyer [1988], Igoe et Sullivan [1991], Chubb et Fertman [1997]) n'ont pas révélé de différence significative entre les hommes et les femmes.

En 1988, Archer et Waterman (S.L. Archer et A.J. Waterman, « Psychological Individuation Gender Differences or Gender Neutrality? », dans *Human Development*, 31, 1988, p. 65-81) ont analysé vingt-deux études portant sur la différence du lieu de contrôle selon le sexe. Dans quinze cas, aucune différence significative ne fut signalée; dans six études, les hommes avaient davantage un lieu de contrôle interne, alors que, dans une étude seulement, c'était également le cas pour les femmes (Vallerand et Sénécal

[1992] ont constaté également une motivation interne plus élevée chez les filles que chez les garçons). Archer et Waterman concluent qu'il n'y a pas assez d'évidence, compte tenu de la recherche actuelle, pour soutenir qu'il y a des différences selon le sexe au sujet de la variable lieu de contrôle.

Si la relation entre le sexe et le lieu de contrôle n'est pas établie de façon certaine, plusieurs des recherches mentionnées au paragraphe précédent ont traité du lien entre les résultats scolaires et le lieu de contrôle et, en ce cas, leurs résultats convergent. En effet, ces recherches ont fait ressortir que les élèves (garçons ou filles) qui réussissent bien dans leurs études, qu'ils soient au primaire, au secondaire, au collégial ou à l'université, démontrent un lieu de contrôle interne ou une motivation intrinsèque plus élevée que chez les élèves qui échouent ou qui abandonnent leurs études.

D'autres études (par exemple, celle de Chubb, Fertman et Ross [1997]) ont démontré qu'entre la 9^e et la 12^e année du secondaire, le lieu de contrôle devient plus interne autant chez les filles que chez les garçons. Cela serait dû au fait que les adolescents et les adolescentes jouissent d'une plus grande liberté graduellement avec l'âge et qu'ils se sentent plus autonomes.

Par ailleurs, selon John Head (John Head, *loc. cit.*, p. 63), les garçons ont tendance à développer un mécanisme de défense par lequel ils attribuent leurs succès à leurs propres efforts et leurs échecs, à des facteurs externes. Les filles, quant à elles, montrent une tendance inverse, qui les porte à se remettre personnellement en question pour les échecs qu'elles essuient et à attribuer à la chance leur réussite personnelle, surtout dans des matières scolaires dites masculines (Marie Duru-Bellat, "Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales" (1^{re} partie), *loc. cit.*, p. 128 et 129; Fayda Winnykamen, "À propos de l'influence du sexe", *loc. cit.*, p. 82 et 83). Ces deux mécanismes de défense ont des effets pour l'enseignement. En effet, les filles risquent de perdre confiance en elles, ce qui va affecter leurs performances subséquentes et les garçons, quant à eux, doivent apprendre à assumer la responsabilité de leurs échecs. Il convient de rappeler qu'ici encore, il s'agit de tendances générales et non de profils absolus.

Lors des consultations menées par le Conseil, les parents ainsi que les enseignantes et les enseignants ont mentionné que, lorsqu'ils adressent un reproche aux garçons de niveau primaire, ceux-ci "argumentent, s'entêtent, n'acceptent pas facilement leurs torts et que les filles acceptent la réprimande et qu'elles trouvent les mots pour dire qu'elles regrettent". Voilà donc des témoignages qui concordent avec la présence des mécanismes de défense évoqués précédemment. [...]

3.5 Métier d'élève et styles cognitifs

Lors de sa consultation auprès du personnel enseignant, le Conseil a demandé aux personnes participantes si elles observaient une différence dans la façon d'apprendre des garçons et celle des filles de niveau primaire. Dans les quatre groupes rencontrés, la réponse fut affirmative. Ces observations concordent avec les recherches sur les styles cognitifs, qui ont montré que, sur certaines dimensions, garçons et filles ont des préférences pour des façons de résoudre des problèmes. Or, comme l'indique Perrenoud, les activités proposées dans la classe sont souvent de même nature, comme des tâches fermées ou des exercices de routine, plutôt que des tâches variées qui se font à l'intérieur de projets ou de recherches. À ce moment, l'école risque de motiver une partie seulement des élèves.

Le recours à des récompenses ou à des sanctions externes (notes, promotion, punitions) pour faire travailler les élèves est une approche à laquelle vont mieux s'adapter les élèves qui ont un lieu de contrôle externe. Les élèves qui ont un lieu de contrôle interne, qui tirent leur motivation personnelle de l'augmentation de leurs connaissances et de leurs savoir-faire, auront du mal à s'investir dans un tel système.

La place immense prise par l'évaluation formelle au détriment du temps d'enseignement est plus favorable aux élèves qui ont un lieu de contrôle externe, car ces derniers veulent d'abord répondre aux exigences du milieu. En situation d'évaluation, l'élève qui a un lieu de contrôle interne et pour qui le mode d'apprentissage par essais et erreurs est privilégié adoptera des stratégies défensives en refusant de s'engager dans des activités auxquelles il risque d'échouer, et ce, surtout pour sauvegarder son estime de soi. Pour cet élève, il est *"préférable psychologiquement d'être caractérisé paresseux ou passif plutôt que d'être perçu comme une personne qui n'est pas intelligente, les conséquences psychologiques sont beaucoup moins lourdes quant à sa perception de soi, surtout son estime de soi"* (Jacques Tardif, *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Éditions Logiques, 1992, p. 70).

Le type de questions utilisées au cours des évaluations peut favoriser les garçons ou les filles. En raison de leur impulsivité, les garçons ont plus de chances de réussir dans les tests objectifs avec temps limité même s'ils font malgré tout des erreurs. Les filles, qui réfléchissent plus longtemps et qui tiennent compte du contexte global, vont mieux répondre à des questions ouvertes qui demandent un développement.

Compte tenu de leur mode de relation avec l'adulte et de leur impulsivité, les garçons éprouvent en général plus de difficultés que les filles à accepter les contraintes et les contrôles et voudront les discuter ou les contester. Le style cognitif intervient donc également dans la relation maître-élève et l'enseignant et l'enseignante doivent en tenir compte dans leur gestion de classe. »

Texte 5

Stéréotypes et effet Pygmalion

Stéréotypes et effet Pygmalion

Dans un article paru dans *Le Nouvel Observateur* (tel qu'il a été reproduit dans un document non daté du ministère de l'Éducation destiné aux personnes de la Mission des projets expérimentaux), Mariella Righini* rapporte l'expérience d'un chercheur américain, Robert Rosenthal (R. Rosenthal et L. Jacobson, *Pygmalion in the classroom*, New York, Holt, Rinehart et Winston, 1968).

En 1964, Robert Rosenthal entreprend une recherche dans une école élémentaire composée essentiellement de « défavorisés » aux résultats scolaires faibles. Il donne comme prétexte une « vaste étude » sur « l'éclosion tardive » des élèves. Les professeurs ne se doutent pas que les véritables sujets de l'enquête ne sont pas leurs élèves, mais eux-mêmes. Rosenthal leur demande simplement de faire passer aux élèves, en fin d'année scolaire, un test d'un « type nouveau » pour dépister ceux qui pourraient faire un démarrage spectaculaire au cours de l'année suivante.

En réalité, tout est « bidon ». Le test n'est qu'un prétexte. Les cas « intéressants » sont en fait choisis au hasard, à raison de 20 % par classe, et les noms sont communiqués aux professeurs. Les professeurs étaient ainsi conditionnés à leur insu. Un nouveau test sera administré aux écoliers quatre mois après la rentrée, un autre en fin d'année scolaire et un dernier un an après.

Les résultats ont dépassé toute espérance. Les élèves artificiellement désignés comme devant donner les meilleurs résultats avaient progressé beaucoup plus rapidement que les autres enfants. Élèves « retardés » un an plus tôt, ils devenaient, par simple tirage au sort, élèves « doués ». Invités à décrire le comportement de ces cas intéressants, les professeurs insistent sur leur « gaieté », leur « curiosité », leur « originalité », leur « adaptabilité ». Autre point révélateur de l'enquête : le sort des élèves « obscurs », dont le nom n'avait pas été « soufflé » aux professeurs. S'ils réussissaient, ils étaient automatiquement rabaissés par le professeur au niveau qui devait être le leur.

L'enquête avait prouvé que le préjugé artificiel de l'éducateur agit de façon déterminante sur le comportement de l'élève. Autrement dit, les bons et les mauvais élèves sont fabriqués de toutes pièces par le professeur. Rosenthal avait cru, un moment, que les élèves dont le nom avait été « épinglé » avaient bénéficié d'échanges verbaux plus denses avec leurs professeurs, ce qui aurait pu expliquer leur progression. Mais il a dû abandonner cette hypothèse. L'examen des différents tests successifs a montré, en effet, que, chez ces enfants, ce n'était pas l'intelligence verbale qui avait progressé, mais l'intelligence raisonnée. Il semble donc qu'une des conditions essentielles pour qu'un élève réussisse, c'est, en somme, que le professeur y croie.

* Voir Trousse 3, *Motivation, Texte 2*.

Il semble y avoir au primaire et au secondaire une relation significative entre les comportements de l'enseignant et les attentes qu'il a envers ses élèves. Pierre Potvin et Louise Paradis rapportent l'expérience de Rosenthal dans leur recherche, *Facteurs de réussite dès le début de l'éducation préscolaire et du primaire* (Crires, Université Laval, Québec, 2000); ils la commentent de la façon suivante :

*« D'après de nombreuses recherches sur les attentes des enseignants, il est possible d'affirmer que les élèves ne demeurent pas indifférents aux attitudes et aux comportements de leur professeur envers eux. Dans une célèbre étude portant sur les préjugés favorables de l'enseignant envers l'élève, **Rosenthal et Jacobson** (1968) tentent de démontrer comment les idées préconçues du maître influencent directement ses attitudes. À partir de ce que l'enseignant dit, de la façon dont il le dit et du moment où il le dit, par l'expression de son visage et par ses gestes, celui-ci peut communiquer aux élèves ses attentes quant à une amélioration de leur performance intellectuelle. Un tel changement, joint à une modification possible des stratégies pédagogiques, peut contribuer à l'apprentissage de l'élève. Ce phénomène est possible en modifiant la conception que les élèves ont d'eux-mêmes, la confiance dans leurs propres possibilités, leur motivation, leur manière d'apprendre et leurs aptitudes. » (p. 11)*

D'après Potvin et Paradis, la double facette de l'attitude des enseignants envers les élèves et de l'attitude des élèves envers les enseignants est l'un des facteurs qui favorise la réussite à l'école si elle est développée positivement ou, au contraire, l'échec scolaire, si elle est développée négativement. Potvin et Paradis rapportent ensuite une autre expérience (E. Fennema, P.L. Peterson, T.P. Carpenter et C.A. Lubinfi, « Teachers' attributions and belief about girls, boys, and mathematics », dans *Educational Studies in mathematics*, 21, 1990, p. 55-69) qui est à l'origine de l'Activité 5 de la présente trousse. On comprendra mieux le sens de l'activité à la lecture du passage suivant :

