VIE PÉDAGOGIQUE

Numéro 127 Avril • Mai 2003

DOSSIER

Le désengagement et l'échec scolaires d'un trop grand nombre de garçons



www.viepedagogique.gouv.qc.ca

Québec

Vie pédagogique, avril-mai 2003

sommaire

mot de la rédaction
4

« L'histoire nous apprend qu'il n'y a pas de cloisonnements à ce point étanches entre les périodes marquées par des changements profonds. »
Entrevue avec M. Paul Gérin-Lajoie
Propos recueillis par Mireille Jobin
Dans une entrevue qu'il accordait à *Vie pédagogique*, en décembre dernier, Paul Gérin-Lajoie, le premier ministre de l'Éducation au Québec, partage sa vision de l'évolution du système scolaire, à la lumière de sa longue expérience dans ce domaine.
5

Le rôle de l'orthopédagogue lié à la réforme et au virage du succès
par Jacinthe Leblanc
L'auteure de cet article propose une définition du rôle de l'orthopédagogue au sein d'une équipe-cycle, ceci afin de bien répondre aux besoins des élèves qui présentent des difficultés. Elle met l'accent sur l'importance de la prévention et sur la diversité des fonctions de l'orthopédagogue dans l'école.
48

Le tutorat au secondaire : un moyen efficace pour aider les élèves à réussir
par André Deschamps, en collaboration avec Christian Lebeuf, Michel McKinnon et Serge Guitard
Le tutorat semble être une avenue possible pour permettre un meilleur encadrement des élèves. Cet article relate une expérience heureuse et définit concrètement les nouveaux rôles de l'enseignant-tuteur.
51

Prendre l'histoire en main
par Marc-André Bédard
Cet article décrit un projet d'histoire qui a permis à des élèves du secondaire de faire des apprentissages signifiants en créant des objets utilitaires de l'époque de la Nouvelle-France. On précise le cadre de l'expérience et ses effets sur l'apprentissage de l'histoire et on fait part de ses retombées positives pour l'ensemble de l'école.
53

outils et techniques
56

lus, vus et entendus
57

histoire de rire
58

dossier 8

Le désengagement et l'échec scolaires d'un trop grand nombre de garçons

S'il est un sujet qui, depuis quelque temps, fait couler beaucoup d'encre, est largement médiatisé et soulève certainement de très nombreuses questions et discussions à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école, c'est bien celui de la réussite des garçons. En consacrant un dossier complet à ce phénomène, *Vie pédagogique* souhaite apporter un soutien aux équipes-écoles qui sont à la recherche de solutions pour accroître la réussite scolaire des garçons en proposant un ensemble d'articles susceptibles d'éclairer ou d'enrichir leur analyse de la situation et d'inspirer le développement ainsi que la mise en œuvre d'actions porteuses.

La réussite scolaire des garçons : un défi à multiples facettes
par Richard Cloutier
9

Les difficultés des garçons : un autre symptôme des difficultés de l'école
par Jean Archambault et Chantale Richer
13

Quelques chiffres pour éclairer une réalité qui nous interpelle
par Jean-Pierre Bernard, avec la collaboration de Diane Charest
17

Les difficultés scolaires des garçons : des analyses à réinvestir dans l'action
par Arthur Marsolais
21

Qu'en pensent les enseignants?
par Guy Lusignan
24

Favoriser la motivation et la réussite en contexte scolaire : les TIC feront-elles mouche?
par Thierry Karsenti
27

Le programme LÉA : une solution prometteuse en milieu défavorisé
par Michèle Drolet
33

Captiver, susciter le plaisir d'apprendre et donner le goût de l'effort : des avenues pour rejoindre les garçons en difficulté scolaire
par Pierrette Bouchard
36

Une formule gagnante, à Saint-Martin de Beauce
par Robert Céré
39

La mission de l'école secondaire James Lyng : donner aux jeunes un espoir en l'avenir
par Luce Brossard
42

Une école captivante pour les garçons : un objectif réaliste?
par Paul Francœur
45

Numéro 127
Avril-mai 2003
Revue québécoise de développement pédagogique publiée par le Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire en collaboration avec la Direction des communications et la Direction des ressources matérielles.
Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire
Ministère de l'Éducation
600, rue Fullum, 10e étage
Montréal H2K 4L1
Tél. : (514) 873-8095
Téléc. : (514) 864-2294
Courrier électronique : vie.pedagogique@meq.gouv.qc.ca

Sous-ministre adjoint
Robert Bisaillon
Vie pédagogique
Direction
Monique Boucher
Comité de rédaction
Ghislaine Bolduc
Monique Boucher
Ginette Brisebois
Réjeanne Côté
Yvon Côté
Suzanne Desjardins
Thérèse Des Lierres
Cyrias Fortin
Nicole Gagnon
Arthur Marsolais
Joanne Munn
Marc St-Pierre
Marthe Van Neste
Secrétariat
Josée St-Amour
Coordination à la production
Michel Martel
Distribution
Lise L. Duchesne
Supervision de la révision linguistique
Suzanne Vinet
Photocomposition typographique et photogravure
Composition Orléans
Impression
Transcontinental Québec
Photo de la page couverture
Denis Garon
Publicité
Donald Bélanger
Tél. : (450) 974-3285
Téléc. : (450) 974-7931

Société canadienne des postes
Envois de publications canadiennes
Contrat de vente nº 40062502
Dépôt légal, Bibliothèque nationale du Québec
ISSN 0707-2511
Les textes publiés dans *Vie pédagogique* sont indexés dans le Répertoire canadien sur l'éducation et dans *Repère*.

Les opinions émises dans les articles de cette revue n'engagent que les auteurs et non le ministère de l'Éducation.
Toute reproduction est interdite. Cependant, les étudiants et le personnel d'un établissement d'enseignement situé au Québec peuvent, à des fins personnelles ou d'enseignement, reproduire la totalité ou une partie des articles figurant dans la revue *Vie pédagogique*, à condition d'en citer la source, lorsqu'applicable. Toute autre reproduction, notamment à des fins commerciales, nécessite l'autorisation du titulaire de droit.

On peut recevoir, gratuitement, au Québec, *Vie pédagogique* en écrivant à :
Distribution de *Vie pédagogique*
Service de la diffusion
Ministère de l'Éducation
3220, rue Watt, bureau 101
Sainte-Foy (Québec) G1X 4Z7
98-0808



mot de la rédaction

Il n'y a pas que la soupe qui fait grandir[1]

Je suis certaine qu'il vous arrive, de temps à autre, de lire une phrase et de vous dire que vous auriez bien aimé en être l'auteur. C'est ce qui m'est arrivé en lisant celle que j'ai ici choisie comme titre. Lorsque je l'ai lue, elle m'a immédiatement fait sourire et surtout inspiré plusieurs réflexions. Vous me permettrez d'en partager deux ou trois avec vous dans les lignes qui suivent.

C'est évidemment aux élèves que cette toute petite phrase m'a tout d'abord fait penser, puis à tous ceux et à toutes celles qui « font l'école ». Faire grandir ou plutôt aider les élèves à grandir sur les plans intellectuel, social et affectif, n'est-ce pas là la véritable mission de l'école? Certes, pour y arriver, il faut leur offrir un menu varié parce que, on le sait tous, on peut préparer la meilleure soupe qui soit et il se trouvera toujours des enfants et des adolescents qui ne voudront ou ne pourront pas en manger. Mais il demeure que certains plats sont, plus que d'autres, susceptibles de les mettre en appétit de telle manière qu'ils accepteront petit à petit de goûter ce qu'ils ont souvent *a priori* repoussé.

Je ne vous apprendrai sûrement rien de neuf en rappelant que l'estime personnelle est une entrée absolument irrésistible qui, par la confiance en soi et aux autres qu'elle génère, ouvre le cœur et l'esprit des élèves et, ce faisant, stimule grandement leur appétence pour les apprentissages. Je ne vous apprendrai rien non plus en disant que l'école reçoit trop de jeunes qui n'ont pas suffisamment eu l'occasion d'y goûter.

Camil Bouchard, qui a présidé au début des années 90 le groupe de travail à l'origine du rapport *Un Québec fou de ses enfants*, disait à peu près ceci dans les conférences qu'il donnait à la suite de la parution dudit rapport : « Pour qu'un enfant évolue et se développe pleinement, il faut que, quelque part sur sa route, il rencontre au moins un adulte qui est fou de lui. » Les parents, les grands-parents ou d'autres membres de la famille sont la plupart du temps ces admirateurs inconditionnels, mais il reste des jeunes pour qui l'adulte le plus déterminant en ce sens sera peut-être sa « maîtresse de maternelle » ou son « prof d'histoire ».

On ne mesure pas toujours bien l'effet de nos actions ou de nos attitudes sur une autre personne, mais ce dont on peut être certain, c'est que l'enseignante ou l'enseignant sincèrement convaincu de l'éducabilité de tous les élèves valorise leurs apprentissages, si petits soient-ils, contribuant ainsi directement à leur croissance intellectuelle, affective et sociale et les aide à s'épanouir.

Mais que veut dire croire en l'éducabilité de tous les élèves? En réponse à cette question, je vous propose un extrait d'une intervention de Philippe Meirieu dans un débat auquel il participait en France, en 1999, qui avait pour thème *Transformer l'école* : « …Quand j'évoquais ce postulat d'éducabilité avec mes étudiants, on pouvait prendre cela pour le signe d'un orgueil immense. On me disait : " Vous ne pourrez pas faire réussir tout le monde. " La réponse que je faisais était la suivante : " N'est-ce pas un signe d'orgueil immense que de dire à un enfant de 3, 4, 12 ans : tu ne réussiras pas en mathématiques, en histoire, en éducation physique…? " Qui sommes-nous pour lire ainsi dans le marc de café? Dire l'avenir condamne un enfant à dupliquer son passé. La modestie tenace me semble le corollaire de ce principe d'éducabilité. Si cette volonté de faire réussir tout le monde doit rester au cœur de notre action, elle ne peut pas rester une simple révolte individuelle, au risque de basculer entre l'exaltation romantique et la désespérance. Il faut qu'elle s'incarne dans une recherche, une formation, un travail d'équipe… »

Autrement dit, pour que les élèves grandissent, il faut qu'ils puissent rencontrer de grandes personnes qui sont elles-mêmes en constante croissance. Quel grand défi! Mais, quel grand honneur!

Parlant d'honneur, je voudrais vous dire que j'ai été très honorée qu'on me confie, ces trois dernières années, la direction de *Vie pédagogique*. Je me sens très privilégiée de partir à la retraite en ayant eu la chance d'occuper ce que je crois sincèrement être le plus beau poste de tout le ministère de l'Éducation. Ces années auront été pour moi extrêmement riches de rencontres et d'apprentissages. Moi aussi, j'ai grandi! Et, pour cela, je tiens à vous dire un grand merci, chères collaboratrices et chers collaborateurs, chères lectrices et chers lecteurs.

Monique Boucher

1. Slogan du salon du livre de jeunesse 1991 en Seine-Saint-Denis (France).

« L'HISTOIRE NOUS APPREND QU'IL N'Y A PAS DE CLOISONNEMENTS À CE POINT ÉTANCHES ENTRE LES PÉRIODES MARQUÉES PAR DES CHANGEMENTS PROFONDS. »

Entrevue avec M. Paul Gérin-Lajoie

Propos recueillis par Mireille Jobin

Dans la foulée des événements commémoratifs des 25 ans de *Vie pédagogique*, l'équipe de la revue a souhaité offrir à ses lectrices et lecteurs un voyage au cœur du contexte qui a présidé à la création du premier ministère de l'Éducation québécois. Nous ne pouvions rêver d'un guide plus éloquent que l'artisan principal de la réforme de notre système scolaire, M. Paul Gérin-Lajoie, celui-là même qui est devenu en 1964 le tout premier ministre de l'Éducation du Québec.

Né à Montréal en 1920, M. Gérin-Lajoie a étudié le droit à l'Université de Montréal et est titulaire d'un doctorat en droit constitutionnel de l'Université d'Oxford en Angleterre. En 1960, il est élu député libéral dans la circonscription de Vaudreuil-Soulanges. Avant de devenir ministre de l'Éducation, il assume les fonctions de vice-premier ministre et de ministre de la Jeunesse. Durant les années 70, il préside aux destinées de l'Agence canadienne de développement international (ACDI). Le 21 février 1977, la Fondation Paul-Gérin-Lajoie voit le jour : il s'agit d'une organisation non gouvernementale à but non lucratif, qui se donne comme mission « de contribuer à l'éducation de base des enfants et des adultes dans les pays en développement et d'éveiller les enfants des écoles primaires canadiennes aux réalités internationales[1] ». Depuis 1987, M. Gérin-Lajoie se consacre entièrement à la présidence de cet organisme.

Auteur de plusieurs ouvrages et articles de revue, M. Gérin-Lajoie s'est aussi vu décerner de nombreux prix prestigieux et distinctions honorifiques. Il est également titulaire de plusieurs doctorats *honoris causa*[2].

En décembre dernier, M. Gérin-Lajoie acceptait de répondre à nos questions et de partager avec nous ses réflexions sur les réalisations accomplies. Nous lui en sommes très reconnaissants.

Vie pédagogique — À votre avis, quel apport représente l'ajout d'une instance comme le ministère de l'Éducation parmi les institutions sociales et politiques du Québec?

Paul Gérin-Lajoie — Si je me reporte au contexte du début des années 60, je dirais que la mise sur pied d'un ministère de l'Éducation a d'abord contribué à mettre de l'ordre dans le système d'éducation du Québec. Il est difficile d'imaginer en effet, compte tenu des progrès accomplis depuis ce temps, que l'on ne pouvait accéder à l'université que par certaines voies, comme celle des collèges classiques. Les différents types de formation, tels que l'enseignement familial, les écoles de métiers ou les instituts technologiques, relevaient de leurs autorités respectives qui sanctionnaient la réussite selon des règles établies à l'interne. Personne au Québec ne pouvait s'exprimer au nom du monde de l'éducation : à ce moment-là, les syndicats d'enseignants faisaient valoir des points de vue qui concernaient surtout l'enseignement primaire et secondaire.

Avec la création du Ministère, une orientation générale de l'éducation s'est profilée et un plan intégré de formation a pu se déployer en vue d'assurer aux jeunes un choix d'objectifs pour leur permettre de se développer progressivement.

Le second atout découlant de l'ajout de ce palier, c'est qu'un ministère de l'Éducation obtenait *de facto* la possibilité d'exercer une certaine influence sur le gouvernement par rapport aux lois qui étaient soumises au Conseil des ministres.

V.P. — Pouvez-vous illustrer cet avantage par un exemple?

P.G.-L. — Il ne m'en vient pas à l'esprit qui remonte à une époque aussi lointaine, mais je songe à un exemple plus contemporain se situant à l'enseignement universitaire : prenons l'école d'architecture. Autrefois, les objectifs étaient fractionnés de telle sorte que, comme je le mentionnais précédemment, les Beaux-Arts ou les instituts familiaux donnaient des formations spécialisées comportant des objectifs généraux et particuliers liés aux voies que les jeunes empruntaient. Avec le Ministère, nous en sommes arrivés à regrouper des sciences qui devaient nécessairement développer des actions concertées. Peut-on en effet concevoir aujourd'hui une école du bâtiment qui donnerait une formation spécialisée sans lien formel avec les sciences de l'environnement? Lorsque je parle d'influence sur la marche du gouvernement, je veux dire que ces décisions concernant les orientations de formation ont un impact sur le monde de l'industrie, par exemple; de la même façon, l'industrie agroalimentaire est touchée par l'adoption de lois concernant la protection de l'environnement ou du territoire agricole; les formations en médecine vétérinaire, en agronomie ou en horticulture le sont également.

Avec l'arrivée d'un ministre à l'Éducation, le gouvernement a pu entendre une voix qui représentait les milieux spécialisés, élaborer des objectifs de système qui prenaient en considération l'impact de ces orientations sur les autres institutions et travailler à concilier le tout en fonction des intérêts de l'ensemble de la population.



PAUL GÉRIN-LAJOIE

V.P. — La mise en œuvre de tous ces changements ne devait pas faire l'unanimité, n'est-ce pas?

P.G.-L. — Dans la population de même que dans les milieux d'enseignement, les changements mûrissaient depuis longtemps, mais les actes législatifs ont commencé à être adoptés dès 1960-1961 : je pense, entre autres, à la Grande Charte de l'éducation (1961) qui instaurait la gratuité scolaire et mettait en évidence les principes et les mesures qui devaient faciliter l'accessibilité de tous les jeunes de toutes les régions du Québec à l'enseignement primaire et secondaire; je pense aussi à la formation des maîtres transférée à l'université et à la politique des prêts et bourses. De 1960 à 1964, deux régimes parallèles coexistaient : celui du ministère de la Jeunesse, pour les aspects administratifs de l'éducation, et

celui du Département de l'instruction publique, pour l'orientation de l'enseignement comme tel. Ma vision personnelle est que la réforme de l'éducation n'a pas commencé avec le rapport Parent : dès le début des années 60, on sentait le vent de la réforme dans les milieux d'éducation. L'histoire nous apprend qu'il n'y a pas de cloisonnements à ce point étanches entre les périodes marquées par des changements profonds. Ces considérations n'excluent pas le fait que des frictions ont été observées à l'époque en rapport avec les décisions retenues. Cependant, en général, je dirais que c'était plutôt marginal et que les changements étaient souhaités après trop d'années passées dans l'immobilisme et ce que l'on appelait alors la « grande noirceur ».

V.P. — Considérez-vous que la plupart des orientations ou des attentes formulées par la commission Parent ont été concrétisées?

P.G.-L. — Oui, la plupart. Cependant, je cite toujours comme carence ou comme oubli le fait qu'il n'y a pas eu suffisamment d'importance accordée à l'éducation artistique. Et lorsque j'examine dans la réalité comment cela se passe, je constate qu'une toute petite place est faite à l'enseignement de la musique ou aux arts de la scène ou à d'autres volets. Bien sûr, une école peut décider de choisir un de ces volets, l'ériger en projet particulier et le faire autoriser par sa commission scolaire. Toutefois, je crois que l'on peut affirmer qu'il n'y a pas de situation généralisée de l'éducation artistique dans toutes les écoles, à la grandeur de la province. Il y a aussi la question des écoles de métiers. Je ne suis pas convaincu maintenant, avec le recul des années, que nos choix aient été bien inspirés.

V.P. — Si la plupart des orientations du rapport Parent ont été, selon vous, concrétisées, croyez-vous que le milieu scolaire soit allé plus loin que ce qui était proposé comme changement?

P.G.-L. — Tous les acteurs des milieux d'éducation étaient invités à prendre des initiatives. Je veux rendre ici un hommage particulier aux enseignantes et aux enseignants : même si l'on encourageait la créativité, il reste qu'il fallait beaucoup de détermination pour rompre avec un comportement traditionnel qui exigeait que l'on s'en tienne très rigoureusement aux règles établies.

V.P. — Le système scolaire évolue constamment dans le sens d'une décentralisation pédagogique et administrative à l'échelle de l'école et vers la responsabilisation des conseils d'établissement. Comment se profile dès lors le rôle du Ministère ou de la commission scolaire?

P.G.-L. — Je suis totalement en accord avec le fait que chaque établissement se prenne en charge localement et s'administre selon les règles établies par la commission scolaire. Les voyages que j'ai faits m'ont permis d'observer que les pays scandinaves ont un personnel presque dix fois moindre que le nôtre au Ministère, et ce, pour une population comparable. Chez nous, on a peut-être trop tendance à cultiver un certain esprit français valorisant l'énoncé de directives émanant « d'en haut »… Bien que, dans les années 60, nous n'ayons pas employé la même terminologie qu'aujourd'hui, cette décentralisation me semble cohérente et pertinente : cependant, ce sont les commissions scolaires qui doivent assumer un rôle de coordination et de supervision des écoles avec leurs propres ressources.

À mon âge, j'ai depuis longtemps constaté que lorsqu'on estime ne pas détenir de pouvoir, la responsabilité de ce qui va mal est imputée à d'autres. Certains affirment aussi que, si on leur donnait le pouvoir, les choses se passeraient différemment. Ou encore, on observe chez ceux qui ont un pouvoir une fâcheuse tendance à affirmer que le gouvernement ne prend pas ses responsabilités… Les comportements humains sont parfois pleins de contradictions.

Avec les activités de ma fondation et la dictée PGL, je circule beaucoup dans la province. Les gens me parlent spontanément, sans que je soulève une question précise; et bien que je ne sois pas un spécialiste dans le domaine, je constate qu'il y a des améliorations à faire dans la façon d'assumer la responsabilité de la supervision dans les commissions scolaires.

D'autre part, les conseils d'établissement me tiennent très à cœur et je trouve que leur création a trop tardé. J'ai déjà taquiné M^me^ Marois à ce sujet lorsqu'elle était ministre de l'Éducation : lors d'une allocution devant une délégation à Québec, je l'ai félicitée d'avoir établi un régime de conseils d'établissement… dix ans après l'Afrique, qui avait elle-même mis en place cette mesure sous l'impulsion de la Fondation Paul-Gérin-Lajoie! Je dis qu'il s'agit d'une taquinerie, car je ne suis pas sans savoir que l'adhésion à cette orientation a présenté quelques embûches. Je suis un fervent adepte d'une décentralisation très poussée. Nous n'avons pas fini d'évoluer dans ce sens-là. Nous sommes encore en phase d'appropriation de cette orientation.

V.P. — Doit-on comprendre que la réponse aux problématiques du pouvoir décrites plus haut passe par la responsabilisation des acteurs?

P.G.-L. — En effet. Si la responsabilisation de l'élève est érigée en principe, on ne peut logiquement faire abstraction de cet objectif dans l'ensemble du système. Je sais que le rôle confié aux conseils d'établissement a suscité des remous en début de processus, que certains milieux enseignants ont craint la négation de leur champ d'expertise ou de compétence. Dans les écoles où le personnel s'est donné pour mission de faire fonctionner le conseil d'établissement, il y a de remarquables réalisations. Les enseignantes et les enseignants demeurent ceux qui détiennent le savoir professionnel. Cependant, la gestion d'ensemble de l'école comme lieu de développement global des jeunes crée des situations de dialogue au sein des conseils d'établissement et ces échanges contribuent à la longue à la création d'un réel partenariat avec les parents, favorisant même la participation du milieu élargi, c'est-à-dire la grande communauté locale.

V.P. — Et comment se profile dès lors le rôle du Ministère?

P.G.-L. — Je peux résumer à grands traits ce qui me semble être le rôle essentiel du Ministère : donner les grandes orientations, s'assurer du respect des grands principes, tels que l'accessibilité universelle à l'éducation ou la gratuité, responsabiliser les lieux de l'action, mettre les gens ensemble pour des fonctions de critique et d'évaluation et assurer l'ordre et la continuité. Le contrôle pourrait davantage s'exercer par l'interaction des milieux et en faisant appel au jugement des gens.

V.P. — Vous avez été l'artisan de changements d'envergure dans divers domaines[3]. Quelle est votre réaction personnelle lorsque vous entendez parler d'un « ras-le-bol » devant les changements auxquels certains estiment être trop souvent conviés? Existe-t-il certaines règles de base à respecter pour s'assurer de conditions facilitantes?

P.G.-L. — Puisqu'il est admis que nous vivons dans un monde en constant changement, il est impossible d'imaginer que l'école ne soit pas rejointe par ces phénomènes, alors que, dans la vie en général, nous les vivons tous. Apportons tout de même quelques nuances : trop souvent, les changements n'ont pas été suffisamment préparés avec la participation des acteurs visés. Personne ne doit être considéré comme une machine à mettre en œuvre des actions décidées par les autres. Donc, la participation est, pour moi, essentielle à l'acceptation des changements et au succès de leur implantation.

Il faut dire aussi que nous avons vécu une longue période de stagnation sous le règne du Département de l'instruction publique. Toute proportion gardée, il y a peut-être eu plus de changements durant les

trois ou quatre dernières années qu'au moment de la Révolution tranquille… On comprendra que, évidemment, je suis porté à croire que ces changements étaient davantage expliqués durant cette période, et qu'il y avait plus de participation des acteurs du lendemain.

Donc, première règle de base, la participation, essentielle à l'acceptation et au bon fonctionnement par la suite. Seconde règle : aller au-devant des gens et dialoguer avec eux. Lorsque j'étais ministre, j'ai visité tous les coins et recoins de la province, j'ai même fait une tournée qui a duré presque un an. Même si je n'avais pas réponse à tout, j'ai remarqué qu'un climat de confiance s'établissait lors de ces rencontres et que les échanges menaient à une meilleure compréhension de l'autre et des problématiques locales. Si nous attendons que la critique se rende à nos bureaux, il est possible que le climat ait le temps de se détériorer. Il est bien rare que le diagnostic d'un changement réussi ne fasse pas ressortir l'exploitation judicieuse d'un contexte favorable. Et c'est souvent par le dialogue que l'on parvient à le circonscrire.

V.P. — Depuis quelque temps, les médias soumettent régulièrement à notre attention les problématiques scolaires des garçons. Quels sont, à votre avis, les facteurs susceptibles de conditionner la réussite de ces jeunes?

P.G.-L. — Je suis avec beaucoup d'intérêt tout ce qui se dit et s'écrit sur cette troublante question. Certains établissent une relation de cause à effet entre l'échec et le contexte socioéconomique, culturel ou familial des jeunes. D'autres pointent en direction d'une trop grande uniformité des approches et outils pédagogiques s'adressant à la fois aux filles et aux garçons; la sous-représentativité des hommes dans les écoles primaires et secondaires est également ciblée, ainsi que la mixité dans l'organisation scolaire, les retombées tardives des combats féministes, le laxisme ou la démission des parents, etc. Bref, on tire dans toutes les directions. Je ne fais pas autorité sur ces questions, mais je peux tout de même m'aventurer à indiquer quelques-unes de mes pistes de réflexion personnelle. Il me semble que le développement du concept d'adaptation de l'enseignement ouvre des perspectives intéressantes. Je demeure convaincu que les garçons et les filles n'ont pas les mêmes modes de perception et qu'il faut davantage en tenir compte dans les approches pédagogiques. À travers nos échanges, j'ai fait allusion à quelques reprises au principe de la responsabilisation. La question que vous soulevez fait partie des enjeux auxquels l'école doit actuellement faire face, de même que celle de la motivation des jeunes. Ce n'est pas d'hier que les filles performent davantage que les garçons. Je l'ai observé dès l'instant où les filles ont été admises au sein des facultés universitaires qui donnaient accès aux professions libérales. Sans vouloir généraliser, j'ai l'impression que les filles, culturellement, ont eu plus d'obstacles à surmonter que les garçons pour aller à l'école et que ceux-ci, par contre, ne prennent pas suffisamment leur cheminement scolaire comme un défi à relever. Il est possible que les résultats scolaires reflètent ces particularités.

V.P. — Étant donné la diversité de votre formation, parmi tous les champs d'action qui s'offraient à vous, qu'est-ce qui vous a conduit à l'action politique?

P.G.-L. — Pour moi, le milieu politique est celui où se trouve concentré l'essentiel des pouvoirs de décision dans notre société. Certes, nous pouvons détenir ou exercer un contrôle dans d'autres fonctions de la pyramide du travail, mais je crois que c'est en politique que l'on peut avoir le plus d'influence sur l'évolution de la société. À l'instar de l'ex-président des États-Unis, M. Jimmy Carter, ce qui importe à mes yeux, ce sont les décisions à prendre en vertu des préoccupations sociales qui nous animent et non en fonction du nombre de votes que telle ou telle orientation rapportera.

V.P. — Pour la plupart de nos lectrices et lecteurs, jeunes et moins jeunes, votre parcours constitue un modèle de référence. Quel a été le moteur de votre action?

P.G.-L. — J'ai l'impression que j'ai toujours eu les mêmes motivations. Dès mon temps de collège, je me suis engagé dans toutes sortes d'activités qui stimulaient ma créativité : j'ai été directeur du journal des élèves, j'ai fait de la photographie et constitué mon laboratoire à cette fin, je collectionnais des plantes, des insectes, j'élevais des poissons, etc. J'arrivais souvent en retard le matin et le préfet de discipline, après avoir écouté mes explications, me donnait mon papier pour entrer en classe. En effectuant cette rétrospective, j'imagine que l'on trouvait alors que mon esprit d'initiative avait sa valeur formative. J'avais le goût de m'épanouir, j'y étais encouragé et je voulais contribuer à changer les choses dans le monde. Aujourd'hui, j'ai 82 ans et je poursuis toujours les mêmes objectifs, mû par les mêmes motivations. Si je m'occupe encore de la fondation que j'ai mise sur pied, si je voyage encore en Afrique ou en Haïti, c'est que je veux contribuer, disons-le carrément, à changer le monde.

Je suis épris du désir d'améliorer le sort des gens. Comme ministre de la Jeunesse, et de l'Éducation par la suite, je voulais que l'école soit accessible à tous les enfants du Québec, qu'ils résident au Nunavut ou en Beauce. J'étais mobilisé par la recherche d'une plus grande justice sociale : je voulais que tous les petits Québécois aient les mêmes privilèges que ceux dont j'avais moi-même profité. Beaucoup de gens sont motivés par ce même idéal d'ailleurs : changer les choses autour d'eux, transmettre leurs valeurs à ceux et celles qui les suivent. La Fondation Paul-Gérin-Lajoie a une seule mission : faire en sorte que les pays du tiers-monde progressent le plus rapidement possible vers l'éducation pour tous[4].

V.P. — Dans le contexte économique contemporain, à quelle condition le Québec doit-il maintenir son aide aux pays en développement?

P.G.-L. — Qu'on le veuille ou non, il faut relativiser les faits. Nous ne vivons pas seulement au sein d'une famille, mais dans une ville ou un village, dans un pays et sur une planète où ce qui se passe en Afrique ou en Asie nous touche aussi. Nous l'avons découvert graduellement avec les vagues successives d'immigrants qui sont venus s'établir au Québec. Cela a influé sur nos vies, notre culture, notre environnement. Alors je crois que l'on ne peut pas dire : « Nous avons une multitude de problèmes chez nous et des ressources financières insuffisantes. Occupons-nous d'abord de les résoudre avant de nous consacrer à ceux du tiers-monde. »

Il faut accepter l'évidence que nos problèmes ne seront jamais entièrement réglés. Au mieux, nous nous plaçons sur la voie d'un redressement qui corrige les pires erreurs ou éléments irritants. Parfois les gens me demandent mon avis sur ce qui s'est passé dans le dossier de la réforme de l'éducation après mon départ de l'équipe de la Révolution tranquille. Je leur réponds que ceux qui nous ont suivis de trop près se sont comportés comme si la Révolution tranquille avait tout réglé, alors qu'il fallait plutôt continuer à moduler les changements, en s'adaptant aux nouvelles problématiques de l'heure et en n'oubliant pas d'associer la population à leur conception et à leur mise en œuvre.

V.P. — Monsieur Gérin-Lajoie, merci d'avoir partagé vos réflexions avec nous et merci pour la chaleur de votre accueil.

Mireille Jobin est consultante en éducation

1. FONDATION PAUL-GÉRIN-LAJOIE, *Rapport annuel* 2001-2002. ISBN : 2-922842-09-6
2. Note biographique : l'Ordre national du Québec a conféré à M. Gérin-Lajoie les titres d'Officier (1987) et de Grand Officier (1998).
3. P. GÉRIN-LAJOIE, *Combats d'un révolutionnaire tranquille, Propos et confidences*, Centre Éducatif et Culturel (CEC), 1989.
4. FONDATION PAUL-GÉRIN-LAJOIE, *Dans tous les pays du monde, l'avenir des enfants passe par l'école, 25 ans d'action en Éducation*, brochure.





Photo : Denis Garon

dossier
LE DÉSENGAGEMENT

ET L'ÉCHEC SCOLAIRES D'UN TROP GRAND NOMBRE DE GARÇONS

DOSSIER

Du point de vue des statistiques, comme en témoignent certains articles du présent dossier, la situation scolaire des garçons ne constitue ni un phénomène nouveau ni un problème isolé. La réussite scolaire n'est pas nécessairement synonyme d'une insertion socioprofessionnelle réussie, mais comme le souligne le professeur Richard Cloutier en s'inspirant des travaux du Conseil supérieur de l'éducation en la matière (CSE,1999),[1] dans le contexte de la société actuelle, « … la plupart des observateurs sont sensibles au coût humain et financier de l'échec scolaire d'une grande proportion de jeunes et des garçons en particulier ».

Sujets récemment largement médiatisés, à la fois complexes et, à certains égards, controversés, le désengagement et l'échec scolaires d'un trop grand nombre de garçons témoignent d'un problème qui, bien que ne relevant pas exclusivement de l'école, comporte des enjeux sociaux tels que cette dernière doit obligatoirement tenter d'y apporter des solutions à sa mesure. Il va de soi que, ce faisant, l'école ne doit ménager aucun effort pour continuer d'accroître la réussite des filles.

Si la compréhension d'un problème émerge en bonne partie des stratégies mises en œuvre pour le solutionner, il n'en demeure pas moins que, malgré le tourbillon et les exigences de la quotidienneté scolaire, les équipes-écoles soucieuses de modifier une situation donnée doivent consacrer l'énergie et le temps nécessaires à la mesure et à l'évaluation à moyen et à long terme de l'efficacité réelle et de la pertinence des gestes posés.

Aussi, pour agir de manière efficace et efficiente au regard de la réussite des élèves, l'école doit se donner la vision la plus claire possible de la situation, laquelle peut varier de manière importante d'une région à une autre et même d'une école à une autre. Elle doit également accepter d'explorer des façons de faire différentes, voire inédites, et inscrire ses pratiques dans un processus d'évaluation continue.

Beaucoup de choses ont été dites sur le sujet du présent dossier et de multiples hypothèses de solution ont été proposées. Cependant, malgré l'importance du problème et la pression qui pourrait être ressentie dans le milieu scolaire compte tenu de la très forte médiatisation dont il a été et est encore l'objet, les équipes-écoles avisées demeureront critiques et feront montre de prudence dans le choix des interventions qu'elles privilégieront. Nul besoin de dire qu'il ne peut évidemment pas exister de solution universelle à un problème qui, tel qu'on l'a souligné d'entrée de jeu, est certainement la conséquence de multiples facteurs.

Cela étant, l'engagement et la réussite scolaires de l'ensemble des élèves et notamment des garçons constitue un défi qui invite l'école à accroître ses liens ou à en établir de nouveaux avec ses partenaires naturels que sont les parents et la communauté environnante et, le cas échéant, à s'adjoindre des amis critiques.

À travers les articles qui suivent, *Vie pédagogique* vous propose donc divers textes de réflexion, un portrait statistique de la situation, des points de vue d'experts et de praticiens et des exemples de milieux qui, sans prétendre avoir trouvé « le secret de la Caramilk » explorent des façons de faire différentes dans un esprit de recherche-action qui appelle une analyse régulière des résultats obtenus et un réajustement constant des actions à mener. De plus, en lisant les articles qui relatent les projets des écoles qui ont accepté de témoigner de leurs pratiques, on constatera rapidement que ces dernières sont non seulement différentes, mais qu'elles sont aussi diversifiées, c'est-à-dire qu'elles touchent autant les volets organisationnels que les volets pédagogiques de la vie scolaire.

Cependant, ce qui se dégage le plus de tous les textes du dossier est certainement, encore une fois, le fait qu'il est déterminant pour les élèves que les équipes-écoles et sutout les enseignantes et les enseignants soient profondément convaincus que leur action professionnelle peut améliorer la situation scolaire et éventuellement l'avenir des jeunes qui leur sont confiés. Bref, malgré les multiples causes qui peuvent être associées au désengagement et à l'échec scolaires d'un trop grand nombre d'élèves, l'école peut encore faire une différence.

Bonne lecture!

Monique Boucher

1. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, avis au ministre de l'Éducation, Québec, octobre 1999.

LA RÉUSSITE SCOLAIRE DES GARÇONS : UN DÉFI À MULTIPLES FACETTES

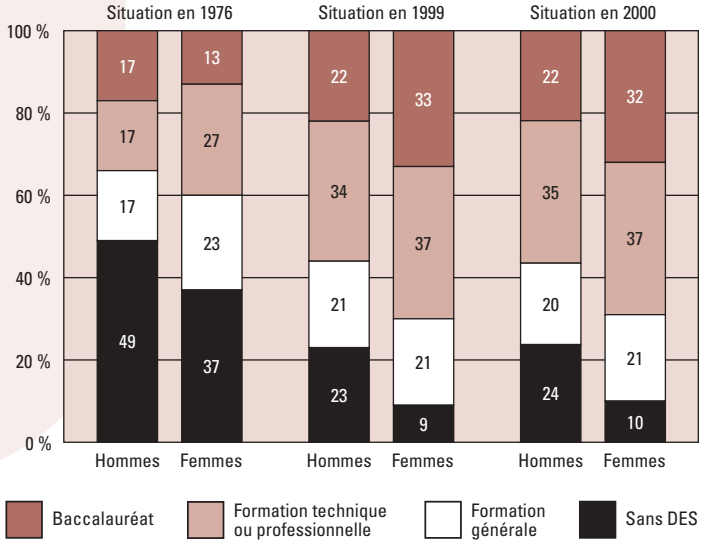
par Richard Cloutier

Une amélioration considérable de la réussite scolaire s'est produite au Québec depuis 25 ans : la proportion de Québécois quittant le système sans aucun diplôme est passée de 43 p. 100 à 17 p. 100, tandis que la proportion sortant avec un baccalauréat est en hausse de 14,9 p. 100 à 26,6 p. 100. La figure 1 présente l'évolution du type de diplôme obtenu au sortir du système d'éducation en 1976 et en 2000 au Québec. Cependant, la comparaison des chiffres selon le genre permet de voir que cette amélioration a été plus importante chez les femmes que chez les hommes, l'écart à l'avantage des filles se creusant au fil des ans. Ainsi, la proportion de femmes ayant quitté le système d'éducation sans diplôme a diminué, passant de 37 p. 100 à 10 p. 100 pour la période 1976-2000, alors que la proportion des hommes dans la même situation est passée de 49 p. 100 à 24 p. 100 au cours de la même période.

Ce suivi sur plusieurs années démontre que la meilleure réussite des filles n'est pas un phénomène récent. Ce n'est pas non plus un phénomène isolé puisqu'il a été documenté dans de nombreux pays. Le tableau 1 présente les taux d'obtention d'un diplôme d'études secondaires selon le sexe dans 19 des 30 pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) en 1999. Exception faite de la Suisse, des États-Unis et de la Corée, il y a plus d'hommes que de femmes qui cessent d'étudier avant d'obtenir un diplôme d'études secondaires. Avec 13 p. 100 d'écart entre hommes et femmes, le Québec se situe dans le peloton des sociétés les plus contrastées selon le genre en cette matière.

Figure 1

RÉPARTITION DES SORTANTS ET DES SORTANTES DU SYSTÈME D'ÉDUCATION SELON LE TYPE DU DERNIER DIPLÔME OBTENU (EN %)



Source : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Indicateurs de l'éducation, édition 2002*, Québec, 2002, p. 101.

Tableau 1

TAUX D'OBTENTION D'UN DIPLÔME D'ÉTUDES SECONDAIRES, SELON LE SEXE ET L'ORIENTATION DU PROGRAMME, DANS 19 PAYS DE L'OCDE, EN 1999 (%)

	Total (sans double comptage) (%)		
	H + F	Hommes	Femmes
Japon	95	92	97
Hongrie	92	91	93
Allemagne (1998)	92	90	94
Pays-Bas	92	88	95
Corée	91	91	91
Danemark	90	82	98
Finlande	89	84	94
Irlande (1998)	86	79	94
France	85	84	86
Suisse	83	86	81
Belgique (flamande)	83	82	85
Québec	**83**	**77**	**90**
Islande	82	79	84
États-Unis	78	79	77
Suède	74	71	78
Italie	73	69	79
Espagne	73	67	79
Grèce	67	58	76
République tchèque	52	44	59
Moyenne des pays	**79**	**76**	**82**

Source : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Indicateurs de l'éducation, édition 2002*, Québec, 2002, p. 109.

Dans son avis de 1999 intitulé *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec scrute cette tendance en fonction des matières scolaires et observe que c'est dans la lecture et l'écriture que la supériorité des filles prend racine, la réussite en ce qui concerne la mathématique et les sciences ne montrant pas de différence importante, sinon un léger avantage des garçons. La progression scolaire constitue un autre indicateur de réussite : au primaire en 1997-1998 au Québec, la cohorte des élèves affichant un retard était composée à 61 p. 100 de garçons, tandis que la cohorte des élèves en avance était constituée de filles à 59 p. 100. Enfin, sur le plan des problèmes d'apprentissage, les écoles identifient deux fois plus de garçons que de filles en difficulté, tant au primaire qu'au secondaire (CSE, 1999b).

Bref, la meilleure réussite scolaire des filles n'est pas une réalité locale ou passagère, mais plutôt une tendance robuste que l'on retrouve dans la majorité des pays industrialisés et qui semble se maintenir sinon s'accroître avec le temps.

DEUX VISIONS DU PHÉNOMÈNE

Deux logiques se confrontent dans l'interprétation de ce phénomène. D'une part, il est possible de considérer cet écart selon le genre comme normal et non comme un problème prioritaire. Dans cette optique, l'école doit continuer à faire des efforts pour maintenir ses progrès encourageants, sans se pencher sur cette question de façon particulière. D'autre part, on peut estimer que la plus faible réussite des garçons mérite une attention spéciale en raison du coût social très élevé engendré par ce segment trop important de jeunes qui échouent et s'intègrent mal à la société par la suite.

Selon la première logique, on peut voir le moins grand engagement scolaire des garçons comme un fait avec lequel il faut vivre puisque c'est comme cela à peu près partout et que c'est « naturel ». Après tout, il existe plusieurs zones de la vie où des écarts selon le genre sont apparents. On pourrait penser que les garçons réussissent moins bien à l'école, mais qu'ils se débrouillent mieux dans le monde du travail par la suite et que l'écart garçons-filles à l'école n'a pas nécessairement à être traité en priorité. Selon cette logique, la supériorité des filles dans plusieurs domaines au cours de l'enfance est éphémère puisque les garçons se rattrapent autrement et finissent par l'emporter, eux qui sont « programmés socialement pour dominer » (Lanez, 2002). Voici un exemple illustrant ce type de rattrapage masculin.

