

\*\*\*S.V.P. Diffuser l'URL et non pas le PDF\*\*\*

URL = [http://www.cdc.qc.ca/parea/787333\\_lapostolle\\_belanger\\_pinho\\_francais\\_garcons\\_vieux\\_montreal\\_PAREA\\_2009.pdf](http://www.cdc.qc.ca/parea/787333_lapostolle_belanger_pinho_francais_garcons_vieux_montreal_PAREA_2009.pdf)

Rapport PAREA, Cégep du Vieux-Montréal, 2009, 252 pages en format PDF.



## Pour une amélioration du français chez les garçons

## Rapport de recherche

**Lynn Lapostolle**

**Danielle-Claude Bélanger**

**Jorge Pinho**



# POUR UNE AMÉLIORATION DU FRANÇAIS CHEZ LES GARÇONS

---

## R A P P O R T   D E   R E C H E R C H E

Lynn LAPOSTOLLE  
Danielle-Claude BÉLANGER  
Jorge PINHO

Recherche subventionnée par le  
ministère de l'Éducation, du  
Loisir et du Sport du  
gouvernement du Québec, dans  
le cadre de son Programme  
d'aide à la recherche sur  
l'enseignement et  
l'apprentissage (PAREA)

Le contenu du présent rapport  
n'engage que la responsabilité  
de l'établissement,  
des auteures et de l'auteur.



Cégep du Vieux Montréal  
Service des études  
Coordination de la recherche

---

Illustration de la page couverture : Émilie Gagnon

Dépôt légal — Bibliothèque nationale du Québec, 2009  
Dépôt légal — Bibliothèque nationale du Canada, 2009  
ISBN 2-921100-30-4

## Contributions

### Équipe de recherche

**Lynn Lapostolle**, B.A. (traduction), C. (*Women's Studies*) et M.A. (*Special Individualized Program*), professeure, Département de français, cégep du Vieux Montréal

**Danielle-Claude Bélanger**, B.A. (sciences humaines), M.A. (communication) et M.A. (littérature), conseillère pédagogique, collègue de Maisonneuve

**Jorge Pinho**, B.A. (récréologie), M.B.A., directeur adjoint des études, cégep du Vieux Montréal

---

### Collaborateurs

Christian Bégin	Professeur, Département d'éducation et pédagogie, Université du Québec à Montréal
Sylvain Bourdon	Professeur titulaire, Département de l'orientation professionnelle, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke
Pierre Paillé	Professeur titulaire, Département d'enseignement au préscolaire et au primaire, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke
Rolland Viau	Professeur titulaire, Département de pédagogie, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

### Auxiliaires de recherche

François Guillet	Tuteur Centre d'aide en philosophie, cégep du Vieux Montréal, et étudiant, Département de philosophie, Université du Québec à Montréal
Charles Laporte	Tuteur, Service de tutorat par les pairs, cégep du Vieux Montréal, et étudiant, Double DEC, cégep du Vieux Montréal

Alexandre Piché

Étudiant,  
Université du Québec à Montréal

Marc Tremblay

Éducateur,  
Service d'aide à l'intégration des élèves,  
cégep du Vieux Montréal, et étudiant,  
Département de sociologie,  
Université du Québec à Montréal

**Autres collaborations**

Émilie Gagnon

Graphiste

Hélène Larue

Révisseuse linguistique

Ève Marchand

Graphiste

## Remerciements

Pour son soutien indéfectible, nous tenons à remercier chaleureusement le cégep du Vieux Montréal et, plus particulièrement, souligner l'appui du Service des études et de la Direction adjointe aux technologies de l'information. Nous exprimons aussi notre reconnaissance aux personnes suivantes, toutes au cégep du Vieux Montréal pendant la réalisation de la présente recherche : MM. Jean-Denis Asselin, directeur général maintenant retraité, Pierre Harrison, directeur des études et maintenant directeur général du collège de Maisonneuve, Raymond Robert Tremblay, coordonnateur des programmes d'études préuniversitaires, de techniques humaines et de soins infirmiers et coordonnateur de la recherche, et maintenant directeur des études et des communications au cégep Marie-Victorin, Daniel Fiset, coordonnateur du Service d'aide à l'intégration des élèves et de l'aide à la réussite, Alain Lamarre, coordonnateur des programmes d'arts appliqués et des métiers d'arts, Lise Vincent, coordonnatrice du Centre des ressources didactiques, Alain Boulard et François Brien, analystes, Michel Hache†, bibliothécaire, Pierre Lanciault, conseiller en orientation; M<sup>mes</sup> Claire Dumas, enseignante en Techniques de design d'intérieur, Anne-Marie Boivin, responsable de l'acquisition des volumes à la bibliothèque, Carole Bazinet, agente d'information, Émilie Gagnon, graphiste, Monique Dupuis, conseillère pédagogique en aide à la réussite, Murielle Lanciault, directrice des études, et Fatma Benslafa, coordonnatrice des programmes d'études préuniversitaires, de techniques humaines et de soins infirmiers ainsi que coordonnatrice de la recherche; les équipes du Centre des ressources didactiques, de la Direction adjointe aux communications et de la reprographie, de la Direction adjointe aux technologies de l'information, du Centre d'aide en français, du Centre d'aide en philosophie, du Service de tutorat par les pairs, du Comité d'aide à la réussite en français du Département de français; les collègues qui ont généreusement ouvert la porte de leur salle de réunion, de cours ou de séance d'accueil des élèves. Pour sa compétence et sa disponibilité, nous remercions également M<sup>me</sup> Ève Marchand, graphiste.