« Fennema, Peterson, Carpenter et Lubinfi (1990) ont demandé à 38 enseignantes de première année venant de 24 écoles de déterminer les deux filles et les deux garçons les plus et les moins performants en mathématiques. Les enseignantes devaient ensuite déterminer la cause des succès et des échecs de ces élèves et décrire leurs caractéristiques. Les élèves choisis ont été ensuite comparés à leurs scores au test des mathématiques. Les résultats révèlent que les enseignantes font une sélection inappropriée des garçons ayant le plus de succès. Les enseignantes tendent à attribuer la cause des succès et des échecs des garçons à leur habileté et celle des succès et des échecs des filles à leur effort. » (p. 17)

Potvin lui-même, à la suite d'une recherche menée en 1993 auprès de 1164 élèves et 49 enseignants du primaire, découvre que « les enseignants présentent, de façon importante, des attitudes plus positives envers les filles qu'envers les garçons, qu'ils soient en difficulté ou non ». (p. 17)

« [...] les élèves envers qui l'enseignant a des attentes élevées ont plus de possibilités d'apprendre, puisqu'ils ont plus de chances que les autres d'être en interaction de type scolaire avec l'enseignant, qu'ils répondent plus souvent aux questions en classe, qu'ils ont plus de rétroactions après leurs réponses et plus de renforcements liés à une performance scolaire. De plus, les enseignants ont davantage tendance à ignorer les élèves envers qui ils ont des attentes faibles. » (p. 27)

Pierre Potvin, Romain Rousseau, Madeleine St-Jean et Yolande Potvin ont publié, en 1993, aux Universités du Québec à Trois-Rivières et à Rimouski, *L'échelle sémantique différentielle : un instrument de mesure des attitudes des professeurs et des élèves*. Les résultats obtenus lorsque ce test est administré montrent que :

« [...] en général les professeurs et professeures n'ont pas la même attitude selon qu'il s'agit d'élèves ordinaires ou d'élèves en difficulté scolaire, et selon qu'il s'agit de filles ou de garçons. L'analyse des résultats montre nettement que les professeurs et professeures ont une attitude plus positive envers les élèves ordinaires qu'à l'endroit des élèves en difficulté scolaire et ils manifestent une attitude plus positive envers les filles qu'envers les garçons. On peut aussi constater qu'il y a une différence dans l'attitude des professeurs et des professeures. On peut dire qu'en général les professeures ont des attitudes plus positives que les professeurs envers les élèves, que ceux-ci soient de sexe féminin ou masculin et qu'ils soient en difficulté scolaire ou non. »

Toutes ces recherches ne concernent que le primaire et le secondaire. Qu'en est-il au collégial? Peut-on présumer que les résultats de ces recherches sont transférables au milieu collégial? Difficile de répondre à ces questions tant que des recherches semblables n'auront pas été menées auprès des professeurs et des étudiants de ce milieu. Par contre, on peut déjà comparer les réponses apportées à l'Activité 5 avec les résultats des recherches citées ici pour tenter de dégager si les professeurs qui ont participé à cette activité font un bon usage de l'effet Pygmalion et si leurs attitudes correspondent à celles décrites par les recherches de Potvin et Paradis.

Texte 6

Dynamique psychosociale du décrochage au collégial

Dynamique psychosociale du décrochage scolaire

(extraits)*

(Bernard Rivière, Collège de Rosemont, Montréal, 1995)

Les étapes du décrochage

« A. Prédécrochage

[...] C'est la qualité de l'aide offerte à l'étudiant qui, dès les premiers jours au cégep, peut faire la différence entre un décrocheur et un non-décrocheur. [...]

Sans reprendre toutes les études citées au contexte théorique, rappelons que la variance pour expliquer le décrochage au collégial par des facteurs hors-institution n'est pas significative. Aussi, comme les témoignages le démontrent dans cette recherche, l'effet de système est important dans le processus de décrochage, et ce, dès l'admission. Pourtant, l'ensemble de nos sujets considèrent comme souhaitables les études au cégep.

1. Besoin d'actualisation

[...] plus un étudiant a des motivations intrinsèques aux études telles qu'éprouver du plaisir et de la satisfaction à apprendre [...], plus cela contribuera à son succès scolaire. [...]

Les résultats de la présente recherche suggèrent que les décrocheurs sont plus dans la polarité de l'amotivation ou, dans le meilleur des cas, sont motivés extrinsèquement. [...] l'organisation scolaire a une grande influence sur la motivation des étudiants. Depuis le cours primaire et même, dans certains cas, depuis le préscolaire, la seule et unique façon de maintenir l'engagement de l'étudiant a surtout été par un système de récompenses externes : notes de travaux, résultats d'examens, diplôme et prix d'excellence. Dans une telle écologie, il est paradoxal de demander à des étudiants en processus de développement d'être motivés intrinsèquement. [...]

* Ces extraits, en discontinuité, sont tirés des pages 237 à 268 de cette recherche PAREA. On pourra consulter le document original à la bibliothèque du collège pour les relire dans leur intégralité.

2. Perception déformée du cégep

Même si les études au cégep sont souhaitables, les sujets maintiennent, jusqu'au moment de l'inscription et même au-delà, des illusions tenaces.

[...] les étudiants entretiennent envers le cégep des images fantaisistes qui ont la forme de désirs et de craintes. Cette vision du cégep est « questionnable » et on peut se demander comment les étudiants qui se préparent à aller au cégep peuvent avoir une image aussi déformée de la réalité. [...]

Quoi qu'il en soit, les sujets sont réellement dans le flou. Ils ne connaissent carrément pas ce qu'est le cégep, ni comme contenant ni comme contenu, et certains ignorent totalement ce qu'ils y feront.

3. Orientation scolaire problématique

Ainsi, plusieurs décrocheurs entrent au cégep en n'ayant aucune idée de ce qu'ils veulent devenir plus tard. Cette absence d'orientation est très problématique parce qu'aucun cégep n'offre une session intégrale d'orientation scolaire. Plusieurs sujets disent qu'à 16 ans, ils sont trop jeunes pour choisir une orientation définitive. Ils n'ont pas tort, car, à l'adolescence, le concept de soi est en pleine structuration. [...] l'étudiant, à 16 ans, est à un stade de transition.

[...] l'adolescent du secondaire n'a pas toujours fait l'apprentissage cognitif (requis)* pour bien traiter les informations nécessaires à un choix de carrière éclairé. Cela crée chez les jeunes des difficultés à conceptualiser un projet professionnel réaliste. [...]

Par ailleurs, nous avons observé que le commun dénominateur des décrocheurs est celui de ne pas être inscrit dans un programme qui corresponde à un choix intime. [...]

En vingt ans, les impératifs économiques ont grandement modifié la mission initiale des cégeps, de sorte que toute exploration scolaire et professionnelle est, à toutes fins utiles, impossible contrairement aux croyances de beaucoup d'étudiants candidats aux études collégiales. En ce sens, la phase de prédécrochage peut être qualifiée de grande illusion pour les futurs décrocheurs. Plus grande est l'illusion, plus grand est le choc à l'entrée du cégep.

* Mot ajouté par le concepteur de la trousse pour aider à la compréhension de l'extrait.

B. Décrochage

4. Choc "situationnel"

Lorsque l'étudiant, naïvement, avec ses désirs, ses peurs, ses espoirs et ses illusions passe les portes du cégep, c'est souvent la consternation. Tout est nouveau, rien ne ressemble à ses illusions, rien ne ressemble à son dernier établissement. Au cégep, il s'aperçoit que personne ne s'occupe vraiment de lui. Il est complètement laissé à lui-même, alors qu'il n'a jamais appris à s'autogérer. Il n'y a pas de cloche entre les cours, il n'y a pas de prise de présence, les professeurs donnent leurs cours et ont des contacts moins personnalisés qu'au secondaire. La séquence des cours et les trous horaires sont inhabituels. Les professeurs ne rappellent pas les échéanciers. La charge des travaux scolaires est plus élevée qu'au secondaire. [...] Les amis ne sont plus là, beaucoup se sentent seuls. [...] Les décrocheurs disent que "*La marche est haute entre le secondaire et le cégep*".

[...] dans le cas des décrocheurs, la situation initiale du choc "situationnel" ne semble pas salutaire et contribue à créer un sentiment d'aliénation scolaire. Le futur décrocheur ne se sent pas à sa place au cégep.

5. Sentiment d'aliénation scolaire

Aussi, le décrocheur n'arrive pas à trouver de solution au choc "situationnel", il entre dans une période où il a le sentiment d'être en marge du cégep. Il est démotivé par rapport à son programme scolaire et vis-à-vis des divers cours qui le composent. Il n'a pas de relation significative avec les professeurs et ne leur demande pas d'aide. [...] Il ne trouve pas de signification personnelle à son travail scolaire. Il en résulte une incapacité à faire siennes les normes du cégep.

[...] le professeur aura tendance à préférer des étudiants plus intéressés et plus intéressants et à laisser de côté les étudiants "*à besoins spéciaux*". Ainsi, le professeur aura une médiation significative avec l'élève dans la mesure où lui-même sentira une certaine gratification dans sa relation avec l'étudiant, ce qui est rarement le cas avec les décrocheurs. [...]

Si les décrocheurs n'ont pas de relations significatives avec les professeurs, ils n'en ont pas plus avec leurs pairs, surtout s'ils n'ont pas créé de contact dès l'entrée au cégep. Les décrocheurs n'ont pas de groupe d'appartenance au cégep et ne participent donc pas à la vie sociale du cégep. Ils se sentent seuls et isolés, aussi passent-ils peu de temps au cégep.

[...] le cégep se révèle, à bien des égards, hostile au décrocheur : il s’y sent étranger, isolé [...] À ce stade, il commence à émettre des signes de résistance, des comportements de défense.

6. Comportement de défense

Comme nous l’avons remarqué dans les résultats, les comportements défensifs sont de deux ordres : ceux qui sont liés à des stratégies d’évitement et ceux qui sont de “*suradaptation*”. Les comportements d’évitement sont des actions émises pour se soulager temporairement des “stresseurs” liés aux études et pour éviter des situations scolaires perçues comme anxiogènes.

Les comportements de “*suradaptation*” sont des actions par lesquelles l’étudiant s’acharne en vain pour réussir.

[...] les principaux comportements d’évitement des décrocheurs sont : la négligence des travaux scolaires, l’absentéisme, l’abandon de cours, la passivité, la perturbation des cours, l’intensification des sorties et des relations amoureuses et l’augmentation des heures d’emploi et des dépenses. [...]

On a noté que les comportements de “*suradaptation*” appartiennent surtout aux décrocheurs qui sont dans des programmes fort contingentés ou qui désirent y accéder. [...] Face aux difficultés qu’ils ressentent, ces jeunes s’acharnent encore plus et ont l’impression de n’être “*rien*” si leurs notes les déçoivent.