Aux États-Unis, il existe une pratique courante qui consiste à faire passer des examens de connaissances aux sortants du secondaire (*high school*) pour les classer au collège où ils entrent l'année suivante. Les *Advance placement tests* (tests AP) impliquent une large collaboration entre les établissements d'enseignement secondaire et le College Board en vue d'administrer les épreuves de façon standardisée dans tout le pays. Ces tests AP permettent de classer les élèves, par domaine de connaissances, selon une échelle de 1 à 5. Les meilleurs, soit celles et ceux qui obtiennent des cotes de 4 ou 5, reçoivent des unités de cours au collège, tandis que les plus faibles, qui se situent aux cotes de 1 ou 2, n'en ont pas. Les élèves qui se classent dans les premières catégories dans plusieurs domaines de connaissances peuvent ainsi épargner un ou même deux trimestres de collège. En 2000, par exemple, plus de 1 200 000 élèves ont passé les tests AP pour être classés au collège. Or, malgré que les filles obtiennent des notes plus élevées au secondaire de même qu'au collège par la suite, elles se classent significativement moins bien que les garçons dans tous les domaines de connaissances évalués, sauf en langues étrangères : ainsi, 39,2 p. 100 des garçons ont obtenu des unités de cours en 2000 comparativement à 32,6 p. 100 des filles, de sorte que les filles doivent suivre plus de cours que les garçons pour terminer leur programme collégial (Ackerman et autres, 2001). Les filles auraient-elles plus de difficulté à contrôler leur stress au moment de ces épreuves à enjeux élevés pour le futur? La forme des épreuves par domaine particulier de connaissances avec des questions standardisées leur serait-elle défavorable? Les raisons exactes de cette tendance récurrente ne sont pas bien connues, mais les auteurs concluent sur la pertinence d'offrir aux filles de meilleures conditions pour faire valoir leur potentiel et développer leur intérêt et leur estime d'elles-mêmes dans des domaines du type science-maths-technologies et aussi du type verbal-intellectuel. Il s'agit néanmoins d'un exemple où l'écart de réussite joue en faveur des garçons et où se pose la question de ce qu'il faut faire pour les filles.



Photo : Denis Garon

Selon la deuxième logique, le problème des garçons à l'école n'est pas seulement un problème d'écart momentané de performance, mais plutôt un générateur d'inadaptation sociale chez le groupe touché. Dans cette perspective, l'école est un incubateur de participation sociale. La réussite scolaire est un déterminant puissant de la réalisation du potentiel personnel. La qualité de la participation sociale future des jeunes et de la niche socioéconomique qu'ils occuperont à l'âge adulte en dépend largement. L'échec scolaire affiche un lien connu avec le risque de comportements déviants, avec une insertion sociale ultérieure plus souvent problématique et avec une participation civique moins gratifiante. Dès l'âge scolaire, les jeunes qui échouent sont souvent moins bien dans leur peau parce que leur présent est moins valorisant, moins porteur d'actualisation de soi et de projection confiante dans l'avenir. C'est ce qui explique le statut de facteur de risque élevé qu'occupe l'abandon scolaire précoce dans le processus de socialisation des jeunes, chez les filles comme chez les garçons (Janosz et Leblanc, 1996).

Le travail scolaire étant la principale tâche sociale des jeunes, ce manque d'engagement a des conséquences immédiates sur l'adaptation perçue des élèves qui échouent. Ils sont nettement surreprésentés parmi ceux qui ont des problèmes de comportement à l'école et ailleurs, et la qualité des relations qu'ils entretiennent dans leur famille et à l'école est moindre. L'échec scolaire se révèle porteur non seulement d'un futur plus incertain mais aussi d'un présent moins bien adapté (Saint-Jacques, McKinnon et Potvin, 2000).

Donc, bien qu'il soit possible de considérer le problème des garçons à l'école comme une tendance « naturelle » qu'il convient de laisser évoluer selon la dynamique de l'écologie humaine, la plupart des observateurs sont sensibles au coût humain et financier de l'échec scolaire d'une trop grande proportion de jeunes, et des garçons en particulier (CSE, 1999b). Dans cette optique, il faut s'attaquer à la perte sociale que représente l'échec scolaire. Des mesures s'imposent pour continuer d'améliorer la proportion de diplômés, filles et garçons, comme cela a été le cas au cours des 25 dernières années, mais, dans cet effort que tous doivent maintenir, l'école pourrait aussi faire mieux dans sa mobilisation des garçons. On doit chercher activement à diminuer la proportion de garçons qui échouent à l'école.

Comment faire?

Ce n'est pas le nombre d'avenues qui fait défaut dans ce contexte, mais plutôt l'engagement sérieux et cohérent dans certaines d'entre elles. En voici quelques exemples qui sont très loin d'épuiser la liste des avenues possibles.

Aider les garçons sans nuire aux filles

Un des premiers défis que pose le problème des garçons à l'école consiste à trouver le moyen de le faire sans mettre en opposition les ressources scolaires offertes aux filles avec celles qui le sont aux garçons. Le traitement du problème des garçons ne doit pas se faire au détriment du soutien offert aux filles. Il faut éviter que le traitement de cette problématique soulève une dialectique entre féminisme et masculinisme. Les femmes, aussi bien que les hommes, sont directement interpellées par la trop grande proportion de garçons en difficulté à l'école et, dans ce secteur, ce n'est pas la mobilisation des femmes qui pose problème. La mise en place de solutions pour les garçons ne doit donc pas hypothéquer les ressources éducatives offertes aux filles.

Se mettre en recherche active

Un autre défi réside dans l'acceptation de notre ignorance : nous sommes loin de comprendre l'ensemble de cette problématique et nous avons du chemin à faire pour la maîtriser. Déjà, il y a un point rassurant dans le fait que ce problème est de plus en plus clairement « nommé », la déclaration du problème étant une étape fondatrice de sa résolution. D'un autre côté, il s'agit d'un phénomène complexe situé au carrefour d'un grand nombre de facteurs. En plus des stratégies pédagogiques de l'école, le problème de la réussite des garçons renvoie à la réalité biologique de ceux-ci, aux rôles familiaux de socialisation des jeunes, à la valeur que la société accorde au développement de sa relève, etc. Même si l'on se surprend à rêver d'une solution simple et rapide à ce problème complexe, il est peu probable que l'on y arrive sans respecter les nuances qu'impose l'interaction entre les personnes, les contextes et les processus. Il est aussi peu probable que nous puissions trouver, toute faite dans le passé, la solution à ce problème actuel, en remettant à la mode des pratiques éducatives appliquées aux générations antérieures. Sans se gêner pour mettre à profit les leçons de l'histoire, il y a lieu de se mettre en recherche active de stratégies adaptées au contexte contemporain en valorisant les bénéfices des « petits pas ». Tout en reconnaissant que la solution reste à trouver, nous devons nous autoriser à faire des tentatives, des expériences nouvelles, pourvu que celles-ci fassent l'objet d'une planification et d'un suivi systématiques. Il est donc nécessaire de se mettre en mode « recherche » et de prendre les moyens pour que les moindres progrès soient enregistrés et mis à profit.

Accepter le fait que les garçons et les filles sont biologiquement différents

Notre recherche d'une compréhension des facteurs explicatifs de la différence de réussite scolaire des garçons et des filles ne peut aboutir sans d'abord reconnaître que les filles et les garçons sont biologiquement différents et que cette réalité peut avoir une influence déterminante dans le rapport jeune-école. Il ne s'agit pas de s'enfermer dans un déterminisme biologique, mais simplement de reconnaître que le corps est le premier outil d'adaptation, le premier tremplin d'interaction entre le sujet et son milieu. Notre compréhension du développement humain, de la construction identitaire, des rôles sociaux de genre, de la socialisation et de l'éducation à l'école ne peut faire abstraction du fait que les garçons et les filles sont biologiquement différents. Une telle lapalissade peut surprendre dans notre discussion du problème des garçons à l'école, mais il nous semble que la recherche sérieuse de solutions ne peut ignorer ce fondement. Cependant, la prise en considération de la biologie humaine dans le domaine de l'éducation ne doit pas être confondue avec une dérive déterministe qui occulterait le rôle de la culture dans l'émergence de réalités telles que les rôles sociaux de genre et le rôle de la socialisation des garçons dans leurs comportements sociaux. Dissimuler le fait que la masculinité est portée par la biologie en même temps qu'elle est socialisée ne peut que tronquer notre vision de la question.

Cesser de combattre la masculinité à l'école

Le processus de socialisation des garçons et des filles renvoie à une multitude de facteurs inscrits dans les univers biologique, psychologique et social et dans leur constante interaction. Tous les garçons ne se comportent pas de la même façon, et il en est de même pour les filles. Sans faire ici un débat sur la masculinité, on ne peut nier que la probabilité d'occurrence de certains comportements varie selon le genre. Indépendance, compétition, prise de risque, agressivité, performance, détermination et confiance en soi versus empathie, conformisme, altruisme, sociabilité, émotivité, besoin d'approbation et sensibilité à autrui constituent autant d'exemples où des différences de genre ont été observées de façon récurrente, malgré l'évolution des rôles notée au fil des dernières décennies en Amérique (Lueptow, Garovitch et Lueptow, 2001). On a même retrouvé des textes d'Aristote traitant de ce que nous appelons maintenant des « stéréotypes de genre » ou des « rôles sociaux de genre » (Berk, 2002). Les garçons et les filles se distinguent de plusieurs façons dans leurs rapports à autrui et ces fortes différences ont des fondements biopsychosociaux (Gravel et autres, 2002; Pagé, 1995; Roy et Benenson, 2002). Si, incontestablement, la culture et la socialisation peuvent faire varier considérablement les rôles sociaux de genre, la pression éducative doit certainement être forte pour amener les filles et les garçons à se comporter de façon identique dans un contexte donné. Or, c'est précisément là une caractéristique de l'environnement scolaire actuel : les filles et les garçons doivent se comporter de la même façon dans les mêmes contextes. Le conformisme, l'attention et la minutie attendue en classe sont les mêmes pour tous, mais la pression éducative nécessaire pour amener les garçons à respecter les mêmes standards que les filles doit être plus forte. Y aurait-il moyen de concevoir un milieu où le profil comportemental plus probable des garçons soit mis à profit plutôt que combattu parce qu'il est non conforme aux attentes contextuelles? De quoi aurait l'air une école qui miserait sur la masculinité plutôt que la combattre? Dès le début du parcours scolaire, une proportion significative de l'énergie des éducatrices et des enseignantes est consacrée à l'« arrêt d'agir » des garçons qui ne disposent pas d'exutoires pour dériver leur trop-plein sur le plan moteur. Jusqu'où l'école est-elle prête à aller pour « changer l'attitude de ces garçons » avant de se remettre elle-même en question? La proportion actuelle de garçons médicamentés pour hyperactivité montre que l'on peut aller loin dans cette voie avant de s'interroger sur ses pratiques.

Aménager la mixité

La mixité scolaire doit faire partie des zones de questionnement dans la recherche d'une école qui réussit mieux aux garçons, sans abandonner le soutien dont les filles ont aussi grand besoin. La mixité n'a pas réussi à éliminer les disparités sociales entre hommes et femmes ni le genre des métiers. Il n'a pas suffi de placer filles et garçons dans la même classe pour faire disparaître les stéréotypes sexuels en milieu scolaire. La lutte contre le sexisme à l'école, toute légitime soit-elle, ne doit pas se traduire par un combat contre la motricité masculine, et la mixité en classe ne saurait être le seul passage obligé de cette lutte. Cependant, le temps est peut-être venu de s'autoriser à aménager la mixité scolaire pour offrir des contextes éducatifs plus respectueux des styles d'apprentissage probables des garçons et des filles. Il faut libérer la classe de son obligation de mixité, sans pour autant lui créer une obligation de non-mixité. Plusieurs expériences



Photo : Denis Caron

de « classes de garçons » sont actuellement en cours dans différentes régions du Québec. Leur potentiel d'intérêt est élevé, mais il n'est pas certain que les dispositifs de suivi mis en place soient à la hauteur de leurs objectifs : il faut disposer de « caméras sensibles » pour être en mesure de comprendre ce qu'apportent ces expériences, sachant qu'il ne suffit pas de mettre les garçons ensemble pour que leurs problèmes scolaires disparaissent. Il faut ici des moyens d'innovation et de suivi pédagogique à la hauteur de la complexité de l'interaction qui a cours.

Augmenter l'engagement éducatif des hommes

Que l'engagement des hommes soit nettement insuffisant dans les zones de « soins » (*caring*) ne fait pas de doute. Pourquoi les hommes ne sont-ils pas plus nombreux parmi le personnel enseignant du primaire et à l'éducation préscolaire? Nous ne viderons pas ici cette vaste question, mais il est permis de croire qu'une présence masculine plus visible dans la classe aurait l'avantage d'offrir aux garçons comme aux filles des modèles masculins utiles. Il va sans dire qu'une telle évolution ne passe pas par la dépréciation de la présence féminine à l'école, mais par une mobilisation mieux réussie des hommes dans ce secteur de participation sociale. Plusieurs ingrédients sont alors nécessaires, depuis un discours plus convaincant sur la valeur des modèles masculins dans la socialisation des élèves jusqu'à une valorisation sociale plus nette de l'enseignement, en passant par une restauration de la confiance sociale afin qu'il soit un peu moins « louche » qu'un homme enseigne à des petits. Le problème de la mobilisation scolaire des hommes fait partie du problème de la réussite des garçons à l'école.

Créer une pression sociale positive chez les garçons

Dans la mesure où l'écart de réussite scolaire entre garçons et filles ne repose pas sur une différence de capacités intellectuelles, les filles et les garçons affichant un rendement global équivalent, quand on fait exception de certaines différences particulières, le problème serait lié à l'actualisation du potentiel d'apprentissage, de mobilisation à la chose scolaire (Brownlow, 1998; Furnham et Rawles, 1995; Sternberg et autres, 1981).

« S'il y avait un dénominateur commun ou encore un fil conducteur à identifier qui permette de mettre en relief, par delà les causes de l'écart de réussite, ce qui distingue le plus les garçons des filles dans leur cheminement scolaire, nul doute qu'il faudrait parler d'une différence d'attitude par rapport à l'école et à la réussite scolaire. Il ne s'agit pas ici de faire de cette différence d'attitude une règle absolue en opposant de manière radicale les garçons et les filles. Toutefois, toutes les études et les observations convergent vers ce constat, désarmant par sa simplicité, voulant que les filles aiment généralement plus l'école que les garçons. » (CSE, 1999a)

Bien réussir à l'école n'est pas nécessairement un facteur de popularité pour le garçon. Certes, il existe des écoles où les élèves forts sont valorisés par les autres élèves, mais, dans bon nombre d'écoles secondaires, les bonnes notes, « ça fait téteux », surtout si cela implique d'étudier et de faire ses travaux avec obéissance. À ce moment-là, seul le mythe des bonnes notes sans effort peut flatter la popularité parce que c'est « génial », sans être « *nerd* ». Sachant que la pression des autres élèves exerce une influence remarquable sur les attitudes et les comportements des jeunes, l'école qui ne réussit pas à créer une dynamique favorable entre les élèves, une pression sociale positive chez eux, aura beaucoup de mal à mobiliser sa cohorte de garçons qui présente des risques d'échec au départ (Bouchard et autres, 1997; Cloutier et autres, 1994). Si l'école entre en concurrence avec le groupe de pairs dans sa promotion de la réussite scolaire, il est loin d'être certain qu'elle l'emportera. Cousin (1998) parle de cohésion sociale pour expliquer, à niveau socio-économique comparable, la réussite de certains établissements scolaires dans leur entreprise de mobilisation des jeunes. Le groupe de pairs, mais aussi la famille et la communauté doivent être en résonance positive avec l'école. Lessard (2000) associe l'impact de l'établissement sur la réussite à sa capacité de se mobiliser en tant qu'entité collective cohérente et non simplement comme une juxtaposition de classes et d'individus isolés. Pour cet auteur, que l'on puisse continuer d'entretenir l'idée chez les garçons que l'insertion sur le marché du travail n'a pas de lien direct avec la réussite scolaire est un exemple patent de manque de cohésion dans le discours adressé aux jeunes. Bouchard et autres (1997) observent que les garçons désireux de contrebalancer leurs difficultés scolaires ont tendance à se réfugier dans des comportements masculins stéréotypés qui les éloignent de l'école.

Une pression sociale favorable à la réussite doit émerger pour les garçons, et cela exige une cohésion accrue, non seulement à l'école mais aussi avec la famille, la communauté et les élèves eux-mêmes. Si l'école ne peut y arriver seule, elle doit néanmoins avoir un discours capable de faire avancer les acteurs en harmonie quant à la valeur de la réussite à l'école. Réussir à l'école doit être perçu comme payant, et ce, par les élèves à risque eux-mêmes.

En résumé

Pour régler le problème de la réussite scolaire des garçons, il faut d'abord s'entendre sur le fait que nous avons là un problème collectif qui nécessite une attention particulière. Ensuite, parce que c'est un phénomène à facettes multiples, il nous faut organiser systématiquement la recherche de solutions, sans croire aux miracles faciles, en valorisant toutes les formes de contribution pertinentes, même les plus petites. Enfin, ce problème pose un grand défi de mobilisation autour d'un discours dont la cohérence est encore à parfaire : mobilisation scolaire et communautaire autour du problème, mobilisation des hommes dans le domaine de l'éducation ainsi que mobilisation des jeunes eux-mêmes, qui doivent faire partie de la solution.

M. Richard Cloutier est professeur au Département de psychologie à l'Université Laval.

Références bibliographiques

ACKERMAN, P.L. et autres. « Determinants of individual differences and gender differences in knowledge », *Journal of Educational Psychology*, nº 93, 2001, p. 797-825.

BERK, L. *Child Development,* Canadian Edition, Toronto, Allyn et Bacon inc., 2002.

BOUCHARD, P. et autres. *De l'amour de l'école. Points de vue de jeunes de 15 ans*, Montréal, Les Éditions du remue-ménage, 1997.

BROWNLOW, S. « "I'll take gender differences for $1000!" "domain specific intellectual success on "Jeopardy" », *Sex Roles*, février 1998.

CLOUTIER, R. *Psychologie de l'adolescence*, 2e édition, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, 1996.

LES DIFFICULTÉS DES GARÇONS : UN AUTRE SYMPTÔME DES DIFFICULTÉS DE L'ÉCOLE

par Jean Archambault et Chantale Richer

L'écart de réussite scolaire entre les garçons et les filles n'est pas un phénomène nouveau ni propre au Québec. Dès 1955, des données statistiques québécoises font état du taux inférieur de réussite scolaire des garçons comparativement à celui des filles (Elkouri, 2002). En 1975, les données disponibles vont dans le même sens. En 1989, le Conseil supérieur de l'éducation attire une fois de plus l'attention sur cette question et publie, en octobre 1999, un avis portant sur l'écart de réussite scolaire entre les filles et les garçons. À l'automne 2002, la question de la réussite scolaire des garçons refait surface dans les différents médias. Sur la place publique, chacun y va de son analyse, de ses hypothèses explicatives et de ses solutions. Un consensus s'établit rapidement autour de la nature du problème, à savoir qu'à l'école les garçons sont en difficulté. En effet, ils sont plus nombreux que les filles à être sans diplôme d'études secondaires, leur taux de réussite scolaire est inférieur à celui des filles, ils sont plus nombreux à éprouver des difficultés quant à l'apprentissage de la langue d'enseignement, etc.

Cependant, lorsqu'on analyse le problème, il importe de considérer le contexte. En effet, l'écart de réussite scolaire entre les garçons et les filles se dessine actuellement dans un contexte particulier : celui d'une école trop souvent indifférente aux différences, d'une école mal à l'aise avec la diversité. Ce contexte, en soi, ne favorise certes pas l'apprentissage de tous les élèves. C'est d'ailleurs notamment pour cela que l'école, un peu partout au monde, est présentement en profonde transformation. Examinons ce contexte un peu plus à fond.

Jusqu'à maintenant, l'école est restée plutôt indifférente aux différences. Cette constatation, le sociologue Bourdieu l'a faite il y a déjà plusieurs années. Selon lui, l'école, qui s'est donné pour mission de réduire toute forme d'inégalité et de faire diminuer l'écart entre les mieux nantis et les plus démunis, a échoué. Non seulement elle n'a pas réussi à réduire les inégalités, mais elle a contribué à en accentuer l'importance. À travers et par l'école, les mieux nantis sont encore mieux nantis et les plus démunis le sont davantage, d'un point de vue tant économique que cognitif ou social! Non pas que l'école ait nié les inégalités. C'est plutôt qu'elle n'a pas su prendre les moyens pour les réduire ou que les moyens mis en place n'ont pas produit les résultats escomptés.

Par le fait même, l'école est restée indifférente aux différences. Pourtant, personne ne nierait que les élèves sont différents. Cependant, on continue à enseigner sensiblement de la même façon à tous les élèves, c'est-à-dire que l'on continue à enseigner à l'élève moyen. L'école reconnaît volontiers les différences, mais elle n'en tient pas compte. C'est pourquoi elle échoue aussi dans sa lutte contre l'échec scolaire. Cette constatation est d'ailleurs à la base de propositions à l'effet de différencier la pédagogie (Perrenoud, 1997).

Qui plus est, alors que dans plusieurs milieux de travail on reconnaît et l'on apprécie la diversité des expertises, alors que l'on considère comme riche la multiplicité des solutions lorsqu'il s'agit de résoudre un problème complexe, alors qu'en écologie on reconnaît les plus grandes capacités de survie et d'adaptation des milieux où règne la diversité des espèces, alors que, dans les arts et les sciences, cette diversité est même une condition de réussite, l'école continue de fonctionner comme si tous les élèves devaient en sortir normalisés. Elle ne tient pas vraiment compte des différences et, en outre, elle fonctionne comme si sa mission était de les aplanir. De toute évidence, il y a erreur sur la mission : ce ne sont pas les différences qu'il faut réduire mais bien les inégalités. Réduire les inégalités passe inévitablement par la prise en considération des différences, quelles qu'elles soient.

Voilà pourquoi, lorsqu'on parle de l'écart de réussite scolaire entre les garçons et les filles, la question de l'origine du problème et des solutions à y apporter se pose : le problème des garçons à l'école est-il un problème de garçon ou un problème d'école? Selon que l'on adopte l'un ou l'autre point de vue, on interviendra différemment. Dans le premier cas, on construira des écoles de garçons et des écoles de filles; dans le second, on changera la culture de l'école pour qu'elle tienne vraiment compte des différences de tous les élèves, garçons ou filles.

La question n'est certes pas aussi tranchée que nous la présentons. Nous reconnaissons que le problème se révèle complexe, qu'il a plusieurs causes et qu'il nécessite certainement des solutions modernes et réfléchies. Nous réduisons cependant volontairement les possibilités de réponses afin d'illustrer le plus succinctement possible notre point de vue : il y a bien ici deux paradigmes qui s'affrontent en ce qui a trait à l'origine du problème. L'un se rapporte aux garçons et, par le fait même, aux filles, tandis que l'autre fait référence à l'école. Nous

CLOUTIER, R. et autres. *Ados, familles et milieux de vie*, rapport de l'enquête menée dans le cadre de l'Année internationale de la famille, Québec, Centre de recherche sur les services communautaires, Université Laval, 1994.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, Québec, document synthèse, [En ligne], 1999a, [http://www.cse.gouv.qc.ca/f/pub/avis/facteu_s.htm].

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, avis au ministre de l'Éducation, Québec, Octobre 1999b.

COUSIN, O. *L'efficacité des collèges. Sociologie de l'effet établissement*, Paris, PUF, Éducation et Formation, Recherches scientifiques, 1998.

ELLEY, W.B. *How in the World Do Students Read?*, Hambourg, IEA, 1992.

FURNHAM, A. et R. RAWLES. « Sex differences in the estimation of intelligence », *Journal of Social Behavior and Personality*, nº 10, 1995, p. 741-748.

GRAVEL, F. et autres. *Psychosocial evaluation of socio-cognitive skills in kindergarden : What about gender differences?*, communication présentée dans le cadre du Congrès de l'International Society for the Study of Behavioral Development, Ottawa, août 2002.

JANOSZ, M. et M. LEBLANC. « Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire », *Revue canadienne de psychoéducation*, nº 25, 1996, p. 61-88.

LANEZ, E. *Le match filles-garçons*, [Émission télévisée], Société Radio-Canada, Le Point, 27 septembre 2002.

LESSARD, C. *L'obligation des résultats en éducation. De quoi s'agit-il?*, communication présentée dans le cadre des Entretiens Jacques-Cartier 2000, Montréal, Université de Montréal, Octobre 2000.

LUEPTOW, L.B., L. GAROVICH et M.B. LUEPTOW. « Social change and the persistance of sex typing : 1974-1997 », *Social Forces*, nº 80, 2001, p. 1-36.

PAGÉ, P. *Analyse socio-écologique des modes de pensée sociale du jeune enfant*, thèse de doctorat non publiée, Montréal, Université du Québec à Montréal, 1995.

ROY, R. et J. BENENSON. « Sex and contextual effects on children's use of interference competition », *Developmental Psychology*, nº 38, 2002, p. 306-312.

SAINT-JACQUES, M.-C., S. MCKINNON et P. POTVIN. *Les problèmes de comportement chez les jeunes*, Québec, Université Laval, Centre de recherche sur les services communautaires, 2000.

STERNBERG, R.J. et autres. « People's conception of intelligence », *Journal of Personality and Social Psychology*, nº 41, 1981, p. 37-55.

avons choisi d'adhérer au second paradigme, qui se réclame davantage des transformations profondes que subit présentement l'école.

Nous tenterons donc de montrer ci-dessous que la réforme de l'éducation, mise en place actuellement dans les écoles du Québec, nous convie à adopter le second point de vue concernant l'écart de réussite entre les garçons et les filles, puisqu'elle a pour objet de changer la culture de l'école. De plus, la réforme tient compte des orientations présentées par le Conseil supérieur de l'éducation dans son avis intitulé *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles* (1999). En ce sens, cette réforme semble pouvoir améliorer aussi bien l'apprentissage des garçons que l'apprentissage des filles.

La réforme de l'éducation se veut une réponse à divers problèmes que l'on impute généralement à l'école et qui se manifestent, entre autres, par des taux élevés et inacceptables de décrochage scolaire, le maintien de la pratique du redoublement malgré son inefficacité, la trop rare réussite des élèves de milieux défavorisés, malgré la quantité de ressources qui y sont injectées, la difficulté des élèves à mobiliser les connaissances qu'on leur a maintes et maintes fois enseignées, le grand nombre d'élèves considérés comme étant en difficulté d'apprentissage et exclus du parcours ordinaire, les difficultés particulières des garçons en fait d'apprentissage scolaire ou d'apprentissage de comportement (Archambault et Chouinard, à paraître en 2003), etc. Ces problèmes de l'école sont, en particulier, de l'ordre de l'indifférence aux différences des élèves, de la centration sur les contenus plutôt que sur les processus d'apprentissage, de la conception de l'apprentissage comme la réception passive de la connaissance plutôt que comme la construction active de la connaissance.

Pour tenter de résoudre ces problèmes, la réforme implique plusieurs changements dans les représentations, dans les pratiques et dans les rôles des acteurs scolaires. Elle suppose des transformations dans la façon de faire l'école. En fait, elle propose rien de moins que de changer la culture même de l'école. Voyons de quoi il s'agit.



Photo : Denis Garon

Le changement dans la conception de l'apprentissage et de l'enseignement

La réforme de l'éducation implique d'abord une transformation ou, à tout le moins, un affinement de la conception de l'apprentissage qui préside à l'enseignement. Cette conception doit en effet tenir compte de l'évolution des sciences cognitives et des sciences de l'éducation, dégager une nouvelle compréhension des choses et être conforme aux connaissances actuelles. Dans le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001b), elle se réclame des approches cognitive et socioconstructiviste.

L'apprentissage est un processus actif et continu de construction de sens, ce qui contraste avec la conception de l'apprentissage comme l'accumulation des savoirs. L'élève n'est donc plus un simple récepteur passif de connaissances, comme on le croyait auparavant et comme c'est encore souvent le cas[1]. Il est plutôt l'agent actif de la construction de ses propres connaissances. Changer cette façon de voir l'apprentissage et le rôle qu'y joue l'élève, c'est passer d'un paradigme[2] d'apprentissage orienté vers l'accumulation séquentielle de la connaissance à un paradigme d'apprentissage caractérisé par la construction de la connaissance.

Conséquemment, la conception de l'intervention pédagogique doit aussi changer. Guider et soutenir l'apprentissage des élèves prennent maintenant le pas sur la transmission pure et simple des contenus des programmes d'études. On n'enseigne plus pour « passer un programme », mais pour que les élèves apprennent. D'une pédagogie centrée sur le contenu, on va vers une pédagogie centrée sur l'élève. En ce sens, l'enseignant n'est plus d'abord un spécialiste de contenu, mais plutôt un spécialiste de l'apprentissage. En effet, bien que la connaissance des contenus demeure importante, connaître l'apprentissage, ses processus et ses mécanismes devient primordial.

Sachant cela, l'enseignant doit désormais observer les élèves et assurer la progression de leur apprentissage en leur proposant des situations qui respectent le processus d'apprentissage. Or,

- la prise en considération des besoins des élèves,
- la nécessité d'activer leurs connaissances pour que s'y greffent de façon sensée les nouvelles,
- l'habitude de procéder à de l'autorégulation (chez l'élève dans son apprentissage, chez l'enseignant dans sa pratique),
- le choix d'activités qui mènent à la prise de conscience des stratégies utilisées et de leur pertinence et, par le fait même, à la prise en charge graduelle de l'apprentissage par l'élève ainsi que
- l'acquisition de compétences intellectuelles de niveau élevé

sont autant de facteurs qui conduisent à un apprentissage de qualité, c'est-à-dire à un apprentissage viable et durable.

Compte tenu qu'elle s'appuie sur les connaissances actuelles en sciences de l'éducation, la transformation des pratiques pédagogiques n'est plus une question de choix personnel ou individuel. Faire en sorte que ces pratiques soient en concordance avec ce que l'on connaît de l'apprentissage devient plutôt une question de responsabilité professionnelle collective. Voilà d'ailleurs un des éléments sur lesquels devraient porter les efforts pour améliorer l'apprentissage des garçons et des filles.

La logique du développement des compétences

La réforme de l'éducation implique un second changement majeur. On introduit, dans le Programme de formation (MEQ, 2001b), la logique

du développement des compétences. Le concept de compétence s'associe fort bien à l'apprentissage conçu, faut-il le rappeler, comme un processus actif et continu de construction de sens. En effet, on a souvent constaté les limites de l'enseignement basé sur l'accumulation des savoirs : les élèves possèdent plusieurs connaissances qu'ils ont acquises à l'école, mais ils ne savent pas les utiliser ni les mobiliser pour résoudre des problèmes réels. Les élèves ne savent plus lire, ni écrire, ni compter, entend-on souvent. Et en particulier les garçons qui éprouvent des difficultés marquées en ce qui concerne la lecture et l'écriture. Le concept de compétence fait justement référence à cette capacité à mobiliser ou à utiliser des ressources de façon efficace. Le Programme de formation (MEQ, 2001b), élaboré selon la logique du développement des compétences, engage désormais l'enseignant à tenir compte, dans son enseignement, de la capacité des élèves à utiliser leurs connaissances et à mobiliser leurs ressources pour résoudre des problèmes plutôt qu'à accumuler des savoirs. Le développement d'une compétence passe par l'acquisition d'une foule de connaissances, mais ne s'y réduit pas. C'est un processus plus complexe qui demande du temps pour s'exercer, processus qui est continu et évolutif. Il s'agit d'un autre changement dans la conception de l'intervention pédagogique. Ce changement est encore une fois une question de responsabilité professionnelle collective et sa mise en œuvre permettra d'améliorer l'apprentissage des garçons et des filles puisqu'elle permet de repousser les limites de l'enseignement basé sur l'accumulation des savoirs.

Le processus de développement des compétences est propre à chaque élève, et l'on ne peut concevoir qu'il se déroule de la même façon pour tous. Une compétence se construit à partir d'expériences réelles et par différents moyens, et les élèves ne sont pas obligés d'emprunter le même chemin pour apprendre. Guider le développement des compétences exigera que l'enseignant expose ses élèves à des façons de voir, d'analyser et de faire aussi multiples et diverses que possible. Une compétence ne se transmet pas, elle se développe, différemment d'un individu à l'autre. C'est pourquoi l'enseignement doit tenir compte des différences des élèves.

Bien entendu, cela est possible si la conception de l'apprentissage va dans le sens de la construction des connaissances, dans une logique de développement de compétences. C'est à ce moment seulement que la différenciation pédagogique prend tout son sens.

La différenciation pédagogique

Une conception constructiviste de l'apprentissage dans une logique de développement de compétences mène nécessairement à une pédagogie différenciée où les apprentissages sont forcément différenciés. Comprendre cela, y adhérer et l'exercer exigent de l'enseignant qu'il connaisse davantage le processus d'apprentissage que les caractéristiques de chacun de ses élèves. Cela demande en effet que l'enseignant crée des situations d'apprentissage larges, complexes, complètes et signifiantes, qu'il sache reconnaître les mécanismes de l'apprentissage, qu'il soit attentif aux diverses manifestations de ces mécanismes chez les élèves en cours d'apprentissage, qu'il observe ceux-ci en processus de construction de sens et qu'il attende de leur part des solutions et des productions différentes et variées. Plus l'enseignant développe ces habiletés, plus il devient apte à repérer les ruptures de sens, les niveaux d'engagement cognitif ou les pertes d'intérêt, mieux il peut intervenir auprès des élèves et plus il différencie sa pédagogie.

Dans ce sens, l'enseignant comprend les différentes représentations des élèves, met en évidence celles qui sont erronées ou font obstacle à la construction de sens, intervient pour permettre la continuité du processus et amène l'élève à en prendre conscience. Ce type d'intervention illustre comment l'enseignant prend en considération les différences des élèves. En mettant l'accent sur l'apprentissage, l'enseignant intervient sur les processus autant cognitifs que métacognitifs, et ce, durant toute la démarche de construction de la connaissance. Ici, la différenciation pédagogique sert l'élève, elle lui permet de prendre en charge son apprentissage. N'est-ce pas là l'objectif ultime de l'enseignement?

La différenciation pédagogique est davantage une question d'apprentissage que de caractéristiques des élèves. Tenir compte des caractéristiques pour mieux lire les mécanismes d'apprentissage en jeu dans une situation est une chose, reconnaître ces caractéristiques pour planifier autant de scénarios d'apprentissage qu'il existe de différences en est une autre, plutôt aberrante et inutile. Voilà pourquoi tout est une question d'apprentissage et non de caractéristiques.

Dans ce contexte, la diversité des jeunes n'est plus un problème, mais une richesse à exploiter au profit de l'ensemble de la classe, de l'école, de la communauté. Par ailleurs, cette diversité est mieux servie avec une conception plus juste de l'apprentissage et de l'enseignement. Dans cette visée, la réussite d'un plus grand nombre d'élèves est possible, non pas en diminuant les exigences, mais en tenant compte simplement des différences des élèves. L'école doit donc offrir un milieu éducatif où tous les élèves se sentent concernés par leur apprentissage, où tous les élèves, toutes particularités confondues, puissent trouver un lieu d'inclusion.

Dans cet ordre d'idées, une des cinq orientations proposées par le Conseil supérieur de l'éducation pour soutenir les garçons et les filles dans leur cheminement scolaire a trait au fait de reconnaître les effets des rôles sociaux de sexe et de la socialisation, reconnaissance qui s'avère primordiale pour l'enseignant qui désire différencier sa pédagogie. Ces effets s'ajoutent cependant à d'autres que l'enseignant doit aussi savoir reconnaître. Comme les effets de l'origine culturelle ou ethnique, les effets des milieux socioéconomiques, les effets des croyances de la famille, et la liste pourrait s'allonger au gré de la couleur de la paire de lunettes de l'observateur. Devant cette quantité et cette variété de caractéristiques, comment trouver un dénominateur commun? En fait, tenir compte des différences exige un contexte d'apprentissage large, ouvert et rempli de sens pour les élèves. L'enjeu n'est pas tant de mettre en évidence les caractéristiques des élèves que de parvenir à différencier la pédagogie.

D'autres changements de fonctionnement et de structure

La réforme de l'éducation nécessite d'autres changements. Ils sont de l'ordre du fonctionnement ou de l'organisation du travail de même que de la structure ou de l'organisation de l'école. Bien qu'ils aient en propre leurs raisons d'être, ils ont d'abord pour fonction de soutenir les changements dans la conception de l'apprentissage, l'adoption d'une logique de développement de compétences ainsi que la transformation des pratiques pédagogiques, notamment pour différencier la pédagogie. Ce sont, entre autres, le travail d'équipe des enseignants, l'organisation par cycles d'apprentissage et le développement professionnel. Nous les décrivons ici brièvement pour illustrer combien le problème de la réussite scolaire nécessite des solutions complexes dont la mise en œuvre n'est pas encore achevée.

Le travail d'équipe des enseignants

L'augmentation exponentielle des connaissances, tant dans les disciplines que dans la profession enseignante, la complexité grandissante des situations auxquelles les

enseignants doivent faire face, la nécessité d'assurer la continuité de l'apprentissage des élèves et les exigences en ce qui a trait au développement professionnel, bref, la complexification de la tâche d'enseigner fait en sorte que l'enseignant ne peut plus travailler seul et qu'il ne peut plus conserver, seul, la responsabilité d'un groupe d'élèves. Il doit maintenant travailler en collaboration, au sein d'équipes pédagogiques où sont mises en commun les compétences de chacun et où sont mises à profit les forces de chacun, des équipes pédagogiques où la responsabilité à l'égard des élèves, d'individuelle qu'elle était, devient collégiale, partagée.

Reconnus et exigés depuis longtemps par les milieux de travail, le travail d'équipe et la coopération font maintenant partie des compétences transversales du Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001b) et des compétences professionnelles à développer dans la formation à l'enseignement (MEQ, 2001a). Elles tardent pourtant à se mettre en place en milieu scolaire, probablement parce que la culture qui y règne favorise davantage l'individualisme et le retrait (Archambault, 2002).

Néanmoins, le travail d'équipe permet de briser cet individualisme et de trouver des solutions multiples, variées et plus pertinentes à l'égard des problèmes qui se posent à l'école. Lorsqu'il est devant une difficulté, l'enseignant n'est plus seul : il fait partie d'une équipe aux multiples ressources. De plus, l'équipe devient le premier lieu où s'exerce la responsabilité à l'égard des élèves, de même qu'un lieu de développement professionnel important. Par conséquent, c'est le lieu tout indiqué pour amorcer, suivre et réguler la différenciation pédagogique.

L'organisation par cycles d'apprentissage

Depuis l'énoncé de politique de 1997, la réforme de l'éducation suppose que l'on réorganise l'école en fonctionnant par cycles d'apprentissage (MEQ, 1997). Cette organisation sert à soutenir les changements que nous avons exposés plus haut. Par exemple, remplacer les années scolaires par les cycles, éliminer graduellement le redoublement et assurer la continuité de l'apprentissage vont dans le sens des connaissances actuelles en ce qui a trait à l'apprentissage. De plus, l'organisation par cycles permet de tenir compte du temps nécessaire au développement des compétences (Perrenoud, 2002).

Par ailleurs, c'est dans une organisation par cycles que peuvent le mieux s'exercer le travail d'équipe des enseignants, la collégialité et la coresponsabilité à l'égard des élèves. En outre, elle favorise la mise en place de regroupements souples d'élèves et permet d'expérimenter des regroupements variés et plus aptes à favoriser l'apprentissage des garçons et des filles. En effet, si l'on veut différencier la pédagogie, il ne saurait être question de regrouper les élèves seulement selon leur âge ou selon leur sexe. On emploiera donc des modèles comme le multiâge, le *looping*, le regroupement intercycles, les regroupements intracycles selon les besoins, les centres d'intérêt, etc.

Souvent associées à l'organisation par cycles, la modification ou l'organisation souple de l'horaire ou du calendrier scolaire permettent encore une fois de mieux tenir compte des besoins des élèves. C'est ainsi que plusieurs écoles accueillent les élèves en classe quatre jours et demi par semaine et réservent une demi-journée aux rencontres des équipes d'enseignants.

L'organisation par cycles d'apprentissage est en fait une structure, un lieu, un temps au service du changement, au service de la différenciation pédagogique.

Le développement professionnel

La pratique de l'enseignement doit changer en fonction de la mise à jour des connaissances professionnelles. D'autre part, la réalité



Photo: Denis Garon

sociale, économique, mondiale se modifie aussi. C'est d'ailleurs l'une des raisons importantes du renouvellement du curriculum : l'adapter aux nouvelles réalités. L'enseignant devra pouvoir s'adapter et adapter sa pratique à celles-ci. Le développement professionnel continu, axé sur la régulation de la pratique de l'enseignement, devient donc une nécessité. Dans une école organisée par cycles d'apprentissage où les enseignants travaillent en équipe, l'équipe de cycle devient un lieu important de réflexion sur la pratique, d'entraide et de formation par les pairs.

Les nouvelles pratiques pédagogiques conformes à la conception de l'apprentissage, à une logique de développement de compétences ainsi qu'à la différenciation pédagogique n'existent pas d'emblée. D'autant plus que, faisant appel largement à la réflexion sur la pratique et à la régulation des interventions pédagogiques, elles procèdent maintenant d'une conception professionnelle plutôt que d'une conception technique de l'enseignement. D'où l'importance du développement professionnel de pratiques en rapport avec la différenciation pédagogique. Cependant, ce développement professionnel ne peut se faire en vase clos. La tâche serait trop lourde. D'où l'importance, aussi, de développer ces pratiques en collaboration avec les collègues de l'équipe de cycle.

Compte tenu qu'ils sont essentiels à la transformation des pratiques pédagogiques dans le sens des nouvelles conceptions de l'apprentissage, le travail d'équipe des enseignants, l'organisation par cycles d'apprentissage et le développement professionnel devraient constituer des éléments de solution de premier ordre pour favoriser l'apprentissage des garçons et celui des filles.

Conclusion

Nous avons abordé plus haut les difficultés des garçons à l'école et l'écart qui les sépare des filles en ce qui a trait à la réussite scolaire dans le contexte plus large des difficultés auxquelles l'école fait face actuellement pour contrer l'échec scolaire et pour favoriser la réussite du plus grand nombre. Nous avons décrit succinctement ces difficultés et avons proposé que la réforme de l'éducation qui se profile actuellement au Québec, et aussi ailleurs dans le monde, procède d'une analyse des difficultés de l'école. Nous avons ensuite exposé les actions à accomplir et les pratiques pédagogiques à transformer pour tenter de les résoudre, actions et pratiques qui se réclament également de la réforme de l'éducation. Nous avons insisté sur celles-ci parce que nous croyons que, tant qu'elles ne seront pas mises en œuvre, l'école continuera d'apporter le même genre de solutions,

plutôt inefficaces, à des problèmes toujours aussi mal posés : des taux élevés de décrochage scolaire, le décrochage à l'interne, non chiffré mais néanmoins présent, la pratique inefficace du redoublement, la trop rare réussite des élèves de milieux défavorisés, la difficulté des élèves à mobiliser les connaissances qu'on leur a pourtant enseignées, le grand nombre d'élèves considérés comme étant en difficulté d'apprentissage, les difficultés particulières des garçons, etc.