Pour leur disponibilité et leur expertise, nous remercions nos collaborateurs : MM. Christian Bégin, Sylvain Bourdon, Pierre Paillé et Rolland Viau. Par leur engagement incomparable et leurs initiatives heureuses, Alexandre Piché, Marc Tremblay, François Guillet et Charles Laporte se sont montrés des auxiliaires de recherche et des tuteurs hors pair. Nous leur en savons gré.

Faire de la recherche au sein du Centre de recherche du cégep du Vieux Montréal représente à nos yeux un réel privilège, entre autres parce que nous y travaillons auprès de gens d'exception. Qu'il nous soit permis de remercier M<sup>me</sup> Raymonde Cossette pour sa générosité sans bornes, son soutien constant ainsi que sa présence de qualité, et M. Jean-Guy Lacroix pour ses remises en question, éternelles et salutaires.

Nous savons pertinemment que, en tant que chercheuses et chercheur, nous jouissons de l'appui solide du Syndicat des professeures et professeurs du cégep du Vieux Montréal.

Nous en remercions de tout cœur nos collègues qui nous y représentent avec une ouverture réelle au regard de la recherche collégiale et leur répétons toute notre considération.

Notre équipe est consciente qu'elle a profité des services et activités de l'Association pour la recherche au collégial (ARC). Nous tenons à remercier l'ARC de toutes les mesures de soutien à la recherche qu'elle met à la disposition du réseau collégial et grâce auxquelles nous avons croisé des chercheuses et chercheurs qui nous ont nourris. Que ces personnes se sachent, elles aussi, remerciées pour leur apport à nos travaux.

Les ressources du Centre de documentation collégiale (CDC) sont précieuses pour qui pratique la recherche. Sa bibliothécaire les cultive de main de maîtresse, et nous l'en remercions. Nous avons bénéficié de prêts, de renouvellements de prêts, de renouvellements de renouvellements de prêts... qui nous ont toujours été accordés avec une extrême gentillesse.

Grâce à Tristan, Jean-Luc, Olivier, Axel, Michaël, Alessandro, Juan, Nicolas, Simon, Samuel, Thierry, nous avons pu tracer des portraits qui se veulent autant d'illustrations des univers qui peuplent séances d'accueil, salles de cours ou bibliothèques du réseau collégial. Pour nous avoir ainsi ouvert la porte sur leur expérience, nous les remercions onze fois plutôt que une!



## Sommaire

Par notre étude sur *Les garçons et les mesures d'aide en français* (Lapostolle, Massé et Pinho, 2003), nous avons amorcé un projet en deux temps : tout d'abord, comprendre la situation particulière des garçons désavantagés sur le plan de la langue dès l'entrée à l'ordre collégial; par la suite, élaborer, puis expérimenter, et enfin, apprécier selon une procédure reposant sur des chaînes évaluatives la valeur d'usage ainsi que la valeur d'estime d'objets comportant chacun une double perspective. Ainsi sont nés *Au lieu de lire* et *Français, futur simple?* L'objet pédagogique *Au lieu de lire* se veut une mesure de soutien à la réussite offrant de l'information et de l'encadrement sous deux formes (soutien individuel et animation), présentant ainsi une stratégie en trois volets. Ajoutons qu'il loge à deux enseignes : à l'intérieur de la bibliothèque du cégep du Vieux Montréal de même que dans le réseau Internet de l'établissement. Utilisant à la fois la perception de la valeur de la lecture et la perception de la compétence en lecture comme leviers pour mettre en action les forces qui composent la dynamique motivationnelle, *Au lieu de lire* est élaboré de manière à exercer une influence positive sur chacune de ces perceptions. En outre, il est conçu dans une double perspective d'autonomisation : d'une part, il vise le développement et l'amélioration de la dynamique motivationnelle au regard du français; d'autre part, il cherche à provoquer la remise en question des conceptions aliénantes du code social masculin au regard de la lecture. L'objet pédagogique *Français, futur simple?* vise à contrer deux obstacles : la tendance des garçons à retarder la recherche de soutien; le biais idéologique et, par conséquent, la limite en raison de la valorisation du français par les seules personnes représentant la formation générale en français. Une double finalité le sous-tend : d'une part, multiplier les points de contact permettant d'informer, de sensibiliser et d'accompagner les élèves que nous accueillons alors qu'ils ne détiennent pas toutes les compétences langagières attendues de la population étudiante collégiale; d'autre part, pratiquer le métissage des discours de tous les personnels de façon à diminuer la segmentation de l'expérience du français que nous donnons à vivre aux élèves au fil de leur formation collégiale. Telle une solution aux obstacles mentionnés ci-dessus, cet objet suggère la construction de passerelles entre les ordres d'enseignement d'abord, puis entre les disciplines enseignées à l'intérieur du seul ordre collégial, la formation générale en français, la formation spécifique et les mesures de soutien à la réussite en français. Outre ces deux objets, au fil des ans, nous avons rédigé les portraits de 11 garçons qui ont nous ont fourni de l'information à la fois en nous donnant accès à leur dossier scolaire, en répondant à un questionnaire et en participant à une entrevue. Les portraits de Tristan, Jean-Luc, Olivier, Axel, Michaël, Alessandro, Juan, Nicolas, Simon, Samuel et Thierry témoignent de parcours sinueux, exemplaires ou rassurants. Cinq d'entre eux ponctuent le présent rapport, qui clôt un projet mené *Pour une amélioration du français chez les garçons*.