[...] lorsqu’un individu ne peut utiliser ses réponses habituelles, son état s’aggrave avec décompensation et il s’achemine vers [...] l’inhibition de l’action, avant-dernier stade avant le décrochage.

7. Inhibition de l’action

[...] lorsque la fuite tout comme la lutte ne provoquent pas les conséquences souhaitées, c’est-à-dire qu’aucun comportement ne peut changer la probabilité d’obtenir des résultats négatifs tels que des échecs scolaires, l’individu entre alors en inhibition d’action qui est l’incapacité d’agir dans le but d’obtenir une gratification.

[...] la théorie de l’impuissance apprise ou de l’inhibition de l’action a surtout été utilisée en tant que modèle explicatif de la dépression. [...] Le décrochage est en quelque sorte assimilable à une dépression scolaire.

[...] le trait marquant de la dépression est une paralysie du désir [...] les décrocheurs seraient en panne du désir d’apprendre. [...] Selon les résultats de notre recherche, les décrocheurs passent tous par une phase d’inhibition de l’action plus ou moins longue

et plus ou moins intensive. Tous ne se rendent pas toutefois jusqu'à la maladie avant de quitter l'institution. [...]

L'étudiant se sent impuissant face aux forces extérieures. Quoi qu'il fasse, la seule alternative devient le décrochage manifeste. C'est la résignation au décrochage, le passage à l'acte.

8. Résignation au décrochage

La situation scolaire de l'étudiant est à ce point détériorée que rien à l'intérieur du cégep ne pourrait permettre à celui-ci de se maintenir aux études. Du moins, c'est l'évaluation qu'en fait le jeune. C'est en quelque sorte, pour certains, un "*sauve-qui-peut*" et, pour d'autres, c'est "*la force des choses*". [...]

Selon le degré d'inhibition de l'action, on peut faire l'hypothèse que plus un étudiant est inhibé, moins il officialise son décrochage, c'est-à-dire signifie au collègue son abandon. Quoi qu'il en soit, comme les jeunes le soulignent, le décrochage semble devenir salutaire et annonce des changements positifs. En ce sens, le terme de fuite peut être alors employé à partir du décrochage, et ce, pour une grande majorité des décrocheurs.

C. Postdécrochage

9. Moratoire scolaire

La période du postdécrochage est une période de transition importante, une période de moratoire scolaire. Elle est essentiellement un moment de restauration et d'individuation. Au début de cette période de moratoire, le décrocheur sent une grande libération, mais il éprouve aussi des sentiments de honte, d'échec et de culpabilité. [...]

Ils se sentent coupables parce qu'ils n'ont pas été capables de réussir selon les impératifs sociaux de l'heure (faute) ou parce qu'ils n'ont pas atteint leurs propres objectifs de réalisation scolaire (honte).

[...] au-delà des sentiments négatifs, il y a chez le décrocheur des sentiments d'euphorie et de liberté. Sentiments d'euphorie parce qu'il se libère du joug scolaire, mais aussi parce qu'il découvre probablement ses propres repères intérieurs et qu'il met fin au processus d'être défini par l'extérieur. [...] Il y aurait chez le décrocheur une nouvelle acceptation de lui-même. [...]

Après un certain temps sur le marché du travail, le décrocheur réévalue sa situation. Un changement s'opère, son attitude devient plus positive envers les études et envers

lui-même. Il fait de nouveaux projets, affirme ses désirs, prend confiance en lui et a une perception plus réaliste de son avenir.

Pour les décrocheurs, l'abandon scolaire n'est pas définitif et la plupart désirent revenir aux études, tel qu'ils le mentionnent en entrevue. [...]

Il abandonne progressivement ses illusions pour laisser place à une vision plus réelle de son parcours scolaire, mais aussi de son avenir global. Il est dans une période de renaissance. [...]

Il en est de même pour celui qui s'investit dans un projet personnel sur le marché du travail. Il prend la décision d'assumer ses gestes et il abandonne la position de victime, il cherche des solutions créatrices aux exigences sociales et scolaires.

10. Réactualisation de soi

La période de postdécrochage devient donc une occasion de se développer, de se comprendre et de trouver une solution à l'impasse scolaire dans laquelle il était.

[...] De ce point de vue, les décrocheurs de cégep, en fin de période moratoire, considèrent que leur décrochage est en quelque sorte une réussite. Il y a là un recadrage cognitif et probablement affectif important [...] les jeunes reconnaissent l'échec comme partie intégrante de la réussite et, à travers le décrochage, ils ont découvert des parties d'eux-mêmes qui, jusque-là, étaient ignorées. Dans ce contexte, la réussite et l'échec sont interchangeable. »

Texte 7

L'apprentissage comme activité humaine

L'apprentissage comme activité humaine*

La lecture de divers documents et articles sur l'apprentissage et l'écoute de nombreuses discussions amènent à croire que, si le mot *apprentissage* semble recouvrir une réalité identique pour tous, l'angle sous lequel on le traite n'est pas nécessairement le même. Certains, par exemple, font référence à *l'apprentissage* en le considérant d'abord comme un processus, tandis que d'autres le voient d'abord comme un résultat. Pourtant, plusieurs ont parfois l'impression d'opiner sur une perception identique et uniforme de cette réalité. Le présent texte vise à définir l'apprentissage comme un processus d'intégration menant à des résultats variés et à identifier quelques facteurs qui peuvent contrer le désintérêt des garçons à *risque* face à l'apprentissage.

1. Qu'est-ce qu'apprendre

Apprendre, c'est intégrer quelque chose d'important à sa vie. Intégrer, dans ce contexte, c'est ancrer dans son cerveau un modèle, une représentation d'une réalité, ou un processus d'action important pour soi de manière à le retrouver au moment opportun pour l'utiliser ou l'enrichir.

1.1 L'apprentissage : un processus

L'intégration des apprentissages est une expression légèrement pléonastique. Un apprentissage chez l'être humain est par définition quelque chose d'intégré. La teinte pléonastique est probablement due en partie au phénomène scolaire qui, particulièrement lorsque sa structure est autoritaire, encourage l'apprentissage *par cœur*. Lorsque les étudiants ne voient pas les activités, les contenus, les objectifs répondre à leurs besoins, ils se conforment au minimum exigé. À l'opposé de cet apprentissage *en surface*, on parlera d'apprentissage *en profondeur* et d'*intégration des apprentissages*.

Distinguer l'apprentissage en matière de surface et de profondeur est une vue de l'esprit. L'être humain est un et en continu processus d'apprentissage produisant des acquis à tout instant, si minimes soient-ils. Si on avait à résumer en un mot l'essentiel de l'intégration des apprentissages, on parlerait d'ancrage et, plus précisément, d'un double ancrage : celui d'un nouvel acquis dans la personne et celui de la personne avec ses nouveaux acquis dans la réalité. L'intégration des apprentissages suppose une réflexion, une **intériorisation**, et une action, une **extériorisation**. La personne qui apprend quelque chose s'en fait une représentation afin de pouvoir agir sur elle, ou, avec elle, dans l'environnement.

* Adaptation des pages 7 à 17 du livre de **Guy Archambault**, *47 façons pratiques de conjuguer enseigner avec apprendre*, 2^e édition, Les Presses de l'Université Laval, Sainte-Foy, 2001.

C'est là un résultat incontournable des recherches en sciences cognitives : seuls les êtres qui ont à se déplacer dans l'environnement et à agir sur lui sont dotés d'un système nerveux complexe et d'un cerveau. Le cerveau a comme fonction de permettre à l'animal d'agir **sur** et **dans** l'environnement; pour arriver à transiger de façon efficace, le cerveau lui fournit des représentations de la réalité. Le but de la connaissance, c'est l'action. Une connaissance non « *agie* » s'oublie.

L'apprentissage d'une connaissance, habileté ou attitude, c'est son incorporation à la mémoire à long terme, comme partie intégrante de soi. Le problème du rappel ne se pose alors plus. Lorsqu'on a appris à nager ou à pédaler à bicyclette, on le sait pour la vie, dans la très grande majorité des cas. Cette assimilation repose d'abord et avant tout sur le temps consacré à porter attention intensivement à l'objet d'apprentissage proposé (une attention mouvante qui explore, dans l'action et par l'action, les facettes de l'objet, dans différents contextes, sous différents angles).

L'apprentissage peut commencer dès la première seconde de chaque cours. Il recommence à la première seconde de chaque période de cours. Il recommence chaque fois que l'attention se focalise sur un nouvel objet d'apprentissage qui l'attire, ou sur une facette de celui-ci. L'ancrage interne, l'intériorisation de l'objet d'apprentissage a un début : celui où l'attention, attirée par l'objet d'apprentissage qu'on lui propose, se détourne de ce qui la préoccupait jusqu'alors et se porte sur l'objet proposé.

Qu'est-ce qui le rend attrayant? Qu'est-ce qui attire l'attention? Qu'est-ce qui peut permettre de maintenir l'attention sur cet objet? Deux grands pôles d'attraction peuvent permettre d'amorcer une réponse intéressante à ces questions : un pôle négatif et un pôle positif.

L'attention peut être attirée par une *dissonance affective* ou une *dissonance cognitive*. Lorsque l'étudiant sent un danger en classe, il désire rétablir une situation sécuritaire. Un territoire menacé, une bulle d'intimité envahie, une appartenance au groupe remise en question par l'exclusion, une identité et une fierté mises en cause par une parole ironique ou humiliante sont autant d'exemples de dissonances *affectives* qui peuvent attirer l'attention dans un groupe classe. Une affirmation qui remet en cause la clarté ou la certitude de ses connaissances ou croyances à propos d'une réalité connue et familière est une dissonance *cognitive* qui peut éveiller l'attention d'un groupe classe.

Ces dissonances dérangent un équilibre interne et suscitent un fort désir de le rétablir. Le besoin ainsi éveillé, souvent très délicat à manier, demande à être rapidement satisfait par le développement immédiat du sujet abordé. Si cela n'est pas fait rapidement, l'attention se portera sur un objet, ou une action, susceptible de satisfaire

le besoin d'être accepté, le besoin d'être valorisé ou le besoin de se retrouver dans un univers qui avait du sens avant que la dissonance n'apparaisse.

L'attention peut aussi être attirée par un pôle positif constitué de deux éléments étroitement liés : la recherche de consonance affective et celle de consonance cognitive. La recherche de consonance affective apparaît lorsque l'objet d'apprentissage proposé est accompagné de possibilités de répondre à divers besoins émotifs appartenant à la réalité du groupe classe. Le besoin d'avoir un territoire délimité, bien à soi, le besoin de pouvoir circuler librement dans le milieu, le besoin de pouvoir ajuster son propre rythme à celui du groupe classe dans les activités d'apprentissage, le besoin de se sentir appartenant à un groupe, le besoin d'être valorisé pour ce qu'on est et ce qu'on fait dans ce groupe sont autant d'exemples de besoins que la situation de groupe classe porte en elle-même et qui demande à être satisfaits, là et pas ailleurs.