Il ne s'agit pas ici de donner à penser que cette réforme de l'éducation résoudra tous les problèmes. Croire que les problèmes de réussite des garçons ne sont pas des problèmes de garçons mais plutôt des problèmes d'école et que la réforme de l'éducation, si elle permet la différenciation pédagogique, peut aider à résoudre ces problèmes, ce n'est pas croire naïvement que la réforme va tout régler. C'est d'abord comprendre que la conception actuelle des difficultés des garçons est liée à la façon de faire l'école, aujourd'hui. C'est aussi voir les choses selon un autre paradigme, plus conforme à ce que l'on connaît de l'apprentissage et du développement de l'être humain. C'est donc conceptualiser le problème autrement et y apporter des solutions tout à fait différentes. Il est même à prévoir que dans une école transformée, de la même façon que cela se produit pour les difficultés d'apprentissage (Archambault et Fortin, 2001), on risque de ne plus voir les difficultés des garçons du même œil.

Ainsi, nous croyons que, en observant l'école québécoise en termes de forts et de faibles, de pauvres et de mieux nantis, de garçons et de filles, etc., on se trompe de lunettes. En fait, il s'agit d'une lecture réduite de la réalité. De plus, alors que l'on est en train d'abandonner les catégories pour les élèves inscrits en adaptation scolaire, il serait insensé de les faire revivre pour les garçons et les filles, les Noirs et les Blancs, les religieux et les athées, les riches et les pauvres, etc.

Le problème est dans la conception erronée de l'apprentissage et dans la façon de faire l'école, nous l'avons déjà dit. Nous pensons aussi qu'enseigner pour « passer un programme », croire que la compétence n'est rien d'autre que l'accumulation des connaissances, croire que tous les élèves apprennent les mêmes choses de la même façon, enseigner pour l'élève moyen, travailler seul, enseigner selon les années et non par cycles, ne pas tenir compte des différences sont parmi les moyens les plus sûrs de maintenir ou d'augmenter les difficultés des garçons à l'école. Cette manière de voir et de faire l'école perdure. Il n'est donc pas étonnant que les difficultés particulières des garçons persistent.

C'est justement à cela que s'attaque actuellement la réforme de l'éducation. En proposant une conception où l'apprentissage se construit graduellement dans des situations authentiques, ouvertes, signifiantes, elle nous convie à mettre de côté l'accumulation séquentielle des connaissances comme principe d'apprentissage, à considérer que tous les élèves n'apprennent pas de la même façon et en même temps et donc à tenir compte de leurs différences dans l'enseignement. En proposant un programme de formation élaboré selon la logique du développement des compétences, elle nous convie à mettre l'accent sur les apprentissages de haut niveau dont les élèves en difficulté, en particulier les garçons, ont tellement besoin pour comprendre leur propre processus d'apprentissage. En ce sens, modifier ou adapter sa conception de l'apprentissage et les pratiques pédagogiques qui s'y rattachent, parvenir à travailler en équipe professionnelle et différencier la pédagogie constituent les moyens les plus sûrs de favoriser l'apprentissage tant des garçons que des filles.

M. Jean Archambault est conseiller pédagogique à l'école Bienville de la Commission scolaire de Montréal et M^me^ Chantale Richer est coordonnatrice du Programme de soutien à l'école montréalaise du ministère de l'Éducation.

Références bibliographiques

ARCHAMBAULT, J. « Le travail d'équipe des enseignants - 1 : pourquoi et comment? », *Vivre le primaire,* vol. 15, n° 2, février 2002, p. 81-84.

ARCHAMBAULT, J. et R. CHOUINARD. *Vers une gestion éducative de la classe*, 2e édition, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, (à paraître en 2003).

ARCHAMBAULT, J. et L. FORTIN. « Élèves en difficulté ou école en difficulté? Le nouveau rôle des orthopédagogues dans la réforme de l'éducation », *Vie pédagogique,* n° 120, septembre-octobre 2001, p. 9-11.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, avis au ministre de l'Éducation, Gouvernement du Québec, Québec, 1999.

ELKOURI, R. « Des points sur les " i " », *La Presse*, Montréal, 1er novembre 2002.

KUHN, T.S. *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion, 1970.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*, Gouvernement du Québec, Québec, 2001a.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*, Gouvernement du Québec, Québec, 2001b.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'école, tout un programme, Énoncé de politique éducative*, Gouvernement du Québec, Québec, 1997.

PERRENOUD, P. *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*, Sainte-Foy, PUQ, 2002.

PERRENOUD, P. *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, Paris, ESF, 1997.

1. Cela ne signifie pas pour autant que l'élève doive bouger pour apprendre, malgré ce que l'on entend parfois au sujet des garçons. C'est de l'activité cognitive et de la qualité de l'engagement cognitif qu'il est ici question.
2. Le concept de paradigme est emprunté aux historiens des sciences (Kuhn, 1970).

DOSSIER

QUELQUES CHIFFRES POUR ÉCLAIRER UNE RÉALITÉ QUI NOUS INTERPELLE

par Jean-Pierre Bernard, avec la collaboration de Diane Charest

DES NOMBRES QUI NOUS INTERPELLENT

De toutes les préoccupations qui touchent le milieu de l'éducation, la question de la comparaison de la réussite scolaire des garçons et des filles soulève des débats passionnés sur plusieurs tribunes. Certains y voient une conséquence directe des progrès du féminisme depuis 40 ans, d'autres mettent en cause la gestion de classe qui ne fournit aucune soupape à l'exubérance des garçons. De la mixité dans le système scolaire québécois au vide du modèle masculin qui se cherche, en passant par le type de réseaux sociaux établis par les garçons, chacun fournit sa propre lecture, ajoutant toujours au banc des accusés. Au-delà des perceptions, des opinions et des préjugés, les chiffres nous permettent de nuancer et de mettre en perspective l'écart observé entre les garçons et les filles et ainsi d'éclairer le débat.

D'entrée de jeu, précisons que les données présentées proviennent des principaux indicateurs établis par le ministère de l'Éducation pour mesurer la réussite scolaire. Les comparaisons porteront donc sur l'accès aux différents ordres d'enseignement, sur le redoublement, sur les résultats aux épreuves ministérielles ainsi que sur l'obtention d'un diplôme à la sortie du système d'enseignement.

Sur le plan du décrochage scolaire, la situation des garçons comme celle des filles s'est améliorée

L'analyse des taux de décrochage sur une période de 20 ans indique que les difficultés scolaires que connaissent les garçons, lorsqu'on les compare aux filles, ne sont pas un phénomène nouveau. En fait, la situation des garçons, comme celle des filles d'ailleurs, s'est grandement améliorée avec les années. Ainsi, le taux de décrochage observé chez les garçons de 17 ans est passé de 26,1 p. 100 en 1979 à 11,4 p. 100 en 2000 et de 40,6 p. 100 à 19,3 p. 100 chez les garçons de 19 ans. Toutefois, pour la même période, la situation des filles s'est améliorée dans une plus grande mesure. Si aujourd'hui on se questionne autant sur la réussite des garçons, cela est dû en bonne partie au fait que les conséquences d'un manque de qualification risquent d'être plus importantes qu'elles ne l'étaient jusqu'à maintenant, pour les garçons en particulier, compte tenu de la complexification des emplois (MEQ, 2002a, p. 59).

Une espérance de scolarisation légèrement plus élevée pour les filles

Un peu comme dans le secteur de la santé on parle d'espérance de vie pour estimer le nombre moyen d'années de vie probable d'une personne, on parle d'espérance de scolarisation pour estimer le nombre d'années qu'un ou une enfant entrant au primaire peut s'attendre à passer dans le système scolaire. En 2000-2001, l'espérance de scolarisation est de 15,4 ans, soit 15,8 années pour les filles et 14,9 années pour les garçons. Cette durée moyenne ne correspond pas nécessairement au nombre d'années d'études achevées ou réussies puisque la scolarisation attribuable au redoublement y est incluse.

Ainsi, au primaire et au secondaire, les garçons fréquentent en moyenne l'école un peu plus longtemps que les filles (11,9 ans contre 11,7), précisément parce qu'ils ont plus de difficulté. Par contre, au collégial et à l'université, c'est à cause de l'accessibilité plus forte pour les femmes que leur scolarisation moyenne est plus longue : elles y séjournent en moyenne 4,1 ans, contre 3,0 ans pour les hommes (MEQ, 2002a, p. 49).

Les différences entre les garçons et les filles sur le plan de l'accès aux différentes classes se manifestent au milieu du secondaire

Quand on regarde de plus près le cheminement scolaire des élèves du secondaire, on constate un accès quasi universel à la première secondaire, puisqu'en 2000-2001, 98 p. 100 des jeunes Québécois et Québécoises y accèdent. C'est en troisième secondaire que les différences entre les garçons et les filles se manifestent, reflétant ainsi la persévérance scolaire plus importante chez les dernières. Ainsi, 87,5 p. 100 des filles accèdent à la quatrième secondaire comparativement à 80,4 p. 100 des garçons, soit un écart de 7 points en faveur des filles. En cinquième secondaire, cet écart s'agrandit, puisque 83,2 p. 100 des filles y accèdent comparativement à 71,5 p. 100 des garçons (MEQ, 2002a, p. 53).

Les garçons sont plus présents en formation professionnelle

Par ailleurs, les programmes de formation professionnelle attirent plus de garçons que de filles. Ainsi, en 2000-2001, ce sont 20,4 p. 100 des garçons qui s'y inscrivaient par rapport à 12,8 p. 100 des filles (MEQ, 2002a, p. 55). Il faut également souligner que 78 p. 100 des filles sont concentrées dans quelques secteurs de formation seulement, soit 4 secteurs sur les 21 qui existent.

À l'enseignement supérieur : un écart qui s'agrandit

Si elle était minime au début des années 70, la marge entre les garçons et les filles en ce qui concerne l'accès aux études collégiales à l'enseignement ordinaire s'est accrue pour atteindre 18,4 points en faveur des filles en 2000-2001 (MEQ, 2002a, p.63).

À l'université, de 1984 à 2001, les femmes sont les seules à avoir connu une véritable progression dans l'accès aux études menant au baccalauréat; la proportion des femmes qui ont entrepris de telles études a augmenté de 11,7 points pour se situer à 43 p. 100 en 2000-2001, tandis que celle des hommes (29,2 p. 100) se situait à peine au-dessus de ce qu'elle était en 1984-1985.

Il demeure qu'au doctorat les hommes conservent un avantage avec un taux d'accès de 2,2 p. 100 contre 1,8 p. 100 pour les femmes. Il est à noter que cet indicateur ne discrimine pas les étudiants étrangers des étudiants québécois, ce qui lui donne une valeur relative (MEQ, 2002a, p. 67).

Tant au primaire qu'au secondaire, les garçons redoublent davantage que les filles

Depuis un sommet atteint en 1990-1991, la proportion d'élèves redoublant une classe (garçons et filles) suivait une tendance générale à la baisse et atteignait 5,4 p. 100 en 2000-2001, soit le niveau le plus bas jamais observé depuis 1983-1984. Quelles que soient l'année et la classe, le redoublement touche toujours plus les garçons. Le pourcentage des garçons qui redoublent une classe est d'une fois et demie plus élevée que celui des filles dans la même situation. L'effet cumulatif des redoublements se traduit par un retard des élèves dans leur cheminement scolaire. Ainsi, en 2000-2001, 25 p. 100 des garçons de 12 ans n'avaient pas atteint le secondaire comparativement à 17,8 p. 100 des filles du même âge.

Les redoublements sont deux fois plus importants au secondaire qu'au primaire; en outre, la première secondaire est toujours la classe où le taux de redoublement dépasse de beaucoup celui de toutes les autres classes, situation engendrée en partie par le passage des élèves qui étaient en difficulté au primaire à la première année du secondaire.

Une autre donnée qui permet d'illustrer les difficultés que peuvent connaître les élèves dans leur cheminement scolaire nous est fournie par le nombre d'élèves à risque. En maternelle 5 ans, 1,8 p. 100 des élèves sont handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Parmi ces derniers, en 2000-2001, on comptait deux fois plus de garçons que de filles. Et cette tendance se maintient tant à l'enseignement primaire qu'au secondaire. En 2001-2002, 6,5 p. 100 des filles et 12,6 p. 100 des garçons du primaire sont reconnus comme élèves à risque. Les proportions sont sensiblement les mêmes au secondaire.

Tableau I

RÉPARTITION DES ÉLÈVES À RISQUE, SELON LE SEXE, AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE (1998-1999 ET 2001-2002)

Élèves à risque	1998-1999	2001-2002
Primaire		
Garçons	12,6%	12,6%
Filles	6,7%	6,5%
Secondaire		
Garçons	16,3%	12,4%
Filles	9,1%	6,8%

Source : MEQ, DRSI, janvier 2003

Des taux de réussite différents en formation préuniversitaire et en formation technique

Au collégial, tant en formation préuniversitaire qu'en formation technique, les filles affichent des résultats plus élevés que ceux des garçons et l'écart en leur faveur s'accentue au cours des ans (MEQ, 2002a, p. 75, 77). D'autres indicateurs établis à partir de l'observation de cohortes de nouveaux inscrits au collégial de 1980 à 2001

révèlent qu'à l'entrée au collégial, l'écart entre les moyennes au secondaire obtenues par les garçons et les filles n'est pas significatif. Par contre, dès le premier trimestre, les filles réussissent mieux que les garçons puisque le taux de réussite de plus de 75 p. 100 des cours présente un écart de 12,6 points de pourcentage en faveur des filles de la cohorte de 1980. Cet écart a tendance à s'accroître jusqu'à la cohorte de 2001, où il se situe à 16,2 points de pourcentage. Finalement, le taux de diplomation au cours de la durée prévue des études présente un écart en faveur des filles qui se situe à 12,6 points de pourcentage chez la cohorte de 1980. Il connaît une légère régression au cours de la décennie 90 et se maintient au-dessus des 13 points de pourcentage à partir des cohortes de 1996.

À L'UNIVERSITÉ : UN PLUS GRAND NOMBRE DE DIPLÔMES ATTRIBUÉS AUX FEMMES

À l'université, en 2000, 56,7 p. 100 des diplômes étaient attribués à des femmes et 43,3 p. 100 à des hommes. Les femmes sont majoritaires dans tous les domaines à l'exception de Sciences du génie et architecture, Mathématiques et informatique et Affaires (voir tableau II).

RÉSULTATS AUX ÉPREUVES MINISTÉRIELLES : DES ÉCARTS SURTOUT EN FRANÇAIS

Les élèves de quatrième et de cinquième secondaire sont soumis chaque année aux épreuves uniques administrées par le ministère de l'Éducation en vue de la sanction des études. Même si globalement les résultats des filles ont été supérieurs à ceux des garçons en juin 2001, l'écart observé n'est pas très significatif (voir tableau III).

Toutefois, les résultats des filles aux épreuves de français sont nettement supérieurs à ceux des garçons. Lors des évaluations de juin 2001, les filles de cinquième secondaire se démarquent par une avance de 6,1 points en ce qui concerne l'ensemble de l'épreuve qui comportait trois volets, et par 6,3 points pour ce qui est de la production écrite.

Donc, au secondaire, les filles obtiennent de meilleurs résultats que les garçons en français et en anglais, langue d'enseignement, et en français, langue seconde. Dans les autres matières, on observe peu d'écart entre les résultats des filles et ceux des garçons (MEQ, 2002a, p. 87) (voir tableau IV).

Au collégial, en 1999-2000, le taux de réussite à l'épreuve uniforme de français chez les filles a été de 86,4 p. 100 comparativement à 79,9 p. 100 chez les garçons (MEQ, 2002a, p. 99).

Tableau II

RÉPARTITION DES DIPLÔMES DÉLIVRÉS PAR LES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES EN 2000, SELON LE DOMAINE D'ÉTUDES ET SELON LE SEXE

Domaines d'études	Proportion des diplômes de baccalauréat, de maîtrise et de doctorat délivrés par les universités québécoises	Répartition selon le sexe	
		Hommes	Femmes
Sciences du génie et architecture	10,2%	77,7%	22,3%
Mathématiques et informatique	4,7%	72,5%	27,5%
Affaires	20,6%	52,6%	47,4%
Sciences naturelles	8,5%	46,6%	53,4%
Droit	3,4%	42,8%	57,2%
Sciences humaines et générales	27,9%	34,3%	65,7%
Sciences de la santé	8,4%	27,4%	72,6%
Sciences de l'éducation	11,2%	23,6%	76,4%

Source : MEQ, *Indicateurs de l'éducation*, 2002, tableau 5.8

Tableau III

RÉSULTATS AUX ÉPREUVES UNIQUES DU SECONDAIRE, SELON LE SEXE, EN JUIN 2001

	Moyenne	Taux de réussite
Garçons	72,7%	85,1%
Filles	74,3%	86,8%

Source : MEQ, *Indicateurs de l'éducation*, 2002, tableau 4.1

LA DIPLOMATION : DES ÉCARTS À TOUS LES ORDRES D'ENSEIGNEMENT

Comme nous l'avons mentionné au début de cet article, tant les hommes que les femmes ont, à leur sortie du système d'enseignement, un niveau plus élevé de scolarisation qu'il y a 20 ans. Par contre, l'examen de la situation actuelle en ce qui concerne la diplomation met en évidence ce que l'on peut qualifier de disparités dans la scolarisation des hommes et des femmes (voir le tableau V).

Ainsi, en 2000-2001, le taux d'obtention d'un diplôme d'études secondaires est plus élevé chez les femmes (89,3 p. 100) que chez les hommes (76,1 p. 100). L'écart entre les hommes et les femmes est moins prononcé en formation professionnelle, où l'on observe un plus fort pourcentage de diplomation des hommes (26,9 p. 100) que des femmes (22,9 p. 100).

À l'enseignement collégial, en 1999-2000, le taux d'obtention d'un premier diplôme est une fois et demie plus élevé chez les filles que chez les garçons (47,9 p. 100 comparativement à 28,9 p. 100). Enfin, à l'enseignement universitaire, toujours pour la même année, le taux d'obtention du baccalauréat est de 31,9 p. 100 pour les femmes et de 21,5 p. 100 pour les hommes.

Tableau IV

RÉSULTATS À L'ÉPREUVE DE FRANÇAIS DE CINQUIÈME SECONDAIRE, SELON LE SEXE, EN JUIN 2001

	Production écrite		Ensemble de l'épreuve	
	Moyenne	Taux de réussite	Moyenne	Taux de réussite
Garçons	71,5%	81,5%	69,3%	87,1%
Filles	77,8%	90,5%	75,4%	94,7%

Source : MEQ, *Indicateurs de l'éducation*, 2002, tableau 4.3

Tableau V

TAUX D'OBTENTION D'UN DIPLÔME SELON L'ORDRE D'ENSEIGNEMENT ET LE SEXE

Type de diplôme	Taux	
	Hommes	Femmes
Diplôme d'études secondaires, jeunes et adultes[1]	76,1%	89,3%
Diplôme d'études professionnelles, jeunes et adultes[1]	26,9%	22,9%
Diplôme d'études collégiales[2]	28,9%	47,9%
Baccalauréat[3]	21,5%	31,9%

Source : *Indicateurs de l'éducation*, 2002, tableaux 5.2, 5.4, 5,6, 5,7.

1. Données pour l'année 2000-2001
2. Il s'agit d'un premier diplôme d'études collégiales et les données sont présentées pour l'année 1999-2000.
3. Données pour l'année 1999-2000

La situation québécoise est comparable à celle des pays de l'OCDE

En ce qui a trait à l'apprentissage de la lecture chez les élèves de 15 ans, selon les résultats mesurés par les tests du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) que l'on a fait passer dans 32 pays, il ressort qu'au Québec comme dans tous les pays participants, les garçons ont obtenu des résultats légèrement inférieurs (521 points) à ceux des filles (553 points).

En mathématique, toujours chez les élèves de 15 ans et comme dans tous les pays participants, le rendement des garçons du Québec est légèrement supérieur (556 points) à celui des filles (547 points); la différence est considérée comme peu significative. En ce qui a trait au rendement en science, les garçons ont obtenu les mêmes résultats (541 points) que les filles (542 points) (MEQ, 2002a, p. 92-94)

Comme on le fait au Québec, on observe dans la plupart des pays de l'OCDE que les filles obtiennent en plus grand nombre un diplôme d'études secondaires que les garçons. Dans deux pays seulement, soit la Suisse et les États-Unis, on observe la situation inverse, à savoir un plus haut taux de diplomation chez les garçons. Il faut toutefois noter que le taux de diplomation des garçons du Québec est de 1 point au-dessus de la moyenne observée dans les pays de l'OCDE. Pour les filles, la situation est meilleure puisque le taux de diplomation de ces dernières est de 7 points au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE (MEQ, 2002a, p. 109, tableau 5.5).

À l'université, en 1999, le Québec a décerné 59 p. 100 des baccalauréats à des femmes contre 41 p. 100 à des hommes, ce qui équivaut à la moyenne canadienne. Ce taux supérieur d'obtention d'un diplôme universitaire par les femmes s'observe dans la plupart des pays de l'OCDE, même si les pourcentages peuvent varier. Ainsi, le pourcentage de diplômes attribués aux femmes est de 63 p. 100 en Nouvelle-Zélande et en Suède et de 58 p. 100 en France, en Finlande et aux États-Unis, alors qu'il est de 53 p. 100 en Italie (OCDE, 2001).

En Ontario[1] comme au Québec, les femmes sont beaucoup plus nombreuses que les hommes à s'inscrire à l'université et elles sont largement majoritaires parmi les diplômés universitaires (5,4 p. 100 de la population totale des 18-24 ans pour les femmes comparativement à 3,4 p. 100 pour les hommes). On constate toutefois que la progression du nombre de femmes qui obtiennent un diplôme universitaire s'est fait plus rapidement au Québec qu'en Ontario. Il faut toutefois noter que l'Ontario décerne davantage de diplômes que le Québec. Au baccalauréat, l'écart du taux de réussite entre les femmes et les hommes ne cesse de s'élargir. Entre 1987 et 1997, il est passé au Québec de 52 p. 100 à 60 p. 100 et en Ontario de 54 p. 100 à 59 p. 100. Cet écart s'est surtout accentué au début des années 90.

Dans le choix des disciplines, les femmes et les hommes, au Québec, s'inscrivent conjointement en plus grand nombre dans les sciences sociales et humaines, alors qu'ils se distinguent dans leurs inscriptions en génie et en sciences appliquées pour les hommes et en éducation pour les femmes (Montmarquette, 2002, p. 19).

Au cours des trois dernières décennies, le niveau de scolarisation des femmes a progressé plus vite que celui des hommes, tant au deuxième cycle du secondaire qu'aux études supérieures. Il s'agit d'une tendance rapide et commune à tous les pays de l'OCDE. Les femmes ont désormais un niveau moyen de scolarisation plus élevé que celui des hommes dans de nombreux pays – mais pas dans tous – pour lesquels on dispose de données. Cette évolution a été si marquée qu'on se préoccupe à présent des difficultés scolaires des garçons, et en particulier du malaise de certains adolescents. Il subsiste cependant de nettes différences entre les garçons et les filles quant au choix des disciplines : à l'enseignement supérieur, les femmes s'inscrivent plus souvent dans les disciplines liées aux professions de la santé, à l'enseignement et aux sciences sociales et comportementales plutôt que dans les domaines liés aux sciences naturelles, aux sciences du génie et aux activités industrielles.[2]

Conclusion

En résumé, voici les principaux constats qui se dégagent de la comparaison de la réussite scolaire des garçons et des filles.

Au primaire et au secondaire

- Les garçons accusent un retard scolaire supérieur à celui des filles.
- Les garçons sont deux fois plus nombreux que les filles à être classés dans la catégorie « élèves à risque ».
- Au Québec comme ailleurs, les garçons affichent un certain déficit sur le plan des acquis en langue; par ailleurs, ils présentent d'aussi bons résultats en mathématique.
- Le taux de décrochage scolaire a diminué de façon très importante depuis 20 ans, tant chez les garçons que chez les filles. Toutefois, le taux de scolarisation des filles est supérieur.

En formation professionnelle et technique

- Les garçons sont plus nombreux à s'inscrire à la formation professionnelle. Soulignons que les filles sont fortement concentrées dans quelques programmes seulement.
- Au collégial, les garçons sont moins nombreux que les filles en formation technique; ils obtiennent des résultats moins élevés et leur taux de diplomation est plus faible.

À l'enseignement supérieur

- Les taux d'accès tant au collégial qu'à l'université sont nettement plus élevés chez les femmes. Il en va de même pour la diplomation.
- Les hommes sont globalement moins nombreux que les femmes à s'inscrire aux études supérieures, mais ils sont mieux représentés dans certains programmes tels que le génie, l'architecture, les mathématiques et l'informatique. Par ailleurs, on retrouve une plus grande proportion de femmes dans les sciences de la santé et les sciences de l'éducation.
- Bien qu'elles soient plus nombreuses à obtenir un baccalauréat, les femmes voient leur avance se réduire en maîtrise et disparaître au doctorat au profit des hommes. On note toutefois une progression du nombre de femmes qui poursuivent leurs études en vue d'obtenir un doctorat.

Dans le but de mieux cerner la question de la réussite des garçons, nous avons abordé la perspective d'une comparaison entre les garçons et les filles en ce qui concerne différents indicateurs habituellement utilisés pour mesurer la réussite scolaire, et ce, dans une perspective chronologique. Nous avons également tenté, lorsque cela était possible, de comparer la situation québécoise avec celle d'autres pays. Ce faisant, nous avons mis l'accent sur les écarts entre les sexes, qui sont au centre des débats actuels. Cette façon de procéder, si elle met en lumière certaines situations, ne doit pas faire oublier que la majorité des garçons réussissent à l'école et que les garçons – ni les filles d'ailleurs – ne forment pas un groupe homogène. Cet aspect a d'ailleurs été très bien démontré dans l'avis du Conseil supérieur de l'éducation qui portait sur la réussite des garçons et des filles.

Toutefois, le problème majeur n'est pas que les garçons réussissent moins bien que les filles, mais plutôt que les premiers n'atteignent pas les taux de réussite escomptés. Plutôt que de poursuivre des débats qui opposent les uns avec les autres, il convient dorénavant de faire porter notre réflexion sur les moyens qui permettent à tous, garçons et filles, de réussir. Dans ce sens, des études plus approfondies sur les écarts entre les garçons eux-mêmes sont nécessaires pour développer des interventions plus appropriées. Autrement dit, il convient d'orienter dorénavant la recherche sur les éléments qui favorisent la réussite des garçons et sur les caractéristiques de ces derniers, de façon à fournir un soutien à l'ensemble des garçons.

M. Jean-Pierre Bernard est enseignant à la Commission scolaire de Montréal, en prêt de service au ministère de l'Éducation et Mme Diane Charest est agente de recherche à la Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs du ministère de l'Éducation.

Références bibliographiques

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Pour une meilleure réussite des garçons et des filles*, avis au ministre de l'Éducation, octobre 1999.

HEAD, J. *Understanding the boys : Issues of behavior and achievement*, New York, Falmer Press, 1999.

KURT L. et D. ISTANCE. « L'apprentissage à vie pour tous », *L'Observateur de l'OCDE*, 9 avril 2001.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Indicateurs de l'éducation, édition 2002,* Québec, 2002a.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, SECTEUR DE L'INFORMATION ET DES COMMUNICATIONS, DIRECTION DES STATISTIQUES ET DES ÉTUDES QUANTITATIVES, *Système CHESCO*, 2002b.

MONTMARQUETTE, C. et autres. *Étude comparée sur la réussite universitaire Québec-Ontario pour la période 1994-1996*, Montréal, CIRANO, 2002.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (OCDE). *Analyse des politiques d'éducation – Édition 2001*, Paris, 2001.

1. Les données sont tirées de *l'Étude comparée sur la réussite universitaire Québec-Ontario pour la période 1994-1996,* publiée en février 2002.
2. Dans un article publié en 2001 dans l'Observateur de l'OCDE, Kurt Larsen et David Istance, du Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, se prononçaient sur les disparités hommes-femmes.

DOSSIER

LES DIFFICULTÉS SCOLAIRES DES GARÇONS : DES ANALYSES À RÉINVESTIR DANS L'ACTION

par Arthur Marsolais

Parmi les éducateurs et les chercheurs qui ont déjà une familiarité particulière avec les difficultés scolaires des élèves masculins, *Vie pédagogique* a invité huit personnes à échanger sur leur expérience à cet égard, sur leur analyse des raisons à l'origine de cette situation et sur les pistes d'action qu'elles privilégient : M. Michel Aubé, professeur à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke; M. Wayne Commeford, directeur de l'école secondaire James Lyng (Montréal); Mme Christine Garcia, directrice adjointe à l'école secondaire Les Compagnons-de-Cartier (Québec); Mme Georgette Goupil, professeure au Département de psychologie de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal (UQAM); Mme Diane Morrissette, conseillère pédagogique à la Com mission scolaire Marguerite-Bourgeoys (Montréal); M. Francis Morin, directeur de l'école primaire Sainte-Gertrude (Montréal); M. Pierre Potvin, professeur au Département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), et Mme Céline Saint-Pierre, de la chaire Fernand-Dumont sur la culture de l'INRS Urbanisation, Culture et Société.



Photo : Denis Garon

MICHEL AUBÉ

DES CONTEXTES DE PRATIQUE, DES HORIZONS DE RECHERCHE

L'enracinement de chacun et de chacune, parmi les participants, met en lumière une très grande diversité dans la façon de traiter et d'analyser le problème. Situons brièvement la diversité des perspectives. À l'école Les Compagnons-de-Cartier, le programme PROTIC, optionnel mais non sélectif, s'appuie constamment sur l'usage des techniques nouvelles d'information et de communication. Mme Christine Garcia tire un certain nombre d'observations du fait que les élèves qui choisissent ce programme sont des garçons dans une très forte proportion. Au regard d'élèves masculins de classes ordinaires de première secondaire pour qui composer un texte de 150 mots paraît une montagne, ceux qui travaillent d'entrée de jeu avec l'ordinateur arrivent aisément à des textes de 300 mots, et parfois jusqu'à 600! Cependant, le côté forme, calligraphie, ne reçoit plus l'attention qu'il méritait au primaire… L'élément ludique associé aux ordinateurs aide peut-être à réconcilier des garçons jeunes avec des tâches qui leur semblaient souvent insurmontables, à commencer et à s'engager… Mme Garcia soumet à la discussion qu'il n'est pas superflu de se demander, concernant la fin du primaire et le début du secondaire, tout au moins, si les façons de faire courantes ne sont pas moins propices à la mentalité masculine qu'à celle des filles. L'immobilité n'est pas forcément un bon prédicteur d'engagement dans la tâche! M. Francis Morin, pour sa part, fait état de réussites exceptionnelles par raccord de certains enseignements à des éléments concrets et pratiques. Ainsi, un rattrapage de cours de mathématique à option, jumelé aux multiples facettes d'un projet de mini-entreprise, a débouché sur une réussite tout à fait remarquable avec des garçons que l'abstraction pure et simple paraissait rebuter.



Photo : Denis Garon

PIERRE POTVIN

L'expérience la plus poussée et la plus étendue dans le temps est certainement celle de classes non mixtes à l'école secondaire James Lyng. C'est toutefois un choix qui accordait dès le départ une très grande attention aux difficultés des filles, fortement dérangées et précocement, en milieu populaire, par le regard et le souci des garçons. De la première à la troisième secondaire, ce sont des hommes qui

enseignent dans les classes de garçons et des femmes dans les classes de filles. Ensuite, cette différence est abandonnée, même si certains élèves néo-québécois semblent importer un préjugé masculin voulant que, dépassé 15 ans, un garçon croit devoir commander indistinctement sa mère, ses sœurs ou toute autre femme. Pas de laisser-faire ici : on s'emploie fermement à éradiquer cet instinct, scolairement autodestructif.



Photo : Denis Garon

GEORGETTE GOUPIL

Des facteurs sociaux, des effets sociaux

Les attitudes, le conformisme et les modèles sociaux de construction de la masculinité suivant une certaine image de la virilité sont-ils des caractéristiques sociales sur lesquelles l'école n'a que peu de prise? Il y a une façon de grossir le problème, de le cristalliser en quelque sorte, qui, paradoxalement, peut l'aggraver. Trop postuler que les racines du problème sont essentiellement sociales peut conduire à s'y résigner. La table ronde réunie par *Vie pédagogique* pousse dans une tout autre direction. Il faut plutôt passer à un second degré d'interprétation, comprendre autrement l'interdépendance du social et du scolaire.

D'abord, il faut se demander pourquoi les difficultés relativement temporaires propres aux élèves masculins, difficultés anciennes et longtemps considérées comme marginales, ont graduellement acquis le statut de problème, de problème d'envergure même. Pourquoi la différence des probabilités d'une haute qualification technique ou universitaire devient-elle un fossé si marquant?

Le premier élément à considérer serait sans doute un divorce entre la perception subjective des façons de se tirer d'affaire socialement et l'évolution objective des conditions. Beaucoup de garçons semblent maintenir une conviction que l'ancien contexte social accréditait : on peut s'en sortir de toute façon, même sans l'école. Or, le lien entre réussite scolaire et réussite sociale a évolué. Ce qui piège des jeunes trop assurés et trop confiants, c'est cette évolution sociale et économique. L'interdépendance entre réussite sociale et réussite scolaire s'est de fait beaucoup resserrée. Qu'arrive-t-il à ceux qui n'ont pas adapté leur confiance subjective à cette évolution objective? Selon une participante, ces garçons s'en sortent encore socialement, mais par l'issue des emplois précaires, du travail non qualifié.



Photo : Denis Garon

WAYNE COMMEFORD

Que penser des filles qui ont réussi les cours à option de mathématiques et de sciences en cinquième secondaire à l'école James Lyng et qui, l'année suivante, se retrouvent serveuses de restaurant au lieu d'étudier au collégial? Cette école, en effet, a réussi, après des années d'acharnement, à hausser son taux d'obtention du diplôme d'études secondaires (DES) au niveau de la moyenne provinciale générale, mais… le taux de poursuite d'études ultérieures reste très bas. Bien qu'il ait doublé au cours des dernières années, passant de 15 p. 100 à 30 p. 100, il demeure fort décalé… Autrement dit, bien que, depuis un quart de siècle, les filles aient appris à parier sur l'étude et sur l'école pour « s'en sortir » socialement, cela n'est pas facile à réussir pour toutes les filles. Il y a, dans des circonstances économiques et familiales difficiles, un milieu en flux perpétuel, imprévisible. L'école secondaire James Lyng s'efforce d'abord de constituer un milieu stable et prévisible. Le même professeur assume les deux tiers des enseignements dans les classes de première à troisième secondaire et travaille à partir de projets qui sollicitent toutes les disciplines. Cependant, l'arrière-plan de différenciation sociale des rôles, la tendance des filles, par exemple, à se retenir de « produire » dans des classes mixtes où le machisme se manifeste, n'est pas oublié : dans cette école, les classes non mixtes apportent autant aux filles qu'aux garçons.

Qu'en est-il de la distance entre écoles et parents? À un extrême, lorsque les parents sont divorcés, on mentionne le cas d'écoles qui ne peuvent remettre le bulletin de son fils ou de sa fille qu'à celui qui en a la garde légale. À l'autre extrême, les père et mère des élèves surtout masculins du projet PROTIC restent très engagés dans ce programme optionnel et fortement présents auprès de l'équipe enseignante…

D'une certaine façon, le décalage typique des garçons, concernant la réussite, est un problème social plus par ses effets que par ses sources. Le problème signifie peut-être, à terme, une grave carence de mise en valeur des ressources d'une partie de la jeunesse. Comment ne pas en anticiper les effets cumulatifs sur la vie de couple, sur les rôles familiaux, sur l'organisation du travail dans les professions ou dans les entreprises?

Une gamme de pistes d'action, mais aucune panacée

L'échange du groupe réuni par *Vie pédagogique* a permis d'aborder une large palette d'hypothèses pratiques. La discussion a aussi permis



Photo : Denis Garon

CHRISTINE GARCIA

de nuancer le potentiel de ces diverses pistes d'action. On a touché successivement : les effets perceptibles de la réforme en cours; le piège du laxisme; les stratégies de motivation indirecte; la présence et la visibilité de modèles masculins.

Au dire d'observateurs très proches de l'évolution actuelle de l'éducation, la mise en œuvre de la réforme au primaire démontre déjà une différence positive dans la façon des garçons d'habiter la classe et de s'engager dans les apprentissages. La classe en mouvement, à qui les déplacements fonctionnels donnent un peu l'allure d'une ruche où l'uniformité et la simultanéité ne sont plus exigées, paraît de toute évidence mieux entretenir l'engagement de beaucoup de garçons dans leur démarche d'apprentissage. Faut-il compter moins sur des mesures axées sur la population masculine et davantage sur de nouveaux horizons généraux de développement pédagogique? À ce titre, selon une participante, tout progrès vers une pédagogie plus ou mieux différenciée comporte un effet potentiel précieux pour une prise en considération de particularités masculines.

On hésite, cependant, à lier cette amélioration observable à une propension masculine plus marquée à bouger, à l'activité physique. L'abonnement masculin prépondérant aux jeux électroniques et aux écrans vidéo ne convainc pas particulièrement de la non-passivité! Il faudrait peut-être interpréter les effets positifs par un besoin plus marqué de défis, donc de perception d'une tâche comme la possibilité d'une victoire, d'un temps d'effort couronné de succès visible.

Au secondaire, le programme PROTIC montre que des projets vraiment appropriés débordent du temps de classe et contribuent à faire de l'école un milieu de vie : on revient le samedi matin, les élèves inscrits à ce programme dépassent massivement leur proportion numérique dans leur engagement dans le sport parascolaire et les activités de toutes sortes.



Photo : Denis Garon

CÉLINE SAINT-PIERRE

L'analyse des attitudes scolaires montre apparemment que les garçons s'inscrivent plus naturellement que les filles dans un rapport de leadership clair. Ce ne serait pas si vrai que les filles sont plus dociles que les garçons. Les garçons sont dociles à condition d'avoir quelqu'un qui les mène. On le voit dans le sport ou à l'armée : ils sont, comparativement aux filles, à l'aise avec une hiérarchie structurée. En plus, divers travaux sur la distance culturelle montrent que la fermeté du leadership est d'autant plus franche que l'on se trouve en milieu moins favorisé. C'est pourquoi le laxisme, la réticence à vraiment conduire la classe, très souvent inspirée de la non-directivité, se révèle parfois un piège pour des garçons qui auraient besoin d'un leadership plus évident et plus solide.



Photo : Denis Garon

FRANCIS MORIN

Faut-il explorer le potentiel de stratégies de remobilisation indirecte par des activités parascolaires, en particulier des activités sportives? L'expérience de rattrapage de cours de mathématique par jumelage avec une mini-entreprise évoque une piste analogue : poser au moins un élément non conventionnel ni obligé, où le rapport de confiance à un « adulte qui compte », fût-il un professeur de mathématique imaginatif et assez convaincu du potentiel de ses élèves pour les en convaincre, ou un animateur sportif, prend le contre-pied d'attitudes défaitistes, de distance et de méfiance. Un participant, ex-décrocheur lui-même, a beaucoup insisté sur l'aspect relationnel : dans son cas, un éducateur exceptionnel a suffi pour l'amener à se remobiliser.

Déjà à la maternelle, les propensions spontanées se distinguent entre filles et garçons. Cependant, s'il faut admettre des différences, mettre un bémol au rêve d'homogénéité, il faut se garder de renforcer exclusivement les capacités plus « naturelles ». Le travail de motivation à partir de préférences spontanées ne doit surtout pas engendrer des polarités et des sortes de ghettos. Une motivation ou bien une « re-motivation » qui s'étend de proche en proche doit aussi conduire à travailler des capacités moins naturelles. L'expérience du programme PROTIC, pour sa part, conduit peut-être à considérer la centralité du projet comme un facteur qui désamorce le handicap de relations tendues. En effet, malgré une proportion substantielle de recrues en difficulté, en raison d'un déficit d'attention par exemple, il parvient à dédouaner un recours constant et multiforme à d'autres personnes-ressources : stagiaires de la formation des maîtres, pairs aidants, professionnels du milieu social environnant associés comme mentors dans toutes sortes de démarches.

La solution des classes non mixtes? Celle-ci est loin d'émerger comme évidente et magique. Là où elle est pratiquée, elle paraît profiter davantage aux filles de 12 à 15 ans qu'aux garçons. L'observation systématique va dans le même sens : dans une classe mixte, les garçons attirent et obtiennent couramment le plus clair de l'attention. Des lieux et des moments de non-mixité mériteraient d'être testés, en deçà d'une non-mixité radicale.

De même, l'importance ou non de la féminité massive du personnel enseignant ne fait pas consensus. On s'accorde sur l'importance de trouver à un moment ou l'autre un ou des modèles masculins dans le paysage scolaire, particulièrement au secondaire. On aimerait que les universités réussissent à attirer plus d'hommes dans les programmes d'enseignement secondaire. Cependant, on compte très peu sur l'augmentation du personnel enseignant masculin comme facteur important dans l'amélioration de la réussite scolaire.

Pour des projets étayés

Qu'est-ce qui augure de démarches pratiques valables, couronnées de succès et de résultats? Nos participants nous mettent particulièrement en garde contre l'improvisation, sans examen de ce qui se fait déjà ailleurs, sans analyse préalable très soigneuse de la situation locale. Il faut certes évoluer, changer des aspects dans la mentalité de l'école. Toutefois, l'adaptation totale n'est pas forcément la solution. Il arrive aussi que l'on ne responsabilise pas assez les élèves, particulièrement les garçons. À trop présupposer la docilité d'un côté et l'indocilité de l'autre, on laisse les garçons en manque d'autocontrôle, sans s'apercevoir des effets pervers de cette carence sur l'estime de soi et, par son intermédiaire, sur la capacité de réussir. Bien sûr, on a parfois diabolisé la bousculade et le tiraillage. Cependant, l'adaptation entre les garçons et l'école doit jouer dans les deux sens, et la socialisation à la non-violence de même que l'apprentissage de la civilité élémentaire ne sont pas sans rapport indirect aux chances de réussite.

Qu'en est-il du décalage central et précoce en matière de lecture? Les milieux de classe moyenne ont renié avec succès, depuis quelques décennies, l'ancien stéréotype sous-jacent à : « Papa lit, maman coud. » Sommes-nous sur la pente d'un stéréotype inverse : la petite fille lit, le petit garçon est à l'aréna avec papa? Nos bibliothèques d'école poussent-elles sur une lecture-loisir à couleur féminine, accréditant l'affinité des garçons avec l'imaginaire « gothique » violent des jeux vidéo?



Photo : Denis Garon

DIANE MORISSET

DOSSIER

Si l'on admet que les stéréotypes constituent un fond inévitable de « pré-pensé », l'immense attention médiatique actuelle aux difficultés des garçons sera néfaste, si elle fait glisser vers des simplismes tels que : « C'est naturel que les garçons n'aiment pas l'école » ou encore : « Les garçons évolueraient mieux s'il y avait moins de règles. »

À l'heure actuelle, la réforme est en train d'automatiser une progression continue, selon les groupes d'âge, vers le secondaire. L'abolition du redoublement se défend à condition que l'on mette en place les ressources nécessaires d'aide et de récupération, sans oublier des solutions de rechange en cas de grande difficulté. Si l'on se contente de proclamer qu'il faut une pédagogie différenciée, sans plus, certaines arrivées au secondaire peuvent signifier des difficultés insurmontables.