## Table des matières

Contributions.....	iii
Remerciements.....	v
Sommaire .....	vii
Listes des figures et des tableaux.....	xi
Listes des abréviations et des symboles.....	xiii
Introduction.....	1
Première partie	
Préalables théoriques et méthodologiques.....	5
Chapitre 1 Problématique .....	7
Portrait de Nicolas .....	8
Définition du problème et état de la question.....	11
Les garçons et les mesures d'aide en français .....	20
Objectifs.....	29
Chapitre 2 Méthodologie.....	33
Portrait de Juan .....	34
Devis de recherche.....	38
Analyse de la situation.....	39
Ébauche des cahiers de charges et des portraits.....	40
Conception des objets .....	48
Préparation technique et construction des prototypes.....	49
Mise au point des objets .....	51
Deuxième partie	
Objets pédagogiques.....	53
Chapitre 3 Objet pédagogique <i>Au lieu de lire</i> .....	55
Portrait d'Alessandro.....	56
Présentation.....	60
Cahier des charges .....	63
Mise en œuvre.....	74
Évaluation et discussion .....	88
Chapitre 4 Objet pédagogique <i>Français, futur simple?</i> .....	109
Portrait de Samuel.....	110

Présentation.....	113
Cahier des charges .....	115
Mise en œuvre.....	123
Évaluation et discussion .....	137
Conclusion .....	145
Portrait de Tristan .....	158
Bibliographie.....	163
Annexe 1 Synthèse des résultats du premier temps de la recherche (2000-2003).....	173
Annexe 2 Grille de codage préalable .....	179
Annexe 3 Matrice.....	189
Annexe 4 Fiches pour les observations de terrain.....	193
Annexe 5 Tableau de régression extrait de Lapostolle, Massé et Pinho, 2003, p. 91 .....	199
Annexe 6 Tableau de régression extrait de Lapostolle, Massé et Pinho, 2003, p. 87 .....	201
Annexe 7 Corpus français.....	203
Annexe 8 Ouvrages de référence .....	227
Annexe 9 Feuillet parcours + contenu .....	229
Annexe 10 Feuillet parcours + mesures.....	233

## Listes des figures et des tableaux

### Liste des figures

<b>Figure 1.1</b>	Le cheminement de 100 jeunes dans le système scolaire québécois, selon les comportements observés en 1998-1999 .....	13
<b>Figure 1.2</b>	Parcours méthodologique ayant permis de dresser le profil motivationnel en français.....	21
<b>Figure 1.3</b>	La dynamique motivationnelle en contexte scolaire et les catégories de facteurs intervenants (d'après Viau, 1994, 1999) .....	22
<b>Figure 1.4</b>	Les conceptions de la réussite en fonction de l'intégration des dimensions, d'après Rivière, Sauvé et Jacques (1997) .....	23
<b>Figure 2.1</b>	Le développement d'objet pédagogique selon Van der Maren (1999).....	38
<b>Figure 2.2</b>	Parcours méthodologique.....	39