La recherche de consonance cognitive est satisfaite lorsqu'on décèle un petit air familier, un petit air de *déjà-connu*, à l'objet d'apprentissage présenté. Ce peut être l'objet qui revêt un air familier; ce peut être le contexte dans lequel il est présenté; ce peut être le moment auquel il est associé régulièrement. Cette curiosité peut être aussi entretenue par le potentiel de réponses à des questions importantes que contient la perspective d'explorer plus avant l'objet d'apprentissage.

Cette curiosité peut être enfin maintenue si on sait entourer l'objet d'apprentissage d'un petit air de *suspense* lorsqu'il s'avère pouvoir être une solution à une préoccupation ou à une problématique personnelle. De façon plus générale, l'assimilation peut être facilitée lorsque le professeur sait refléter, comme un bon conteur ou orateur par son discours ou sa mise en scène, ce qui préoccupe, ce qui attire, ce qui intéresse, ce qui habite les étudiants dans l'instant où il leur parle. Baser l'assimilation sur ce qui éveille l'attention des étudiants permet la satisfaction des besoins individuels et collectifs du groupe classe et décuple la possibilité de l'intégration des apprentissages.

À l'inverse, elle peut être bloquée dès les premiers instants par des gestes, des paroles qui vont à l'encontre du processus naturel de l'apprentissage et du processus naturel de la communication en grand groupe. La possibilité d'ancrage est aussi souvent absente pour ceux qu'on a convaincus qu'il est défendu de circuler librement, que leur intimité peut être envahie impunément, que leur rythme d'apprentissage est inadéquat, que leur différence justifie de les exclure ou de les marginaliser, qu'ils sont *poches* et le seront toujours, que ce qui les intéresse n'est pas un objet d'apprentissage important pour leur vie future, que leur manière de s'exprimer est totalement et toujours incorrecte ou impropre.

Lorsque la conscience de l'apprentissage en train de se réaliser devient réfléchie, l'attention revêt une autre forme. Cette forme est presque un arrêt. Celui du regard distancié sur ce qui a été appris et sur le chemin parcouru pour l'apprendre.

Une attitude, issue du *savoir être*, est à l'origine de cette forme particulière d'attention, de focalisation. C'est la distanciation de soi, de son propre mouvement, de son propre produit, qui est à l'origine de la métacognition des produits d'apprentissage et de la régulation de son processus. La distanciation ralentit momentanément l'apprentissage d'un contenu en ne se centrant plus sur lui, mais sur le résultat obtenu et sur le processus suivi. Ce processus permet la **métacognition** de l'apprentissage comme résultat et sa **régulation** comme processus.

1.2 L'apprentissage : un résultat

Le processus d'apprentissage est en quelque sorte le grand déterminant de la nature des résultats, car il est un processus vivant, inné, préalable à la connaissance qu'on en a. Le résultat de l'apprentissage n'est pas un phénomène figé, statique comme la page d'un livre. Le résultat de l'apprentissage est un phénomène de pouvoir, une capacité, une compétence à agir, une potentialité, une *disposition* qui se vérifie dans son actualisation.

Les savoirs ne sont pas de simples enregistrements ou reproductions automatiques de données. Le sujet intervient activement dans la **construction** de son savoir, comme le souligne Daniel Schacter, professeur au département de psychologie à Harvard et inventeur de la distinction entre *mémoire explicite* et *mémoire implicite*. La *mémoire implicite* désigne tous les phénomènes de mémorisation et d'apprentissage non conscients, phénomènes extrêmement importants pour la maîtrise et l'exercice des savoirs, des compétences et des pratiques professionnelles.

« Notre mémoire ne prend pas des photos du monde. Elle n'enregistre pas passivement ce qui se passe. Au contraire, elle fonctionne de manière constructive en se servant de fragments de connaissances qu'elle contient déjà pour mettre différents éléments du monde en relation avec nos besoins et nos objectifs. »*

Il semble de plus en plus évident, pour la plupart des chercheurs, qu'il n'y a pas correspondance automatique entre connaissance et réalité. Bref, personne ne reçoit la réalité telle qu'elle est; les sens défont la réalité et le cerveau de chair la reconstruit, selon les besoins de chacun, à l'aide de l'activité biologique des neurones. Le but poursuivi par l'être humain, dès sa naissance, quand il s'engage dans un

* D. Shacter, dans *Les secrets de l'intelligence*, B. Levy et E. Servan-Schreiber, Cédérom, Ubi Soft, 1997.

apprentissage, est de maîtriser l'objet d'apprentissage. Tout être humain en processus d'apprentissage change sa relation avec l'objet d'apprentissage afin de l'utiliser à son profit, coopérer avec lui, le contempler, le recréer ou le transcender.

Il y a plus de quarante ans, Benjamin Bloom s'était interrogé longuement sur les objectifs de l'apprentissage. Les catégories utilisées pour les nommer dans le domaine des connaissances et des habiletés intellectuelles ne pouvaient rendre compte, d'après lui, avec justesse de certains phénomènes surgissant dans, ce qu'il appelait à l'époque, les domaines affectif et psychomoteur.

« S'il était possible de démontrer que le niveau de conscience constitue un facteur important dans la classification des comportements, bon nombre de problèmes se trouveraient ainsi posés. En outre, tout un nouveau réseau de relations pourrait faire l'objet de recherches psychopédagogiques.

Elles pourraient peut-être expliquer pourquoi certains comportements, accompagnés au début d'un niveau élevé de conscience, deviennent, après exercice, automatiques, ou sont accompagnés d'un niveau de conscience bien moins élevé. Peut-être obtiendrions-nous également une explication partielle du fait que l'étude de certaines matières présente de sérieuses difficultés, surtout dans le domaine des comportements affectifs. Peut-être pourront-elles expliquer pourquoi certains comportements, surtout dans le domaine psychomoteur, sont l'objet d'une mémorisation privilégiée. »*

Les réflexions de Bloom soulignent les limites à formuler des objectifs et des résultats d'apprentissage dans un langage strictement cognitiviste. Ses réflexions étaient aussi, en 1956, prémonitoires de plusieurs découvertes récentes en psychophysiologie de l'apprentissage. Le consensus n'est pas encore établi entre chercheurs et praticiens pour réconcilier toutes les dimensions impliquées dans l'apprentissage, mais il y a un progrès immense pour expliquer les problèmes posés par Bloom.

Pour tenir compte de ces progrès, les résultats du processus d'apprentissage ne doivent pas dépendre d'une taxonomie où les objectifs visés privilégient la reproduction fidèle de représentations préétablies. Les résultats de l'apprentissage auraient avantage à être nommés en utilisant une taxonomie proche de celle de l'UNESCO; celle-ci peut mieux rendre compte du caractère organique et vivant du processus d'apprentissage, caractère qui ne réduit pas ces résultats à une simple représentation statique de la réalité, figée dans un langage conventionnel.

* **B. Bloom**, *Taxonomie des objectifs pédagogiques, tome 1, domaine cognitif*, Éditions nouvelles, Montréal, Traduction de l'ouvrage original de 1956 par Marcel Lavallée, 1969, p. 23.

Dans son rapport à l'UNESCO, la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle déclarait :

« Ainsi, la Commission adhère pleinement au postulat du rapport "Apprendre à être" : *Le développement a pour objet l'épanouissement complet de l'homme dans toute sa richesse et dans la complexité de ses expressions et de ses engagements : individu, membre d'une famille et d'une collectivité, citoyen et producteur, inventeur de techniques et producteur de rêves.* * Ce développement de l'être humain, qui va de la naissance à la fin de sa vie, est un processus dialectique qui commence par la connaissance de soi pour s'ouvrir ensuite au rapport à autrui. En ce sens, l'éducation est avant tout un voyage intérieur, dont les étapes correspondent à celles de la maturation continue de la personnalité. Supposant une expérience professionnelle réussie, l'éducation comme moyen d'un tel accomplissement est donc à la fois un processus très individualisé et une construction sociale interactive. [...]

L'éducation tout au long de la vie est fondée sur quatre piliers : apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble, apprendre à être. »**

La terminologie de l'UNESCO permet de fixer comme résultats au processus d'apprentissage quatre grands domaines : le *savoir* (co-naître, naître avec ce qui est rencontré, à ce qui survient), le *savoir faire*, le *savoir vivre ensemble* et le *savoir être*.

Contrairement à la terminologie de Bloom, la catégorisation de l'UNESCO tient compte des récentes découvertes scientifiques dans le domaine de l'apprentissage. Elle tient compte, par exemple, de phénomènes découverts par les neurosciences, tels ceux de la mémoire procédurale (liée au senti corporel du déroulement de l'action) et de la mémoire conditionnelle (liée au senti émotionnel du but poursuivi dans l'action). Ces phénomènes interviennent dans toute activité humaine et contribuent à résoudre le problème posé par Bloom dans l'introduction à sa taxonomie.

La taxonomie de l'UNESCO, bien connue des enseignants, évite aussi la confusion engendrée chez plusieurs par les termes de connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles qui ne réussissent pas toujours à rendre compte de l'apprentissage implicite *par et dans l'action*. Les quatre savoirs sont tous des phénomènes de conscience. Comme ils sont des phénomènes et non des pages de livre, ce sont des actions. Et ils interagissent, s'influencent réciproquement. La personne humaine est

* E. Faure et al., *Apprendre à être, Rapport de la Commission internationale sur le développement de l'éducation*, Paris, UNESCO, Fayard, 1972. p. XXVIII.

** J. Delors, *L'éducation : un trésor est caché dedans : rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*, Paris, UNESCO, O. Jacob, 1996, p. 103-105.

d'abord et avant tout, comme le soulignait le rapport de l'UNESCO, un être de conscience qui, sous l'angle de l'apprentissage, se construit de sa naissance à sa mort à travers son action sur le monde en relation avec ses semblables et à travers sa compréhension de ce monde et le sens particulier que ce dernier revêt pour lui. Le groupe classe peut permettre d'intégrer dans chaque activité deux, trois des dimensions ou les quatre et ne pas s'attacher uniquement au savoir de type représentatif. Le schéma II, à la fin du présent texte, illustre la base taxonomique des résultats du processus d'apprentissage dans un langage proche de celui utilisé par l'UNESCO.

2. Les facteurs qui peuvent contrer le désintérêt des garçons à risque

Les facteurs qui ont le plus de chance de contrer le désintérêt des garçons à risque sont liés à la perception qu'ils se font de leur genre, aux modes d'intégration des apprentissages qu'ils privilégient et aux types d'aide que leur fournit le professeur.

L'intérêt dépend d'abord de l'implication émotive personnelle de chaque garçon, de sa motivation intrinsèque. Les apprentissages ont plus de chance d'être intéressants si le garçon les valorise, s'ils sont significatifs pour lui et si les activités d'apprentissage qui lui sont présentées en classe permettent ou favorisent l'émergence de cette motivation personnelle.