Les jeunes baignent dans une société de performance exceptionnelle : à peine si les concurrents ne rejettent pas avec dégoût une médaille d'argent! Tout ou rien, performer ou décrocher, tout, tout de suite : on assimile trop la réussite à l'école à la seule performance. Sait-on bâtir la confiance, faire toucher du doigt aux élèves qu'ils progressent dans toute une gamme de compétences, que ce sont des compétences pour la vie, y compris pour le monde du travail? Pour un participant, l'usage de portfolios aide l'élève à ne pas se représenter la voie de la réussite comme un étroit corridor rectiligne où l'on travaille afin de pouvoir étudier encore et toujours, plutôt que pour se découvrir et s'accomplir.

Une accessibilité améliorée à la formation professionnelle, à partir d'un second cycle du secondaire plus ouvert à l'exploration, améliorerait-elle la situation? La question appelle trois remarques. Préjuger que les filles sont bien au secteur dit général et les garçons au secteur professionnel ou technique serait faire le jeu des stéréotypes. Par contre, ainsi que les témoignages à la Commission des États généraux sur l'éducation l'ont montré, les familles considèrent encore souvent les études et l'école comme le moyen par excellence pour passer des métiers aux professions : un moyen de promotion collective massive, tel qu'il a joué aux cours des années 60 avec la réduction des emplois manuels et l'expansion des emplois de plus en plus « instruits ». Cela continue de jouer en défaveur du choix de la formation professionnelle. Enfin, c'est une formation professionnelle en perspective de porte d'entrée à la formation continue qu'il faudrait crédibiliser, en la dépouillant de son aura de gare de bout de ligne, de « cours terminal ». Il y a beaucoup d'inconnues. Que signifie la pédagogie différenciée : ses moyens, ses astuces, ses stratégies, sa mentalité? Comment travaille-t-on à l'estime de soi d'un enfant de 5 ans, de 8 ans, d'un jeune de 12 ans, de 16 ans?

Que faire pour connecter équipes éducatives et chercheurs universitaires dans un rapport donnant-donnant, pour que le prestige d'un immense appareillage statistique ne détourne pas les chercheurs des questions urgentes d'éducateurs sur le terrain? Comment assurer le suivi de mesures de soutien souvent provisoires? Comment évaluer avec sang-froid les effets des tentatives les plus diverses? Car il y a une façon de se lancer dans l'action sans apprendre par celle-ci, en présupposant que l'on en sait amplement pour parer au plus pressé. C'est une façon qui conduit trop souvent à des retombées désillusionnées. S'il ressort un vœu commun de cette table ronde, ce sera sans doute celui d'échapper à l'instinct consommateur d'acheter vite un truc séduisant… De même que l'on s'acharne à détacher les jeunes du désir de consommation instantanée pour les motiver dans des projets à long terme, on peut, en équipes d'éducateurs, se donner du souffle et de la durabilité à moyen terme en appuyant les projets pragmatiques sur des analyses lucides, déjà vaccinées contre toutes sortes de simplismes.

M. Arthur Marsolais est membre du comité de rédaction.

QU'EN PENSENT LES ENSEIGNANTS?

par Guy Lusignan

Depuis quelques années maintenant, on constate, tant au primaire qu'au secondaire, que les garçons, décrochent davantage que les filles, ont plus d'échecs et semblent s'intéresser moins à leur réussite scolaire. *Vie pédagogique* a voulu vérifier auprès des enseignantes et des enseignants quelle est leur lecture du phénomène, dans quelle mesure ils se sentent interpellés par ce dernier et les moyens qu'ils ont déjà mis en place ou désirent mettre en œuvre dans un avenir rapproché pour contrer ledit phénomène. C'est de cette problématique qu'ont discuté six enseignants et enseignantes du primaire et du secondaire lors d'une table ronde qui a eu lieu le 27 novembre 2002.



Photo : Denis Garon

FRANCINE TRUDEAU
ÉCOLE PRIMAIRE MONTCALM
COMMISSION SCOLAIRE DE MONTRÉAL

PERCEVEZ-VOUS UN PROBLÈME RÉEL DE DÉSENGAGEMENT ET D'ÉCHEC SCOLAIRES CHEZ UN TROP GRAND NOMBRE DE GARÇONS?

D'entrée de jeu, Guy Bélanger se demande « si les élèves sont désengagés de l'école en général comme milieu de vie, ou des matières scolaires ». Bonne question, dans la mesure où il a constaté au cours de ses nombreuses années d'expérience que les garçons sont toujours partants quand il s'agit de se réaliser dans des activités d'apprentissage où ils peuvent bouger, rivaliser entre eux et développer une estime de soi. Cet avis est partagé par Yvan Marcotte, qui s'interroge à savoir si l'école actuelle répond bien aux besoins des garçons. Par exemple, demander à des jeunes d'adaptation scolaire d'être attentifs quatre fois par jour pendant 75 minutes, c'est peut-être utopique. À l'évidence, les participants reconnaissent qu'il y a un problème de désengagement chez les garçons, mais la question est posée de savoir s'ils sont entièrement responsables de la situation ou « si l'échec scolaire des garçons, ce n'est pas aussi un peu l'échec de l'école », comme le croit l'un des participants. Le problème de désengagement est de plus en plus actuel chez les filles, mais il y est moins aigu et ne se double généralement pas de problème de comportement comme chez les garçons. Les filles auraient un désengagement disons, plus « silencieux ». Selon Marie-Hélène Lavergne, le désengagement des garçons au secondaire laisse croire que leur intérêt du moment n'est pas la chose scolaire et que ce comportement, aussi selon Mario Leclerc, trouve ses racines au primaire où les problèmes personnels ont pris le dessus sur leur intérêt pour les matières scolaires avec comme conséquence que les élèves se retrouvent en cheminement particulier continu.

CE PROBLÈME DE DÉSENGAGEMENT SE DISCUTE-T-IL DANS VOTRE ÉCOLE?

Les réponses à cette question sont variées et les participants soulignent que cette problématique en est une parmi d'autres. De toutes les urgences que le système scolaire a mises en évidence, celle de se pencher sur le désengagement des garçons ne s'est vraiment fait sentir dans les écoles que depuis environ

un an. N'a-t-on pas beaucoup mis l'accent sur l'usage des drogues, la sexualité des jeunes, le harcèlement, le respect de l'autre, le suicide, le taxage et la violence à l'école, pour ne mentionner que ces problèmes bien réels? À un psychologue qui est venu en début d'année pour parler du harcèlement, Guy Bélanger a demandé à quel moment la question de la masculinité au primaire et au secondaire serait abordée. Discuter de ce sujet avec les enseignants et les enseignantes apparaît à plusieurs comme un grand pas à franchir en vue de trouver des solutions à long terme pour contrer le désengagement des garçons à l'école.

Un participant souligne que, depuis environ deux ans dans son école, on se questionne de plus en plus avant de prendre des décisions concernant les élèves de la formation ordinaire, contrairement à ce qui se passait avant. En effet, quand un élève ne fonctionnait pas, on l'orientait vers une classe spéciale sans trop analyser les raisons de son désengagement. Maintenant, les enseignants savent qu'ils ont la responsabilité de trouver des solutions qui conviennent à l'élève et dont les effets se feront sentir à long terme. Ainsi, croit-on, une action mieux concertée des enseignants et la prise en considération des centres d'intérêt de l'élève permettront de trouver des solutions efficaces pour contrer l'échec scolaire. Par ailleurs, en général, on avoue que l'on connaît mal la réalité et que les discussions portent davantage sur l'analyse de la situation que sur la mise en place de solutions.

Quelles solutions ou quels moyens existent-ils dans vos milieux pour contrer le désengagement des garçons?

Les participants sont conscients que, si les causes du problème sont variées, les solutions doivent l'être aussi et que l'école ne pourra pas relever le défi en agissant de façon univoque. Être conscient du phénomène et mettre en œuvre des solutions appropriées sont deux aspects très différents. Par ailleurs, la mise en œuvre des solutions a ouvert les yeux à plusieurs acteurs scolaires sur l'importance d'établir des partenariats. En effet, ils ont constaté que, seuls, ils pouvaient faire bien peu. À ce propos, un consensus s'établit rapidement selon lequel la réussite scolaire des garçons n'est pas l'affaire de quelques personnes mais de tous les acteurs qui travaillent dans une école et que l'intervention auprès des jeunes entraîne une ouverture sur les suggestions et les initiatives du milieu. Mario Leclerc fait remarquer que, dans nombre de commissions scolaires en province, le milieu, ce sont les parents et les grands-parents des élèves de l'école et, si c'est comme à Saint-Raymond de Portneuf, le milieu est « tricoté serré » et les liens de parenté et d'amitié sont nombreux.

Si certaines écoles en sont encore au stade de la réflexion, d'autres ont trouvé depuis quelques années des solutions qui ont directement pour objet d'augmenter l'intérêt des garçons et de les retenir à l'école. Parmi celles-ci, notons des solutions pédagogiques comme la mise en œuvre de projets, l'école orientante et la différenciation pédagogique; sur le plan administratif, la



Photo : Denis Garon

MARIO LECLERC
ÉCOLE SECONDAIRE LOUIS-JOBIN
COMMISSION SCOLAIRE
DE PORTNEUF

réorganisation de l'horaire et de la tâche des enseignants du secondaire et les classes multiâges au primaire; sur le plan psychologique, la recherche de moyens pour augmenter l'estime de soi des garçons et la recherche de façons différentes pour communiquer avec eux.

Sur le plan pédagogique, Mario Leclerc donne comme exemple d'ouverture de l'école quant aux suggestions du milieu l'initiative de parents d'élèves qui ont proposé et soutenu la création d'une équipe de football. Un projet qui non seulement a plu aux élèves, mais qui a eu également comme conséquence heureuse d'amener plusieurs pères à l'école et de les engager dans la réalisation du projet. Mario Leclerc précise que cela a été « une façon de ramener les pères à l'école [...] de les apercevoir le dimanche après-midi sur la ligne de côté du terrain de football [...] qui viennent voir leur fils ». Il croit que de tels projets permettent de créer des liens entre les activités sportives et les activités scolaires. Un autre projet a été lancé par le propriétaire d'un atelier de soudure, qui ouvre ses portes et donne de la formation pour que les jeunes se sensibilisent à ce métier. Plus que des discussions, ce sont des actions concrètes qui mettent en évidence que l'ouverture sur le milieu, sans contredit, prend forme dans la réalisation de projets mobilisateurs.

Pour sa part, Yvan Marcotte constate l'intérêt de ses élèves pour des projets comme *Secondaire en spectacles* ou encore la réalisation d'un défilé de mode qui a attiré quelques centaines de spectateurs. Dans ces projets, les élèves se rendent compte de leurs capacités, outre qu'ils peuvent s'exprimer et prendre des responsabilités. Bref, des projets dans lesquels les élèves ressentent beaucoup de fierté. Léo Guilbert, de son côté, est convaincu que c'est par l'action que l'on va amener les garçons à réussir : « C'est par des projets que l'on va contrer le désengagement scolaire. On ne changera pas nécessairement toute la culture du garçon, mais on va du moins le rendre aussi compétent, sinon plus, avec des projets adaptés. » À l'école de Francine Trudeau, plusieurs enseignants favorisent la pédagogie différenciée et, dans la réalisation de projets, ils peuvent tenir compte des caractéristiques des garçons en



Photo : Denis Garon

LÉO GUILBERT
ÉCOLE PRIMAIRE DU BOIS-JOLI
COMMISSION SCOLAIRE DU
CHEMIN-DU-ROY

leur soumettant des activités d'apprentissage qui leur permettent de bouger plus et d'exécuter des tâches plus physiques ou plus concrètes. Les participants soulignent aussi l'importance de proposer aux élèves des activités proches de la réalité, de manière à leur assurer des apprentissages significatifs.

Plusieurs participants ont mentionné l'importance d'aider l'élève à donner du sens à ses apprentissages. Dans cette perspective, l'école orientante apparaît comme une avenue importante pour exercer une influence positive chez les garçons. On signalera l'importance d'inviter plus de conférenciers pour donner aux élèves des exemples de métiers et proposer des modèles masculins aux garçons. Ainsi, pourquoi ne pas inviter précisément un écrivain ou un journaliste pour montrer aux garçons que bien écrire, ce n'est pas seulement une affaire de filles? On constate aussi que les garçons refusent de s'engager dans certaines activités à l'école, car ces dernières sont davantage associées à des champs d'intérêt féminins. Pourtant, il est bien connu que la haute couture, la cuisine, la pâtisserie,... sont souvent une affaire d'hommes.

Yvan Marcotte précise que des visites en entreprise dans le contexte de ses cours ont ouvert les yeux à ses élèves sur les débouchés d'emploi dans des secteurs qui leur étaient inconnus. Ce que l'on doit retenir, c'est que l'école orientante amène les élèves des secteurs ordinaire,

professionnel et de l'adaptation scolaire à se rendre compte que leurs études leur permettront de réussir.

Sur le plan administratif, les participants s'entendent pour dire qu'une réorganisation scolaire devrait permettre de concentrer des activités plus abstraites au cours de l'avant-midi et des activités plus physiques durant l'après-midi, comme des activités sportives, la construction de maquettes ou de décors ou la réalisation de cartes géographiques. Dans des écoles, on souhaite même que, pour certaines activités, on forme des groupes distincts de garçons et de filles de manière à tenir compte de leurs caractéristiques physiques ou psychologiques.

Actuellement, concernant l'organisation de la tâche, il apparaît très difficile à beaucoup d'enseignants du secondaire de pouvoir suivre de 125 à 150 élèves. Des élèves n'« échappent » -ils pas trop souvent à la supervision de l'enseignant, faute de temps ou tout simplement pour une question de « survie »? Marie-Hélène Lavergne souhaite que la réforme induise une réorganisation de la tâche de l'enseignant. Elle croit que, si l'on continue à valoriser le type d'organisation actuelle, la situation va continuer à se dégrader. Elle voudrait n'avoir plus qu'une soixantaine d'élèves à qui elle enseignerait deux matières afin de mieux les connaître et d'assurer un suivi plus constant. Guy Bélanger partage cet avis, car, au cours de sa carrière, il a souvent eu l'occasion d'enseigner deux ou trois matières aux mêmes groupes d'élèves, ce qui permet de bien les connaître et de mieux les encadrer. En clair, on estime qu'il est temps de repenser l'organisation scolaire de manière que les enseignants se préoccupent davantage de la qualité que de la quantité. À ce propos, Francine Trudeau mentionne que l'on favorise les groupes multiâges de cycle à son école, par exemple en réunissant des élèves de cinquième et de sixième année, ce qui implique qu'une moitié des élèves est en avance sur l'autre moitié avec, comme conséquence, que les élèves plus avancés servent de modèles aux plus jeunes et les aident. Cette organisation a d'autres avantages. Par exemple, elle permet de développer un « esprit de cycle », car les enseignantes et les élèves savent que les compétences au programme doivent être acquises sur



Photo : Denis Garon

YVAN MARCOTTE
ÉCOLE SECONDAIRE ANJOU
COMMISSION SCOLAIRE
DE LA POINTE-DE-L'ÎLE

un cycle de deux ans. Un autre avantage est que l'évaluation des compétences des élèves se fait par les mêmes enseignantes au cours des deux années, ce qui semble plus efficace dans la mesure où elle se réalise de façon plus homogène et que les décisions concernant les élèves sont prises par plusieurs enseignantes. Il est alors possible de planifier un encadrement adapté aux besoins des élèves durant tout un cycle.

Au fil de la discussion, les participants se demandent si la façon de traiter les garçons et la manière de communiquer avec eux ne seraient pas une cause de leur désengagement. Des participants ont souvent remarqué que les élèves les plus régulièrement punis sont parmi les plus brillants et les plus actifs. Pour cette raison, on croit que, sur le plan psychologique, l'une des solutions consisterait à s'adresser différemment aux garçons. En effet, l'expérience montre qu'un garçon et une fille ne se confient pas de la même manière. Si pour une fille un tête-à-tête peut convenir parfaitement, un garçon aura plus souvent tendance à se confier durant une activité physique ou sportive. D'autre part, pour plusieurs participants, une autre solution consisterait à faire preuve de plus de compréhension envers la conduite des garçons. C'est bien souvent tolérance zéro pour les garçons quand il s'agit de « tiraillage » ou s'ils jouent un peu plus durement. Quand on sait que les garçons aiment s'exprimer et se valoriser physiquement, n'y aurait-il pas lieu de revoir la façon d'évaluer leur conduite et de remettre en question les grilles de lecture et d'analyse de leurs comportements avant qu'il soit trop tard? Cependant, comment distinguer le jeu de l'intimidation ou de la violence?

N'AVEZ-VOUS PAS CONSTATÉ, QU'AU SECONDAIRE, PLUSIEURS ÉLÈVES MANIFESTENT PEU D'INTÉRÊT ET NE FONT QUE LE STRICT NÉCESSAIRE POUR OBTENIR LEUR DIPLÔME?

La majorité des participants ont fait ce constat. Certains parce qu'ils ont des enfants au secondaire, d'autres parce qu'ils y enseignent. On s'est alors demandé si, au Québec, les gens valorisent réellement la réussite scolaire. S'il y a de la fierté à réussir. Bien sûr, la population en général et les parents en particulier croient en l'importance de l'école et veulent que leurs enfants réussissent. Cependant, encouragent-ils et soutiennent-ils leurs enfants afin que ceux-ci prennent tous les moyens pour avoir une formation de haut niveau…? Peut-être y aurait-il lieu de creuser davantage la question? Peut-être faudrait-il se demander pour quelles raisons, au secondaire, bien des garçons s'engagent davantage dans les activités parascolaires et veulent plus y réussir que dans les activités scolaires proprement dites? Plusieurs s'interrogent aussi à savoir si l'école met en place des dispositifs qui indiquent clairement qu'elle valorise la réussite scolaire, particulièrement celle des garçons. Comme on ne réfléchit à la question que depuis quelques années, serait-il possible que l'école n'ait pas encore trouvé les bonnes attitudes à adopter? Un enseignant fait remarquer que l'une des solutions retenues pour valoriser le travail des garçons, soit les tableaux d'honneur dans les lieux publics dans les écoles, n'est pas un moyen efficace en ce qui les concerne. Une fois par année, à la fin des classes, un gala Méritas serait plus approprié pour souligner la sociabilité, l'engagement, la coopération, les notes, etc. À ce propos, Guy Bélanger fait remarquer que les garçons, « ça ne leur tente pas d'avoir leur photo sur les murs quand ils sont premiers en chimie. Ça les gêne ».

Un autre participant pense que les garçons évitent de réussir à l'école, car la réussite est plus une affaire de filles que de garçons. Comme ils craignent d'être rejetés par le groupe ou d'être ridiculisés, ils se contentent de peu et s'en tiennent à la note de passage. Au secondaire, plusieurs participants ont souvent remarqué que les seuls élèves masculins qui peuvent se permettre de très bien réussir dans leurs matières scolaires sans être ridiculisés sont souvent les mêmes qui brillent dans le domaine sportif ou artistique et qui, de surcroît, sont aussi très populaires auprès des filles!



Photo : Denis Garon

MARIE-HÉLÈNE LAVERGNE
ÉCOLE SECONDAIRE VAL-MAURICIE
COMMISSION SCOLAIRE
DE L'ÉNERGIE

L'ÉCOLE PEUT-ELLE AMENER LES PARENTS À S'ASSOCIER À SA DÉMARCHE ET À SES PRÉOCCUPATIONS?

Plusieurs constatent qu'amener les parents à l'école, surtout les pères, ce n'est pas une mince affaire, mais qu'il existe des différences notables selon les milieux et les façons de

procéder. Bien sûr qu'il y a des projets, comme on l'a souligné plus haut, mais d'autres voies se dessinent également pour amener les parents dans la classe. Ainsi, à l'école de Francine Trudeau, depuis quelques années, des actions ont été entreprises pour faire participer les parents au suivi des élèves. Par exemple, on tient des rencontres hebdomadaires avec les parents qui s'inscrivent à des ateliers, en présence des enseignants, pour se renseigner sur la façon dont ces derniers abordent la lecture et l'écriture. Le portfolio, constate-t-elle, est un excellent moyen pour attirer les parents à l'école. Comme les portfolios restent à l'école, les parents viennent le consulter. Dans sa classe, les 26 parents viennent. D'ailleurs, un coin de la classe a été aménagé en conséquence pour favoriser les rencontres parents-enfant-enseignant. Pour sa part, Léo Guilbert observe que depuis l'implantation du portfolio, tous les parents, sans exception, viennent à l'école. Il constate que « ça responsabilise les enfants et ça implique davantage les parents. Ils ne sont plus seulement des gens qui reçoivent un bulletin. Parents et enfants prennent conscience d'un tas de choses avec le portfolio ».

Conclusion

En somme, tout laisse croire que plusieurs enseignants sont conscients du problème et se sentent interpellés par celui-ci sur le plan individuel. De plus, il est encourageant de constater que, dans beaucoup d'écoles, on a déjà commencé à se pencher sur la question et les enseignants se rendent compte que pour contrer l'échec et le désengagement scolaires, tous les acteurs d'une école doivent travailler ensemble et s'ouvrir au milieu. Au primaire, dans les écoles où la réforme s'est enracinée, on sent un mouvement davantage concerté pour réaliser des actions concrètes



Photo : Denis Garon

GUY BÉLANGER
ÉCOLE SECONDAIRE SAINTE-FAMILLE
COMMISSION SCOLAIRE
AU CŒUR-DES-VALLÉES

en vue d'assurer la réussite scolaire de l'ensemble des élèves. Au secondaire, les enseignants qui ont déjà amorcé des changements dans le sens de la réforme s'attendent que la mise en place prochaine des nouveaux programmes suscite de nombreux changements sur les plans pédagogique et administratif. Sur le plan pédagogique, ils souhaitent que tous les moyens soient pris pour d'abord pouvoir poursuivre les actions qu'ils ont déjà entreprises et, ensuite, pour aider les enseignants à se familiariser avec l'approche par compétences. Sur le plan administratif, on désire que, dans chacune des écoles, les enseignants et la direction d'école réfléchissent aux mesures à prendre pour réaménager les horaires et repenser l'organisation de la tâche afin de pouvoir planifier des activités d'apprentissage qui tiennent compte davantage des caractéristiques des garçons et des filles et d'avoir plus de temps pour communiquer avec eux et leur fournir un encadrement adapté à leurs besoins. Quant aux parents, peut-être faudrait-il songer à explorer des pistes nouvelles pour les aider à « raccrocher » et en faire des partenaires et des acteurs privilégiés.

M. Guy Lusignan est consultant en éducation.

DOSSIER

Favoriser la motivation et la réussite en contexte scolaire : les TIC feront-elles mouche?

par Thierry Karsenti

Au Québec, les problèmes de motivation à l'école ne sont pas nouveaux. Il y a près de quinze ans, Gadbois (1989) constatait que la manifestation d'une des plus importantes problématiques de l'école au Québec était la faible motivation des jeunes pour les études ou leur éventuel rôle social.

> « De tous les maux dont souffre la société québécoise et son école, le plus grave est probablement l'utilitarisme généralisé qui s'y est installé, c'est-à-dire le manque d'intérêt pour toute activité sans profit personnel à court terme. Cette attitude se manifeste chez un grand nombre de jeunes par une faible motivation pour les études et la préparation lointaine à un éventuel rôle social. » (p. 72)

De nos jours, favoriser la motivation en contexte scolaire est encore une nécessité, en particulier parce qu'il s'agit d'un des plus importants facteurs explicatifs de la réussite scolaire (Pintrich et Schunk, 2002). Les élèves n'arrivent cependant pas démotivés à l'école. Au contraire, de nombreuses études montrent que les jeunes enfants sont, en général, très motivés par rapport à l'école et à la réussite scolaire au premier cycle du primaire (Skinner, 1995). Néanmoins, plus l'élève chemine à l'école, plus il risque de s'y ennuyer et de perdre le goût d'apprendre. Le phénomène de la démotivation des élèves n'est pas propre au Québec; il préoccupe également l'ensemble des pays industrialisés. En France, par exemple, le Conseil national des programmes a même organisé, le 14 janvier dernier, un colloque qui avait pour thème La culture scolaire et l'ennui afin qu'experts et intervenants puissent se pencher sur le phénomène de désintéressement à l'égard de l'école, que l'on observe de plus en plus fréquemment chez les jeunes. Pour plusieurs, le manque d'intérêt est donc un des sentiments les plus partagés par les élèves, et tout particulièrement par les garçons. En effet, la majorité des chercheurs convient aussi que l'une des principales caractéristiques qui distinguent les filles des garçons à l'école est leur motivation par rapport à la réussite et aux tâches scolaires. De surcroît, depuis une quinzaine d'années, les recherches mettent aussi en évidence que les filles réussissent en général mieux que les garçons à l'école (Conseil supérieur de l'éducation, 2000).

Comment (re)donner le goût d'apprendre aux élèves? Comment favoriser leur motivation en contexte scolaire? Que faire avec les élèves, notamment les garçons, à qui l'école semble inintéressante? Plusieurs acteurs de l'éducation parlent de l'hypothèse de la non-mixité dans les classes; d'autres de transformer l'école pour qu'elle soit plus adaptée aux garçons. Favoriser la motivation en contexte scolaire, et notamment celle des garçons, est une problématique complexe qui demande une importante réflexion, car la réponse est loin d'être simple. En effet, si les statistiques de la Société de l'assurance automobile du Québec montrent, hors de tout doute, que les hommes sont plus souvent impliqués dans des accidents que les femmes, faut-il vraiment modifier les voitures, les routes, les carrefours ou les panneaux de signalisation? Ne faut-il pas plutôt trouver des stratégies pour améliorer la façon de conduire des hommes, avec des moyens qui

n'agiraient toutefois pas au détriment des femmes? Pourquoi devrait-il en être autrement en éducation? Car si plusieurs clament que les garçons aiment la pédagogie active et les situations d'apprentissage stimulantes, de tels contextes profiteraient également aux filles, même si leur motivation semble moins réduite par l'ennui à l'école. Quelles sont les solutions possibles et actuelles pour favoriser la motivation et la réussite scolaire, autant des garçons que des filles? Les technologies de l'information et de la communication (TIC) représentent peut-être une piste de solution.

Les TIC : un remède au manque de motivation et une aide à la réussite scolaire?

Avec les défis que représentent la motivation et la réussite en contexte scolaire, plusieurs se demandent si les TIC pourraient constituer un moyen susceptible d'insuffler le goût d'apprendre à toute une génération. Il est vrai qu'en l'espace de quelques années seulement, les TIC sont devenues, pour la très grande majorité des élèves du Québec, un élément faisant de plus en plus partie du quotidien. En effet, l'enquête effectuée par l'OCDE (2001) dans le cadre du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) révèle que 88 p. 100 des élèves canadiens âgés de 15 ans ont accès à un ordinateur à la maison. Ces données mettent en évidence que nos élèves figurent parmi les plus « branchés » au monde et se classent tout juste derrière l'Australie, où quelque 91 p. 100 des élèves ont accès à un ordinateur à la maison. L'enquête PISA illustre également que plus de 50 p. 100 des élèves ayant un ordinateur à la maison l'utilisent tous les jours, en général pour naviguer sur Internet, « cybercommuniquer » ou encore jouer à des jeux électroniques. Cette étude statistique à laquelle ont notamment participé quelque 30 000 jeunes Canadiens met en évidence que l'accès universel à un ordinateur et à Internet sera bientôt une réalité pour tous nos élèves des écoles du Québec.

Les TIC peuvent-elles donc favoriser la motivation en contexte scolaire? Sont-elles particulièrement susceptibles de motiver des garçons dont l'engouement pour les technologies semble acquis? D'après les données de l'enquête internationale PISA, il semble que oui, car on y apprend que les garçons ont, en général, un bien plus grand intérêt pour les TIC que les filles. Dans le passé, plusieurs recherches ont souligné une différence d'intérêt et de perception de la compétence à utiliser l'ordinateur entre les garçons et les filles. Celles-ci s'expliquaient peut-être par l'absence de modèles féminins dans l'utilisation de l'ordinateur, par des valeurs sociales différentes, mais aussi par le trop petit nombre de jeux électroniques adaptés aux champs d'intérêt des filles (Miller, Schweingruber et Brandenburg, 2001). Néanmoins, plus récemment, l'omniprésence d'Internet dans les foyers et le souci croissant des fabricants de jeux électroniques de plaire aux filles ont contribué à réduire de façon significative les différences qui existaient. Certaines études pilotes ont même montré que les TIC utilisées dans un contexte scolaire à des fins pédagogiques semblaient avoir un effet beaucoup plus significatif et positif chez les filles que chez les garçons. Chez ces derniers, les TIC utilisées dans un contexte ludique semblent toujours susciter un engouement sans égal, mais dès que des objectifs scolaires sont inhérents aux activités qui leur sont proposées, leur enthousiasme, quoiqu'il soit dans certaines conditions d'utilisation encore très présent, perd de plus en plus de sa vigueur. Chez les filles, au contraire, l'intérêt se maintiendrait. En fait, ces résultats de recherches exploratoires s'apparentent à ceux de plusieurs études effectuées vers la fin des années 90, qui montrent que les garçons ont une conception différente de l'utilisation des TIC. Ils ont plus tendance à jouer à des jeux et à percevoir l'ordinateur comme un objet de loisir, de divertissement. Les filles, pour leur part, semblent surtout, quoique non exclusivement, considérer l'ordinateur comme un outil de travail ou d'apprentissage.

Les TIC seraient-elles une panacée au manque de motivation et pourraient-elles favoriser la réussite scolaire? Cela est possible, mais le lien entre les TIC et la motivation à l'apprentissage est complexe, tout comme les résultats des recherches effectuées jusqu'à présent dans ce domaine.

L'impact des TIC sur la motivation et la réussite scolaire

Initié en Amérique du Nord il y déjà quelques années, un fort débat se poursuit aujourd'hui sur l'impact des TIC en éducation (Ruano-Borbalan, 2001). On remarque que l'intérêt quasi démesuré de vouloir, coûte que coûte, favoriser l'intégration des TIC en éducation semble né du désir de former des citoyens qui maîtrisent les TIC et qui pourront ainsi participer pleinement à la nouvelle économie. L'intégration des TIC dans les écoles a également été appuyée par plusieurs études ou croyances voulant que l'on apprenait plus à l'aide des TIC que sans elles. En fait, il y a déjà quelques années que l'on soupçonne que le recours à l'ordinateur à des fins éducatives augmente la motivation des apprenants. La plupart des auteurs des recherches portant sur les bienfaits des TIC tentent de montrer que les technologies représentent pour l'enseignement et l'apprentissage une voie fascinante, motivante et unique : les TIC seraient le cheval de Troie des pédagogies nouvelles et même une des seules façons de permettre à l'école d'évoluer au rythme éreintant exigé par l'implantation des réformes et les autres changements en éducation.

Pour plusieurs chercheurs, les avantages de l'intégration des TIC en éducation sont nombreux parce que celles-ci sont flexibles et accessibles, qu'elles offrent des possibilités de communication et d'interactions accrues et qu'elles permettent de varier les modes d'enseignement et d'apprentissage. En général, il en résulte de meilleurs apprentissages, un enseignement amélioré et plus adapté aux réalités quotidiennes pour les agents scolaires, de même qu'une participation accrue des parents et des autres membres de la collectivité à la vie scolaire. L'enquête PISA montre, par exemple, que les TIC ont un effet significatif particulier sur les habiletés en lecture. Pour sa part, Tardif (1998) affirme que les nouvelles technologies permettent aussi de faire des apprentissages davantage « signifiants » en plus d'augmenter chez les élèves la capacité à résoudre des problèmes et à utiliser des stratégies métacognitives. Il attribue quatre fonctions aux TIC dans les situations d'apprentissage. Elles sont : des outils de production; des outils de communication; des outils d'accès à l'information et aux savoirs; des outils d'archivage. Tardif croit que les technologies sont aussi en parfaite adéquation avec la pédagogie par projets, laquelle contribue à la création de liens entre les différentes disciplines scolaires. Selon lui, les TIC améliorent également le rapport pragmatique au savoir, car la connaissance – dont la présentation peut souvent être enrichie d'image, de son ou de vidéo – est seulement à quelques « clics ».

Néanmoins, même si un nombre important d'études, tant européennes que nord-américaines, montrent que les TIC favorisent de meilleurs enseignements et apprentissages, plusieurs autres recherches révèlent au contraire qu'elles n'entraînent pas de différence significative sur le plan de l'apprentissage (Ungerleider, 2002; Russell, 1999). Le dernier ouvrage de l'Américain Russell (1999), dans lequel sont répertoriées plus de 355 études, vient en tête de cette littérature scientifique. Russell soutient qu'il n'existe aucune différence, sur le plan des apprentissages réalisés par les apprenants, entre un contexte d'enseignement où sont intégrées les TIC et un contexte d'apprentissage où les TIC ne sont pas présentes.

Pouts-Lajus et Riché-Magnier (1998) et Cuban (1997) rappellent, quant à eux, que la controverse inhérente à l'intégration des TIC et notamment d'Internet en éducation est aussi liée aux principales missions de l'école : instruire, former et éduquer; aider les élèves à se réaliser au mieux de leurs capacités. Pour certains, rien ne peut garantir que les technologies – historiquement instables et souvent conçues à d'autres fins que l'utilisation en classe – peuvent efficacement aider l'école à mieux remplir sa mission éducative. À l'inverse, de nombreux technophiles prétendent que la présence des technologies en éducation peut justement être défendue au nom de la mission que l'école a de « [...] préparer l'élève à contribuer à l'essor d'une société voulue démocratique et équitable [...] et de concourir à l'insertion harmonieuse des jeunes dans la société [...] en les formant pour qu'ils soient en mesure de participer de façon constructive à son évolution » (MEQ, 2001, p. 2-3).

Les technophiles de l'éducation prônent une école plus ouverte sur le monde, perméable aux influences extérieures, comme « celles des technologies nouvelles auxquelles les enfants doivent être préparés car ils en seront certainement des utilisateurs dans leur vie d'adultes » (Pouts-Lajus et Riché-Magnier, 1998). Pour d'autres, c'est d'ailleurs la responsabilité de l'école de faire en sorte que les élèves acquièrent les compétences nécessaires à la maîtrise des TIC. En renonçant à ce devoir, l'école risquerait de participer à accroître la fracture numérique de plus en plus présente entre ceux qui arrivent à l'école équipés d'ordinateurs portables et les autres, pour qui l'école est le seul lieu où il est possible de côtoyer les nouvelles technologies.

Les contradictions apparentes dans les résultats des recherches qui portent sur l'impact des TIC sur l'apprentissage semblent indiquer, outre de grandes différences sur le plan des méthodes et des points de vue, que c'est plutôt la manière dont les TIC sont intégrées en éducation qui contribuera ou non à la réussite éducative des apprenants. À la lecture de certaines études, on note souvent que tant les défis que les avantages de l'intégration des TIC sont exagérés. Plusieurs voient dans les technologies le remède universel aux problèmes de motivation des jeunes. D'autres y voient le danger que les enseignants soient éventuellement remplacés par l'ordinateur[1]. Ces deux positions contraires mettent un accent trop important sur les technologies. Il faut dépasser le discours technocentrique pour en arriver à mieux comprendre et à analyser les effets des TIC en fonction de leur contexte pédagogique d'utilisation. Tel que le révélait le dernier rapport du Secrétaire à l'Éducation des États-Unis sur la qualité de l'enseignement (2002), ce sont les enseignants qui ont la plus grande influence sur la motivation et la réussite éducative des élèves. Ce sont donc eux qui sont le plus en mesure de déterminer l'impact des technologies sur la motivation de leurs élèves et sur leur réussite scolaire : le véritable défi de l'intégration des TIC à l'école serait là.

Comment les TIC peuvent-elles favoriser la motivation et la réussite scolaire?

Les TIC, en elles-mêmes, ne favorisent pas nécessairement la motivation ou le rendement scolaire : il ne faut pas confondre un outil d'enseignement avec un but. Car intégrer des TIC ne signifie pas simplement en faire un objet d'étude en soi, comme souvent cela a été le cas dans le passé. Il faut plutôt en faire un outil puissant et flexible visant à améliorer l'enseignement ou l'apprentissage. L'objectif de cette intégration doit impérativement être pédagogique et non technologique. Les TIC n'auraient alors leur place en éducation que lorsqu'elles favoriseraient, **dans des contextes pédagogiques particuliers**, un meilleur enseignement ou un plus grand apprentissage. C'est donc la façon dont elles sont utilisées avec les élèves qui agira sur leur motivation et favorisera la réussite scolaire. L'effort d'intégration des TIC n'aurait d'ailleurs d'intérêt que dans la mesure où les technologies permettent soit à l'enseignant d'améliorer sa pédagogie, soit à l'apprenant d'établir un meilleur rapport au savoir. Par ailleurs, même si une grande majorité des écoles du Québec sont branchées depuis 1999, l'intégration pédagogique des TIC en classe n'est pas généralisée. Il est vrai, tel que l'on pouvait le lire dans le bulletin de mai-juin 2002 de la Fédération des syndicats de l'enseignement du Québec (FSE), que le Québec n'a plus grand-chose à envier à l'Ontario, à l'Europe ou aux États-Unis en ce qui a trait au nombre d'ordinateurs par classe. Le problème, c'est qu'il existe très peu de données sur ce à quoi servent les ordinateurs et sur la capacité de les utiliser de façon pédagogique. Les études effectuées aux États-Unis montrent également que, souvent, même si les écoles sont branchées, la pédagogie reste « débranchée » (Lamontagne, 2001). Nombre d'enseignants – mais pas tous, évidemment – utilisent les TIC pour présenter des leçons de façon magistrale ou pour « occuper » les élèves, et non les aider à apprendre. Là encore, le problème est complexe, car comme plusieurs études l'indiquent, c'est souvent le manque de temps, de connaissances, d'habiletés technopédagogiques, de soutien ou de ressources qui rend la tâche difficile aux enseignants. En effet, enseigner à une classe de 29 élèves comporte déjà assez de défis à surmonter sans qu'il faille en rajouter avec les technologies.

Outre les défis inhérents à l'enseignement, comment les TIC peuvent-elles favoriser la motivation des élèves? Il faut que l'intégration des TIC soit faite en fonction des principaux déterminants de la motivation scolaire. Il faut également mettre en place les conditions inhérentes à la motivation de l'apprenant.

Intégrer les TIC en respectant les déterminants de la motivation

Selon la théorie de l'évaluation cognitive (Ryan et Deci, 2000), la motivation d'un individu est principalement déterminée par ses besoins d'autodétermination, de compétence et d'affiliation. Ainsi, selon cette théorie, l'intégration des TIC peut favoriser la motivation scolaire si les élèves se sentent plus autodéterminés (s'ils ont plus de choix, de contrôle dans les activités effectuées à l'aide des TIC), s'ils se sentent plus compétents ou encore si le fait d'utiliser les TIC augmente leur sentiment d'appartenance (affiliation) à la classe ou à l'école. Diverses études ont identifié d'autres déterminants de la motivation qui, pris en considération dans l'intégration pédagogique des TIC, seraient susceptibles d'insuffler une plus grande motivation aux élèves. Les projets réalisés à l'aide des TIC favorisent-ils la responsabilisation des élèves? Les activités effectuées à l'aide des TIC permettent-elles aux élèves de recevoir des *feedbacks* plus fréquemment? Les TIC rendent-elles la tâche d'apprentissage plus attrayante, plus stimulante, plus variée? La valeur pédagogique d'une tâche scolaire, telle qu'elle est perçue par les élèves, est-elle accrue par la présence des TIC? L'activité proposée aux élèves constitue-t-elle un défi réaliste lorsqu'elle est effectuée à l'aide des TIC? L'intégration pédagogique des TIC met-elle l'accent sur l'importance de l'effort chez l'élève, agissant ainsi sur ses attributions? Les TIC permettent-elles une plus grande participation de l'élève, un apprentissage plus actif où l'élève peut être plus engagé sur le plan cognitif? Les activités ou projets dans lesquels les TIC sont intégrées aident-elles l'élève à se fixer des buts d'apprentissage? Lorsqu'une activité pédagogique est effectuée à l'aide des TIC, les consignes sont-elles claires? La présence des TIC favorise-t-elle la résolution de problèmes? Les TIC permettent-elles un plus grand accès à la connaissance,

à une plus grande variété de ressources? Les activités qui intègrent les TIC permettent-elles une communication accrue? Les TIC aident-elles les élèves à faire des liens plus importants avec les domaines d'expérience de vie, avec leur quotidien?

De toute évidence, les TIC peuvent accroître la motivation des élèves en classe, à la condition que certains des déterminants qui favorisent cette motivation soient inhérents à l'intégration des technologies. Ces facteurs motivationnels, loin de représenter des recettes miracles, sont plutôt des balises pour les enseignants soucieux d'intégrer les TIC afin qu'elles améliorent la motivation et favorisent la réussite de leurs élèves. Car, si les TIC sont intégrées dans une pédagogie traditionnelle où les élèves ne sont pas engagés activement dans leur apprentissage, elles n'auront alors peut-être pas d'effet sur leur motivation et leur réussite scolaire, comme l'ont déjà montré plusieurs recherches. Les TIC devraient également permettre aux enseignants d'intervenir plus facilement sur le plan des représentations que se font les élèves de l'école et de l'apprentissage, et notamment sur le rôle de l'effort et des stratégies dans la réussite éducative.

Notons toutefois qu'il est aussi possible que la seule présence des TIC à l'école puisse favoriser la motivation des élèves, comme le soulignaient Laferrière, Breuleux et Bracewell (1999). En outre, il semble de plus en plus évident, comme le font remarquer Tardif et Lessard (2000, p. 23), que les TIC ont passablement sapé « le monopole du savoir scolaire : les élèves apprennent et savent aujourd'hui autre chose que ce que leur enseigne l'école et beaucoup s'y ennuient ». L'absence des TIC pourrait donc, à moyen terme, avoir un impact négatif sur la motivation des élèves, et tout particulièrement sur celle des garçons, car il y aurait une rupture trop importante entre la présence des TIC dans la société et la présence des TIC à l'école (rappelons ici que neuf élèves sur dix avaient accès à un ordinateur en 2000 et que ce ratio tend à augmenter de façon exponentielle).

Aussi, il ne faut pas oublier qu'au delà de la motivation, c'est la réussite éducative qui est importante. Donner le goût d'apprendre à l'aide des TIC préoccupe tant certains nouveaux enseignants qu'ils intègrent les technologies comme si le plus important était d'avoir du plaisir à l'école et que l'apprentissage venait au second rang. On entend souvent : « C'est un beau projet avec les TIC. » « C'est un joli site Web que j'ai créé avec mes élèves. » Oui, c'est « bien beau », mais ont-ils appris quelque chose? Placer l'apprentissage au sommet des priorités éducatives n'est aucunement incompatible avec la notion de plaisir et d'intégration des TIC, mais le contraire peut s'avérer périlleux. Intégrer les TIC de façon pédagogique et de manière à motiver les élèves ne signifie pas diminuer le défi qu'on veut leur proposer; c'est plutôt leur fournir un contexte d'aide qui leur permettra de relever ce défi.