### Liste des tableaux

<b>Tableau 1.1</b>	Portrait général de la fréquentation des garçons dans les cours de mise à niveau en français au cégep du Vieux Montréal.....	15
<b>Tableau 1.2</b>	Taux de réussite du cours de mise à niveau donné aux trimestres de l'hiver et de l'automne 2003, et note moyenne selon le sexe .....	16
<b>Tableau 1.3</b>	Taux de réussite des élèves de l'ensemble du réseau des établissements d'enseignement collégial francophones du Québec à l'épreuve de français pour les années scolaires 1997-1998 à 2001-2002 en fonction du sexe .....	17
<b>Tableau 1.4</b>	Taux de réussite des élèves du cégep du Vieux Montréal à l'épreuve uniforme de français pour les années scolaires 1997-1998 à 2001-2002 en fonction du sexe .....	17
<b>Tableau 1.5</b>	Pourcentage des sujets de la recherche ayant subi l'épreuve uniforme de français trois ans après leur admission .....	18

<b>Tableau 1.6</b>	Taux de réussite et d'échec des sujets de la recherche à l'épreuve uniforme de français .....	19
<b>Tableau 1.7</b>	Tableau des moyennes et des écarts <i>Perception de la valeur</i> – but d'apprentissage en lecture.....	25
<b>Tableau 1.8</b>	Différences significatives entre garçons et filles .....	26
<b>Tableau 1.9</b>	Qualités des mesures de soutien à la réussite en français .....	28
<b>Tableau 2.1</b>	Participant·es et participants aux rencontres avec les membres du PAFÉ, en fonction du corps d'emploi et du sexe.....	43
<b>Tableau 2.2</b>	Recueil de caractéristiques fondatrices des portraits .....	46
<b>Tableau 3.1</b>	Partenaires dans la réalisation de l'objet <i>Au lieu de lire</i> .....	70
<b>Tableau 3.2</b>	Ressources nécessaires selon les phases de l'élaboration, de l'expérimentation ou de l'évaluation .....	72
<b>Tableau 3.3</b>	Priorités selon les types d'activités .....	74
<b>Tableau 3.4</b>	Fiche signalétique pour la mise en œuvre du volet <i>information</i> .....	86
<b>Tableau 3.5</b>	Fiche signalétique pour la mise en œuvre de l'encadrement, sous ses deux volets .....	88
<b>Tableau 4.1</b>	Partenaires dans la réalisation de l'objet <i>Français, futur simple?</i> .....	121
<b>Tableau 4.2</b>	Ressources nécessaires à la mise à l'essai clinique de l'objet <i>Français, futur simple?</i> .....	122
<b>Tableau 4.3</b>	Synthèse des actions, du matériel et des activités envisageables pour l'objet <i>Français, futur simple?</i> .....	128
<b>Tableau 4.4</b>	Liste des éléments de contenu concernant la présentation de la formation générale en français et les mesures de soutien à la réussite en français .....	132
<b>Tableau 4.5</b>	Fiche signalétique pour la mise en œuvre du volet <i>concertation</i> de l'objet <i>Français, futur simple?</i> .....	133
<b>Tableau 4.6</b>	Fiche signalétique pour la mise en œuvre du volet <i>accueil</i> .....	136

## Listes des abréviations et des symboles

A	Automne (session d'automne)
API	Aide pédagogique individuelle ou individuel
Caf	Centre d'aide en français du cégep du Vieux Montréal
CANIF	Centre d'animation de français du cégep du Vieux Montréal
CAREF	Comité d'aide à la réussite en français du Département de français du cégep du Vieux Montréal
CO	Conseillère ou conseiller en orientation
CP	Conseillère ou conseiller pédagogique
CVM	Cégep du Vieux Montréal
DEC	Diplôme d'études collégiales
DATI	Direction adjointe aux technologies de l'information du cégep du Vieux Montréal
EUF	Épreuve uniforme de français
$F_{(k, l)}$	Loi de Fisher, avec $k$ et $l$ degrés de liberté
fr	Français
H	Hiver (session d'hiver)
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
nb	nombre
N°	numéro

p	probabilité (test d'hypothèse)
PAFÉ	Projet d'amélioration du français écrit du cégep du Vieux Montréal
PAREA	Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec
sec.	Secondaire
SIGDEC	Système d'information et de gestion des données sur l'effectif collégial
SRAM	Service régional d'admission du Montréal métropolitain
t	statistique $t$ (loi de Student)
TMPS	Total de la moyenne pondérée au secondaire