Cette motivation demande à être un phénomène *émotionnellement vécu*, particulièrement chez les garçons à risque. Ces derniers, à cause du rapport à l'autorité qu'ils ont développé depuis l'enfance, ne répondent pas facilement aux appels à la raison. Les approches centrées sur un examen logique (de type cognitivo attributionnel, par exemple) des causes de leur échec ne sont pas très appropriées dans leur cas. Ils ne font pas aussi facilement confiance à la parole de l'autorité (*la raison, être raisonnable*), car beaucoup d'entre eux n'ont pas eu autant de relations « dialogiques » satisfaisantes avec leurs parents et leurs professeurs dans les différents moments de dressage de leurs comportements dans leur jeune enfance et à l'école primaire.

Une relation « dialogique » satisfaisante dans l'enfance en est une où la parole s'exprime en alternance entre le parent et l'enfant, dans un contexte de pouvoir partagé, de respect réciproque du territoire de chacun et d'appartenance non fusionnelle. C'est à travers ces relations « dialogiques » répétées que se construit une identité empreinte d'estime de soi et du goût de l'effort. L'exercice de l'autorité parentale dans une telle relation permet de structurer la personnalité en l'appuyant sur une acceptation empathique de l'autre.

L'absence de relation « dialogique » satisfaisante avec les parents dans son jeune âge canalise impérieusement le besoin chez l'enfant d'exprimer ce qu'il ressent en un

mode non verbal, celui de l'action ou de l'interaction dans l'action, puisqu'il a appris que le mode verbal lui était insatisfaisant. L'apprentissage au cégep est aussi tributaire de l'histoire des relations « dialogiques » des garçons à *risque*.

Le temps étant un facteur majeur dans la reconstruction de l'estime de soi et de l'identité, la diversité des activités d'apprentissage devient un facteur majeur pour les garçons à *risque* : on ne peut espérer défaire et reconstruire un mode d'expression de soi (où l'action non verbale est nettement prédominante) à l'intérieur des modes de relations privilégiées actuellement dans la majorité des classes de cégep.

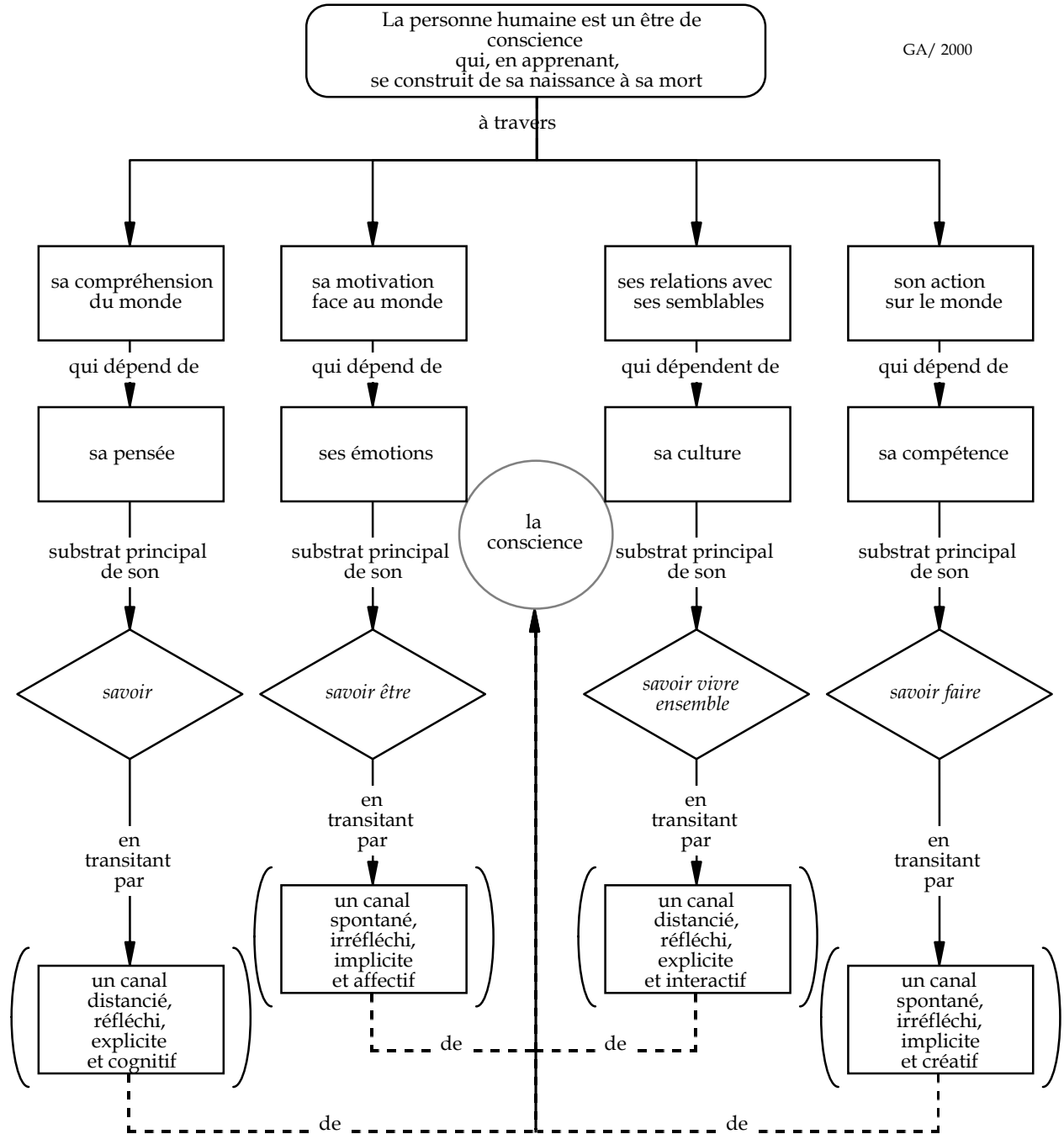
Il faut utiliser, dans le cas des garçons à *risque*, de façon courante et fréquente, des activités d'apprentissage où le discours du professeur est toujours lié à l'action de l'élève (résolution de problèmes et apprentissage coopératif, par exemple) et à la régulation personnalisée du processus et du résultat (rétroaction non sommative, par exemple). Il faut, de façon systématique, tenir compte du mode privilégié d'expression de soi des garçons à *risque* (l'action non verbale) tout en cherchant à rétablir chez eux la possibilité d'une relation « dialogique » satisfaisante à partir d'un suivi personnalisé centré sur leurs apprentissages.

Le type de médiation assuré par le professeur en classe entre l'étudiant et l'objet d'apprentissage est donc un facteur important pour contrer le désintérêt. Comme les garçons à *risque* ont tendance à fuir les professeurs magistraux, la diversité des rôles exercés par le professeur (modèle exemplaire, animateur, « facilitateur », expert du contenu, didacticien, etc.) devient un facteur important pour contrer le désintérêt de ces étudiants à *risque*. L'exercice de la fonction de facilitation, par le professeur ou par des pairs, dans un contexte de suivi personnalisé, est particulièrement bénéfique pour le garçon à *risque* si on doit lui réapprendre le goût de l'effort, car il a alors l'occasion de découvrir que, si l'autre s'investit autant auprès de lui, il vaut peut-être la peine que lui-même aussi s'investisse.

*« Le sentiment d'avoir de la valeur est absolument essentiel pour la santé mentale et c'est le fondement de l'autodiscipline. C'est un produit direct de l'amour parental. Cette certitude doit être acquise pendant l'enfance; elle est très difficile à acquérir à l'âge adulte. [...] Ce sentiment est le fondement de l'autodiscipline parce que, lorsqu'on s'estime, on prend soin de soi de toutes les façons possibles. L'autodiscipline, c'est de l'autoaffection. »**

* **S. Peck**, *Le chemin le moins fréquenté. Apprendre à vivre avec la vie*, Paris, Robert Laffont, 1978, p. 23 et 24.

Schéma III



Textes 8

Styles d'intervention avec des élèves à risque

Texte 8-A

L'organisation cognitive du système d'attachement des adolescents et leurs perceptions de l'encadrement dyadique en tutorat

(extrait)*

(Geneviève Lévesque, Simon Larose et Annie Bernier, dans *Revue canadienne des sciences du comportement*, 34:3, 2002, p. 186-200)

« Nature et déterminants personnels de la relation de tutorat »

La relation de tutorat est un encadrement socioaffectif et scolaire, hors des heures de cours, à travers lequel un enseignant interagit avec un étudiant sur une base régulière et individuelle afin de lui donner le soutien dont il a besoin [...] Le soutien offert vise une intégration de l'étudiant dans les sphères sociale (par exemple, créer des liens au collège), scolaire (par exemple, se préparer aux examens) et émotionnelle (par exemple, discuter des événements stressants de la transition). Le tutorat s'adresse plus particulièrement aux étudiants à risque d'échecs ou de décrochage [...] et repose sur la prémisse voulant que les contacts hors des salles de cours entre un enseignant et un étudiant soient fondamentaux à l'intégration, l'adaptation et au sentiment d'appartenance à l'institution. [...]

Bien que toutes les relations de tutorat partagent des objectifs communs (par exemple, prévenir les problèmes d'ajustement et l'échec scolaire), leur efficacité est d'abord tributaire de la qualité de la relation qui se développe entre le tuteur et le « tutoré ». Le concept d'alliance de travail (Horvath et Greenberg, 1986) est exploité ici afin d'« opérationnaliser » la qualité de la relation tutorielle. L'alliance de travail se définit selon trois paramètres : 1) l'entente sur les objectifs poursuivis dans la relation, 2) le degré de concordance quant aux tâches demandées à la fois à l'aidant et à l'aidé et 3) le sentiment de sécurité entre les partenaires s'exprimant par des perceptions de confiance mutuelle, de compréhension et de soutien. La littérature clinique reconnaît l'importance de l'alliance de travail dans l'efficacité des relations de soutien. Par exemple, les travaux d'Horvath et de Greenberg ont démontré que la qualité de l'alliance prédit la satisfaction de la relation d'aide et une perception par le client d'un changement significatif de sa situation personnelle. »*

* A.O. Horvath et L. Greenberg, « The development of the working alliance inventory », dans L.S. Greenberg et W.M. Pinsof (Eds), *The psychometric process : A research handbook*, New York, The Guilford Press, 1986, p. 529-556.

Texte 8-B

(Le texte suivant est un extrait d'un document de Pierre Deshaies, conseiller pédagogique au Collège de Shawinigan, 1991. Ce document énonçait quelques principes d'action pour des professeurs désireux d'assurer un suivi personnalisé à des étudiants [*à risque* ou non] qui venaient leur demander de l'aide. Ces principes étaient inspirés, entre autres, de **T. Gier** et **K. Hancock** [voir document suivant, 8-C].)