Conclusion

Pour l'OCDE (2002), le premier objectif à se fixer dans le domaine de l'éducation et des TIC est de « doter tous les enseignants d'un haut niveau de savoir-faire et de compétences en matière de TIC [...] ». Que faire pour aider les enseignants et l'école à intégrer les TIC de manière à favoriser la motivation et la réussite en contexte scolaire? L'une des avenues passe par le développement professionnel et la formation initiale. Afin que les TIC puissent être mises à contribution pour favoriser la motivation des élèves et la réussite scolaire, il est important que des programmes de formation soient mis en place pour offrir aux enseignants et aux administrateurs le soutien et les compétences technopédagogiques dont ils ont besoin. De plus, les contraintes organisationnelles, liées notamment à la gestion du temps devraient davantage être considérées par les gestionnaires afin que la présence des TIC dans les écoles puisse se transposer en véritable intégration pédagogique.

Il est donc primordial de modifier en profondeur le curriculum à l'école afin de favoriser l'intégration des technologies dans l'ensemble des activités éducatives, et ce, de manière à motiver les élèves – tout spécialement les garçons – pour encourager leur réussite éducative. C'est ce que laisse entrevoir l'actuelle réforme de l'éducation au Québec, où l'intégration pédagogique des TIC est souhaitée dans toutes les disciplines d'enseignement, au primaire comme au secondaire. De plus, une des compétences transversales du Programme de formation de l'école québécoise porte directement sur les TIC[2]. Si les TIC sont mises à profit tout en insufflant une motivation accrue aux élèves, elles seront susceptibles de participer au développement d'un large éventail de compétences tranversales autant que disciplinaires qui sont déterminées dans le Programme de formation.

Il est également important de mettre en place un système cohérent de recherche et d'évaluation pour étudier l'effet des TIC sur la motivation des élèves et la réussite scolaire. Il faut aussi favoriser le développement de la recherche-action en éducation afin que soient de plus en plus documentées les expériences d'apprentissage à l'ère d'Internet et leurs conséquences pour les élèves. Les résultats mitigés des études que nous avons recensées jusqu'à présent illustrent clairement le besoin de fonder l'intégration pédagogique des TIC sur des bases plus rigoureuses. Imaginer les écoles du futur sans les TIC, c'est envisager la métaphore d'une école où les élèves savent lire et écrire, mais non les enseignants. Intégrer des TIC pour favoriser la motivation et la réussite en contexte scolaire, ce n'est pas modifier la substance de ce qu'est enseigner, instruire ou éduquer. Il faur seulement changer la façon de faire en classe.

M. Thierry Karsenti est titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur les TIC et l'éducation. Il est également professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

Références bibliographiques

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, avis au ministre de l'Éducation, Québec, 2000.

CUBAN, L. « High-tech schools and low-tech teaching », *Education Week on the Web*, [En ligne], 1997, [http://www.edweek.org] (28 décembre 2002).

DECI, E.L. et R.M. RYAN. « Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being », *American Psychologist,* vol. 55, nº 1, 2000, p. 68-78.

GADBOIS, L. « Des classes spéciales pour élèves motivés : vers la formation d'une nouvelle élite », *Prospectives*, avril 1989, p. 67-72.

LAMONTAGNE, D. « Écoles branchées mais cours débranchés » *Thot,* [En ligne], 2001, [http://thot.cursus.edu] (24 janvier 2003).

MILLER, L.M., H. SCHWEINGRUBER et C. BRANDENBURG. « Middle School Students' Technology Practices and Preferences : Re-Examining Gender Differences », *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, vol. 10, nº 2, 2001, p. 125-140.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE (OCDE). *L'école de demain. Les nouvelles technologies à l'école : apprendre à changer*, Paris, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, 2001.

PINTRICH, P.R. et D.H. SCHUNK. *Motivation in Education*, 2e edition, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 2002.

POUTS-LAJUS, S. et M. RICHÉ-MAGNIER. *L'école, à l'heure d'Internet. Les enjeux du multimédia dans l'éducation*, Paris, Nathan, 1998.

RUANO-BORBALAN, J.-C. « Risques et promesses de l'e-éducation », *Sciences humaines*, vol. 32, 2001, p. 44-47.

RUSSELL, T.L. *The no significant difference phenomenon*, North Carolina : NCSU, Office of Instructional Telecommunications, 1999.

TARDIF, J. *Intégrer les nouvelles technologies de l'information : Quel cadre pédagogique?*, Paris, ESF Éditeur, 1998.

TARDIF, M. et C. LESSARD. « L'école change, la classe reste », *Sciences humaines*, nº 111, 2000, p. 22-27.

UNGERLEIDER, C. *Information and Communication Technologies in Elementary and Secondary Education : A State of the Art Review*, dans Actes du Colloque 2002 du Programme pancanadien de recherche en éducation (PPRE) : la technologie de l'information et l'apprentissage, Toronto, Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, 2002.

UNITED STATES SECRETARY OF EDUCATION. *Annual Report on Teacher Quality*, U.S. Department of Education, 2002.

1. Car il est vrai que de plus en plus d'écoles primaires et secondaires virtuelles voient le jour, comme c'est le cas en Ontario depuis décembre dernier avec Linkon-Learning, la première école primaire virtuelle officiellement reconnue par le ministère de l'Éducation de l'Ontario.
2. Compétence 6 : Exploiter les technologies de l'information et de la communication.

LE PROGRAMME LÉA : UNE SOLUTION PROMETTEUSE EN MILIEU DÉFAVORISÉ

par Michèle Drolet

Le programme LÉA, *Lire et écrire à la maison*, a été élaboré, à l'automne 1998, dans le cadre d'une recherche-action[1] qui visait à développer et à évaluer un programme de littératie familiale[2]. Ce programme est tout particulièrement destiné aux parents d'élèves qui entrent en première année, d'où son originalité. Les programmes de littératie ont été institués pour prévenir l'échec scolaire. On reconnaît en effet de plus en plus que la stimulation des parents influe sur l'acquisition d'habiletés de littératie, lesquelles soutiennent à leur tour les enfants au moment de l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture. En général, ces programmes s'adressent aux enfants de l'éducation préscolaire.

Avant de présenter le programme LÉA et de décrire ses effets, il nous semble essentiel d'aborder la problématique de la réussite en milieu défavorisé. Trop de préjugés condamnent les personnes issues de ce milieu en leur attribuant la responsabilité de l'échec scolaire. Une meilleure connaissance des enjeux de la réussite nous apparaît donc nécessaire, sans compter qu'elle justifie la pertinence d'un programme comme LÉA, surtout en milieu défavorisé.

LA RÉUSSITE SCOLAIRE EN MILIEU DÉFAVORISÉ

On le sait, la réussite, l'orientation et la durée de la carrière scolaire sont liées au milieu socioéconomique. Moins la clientèle est favorisée, plus elle est à risque de connaître une carrière scolaire de courte durée, parsemée de difficultés, et ce, dès l'entrée à l'école. Des études montrent d'ailleurs que, dès la première année, les enfants issus de milieux défavorisés réussissent moins bien que les autres, particulièrement en lecture et en écriture (Masson, 1986; Neuman, 1996, dans Saint-Laurent et Giasson, 2000).

Pendant longtemps, on attribue aux enfants et à leurs familles la responsabilité de l'échec. On estime alors qu'ils présentent toutes sortes de tares dans différents domaines de développement. Comme on souhaite mieux saisir les problèmes pour pouvoir intervenir plus efficacement, de nombreuses recherches sont menées pour cerner la nature des soi-disant déficits. La recherche n'arrive pas à faire la preuve de ces déficits. Le fait d'appartenir au groupe social défavorisé n'entraîne pas d'emblée de déficits ou de tares qui expliquent les écarts et les difficultés que l'on observe à l'école. Plusieurs recherches montrent aussi que les enfants issus de milieux défavorisés ont les mêmes capacités d'apprentissage que les autres. L'école ne peut pas contribuer à reproduire les inégalités sociales. Bien au contraire, en milieu défavorisé, elle a le devoir d'être encore plus efficace qu'ailleurs.

LES CARACTÉRISTIQUES DE LA CLIENTÈLE

Les gens défavorisés doivent adopter des conduites et des valeurs pour s'adapter à leurs conditions d'existence, qui sont difficiles. Leur situation précaire les amène à développer un style de vie distinct grâce auquel ils peuvent survivre. Ils apprennent ainsi à vivre au jour le jour. Ils deviennent rapidement accaparés par le quotidien. Ils ne planifient pas, ils s'informent peu, ils participent à une culture orale, ils ont aussi une compréhension pratique des choses, si l'on s'en tient aux caractéristiques qui ont une plus grande incidence sur l'apprentissage.

Le fait de vivre dans un univers pauvre en ressources de toutes sortes n'est donc pas sans conséquence sur le rapport au savoir et à la langue. Il existe des différences : les enfants issus de milieux défavorisés sont différents, sans pour autant être déficients, et ces différences sont essentiellement sociales et culturelles (Drolet, 1993).

Aujourd'hui, on connaît mieux le processus d'apprentissage : apprendre c'est comprendre, c'est lier une nouvelle connaissance à ce que l'on sait déjà. Or, les enfants de milieux défavorisés sont souvent privés d'expériences diversifiées, ce qui limite leur compréhension du monde et leur bagage de connaissances. Ils ne profitent pas toujours de modèles adultes pour les accompagner dans leur découverte du monde. Et ce faisant, ils sont moins prêts à répondre aux exigences de l'école : ils y arrivent avec moins d'expériences pertinentes.

Ces enfants participent aussi à une culture orale. La limite des ressources matérielles, le faible niveau de scolarité et le type d'emploi des parents font que la langue écrite occupe, en général, peu de place dans leur quotidien. Selon Giasson, des enfants arrivent à la maternelle avec plus de 2 000 heures d'expérience en matière de littératie. Il est alors facile d'imaginer que ces derniers ont pu construire une conception juste de la lecture ainsi que tout un bagage de connaissances utiles à l'apprentissage formel. Des recherches montrent d'ailleurs que la conception que l'enfant se fait de la lecture peut prédire la réussite à la fin de la première année (Purcell-Gates et Dahl, 1991; Chauveau, Rémond et Rogovas-Chauveau, 1993).

La recherche-action dont est issu le programme LÉA a aussi montré que les filles obtiennent un niveau de littératie plus élevé que celui des garçons, mais ces derniers ont davantage profité du programme; nous y reviendrons.

LA RÉUSSITE EN LECTURE ET LE DÉVELOPPEMENT DES HABILETÉS DE LITTÉRATIE

Les preuves sont faites : pour réussir sa carrière scolaire, l'élève doit nécessairement développer sa compétence à lire. Selon plusieurs études, il y a un lien entre le succès précoce en lecture et le succès scolaire ultérieur.

On explique souvent l'échec en lecture par le fait que les enfants ont été moins stimulés dans leur famille : ils vivent moins d'interactions sociales autour de l'écrit, ils ont moins accès aux livres et au matériel d'écriture (Morrow, 1987; Neuman et Roskos, 1993; Teale, 1986, dans Saint-Laurent et Giasson, 2000).

La stimulation des parents à l'égard de la littératie, il faut en convenir, influe sur la réussite en lecture (Spiegel, 1994; Sulzby et Edwards, 1993, dans Saint-Laurent et Giasson, 2000). Selon Saint-Laurent et Giasson, de nombreux programmes de littératie ont été développés, au cours des vingt dernières années, pour prévenir l'échec scolaire. La majorité de ces programmes, destinés aux enfants de l'éducation préscolaire, visent à augmenter les pratiques de littératie dans les familles. Plus concrètement, on veut accroître les interactions parent-enfant en encourageant la lecture et les échanges quotidiens autour d'un livre. Les parents apprennent alors à faire la lecture à leur petit tout en le questionnant et en dialoguant avec lui. En général, on met aussi en place un système de prêt de livres.

Selon Saint-Laurent et Giasson, très peu de programmes concernent les enfants qui se trouvent en début de scolarisation. Cette situation est paradoxale puisque c'est précisément à cette étape de la carrière scolaire des enfants que les enseignants sollicitent le plus les parents

comme partenaires pour soutenir l'apprentissage de la langue écrite. Et cette étape est cruciale. En effet, la réussite de la première année est déterminante puisque près de la moitié des enfants qui l'ont doublée ne terminent pas leur secondaire (Ministère de l'Éducation, 1991, dans Saint-Laurent et Giasson, 2000). Le programme LÉA vise à soutenir les parents en mettant tout particulièrement l'accent sur le développement et l'intégration des stratégies de lecture et d'écriture, à l'intérieur de contextes ludiques où des activités signifiantes sont proposées aux enfants.

Le contenu du programme

Le programme se compose de huit ateliers et d'une visite à la bibliothèque du quartier. Le premier atelier porte sur le contenu du programme et sur les objectifs qu'il poursuit. On fait prendre conscience aux parents qu'aujourd'hui, on connaît mieux le processus d'apprentissage ainsi que les conditions qui le favorisent et, ce faisant, on arrive à apporter un meilleur soutien aux enfants. On aborde également l'importance de faire découvrir le plaisir de la lecture ainsi que le rôle prépondérant que peuvent jouer les histoires dans le développement de l'habileté à lire, à écrire et dans la réussite scolaire en général. Une première démonstration leur permet d'assister à une lecture interactive. Des livres à structure répétitive sont ensuite présentés aux parents et aux enfants. Les participants choisissent un livre qu'ils apporteront à la maison, car on les invite déjà à reproduire le processus qu'ils ont observé.

Au cours des ateliers subséquents, les parents sont régulièrement invités à explorer ce en quoi consiste l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Les échanges portent également sur le soutien dont l'enfant a besoin pour progresser. On insiste tout particulièrement sur le rôle essentiel qu'ils ont à jouer à cet égard en établissant que leur contribution agit favorablement sur le développement de la compétence à lire et à écrire de l'enfant ainsi que sur sa réussite scolaire.

Les parents sont régulièrement invités à partager leurs souvenirs de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture pour mieux identifier ce qui contribue à développer le savoir-faire, tout comme le sentiment de compétence. On fait aussi régulièrement le parallèle entre l'apprentissage du langage oral et l'apprentissage du langage écrit pour illustrer les conditions et le soutien qui favorisent l'évolution de ces compétences. On insiste aussi sur la nécessité d'encourager l'enfant en lui faisant observer régulièrement ses progrès.

Des discussions sont menées sur le choix des livres et sur ceux qui peuvent tout particulièrement soutenir le jeune lecteur (livres prévisibles : à structure répétitive ou cumulative). On fait le point sur les habitudes de lecture des parents et sur l'importance de faire la lecture à leurs petits de première année, et ce, même s'ils apprennent à lire. On précise les avantages qu'ils en retireront, la façon de s'organiser, de s'installer.

Les discussions portent aussi sur la variété du matériel qui peut être utile à la lecture et à l'écriture, que l'on possède à la maison et que l'on peut utiliser pour associer, au quotidien, les enfants à toutes sortes de pratiques fonctionnelles. Ces pratiques fournissent de vraies raisons de lire et d'écrire et constituent des occasions pour les parents d'interagir, de servir de modèles et de faire ainsi éprouver aux petits l'importance, le plaisir et l'utilité de la lecture et de l'écriture.

Deux formules sont particulièrement exploitées : la lecture interactive et la lecture partagée ou lecture en duo. La lecture interactive permet de sensibiliser l'enfant aux étapes et aux stratégies nécessaires à la compréhension. L'enfant profite de la lecture de l'adulte et des nombreuses interactions pour construire activement le sens du texte. La lecture en duo encourage aussi l'interaction, mais elle se caractérise par un dialogue constant, l'enfant partageant cette fois la lecture avec l'adulte qui lui assure le soutien nécessaire. Cet appui lui permet de lire avec plus d'aisance et de mieux comprendre le texte.

Lorsque les parents s'entraînent à la lecture interactive, ils apprennent à préparer la lecture en explorant d'abord la page couverture; l'enfant est alors encouragé à formuler les premières hypothèses. La lecture de l'introduction permet ensuite d'établir le contexte du récit. Puis, le parent invite l'enfant à survoler quelques illustrations de l'album. Il construit, ce faisant, grâce aux indices qu'il observe, une idée générale de l'histoire. Le parent propose alors à l'enfant une question ou une intention à laquelle pourra répondre la lecture (par exemple : « Est-ce que Benjamin pourra réussir à entrer dans sa petite carapace sombre? Pourquoi? »). En général, l'intention porte sur l'intrigue et elle guide la construction du sens du récit. On procède enfin à la lecture proprement dite. L'enfant bâtit alors, grâce à l'interaction, le sens du récit. Il est invité à formuler des hypothèses, à anticiper la suite, à commenter ou à questionner l'adulte tout au long du processus. On l'invite également à surveiller l'intention de lecture puis à réagir au récit, c'est-à-dire à partager les émotions et les sentiments qu'il suscite.

On approfondit aussi la nature du soutien à offrir en écriture. Les parents sont d'abord invités à décrire ce qu'ils observent lorsqu'ils écrivent avec leur enfant et à identifier le type de soutien qu'ils lui offrent. On les invite à anticiper comment leur rôle pourra évoluer au cours de l'année. Là encore, on met l'accent sur l'intention de communication et sur l'importance de l'écriture interactive. Au cours des ateliers, les participants écrivent avec leur enfant une histoire et un journal en duo. Ils construisent aussi deux outils de référence : l'abécédaire et la boîte de mots personnels.

Finalement, on invite les participants à visiter la bibliothèque du quartier. Lors de cette visite guidée, on présente les services offerts; on procède aussi à l'inscription des familles et à l'emprunt de livres et de jeux. Le dernier atelier permet de faire un retour sur le programme et de l'évaluer. On profite de l'occasion pour rendre hommage aux parents qui se sont investis en participant au programme.

Description des modalités de fonctionnement du programme[3]

Pour encourager l'engagement et l'apprentissage chez les parents, on a donné aux différents ateliers une structure qui favorise l'interaction, les démonstrations, l'expérimentation et l'objectivation des expériences menées. Les parents sont d'abord invités à échanger sur l'utilisation des stratégies et des activités qui ont été proposées lors de l'atelier précédent. Ils partagent leurs découvertes et trouvent, avec le concours de l'animateur, des solutions aux difficultés qu'ils ont éprouvées. Vient ensuite le moment de présenter le contenu de l'atelier, puis de préciser les objectifs visés et la démarche qui sera adoptée.

Lorsque les participants sont au clair avec le contenu de l'atelier, une première discussion guidée les incite à mettre en commun leurs connaissances et leurs expériences antérieures. Ils peuvent ainsi mieux mesurer ce qui peut soutenir efficacement l'apprentissage. L'animateur présente ensuite la formule ou la stratégie à l'étude, ou encore la démarche d'intervention proposée, en faisant des liens avec l'expérience des participants. L'animateur leur démontre aussi les différentes façons de faire et les invite à dégager le processus et les stratégies utiles à la préparation, à la réalisation et à l'objectivation de l'expérience. L'échange porte notamment sur le climat et les attitudes à adopter. Cette première partie de l'atelier constitue l'étape de préparation; vient ensuite celle de l'expérimentation. Les parents expérimentent auprès de leurs petits, que l'on invite à se joindre au groupe, la démarche ou les stratégies proposées. L'animateur leur offre le soutien nécessaire. La dernière partie de l'atelier permet de faire un retour sur l'expérience menée, de

partager les réussites, de résoudre les difficultés qui demeurent et de s'entendre sur ce qui sera expérimenté à la maison. On en profite aussi pour évaluer la pertinence et l'efficacité de la rencontre.

Les résultats

Un schème de comparaison de groupes fut utilisé pour évaluer l'efficacité du programme; 360 enfants provenant de 16 classes différentes[4] ont participé à l'étude. Les résultats de trois groupes ont été comparés : les résultats des enfants dont les parents avaient participé aux ateliers; les résultats des enfants qui fréquentent des écoles où le programme était offert, mais dont les parents n'ont pas participé aux ateliers; les résultats des groupes témoins.

Au début de l'année scolaire, on a évalué différents aspects de l'émergence de la lecture et de l'écriture (conscience phonologique, concepts de l'écrit, écriture provisoire, attitudes envers la lecture et l'écriture). À la fin de l'année scolaire, pour mieux mesurer l'impact du programme de littératie, on a de nouveau proposé une épreuve de conscience phonologique, une épreuve pour mesurer les attitudes envers la lecture et l'écriture[5] ainsi que deux examens de lecture de la Commission scolaire de Montréal.

La comparaison au prétest montre que les enfants dont les parents ont suivi le programme étaient, au départ, plus faibles que les autres au point de vue de la conscience phonologique et de l'écriture provisoire, et la différence observée est significative. Les trois groupes étaient cependant équivalents quant aux attitudes envers la lecture et aux concepts liés à l'écrit. On observe également que les filles obtiennent un score total plus élevé que celui des garçons, pour ce qui est de la littératie.

En mesurant les effets du programme sur la performance en lecture, Saint-Laurent et Giasson observent que le programme LÉA a eu un impact sur la performance en lecture des enfants de première année de milieux très défavorisés, et ce résultat est « …d'autant plus positif que la participation aux ateliers n'a pas été maximale et que les enfants dont les parents ont participé au programme étaient plus faibles au départ que les autres dans leur connaissance de la littératie ». Les enfants dont les parents ont participé aux ateliers ont donc mieux réussi les épreuves de lecture de la commission scolaire que les autres élèves de la classe et que ceux des groupes témoins. Et grâce au programme, plus d'élèves ont obtenu la note de passage à chacune des épreuves. Saint-Laurent et Giasson observent aussi que le programme a aidé davantage les garçons.

Lorsqu'on mesure l'effet de la participation des parents, il appert que plus ils ont participé aux ateliers, plus les notes en lecture et en écriture sont élevées.

Le programme a aussi été expérimenté en milieu moyennement favorisé et en milieu favorisé. Les chercheuses ont pu alors observer un score total du point de vue de la littératie plus élevé chez les élèves de ces milieux. Cependant, le programme a eu la même efficacité, quel que soit le milieu. Elles observent aussi que le taux de participation est d'environ 30 p. 100 dans les deux milieux socioéconomiques.

Discussion et conclusion

Le programme LÉA a pu améliorer de façon significative, autant en milieu défavorisé que dans des milieux favorisés, les habiletés en lecture à la fin de la première année, les garçons ayant davantage profité de l'intervention. Il est bien sûr nécessaire de mesurer, à plus long terme, les effets d'un tel programme. On peut cependant formuler cette hypothèse : le soutien des parents, en début de scolarisation, joue un rôle important dans la prévention de l'échec scolaire chez les garçons de milieux défavorisés qui arrivent à l'école avec moins d'expérience du point de vue de la littératie que les filles.

Le défi consiste cependant à trouver des moyens pour rejoindre les parents et favoriser leur participation à ce type de programme. De tels efforts devraient être encouragés en milieu scolaire, car les bénéfices d'un programme comme LÉA ont été démontrés dans tous les milieux socioéconomiques.

Le programme LÉA met aussi l'accent sur le plaisir de faire des activités qui, bien qu'elles soient compatibles avec l'enseignement donné en classe, se caractérisent par leur aspect ludique et fonctionnel. Des parents ont d'ailleurs observé qu'en intégrant ces activités à leur quotidien, les difficultés que suscitent les devoirs et les leçons s'estompaient.

Des choix s'imposent lorsqu'on veut différencier les interventions pour gagner en efficacité. L'écart entre les filles et les garçons se manifeste très tôt, à la faveur de celles-ci, pour ce qui est de la lecture et de l'écriture. On pense souvent à utiliser la pédagogie par projets ou les nouvelles technologies de l'information ainsi que les activités parascolaires pour soutenir, chez les garçons, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Or, il nous apparaît encore plus indiqué d'offrir, en milieu défavorisé, des programmes de littératie pour aider les parents à accompagner plus efficacement les enfants au moment où ils font leur entrée dans le monde de l'écrit. On sait que la réussite de la première année est déterminante et que c'est à ce moment de la carrière scolaire que l'école sollicite, de façon toute particulière, les parents comme partenaires.

La recherche d'approches mieux adaptées à la réalité des garçons passe nécessairement par la participation des parents. En effet, ceux-ci peuvent faire découvrir aux enfants l'importance de la communication écrite en les associant à toutes sortes de pratiques authentiques. Accompagnés de leurs parents, les petits découvrent l'utilité et le plaisir de la lecture et de l'écriture. Ces expériences esthétiques et fonctionnelles viennent à leur tour soutenir et justifier les efforts qu'ils ont à fournir au moment de l'apprentissage formel. Pour s'investir dans un apprentissage, on le sait, il faut en ressentir le besoin, savoir à quoi il sert, et il faut aussi se reconnaître la capacité de s'y engager. Les multiples interactions autour de la littératie permettent aux enfants de construire une expérience pertinente et un sentiment de compétence qui leur donneront la possibilité de lutter, souhaitons-le, contre cette croyance exprimée par trop de petits : « Je ne peux pas aller en première année… parce que je ne sais pas lire… »

M^me^ Michèle Drolet est chargée de la recherche et du développement en lecture dans le cadre du Programme de soutien à l'école montréalaise.

1. Le programme LÉA est issu d'une recherche-action subventionnée par le fonds FCAR-CQRS-CSIM-MEQ dans le cadre du programme de soutien à la recherche sur la prévention du décrochage scolaire en milieu défavorisé.
2. La littératie familiale concerne les activités de lecture et d'écriture que l'on peut vivre au quotidien, à la maison, pour répondre à différents besoins.
3. SAINT-LAURENT, L., J. GIASSON et M. DROLET. *Lire et écrire à la maison*, programme de littératie familiale favorisant l'apprentissage de la lecture, Chenelière/McGraw-Hill, 2001.
4. Ces classes étaient situées en milieu défavorisé, à majorité francophone, dans les villes de Montréal et de Québec.
5. Les analyses statistiques (Anovas) indiquent que le fait d'avoir participé au programme n'a pas d'effet significatif sur les élèves pour ce qui est du développement de leur conscience phonologique et de leurs attitudes.

Références bibliographiques

CHAUVEAU, G., M. RÉMOND et É. ROGOVAS-CHAUVEAU. *L'enfant apprenti lecteur*, INRP, L'Harmattan, 1993.

DROLET, M. *L'enseignement du français en milieu défavorisé : Des pratiques pédagogiques adaptées à la socioculture. Le pouvoir des mots*, Guide d'activités, Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal : Service des études, 1993.

PERRENOUD, P. « L'égalité des chances, une chimère? », *L'École des parents,* Paris, 2000, n^o^ 1, p.51.

PURCELL-GATES, V. et K.L. DAHL. « Low-SES children's success and failure at early literacy learning in skills-based classrooms », *Journal of Reading behavior*, 1991, n^o^ 23, p. 1-35.

SAINT-LAURENT, L. et J. GIASSON. *Le programme LÉA* (*Lire et Écrire avec maman et papa*), *sa nature et son impact*, conférence présentée à la Commission scolaire de Montréal, le 14 janvier 2000.

CAPTIVER, SUSCITER LE PLAISIR D'APPRENDRE ET DONNER LE GOÛT DE L'EFFORT : DES AVENUES POUR REJOINDRE LES GARÇONS EN DIFFICULTÉ SCOLAIRE

par Pierrette Bouchard

DOSSIER

Le présent article fait suite à une recherche tout juste terminée, intitulée *Dynamiques familiales et réussite scolaire au secondaire* (Bouchard et autres, à paraître). Portant sur la socialisation scolaire dans les familles, elle est guidée par une volonté de comprendre pourquoi plus de filles que de garçons réussissent à l'école ainsi que par l'intérêt de vérifier dans quelle mesure et par quels processus, le cas échéant, le phénomène se confirme aussi chez les frères et les sœurs d'une même famille. L'échantillonnage a compté vingt filles performantes, au secondaire, qui ont un frère à la même école. Nous avons aussi joint individuellement chacun des parents, ce qui porte à quatre-vingts le nombre d'entrevues réalisées. Comme la situation scolaire des garçons n'était pas un critère de sélection, le hasard a donné la distribution suivante : neuf garçons sont en difficulté, trois sont considérés moyens et huit sont performants. Ces derniers viennent plus souvent d'un milieu aisé, alors que les jeunes en difficulté scolaire sont plus nombreux à être issus d'un milieu populaire. Certains résultats corroborent des données recueillies lors d'enquêtes antérieures (Bouchard et St-Amant, 1996; Bouchard et autres, 1997; Bouchard et autres, 2000). Notre analyse s'appuie avant tout sur les témoignages des répondants et sur une comparaison entre les garçons qui sont en difficulté et les garçons performants, qu'ils viennent de milieu aisé ou de milieu populaire. Cette approche permet de tenir compte des différences entre les garçons, plutôt que de les considérer comme un groupe homogène[1].

Les garçons se distribuent dans toutes les classes du secondaire, mais sont en nombre légèrement supérieur au premier cycle. Ils ont entre 12 et 17 ans, l'âge moyen étant de 13,8 ans. Les trois quarts d'entre eux suivent un programme ordinaire. En milieu aisé, deux garçons sont inscrits au programme international et en milieu populaire, trois ont opté pour l'anglais comme domaine de spécialisation. Ces derniers sont des élèves performants.

Nous analyserons ci-après la représentation que ces garçons se font de l'école ainsi que la perception qu'ils ont de leurs enseignants et de leurs enseignantes. Nous établirons, lorsque les données le permettront, des liens entre ces résultats et le récent rapport de Lingard et autres (novembre 2002) qui traite des pédagogies porteuses de réussite dans le contexte australien. Intitulé *Addressing the Educational Needs of Boys*[2], il valide bon nombre des données que nous avons mises en évidence au Québec. Ce rapport s'inscrit aussi dans une approche qui s'intéresse à l'influence des cultures scolaires sur la réussite des garçons. Nos deux corpus de recherche se recoupent sur trois pistes susceptibles d'améliorer le rapport des garçons à l'école : les captiver, susciter chez eux le plaisir d'apprendre et leur donner le goût de l'effort.

LA REPRÉSENTATION DE L'ÉCOLE

Quelle représentation les garçons que nous avons rencontrés se font-ils de l'école? Chez les élèves performants, quel que soit le milieu social d'où ils viennent, il s'agit d'une représentation largement positive. Pour la moitié d'entre eux, une scolarisation poussée est un gage d'insertion réussie sur le marché du travail. Ils anticipent l'avenir et l'école remplit pour eux une fonction utilitariste. En Australie, selon Lingard et autres (p. 32) les jeunes qui ont précisé un projet d'avenir sont plus motivés à apprendre et ont des aspirations scolaires plus élevées, une situation qui a également été démontrée dans une recherche effectuée à l'enseignement primaire (Bouchard et autres, 2000).

Pour l'autre moitié des élèves performants interrogés, l'école représente un milieu de vie et d'apprentissage dans lequel ils se sentent bien. Les témoignages suivants démontrent leur satisfaction : « C'est une bonne école. C'est vraiment correct! » « C'est une belle école. On est relativement libres. On a de bons cours à option. » « Plus ça avance, plus c'est intéressant! » Bonne, belle, offrant de bons cours, intéressante, l'école apparaît comme un espace de liberté. « Je me sens vraiment à l'aise », exprime un de ces garçons, résumant bien l'expérience scolaire positive de ces jeunes.

Chez les garçons en difficulté, il en va autrement. L'école est vécue comme un fardeau : « C'est une école, ça implique que c'est pas toujours le " fun ". C'est comme une corvée. C'est dur de se lever le matin. » Certains d'entre eux sont conscients de l'importance de la scolarisation dans la construction de leur avenir, mais cette information sert plutôt à alimenter leur sentiment d'obligation : « Je suis obligé d'y venir, je vais à l'école parce que j'aimerais avoir mon diplôme. » C'est « le moyen pour se trouver un emploi qui a de l'allure plus tard ». Contrairement à ce que pensent les élèves performants, pour les garçons en difficulté, l'utilité future de l'école n'est pas une raison suffisante pour susciter dans le présent leur engagement.

Ces jeunes en difficulté déplorent le fait qu'ils doivent fournir des efforts : « L'école, c'est fatigant! » « J'aime pas ben, ben ça. C'est compliqué, puis les devoirs, puis tout ça. Pas assez de jours de congé. » Pour d'autres, y rencontrer des amis est une raison qui rend l'école tolérable : « Il y a des jours où ça ne me tente pas de travailler, mais c'est le " fun " aussi parce que ça permet d'avoir plus d'amis. » De telles expressions renvoient à une représentation négative de l'école et, dans un tel contexte, il n'est pas surprenant qu'ils aient peu d'intérêt à la fréquenter. De plus, l'école est évaluée au degré d'effort demandé. Chez les garçons performants, cette dimension n'est pas absente de leurs témoignages, mais elle n'intervient pas comme un critère de jugement négatif.

LES EXIGENCES SCOLAIRES

Lorsqu'on leur demande s'ils trouvent facile d'effectuer les tâches exigées par le personnel enseignant, seulement trois élèves performants sont de cet avis. Les cinq autres insistent sur les efforts demandés pour réaliser leurs apprentissages et faire leurs travaux scolaires : « Il y en a qui demandent beaucoup, beaucoup de devoirs et de matières à voir. » « Oui, mais le cours de maths c'est pas évident, mais on est quand même équipés [formés] pour passer au travers. » Suivant cette opinion, il s'agit donc moins de la facilité à respecter les exigences que d'efforts volontiers consentis afin d'y arriver.

Les réponses du deuxième groupe de garçons s'orientent autrement. Un seul garçon en difficulté répond que c'est facile. Cependant, dans ce cas précis, certains extraits de son témoignage – de même que ses résultats scolaires – indiqueraient

plutôt qu'il juge facile de ne pas respecter toutes les exigences. Pour un autre répondant, l'accord relève d'une autre logique : « Oui, assez. Je fais très vite pour m'en débarrasser. » La question des efforts à y mettre refait rapidement surface : « Les devoirs sont un peu longs. Il y a des journées que ça ne me tente pas de les faire du tout. » Les autres garçons du groupe en difficulté rapportent « avoir de la misère », notamment à se concentrer, et avancent que les professeurs expliquent mal la matière à l'étude.

Bref, le portrait comparatif des deux groupes de garçons devient de plus en plus contrasté sur un aspect particulier, soit le goût de l'effort. Les uns ont cette disposition alors qu'elle reste à acquérir pour les autres. Lingard et autres (2002) associent à la notion d'effort une composante affective et relationnelle : le « *warm demandingness* », c'est-à-dire une approche bienveillante qui vise à soutenir les jeunes, mais qui leur demande de travailler fort pour effectuer des travaux scolaires stimulants (p. 54).

Ce qui importe le plus à l'école

Pour les élèves performants, le fait de se sentir à l'aise résume bien leur rapport à l'école, celle-ci étant conçue comme un milieu d'apprentissage où s'exerce leur sociabilité. Une majorité d'entre eux parlent du fait d'apprendre, comme l'illustre le témoignage suivant : « Apprendre, c'est très important pour moi. C'est la raison qui fait que je suis bien dans mon école. » D'autres ajoutent que l'occasion de voir leurs amis importe aussi, mais dans une perspective qui équilibre sociabilité et apprentissage : « Apprendre un peu de tout, puis être avec du monde. C'est le mélange de tout cela qui est le " fun ". » Très peu de jeunes considèrent que c'est la réussite qui compte le plus : « Mon succès surtout. »

Par contre, chez le groupe des garçons en difficulté, cette dernière dimension est très importante. Leur situation précaire semble les amener à se confronter davantage au



Photo : Denis Garon

discours dominant sur la nécessité de la réussite scolaire, ce qu'ils concrétisent dans leurs préoccupations : « C'est important de réussir, surtout en français. » « Que je passe mon année. » Dans son témoignage sur la nécessité du diplôme, un répondant fait la liste de ce qu'il valorise : « Le diplôme, puis les amis, puis après les notes et en dernier, apprendre. » On peut constater combien l'apprentissage est loin dans ses priorités.[3]

Cet ensemble de réponses nous informe sur le rapport affectif à l'apprentissage qu'ont les jeunes en difficulté. Si les garçons performants l'associent au plaisir, les autres le vivent comme une contradiction entre, d'une part, la nécessité maintes fois répétée d'obtenir un diplôme et, d'autre part, le peu d'attrait qu'exerce concrètement le processus d'acquisition de nouvelles connaissances. Par ailleurs, et dans un autre registre, quand ces mêmes jeunes parlent du personnel enseignant et de la passion manifestée par certains, tout indique que le type de pédagogie employée joue un rôle central dans l'expérience du plaisir d'apprendre.

L'évaluation du personnel enseignant

Les élèves performants évaluent positivement leurs enseignantes et leurs enseignants. Quand on leur demande ce qu'ils pensent d'eux, ils répondent : « Ils sont gentils. » « Ils sont corrects. » Ainsi, les jeunes « aiment bien » les enseignants. Ils soulignent leur patience, leur ouverture et les encouragements qu'ils reçoivent d'eux : « Ils réexpliquent au tableau si tu ne comprends pas. Ils sont encourageants. Ils disent : " lâche pas ". » Ces garçons reconnaissent aussi la compétence du personnel enseignant. Un élève performant de cinquième secondaire commente plus longuement, faisant référence plus particulièrement aux enseignants les plus expérimentés : « Plus ils sont vieux, plus ils sont bons. Les plus vieux, ils n'ont pas le stress des élèves. Les jeunes sont plus stressés parce que c'est leurs premières années. En général, ils sont encourageants. [...] Ils sont ouverts, il n'y a pas de problèmes. Ils ont le sens de l'humour [...]. » Cette dernière caractéristique est soulevée dans les témoignages de certains jeunes, dans l'étude de Lingard et autres (2002). Un garçon parle de son enseignante qui sait les faire rire, mais qui redevient sérieuse quand vient le moment de se mettre au travail. Et, « c'est bien correct comme ça puisqu'il faut le faire » (p. 23).

Un de nos répondants souligne que le personnel enseignant est ouvert, quelle que soit la situation scolaire des élèves, ce qui aide à contrer l'absentéisme : « Ils ne nous excluent pas, ne laissent personne dans le coin, ce qui amène à sécher les cours. » En outre, les élèves performants conviennent facilement que leurs enseignantes et enseignants font bien leur travail et qu'ils connaissent leur matière. Les précisions apportées sous ce thème permettent de confirmer les compétences attendues : le sens de l'humour, la capacité d'échanger en groupe, la disponibilité en classe, le comportement équitable, la compétence en matière de pédagogie, la capacité de les captiver et l'ouverture à l'environnement.

D'autres élèves performants insistent sur l'amour du métier, qu'ils décrivent comme de la passion pour leur travail : « Je suis chanceux cette année, j'ai beaucoup de profs passionnés par leur matière, puis c'est le fun. » « Ils font bien leur travail, ils ont le sens de l'humour. Ils sont intéressants. Ils sont passionnés. » Quatre répondants manifestent une certaine réserve : « [...] chacun a son caractère. Certains sont passionnés, certains sont tannés. » Un témoignage laisse sous-entendre un rapport de confrontation qui émanerait de l'attitude de certains professeurs : « Ils sont gentils sauf le prof d'éduc qui engueule tout le monde. » « La plupart sont encourageants, un a plutôt tendance à être baveux mais, en général, c'est correct. » Ils montrent qu'ils sont capables de décoder ces situations et expriment un malaise face à certains enseignants. Lingard et autres (2002) avancent que l'approche autoritaire a un effet négatif, tout particulièrement sur les garçons en difficulté, parce qu'elle suscite un climat de rébellion (p. 45). L'analyse des propos de ces élèves performants permet de lever le voile sur certaines pratiques qui créent un climat défavorable à l'apprentissage. Les auteurs australiens insistent sur le développement de relations positives et authentiques avec les jeunes, ce qui améliore le rendement scolaire. Ils donnent l'exemple d'une école au sein de laquelle ils sont considérés comme des sujets à part entière et où le pouvoir est partagé[4]. Les élèves y sont encouragés à adopter une conduite responsable et à prendre en main leur apprentissage (p. 47).

Selon les données de notre recherche, autant les garçons qui

sont en difficulté que ceux qui réussissent bien évitent les généralisations, mais l'évaluation négative du personnel enseignant est beaucoup plus étendue dans l'ensemble. Des qualificatifs tels que « cons » et « bêtes » sont utilisés : « Certains sont drôles d'autres sont bêtes comme leurs pieds. » « Il y en a qui sont cons, il y en a qui sont gentils. » « J'aime la plupart sauf qu'il y en a qui sont plates. » « Certains sont vraiment corrects, d'autres qui capotent. » Ces jeunes voudraient évoluer dans des cadres d'apprentissage moins formels (en équipes, par exemple) avec la permission de parler tout en travaillant. Lingard et autres (2002) rapportent aussi que les jeunes Australiens se plaignent de la « platitude » de certaines matières dont ils rendent responsables l'enseignant et ses pratiques pédagogiques (p. 22-23). Les jeunes expriment leur mécontentement d'avoir à prendre trop de notes ou de n'avoir qu'à recopier ce qui est écrit au tableau. Les modes d'enseignement sont critiqués pour leur aspect routinier et ennuyeux. Certains garçons font ressortir que la pédagogie n'est pas assez stimulante.

Plusieurs autres jugements émis par les jeunes en difficulté que nous avons rencontrés rejoignent ceux des élèves performants. Ainsi, le fait d'avoir le sens de l'humour est perçu positivement par certains d'entre eux : « Ils sont O.K. Tu peux rire avec eux. » Dans l'une des écoles australiennes, un membre du personnel non enseignant rapporte qu'il utilise l'humour avec les garçons indisciplinés pour les aider à entrer en relation positive avec leurs enseignants (Lingard et autres, 2002, p. 16).

Comme nous l'avons mentionné plus haut à propos d'un autre thème, l'effort demandé sert également de critère d'appréciation du personnel enseignant. Les garçons souhaitent avoir moins de travaux scolaires à faire à la maison et que ceux-ci soient moins longs : « Les " smattes " nous laissent travailler en équipe, ne donnent pas de devoirs. » « En arts plastiques, il nous donne un travail, puis c'est tout le temps plus long. »

Selon un des garçons en difficulté, bien qu'il accorde aux enseignants une cote plutôt positive dans l'ensemble, il ne les perçoit pas comme étant toujours compétents : « Certains sont intéressants, pas trop sévères, ils nous laissent un peu parler et travailler en équipe. D'autres savent pas ben ben leur matière, tout le monde pense couler, ils coulent d'ailleurs. » La sévérité reprochée à un enseignant manquerait peut-être à un autre : « La plupart parlent à tous. D'autres sont ennuyeux et n'ont pas le contrôle sur la classe. » Dans la recherche de Lingard et autres (2002), on peut lire que de bons enseignants et de bonnes enseignantes, du point de vue des jeunes, sont ceux et celles qui rendent l'apprentissage plaisant et qui gardent un équilibre entre la fermeté et l'équité (p. 67).