## Introduction

---

Tristan, Jean-Luc, Olivier, Axel, Michaël, Alessandro, Juan, Nicolas, Simon, Samuel et Thierry ont tous terminé leurs études secondaires au Québec, diplôme en mains. Les statistiques les plus récentes indiquent que 77 élèves de sexe masculin sur 100 obtiennent un diplôme d'études secondaires et que 50 poursuivent leurs études à l'ordre d'enseignement collégial. Ces garçons en sont. Ils ont tous choisi d'entreprendre leurs études collégiales au cégep du Vieux Montréal, où les garçons composent environ le tiers de la population étudiante. Toutefois, si leur dossier scolaire leur a permis d'y être acceptés, leurs résultats en français les ont conduits vers un cours de mise à niveau avant de pouvoir suivre le premier cours de la formation générale en français, Langue et littérature. Ces garçons ne constituent pas une exception : dans cet établissement qui inscrit pourtant la majorité de ses élèves au premier tour des admissions, un garçon sur cinq est tenu de faire un passage obligé en mise à niveau en français. Tristan, Jean-Luc et les autres réussiront-ils ce cours, les autres cours de la formation générale en français, l'épreuve uniforme de français pour, enfin, figurer parmi les 30 élèves de sexe masculin sur 100 qui obtiennent un diplôme d'études collégiales? Devant une difficulté, sauront-ils demander de l'aide? Arriveront-ils à faire appel au réseau formel de soutien, si nécessaire? Lanceront-ils plutôt des signaux de façon détournée, ce qui pourrait empêcher certaines personnes de les décoder? Notre équipe de recherche, se questionnant sur *Les garçons et les mesures d'aide en français* (Lapostolle, Massé et Pinho, 2003), a établi les fondements qui lui permettent aujourd'hui de prolonger ses travaux en élaborant, expérimentant et évaluant deux objets pédagogiques à l'intention des élèves de sexe masculin qui affichent une compétence langagière insatisfaisante dès leur entrée à l'enseignement collégial ainsi qu'en dressant les portraits de garçons appartenant à la population étudiée.

*Au cégep, [...] il faut qu'on mette une virgule avant mais ou car, mais moi, ça fait depuis le secondaire, puis le primaire qu'ils m'ont jamais appris ça.*  
[Nicolas]

Le premier chapitre de notre rapport s'ouvre sur le portrait de Nicolas, qui vit difficilement la transition entre les études secondaires et collégiales, et qui semble éprouver de réelles difficultés en lecture. À l'intérieur de ce chapitre, nous proposons un état de la situation générale en matière de réussite en français à l'ordre d'enseignement collégial pour ensuite préciser la situation particulière des garçons visés par notre étude. Nous y faisons la synthèse du profil motivationnel en français de ces étudiants qui s'est dégagé de la phase initiale de nos travaux, avant d'exposer les objectifs que nous poursuivons dans le cadre de la présente recherche.

*[...] on est habitués à avoir ces erreurs-là. [...] on a appris à marcher croche, puis on est tellement habitués à marcher croche, qu'on peut plus marcher normalement parce qu'on n'est plus habitués, on sait pas c'est quoi marcher. Pour moi, pour la personne qui marche croche, c'est normal. Ça, c'est normal. Ça, c'est de marcher normalement que de marcher croche.*

[Juan]

Le deuxième chapitre commence par une présentation du portrait de Juan, qui s'est heurté à un véritable mur au moment de son entrée à l'ordre collégial et qui avoue ne pas connaître ses champs d'intérêt en matière de lecture, n'ayant encore jamais acquis l'habitude de lire. Ce chapitre présente les aspects méthodologiques de notre recherche dans une perspective de justification de choix que nous souhaitons se révéler éclairés et rigoureux. Six sections le composent; elles concernent le devis de la recherche, l'analyse de la situation, l'ébauche des cahiers de charges et la rédaction des portraits, la conception des objets, la préparation technique et la construction des prototypes, et finalement, la mise au point des objets.

*Il y a des filles aussi qui ont des problèmes, pires que nous des fois, mais, c'est vrai que les filles [...], elles s'appliquent plus. Elles sont, d'un âge très, très jeune, toujours à copier. Elles écrivent beaucoup. Elles ont peut-être tendance à lire un peu plus que nous, comme les revues de maquillage, n'importe quoi.*

[Alessandro]

Le portrait d'Alessandro ouvre le troisième chapitre. Le dossier *fort* de ce jeune homme qui parle quatre langues comporte de toute évidence un point faible : la maîtrise du français. Après trois sessions, Alessandro abandonne son rêve d'un diplôme d'études collégiales en français et s'inscrit dans un cégep anglophone. Dans le quatrième chapitre,

nous présentons d'abord succinctement l'objet pédagogique *Au lieu de lire*. Nous précisons ensuite les composantes du cahier des charges ébauché pour cet objet et constamment révisé au fil du processus : nous expliquons les fonctions que l'objet remplit, les contraintes prises en considération dès la phase de l'ébauche du cahier, les instances visées, les ressources – tant humaines, matérielles et techniques que financières – auxquelles nous avons eu recours et l'ordre des priorités respecté. Finalement, nous livrons des résultats de la phase de mise à l'essai du projet et discutons ceux-ci au regard des résultats d'autres recherches.