L'encadrement des élèves

- 1- Pour accroître la confiance de l'élève en lui-même et pour vous aider à identifier ses difficultés, demandez-lui d'avancer, en parlant à haute voix, le plus loin possible dans un problème ou une explication avant de lui poser quelque question que ce soit.
- 2- Pour encourager l'élève à participer et pour lui donner le temps de penser et de répondre, attendez au moins dix secondes avant de répéter ou de reformuler la question, de répondre à la question, d'en poser une autre ou de continuer votre explication.
- 3- Pour encourager l'élève à participer et pour éviter d'interrompre le fil de ses pensées, avant de dire quoi que ce soit, attendez au moins cinq secondes une fois qu'il semble avoir terminé sa question ou sa réponse.
- 4- Pour maintenir la concentration de l'élève et pour éviter de semer en lui la confusion, focalisez seulement sur une idée ou une habileté à la fois.
- 5- Pour encourager un élève à penser par lui-même, évitez de prendre des décisions pour lui ou de lui faire la morale en utilisant des mots qui expriment un jugement tels que : « *Tu dois* » ou « *Tu devrais* » ou « *Si j'étais toi* ».
- 6- Mettez l'emphasis sur le positif :
 - dans chaque comportement, il y a du correct (« OK-ness »);
 - comme l'élève fait habituellement le meilleur choix qui s'offre à lui, tentez d'augmenter le nombre des options qui s'offrent à lui.
- 7- Orientez vers les solutions :
 - mettez l'emphasis sur les solutions, non sur les explications : « Qu'est-ce que? » et non « Pourquoi? », car « Pourquoi? » engendre des excuses et renforce l'échec;
 - demandez à l'élève de faire quelque chose, car un seul petit changement à la fois est nécessaire.

Texte 8-C

(Le document suivant est extrait d'un livre de **T. Gier** et **K. Hancock** [1987], traduit et adapté en 1989 par Rachelle Gaudet du centre d'aide par les pairs *LE TANDEM* du Cégep de Sainte-Foy.)

Un mot sur le tutorat

1. Pour démontrer mon intérêt et ma préoccupation envers l'apprenant, j'arrive à l'heure à ma rencontre et je suis aussitôt prêt à commencer.
2. Pour que l'apprenant se sente bien accueilli, je me montre disponible plutôt que de lui faire comprendre qu'il me dérange ou m'interrompt.
3. Pour démontrer mon intérêt et ma préoccupation envers l'apprenant, j'ai l'air attentif et enthousiaste.
4. Pour que l'apprenant se sente le bienvenu, je l'accueille par son nom et lui demande comment il va plutôt que de lui demander rapidement quelles questions il veut poser ou ce qu'il voudrait faire.
5. Pour encourager l'apprenant à participer et à écrire davantage ou résoudre des problèmes, je m'assois du côté de la main qu'il écrit, de telle sorte que je lis et j'écoute plus que j'écris.
6. Pour aider l'apprenant à planifier son cours et pour m'aider à planifier les rencontres, je discute le plan de cours avec lui de façon à ce que nous sachions tous les deux clairement quels sont les travaux à faire et les exigences à rencontrer.
7. Pour aider l'apprenant à mieux comprendre et retenir la matière, je commence la rencontre en révisant rapidement (de préférence, je demande à l'apprenant de faire une courte révision) ou en posant quelques questions sur ce qui a été vu à la rencontre précédente. Puis, j'explique, démontre et clarifie à nouveau, si nécessaire.
8. Pour aider l'apprenant à développer une attitude favorable envers la matière et augmenter sa compréhension et sa motivation, je suggère (de préférence, j'incite l'apprenant à parler) des raisons pour lesquelles la matière, le thème, le concept ou l'habileté sont importants et intéressants. Je lui indique en quoi ceux-ci sont liés à ce qu'il sait déjà, peut faire ou apprendre, et comment ils se rattachent à ses expériences personnelles et à ses aspirations.

9. En fournissant à l'apprenant une structure qui lui permette de se préparer à comprendre et à se rappeler la matière, je fais ressortir (de préférence, j'incite l'apprenant à faire ressortir) les points ou les habiletés principales et les principes organisateurs.
10. Pour permettre à l'apprenant et à moi-même de vérifier le progrès de la rencontre, j'aide l'apprenant à déterminer les objectifs de la rencontre (c'est-à-dire ce qu'il devrait savoir, comprendre ou devrait être capable de faire une fois la rencontre terminée).
11. Pour encourager l'apprenant à être responsable de son propre apprentissage, je discute de ma tâche et des attentes que j'ai par rapport à lui. De la même façon, je lui demande de préciser ce qu'il attend de moi.
12. Pour encourager l'apprenant à être responsable de son propre apprentissage, je l'incite à lire (à voix haute, si c'est nécessaire et approprié) les questions ou les problèmes, les explications, les exemples du manuel ou des notes de cours.
13. Pour accroître la confiance de l'apprenant en lui-même et pour m'aider à identifier ses difficultés, je lui demande d'avancer, en parlant à haute voix, le plus loin possible dans un problème ou une explication avant de lui poser quelque question ou de lui donner quelque explication que ce soit.
14. Pour aider l'apprenant à clarifier sa pensée et pour m'aider à identifier ses problèmes, je lui demande de penser à voix haute pendant qu'il tente de répondre à une question ou de résoudre un problème.
15. Pour aider l'apprenant à devenir un apprenant plus efficace, je lui montre à voix haute le cheminement de ma pensée quand je résous des problèmes ou que je réponds à des questions, de sorte qu'il sait ce que je fais et pourquoi je le fais.
16. Pour indiquer à l'apprenant que je lui prête attention, je maintiens le contact visuel et l'espace personnel dans une zone de confort (les deux peuvent varier selon les cultures) et lui réponds en ayant des expressions faciales, des gestes, des mouvements du corps et des commentaires appropriés.
17. Pour encourager l'apprenant à participer autant que possible, je lui demande souvent de résumer, d'expliquer, de donner des exemples ou de remplir une tâche après avoir donné une brève explication ou démonstration.

18. Pour aider l'apprenant à mieux comprendre la matière et accroître sa motivation, je fournis (de préférence, je demande à l'apprenant de fournir) une quantité d'exemples variés qui ont des applications pratiques ou pertinentes pour l'élève. J'associe (de préférence, j'incite l'apprenant à associer) la matière à d'autres domaines que connaît ou auxquels s'intéresse l'apprenant.
19. Pour aider l'apprenant à comprendre la matière, chaque fois que c'est possible, j'illustre mes explications avec des images ou des diagrammes ou encore en faisant des démonstrations à l'aide d'objets.
20. Pour aider l'apprenant à comprendre la matière et lorsque cela est approprié, je procède par petites étapes dans mes explications ou démonstrations, mais en n'adoptant pas un rythme trop lent.
21. Pour accroître la confiance en soi de l'apprenant, je diminue le nombre d'incitations ou d'indices que je lui donne quand il commence à répondre correctement.
22. Pour maintenir la concentration de l'apprenant et pour éviter de semer en lui la confusion, je focalise seulement sur une idée ou une habileté à la fois.
23. Pour maintenir la concentration de l'apprenant et pour éviter de semer en lui la confusion, j'évite de faire des digressions non pertinentes ou de donner plus d'information que nécessaire.
24. Pour m'assurer que l'apprenant connaît et comprend le vocabulaire lié au cours, je lui demande périodiquement de définir un terme ou d'en donner des exemples.
25. Pour être sensible à l'état d'esprit de l'apprenant, j'observe tout commentaire ou toute expression faciale ou corporelle qui pourrait suggérer un état fortement émotionnel, une incompréhension, un manque de confiance en soi, de l'ennui ou de l'inattention. Le cas échéant, je réponds en posant une question, en revenant sur ce qui est compris, en faisant des liens avec ce qui est déjà su, en divisant le sujet en thèmes plus restreints ou en décomposant les tâches en sous-tâches, en donnant des exemples, en établissant une structure et un ordre au sujet ou à la tâche, en lui permettant d'exprimer ses émotions ou en raccourcissant la rencontre.
26. Pour être sensible à ce que ressent l'apprenant, j'évite de lui dire de façon condescendante : « *Je sais comment tu te sens* » quand il est dans un état émotionnel très intense (par exemple, en colère, triste, frustré, déprimé, etc.).

27. Pour être sensible à ce que ressent l'apprenant lorsqu'il est en colère, triste, frustré, ou déprimé, je lui permets d'exprimer ses émotions et je l'écoute sans lui faire partager mes expériences, sans porter de jugement, ou sans essayer d'analyser sa situation.
28. Pour être sûr que l'apprenant comprend, je lui demande de résumer, d'expliquer, de donner des exemples, de remplir une tâche, ou de penser à voix haute plutôt que de lui demander : « *Est-ce que tu comprends? As-tu des questions?* » et d'accepter un hochement de tête ou un silence comme réponse.
29. Pour aider l'apprenant à mieux retenir la matière, je le fais réviser plus d'une fois au-delà du point où c'est complet et exact.
30. Pour m'assurer que l'apprenant comprend, j'essaie de poser des questions de différentes façons plutôt que de toujours utiliser la même formulation chaque fois.
31. Pour éviter d'embrouiller l'apprenant, je lui demande d'expliquer comment il est arrivé à une « *mauvaise* » réponse parce que cela peut être une « *bonne* » réponse à une question différente qu'il avait à l'esprit.
32. Pour encourager l'apprenant à participer et pour lui donner le temps de penser et de répondre, j'attends au moins dix secondes avant de répéter ou de reformuler la question, de répondre à la question, d'en poser une autre ou de continuer mon explication ou ma démonstration.
33. Pour encourager l'apprenant à participer et pour éviter d'interrompre le fil de ses pensées, avant de dire quoi que ce soit, j'attends au moins cinq secondes une fois qu'il semble avoir terminé sa question ou sa réponse.
34. Pour maintenir la confiance de l'apprenant, j'admets sa réponse quand je ne suis pas certain de la réponse à une question ou que je ne la connais pas.
35. Pour maintenir la confiance de l'apprenant, je réalise les engagements que je prends quand il s'agit d'apporter du matériel, de trouver les réponses ou l'information demandées, de préparer des exercices supplémentaires ou des rencontres spéciales.
36. Pour maintenir la confiance de l'apprenant, j'évite de critiquer ouvertement les professeurs, les autres tuteurs ou les autres élèves.
37. Pour maintenir la confiance de l'apprenant, j'évite de révéler aux autres tuteurs, élèves ou amis de l'information à propos d'un élève.