Les témoignages entendus renvoient à ce qui semble constituer les deux côtés d'une même médaille : d'une part, ce qui relève de la propension à fournir un effort minimal, attitude propre à certains de ces jeunes, et, d'autre part, ce qui a trait aux souhaits de formules pédagogiques plus stimulantes dont la responsabilité incomberait aux personnel enseignant. Par opposition, les références précédentes faites par les garçons performants à la passion du métier, passion qui a pour effet de les stimuler, indiquent que la capacité de captiver constitue un médiateur essentiel du plaisir d'apprendre et du goût de l'effort.

Lingard et autres (2002) attribuent ces dernières caractéristiques aux « pédagogies productives », c'est-à-dire des pédagogies exigeantes sur le plan intellectuel et offrant un véritable soutien, ancrées dans la vie des jeunes au-delà des murs de la classe, ouvertes à l'exploration et engagées dans la reconnaissance des différences (p. 9).

Conclusion

Le contraste entre les positions prises par les garçons qui sont en situation de réussite scolaire et celles prises par ceux qui éprouvent des difficultés aurait certes pu être élaboré et précisé davantage, notamment par l'analyse des autres thèmes abordés lors de l'enquête auprès des familles québécoises. Par exemple, les premiers entretiennent un rapport à l'autorité beaucoup plus harmonieux que le font les seconds et leurs conceptions de ce que constitue une école idéale s'opposent sur plusieurs points. Cet exercice aurait sans doute confirmé le choix des avenues d'intervention que la recherche a permis de déterminer : savoir captiver, susciter le plaisir d'apprendre et donner le goût de l'effort.

Par ailleurs, que ressort-il de la comparaison entre sœurs et frères performants? Ils se ressemblent beaucoup plus qu'ils ne sont différents. Relativement à la perception de l'école, par exemple, c'est la quasi-totalité des filles qui fait une évaluation positive en rapport avec le plaisir d'apprendre. De plus, la grande majorité voit le personnel enseignant d'un bon œil. Une seule fille sur vingt se dit déçue. L'ouverture, l'encouragement, le dynamisme, le sens de l'humour, l'écoute, la compétence et l'autorité sont les qualités mentionnées le plus souvent par les filles. Celles qui viennent d'un milieu aisé ajoutent une composante supplémentaire, à savoir que les « bons professeurs » aiment leur matière. Cette caractéristique pourrait s'apparenter à la passion du métier dont avaient parlé leurs frères. De plus, la sévérité est perçue par certaines comme un stimulant : « Je n'ai jamais eu un professeur que j'ai détesté, sauf un qui m'avait mis un échec. Les profs qui sont sévères, ça me pousse à performer. » « Il y en a des sévères mais ça nous aide dans le fond. »

Les élèves performantes venant de milieu populaire, tout en partageant cette évaluation positive générale, décodent davantage les situations d'injustice : « Ça existe, des fois, des profs qui ont des préjugés. » Elles sont également plus critiques à l'égard de la qualité de l'enseignement qu'elles reçoivent, notamment celles qui ont connu des difficultés scolaires dans le passé. Les filles qui viennent d'un milieu aisé sont plus ambitieuses et le désir de « réussir » est un argument qu'elles sont presque les seules à invoquer.

Les trois quarts des filles rencontrées consentent volontiers aux efforts demandés par le personnel enseignant. Elles savent que le travail demandé est le prix à payer pour en retirer d'autres avantages : « Ça dépend, il faut que t'en mettes pour arriver au cégep. » « Si tu fais tes devoirs, tu comprends plus. » « Je fais ce qu'ils me demandent, sinon, c'est toi qui est pénalisée au bout du compte. » Finalement, les élèves performantes des deux milieux manifestent un désir persistant pour plus d'activités stimulantes.

De l'ensemble des données recueillies auprès des jeunes par Lingard et autres (2000) émergent les qualités et façons d'agir suivantes qui caractérisent l'enseignante ou l'enseignant idéal :

- Montrer de la sollicitude et passer du temps avec les jeunes
- Être passionné par l'enseignement
- Être responsable vis-à-vis des jeunes
- Rendre le travail scolaire stimulant et pertinent
- Établir une relation de respect mutuel
- S'intéresser à la vie des jeunes en dehors des murs de la classe
- Ancrer le curriculum dans le monde des jeunes
- Reconnaître et tenir compte des différences entre les jeunes
- Faire preuve d'habileté dans la gestion de la classe pour équilibrer fermeté et plaisir
- Posséder un bon bagage de connaissances (p. 65).

Nous avons également relevé la plupart de ces caractéristiques dans les témoignages des jeunes que nous avons rencontrés. Cependant, il est pertinent de rappeler en terminant que, bien qu'elle soit centrale, la variable pédagogique ne doit pas être surestimée. D'autres contraintes extérieures à l'école, telles que l'implication parentale, l'origine

sociale ou les sous-cultures de masculinité contribuent aussi à moduler la réussite scolaire.

M^me^ Pierrette Bouchard est professeure titulaire à l'Université Laval et au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire.

Références bibliographiques

BOUCHARD, P. et autres. *Dynamiques familiales de la réussite scolaire au secondaire*, Québec, Université Laval, Chaire d'étude Claire-Bonenfant, (à paraître).

BOUCHARD, P. et autres. *Famille, école et milieu populaire*, Québec, Université Laval, CRIRES, 2000.

BOUCHARD, P. et autres. *De l'amour de l'école*, Montréal, les Éditions du remue-ménage, 1997.

BOUCHARD, P. et J.C. ST-AMANT. *Garçons et filles, stéréotypes et réussite scolaire*, Montréal, les Éditions du remue-ménage, 1996.

BOUCHARD, P. et J.C. ST-AMANT. *On devrait fermer toutes les écoles et en faire comme la nôtre. Expériences de retour aux études dans quatre écoles québécoises*, Université Laval, CRIRES, Série Études et recherches, vol. 1, n° 2, Québec, 1994.

LINGARD, B. et autres. *Addressing the Educational Needs of Boys*, rapport de recherche, Department of Education, Science and Training, Sydney, novembre 2002.

1. Afin de mettre en lumière le point de vue des garçons plutôt que la comparaison frères-sœurs. Cependant, quelques résultats concernant cette dernière approche seront présentés en conclusion.
2. La recherche repose sur dix-neuf études de cas d'écoles primaires et secondaires qui offrent des programmes particuliers à l'intention des garçons. La démarche comprend aussi des entrevues avec des personnes-ressources représentant les directions d'école, le personnel enseignant et non-enseignant, de même qu'avec les parents et les jeunes dans chaque école. Un questionnaire standardisé a également été soumis à tous les élèves et à l'ensemble du personnel enseignant.
3. Il y aurait lieu de s'interroger sur l'impact négatif du discours médiatique sensationnaliste concernant les difficultés scolaires des garçons. Lingard et autres (2002) font également ressortir cette préoccupation : « Les entrevues avec les garçons, individuelles ou de groupes, font ressortir un malaise face aux discours des médias qui parlent d'eux comme s'ils étaient "le" problème. » (p. 122).
4. Ces résultats vont dans le même sens que ceux mis en lumière dans notre recherche sur le retour aux études. Voir Bouchard, P. et J.C. St-Amant (1994).

UNE FORMULE GAGNANTE, À SAINT-MARTIN DE BEAUCE

par Robert Céré

« Ça fait au moins dix ans que l'on agit autrement ici… et ce n'est pas demain que l'on risque de s'arrêter… Nos élèves ne nous le permettraient pas… »
Stéphane Quirion, directeur adjoint
Polyvalente Bélanger
Saint-Martin de Beauce

Cette déclaration simple et spontanée, dite de façon posée et réfléchie, n'est pas un cri du cœur. Loin de là. Il s'agit plutôt d'un *credo* vécu et partagé par plusieurs membres de cette école.

La polyvalente Bélanger reçoit les élèves d'un vaste territoire situé dans la partie sud de la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin. Près de 850 élèves de la première à la cinquième secondaire la fréquentent assidûment. Et continueront de le faire, souhaite ardemment M. Stéphane Quirion.

Dans cette région, reconnue pour son esprit d'entrepreneuriat, le marché de l'emploi est très accueillant et plusieurs jeunes, des garçons en particulier, sont souvent tentés de mettre fin prématurément à leurs études et d'accepter une offre d'emploi qui leur paraît alléchante. Comme l'école est située dans un milieu défavorisé, les perspectives d'emploi à court terme sont d'autant plus attrayantes. Le taux de persévérance et le taux de diplomation s'en trouvent automatiquement atteints. L'équipe-école n'est évidemment pas restée passive devant cette situation et, au fil des ans, plusieurs projets ont été mis en place pour accroître la motivation des élèves à persévérer dans leurs études.



Photo : Denis Caron

Je pourrais exposer longuement ici différents projets impliquant le développement technologique ou encore me pencher sur la participation des élèves à la vie communautaire, mais je m'attarderai surtout sur un projet très particulier, projet dont un des effets a sans doute contribué largement à réduire l'écart entre les résultats des garçons et ceux des filles et à augmenter le taux de persévérance : le milieu le désigne comme le programme FMA.

LE PROGRAMME FMA

Le sigle FMA signifie « formation modulaire alternative », mais l'on peut aussi y lire : français, mathématique, anglais. Ce programme s'adresse à des jeunes, filles et garçons, de plus de 15 ans, qui, après avoir réussi des cours de français, de mathématique et d'anglais de deuxième secondaire, manifestent peu d'intérêt à l'idée de poursuivre encore longtemps leurs études.

Les élèves qui sont dirigés vers le programme FMA, après avoir été signalés par leurs enseignants, sont par la suite ciblés par le directeur adjoint responsable du programme et par la conseillère d'orientation. Ces élèves sont rencontrés avec leurs parents et ils acceptent volontairement de se joindre au programme. Ils doivent faire preuve de motivation et d'autonomie et s'engager à fréquenter l'école très assidûment. Le programme FMA compte 24 places disponibles et, à sa troisième année de mise en œuvre, il y a déjà une liste d'attente.

Essentiellement, le programme FMA a pour objet de permettre à ces élèves d'acquérir une expérience de travail, tout en continuant de se scolariser. On prépare l'élève, par l'entremise d'un stage en entreprise, à l'exercice d'un métier semi-spécialisé et on lui permet de répondre aux exigences d'admission en formation professionnelle en terminant ses études dans les disciplines suivantes : français, mathématique et anglais. D'une durée de 450 heures, la formation générale s'échelonne sur toute l'année; de son côté, le stage en entreprise compte de 350 à 450 heures.
Une attestation officielle de formation professionnelle et un relevé de compétences confirment que l'élève a réussi le programme.

Le point de vue des acteurs

Le programme FMA en est à sa troisième année de mise en œuvre. En 1999-2000, après avoir observé un taux d'échec de 20 p. 100 et un taux d'abandon élevé au cours des années antérieures, l'école décidait de libérer deux enseignants en leur donnant le mandat de concevoir et de mettre en place ce programme. M^me^ Martine Labbé, enseignante de français, et M. Stéphane Quirion, alors enseignant de mathématique, se sont mis à l'œuvre et ont conçu ce modèle adapté à la population ciblée.
Les élèves s'inscrivent habituellement au programme FMA pour une durée d'un an; certains ont même continué pour une seconde année; la formation générale est donnée au moyen d'un enseignement modulaire individualisé. Il s'agit d'un matériel conçu ou fourni par la commission scolaire pour les élèves en cheminement individualisé, chacun évoluant à son rythme.
Dans les faits, les élèves se présentent à leur salle de classe trois jours par semaine, les deux autres jours étant consacrés à leur stage en entreprise. Deux enseignants sont affectés à temps plein à ce programme (français et mathématique) et un troisième, en anglais, y travaille à temps partiel.
Il s'agit donc d'un groupe stable de 24 élèves où chacun progresse à son rythme dans chacune des trois disciplines; les épreuves de fin de module et celles de fin de programme sont administrées à différents moments durant l'année. Les résultats en vue de la sanction sont acheminés au ministère de l'Éducation à la fin de l'année scolaire. Si des places se libèrent en cours d'année, d'autres élèves peuvent se joindre au groupe à différents moments.
C'est donc un fonctionnement par cheminement individualisé, classique et traditionnel avec, cependant, une caractéristique très particulière : le calendrier scolaire utilisé pour ce programme étant exactement le même que celui qui s'applique à tous les autres élèves de la polyvalente, des places se libèrent lorsque des élèves participent à leur stage en entreprise; le groupe peut donc accueillir à ce moment-là d'autres élèves qui en profitent pour terminer ou enrichir certains modules de français, de mathématique ou d'anglais. Si le groupe est stable, il ne s'agit pas toutefois d'un groupe fermé. Le programme contribue ainsi à améliorer le rendement scolaire d'autres élèves qui se trouvent momentanément en difficulté pour différentes raisons.
Pour ce qui est du stage en entreprise, on donne d'abord, au début de l'année, une formation intensive de 75 heures appelée la « préparation au marché du travail (PMT) ». Les sujets traités sont : la motivation personnelle, les aptitudes, les techniques d'entrevue, la recherche d'un emploi et… le portfolio. On organise aussi des rencontres avec des représentants d'entreprise pour informer les élèves et discuter avec eux.
Par la suite, les élèves doivent eux-même trouver un lieu de stage en entreprise. Le stage se déroule à raison de deux jours par semaine, selon la disponibilité et les besoins des entreprises. Près de 45 entreprises de la région sont devenues partenaires du programme FMA. Dans chaque cas, il y a signature d'un protocole entre l'école et l'entreprise visée pour chacun des stages, protocole qui définit les attentes des deux parties. Chaque entreprise s'engage notamment à ne pas embaucher l'élève avant la fin du programme.
L'évaluation des élèves, pour le stage en entreprise, se fait de manière commune par l'enseignante responsable du stage et un représentant de l'employeur, soit le contremaître la plupart du temps. L'élève est évalué de façon formative pendant son stage et, en vue de la sanction des études, on procède, à la fin, à l'évaluation de ses compétences relatives à des fonctions de travail bien précises.

Quelques résultats :

À sa première année de mise en œuvre, soit en 2000-2001, le programme FMA a accueilli 17 élèves (5 filles et 12 garçons) : 13 ont terminé le programme; de ce nombre, 7 ont décidé de poursuivre pour une seconde année et 3 ont été admis en formation professionnelle.
À la deuxième année d'existence du programme, en 2001-2002, 23 élèves s'y sont inscrits (9 filles et 14 garçons) : 19 ont achevé le programme et, parmi eux, 6 ont terminé une seconde année et 9 ont été acceptés en formation professionnelle. En 2002-2003, le programme compte 24 élèves (8 filles et 16 garçons) : on s'attend que la plupart terminent ledit programme et que 9 d'entre eux poursuivent en formation professionnelle.
Si l'on considère que tous ces élèves accusaient souvent un lourd retard, qu'ils avaient vécu plusieurs échecs et qu'ils étaient très démotivés, cette formule s'est avérée fort positive pour nombre d'entre eux.
De la part des acteurs, cela exige une bonne capacité d'adaptation à des besoins différents chez les élèves et à un calendrier qui tiendra compte à la fois de la réalité du monde scolaire et du monde du travail; cela suppose aussi un préjugé favorable au travail d'équipe et au partenariat.
Les personnes qui travaillent au programme FMA sont fières du chemin parcouru, des résultats obtenus, et leur dynamisme est sûrement très communicatif.

Le point de vue des élèves

En préparant ce reportage, j'ai effectué une visite en classe et une visite en entreprise. J'ai eu l'occasion de m'entretenir de façon particulière avec quatre élèves : deux filles, Lise et Marie-Pierre, ainsi que deux garçons, Steve et David. Lise et Steve en sont à leur première année au programme FMA et Marie-Pierre et David terminent leur seconde année. Quelques constantes se dégagent de leurs témoignages :

- Notons d'abord chez ces élèves leur satisfaction à l'égard du programme et leur grande motivation à le poursuivre jusqu'au bout;
- Un sentiment d'appartenance très fort envers le groupe se traduit par des expressions comme « on est une famille », « on est chez nous ». On remarque entre les élèves un climat de camaraderie qui s'exprime par beaucoup de taquineries, et c'est souvent ce qui caractérise les adolescents qui s'apprécient; autrement, ils s'ignorent;
- Un sentiment d'appartenance à l'école se révèle aussi; le groupe a son représentant au gouvernement étudiant et l'on entend bien, comme tous les autres sortants, participer au traditionnel… bal de fin d'année;
- Une grande confiance de la part des élèves se manifeste envers les adultes qui les encadrent; le programme a fait ses preuves : ces adultes sont compétents, disponibles, généreux, et les jeunes le reconnaissent;
- Toutes et tous ont réussi facilement à se trouver un endroit de stage. Deux élèves en sont à leur second stage de formation (milieux diversifiés : chantier, garderie, restauration, atelier);
- Les quatre élèves se sentent bien acceptés dans leur milieu de travail respectif;



Photo : Denis Garon

- S'ils entendent poursuivre leurs études en s'inscrivant à la formation professionnelle, ces élèves ne visent pas nécessairement le même secteur que celui où ils ont effectué leur stage;
- L'avenir semble prometteur à ces élèves et rempli d'espoir. Ils sont tous conscients que, sans leur adhésion au programme FMA, ils auraient déjà abandonné l'école; ils souhaitent que leurs témoignages incitent d'autres jeunes à profiter de programmes semblables.

Le point de vue d'un entrepreneur

Près de 45 entreprises de la région sont associées au programme FMA. J'ai rencontré le copropriétaire de l'une de ces entreprises, M. Paul-Henri Quirion, de Mobilier rustique inc. « (Aucun lien de parenté entre MM. Stéphane Quirion et Paul-Henri Quirion.) »

L'entreprise de M. Quirion a été associée au programme FMA dès la première année de sa mise en œuvre. M. Quirion est aussi un des dirigeants d'entreprise qui acceptent de rencontrer les jeunes au début du trimestre pour les informer des réalités du marché du travail. Son entreprise reçoit un stagiaire pour la troisième année consécutive, et l'on y apprécie beaucoup la collaboration de l'école.

Pour cet entrepreneur, le programme FMA permet de s'attaquer à deux problèmes : d'abord, beaucoup trop de jeunes abandonnent leurs études très tôt et ne possèdent pas les préalables scolaires suffisants en ce qui concerne la mathématique, la communication écrite ou une langue seconde pour évoluer au sein d'une entreprise. Pour M. Quirion, le protocole signé avec l'école est très clair et il le respecte à la lettre : si le jeune stagiaire abandonne ses études, il ne sera pas engagé par l'entreprise de M. Quirion.

Ce programme a aussi le mérite de poser des balises quant au nombre d'heures de travail qu'un élève peut effectuer. Trop d'élèves travaillent pendant un nombre excessif d'heures, à temps partiel : la fatigue se fait alors sentir et ils ne peuvent se consacrer pleinement à leurs études. Deux jours de travail par semaine lui semblent une norme acceptable.

M. Quirion résume ainsi sa pensée : « S'il peut être tentant pour un entrepreneur comme moi d'embaucher un jeune de 16 ans qui mesure près de 6 pieds, ce qui peut s'avérer un geste rentable à court terme dans un contexte de pénurie de main-d'œuvre, ce n'est sûrement pas profitable ni à l'entrepreneur ni au jeune à long terme ou à moyen terme. »

Énoncer une telle pensée relève d'une belle philosophie, l'appliquer concrètement révèle une belle conscience sociale.

Un point de vue… extérieur

L'auteur du présent reportage est un jeune (oui, oui, j'insiste) retraité qui a travaillé pendant 35 années dans des écoles secondaires en milieu montréalais. J'aimerais en dégager quelques observations et quelques impressions.

Peu importe le milieu, quelle que soit la région, on trouve dans les écoles secondaires québécoises des adolescents, souvent des garçons, mais aussi des filles, peu motivés à poursuivre des études. Heureusement, on rencontre dans ces milieux des adultes suffisamment convaincus du fait qu'il est impératif d'agir autrement avec ces jeunes.

Le programme FMA s'adresse autant aux filles qu'aux garçons, même si ceux-ci y sont plus nombreux. Un de ses grands mérites est de tenter d'éviter d'isoler un groupe d'élèves à l'intérieur de l'école. Il n'y a donc ni calendrier ni horaire spécial. Les élèves participent à part entière à la vie de l'école. On y a tout simplement mis au point une formule pour aménager le temps autrement.

Oui, le partenariat avec les membres de la communauté est souhaitable, possible, viable et rentable pour tous, surtout pour l'élève.

Oui, de tels programmes connaissent des difficultés diverses liées à l'immaturité des jeunes et aux questions de l'accessibilité des lieux de stage, du transport, du financement, de la rémunération, etc. Tous ces aspects ne sont pas faciles à gérer.

Non, il ne faut pas reculer devant ces difficultés mais plutôt faire preuve de patience, de ténacité, de créativité et accepter de modifier certaines pratiques; on doit accepter de recommencer, en un mot s'adapter.

Parmi les conditions qui facilitent la mise en œuvre de tels programmes, mentionnons la stabilité des acteurs. Mme Martine Labbé y est associée depuis le début à titre d'enseignante et M. Stéphane Quirion, qui y a d'abord enseigné, y est depuis trois ans directeur adjoint. D'autres enseignants se sont joints à cette équipe et l'ont quittée, mais le noyau dur… s'est accroché. Primordial en ces temps de grande mobilité.

Un tel programme a une incidence certaine sur les résultats de l'ensemble de l'école. Ainsi, les taux de réussite et de diplomation de la polyvalente Bélanger se sont nettement améliorés au cours des deux dernières années. On constate aussi une diminution notable de l'écart entre les résultats des filles et ceux des garçons aux examens ministériels et ce, depuis deux ans. Ce programme, accessible à tous et à toutes et pour lequel, nous le répétons, il existe une liste d'attente, contribue à promouvoir directement et indirectement la persévérance chez tous les élèves et encore plus chez les garçons.

Enfin, quel que soit le milieu ou la région, il est toujours très stimulant de se trouver à l'intérieur d'une école qui bouge et qui est active; c'est l'impression que l'on ressent immédiatement à la polyvalente Bélanger. À dix ou douze reprises, pendant ma rencontre avec M. Quirion, celui-ci a été appelé, interpellé, sollicité par des élèves, des parents, des membres du personnel; jamais il n'a paru incommodé. Au cours de ma visite, toutes les personnes rencontrées par Mme Martine Labbé, qui m'a servi de guide à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, l'ont saluée et ont échangé quelques mots avec elle. Ces deux faits peuvent sembler mineurs, mais ils me paraissent très révélateurs. La réussite de tels programmes dépend souvent du dynamisme et de l'engagement des promoteurs et des principaux acteurs. Dans ce cas-ci, on peut même parler de rayonnement.

Des saluts montréalais à de fiers Beaucerons et merci de votre accueil!

M. Robert Céré est consultant en éducation.

LA MISSION DE L'ÉCOLE SECONDAIRE JAMES LYNG : DONNER AUX JEUNES UN ESPOIR EN L'AVENIR

par Luce Brossard

DOSSIER

Dans un film assez récent, dont l'action a lieu à une époque où la vie d'une personne est déterminée à sa naissance, un père, de milieu plus que modeste, affirme à son fils qu'un homme peut changer son destin lorsqu'il y croit et qu'il le veut vraiment. L'équipe de l'école secondaire James Lyng y croit fermement, elle qui s'est donné pour mission d'amener ses élèves à envisager leur avenir autrement, de leur donner confiance en eux et d'allumer la flamme qui les fera persévérer dans leurs études.

C'est tout un défi à relever pour cette petite école de la Commission scolaire English-Montréal, située dans un quartier très défavorisé, tout près du centre-ville. Plus de 60 p. 100 de ses élèves vivent dans des familles monoparentales, ni le père ni la mère n'ont terminé leurs études secondaires pour 38 p. 100 d'entre eux et près de 40 p. 100 de leurs familles reçoivent des prestations de sécurité sociale. Leurs conditions de vie ne favorisent guère le succès scolaire puisqu'ils ont peu ou n'ont pas du tout de modèles de personnes qui ont réussi à l'école autour d'eux. Il n'est donc pas étonnant que 45 p. 100 des élèves éprouvent des difficultés d'apprentissage.

Lorsque le directeur actuel, M. Wayne Commeford, est arrivé à l'école il y a dix ans, il ne restait plus que 123 élèves à la formation des jeunes. Le taux de décrochage était plus élevé que la moyenne pour le Québec, et cela autant pour les filles que pour les garçons, alors que le taux de réussite aux examens du ministère de l'Éducation était plus bas que la moyenne. Invitée à examiner l'ensemble de ces statistiques, l'équipe-école s'est trouvée devant une réalité tangible. Elle s'est alors demandé ce que l'école pouvait faire pour convaincre les jeunes qu'ils ont la capacité de réussir et pour briser le cycle de la résignation et de l'abandon dans lequel ils sont englués. Pour un grand nombre de ces jeunes, le monde s'arrête aux limites de leur quartier et sortir de leur milieu paraît impossible. Comment leur faire entrevoir qu'ils ont le pouvoir de construire leur vie? Comment empêcher qu'à treize ans déjà ils baissent les bras et attendent passivement la fin de la scolarité obligatoire?

Le processus était enclenché et il n'allait plus s'arrêter. L'équipe-école était prête à passer à l'action. Nous allons refaire son cheminement, guidés par M. Wayne Commeford, directeur de l'école, M^me^ Nancy Price, coordonnatrice du curriculum et M^me^ Anne Quesnel, enseignante de mathématiques. Mais avant de décrire les stratégies utilisées, les conditions de réussite mises en place et les résultats obtenus, il convient de préciser que l'école compte maintenant 225 élèves à la formation des jeunes, 75 élèves inscrits à un programme pour raccrocheurs et 1 000 élèves adultes. Tous les élèves, jeunes et adultes, fréquentent l'école pendant la journée sans toutefois avoir d'activités communes, bien qu'ils utilisent les mêmes services.

CRÉER UN MILIEU AGRÉABLE ET ACCROÎTRE LE SOUTIEN AUX ÉLÈVES

En entrant dans l'école, on oublie instantanément la vision déprimante des voies de l'échangeur qui la surplombe presque, des poutres d'acier de l'usine qui lui fait face et du terrain vague à côté. En effet, une attention particulière a été portée à l'aménagement intérieur : lumière, plantes vertes, aquarium et travaux d'élèves donnent une impression de vie, mais aussi de sérénité. Pour le directeur de l'école, il est important de créer un environnement dont les jeunes peuvent être fiers. Et ils le sont assurément, puisqu'on ne voit aucun graffiti; l'école est d'une propreté exemplaire, les travaux sont respectés et il n'y a plus de vandalisme.

En tout premier lieu, l'équipe-école a pensé que pour amener les jeunes à réussir, il fallait offrir davantage de soutien à chacun. Ce soutien était donné sous deux formes principalement : une aide individuelle apportée aux élèves en grande difficulté par des étudiants de l'université qui venaient à l'école quatre heures par semaine ou par des professeurs à la retraite, ainsi qu'une aide aux devoirs fournie par le personnel enseignant ou par des organismes communautaires. Le programme de soutien par les étudiants se poursuit encore aujourd'hui.

Comme l'école a toujours bénéficié des programmes créés par divers organismes pour soutenir l'école en milieu défavorisé, elle a pu mettre en place plusieurs mesures de soutien qui ont donné des résultats. Toutefois, même si un plus grand nombre d'élèves obtenaient leur diplôme d'études secondaires et pouvaient poursuivre leurs études au cégep, ils n'y allaient pas. L'atmosphère de succès créée à l'école n'en dépassait pas les portes. Des élèves qui avaient très bien réussi en sciences et en mathématiques n'en tiraient pas profit. Ils retournaient dans leur milieu. Le cycle n'était pas brisé, les mentalités n'avaient pas changé. Que fallait-il faire pour que les élèves surmontent la peur de sortir de leur milieu et fassent un pas de plus?

SÉPARER LES FILLES DES GARÇONS

Il y a cinq ans, l'équipe-école a décidé de tenter l'expérience de séparer les garçons des filles dans quelques classes. Au vu des résultats, le regroupement des élèves selon le sexe a été étendu à toutes les classes de la première à la cinquième secondaire. Pendant les cours, 90 p. 100 des élèves sont dans des classes non-mixtes alors que pour toutes les autres activités, garçons et filles sont ensemble afin de ne pas couper l'interaction sociale entre les deux groupes.

S'appuyant sur des recherches, américaines surtout, qui tendent à démontrer que les filles et les garçons apprennent de manière différente, l'équipe-école a voulu offrir à chaque groupe la possibilité d'apprendre de la façon qui lui convient le mieux. Ce choix est apparu d'autant plus nécessaire que, selon certaines études, dans les communautés défavorisées, les garçons et les filles ont une image encore plus stéréotypée de la façon dont ils doivent se comporter que dans d'autres milieux. Ils adoptent des rôles sociaux plus traditionnels car, étant aux prises avec des problèmes immédiats de survie, ils ont rarement la possibilité de s'intéresser à divers sujets, d'en discuter, de partager des points de vue et de voir comment les choses se passent ailleurs. Les enseignantes et les enseignants constataient déjà, qu'en classe, les filles n'osaient pas prendre la parole de peur de paraître plus intelligentes que les garçons qui étaient présents. Évidemment, avec une telle mentalité, elles s'empêchaient de réussir.

En séparant les garçons des filles, on peut mieux tenir compte de leur façon propre d'aborder la réalité et de leurs champs d'intérêt différents. Il est également possible de mieux adapter l'enseignement et le travail demandé au rythme de chacun des groupes, les filles ayant généralement plus de facilité que les garçons à poursuivre un travail avec constance en maintenant une égale intensité. Les garçons avancent plutôt par vagues, avec des hauts et des bas. Ils se concentrent intensément pendant un certain temps et produisent beaucoup de travail,



Photo : Denis Garon

puis leur attention se relâche. Ils ont davantage besoin de bouger et de changer d'activité. De même, lorsqu'il est question de choisir un livre que tous les élèves doivent lire, il est plus facile de prendre en considération les préférences des garçons pour les livres d'aventures, par exemple, ou celles des filles pour ceux qui font plus de place aux personnages féminins. En choisissant de constituer des classes séparées, le directeur de l'école se défend bien de proposer aux élèves une vision sexiste de la vie. À ses yeux, c'est l'efficacité de l'apprentissage qui prime. Si les élèves sont plus à l'aise en classe, si les filles et les garçons sont plus attirés par la lecture et peuvent travailler à un rythme qui leur convient, alors tant mieux! « Après tout, dit-il, les hommes et les femmes sont différents dans tous les autres aspects de la vie, pourquoi pense-t-on que ce n'est plus pareil lorsqu'ils mettent le pied dans la classe? » À l'école secondaire James Lyng, le regroupement des élèves dans des classes non mixtes a donné de bons résultats et a contribué à créer un climat dans lequel d'autres mesures ont pu être appliquées.

Privilégier l'apprentissage par projet

Il y a deux ans, l'école a été choisie par le ministère de l'Éducation pour participer au programme *Agir autrement* qui, comme son nom l'indique, a pour but de découvrir de nouvelles façons de faire pour aider les élèves à réussir. L'école a alors le mandat d'examiner sa situation et de décider des actions qu'il convient de mettre en œuvre pour l'améliorer. Elle reçoit une aide financière pendant trois ans pour appliquer les mesures qu'elle a retenues et en évaluer les résultats. Comme l'équipe-école était déjà en marche pour changer la mentalité des élèves, elle a continué sur sa lancée et au lieu d'ajouter toutes sortes d'activités après la classe pour garder les élèves plus longtemps à l'école, elle a préféré changer l'approche pédagogique en classe en espérant favoriser l'engagement des élèves dans leurs apprentissages. Elle a donc opté pour l'apprentissage par projet en première, deuxième et troisième secondaire.

Ayant constaté que, malgré tout le soutien qu'on leur offrait, les élèves étaient encore passifs et peu autonomes, l'équipe-école a voulu leur permettre d'avoir davantage de contrôle sur leur apprentissage ainsi que la possibilité de manifester leurs talents afin qu'ils puissent éprouver de la fierté à l'école. La plupart des élèves viennent de familles de cols bleus. Ils voient dans leur entourage des gens qui savent faire quelque chose de leurs mains. Cependant, ces talents sont peu valorisés à l'école où, dans l'enseignement traditionnel, les élèves sont plutôt jugés sur leur capacité à écouter les leçons, à lire des textes, à faire des exercices et à les reproduire aux examens. Dans l'apprentissage par projet, les élèves peuvent exploiter leur savoir-faire et en retirer une certaine fierté. On reconnaît la valeur de leurs productions. Ils sont moins frustrés parce qu'ils ont diverses façons de montrer ce qu'ils ont compris et manifestent, par le fait même, moins de problèmes de comportement.

Les élèves travaillent à des projets thématiques et multidisciplinaires. En première secondaire, par exemple, quatre thèmes les occupent toute l'année : les espèces en voie de disparition, les habitats, les continents et les Amérindiens. Il va de soi que l'on tient compte des contenus des programmes d'études à l'intérieur du projet à réaliser. Ainsi, en mathématiques, les élèves qui ont réalisé un projet portant sur l'Égypte ont étudié les volumes et les surfaces en construisant leurs pyramides. Le projet sur le thème des continents a permis d'aborder les proportions, de calculer des distances, le décalage horaire ou l'échange des monnaies, de construire des graphiques, d'étudier les statistiques, le plan cartésien, etc. L'aspect culturel n'a pas été négligé puisque les élèves ont fait la connaissance de mathématiciens célèbres et ont découvert des jeux et des nombres propres à d'autres pays.

On fait beaucoup appel aux arts plastiques de même qu'à la technologie, les élèves ayant de nombreuses recherches à effectuer.

Il est évident que mettre en œuvre une approche par projet nécessite un travail d'équipe considérable ainsi que l'accès à des ressources variées. Nous y reviendrons.

Nommer un enseignant titulaire

Dans chaque classe de première, deuxième ou troisième secondaire, une enseignante ou un enseignant passe chaque jour quatre cours sur six avec les mêmes élèves et donc leur enseigne plusieurs matières. Ainsi, en première secondaire, la personne qui enseigne l'anglais langue maternelle enseigne également l'écologie, la géographie, la morale, les arts et l'éducation physique. Les enseignants de français, langue seconde, et de mathématiques n'enseignent que leur matière, mais ils se joignent à l'enseignante ou à l'enseignant titulaire pour mettre au point des activités intégrées.

En optant pour la formule de l'enseignant titulaire, l'équipe-école a souhaité introduire de la continuité, de la stabilité dans la vie des élèves qui, à l'extérieur de l'école, vivent de nombreux changements (déménagements, nouveaux conjoints du père ou de la mère, séjours chez un autre membre de la famille, etc.). L'équipe tente de créer un milieu de vie dans lequel les élèves se sentent plus sécurisés, se connaissent mieux, sont mieux connus de leur enseignant et peuvent plus facilement apprendre à s'organiser.

De plus, dans les classes de première, deuxième et troisième secondaire, on attribue un enseignant titulaire aux garçons et une enseignante aux filles, et cela principalement pour le bénéfice des garçons qui n'ont pas beaucoup de modèles masculins dans leur vie.

Favoriser une ouverture sur le monde

Les jeunes n'ont pas non plus beaucoup d'occasions de sortir de leur milieu et de découvrir les richesses culturelles auxquelles ils peuvent avoir accès. Aussi, l'école a-t-elle engagé pour cinq demi-journées par semaine une personne-ressource qui a le mandat d'organiser des activités culturelles à l'intérieur et à l'extérieur de l'école afin de favoriser une ouverture sur le monde pour ces jeunes. Les municipalités, le gouvernement du Québec et le gouvernement fédéral offrent des services, souvent gratuits, qui sont peu connus et par conséquent peu utilisés. Certains musées disposent d'équipes prêtes à aller dans les écoles. À titre d'exemple, les élèves ont pu profiter des ressources du musée McCord dans leur projet sur les Indiens d'Amérique du Nord. Ils sont également allés visiter des Amérindiens. En toute logique, si l'on veut que les élèves sortent de leur milieu pour poursuivre leurs études, il faut arriver à réduire leur insécurité et leur permettre d'apprivoiser le monde extérieur. Même un simple voyage en autobus peut leur sembler une aventure. Cela est difficile à imaginer dans un univers où les frontières sont abattues grâce aux moyens de communication. Cependant, il vaut mieux regarder le monde avec les yeux des élèves si on souhaite les aider efficacement à s'affranchir des liens qui les retiennent dans leur milieu.

Intéresser les parents à ce que leurs enfants font à l'école

Souvent laissés à eux-mêmes et n'ayant pas toujours un endroit où ils peuvent faire leurs devoirs à la maison, les jeunes croient que ce qu'ils font à l'école n'intéresse personne. Or, rappelle le directeur de l'école, diverses recherches montrent que lorsqu'il y a à la maison une personne qui s'intéresse aux études et aux projets de l'enfant, ce dernier acquiert une énergie nouvelle et son intérêt pour ses études augmente. Pour stimuler l'intérêt des parents, l'école a retenu les services à temps plein d'une animatrice qui communique au moins une fois par deux semaines avec eux. Elle appelle tous les parents uniquement pour parler des caractéristiques positives de leur enfant et des projets auxquels il participe à l'école. Elle ne dit pas un mot sur la discipline. Elle leur téléphone aussi pour les inviter aux rencontres de parents. La participation de ceux-ci a largement augmenté depuis la mise en place de ces services. Ils ne craignent plus de venir à l'école. Lors de la dernière rencontre, 75 p. 100 des parents avaient répondu à l'appel même s'il faisait un froid de canard! Habituellement, seulement 35 p. 100 d'entre eux le faisaient. Une telle démarche, même si elle n'a pas lieu directement dans la classe, a des effets positifs sur les élèves.

Se donner des conditions de réussite

Les actions entreprises par l'école secondaire James Lyng requièrent la collaboration de tous. Il faut s'entendre sur ce que l'on va faire et organiser l'action de chacun des acteurs. Il faut ensuite évaluer la mesure prise, se réajuster et se ressourcer. Bref, il devient nécessaire de trouver du temps pour se rencontrer et se soutenir mutuellement.

Un horaire qui permet de se rencontrer

Avec l'accord du syndicat et de la commission scolaire, l'école a organisé le temps d'enseignement de façon à libérer le mercredi après-midi. Les élèves sont à la maison et les enseignants travaillent ensemble ou avec des personnes-ressources, au besoin. Le temps d'enseignement est le même, bien sûr, mais il est réparti autrement. Pour que les élèves travaillent en équipe à des projets thématiques, il est indispensable que les enseignants le fassent également. Les rencontres du mercredi permettent de coordonner l'action, de mettre au point des activités ou du matériel, mais surtout de partager des idées et des expériences. C'est d'ailleurs grâce à ce partage et au soutien qui leur a été offert que les enseignantes et les enseignants ont pu acquérir petit à petit leurs habiletés pour enseigner autrement.

Un soutien présent et approprié

Choisir des thèmes, aménager les contenus des programmes pour s'assurer que toutes les notions seront vues, penser à des activités stimulantes, tout cela exige du temps et une connaissance de l'ensemble du curriculum. Nancy Price, qui travaille à l'école James Lyng depuis neuf ans, assume cette responsabilité. Le changement dans la pratique pédagogique ne peut pas s'effectuer du jour au lendemain, aussi aide-t-elle depuis longtemps déjà les enseignantes et les enseignants à mettre en œuvre de nouvelles stratégies. Comme elle travaille à l'école à temps plein, le personnel enseignant et la direction peuvent toujours avoir recours à ses services.

Anne Quesnel, une personne-ressource, vient à l'école deux jours par semaine pour travailler avec les enseignants de mathématiques à l'élaboration d'activités liées aux thèmes étudiés et de matériel d'évaluation. Un recueil de ces activités, qui fait la fierté M^me^ Quesnel, sera bientôt publié. Comme l'explique cette dernière, l'évaluation constitue une préoccupation toute particulière pour les enseignants de mathématiques. Pour tenir compte de la grande différence dans les acquis des élèves d'un groupe ciblé, on a construit un questionnaire d'examen en trois parties. La partie A s'adresse à tous les élèves, la partie B aux élèves moyens et forts et la partie C aux plus forts seulement. Tout au long de l'année, les élèves progressent suffisamment pour changer de groupe. En février dernier, seulement quatre élèves du groupe ne répondaient qu'à la partie A. De cette manière, tous les élèves sont stimulés et peuvent progresser.

Une autre personne, spécialiste de la psychologie éducationnelle, apporte son soutien quatre jours par semaine pour l'enseignement de la langue maternelle. Elle coordonne aussi le programme d'aide individuelle offerte par les étudiants de l'université et s'occupe de l'évaluation des élèves qui arrivent en première secondaire.

En ce qui concerne les technologies éducatives, l'école retient les services à temps plein d'un coordonnateur qui assiste les enseignants et les élèves et cherche des logiciels et des sites webs intéressants pour mener à bien les projets.

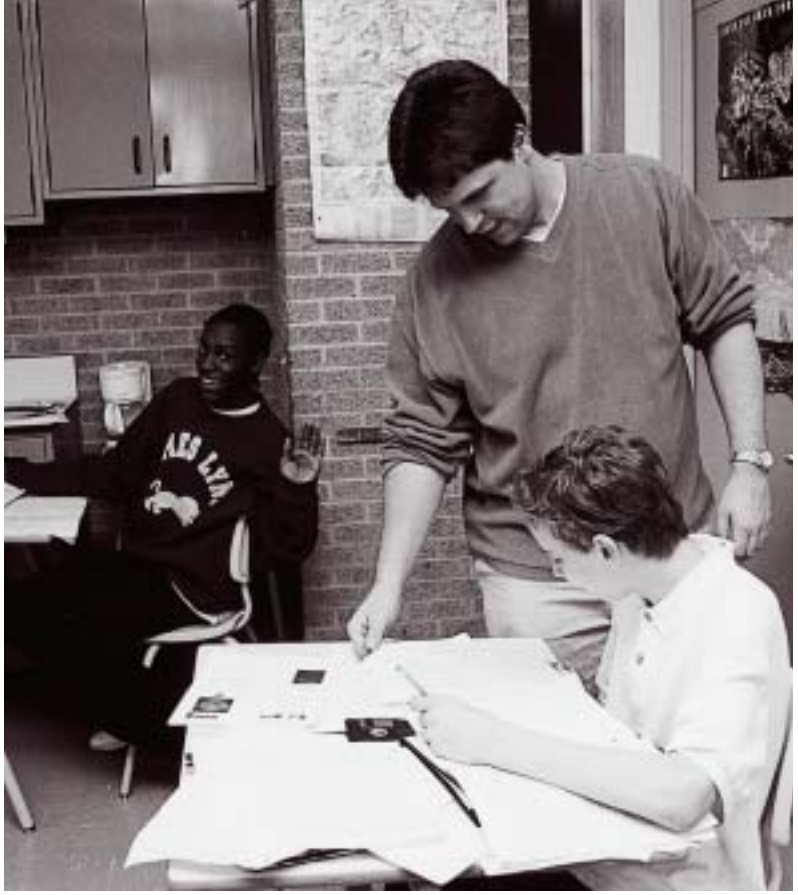


Photo : Denis Garon

Des enseignants ouverts

Depuis quatre ans, 75 p. 100 du personnel de l'école secondaire James Lyng a changé, non pas parce que les personnes voulaient s'en aller, mais bien parce qu'elles avaient atteint l'âge de la retraite. M. Commeford prend soin de préciser que l'approche pédagogique adoptée à l'école n'est pas réservée à du personnel jeune. Au contraire. Il rappelle qu'un enseignant qui avait 34 ans d'expérience était un leader dans l'école. Quoi qu'il en soit, en recrutant le nouveau personnel, le directeur de l'école s'est surtout soucié de trouver des personnes à l'esprit ouvert et volontaires pour travailler avec le type de jeunes qui fréquentent l'école, ainsi que des enseignantes et des enseignants qui ont de la facilité à travailler en équipe et qui possèdent des talents en informatique, en arts ou dans d'autres domaines. Il n'a pas cherché des gens formés en apprentissage par projet, parce que les jeunes qui sortent de l'université ont une formation plutôt traditionnelle. Ils sont tout étonnés de ce qu'ils voient lorsqu'ils arrivent à l'école James Lyng.