*[...] les filles ont plus de facilité à retenir des choses. [...] même s'il y a pas de logique [...]. Je pense que les filles ont plus besoin de savoir, puis les gars ont besoin de comprendre.*  
[Samuel]

Le quatrième chapitre s'ouvre sur le portrait de Samuel, qui, au cours de sa première session d'études collégiales, de scripteur *faible* accède au rang de *bon* scripteur : sa dernière copie de la session comporte environ quatre fois moins d'erreurs que sa première. L'ensemble du parcours de Samuel est d'ailleurs à cette image, presque sans failles. Le chapitre détaille le cahier des charges de l'objet pédagogique de soutien à la réussite *Français, futur simple?* Nous y faisons la recension des démarches qui ont présidé à l'élaboration, à l'expérimentation et à l'évaluation de cette partie de la recherche. La présentation de diverses observations relatives à cet objet est l'occasion d'établir des liens avec les résultats de recherches connexes.

Dans la conclusion de notre rapport, après un rappel de la première phase de notre recherche, nous résumons l'essentiel de la démarche de la seconde. Nous présentons une synthèse de chacun des quatre chapitres qui composent le présent rapport ainsi que des cinq extraits de la galerie constituée des portraits de Tristan, Jean-Luc, Olivier, Axel, Michaël, Alessandro, Juan, Nicolas, Simon, Samuel et Thierry. Cette synthèse est suivie de la présentation d'un nombre limité d'éléments tirés du questionnement auquel notre équipe de recherche en arrive au terme de l'ensemble du projet et portant sur différents aspects : tout d'abord, les facteurs qui influencent la dynamique motivationnelle, c'est-à-dire ceux qui sont relatifs à la vie personnelle et sociale, à la classe, à l'école ainsi qu'au système scolaire, puis la lecture, et enfin, l'introduction d'une culture de la planification et de l'évaluation de l'implantation d'une mesure et de ses effets. Nous couvrons ainsi l'ensemble de notre projet, depuis notre volonté de mieux comprendre *Les garçons et les mesures d'aide en français* jusqu'à notre action sous la forme de l'étude de deux objets pédagogiques *Pour une amélioration du français chez les garçons*.



**Première partie**

---

**Préalables théoriques et méthodologiques**

■



# Chapitre 1

## Problématique

---

Un nombre important de garçons qui fréquentent le système d'éducation québécois gagneraient à améliorer leur compétence langagière; le système gagnerait, lui, à améliorer les mesures de soutien à la réussite en français proposées aux garçons qui le fréquentent. Notre équipe de recherche, en se questionnant sur *Les garçons et les mesures d'aide en français* (Lapostolle, Massé et Pinho, 2003), a établi les fondements qui lui permettent aujourd'hui de prolonger ses travaux en élaborant, expérimentant et évaluant deux objets pédagogiques à l'intention des élèves de sexe masculin qui affichent une compétence langagière insatisfaisante dès leur entrée à l'enseignement collégial ainsi qu'en dressant les portraits de garçons appartenant à la population étudiée. Le premier chapitre du présent rapport fait état de la situation générale en matière de réussite en français des cégépiennes et des cégépiens pour ensuite préciser la situation particulière des garçons visés par notre étude. Nous y faisons la synthèse du profil motivationnel en français qui s'est dégagé de la phase initiale de nos travaux, avant d'exposer les objectifs que nous poursuivons dans le cadre de la présente recherche. Le chapitre s'ouvre sur le portrait de Nicolas, qui illustre la problématique en question.

Nicolas a 16 ans lorsqu'il entame sa cinquième secondaire. C'est au cours de cette année scolaire qu'il adresse au SRAM une demande d'admission aux études collégiales. Dès le premier tour des admissions, il est accepté en Techniques d'informatique au cégep du Vieux Montréal; quelques semaines plus tard, il obtient son diplôme d'études secondaires avec une moyenne pondérée de 72 %. En cinquième secondaire, à l'exception de la communication orale, ses résultats en français sont toutefois inférieurs à la moyenne de ses résultats dans les autres matières.

	4 <sup>e</sup> secondaire	5 <sup>e</sup> secondaire
Moyenne pondérée	Sans objet	72
Français (note globale)	61	60
Communication orale	63	75
Lecture	59	51
Écriture	62	64
Épreuve unique de français	Sans objet	61

Aux yeux de Nicolas, comme il le confiera en entrevue, ces notes auraient dû le conduire vers la littérature plutôt que vers la mise à niveau : « Ben, moi, je me demande pourquoi j'avais une mise à niveau au début. »

### Première année d'études collégiales : transition difficile pour qui a des ressources insuffisantes

*Quand vous voyez qu'il est pas si bon que ça [...], dites « Venez me voir directement! » au lieu de dire... Quand les professeurs n'ont rien à faire, genre, qu'ils sont dans leur bureau, d'aller les voir si toi, ça te tente. Comme « Viens là! » À ce moment-là, tu es obligé de venir. Comme au secondaire, tu sais, c'est comme... tu es obligé d'y aller, après l'école, pour voir le prof. Tu es obligé, tu sais.*  
[Propos tenus lors de l'entrevue de groupe]