38. Pour encourager un apprenant à penser par lui-même, j'évite de prendre des décisions pour lui ou de lui faire la morale en utilisant des mots qui expriment un jugement tels que : « *Tu dois* », « *Tu ne dois pas* » ou « *Tu devrais* », « *Tu ne devrais pas* » ou « *Si j'étais toi, je ferais* ».
39. Pour encourager l'apprenant à réfléchir le plus possible, je lui pose des questions de suivi qui exigent de sa part qu'il complète, clarifie, développe sa première réponse ou lui fournisse un support.
40. Pour encourager l'apprenant, je le félicite de ses efforts, de son rendement et de son progrès de façon contingente, immédiate et fréquente. Et cela, sans paraître faux en le louangeant pour chacune de ses phrases ou de ses actions, ou en répétant toujours le même mot ou la même expression.
41. Pour donner à l'apprenant une rétroaction à ses efforts ou à son rendement qui soit appropriée :
- a) Je pose une nouvelle question ou j'aborde le sujet, le problème ou l'habileté suivante s'il donne une bonne réponse à ma question et qu'il paraît sûr (sans hésitation) de sa réponse.
 - b) Je lui dis que sa réponse est correcte, je lui demande d'expliquer comment il est arrivé à la réponse. S'il donne une bonne réponse, mais semble peu sûr de lui (hésitation ou réponse formulée comme une question ou ton de voix donnant l'effet qu'une question est posée), j'explique et démontre à nouveau, clarifie brièvement, si nécessaire, et ensuite reformule la question.
 - c) Si l'apprenant donne une mauvaise réponse à cause d'un manque d'attention, je corrige la réponse et je pose ensuite une autre question ou j'aborde un nouveau sujet, problème ou habileté.
 - d) Si l'apprenant donne une mauvaise réponse parce qu'il n'a pas les connaissances voulues ou qu'il ne comprend pas, je pose des questions plus faciles, fournis des incitations ou des indices, réexplique, redémontre, clarifie s'il y a eu plusieurs erreurs commises.
42. Si l'apprenant donne une réponse réfléchie, mais qui n'est pas juste à cause d'un manque de connaissances des faits ou du processus, je pose des questions plus faciles.
43. Pour démontrer que je suis patient, que je comprends le manque de confiance de l'apprenant et que je suis réceptif à ses questions, j'évite de réagir à ses questions ou à ses réponses en fronçant les sourcils, en élevant la voix, ou en soupirant, ou en l'humiliant (en disant, par exemple : « *C'est faux!* », « *Tout le monde sait faire ça!* », « *C'est très simple!* », « *Qu'est-ce que tu as!* », « *Tu dois travailler plus fort!* »).
44. Pour respecter les besoins de l'apprenant, je travaille à son rythme plutôt que d'essayer de couvrir autant de matière que possible dans la limite de temps disponible.

45. Pour éviter d'embrouiller et de frustrer l'apprenant en lui posant des questions, j'essaie de m'assurer qu'il a maîtrisé (sait, comprend ou est capable de faire) l'information, le concept, la procédure ou l'habileté avant de passer au sujet ou problème suivant.
46. Pour aider l'apprenant à se rappeler la matière couverte, je lui pose des questions ou le fais réviser à la fin de la rencontre.
47. Pour encourager l'apprenant à revenir à la rencontre suivante et pour lui donner le sentiment d'avoir accompli quelque chose, une fois de plus, je fais des commentaires sur ses efforts, son rendement et son progrès. Je discute avec lui du travail qu'il doit faire et je lui dis que je l'attendrai à la date convenue.

Un autre document des mêmes auteurs (T. Gier et K. Hancock), traduit par Jocelyne Désy en 1989 au Cégep de Sainte-Foy, donne des pistes de solutions à des tuteurs-étudiants pour certains problèmes qu'ils peuvent rencontrer en tutorat avec leurs pairs. L'adaptation des conseils à un rôle de tuteur-enseignant est aisée à faire. Plusieurs problématiques sont abordées, dont les suivantes (On peut se procurer ce document au centre d'aide du Cégep de Sainte-Foy.) :

- 1- L'étudiant n'est pas d'accord avec ce que vous avancez ou ce que vous faites.
- 2- L'étudiant critique un autre professeur.
- 3- L'étudiant a une faible estime de soi.
- 4- L'étudiant s'est fixé des objectifs irréalistes.
- 5- L'étudiant ne tente même pas de travailler ou ne travaille pas suffisamment.
- 6- L'étudiant se présente à la rencontre non préparé.
- 7- L'étudiant est en retard ou ne se présente pas.
- 8- L'étudiant a l'impression que vous ne l'aidez pas.
- 9- Un professeur vient se plaindre de votre travail avec un étudiant.

Texte 9

La reformulation

(bref texte pour alimenter le thème discuté à l'occasion de l'activité visant à s'exercer à la reformulation)

Élément de la problématique des garçons à risque

L'apprentissage du rôle d'homme et celui de femme débutent à la naissance. Les parents agissent comme modèle. Les autres adultes de l'entourage familial sont aussi des repères pour adopter des comportements adéquats à recevoir des marques d'acceptation et d'estime et pour éviter le rejet. Tous ces adultes ne sont pas inactifs; ils renforcent par leurs actions et réactions les comportements attendus d'un garçon et ceux attendus d'une fille.

C'est ainsi que beaucoup plus de filles que de garçons apprennent à parler de leur vécu et de leurs émotions avec leur père et mère, qu'elles apprennent à se faire expliquer le pourquoi des règles. Elles finissent par apprendre à établir un rapport avec l'autorité à laquelle elles sauront plus tard avoir recours pour gérer des conflits potentiels avec les autorités scolaires. Ce n'est pas tant parce qu'elles sont soumises qu'elles sont adaptées à l'école, c'est parce qu'elles ont appris comment se faire entendre et dialoguer avec l'autorité. La plupart des garçons à risque ont à apprendre cela.

Plus souvent qu'autrement, on n'a pas pris le temps de jaser longuement avec les garçons, pour leur apprendre des règles de vie, pour écouter leurs pleurs. On leur a donné des modèles de force, de courage et d'action. On ne leur a pas appris à dialoguer. Et quand ils prenaient trop de place à l'école (hyperactivité et déficience d'attention), on leur a appris à se taire sans leur expliquer pourquoi (souvent à l'aide du *ritalin**). Il s'ensuit que leur rapport à l'autorité est parfois « confrontant » et conflictuel. Pris dans un étau, ils ressentent le besoin de parler; mais on les a dressés à se taire et à agir.

« *L'acquisition des rôles est un processus extrêmement anxiogène pour les garçons pour les raisons suivantes :*

1. *Le garçon doit se comporter d'une façon qui n'est pas clairement définie.*
2. *Le comportement attendu est axé sur des raisons que le garçon ne comprend pas.*
3. *Le comportement attendu est intégré par la honte.*
4. *Le comportement attendu est imposé par l'entremise de différents modèles parentaux contradictoires.*
5. *Les groupes de pairs exercent une influence considérable et contraignent à la conformité par des menaces directes ou indirectes, des réprimandes et la violence. »*

(**Germain Dulac**, *Aider les hommes aussi*, VLB éditeur, 2001, p. 20)

* En 1992, près de 48 000 ordonnances de *ritalin* ont été émises au Québec; en 1997, 175 000. En mai 1999, alors que l'école est active, 1 200 000 comprimés de *ritalin* ont été prescrits au Québec, tandis qu'en juillet de la même année ce nombre chute à 400 000. Il faut aussi savoir que le *ritalin* est médicalement prescrit de quatre à cinq fois plus souvent aux gars qu'aux filles.

Texte 10

Aider les hommes aussi
« Émotions et empathie »

Aider les hommes aussi

(*extrait*)*

(Germain Dulac, VLB éditeur, 2001)

« [...] extrait du texte théâtral *Chœur d'hommes* de **Jean Chapleau** (Cégep de Saint-Jérôme, 1998, 20 p.), auteur et professeur en Techniques d'éducation spécialisée. Je n'utilise cet exemple que pour illustrer la nécessité de "*traduire*" le langage des hommes afin de mieux saisir la nature du malaise qui les habite. La colonne de gauche contient les propos d'un homme en crise et celle de droite, la traduction de ce qu'il ressent chaque fois.

Propos de l'homme	Traduction de l'émotion
Le crise de Jacques essaie toujours de me planter devant tout le monde au travail. Une bonne fois, il va en manger toute une.	J'ai beaucoup de peine quand Jacques tente de me ridiculiser devant tout le monde au travail. J'ai peur d'enrager et de lui sauter dessus. Je me sentirais coupable.
D'la marde, j'vais tout sacrer là. J'vais partir tout seul dans le bois.	Je me fais peur ces temps-ci. Mon goût de tout lâcher, de partir, ressemble à un goût de mort. Mais à qui le dire?
Si 'y a pas quelqu'un qui m'aide à m'en sortir tout de suite, j'pense que je vais tout casser.	Ma souffrance est tellement grande. Elle m'envahit tellement, et je ne peux la dire à personne. Je vais éclater.
Crise, m'entends-tu quand je te dis que j'en ai plein le cul de cette vie-là?	Si tu savais combien mon mal de vivre est grand, et ma douleur profonde. Si tu savais comme je me sens petit, tout petit.
Ma femme est partie, finie la vie à deux. Qu'est-ce que tu veux que ça m'fasse? Elle est libre, non?	Je ne pensais jamais qu'elle aurait mis sa menace à exécution. Je suis complètement bouleversé, surpris.

On comprend donc, à la lumière de cet exemple, que les émotions et les sentiments des hommes sont souvent cachés et non perceptibles quant à ce qui est signifié. Cela s'explique, car il existe différents modes d'expression, de verbalisation-extériorisation des sentiments selon le sexe, la culture et l'origine ethnique [...] »

* P. 117 et 118.

Texte 11

Le reflet

Le reflet

Utiliser la technique du reflet avec les garçons à *risque* n'est pas aisé, car ils n'expriment pas verbalement leurs émotions. Ils les « agissent ». Et quand ils expriment leurs émotions, elles sortent toutes croches (voir texte précédent).

« S'il apparaît que les femmes expriment davantage leurs sentiments que les hommes, c'est, entre autres, parce que chaque sexe exprime les sentiments d'une manière particulière : les hommes privilégient l'action, alors que les femmes verbalisent davantage. »

(**Germain Dulac**, *Aider les hommes aussi*, VLB éditeur, 2001, p. 114)

Les garçons à *risque* sont coincés. Ils ont besoin d'aide, ils aimeraient être aidés; mais la honte les étouffe et provoque une résistance à demander de l'aide. Plusieurs des premières interventions d'un tuteur devront tenir compte de cette situation de conflit, de résistance, quitte à la refléter pour lui donner le droit d'être, le temps nécessaire à sa résolution. Passer à autre chose ne peut être parfois possible qu'au prix du droit d'être reconnu dans ses mécanismes de défense. L'expression d'une résistance et de mécanismes de défense chez les garçons à *risque* doit être perçue comme une expression claire de demande d'aide.

Il en est de même de la honte; du droit d'avoir honte; du soulagement de l'exprimer à un autre qui la reçoit et l'accepte telle qu'elle se vit et s'exprime, sans la condamner, la fuir ou chercher à la minimiser. Il en est de même de l'agressivité et de la colère qui sont des mécanismes normaux de défense. Pour passer à autre chose, il faut savoir refléter cette colère et toutes les émotions qui se cachent dessous. C'est à ce prix que la paix s'installera progressivement et qu'une relation de confiance s'établira. Il arrivera même souvent que le garçon à *risque* devienne intarissable lorsque ses émotions, par un reflet adéquat du tuteur, seront reconnues comme ayant le droit d'être ressenties et exprimées.