Moins d'élèves pour démarrer

Pour implanter l'apprentissage par projet, l'école a voulu offrir aux enseignants les meilleures conditions

possibles en misant sur le fait qu'une fois qu'ils auront expérimenté cette approche et en auront constaté les effets sur les élèves, ils ne voudront plus l'abandonner. On a donc réduit le nombre d'élèves à un maximum de 22 par classe, sachant bien qu'il ne sera pas possible de maintenir ce ratio lorsque le financement diminuera. Cependant, il ne faut pas oublier que 45 p. 100 des élèves sont en difficulté et que la première partie de l'année en première secondaire sert à aider les élèves à s'organiser, à leur montrer comment travailler, à leur donner confiance en eux et à leur faire découvrir leurs forces. En un mot, à les aider à prendre en main leur apprentissage, car c'est de cela qu'il s'agit lorsque l'on veut que les jeunes poursuivent leurs études et continuent d'apprendre tout au long de leur vie.

Des résultats encourageants pour les élèves et pour le personnel

À la suite de la mise en œuvre des premières mesures de soutien, 80 p. 100 des élèves obtenaient leur DES, mais il n'y en avait toujours que 17 p. 100 qui poursuivaient leurs études au cégep alors que la moyenne québécoise se situe autour de 60 p. 100. Aujourd'hui, le pourcentage des élèves diplômés de James Lyng qui s'inscrivent au cégep est de 30 p. 100. Un progrès remarquable! De plus, le taux d'absentéisme a diminué de 50 p. 100 chez les élèves qui travaillent par projet. Certains jeunes reviennent à l'école dire combien l'environnement et les enseignants leur manquent. Ils témoignent de leurs succès, souvent obtenus dans des conditions difficiles, sans le soutien de leur famille. Il faut aussi rappeler que l'effectif de l'école ne cesse d'augmenter, ce qui en dit beaucoup sur son nouveau pouvoir d'attraction.

Redonner de l'espoir aux élèves certes, mais aussi au personnel enseignant. On s'imagine aisément combien cela peut être décourageant de travailler d'arrache-pied, année après année, sans avoir de résultats concrets. Quelle stimulation et quelle gratification pour les enseignantes et les enseignants qui voient enfin leurs efforts porter fruit!

Enseigner à l'école secondaire James Lyng exige beaucoup des personnes parce qu'il faut sans cesse se concerter, travailler avec les autres, y mettre du temps, avoir des idées. Impossible de se retirer dans son coin et de s'occuper de ses petites affaires. Mais, comme l'affirme Anne Quesnel, « c'est beaucoup plus valorisant, plus créatif, plus actif ». Finie la routine, les forces de chacun sont utilisées, la créativité est stimulée. Il n'y a plus d'élèves qui demandent « À quoi ça sert? », « Pourquoi on apprend ça? ». Ils le voient. Ils appliquent les connaissances acquises. Anne Quesnel considère que l'équipe-école a bâti quelque chose de formidable et, bien qu'elle enseigne dans cette école depuis dix ans, elle n'en changerait pas.

Une équipe-école tout à fait prête pour la réforme

Il va sans dire que la réforme n'inquiète personne à l'école secondaire James Lyng. L'équipe a plutôt hâte d'y arriver, certaine d'être engagée dans la bonne direction. Il restera à poursuivre en quatrième et en cinquième secondaire ce qui a été entrepris en première, deuxième et troisième, ce qui ne devrait pas être trop difficile, certains enseignants travaillant déjà avec ces élèves. Le climat de l'école est propice au changement. Inscrite depuis une dizaine d'années dans un processus d'amélioration continue, l'équipe de l'école secondaire James Lyng a démontré non seulement qu'il est possible pour les jeunes qui vivent en milieu défavorisé de changer leur destin, mais encore que l'école peut contribuer à ce changement.

M^me^ Luce Brossard est rédactrice pigiste.

Une école captivante pour des garçons : un objectif réaliste?

C'est le défi que l'équipe enseignante de l'école Sainte-Odile entend relever depuis deux ans. Récit d'une expérience exemplaire.

par Paul Francœur

Au nord de Montréal, en plein cœur du quartier Bordeaux-Cartierville, le complexe de l'école Sainte-Odile s'étale fièrement dans un vaste parc. Tout l'environnement présente les caractéristiques d'un milieu favorisé. Pourtant, depuis une quinzaine d'années, le profil des élèves de cet établissement s'est fortement modifié. Les flux migratoires et la construction de nouveaux ensembles résidentiels à la périphérie du quartier ont porté à 71 p. 100 le nombre d'élèves allophones et aggravé l'indice de défavorisation du milieu.

À l'automne 2000, Marthe Desautels, directrice de l'école, proposa au personnel de réfléchir à la mise en place d'un projet novateur en vertu du programme de soutien à l'école montréalaise : au vu du fort pourcentage de garçons en difficulté d'apprentissage, on était invité à s'interroger à propos des moyens d'engager cette catégorie d'élèves sur la voie du succès scolaire. Deux enseignantes – Ghislaine Paquette, responsable d'une classe de sixième année, et Shahira Fawzi, enseignante de la classe d'accueil – se portèrent volontaires pour défricher le terrain et mettre au point un projet de plan d'action. À cette fin, elles furent partiellement dégagées d'une partie de leur tâche d'enseignement.

Ces deux enseignantes se mirent à l'œuvre sans tarder, en commençant par établir l'état de la recherche sur le problème de la désaffection des garçons à l'endroit du parcours scolaire, phénomène largement répandu dans les sociétés occidentales. La synthèse de leurs trouvailles servit de point de départ à une démarche de consultation systématique auprès d'une trentaine d'enseignants de l'école. Rassemblés par groupes de huit dans une série de tables rondes, ils eurent le loisir d'échanger longuement sur leur propre expérience en classe et sur les mesures à envisager pour mieux répondre aux besoins des garçons. On rencontra ensuite, par petits groupes et par année, 70 garçons qui correspondaient au profil du décrocheur potentiel. L'occasion leur fut donnée dans un climat de confiance de s'exprimer librement et abondamment sur leurs sentiments à l'endroit de l'école, sur leurs attentes à son égard, sur leurs centres d'intérêt, etc.

Sur la base des résultats de leur inventaire de la littérature et de la double consultation, les personnes-ressources rédigèrent un projet de plan d'action qui, en mai 2001, fit l'objet d'une journée pédagogique. Un consensus s'établit alors autour de quatre grands objectifs, assortis de moyens concrets de mise en œuvre. Le projet *Garçons* démarra dès septembre 2001, avec une volonté d'engagement de la part de l'ensemble du personnel et en dépit des aléas d'une conjoncture qui est rarement idéale pour la mise en œuvre d'une opération de ce genre.

Quatre grands axes de développement

Ce plan d'action en vue de la réussite des garçons – il va de soi que l'on vise aussi celle des filles – s'articule autour de quatre axes majeurs, dans une perspective à long terme : le sentiment d'appartenance, la qualité de la communication en classe, l'adaptation et la différenciation des démarches d'apprentissage, et une vision d'avenir pour les élèves.

Le sentiment d'appartenance

Pour intéresser les garçons à l'école, il est indispensable d'enrichir, de varier, d'assouplir et de dynamiser

la vie collective. En multipliant les activités qui correspondent à leurs besoins et à leurs centres d'intérêt, on peut arriver à développer chez eux un fort sentiment d'appartenance, bénéfique pour la réussite de leurs apprentissages. Autant dans les classes que dans un contexte parascolaire, l'école Sainte-Odile offre un calendrier d'activités d'une grande variété et d'une richesse remarquable, sur les plans récréatif, sportif et culturel. Une liste incomplète en détaille plus de 65 pour 2001-2002. On y exploite au maximum les ressources disponibles dans la communauté. En outre, l'accent est mis sur une reconnaissance publique des succès remportés par les élèves, des compétences exercées, des apprentissages réussis dans divers domaines. On a de plus multiplié les occasions de détente à travers l'horaire scolaire, pour tenir compte à la fois des besoins de mouvement et de calme de jeunes élèves : marche rapide, jogging, saut à la corde, périodes de lecture personnelle, d'activités libres, etc., permettent de libérer régulièrement les tensions ou de refaire les énergies.

La qualité de la communication en classe

En vue de garantir dans chacune des classes des conditions d'ordre et de tranquillité propices aux apprentissages, on travaille à mettre au point des outils de communication plus efficaces et des mécanismes de règlement des conflits entre les enseignants et les élèves ainsi que dans les relations des élèves entre eux : code de vie pour l'école et pour la classe, instauration d'un conseil de coopération, projet d'un conseil des élèves, etc. Ces mesures permettent déjà de rectifier les comportements qui dérangent en limitant les perturbations et de récompenser régulièrement le bon travail de l'élève méritant. Les enseignants ont d'ailleurs commencé à appliquer un style de gestion de classe qui met l'accent sur la qualité de la communication, favorisant ainsi une plus grande fluidité dans la vie courante de la classe, réduisant les interruptions, les motifs de ressentiment chez les « contrevenants » et les dérangements de toutes sortes. Sans prétendre encore à une réussite complète, on peut observer des améliorations prometteuses sur ce chapitre.

L'adaptation et la différenciation des démarches d'apprentissage

Concernant les démarches d'apprentissage, les réalisations sont encore plus spectaculaires. La mise en œuvre d'un mode de fonctionnement par ateliers et d'une pédagogie par projets mobilise directement l'intérêt des garçons qui deviennent plus actifs à l'égard de leurs apprentissages, surtout quand le processus aboutit à une réalisation concrète qui fait appel à leurs aptitudes manuelles et techniques : par exemple, la construction de cabanes d'oiseaux, le lien épistolaire avec un correspondant désigné, etc. Par l'application de ces nouvelles approches et un assouplissement de l'organisation scolaire, on en arrive déjà à une meilleure adaptation de la démarche d'enseignement et d'apprentissage et à une différenciation pédagogique qui tient compte des multiples façons d'apprendre, particulièrement de celle des garçons. Soulignons que l'implantation de la réforme scolaire s'est conjuguée efficacement au projet *Garçons* pour accélérer cette évolution de l'intervention en classe.

Une vision d'avenir pour les élèves

Diverses initiatives permettent d'établir un lien plus explicite entre les travaux scolaires et la vraie vie, donnant ainsi un sens tangible aux tâches proposées par l'école : quelques projets s'associent aux objectifs de l'école orientante, une relation se crée avec l'école secondaire, des parents sont invités à parler de leur profession ou de leur métier, on multiplie les occasions pour les garçons d'être en contact avec des modèles masculins, etc. Les nouvelles orientations de la réforme scolaire contribuent fortement à intensifier ce rapport entre



Photo : Denis Garon

l'école et la vie et à rendre plus significatives les compétences acquises et développées dans les apprentissages scolaires. Cette plongée dans la réalité donne plus de crédibilité à l'école aux yeux des garçons.

Deux atouts majeurs pour la mise en œuvre

La concrétisation de ces objectifs ambitieux est envisagée dans la perspective de plusieurs d'années d'efforts cohérents et persévérants de la part de tous les agents scolaires. On ne s'étonnera donc pas que, au bout de deux ans, certaines des actions prévues dans le plan initial demeurent encore à l'état de projet ou de souhait. Surtout que des tensions nationales dans les relations de travail ont retardé le calendrier de réalisation au cours de la première année. En revanche, un premier bilan démontre que des progrès considérables ont été faits sur le plan du renouvellement pédagogique et de la dynamisation de la vie de l'école. À ce propos, il est équitable de mettre en relief la contribution substantielle des enseignantes-ressources et d'un agent de milieu.

Deux enseignantes-ressources

Avec l'accord de l'équipe enseignante, à compter de septembre 2001, deux enseignantes furent entièrement dégagées de la responsabilité d'une classe afin de se consacrer, à titre de personnes-ressources, au soutien de leurs collègues dans leur effort de renouvellement pédagogique : Ghislaine Paquette, pour les classes de la maternelle et du deuxième cycle, et Michelle Ghanem, pour les classes du premier cycle. Depuis le début du projet, Ghislaine et Michelle n'ont guère eu l'occasion de chômer, au point qu'elles trouvent rarement la possibilité de se concerter entre elles. Elles sont en permanence sollicitées par leurs collègues pour diverses actions de soutien direct en classe, plus particulièrement afin d'assurer la logistique des projets, pour rassembler la documentation autour des thèmes choisis ou pour agir parfois dans une dynamique de coenseignement (*team teaching*). Ce soutien est indispensable à la plupart des enseignants, dont quelques-uns n'auraient pu envisager autrement le lancement de projets ambitieux de nature à captiver l'intérêt des garçons, l'organisation d'ateliers multiâges, l'accélération de l'usage des ordinateurs, les sorties à l'extérieur, etc. Il arrive aussi à l'enseignante-ressource de prendre directement en main un groupe restreint d'élèves en difficulté temporaire d'apprentissage pour un rattrapage ponctuel. En outre, les enseignantes-ressources participent régulièrement et activement aux rencontres de cycle, rendues possibles par un réaménagement de l'horaire du jeudi. Elles font parfois office de cheville ouvrière de ces rencontres et elles en assurent le suivi dans certains cas.

Le professeur d'arts plastiques contribue aussi à cet élan une journée et demie par semaine à titre de personne-ressource. Pour sa part, Christian Leblanc, enseignant de

quatrième année, consacre une demi-journée au projet particulier que nous exposons plus loin.

L'importance des besoins courants de soutien direct dans les classes n'a pas permis de faire progresser de manière notable le volet de la formation continue formelle de l'équipe-école, prévue comme pièce maîtresse du plan d'action. Cependant, sur ce chapitre, l'école peut toujours compter sur l'appui d'une conseillère pédagogique qui est à l'œuvre trois jours par semaine.

Un agent de milieu

En janvier 2001, arriva à l'école Sainte-Odile un acteur qui allait donner une impulsion nouvelle à la vie collective de l'établissement : Alexandre Dupré, agent de milieu, rattaché à la Table de concertation jeunesse Bordeaux-Cartierville, un organisme communautaire. Un projet du Fonds jeunesse Québec (ministère des Affaires sociales) assure en effet pour au moins deux ans la présence active d'un agent de milieu dans chaque école primaire et secondaire du quartier.

Cet agent dispose d'un mandat en quatre points qui s'harmonisent providentiellement avec les objectifs du projet *Garçons* :

- développer la vie parascolaire dans l'école;
- faciliter le passage du primaire au secondaire;
- créer des liens de partenariat avec les organismes du quartier;
- faciliter l'intégration des communautés culturelles.

Alexandre arrivait donc avec un programme ambitieux, planifié jusqu'en juin 2003. Depuis, il compte plusieurs réalisations à son actif : match sportif interécoles, animation des récréations, conseil des élèves, journal jeunesse du quartier, ateliers d'improvisation et de théâtre, groupes de danse, etc. Il anime aussi le projet nommé *Les chevaliers de Sainte-Odile*, dont nous allons traiter plus longuement.

Les chevaliers de Sainte-Odile

Afin de renforcer l'estime de soi chez des garçons en déficit grave de confiance, le plan d'action prévoyait d'organiser un pendant aux *Filles de cœur*, mouvement à l'objectif similaire, destiné aux filles, et qui fonctionne depuis plusieurs années à Sainte-Odile.

On en confia la réalisation à Alexandre, qui s'adjoignit Christian Leblanc, libéré de sa classe une demi-journée par semaine à cette fin. Le tandem fonda son projet d'intervention sur un scénario déjà élaboré par trois spécialistes du milieu et qui comportait les mêmes objectifs. Une fois mises au point quelques adaptations nécessaires, les activités des *Chevaliers de Sainte-Odile* démarrèrent dès janvier 2002 avec huit garçons du deuxième cycle désignés par leurs enseignants et correspondant aux critères de sélection retenus : ces jeunes venaient de familles économiquement défavorisées, ayant à leur tête une mère seule; ils bénéficiaient de peu d'activités sociales; et ils présentaient des problèmes d'adaptation.

Les objectifs de ce programme étaient les suivants :

- permettre l'identification à un modèle masculin;
- créer un sentiment d'appartenance au groupe;
- augmenter l'estime de soi;
- favoriser de meilleures habiletés sociales;
- améliorer l'expression des sentiments;
- promouvoir des relations harmonieuses.

De janvier à juin 2002, une série de douze rencontres se déroula au rythme d'une rencontre tous les quinze jours avec succès, de façon graduée, suivant des étapes où le garçon passait du statut de page à celui d'écuyer, puis de chevalier. Activités physiques, rituel autour d'une table rectangulaire, apprentissage des six règles d'un code d'honneur et collation occupaient environ une heure à la fin d'un après-midi.

Une psychoéducatrice se joignait à l'occasion aux responsables pour l'animation de ces ateliers, qui assuraient la promotion des valeurs de solidarité, de créativité, d'entraide, de partage et de coopération. Chaque rencontre offrait aux jeunes participants une occasion de valorisation personnelle et de succès assurés d'une façon ou d'une autre. Les personnes invitées étaient recrutées parmi des hommes qui présentaient une image positive de la masculinité soit en vertu de leur métier ou de leur profession, soit par les traits de leur personnalité.

Les huit chevaliers terminèrent avec succès le premier cycle prévu des douze activités et attendirent avec impatience la reprise des rencontres en janvier 2003, pour une nouvelle tranche de douze ateliers. Parallèlement, huit autres garçons de troisième année entamèrent un nouveau cheminement.

Les retombées de cette initiative sont remarquables, en particulier pour le lien étroit qui s'est créé entre ces garçons plutôt isolés socialement, ainsi qu'avec leurs animateurs. Le rehaussement de l'estime de soi, une meilleure intégration sociale et un accroissement de l'intérêt pour l'école sont déjà perceptibles chez ces élèves.



Photo : Denis Garon

Un bilan sommaire mais prometteur

Même s'il n'a pas été possible, comme le prévoyait le plan d'action, de procéder à une analyse rigoureuse des effets obtenus avec la mise en œuvre du projet *Garçons* dans son ensemble, il est patent pour tous les partenaires que les promesses de résultats se sont en partie concrétisées, en tout cas suffisamment pour que l'opération se poursuive avec les ressources exceptionnelles auxquelles l'école Sainte-Odile est admissible en raison des caractéristiques de son effectif scolaire :

- Programme de soutien à l'école montréalaise;
- Opération solidarité;
- Fonds jeunesse.

Sans compter les mesures complémentaires qui soutiennent la mise en œuvre du nouveau programme de formation, lequel converge dans la même direction et conforte le projet.

Il y a un autre signe qui ne trompe pas : l'évolution considérable observée dans l'engagement professionnel de la majorité des membres de l'équipe-école. De plus, il ne fait aucun doute que la profusion des projets mis en place ainsi que la recrudescence des activités physiques et sportives ont contribué de façon significative à augmenter l'attachement des garçons à la vie de l'école et leur motivation dans les diverses démarches concrètes d'apprentissage qui leur sont proposées en classe.

Au cours de l'année 2003, la production d'une vidéo sur l'école Sainte-Odile permettra d'illustrer le renouveau qui se manifeste dans cet établissement et donnera peut-être le goût à d'autres écoles de s'engager dans une trajectoire semblable de transformation au bénéfice de tous ces élèves que le système scolaire ne réussit pas encore à accrocher.

M. Paul Francœur est consultant en éducation.

FIN

Le rôle de l'orthopédagogue lié à la réforme et au virage du succès

par Jacinthe Leblanc

Dans ce vaste mouvement de réflexion et de formation continue suscité par la réforme, quelle place prend l'orthopédagogie dans nos écoles et comment la personne qui exerce cette fonction contribue-t-elle à la réussite de tous les élèves? Comment traduire son rôle et les incidences de son travail sur les nombreux élèves ayant besoin de son aide, sur une équipe-école et sur les membres de la communauté éducative? Un beau défi!

J'ai divisé l'article qui suit en trois parties : d'abord, le contexte de l'orthopédagogie au Québec; ensuite, le rôle de l'orthopédagogue au regard de la prévention des difficultés des élèves, de l'évaluation des apprentissages de ces derniers et de l'intervention pédagogique; enfin, quelques orientations à donner aux services d'orthopédagogie.

Le contexte de l'orthopédagogie au Québec

La formation en orthopédagogie existe depuis plus de trente ans. Elle naît officiellement en 1967 à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et, dans les années qui suivent, l'Université de Sherbrooke lui fait une place importante. Maurice Tardif et Claude Lessard (1992) ont fait une recherche remarquable sur l'émergence, l'évolution et la professionnalisation de l'orthopédagogie au Québec.

La réflexion sur le rôle de l'orthopédagogue et sur l'organisation de ses services doit aussi se faire en se référant à certains articles de la Loi sur l'instruction publique, au régime pédagogique, aux politiques ministérielles, notamment celle de l'adaptation scolaire, et au Programme de formation de l'école québécoise.

Dans le contexte de la réforme, l'orthopédagogue occupe une place importante au sein de l'équipe-cycle en privilégiant des approches qui contribuent à la prévention des difficultés des élèves, en collaborant à la recherche de moyens favorisant le respect des rythmes d'apprentissage des élèves et de solutions de rechange au redoublement et en favorisant la mise en place de conditions et l'adoption de stratégies favorables aux apprentissages.

La diminution du nombre d'élèves par classe ne constitue pas une mesure permettant d'assurer à elle seule la réussite du plus grand nombre. Le renouvellement des pratiques pédagogiques et le travail en équipe auxquels l'orthopédagogue prend une part très active représentent des conditions essentielles à respecter pour atteindre cette réussite. Sa contribution revêt une importance majeure et mérite toute notre attention.

Étant donné l'importance de la prévention dans la politique de l'adaptation scolaire, celle-ci fait l'objet d'un point particulier, même si le travail fait par l'orthopédagogue qui évalue les difficultés des élèves ou qui intervient auprès d'eux favorise aussi une action préventive.

L'orthopédagogue et la prévention

Comment trouver du temps pour prévenir le développement des difficultés des élèves alors que nous n'arrivons même pas à aider tous ceux et toutes celles qui éprouvent des difficultés? Le virage du succès se prend très tôt et la première voie d'action de la politique de l'adaptation scolaire fournit des balises claires à cet égard. À la Commission scolaire Marie-Victorin, avec la collaboration d'une équipe d'orthopédagogues, nous avons mis au point une approche préventive auprès des enfants de l'éducation préscolaire.

En collaboration avec l'enseignante de la maternelle, en novembre et en décembre, l'orthopédagogue repère les élèves dont les risques de difficultés scolaires sont les plus élevés. À cette fin, elle utilise des outils d'évaluation et de prévention. Ces outils ciblent deux champs d'investigation : la conscience de l'écrit et l'éveil logico-mathématique (Sabourin, 1995). Avec l'enseignante, elle analyse les résultats de son évaluation, planifie des ateliers à réaliser en classe, rencontre les parents, leur propose un modèle d'intervention auprès de leur enfant et des activités à organiser à la maison. De janvier à juin, elle collabore à la mise en œuvre d'activités préventives, à l'arrimage entre la maternelle et la première année ainsi qu'à la coordination des activités proposées aux parents. Son intervention est principalement indirecte, car elle planifie, organise, conseille, supervise, intervient en servant de modèle et, occasionnellement, rencontre des élèves en petits groupes.

Son rôle consiste d'abord à sensibiliser le milieu à l'importance de la prévention des difficultés des élèves et à la réalisation des différents volets du projet. Elle fait aussi connaître les résultats des recherches portant sur les facteurs de risque de difficultés (Cadieux et Leduc, 1992) et prépare les interventions selon les besoins des élèves et ces facteurs de risque. Dans les écoles où ces projets de prévention ont été réalisés, on constate qu'un moins grand nombre d'élèves sont dirigés vers les services d'orthopédagogie en première année.

Dans le contexte de la réforme, nous sommes invités à rechercher des modèles créatifs grâce auxquels notre regard se porte d'abord vers le virage du succès avant que les difficultés n'apparaissent ou ne s'aggravent. Les ateliers sur l'éveil à l'écrit et sur la lecture (Giasson, St-Laurent et Drolet, 2001, programme LÉA) pour des parents, des enseignants et des élèves, les activités décloisonnées permettant de répondre à des besoins particuliers, les activités de stimulation, la mise en œuvre de programmes tel PHONO (1999), et la collaboration avec d'autres partenaires (CLSC, cliniques privées, organismes communautaires) contribuent grandement à prévenir les difficultés.

La prévention des difficultés des élèves ne s'effectue pas uniquement à l'éducation préscolaire. Elle est aussi importante tout au long des études primaires et secondaires. La contribution de l'orthopédagogue consiste principalement à intervenir auprès des enseignants, des parents, de la direction de l'école et des divers agents d'éducation que préoccupe la réussite de l'élève. Elle comprend l'animation de rencontres permettant, d'une part, d'initier des élèves et des intervenants adultes à l'adoption d'approches différenciées en gestion mentale, en apprentissage coopératif ou en enseignement stratégique, à l'utilisation d'un portfolio ou à la mise en œuvre de programmes intensifs en tutorat et, d'autre part, de conseiller les parents et de collaborer avec eux.

La prévention favorise la réussite des élèves et une économie de ressources. Elle représente un élément majeur dans notre recherche de solutions favorables à ce virage du succès. Elle ne fait pourtant pas encore partie intégrante de notre pratique pédagogique car notre premier réflexe est d'intervenir quand le problème se manifeste! Avec des collègues orthopédagogues, j'ai rencontré plusieurs directrices et directeurs d'école pour les convaincre de l'importance du travail de l'orthopédagogue auprès des enfants de la classe maternelle. Chaque fois qu'un projet de prévention a été réalisé sérieusement et en



Photo : Denis Garon

respectant les conditions de réussite indiquées dans les recherches (Pikulski, 1995; Leblanc, 2000), les résultats ont été étonnants et la démonstration de l'importance du travail de l'orthopédagogue en matière de prévention n'était plus à faire.

L'orthopédagogue et l'évaluation

La troisième voie d'action de la politique de l'adaptation scolaire précise le rôle de l'orthopédagogue en ce qui a trait à l'évaluation des élèves en difficulté : « *Mettre l'organisation des services éducatifs au service des élèves handicapés ou en difficulté en la fondant sur l'évaluation individuelle de leurs capacités et de leurs besoins* » *(p. 23)*.

Dans le contexte de la réforme, l'orthopédagogue évalue **le progrès** des élèves afin de répondre le mieux possible à leurs besoins, d'ajuster ses interventions à ces besoins, d'améliorer la qualité des services rendus et de rendre compte des résultats obtenus. Nous avions plutôt l'habitude de demander à l'orthopédagogue d'évaluer les difficultés d'un élève, ses incapacités, ses écarts par rapport à une norme. Dans une perspective de progrès continu, l'évaluation de l'orthopédagogue consiste davantage à déterminer les capacités et les besoins de l'élève en vue d'adapter les services éducatifs qui lui sont offerts (art. 234 et 235 de la loi) et d'établir un plan d'intervention adapté aux besoins particuliers de cet élève (art. 96.14). **Évaluer pour mieux intervenir,** ce n'est qu'avec une telle préoccupation que l'évaluation a du sens.

Toujours en se référant au contexte actuel, l'orthopédagogue a pour tâche de mettre en application les principes de l'évaluation authentique en partant de ce que l'élève fait en classe, des stratégies qu'il utilise et des causes attribuables à ses difficultés d'adaptation et d'apprentissage. L'orthopédagogue collabore avec l'équipe-cycle à l'élaboration de grilles d'évaluation des progrès de l'élève, à l'utilisation de ces grilles, à l'évaluation équitable de l'élève en se référant à ses progrès bien plus qu'à des critères de groupe ou de programme. De plus, l'orthopédagogue contribue à la mise en place d'un portfolio permettant de témoigner des progrès continus de l'élève, ce portfolio constituant le dossier d'apprentissage de l'élève.

Dernièrement, une orthopédagogue engagée auprès d'un groupe d'élèves du secondaire âgés de quatorze ou quinze ans, m'informait qu'elle venait de recevoir les résultats de l'évaluation d'un de ses élèves dont les parents avaient consulté en clinique privée pour demander une évaluation des difficultés de leur fils en langue maternelle. Ceux-ci lui ont remis le rapport d'évaluation dans lequel un diagnostic de dyslexie était clairement indiqué. Ils étaient étonnés que cette évaluation n'ait pas été faite plus tôt en raison des difficultés persistantes de leur fils en lecture et en écriture. Ses habiletés en langue écrite correspondent à celles d'un élève de première année du deuxième cycle du primaire. Les parents en veulent à l'école de ne pas avoir repéré plus tôt la difficulté de leur enfant et de l'avoir inscrit dès l'âge de huit ans dans une classe spéciale, sans avoir posé un diagnostic valable et, par conséquent, sans avoir offert à leur enfant la rééducation dont il avait besoin.

L'importance d'un bon diagnostic n'est plus à démontrer et, parmi les conditions afférentes à la réussite scolaire, notamment en ce qui touche la prévention du redoublement, cette condition vient en premier sur la liste de celles qu'il faut respecter dans le virage du succès. Il appartient à l'enseignant de signaler les difficultés d'apprentissage d'un élève et, en collaboration avec l'orthopédagogue, d'ajuster ses interventions en fonction de son évaluation et de celle de ce spécialiste.

Pour certains élèves, il faut cependant prendre le temps de faire une évaluation individuelle, selon un processus de résolution de problème.

L'orthopédagogue collabore à l'évaluation formative, participe à l'élaboration d'outils permettant de réaliser des entrevues avec l'élève pour analyser ses processus métacognitifs, élabore des grilles d'observation, prépare des dossiers en recueillant les données permettant de mieux comprendre les difficultés de l'élève et propose des évaluations complémentaires.

En matière d'évaluation, l'orthopédagogue joue un rôle qui correspond à sa formation dans le domaine de la rééducation des troubles d'apprentissage en lecture, en écriture et en mathématique. Ses cours en intervention orthopédagogique et orthodidactique et la formation continue acquise dans le domaine de l'évaluation diagnostique lui permettent de mieux comprendre les difficultés des élèves.

Pour être vraiment efficaces auprès des élèves ayant des difficultés d'apprentissage, l'orthopédagogue, l'enseignant et les autres professionnels doivent inscrire leurs interventions dans une réelle perspective de complémentarité.

La réforme de l'éducation en cours incite l'orthopédagogue à évaluer un élève tout en suscitant la collaboration des enseignants, des parents, des autres professionnels des services complémentaires, de la direction de l'école et des autres membres de l'équipe-cycle. L'information, la consultation, la communication et le travail en équipe sont, à bien des égards, à privilégier dans une démarche évaluative conforme au virage du succès. La participation active des parents est particulièrement importante dans ce processus d'évaluation ainsi que celle de l'élève. La présence des parents aux séances d'évaluation, surtout en ce qui concerne les enfants de l'éducation préscolaire et ceux du premier cycle du primaire, favorise grandement leur contribution au plan d'intervention.

L'orthopédagogue et l'intervention

Les six voies d'action de la politique de l'adaptation scolaire guident les interventions des orthopédagogues, mais les quatre voies énumérées ci-après orientent particulièrement nos choix au regard de l'organisation des services orthopédagogiques. *« Reconnaître l'importance de la prévention ainsi que d'une intervention rapide et s'engager à y consacrer des efforts supplémentaires » (p. 18). « Placer l'adaptation des services éducatifs comme première préoccupation de toute personne intervenant auprès des élèves handicapés ou en difficulté » (p. 20). « Créer une véritable communauté éducative avec l'élève d'abord, ses parents, puis avec les organismes de la communauté intervenant auprès des jeunes et les partenaires externes pour favoriser une intervention plus cohérente et des services mieux harmonisés » (p. 25). « Porter attention à la situation des élèves à risque, notamment ceux qui ont une difficulté d'apprentissage ou relative au comportement, et déterminer des pistes d'intervention permettant de mieux répondre à leurs besoins et à leurs capacités » (p. 28).*

Conformément aux voies d'action retenues dans la politique, les interventions de l'orthopédagogue consistent donc à ajuster ou à modifier des façons de faire (chapitre 6 du Programme de formation de l'école québécoise), à proposer différents choix à l'élève, à considérer l'élève comme l'acteur principal de sa réussite (Leblanc, PRI, 2000), à accueillir les parents à l'école et à soutenir leur participation, à assurer une meilleure coordination des interventions, à ouvrir l'école à la communauté éducative, à approfondir les connaissances et à dégager des pistes d'intervention appropriées.

L'intégration des élèves en difficulté dans la classe ordinaire nécessite une adaptation des services éducatifs et il est illusoire de penser que l'enseignant d'une classe ordinaire peut à lui seul assumer cette responsabilité. Ces élèves exigent du matériel didactique, des outils d'apprentissage adaptés et des plans d'intervention individualisés répondant le mieux possible à leurs besoins et favorisant leur réussite. Les élèves intégrés ayant des troubles particuliers d'apprentissage (dyslexie, dysphasie, dyscalculie, problèmes neurologiques etc.) nécessitent une rééducation appropriée. La collaboration de l'orthopédagogue a pour objet d'aider ces élèves à développer leurs compétences disciplinaires et transversales. L'aide de l'orthopédagogue, en tant que spécialiste de la **cognition,** de la **métacognition,** du **processus d'apprentissage,** de la **dimension affective de l'apprentissage, du diagnostic** correspondant aux troubles de l'apprentissage détectés et en tant que spécialiste de la **rééducation,** est au cœur même de la concertation qui s'établit entre tous les membres de la communauté éducative dans la recherche de moyens contribuant à la réussite des élèves en difficulté.

La question relative à l'intervention en orthopédagogie a souvent été abordée sous l'angle des modalités, dans la classe, à l'extérieur de la classe, en sous-groupe, au cours d'entrevues individuelles et selon un principe de justice conduisant à un partage équitable de services entre les enseignants d'une même école. Cette façon d'aborder la question ne conduit pas à une recherche de solutions axées sur les besoins de l'élève et sur la préoccupation première de la réforme de l'éducation qu'est le virage du succès.

L'intervention orthopédagogique peut se faire auprès de petits groupes d'élèves qui éprouvent des difficultés du même ordre, apporter une aide appropriée aux élèves qui ont des besoins particuliers, assurer le transfert des apprentissages en salle de classe, contribuer à la préparation et à la réalisation d'activités rééducatives et individuelles destinées aux élèves ayant des troubles particuliers d'apprentissage (dyslexie, dysorthographie, dyscalculie, problèmes d'ordre neurologique, cognitif ou métacognitif, etc.).

Dans le contexte de la réforme, l'engagement de l'orthopédagogue à l'égard de l'équipe-cycle consiste à offrir de l'aide aux enseignants et aux enseignantes qui s'interrogent sur le cheminement de certains élèves, sur les mesures spéciales d'aide à leur offrir et sur les façons de faire pour les accompagner dans l'application des principes ayant trait à l'adaptation de leur enseignement, de leurs approches, du matériel didactique qu'ils utilisent et de l'évaluation des apprentissages. L'orthopédagogue apporte une aide permettant d'assurer une continuité d'une année à l'autre et organise des activités spéciales destinées à certains élèves.

Dans son milieu de travail, l'orthopédagogue agit comme agent de changement tout en accompagnant les enseignants et les enseignantes dans leur appropriation des principes de la réforme et dans le renouvellement de pratiques pédagogiques que ces principes entraînent. Son rôle consiste également à les informer des données résultant des recherches sur les conditions importantes à respecter pour des interventions efficaces en matière de rattrapage scolaire. L'orthopédagogue accompagne aussi les parents en suscitant leur participation active dans les apprentissages et dans l'évaluation de leur enfant, selon les orientations de la réforme.

Orientations

L'application des principes de la réforme, la diminution du nombre d'élèves par classe, l'engagement solidaire des équipes-cycles et la collaboration des parents peuvent sûrement favoriser la réussite scolaire chez la majorité des élèves. Cependant, pour certains d'entre eux, cette réussite ne sera pas possible sans une aide complémentaire, étant donné la nature même de leur difficulté.

Nous pourrions faire le même raisonnement en ce qui a trait à la santé des personnes et croire qu'il n'y aura plus de cancer à cause des campagnes anti-tabac, plus d'obésité à cause des programmes prônant la bonne alimentation et l'exercice… La réalité est tout autre! La réussite scolaire de tous les élèves nécessite un travail d'équipe, une **disponibilité, une stabilité et une continuité** des services de l'orthopédagogue.

Dans la foulée de la Politique de l'adaptation scolaire, l'orthopédagogue apportera son soutien aux membres de l'équipe-cycle et à l'élève en vue de favoriser la progression de ce dernier et son maintien en classe ordinaire.

Le contexte actuel représente pour l'enseignant, les membres de la communauté éducative et l'orthopédagogue de nombreux défis à relever, tant sur le plan de la prévention, que sur ceux de l'évaluation et de l'intervention. Les rôles de l'orthopédagogue comme personne-ressource dans son milieu et comme agent de changement sont nouveaux pour certains et nécessiteront pour eux comme pour l'ensemble des intervenants scolaires un engagement individuel et collectif dans un processus de formation continue.

À tous les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage d'ordre neurologique, cognitif, métacognitif, affectif ou socioculturel, nous devons offrir des services en orthopédagogie adaptés à leurs besoins et favoriser un travail d'équipe centré sur l'élève comme principal acteur de ses apprentissages.

M^me^ Jacinthe Leblanc est une personne-ressource chargée du soutien régional aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage, en Montérégie.

Références bibliographiques

CADIEUX, A. et A. LEDUC. « L'identification des enfants à risque de retards scolaires », *Apprentissage et socialisation*, vol. 15, nº 2, 1992, p. 101-108.

GIASSON, J., L. ST-LAURENT et M. DROLET. *Lire et écrire à la maison*, Chenelière/McGrawHill, Saint-Laurent, 2001.

DUBUC, M. et l'équipe du Service d'aide pédagogique *PHONO. Épreuves d'habiletés métaphonologiques pour élèves de 5-6 ans*, Commission scolaire des Samares, 1999.

LAPLANTE, L. *Prévention et diagnostic des troubles du langage écrit II*, document inédit, Montréal, Université de Montréal, 1997.

LEBLANC, J. *Le plan de rééducation individualisé (PRI) Une approche prometteuse pour prévenir le redoublement*, Saint-Laurent, Chenelière/McGrawHill, 2000.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Une école adaptée à tous ses élèves*. Politique de l'adaptation scolaire, 2000; *Une école adaptée à tous ses élèves*. Plan d'action en matière d'adaptation scolaire, 2000; *Loi sur l'instruction publique*, 1999; *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire*, 2000; *Programme de formation de l'école québécoise*, chap. 6, *Favoriser la réussite du plus grand nombre d'élèves*, 2000, p.533-536.

PIKULSKY, J.J. « Preventing Reading Failure : A Review of Five Effective Programs », *The Reading Teacher*, vol. 48, 1995, p. 30-39.

TARDIF, M. et C. LESSARD. « L'orthopédagogie en milieu scolaire : émergence, évolution et professionnalisation d'un nouveau champ de pratiques et de discours, *Historical Studies in Education*, vol. 4, nº 2, automne 1992, p. 232-267.

Le tutorat au secondaire : un moyen efficace pour aider les élèves à réussir

par André Deschamps, en collaboration avec Christian Lebeuf, Michel McKinnon et Serge Guitard

« La réussite nous tient tous à cœur. »
(Anonyme)

N'avez-vous pas déjà énoncé une telle affirmation? Croyez-vous que cette citation vous appartient? En soi, cette affirmation est fort simple, mais elle sous-entend des engagements qui sauront résister aux intempéries du monde de l'éducation.

Le modèle de tutorat développé à l'école secondaire des Lacs en est un exemple. L'équipe-école et la direction partagent cette vision de la réussite et du cœur. Depuis mai 1995, l'élaboration du projet éducatif et le processus de mise en œuvre d'un plan d'action ont constitué une étape importante dans l'établissement du modèle de tutorat. Ce projet pédagogique mobilise tout le personnel. Il fait appel à certaines valeurs chez l'élève, notamment le sens de l'engagement, l'autonomie et la responsabilité.

L'école secondaire des Lacs accueille une dizaine de groupes d'élèves de la première à la cinquième secondaire, soit environ 280 élèves, et 16 enseignantes et enseignants. Le fait que l'école soit petite facilite le contact humain, la communication et le suivi personnalisé.

Aux abords du parc de la Gatineau, l'école est située dans un milieu qui stimule l'ouverture sur les richesses naturelles, permettant l'utilisation et l'exploration de celles-ci à des fins éducatives. Sise dans un secteur rural, l'école couvre un très vaste territoire.

La mission éducative suscite l'exploration de moyens nouveaux ou différents pour présenter aux élèves des défis stimulants axés sur l'apprentissage en exploitant judicieusement un milieu de vie exceptionnel.

En résumé, à l'école, tout le monde se connaît. C'est un lieu de rencontre pour les élèves qui sont, pour la plupart, dispersés sur le territoire. Dès lors, la vie sociale se structure et s'exprime à l'école. Depuis le début de leur vie scolaire, les élèves ont grandi ensemble dans cette communauté; le groupe-classe constitue la force motrice de l'école. Le sentiment d'appartenance au milieu demeure un élément important de notre réalité. La stabilité d'une bonne partie du personnel garantit, d'année en année, un suivi et un respect des orientations pédagogiques. Le dynamisme des enseignantes et enseignants de l'école n'a d'égal que l'engagement et le soutien mutuel de chacun.

Depuis la réalisation du projet éducatif de l'école, nous avons travaillé à l'élaboration de plans d'action qui comportent des objectifs précis liés à des actions et à des stratégies bien définies, celles-ci étant réévaluées chaque année. La seule réussite des apprentissages justifie toutes les actions et tous les moyens mis en œuvre.