Au moment où il entreprend ses études collégiales, dès la première semaine du cours de mise à niveau en français, Nicolas rédige un texte. Il y commet une erreur tous les six mots, ce qui en fait un scripteur considéré comme *très faible*. Le groupe auquel il appartient est formé de scripteurs, comme lui, *très faibles*; en moyenne, les étudiants inscrits dans ce groupe font une erreur tous les sept mots. Toutefois, les filles qui en font partie sont



considérées comme des scriptrices *faibles* puisqu'elles commettent, en moyenne, une erreur tous les 10 mots. Nicolas a alors 17 ans, soit le même âge que la moyenne des garçons de son groupe; les filles, elles, ont en moyenne 21 ans.

En novembre, Nicolas répond par écrit à un questionnaire sur sa motivation au regard du français. « La classe est très calme », rapporte l'auxiliaire de recherche dans ses notes de terrain. Nicolas indique alors que son degré de motivation à s'améliorer en français est *moyen*. Il en va de même pour la moyenne des élèves du groupe. À une question portant sur l'aide qu'il reçoit à l'extérieur du cours de mise à niveau en français, Nicolas répond qu'il n'en reçoit pas parce que « j'en ai pas besoin et [que] ça me tente pas ».

Les résultats qu'il a obtenus en cinquième secondaire laissent croire que Nicolas éprouvait alors de la difficulté à satisfaire aux exigences en matière de lecture. Ses réponses aux énoncés contenus dans le questionnaire reflètent sa perception au regard de la lecture et traduisent une difficulté certaine. Elles révèlent aussi que Nicolas est bien conscient de ne pas posséder suffisamment la langue à son entrée à l'ordre collégial. D'ailleurs, même s'il fait des progrès, il commet encore une erreur tous les 11 mots dans la cinquième et dernière rédaction notée de la session. En entrevue, la session suivante, il dira que certaines des attentes qu'on a à son égard sont nouvelles pour lui : « Au cégep, [...] il faut qu'on mette une virgule avant *mais* ou *car*, mais moi, ça fait depuis le secondaire, puis le primaire qu'ils m'ont jamais appris ça. » En une seule session, bien qu'il réussisse à diviser presque par deux le nombre d'erreurs qu'il fait dans une rédaction, Nicolas n'arrive pas à satisfaire aux exigences du cours de mise à niveau en français et termine avec une note de 30 %.

Des sept cours auxquels il est inscrit au moment de sa première session d'études collégiales, Nicolas en réussit un : Santé et éducation physique.

À sa deuxième session d'études au cégep, Nicolas participe à une entrevue de groupe : « Le groupe [...] est dynamique du début à la fin de l'entrevue. Les participants émettent aisément leur point de vue, ils sont ouverts, ils s'écoutent les uns les autres et, au besoin, n'hésitent pas à afficher leurs divergences », note l'assistant de recherche. Nicolas a alors quitté le programme dans lequel il a été initialement admis et suit quatre cours qui appartiennent tous à la formation générale, dont celui de mise à niveau en français : « Je suis en session de transition. » Pendant l'entrevue, il n'hésite pas à se prononcer quant à la discontinuité qui a marqué son passage des études secondaires aux études collégiales, notamment en ce qui a trait au travail personnel à accomplir : « [...] quand j'arrive chez nous, OK, je dis que je vais faire plus tard mes devoirs, genre, mes travaux, mais je le fais pas. Je vais le faire demain... [...] la semaine, elle passe vite, et je l'ai pas fait. [...] au secondaire, je le faisais, on avait un cours à chaque jour, le lendemain, mais, au cégep, j'en ai un à chaque semaine, un cours [...]. À chaque semaine, je les ai pas faits, là. J'ai zéro. » Nicolas avoue

éprouver de la difficulté à employer des stratégies de gestion efficaces et ajoute qu'il a un doute quant à ses capacités : « C'est moi qui est pas capable de penser, tu sais. Il y a aussi ça qui est un problème pour moi, je suis pas capable de penser. [...] la philosophie, [...], je suis pas capable, moi, de penser à des affaires de même, là. » S'ajoute également, de son avis même, une aisance en anglais qu'il n'éprouve pas en français : « Je suis pas capable en français. [...] en anglais, je trouve ça mieux parce que, tu sais, c'est comme la vraie langue que le livre a été écrit. Fait qu'il y a pas de traduction à faire, même pour les films, puis la musique aussi, tu sais. » Le français est pourtant sa langue première...