Texte 12

Dialogue à trois

Pour un dialogue authentique

« L'univers de l'interhumain est celui dans lequel une personne est confrontée avec une autre. Nous appelons la science de l'interhumain la « *dialogique* » (*the dialogical*).

Dans cette perspective, il est fondamentalement faux d'essayer de comprendre les phénomènes interhumains comme étant des phénomènes psychologiques. Quand deux personnes causent, le psychologique est sûrement une partie importante de la situation : chacun écoute et chacun se prépare à parler. Mais cela n'est que l'accompagnement caché de la conversation elle-même, du phénomène phonétique chargé de signification. Et cette signification, on ne peut la trouver ni dans l'un ou l'autre des partenaires, ni dans les deux ensemble, mais seulement dans le dialogue lui-même, dans cet "entre-deux" qu'ils vivent en commun. [...]

Personne, évidemment, ne peut savoir à l'avance ce qu'il a à dire; on ne peut arranger à l'avance un dialogue authentique. Celui-ci possède un rythme fondamental qui lui est propre et qui s'instaure dès les premiers instants. On ne peut rien déterminer à l'avance. Le mouvement est celui de l'esprit lui-même, et certains prennent conscience de ce qu'ils ont à dire seulement au moment où ils répondent à l'appel de l'esprit. »

(Martin Buber, « Éléments de l'interhumain », dans *Psychiatry*, 20, 1957)

Texte 13

La pédagogie de l'action

La pédagogie de l'action

Les services d'aide dans les collèges ont une approche appropriée pour des étudiants normaux. Leurs exigences ne sont cependant pas adaptées aux garçons à *risque*. La psychologue, l'API et l'orienteur s'attendent à avoir des étudiants capables de prendre conscience d'eux-mêmes, capables de réflexion intérieure, d'introspection, alors que les garçons à *risque* ont été éduqués à regarder dehors, à « agir » leurs émotions. Les professionnels s'attendent aussi à ce que les étudiants s'ouvrent et parlent en confiance de leur problématique, alors que les garçons à *risque* s'étouffent dans la honte de leurs échecs. Ils sont disposés à aider les étudiants, alors que les garçons à *risque* ont été très souvent socialement conditionnés depuis leur naissance à ne pas pleurer devant quelqu'un et à ne compter que sur eux-mêmes.

Les services d'aide aux étudiants sont basés sur une approche empreinte de partage intime, ce à quoi peu de garçons à *risque* ont été éduqués. Cette approche provoque des mécanismes de défense instinctifs chez eux. Il faut inventer des situations où les garçons à *risque* vivront d'abord leurs émotions avant de les inviter à en parler. Il faut les prendre sur le vif de l'émotion vécue, car le délai qu'on leur laisse leur permet de fuir dans la honte ou dans les exigences des attentes stéréotypées à leur égard.

« [...] les hommes cherchent une solution immédiate à leur problème. Aussi perçoivent-ils le recours à l'aide comme une perte de temps. Le tableau de Brooks (Gary R. Brooks, *A New Psychology for Traditional Men*, 1998, p. 4 – Traduction libre) illustre l'opposition entre la socialisation masculine et les exigences de l'aide.

Exigences de l'aide	Exigences de la masculinité
Dévoiler sa vie privée	Cacher sa vie privée
Renoncer au contrôle	Conserver le contrôle
Avoir une intimité non sexuelle	Sexualiser l'intimité
Montrer ses faiblesses	Montrer sa force
Faire l'expérience de la honte	Exprimer sa fierté
Être vulnérable	Être invincible
Chercher de l'aide	Être indépendant
Exprimer ses émotions	Être stoïque
Faire de l'introspection	Agir et faire
S'attaquer aux conflits interpersonnels	Éviter les conflits
Faire face à sa douleur et à sa souffrance	Nier sa douleur et sa souffrance
Reconnaître ses échecs	Persister indéfiniment
Admettre son ignorance	Feindre l'omniscience

Dans un tel contexte, on peut très bien saisir la réticence de certains hommes à demander de l'aide. [...] »

(**Germain Dulac**, *Aider les hommes aussi*, VLB éditeur, 2001, p. 125)

Texte 14

Le feed-back

Le feed-back

(Guy Archambault, 2003)

- Marie-Claude!
- *Oui!*
- Puis-je te parler?
- *Oui, bien sûr!*
- J'ai l'impression que je n'ai pas digéré encore la rencontre que j'ai eue ce matin avec mon tuteur.
- *Tu t'es fait engueuler?*
- Non.
- *Qu'est-ce qui s'est passé?*
- Je ne sais pas. Tu sais, c'est tout chaud encore; je suis un gars, alors j'ai pas de facilité avec les mots. Je ne sais comment le dire.
- *Veux-tu que je t'aide à explorer la situation?*
- Oui. Oui.
- *Si on commençait par une petite question : quel était l'objet de votre rencontre?*
- Il voulait me donner du feed-back sur mon travail de recherche « Les gars à risque au collégial ».
- *A-t-il été dur avec toi?*
- Non. Non. J'ai l'impression que le feed-back qu'il m'a donné était juste et adéquat. Pourtant, je suis sorti de la rencontre avec des sentiments contradictoires.
- *Un vrai feed-back?*
- Oui. Oui. Un vrai feed-back. Par définition. Il m'a décrit l'effet qu'avait produit sur lui la lecture de mon travail de recherche. La cause et l'effet, quoi!

- *Ses commentaires étaient donc pertinents!*
- Oui. Et sa façon de me les communiquer avait toutes les qualités d'un bon feedback. Par exemple, il ne me laissait pas dans le vague; ses remarques décrivaient de façon précise ses réactions et les parties du texte qui les avaient provoquées.
- *Elles étaient spécifiques?*
- C'est cela, c'est le mot juste. Mais il était aussi descriptif. Mon tuteur ne me prêtait pas d'intentions, il ne cherchait pas à interpréter. Par exemple, lorsque j'ai écrit que la plupart des recherches soulignaient que la source des problèmes des garçons *à risque* au collégial pouvait remonter à leur enfance sinon jusqu'à leur naissance, il aurait pu me dire que j'étais « *innéiste* ». Non! Il m'a simplement dit que la lecture de ce passage lui avait donné le goût d'avoir devant les yeux ces recherches et qu'il ne pouvait satisfaire ce besoin, puisqu'elles n'étaient pas citées.
- *Il ne t'a pas prêté d'intentions et il ne t'a pas jugé non plus?*
- Je ne me suis jamais senti jugé, en aucun moment de l'entrevue. Et pourtant, il était franc, direct, sans détour. Il aurait pu, par exemple, me suggérer finement, subtilement, de citer des statistiques pertinentes pour appuyer mes affirmations. Non. Il s'est contenté de me communiquer simplement et franchement le désir qu'avait fait naître en lui cette partie de mon texte. Je me suis dit, alors, que si, lui, avait eu le goût de lire des recherches que je ne mentionnais qu'implicitement, bien d'autres lecteurs auraient la même réaction. J'ai donc eu l'idée, à ce moment-là, non seulement de citer explicitement ces recherches, mais de les accompagner de statistiques pertinentes.
- *En somme, sa réaction ayant été directe, précise, descriptive et non évaluative, il t'a été facile d'envisager un ajout à ton texte?*
- Oui. Tout à fait. Et pourtant, encore une fois, je suis sorti de la rencontre avec des sentiments contradictoires.
- *Ton tuteur t'a-t-il fait beaucoup de commentaires?*
- Oui. Beaucoup. Mais pourquoi me demandes-tu cela?
- *Bien... Je m'interroge sur l'effet que cette quantité de commentaires a eu sur toi.*
- Oh! En sortant de la rencontre, j'avais presque l'impression que je devrais recommencer mon travail au complet, tellement il y avait de choses à changer, à

ajouter. Et pourtant, il ne m'a jamais explicitement demandé de changer quoi que ce soit.

- *Même bien donné, un feed-back met de la pression, hein?*

- Oui. Enfin! L'as-tu lu mon travail sur les garçons à *risque* au collégial?

- *Non. Pas encore.*

- J'ai hâte que tu le lises. J'ai demandé à Pierre et à Simon de le lire aussi. Je me dis qu'un éventail de commentaires me permettra de renforcer ceux de mon tuteur... ou, bon sang de bon sang, ou... de les infirmer... euh! il est même possible que certaines réactions méritent que je laisse dans le texte ce qui les a provoquées.

- *Je ne te suis plus!*

- Je viens de comprendre que, si mon texte m'appartient, les réactions qu'il provoque appartiennent à ceux qui les ont. J'avais tendance à me mettre sur le dos les réactions de mon tuteur. C'est cela. En sortant de la rencontre, je tenais pour acquis que j'étais responsable des réactions de mon tuteur. Et puis là, en repensant à te demander tes réactions à mon texte, je me rends compte qu'en ayant plusieurs réactions de sources différentes, je pourrai choisir un peu plus facilement les éléments à corriger ou à changer et ceux à ne pas changer.

- *Te voilà soulagé maintenant?*

- Oui! Oui! Ah merci Marie-Claude! C'est toujours payant de parler avec toi.

Conditions qui facilitent l'émission d'un feed-back

- 1- Il m'est plus facile de donner du feed-back à quelqu'un qui se sent responsable de son comportement.
- 2- Il m'est plus facile de donner du feed-back à quelqu'un qui accepte que ses comportements provoquent des réactions sans se sentir nécessairement responsable de tous les effets produits.
- 3- Il m'est plus facile de donner du feed-back à quelqu'un qui désire connaître l'effet produit par ses comportements.
- 4- Il m'est plus facile de donner du feed-back à quelqu'un qui est prêt à modifier certains de ses comportements à la lumière des effets qu'ils produisent et des objectifs qu'il poursuit.

Conditions qui facilitent la réception d'un feed-back

- 1- Il m'est plus facile de recevoir un feed-back lorsque celui-ci est spécifique et qu'il évite d'être général; il met en relation directe deux réalités précises, mon comportement et un effet produit.
- 2- Il m'est plus facile de recevoir un feed-back lorsque celui-ci est descriptif; il évite d'interpréter mon comportement, de me prêter des intentions.
- 3- Il m'est plus facile de recevoir un feed-back lorsque celui-ci ne me juge pas, ne me compare pas à des normes, lorsqu'il accepte et *légitimise* mon comportement tout autant que l'effet produit.
- 4- Il m'est plus facile de recevoir un feed-back lorsque celui-ci exprime directement et sans détour l'effet que mon comportement produit.
- 5- Il m'est plus facile de recevoir un feed-back lorsque celui-ci me laisse libre de changer mon comportement et évite de mettre de la pression.

Conditions qui, dans l'environnement, augmentent l'efficacité d'un feed-back

- 1- Le feed-back est donné de la façon la plus immédiate possible, peu de temps après l'événement « *comportement – effet produit* ».
- 2- Le feed-back est exprimé par un témoin direct qui a observé le comportement et l'effet produit.