Le tutorat : un projet en évolution

Il y a quelques années, le tutorat existait uniquement en première secondaire. On voulait faciliter l'arrivée des élèves du primaire en leur offrant un suivi et un encadrement significatifs et sécurisants pour leur permettre une meilleure intégration au secondaire. Peu à peu, les enseignantes et enseignants ont développé des stratégies particulières, se sont donné du temps pour assurer un suivi aux élèves et, à la suite des évaluations annuelles, ont reconnu les bienfaits du tutorat au point de le proposer à tous les échelons.

Simultanément, l'équipe-école préparait un document de travail issu du projet éducatif et était à la recherche de pistes d'action et de moyens à inclure dans ce même projet pour atteindre les objectifs fixés.

L'engagement de toute l'équipe-école dans un processus de réflexion et de concertation nous a permis de dégager les forces et les faiblesses de ce premier essai de tutorat. Certaines lacunes ont été identifiées :

1. **Le temps :** on allouait 60 minutes non déterminées à l'horaire, utilisées durant le temps de présence ou à l'intérieur du cours ou encore dans une période de temps libre. Le tuteur rencontrait soit le groupe, soit certains élèves ciblés.
2. **Les responsabilités :** la gestion administrative de l'agenda de l'élève, ses retards, ses écarts de conduite, ses résultats et la communication avec les parents, bref, tout un amalgame de responsabilités variées était géré par le tuteur. Et du même coup, le tuteur devenait l'agent de transmission d'une foule d'informations verbales concernant toutes les activités de l'école. Les messages étaient donc fort variés.
3. **Le suivi :** le suivi qu'offraient les tuteurs n'était de toute évidence pas le même et il était laissé aux interprétations individuelles. Certains élèves bénéficiaient d'un suivi ponctuel et d'autres, selon le temps dont disposait le tuteur.
4. **Le rôle :** le nouveau personnel enseignant ne recevait aucune formation et obtenait très peu d'informations précises sur le rôle du tuteur mis à part une liste des différentes tâches à accomplir selon les besoins du moment. Le nouveau tuteur pouvait bien sûr compter sur l'aide des autres tuteurs lors des périodes de temps libre.
5. **L'équipe :** malgré de bonnes intentions et les visées du projet, chaque tuteur était laissé à lui-même et les effets de leurs actions étaient variables.

Malgré ce qui nous semble aujourd'hui n'avoir été qu'une amorce d'un projet de tutorat, les résultats ont été quand même satisfaisants à la fois pour les élèves et pour l'équipe-école.

Néanmoins, les lacunes que nous avons observées, nous ont permis d'établir un plan d'action fondé sur des principes que tous partageaient et qui étaient associés aux valeurs du projet éducatif en fonction des objectifs fixés.

Ainsi est né le modèle de tutorat de notre école. Une première constatation s'impose : le manque de temps pour l'application d'un tel projet s'est transformé, par la suite, en un critère essentiel à sa réussite. En effet, la base du projet repose maintenant sur la redistribution du temps de classe. Une période de 20 à 30 minutes par neuf jours est officiellement prévue à l'horaire pour une rencontre du groupe-tuteur. Des temps de présence réguliers (rencontre du lundi soir) sont réservés pour des rencontres entre tuteurs et pour certaines formations choisies par ceux-ci afin d'apporter les ajustements nécessaires au projet et de construire de nouvelles compétences liées au tutorat. En concertation avec l'équipe, la direction a pris le temps de fixer véritablement les bases de ce projet. L'équipe s'est sentie d'attaque et a créé un modèle basé sur les paramètres suivants : ses principes et ses orientations, ses actions et ses applications, ses indices de rendement et les résultats attendus.

L'objectif du projet : favoriser la réussite, augmenter le sentiment d'appartenance de l'élève à l'école et renforcer le suivi. Un plan d'action a donc été élaboré en juin 2000 et mis en application trois mois plus tard.

Les fonctions et les champs d'intervention des tuteurs

Il s'agissait d'uniformiser les actions entreprises par les tuteurs et d'assurer une meilleure gestion des heures consacrées aux rencontres. L'équipe a défini les rôles et les fonctions du tutorat afin d'en déterminer les véritables responsabilités. Celles-ci se regroupent autour des fonctions d'encadrement, de motivation et de soutien. Le tuteur doit s'engager à part égale et de façon régulière dans chaque volet du projet, soit scolaire, comportemental et social.

Sur le plan scolaire, le tuteur ou la tutrice :

- motive les élèves individuellement ou collectivement à viser la réussite par des moyens qui leur sont propres;
- rencontre individuellement ses élèves après chaque étape pour fixer les objectifs de l'étape suivante;
- cherche avec les élèves en difficulté les causes de leurs échecs et les moyens de réussir;
- sensibilise le groupe à l'importance d'un climat de travail positif;
- souligne les performances des élèves méritants sous forme de mentions (méritas);
- rencontre les parents et l'élève, s'il y a lieu, en vue de discuter du rendement scolaire;
- détermine avec les élèves des moyens et des méthodes à utiliser pour améliorer leurs chances de réussite scolaire;
- rencontre régulièrement son groupe (une fois par cycle) et aborde différents thèmes (préétablis par l'ensemble des tuteurs).

Sur le plan comportemental, le tuteur ou la tutrice :

- cherche à développer, chez les élèves, un sentiment d'appartenance au groupe;
- motive les élèves individuellement et collectivement à respecter la liberté d'autrui, les lieux et l'équipement, par des moyens qui leur sont propres;
- renforce les comportements positifs des individus et du groupe;
- s'assure de la compréhension des élèves à l'égard des règlements de l'école et de la philosophie de l'établissement;
- rencontre individuellement les élèves déviants pour les inciter à améliorer leur comportement et à diminuer leurs écarts;
- participe aux études de cas lorsqu'il y a lieu de mettre en place des moyens d'intervention plus poussés;
- communique avec les parents pour discuter du comportement général de l'élève dans certains cas;
- réfère à la direction les élèves de son groupe qui ont besoin de l'un ou l'autre des services complémentaires offerts par l'école.

Sur le plan des activités étudiantes ou parascolaires, le tuteur ou la tutrice :

- encourage et incite les élèves de son groupe à participer pleinement aux différentes activités;
- s'assure de la représentativité de son groupe au conseil des élèves;
- supervise la diffusion des communications entre le conseil des élèves et son groupe;
- incite les élèves à s'engager dans l'organisation des journées d'activités spéciales ou à y participer.

Le suivi (étapes et processus) est également défini par l'équipe. Il exige continuité et persévérance de la part des tuteurs. Après mûre réflexion, le projet de tutorat a été mis en œuvre non seulement en première secondaire, mais à tous les échelons, les besoins des élèves étant bien sûr différents, mais les objectifs du projet demeurant les mêmes.

Certaines rencontres des tuteurs se préparent par classe puisque des informations et des formations nécessaires en première secondaire risquent de devenir répétitives pour les classes subséquentes et, par conséquent, elles doivent être abordées de façon différente. Cependant, certaines discussions ou certains contenus sont évidemment communs à tous les échelons.

Les groupes-tuteurs sont issus des groupes-classes ou des groupes d'intérêt (ex : un groupe-tuteur est formé des élèves inscrits au programme sport-étude offert à l'école). Les critères de regroupement ont été établis en fonction d'un minimum de 20 élèves et d'un maximum de 32 . Il est possible de demander un tuteur supplémentaire si le groupe dépasse 32 élèves. Le choix de devenir tuteur et de participer au projet est laissé à l'enseignant. Ce n'est donc pas nécessairement l'enseignante ou l'enseignant qui rencontre le groupe le plus souvent qui devient le tuteur de ce groupe. Le libre choix est essentiel sur ce chapitre. Tout nouvel enseignant se voit associé à un enseignant d'expérience.

Il est évident que pour une école qui ne compte que 10 groupes-classes et 16 enseignantes et enseignants, l'engagement d'une forte majorité de ces derniers est essentiel à la réalisation d'un tel projet.

Durant la première année de la mise en œuvre du projet, nous avons préparé un sondage sur les besoins des élèves et sur la réponse apportée à ces besoins par l'entremise du tutorat. Il s'agissait ici de consulter les élèves, les tuteurs, la direction et les parents, dans le but de redéfinir les attributs nécessaires à l'amélioration du projet. Cette consultation a été effectuée à l'automne 2001.

Cependant, dès le mois de juin, on pouvait constater une augmentation de la réussite scolaire des élèves et de leur sentiment d'appartenance à l'école.

Les résultats constatés au cours de la présente année nous semblent aussi prometteurs. Grâce à la mise en œuvre du projet tutorat à tous les échelons, les besoins des élèves sont plus facilement identifiés et les interventions plus rapides et mieux soutenues pendant toute l'année. Selon nous, l'implication active de même que la participation qualitative en classe et à l'extérieur ont augmenté. Par ailleurs, les commentaires des parents sont positifs et renforcent nos actions.

Après dix mois d'expérimentation, on constate que le temps alloué au tutorat a été respecté et que les rencontres à tous les échelons ont eu lieu régulièrement. Les échanges entre tuteurs se poursuivent. Le manque de formation demeure la seule lacune au regard des demandes faites par les tuteurs à cet effet. Mais la plupart d'entre eux s'accordent pour dire que la première année aura permis de mieux déterminer les besoins de formation pour l'année suivante. Il faut souligner un dernier élément qui a influé sur la réussite du projet : l'animation de ces rencontres afin d'optimiser les compétences de chacun et d'utiliser le temps imparti de manière efficace.

Sur le plan pédagogique, l'enseignement explicite de stratégies (la préparation aux examens, l'écoute, la mémoire, l'apprentissage), le partage de celles-ci, la rétroaction des élèves et des parents ainsi qu'une communication accrue avec les élèves ont permis à ces derniers de se fixer des buts à court et à long terme. La réussite est entrée dans le vocabulaire quotidien. Le sentiment d'appartenance grandit avec le sentiment de fierté et d'accomplissement.

Sur les plans social et parascolaire, la participation aux activités est la même que celles des années précédentes; par contre la participation active s'est accrue, c'est-à-dire qu'un plus grand nombre d'élèves se sont engagés dans l'organisation de ces activités.

Sur le plan comportemental, le tutorat a permis d'établir une meilleure communication avec les parents. Un effort pour souligner les éléments positifs et les progrès des élèves semble avoir intensifié leur implication. Certes, ce modèle de tutorat n'est pas le remède à tous les maux, mais les informations véhiculées sont plus pertinentes. Au moment de la remise des bulletins, par exemple, les parents demandent systématiquement une rencontre avec le tuteur, qui devient l'intermédiaire et le responsable du suivi. Ce seul fait nous démontre l'effet positif qu'a déjà eu le projet.

Doit-on poursuivre le projet? Doit-on corriger le tir? Nous répondrons par l'affirmative à ces deux questions. C'est un projet qui en est à ses premiers pas et qui mérite d'être poursuivi. En général, élèves, tuteurs, enseignantes, enseignants et direction d'école se disent satisfaits du projet et heureux de faire partie de l'action. D'autre part, ceux-ci souligneront également certains aspects qui méritent une réévaluation ou une mise au point. À titre d'exemple, on se demande s'il ne serait pas plus pertinent de permettre une répartition variable du temps consacré à chacun des volets du projet afin de répondre aux besoins d'un groupe donné. Le tutorat rehausse la qualité de la relation avec l'élève et nous croyons qu'il constitue un élément essentiel à leur réussite.

À partir des commentaires et des critiques des diverses parties prenantes, d'autres idées, orientations et stratégies pourront être mises en œuvre au fur et à mesure de l'évolution du projet.

En conclusion, oui, la réussite de nos élèves nous tient à cœur et le projet de tutorat nous motive, nous mobilise et nous engage sur le chemin de la réforme.

Le projet de tutorat chapeaute plusieurs autres projets dans notre école. Il nous permet de sensibiliser, de motiver et d'accompagner les élèves engagés, entre autres, dans l'animation sportive, le conseil des élèves, le projet environnement et le projet des Lacs[1], issu du cours d'écologie. En atteignant ses objectifs et en dépassant son contenu, le projet des Lacs réussit à instaurer un sens écologique à nos élèves, et ce, depuis plus de cinq ans.

Dans son dernier avis concernant l'aménagement du temps, le Conseil supérieur de l'éducation suggère de sortir du cadre usuel de l'horaire. Toutes les propositions du Conseil sont accompagnées d'une forme de titularia ou de tutorat pour favoriser la réussite de l'élève. C'est dans cette voie que s'oriente déjà notre équipe-école.

La réforme se bâtit de jour en jour avec réalisme et son point de départ demeurera toujours notre école et notre équipe.

MM. André Deschamps, Christian Lebeuf, Michel McKinnon et Serge Guitard sont enseignants à l'école secondaire des Lacs de la Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais.

1. Un article intitulé « À l'école des Lacs » a été publié dans *Vie pédagogique*, nº 122, février-mars 2002.

PRENDRE L'HISTOIRE EN MAIN

par Marc-André Bédard

Il y a cinq ans, deux enseignants de la polyvalente Bélanger, de Saint-Martin, en Beauce, ont mis sur pied un projet d'enseignement de l'histoire vraiment peu banal. Le projet consiste à mettre en contact les garçons et les filles du secondaire avec la société de la Nouvelle-France. Notons que cette école, qui compte 875 élèves, est située dans un milieu rural. Dans le cadre du cours, les élèves confectionnent des objets de la vie quotidienne utilisés par les Amérindiens de la vallée du Saint-Laurent et par les premiers habitants de la colonie. Les concepteurs du projet sont Christian Lagueux, qui enseigne en deuxième et en cinquième secondaire et son frère, Jean-Pierre, qui, en plus de sa tâche de conseiller pédagogique, enseigne l'histoire nationale en quatrième secondaire. C'est ainsi que des élèves de différents niveaux peuvent être rejoints par le projet.

L'ORIGINE DU PROJET

Christian et Jean-Pierre se demandaient comment stimuler concrètement l'intérêt des élèves qui, souvent, sont rebutés par des notions historiques perçues comme abstraites et déconnectées de la vie quotidienne. Ils ont eu l'idée d'incarner, en quelque sorte, le contenu notionnel de la matière, en mettant les élèves en contact avec la vie des Amérindiens, des explorateurs et des premiers colons. Comment? En se lançant dans la fabrication d'objets utilisés par ces derniers dans leur vie quotidienne ou pour leur survie. Le projet, qu'on pourrait décrire comme une illustration de l'originalité de l'entrepreneurship beauceron, a eu des débuts modestes, mais il a rapidement suscité l'enthousiasme de tous, soit les élèves, les parents, les enseignants en général, ainsi que la direction de l'école. Des commanditaires se sont même joints au projet pour appuyer l'initiative.

LE DÉROULEMENT DU PROJET

Au début de l'année, l'élève est invité à se choisir un champ de recherche à l'intérieur duquel il aura à confectionner un objet en rapport avec ce qu'il étudie en classe. Un vaste éventail d'activités est ainsi ouvert. Il recouvre les talents et les goûts les plus divers, parmi lesquels on trouve, notamment, la couture, la peinture, le dessin, la sculpture, la menuiserie et la cuisine. Un élève de deuxième secondaire peut s'intéresser à la fabrication d'objets des civilisations amérindiennes, plus particulièrement iroquoïenne et algonquienne, et se lancera alors dans la fabrication de vêtements, d'outils ou d'armes. Pour ceux et celles qui sont en quatrième secondaire, c'est tout ce qui a trait au Régime français qui est ouvert : costumes traditionnels, cartes géographiques, journaux de voyage, monnaie de cartes, sans oublier la confection de plats à partir de recettes datant du 17e ou du 18e siècle. Même les élèves de troisième secondaire sont appelés à participer au projet, grâce à la collaboration de la conseillère pédagogique d'arts qui a su sensibiliser les responsables de l'enseignement de la musique et des arts plastiques. Ces élèves peuvent alors fabriquer des masques traditionnels ou apprendre des pièces de musique de la période étudiée.

Il va sans dire que le projet doit être soumis à l'enseignant ou à l'enseignante qui discute de sa pertinence ou de sa faisabilité. Une fois le projet accepté, l'élève donne libre cours à son talent et à son imagination pour mener à bien son idée de départ. Il transpose dans son projet les notions apprises pendant les cours. Les activités de fabrication ne se déroulent pas en classe mais plutôt pendant les heures de loisir.

Tout au long de la fabrication, l'élève est invité à respecter des normes strictes, en évitant les anachronismes et en faisant appel à des techniques de l'époque. Pour les outils amérindiens, par exemple, on recourt à la technique de la pierre taillée ou de la pierre polie et on utilise des racines, du cuir, de la corde naturelle, des os et du cuivre. Pour fabriquer des masques, on se sert de fourrure, de cuir, de bois, de maïs, etc. Autrement dit, la reproduction doit présenter fidèlement l'objet et être faite de matériaux qui se rapprochent le plus possible de ce qu'on trouvait à l'époque.

Les élèves affirment qu'ils ne comptent pas les heures. Ils sont motivés et tiennent à fabriquer un objet dont ils seront fiers. C'est ainsi qu'il n'est pas rare de voir, à l'heure du dîner, des jeunes occupés à sculpter ou à coudre des objets qui pourraient apparaître étranges pour un non-initié. Les parents peuvent aussi collaborer, à leur façon, aux productions artisanales de leurs enfants lorsqu'ils ou elles travaillent à la maison.

Ces productions ne restent pas dans le cercle fermé de la classe, car elles peuvent être admirées lors d'une exposition qui a lieu à la fin de chaque année scolaire. Comme les productions demeurent la propriété de l'école, on monte petit à petit une collection de reproductions d'artefacts qui continueront à illustrer l'enseignement de l'histoire. Il est plus facile d'attirer l'attention d'un jeune élève en l'amenant à manœuvrer un astrolabe, en lui faisant manipuler de la monnaie de cartes ou en l'invitant à sentir le tranchant d'une lame de cuivre qu'en lui montrant de simples illustrations de ces mêmes objets. Dans le même ordre d'idées, porter une robe traditionnelle que l'on a fabriquée soi-même constitue une expérience tout autre que de regarder cette même robe dans un album illustré. De plus, quand on sait que la robe traditionnelle que l'on confectionne fera partie d'un défilé de mode où, lors d'un numéro spécial, les filles du Roy paraderont vêtues de leurs plus beaux atours devant une assemblée d'élèves et de parents, le geste de la confection prend une dimension accrue qui stimule la créativité.

On pourrait penser que la qualité des objets produits laisse à désirer, mais il n'en est rien. Qu'il s'agisse de peinture, de sculpture, de couture ou de reproduction d'objets, la polyvalente Bélanger est en train de monter un petit musée de la vie quotidienne aux 17e et 18e siècles qui peut facilement se transporter en classe pour illustrer l'enseignement. Et contrairement à bien des musées, les collections s'enrichissent d'année en année sans que le budget d'acquisition atteigne des sommes faramineuses. Ces objets sont d'ailleurs présentés de façon méthodique, avec une fiche standard de type muséologique décrivant minutieusement chaque objet, le situant dans son époque et expliquant son utilisation précise. Ceci amène l'élève à effectuer des recherches pour bien situer le contexte de l'objet qu'il ou elle a fabriqué. Cet aspect du travail s'effectue en classe sous la supervision de l'enseignant qui peut aider et guider l'élève dans la collecte d'informations. Un léger problème parfois : celui de convaincre les auteurs de laisser à l'école un objet qu'ils ont mis tant de temps à fabriquer. Toutefois, après s'être fait expliquer le sens de la démarche, la plupart des jeunes acceptent de léguer leur production et de participer, par ce geste, à la construction progressive de la collection du musée scolaire. Ils comprennent alors qu'ainsi leur travail sera vu et apprécié non seulement des élèves d'une année, mais de tous les élèves qui viendront par la suite.

Les retombées sur l'enseignement

L'évaluation du travail accompli ne sert pas uniquement pour l'exposition muséologique. Elle est portée au bulletin de l'élève et compte pour 15 p. 100 de la note de la troisième étape. Le fait de situer cette production dans l'évaluation globale de l'élève contribue à bien montrer l'importance du travail à accomplir et le sérieux de la démarche. Selon les concepteurs du projet, il est important de bien évaluer ce travail, car il aide l'élève à acquérir plusieurs habiletés et à développer de nombreuses facettes de sa personnalité.

De façon plus précise, le projet permet aux élèves :

- de développer leur intérêt pour la Nouvelle-France;
- d'augmenter leurs connaissances sur cette époque;
- de prendre conscience de la complexité, pour nos ancêtres, de réaliser des objets usuels avec les moyens dont ils disposaient;
- de comprendre le fonctionnement des objets qu'utilisaient nos ancêtres, leur utilité et leur pertinence;
- de mieux connaître les matériaux utilisés, les symboliques, les couleurs et les légendes qui les entourent;



Photo : Denis Garon

CHRISTIAN LAGUEUX ET JEAN-PIERRE LAGUEUX

- de prendre goût à l'histoire par une activité constructive;
- de partager leurs nouvelles connaissances et leurs réalisations avec leurs pairs et le public;
- de participer à un projet intégrateur nouveau, amusant et motivant.

Voilà autant d'aspects touchés par cette façon originale d'enseigner l'histoire.

Regard technique

Préparation

Comme l'expliquent les frères Lagueux, la démarche proposée reflète celle de l'approche par projet. L'enseignant ou l'enseignante prépare les élèves en les amenant à réfléchir sur l'environnement de nos ancêtres et active leurs connaissances sur le mode de vie de ces derniers. Cela amène les élèves à réfléchir aux difficultés auxquelles devaient faire face nos ancêtres pour assurer des conditions propices à leur survie et à leur bien-être. C'est à ce moment que naît la volonté de toucher l'histoire de plus près, en optant pour la réalisation d'un objet historique.

Réalisation

L'élève doit alors choisir l'objet qu'il réalisera. Il met par écrit les éléments qui animent sa réflexion au regard de ses habiletés, des matériaux requis et disponibles, des façons de procéder, de ses capacités, de l'aide qu'il peut obtenir et de l'information pertinente recueillie à la suite des recherches amorcées par rapport à son objet. L'enseignant le guide tout au long de ce processus, précise et rajuste le tir au besoin, de la même façon qu'il le fera lors de l'étape concrète de réalisation. Cette démarche aboutit ultimement à l'exposition de l'objet au sein même de l'école et auprès d'un plus large public par la suite. Comme on peut s'en rendre compte, durant toute la démarche, il y a un va-et-vient continuel entre l'enseignant et l'élève, entre les notions apprises en classe et la production de l'objet choisi. L'élève n'est donc jamais laissé entièrement à lui-même et peut toujours profiter des conseils et des suggestions des enseignants.

Intégration

Un retour avec les élèves sur l'activité réalisée permet à ces derniers de mettre en parallèle les différentes façons de faire au cours de notre histoire, de comprendre l'évolution des procédés, de réfléchir sur la façon de vivre à une autre époque et de se questionner sur

l'influence de ces nouvelles connaissances sur leurs actions futures. Comme l'ajoutent les enseignants, on a surtout, par le passé, développé les intelligences verbale, linguistique et logico-mathématique. Cette activité les intègre, mais met surtout l'accent sur l'intelligence kinesthésique, c'est-à-dire la manipulation et la fabrication d'objets, d'outils et d'instruments. Force est de constater que le projet active aussi l'intelligence intrapersonnelle, car, lors de l'intégration, l'élève doit réfléchir sur la façon dont sa réalisation le touche, l'influence et le rend curieux d'apprendre.

On s'en rend facilement compte, l'activité permet à l'élève de répondre à de grandes questions et de résoudre des problématiques qui l'influenceront dans le modelage de ses comportements. Cela rejoint exactement les visées du Programme de formation de l'école québécoise et plus particulièrement celles du domaine général de formation « environnement et consommation ». Le regroupement et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources, lors de la réalisation de cette activité, amènent à réfléchir sur les nombreuses compétences transversales touchées d'un bout à l'autre de la démarche. Notons cependant l'accent mis sur celles qui sont plus spécifiquement ciblées et développées au sein de cette activité : mettre en œuvre sa pensée créatrice et structurer son identité.

L'histoire étant une discipline particulièrement riche au point de vue de la culture, l'activité permet de rejoindre facilement les compétences disciplinaires rattachées au domaine de l'univers social : lire l'organisation d'une société sur son territoire, interpréter le changement dans une société et sur son territoire, et s'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire.

Les deux enseignants ont constaté que cette activité revêt un caractère très motivant pour l'élève. Sa participation est requise dès le point de départ, son intérêt est soutenu et la fierté de présenter sa réalisation le valorise au plus haut point. Cette activité simple à réaliser et complète en soi répond aux attentes des élèves et des enseignants. C'est en quelque sorte une façon de toucher l'histoire au bout de ses doigts.

On envisage déjà des développements ultérieurs qui consisteraient à confectionner des trousses pédagogiques à l'usage des élèves du primaire qui, en vertu des nouveaux programmes, apprendront l'histoire. On pourrait même envisager que des élèves du secondaire, vêtus de costumes d'époque, aillent dans les écoles primaires pour présenter leurs œuvres et sensibiliser les plus jeunes aux différents aspects de la vie quotidienne de leurs ancêtres.

On pense également qu'il serait intéressant de visiter d'autres écoles et même de partager des objets avec des milieux qui auraient effectué la même démarche pédagogique. Les enseignants insistent par contre sur le fait que ce type de partage devrait se faire avec des écoles qui ont aussi mis sur pied un processus de fabrication d'objets. Il n'est pas question de prêter des productions d'élèves à des écoles qui désireraient uniquement avoir accès à ce type d'objets, sans entrer dans la démarche pédagogique qui sous-tend le projet. On veut collaborer, certes, mais avec des personnes qui sont prêtes à s'engager elles-mêmes dans un cheminement similaire. Pour le moment, cependant, le grand projet prioritaire qui mobilise toutes les forces est axé sur la participation aux Fêtes de la Nouvelle-France.

Les Fêtes de la Nouvelle-France

Le projet a pris de l'envergure et dépasse maintenant les frontières de la polyvalente Bélanger et de la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin. L'an dernier, les frères Lagueux avaient reçu une invitation officielle des organisateurs des Fêtes de la Nouvelle-France, à Québec, pour venir présenter les réalisations de leurs élèves dans le cadre de cet événement prestigieux. Après avoir vu quelques objets produits antérieurement, les responsables des Fêtes s'étaient montrés enthousiastes et avaient invité les enseignants et leurs élèves à venir exposer leurs œuvres lors de cette manifestation. On a ainsi pu voir, à l'été 2002, dans la cour historique du Séminaire de Québec, les enseignants et les élèves de la polyvalente Bélanger de Saint-Martin présenter le meilleur de leur production. Le fait qu'on avait jugé les objets dignes d'être exposés à cette occasion en dit long sur la qualité de la production des jeunes Beaucerons. De plus, pour les organisateurs des Fêtes de la Nouvelle-France, cette exposition constituait une occasion en or d'attirer une jeune clientèle à ces célébrations. Montrer des adolescentes et des adolescents qui s'intéressent à l'histoire au point de fabriquer des haches, des lances et des marteaux amérindiens en utilisant les techniques de l'époque; montrer des jeunes capables de confectionner une corde à nœuds et d'expliquer son importance pour la navigation à voile; autrement dit, montrer des gars et des filles du secondaire qui consacrent une partie de leurs loisirs à fabriquer des objets en rapport avec la Nouvelle-France, voilà des façons originales d'attirer un nouveau public à cette activité. De plus, les élèves et les enseignants, en présentant leur production et en expliquant leur projet, pouvaient donner le goût à d'autres enseignantes et enseignants de tenter une expérience similaire dans leur classe.

Pour stimuler l'énergie et l'imagination des participantes et des participants éventuels, on avait organisé un grand concours où furent primées les meilleures productions qui ont été exposées localement et ensuite à Québec. Grâce à une subvention des caisses populaires de la Haute-Beauce, des bourses totalisant mille dollars ont été offertes aux gagnantes et aux gagnants dans différentes catégories. Pour les élèves de deuxième secondaire, il s'agissait de la fabrication d'objets historiques amérindiens; pour les élèves de troisième secondaire, on avait retenu l'idée de la création de masques amérindiens; enfin, pour les élèves de quatrième secondaire, le concours comportait différentes catégories, à savoir la confection d'un vêtement, la réalisation d'une œuvre d'art (peintures, cartes, etc.), ainsi que la sculpture, la menuiserie et la couture. On avait même prévu l'attribution d'un prix « coup de cœur », par un vote populaire, à l'objet qui avait gagné la faveur de celles et de ceux qui avaient visité l'exposition.

Cette participation aux Fêtes de la Nouvelle-France devrait logiquement se poursuivre durant les années qui viennent et, en quelque sorte, culminer lors des célébrations du quatrième centenaire de la fondation de la ville de Québec, en 2008.

Des émules?

Christian et Jean-Pierre Lagueux sont très ouverts à donner de l'information sur leur projet pédagogique et sur son déroulement. Ceux et celles qui désirent en savoir plus peuvent consulter le site web **www.csbe.qc.ca/sap/repro/**, où on explique très bien la démarche effectuée. De plus, on y montre quelques-unes des plus belles pièces conçues et fabriquées par les élèves.

M. Marc-André Bédard, historien, est un professionnel retraité du ministère de l'Éducation.

Site jeunesse de la Direction de la santé publique de Montréal-Centre

La Direction de la santé publique de Montréal-Centre offre depuis novembre 2002 une rubrique *Jeunesse* entièrement renouvelée dans son site Internet : http://www.santepub-mtl.qc.ca/jeunesse/index.html

S'adressant aux jeunes âgés de 6 à 25 ans ainsi qu'à leurs parents, on y trouve, outre les habituelles rubriques *Nouveautés, Qui sommes-nous? Publications, Sites à visiter,* etc., des pages traitant, notamment, de la prévention de la violence, de l'estime de soi, des relations amoureuses, du soutien aux parents, de la **réussite scolaire,** de la paternité et de l'insertion sociale.

Ces pages contiennent un grand nombre de références et de renseignements sur des projets et des programmes d'activités qui concernent les jeunes et leur vie. Les nombreux outils offerts ont été conçus selon une approche multidisciplinaire et intersectorielle faisant appel à de nombreux partenaires.

La rubrique *Publications* met à la disposition de tous des documents imprimés et aussi des vidéocassettes, lesquelles sont parfois accompagnées d'un bref résumé ou même d'une description détaillée.

Il est possible de commander ces divers documents, notamment au moyen d'un bon imprimable.

Parmi la quarantaine qui sont offerts, deux documents récents traitent, l'un de l'**adolescence** et l'autre des **préjugés**. Voici les brefs résumés qui en sont faits dans le site Internet :

Un double saut, non périlleux! : Le début de l'adolescence et de l'école secondaire; guide pour les parents.

Violaine Ayotte.
Collaboration : CECOM de l'hôpital Rivière-des-Prairies.
4e trimestre 2002, 113 pages.
ISBN 2-89494-358-X.

Un double saut, non périlleux! offre aux parents un temps d'arrêt pour réfléchir aux attitudes, aux comportements et aux règles à adopter et à maintenir pour favoriser les multiples adaptations de chacun. Le guide informe également les parents inquiets de l'évolution de leur jeune : quand ça ne va pas, quoi faire?

Ce qu'il vise

Outiller les parents afin qu'ils favorisent chez leur fille ou leur garçon le développement :

- de saines perceptions d'elle-même ou de lui-même (capacité à réaliser des tâches scolaires ou autres, estime de soi, sentiment de pouvoir sur sa réussite scolaire, etc.);
- d'habiletés sur le plan cognitif (attributions, croyances, stratégies de travail scolaire ou de résolution de problèmes, etc.);
- d'habiletés sur le plan affectif (expression et contrôle de ses émotions);
- d'habiletés sur le plan comportemental (autogestion de ses comportements, respect des autres, sens des responsabilités, etc.);

Ce qu'il contient

- Une brève description des transformations cognitives, physiques, psychologiques et sociales vécues par les jeunes adolescentes et adolescents.
- Des informations sur l'école secondaire publique : caractéristiques, personnel, exigences scolaires, encadrement, activités parascolaires, personnes-ressources, etc.
- Des suggestions aux parents pour conserver et développer de bonnes relations avec leurs adolescents : attitudes aidantes, moments enrichissants, moyens pour résoudre les conflits et les problèmes quotidiens.
- Des façons de soutenir leur fille ou leur garçon afin qu'elle ou il devienne plus autonome dans la planification et la réalisation de son travail scolaire.
- Une démarche pour établir des règles et les faire respecter.
- Des indices pour déceler les problèmes sérieux et des pistes pour déterminer les actions possibles.

UN DOUBLE SAUT, NON PÉRILLEUX! est en quelque sorte le volet « parent » du programme « Le sac à dos », destiné aux enseignants de première et de deuxième année du secondaire.

Préjugés : outil pédagogique pour prévenir le racisme chez les jeunes (vidéo et guide d'accompagnement). Document vidéo et guide d'accompagnement.

Alex Battaglini, Pierre-H. Tremblay, Gilles Forget. Collaboration : CECOM de l'hôpital Rivière-des-Prairies. Projets en cours. Guide d'accompagnement et document vidéo, 4e trimestre 2002, 53 pages, vidéo de 21 minutes, 6 fiches.
ISBN 2-89494-359-8.

Le racisme emprunte aujourd'hui de multiples formes, souvent moins radicales, mais certainement plus pernicieuses, car plus difficiles à identifier. Ces formes s'expriment par des préjugés ou des stéréotypes avant de se concrétiser dans la discrimination ou la marginalisation.

Cet outil pédagogique, qui inclut une vidéo réalisée à Montréal, explore les formes élémentaires du racisme à partir de témoignages livrés par de jeunes adolescents d'origine africaine, latino-américaine ou québécoise. Ces témoignages portent essentiellement sur la perception qu'ils ont des autres à partir de quatre thèmes : la famille, l'amitié, la séduction, la vie et le racisme dans une société pluriethnique.

La vidéo sert essentiellement de déclencheur pour inciter des jeunes âgés de 13 à 18 ans à réfléchir sur leurs propres préjugés et perceptions. De façon plus pratique, le document fournit l'occasion d'établir un débat entre les jeunes participants, qui pourront exprimer un avis et accepter celui des autres. Un exercice démocratique, en somme. Un guide d'animation accompagne cette vidéo.

Yvon Côté, Direction des ressources didactiques, ministère de l'Éducation du Québec

Erratum

Dans l'article intitulé « Pour aider les élèves à construire leur avenir : croire en leur potentiel et choisir de travailler ensemble », paru en page 19 du numéro 126 de la revue, il aurait fallu lire que M. Gino Ottavi est enseignant à l'école secondaire Sacré-Cœur de la Commission scolaire Val-des-Cerfs et non de la Commission scolaire Au Cœur-des-Vallées.

lus, vus et entendus

BOUTIN, GÉRALD (DIR.).
FORMATION PRATIQUE DES ENSEIGNANTS ET PARTENARIAT. ÉTAT DES LIEUX ET PROSPECTIVE,
MONTRÉAL, ÉDITIONS NOUVELLES, 2002.

Cet ouvrage regroupe les textes des communications présentées lors d'un colloque qui s'est tenu à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) en 2001. Organisé par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), les universités, les commissions scolaires et les syndicats d'enseignants de Montréal, Laval et Laurentides-Lanaudière, le colloque portait sur le thème suivant : Formation pratique des enseignants et partenariat.

Disons-le d'emblée, la force de cet ouvrage tient au fait que tous les acteurs de la formation pratique à l'enseignement étaient au rendez-vous! Des représentants du MEQ, des commissions scolaires et des syndicats, des enseignants associés, des superviseurs de stage et des étudiants en formation des maîtres ont pu s'exprimer et enrichir ainsi les regards portés sur la formation pratique des futurs enseignants.

L'ouvrage est divisé en trois parties. Dans la première, les différents partenaires s'expriment sur leur vision de la formation pratique des futurs enseignants, et ce, en table ronde. Dans une cinquantaine de pages, six partenaires différents abordent la question des stages.

La deuxième partie est intitulée : Le partage d'expériences, de pratiques et de réflexions. Quelle richesse! Sur le thème de la perception des rôles et des fonctions, huit auteurs de diverses origines expriment leurs attentes et leurs visions. Puis, dix-huit auteurs se penchent sur les modalités d'encadrement, de supervision et d'évaluation, tandis que quatre autres font part de leurs réflexions et de leurs propositions concernant les orientations de la formation pratique à l'enseignement.

Enfin, dans la troisième partie, on fait une place importante à tous les participants du colloque. En effet, on rapporte les points de vue des groupes de discussion sur différents thèmes : les modalités et les conditions d'encadrement des stagiaires, la formation des intervenants à l'encadrement du stagiaire, les modalités d'évaluation, l'insertion professionnelle et la relation entre la formation à l'université et la formation pratique sur le terrain.

Cet ouvrage ne saurait passer inaperçu aux yeux de toutes les personnes passionnées qui s'investissent dans la formation des futurs enseignants au Québec. Tous les participants au colloque ont souligné combien le partenariat s'est intensifié, surtout depuis la mise en place des nouveaux programmes d'une durée de quatre ans menant à l'obtention d'un baccalauréat. C'est donc en se basant sur ces acquis et sur ces forces que les personnes visées, venant de différentes instances du réseau de l'éducation, sont prêtes à faire face aux nouveaux défis et à renforcer encore plus un partenariat essentiel. Bonne lecture!

Thérèse Des Lierres

DANIEL, MARIE-FRANCE ET MARC MONGEAU.
LES CONTES D'AUDREY-ANNE,
QUÉBEC, ÉDITIONS LE LOUP DE GOUTTIÈRE, 2002, 112 P.

Philosopher sur le corps et la violence : un pas vers la prévention. *Les contes d'Audrey-Anne* constituent un matériel philosophique s'adressant aux enfants de 4 et 5 ans, qui permet de s'interroger au sujet de concepts inhérents aux manifestations de la violence, à la personne, au corps, à l'intimité, à l'identité, aux droits, etc. Les enfants, et particulièrement ceux qui naissent et évoluent dans un contexte de violence, apprennent d'abord à prendre conscience de cette violence, puis à la refuser.

Le recueil *Les contes d'Audrey-Anne* comprend seize contes philosophiques. Chacun se développe au regard de trois catégories d'apprentissage. La première est liée au corps et aux émotions. La deuxième propose des situations pouvant amener les enfants, le cas échéant, à se questionner concernant des manifestations de violence physique, sexuelle ou psychologique. La troisième est liée au développement cognitif des enfants.

Quant aux apprentissages des enfants sur les plans affectif (confiance en soi, estime de soi, autonomie, etc.) et social (écouter l'autre, respecter les différences, coopérer, s'engager, expliquer, justifier, etc.), ils s'effectuent, selon les auteurs, par l'utilisation régulière et continue de l'approche elle-même, qui est centrée sur le dialogue philosophique en communauté de recherche.

Si l'approche de la philosophie pour enfants conçue, dans les années 70, par le philosophe américain Matthew Lipman semble un moyen privilégié pour développer des habiletés liées à la connaissance et à l'estime de soi, à la conscience critique et au dialogue chez les jeunes du primaire et du secondaire, il n'y avait, à ce jour, aucun matériel philosophique destiné à la prévention de la violence qui s'adressait aux enfants de l'éducation préscolaire. Le recueil *Les contes d'Audrey-Anne* vient combler cette lacune.

Monique Boucher

ÉVÉNEMENT À VENIR

Le Centre de recherche et d'intervention sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) annonce la tenue d'un important colloque international ayant pour thème **La profession enseignante à l'heure des réformes**. Quatre grands sujets seront abordés : gestion du changement; professionnalités de l'enseignement; mutation du travail scolaire et enseignant; rapports au savoir et à la culture.

Le colloque aura lieu les 19, 20 et 21 novembre 2003, au Centre Mont-Royal de Montréal.

Renseignements et inscription

Madame Monica Cividini
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal
Casier postal 6128,
succursale Centre-Ville
Montréal (Québec) H3C 3J7
Téléphone : (514) 343-5821
Télécopieur : (514) 343-6070
Courriel :
monica.cividini@umontreal.ca



histoire de rire

Chers lecteurs et lectrices, cette rubrique vous est ouverte. Ne soyez pas égoïstes, faites-nous partager les « bons » mots de vos élèves ou les faits cocasses, absurdes même, dont vous êtes les témoins dans vos classes ou dans l'école. Adressez vos envois à : *Vie pédagogique*, ministère de l'Éducation, 600, rue Fullum, 10e étage, Montréal (Québec) H2K 4L1. Sous la direction de M. André Laforest, enseignant d'arts plastiques, les illustrations qui suivent ont été effectuées par des **élèves du Collège de Sainte-Anne-de-la-Pocatière**.

« Je mange des biscuits soldats avec ma soupe. »



Camille Castonguay-Pelletier



« Regarde la grosse peine mécanique! »

Christel Rossignol

De la nouveauté!!! Si vous résidez au Québec, vous pouvez maintenant vous abonner à *Vie pédagogique* ou, le cas échéant, procéder à votre changement d'adresse via le site Internet du ministère de l'Éducation **http://www.meq.gouv.qc.ca** (onglet publications).

❑ **Abonnement** — ❑ **Changement d'adresse pour les abonnés du Québec**

Remplir ce coupon en y indiquant, pour un changement d'adresse, votre numéro d'abonné (ou votre ancienne adresse) ainsi que votre nouvelle adresse.

Numéro d'abonné (réabonnement)

Nom

Prénom

N° rue, route appartement

Ville Province Code postal

Pays

Adresser à : *Vie pédagogique*
Service de la diffusion
Ministère de l'Éducation
3220, rue Watt, bureau 101
Sainte-Foy (Québec) G1X 4Z7
Télécopieur : (418) 646-6153
Courriel : vie.pedagogique@meq.gouv.qc.ca

À quel titre travaillez-vous en éducation ou vous intéressez-vous à ce domaine?

• administrateur scolaire	13
• commissaire d'école	14
• directeur d'école ou directeur adjoint	15
• enseignant	16
• étudiant	17
• personnel du ministère de l'Éducation	18
• professionnel non enseignant	19
• parent	20
• autre	65

❑ **Abonnement** — ❑ **Changement d'adresse pour les abonnés à l'extérieur du Québec**

Remplir ce coupon en y indiquant, pour un changement d'adresse, votre numéro d'abonné (ou votre ancienne adresse) ainsi que votre nouvelle adresse.

Nom

Prénom

Organisme

Adresse appartement

B.P. Ville Code postal

Pays

TARIFS (devise canadienne)	**1 AN**	**2 ANS**
Canada (NB/NE/TN)	**23,00 $**	**42,00 $**
Canada (autres provinces)	**21,50 $**	**39,00 $**
Autres pays	**24,00 $**	**45,00 $**

❑ chèque (dollars canadiens) ❑ mandat postal

À l'ordre de : Ministre des Finances

Adresser à : *Vie pédagogique*
Service de la diffusion
Ministère de l'Éducation
3220, rue Watt, bureau 101
Sainte-Foy (Québec) G1X 4Z7
CANADA