Des quatre cours que Nicolas suit à sa deuxième session, il en réussit deux : Langue anglaise et culture et Mise à niveau en français, pour lequel il obtient la note de 66 % (alors que la moyenne de son groupe est de 59 %). En entrevue, pourtant, à la mi-session, il doute de sa capacité à réussir : « [...] avec ce que je vois ici, maintenant, je suis pas sûr encore de le passer. Je sais pas pourquoi [...]. Tout ce qu'ils me montrent, je le sais déjà, mais [...] mon problème, c'est, en écrivant des textes, comme, là, j'ai pas été capable de finir mes deux textes à faire, sur 15 p. 100 chacun. Je suis pas capable de les finir. C'est juste ça. »

En somme, les ressources personnelles de Nicolas ne lui permettent de réussir que trois cours (sur les 11 qu'il suit) pendant sa première année d'études collégiales. Était-il conscient des limites de ses ressources? Il aurait souhaité, à tout le moins, davantage de soutien qu'il n'en a eu...

## **Deuxième année d'études postsecondaires : suite et fin des études collégiales**

À l'automne de sa deuxième année d'études postsecondaires, Nicolas est inscrit à quatre cours, en session de transition. Cette troisième session est marquée par la fin du parcours de Nicolas à l'enseignement supérieur, probablement en cours de session, compte tenu des très faibles résultats inscrits à son dossier (aucune des notes à son dossier ne dépasse 25 %).

Deux sessions et quelques semaines d'une troisième, trois programmes différents et trois cours réussis sur 15 entrepris. Les difficultés qu'éprouve Nicolas à s'adapter aux exigences de l'ordre d'enseignement collégial, conjuguées à celles qu'il éprouve en lecture, ont raison, à tout le moins pour l'instant, de son projet d'obtention d'un diplôme d'études collégiales en langue française...

## ■ Définition du problème et état de la question ■

À l'ère de l'économie des savoirs, plusieurs pays industrialisés considèrent la participation aux études postsecondaires tel un préalable indispensable au travail (Canada, 2003). « Entre 1990 et 1998, le nombre d'emplois exigeant une formation collégiale a augmenté de 33 % tandis que le nombre d'emplois exigeant un secondaire 5 (*sic*) ou moins a chuté de 16 %. Selon les prévisions d'Emploi Québec, d'ici 2005, 60 % de tous les emplois créés au Québec nécessiteront au minimum une formation collégiale technique. » (Vallée, 2003) Or, encore trop de Québécoises et encore plus de Québécois cessent de fréquenter l'école avant d'avoir une formation reconnue. En effet, 25 % des hommes québécois et 12 % des femmes québécoises quittent les études sans avoir obtenu le moindre diplôme (Québec, 2003a, fiche Introduction). Que le pourcentage des hommes soit deux fois celui des femmes dans cette donnée statistique n'étonne plus. La question de la réussite scolaire des jeunes Québécois a reçu une attention accrue ces dernières années : monographies, trousseaux pédagogiques, rapports de recherche ou d'expérimentation, actes de colloque et articles ont été consacrés à son investigation. Le groupe des élèves de sexe masculin présente, effectivement, des caractéristiques qui forcent les actrices et acteurs du système de l'éducation à prendre la mesure d'une situation qui sape les efforts fournis depuis plusieurs années en vue d'assurer une participation équilibrée des hommes et des femmes aux différentes sphères de la société. Dans son *Portrait social du Québec* (Québec, 2001c, p. 205), l'Institut de la statistique du Québec ne saurait être plus éloquent quant à l'ampleur du phénomène :

Au Québec, la situation a évolué depuis une vingtaine d'années, à tel point que le profil scolaire de la population active est sur le point de basculer et d'entraîner une redéfinition importante des rôles sociaux de la population de chaque sexe. Les écarts entre la scolarisation des femmes et celle des hommes augmentent continuellement en faveur des premières, et ils dépassent souvent ceux qu'on peut observer dans d'autres pays.

Faisons tourner le prisme et examinons une autre facette de la situation. Puisque l'obtention du diplôme sanctionne le parcours scolaire de l'élève, il est pertinent de porter notre regard en aval à cette sanction, sur le cheminement qui conduit à l'obtention du diplôme et, à terme, au marché du travail. En consultant les statistiques des dernières années présentées par le ministère québécois de l'Éducation, nous notons que, tous programmes collégiaux confondus, les garçons affichent un taux de réussite inférieur à celui des filles (Québec, 2003a, fiches 3.2 et 3.3). Or, l'écart de performance entre le groupe des garçons et celui des filles revêt une importance singulière lorsqu'il a pour conséquence de placer les uns en situation d'échec, bloquant ainsi leur possibilité d'avancement, et les autres en position de poursuivre leur formation, en dépit des difficultés auxquelles elles font face. Telle est la

réalité en ce qui concerne notamment la maîtrise du français, depuis l'ordre primaire jusqu'à l'ordre collégial. Cette polarisation entre élèves qui échouent et élèves qui réussissent prend donc la couleur d'une distinction garçons-filles. Par voie de conséquence, la question de la réussite scolaire des étudiants devient le résonateur des préoccupations relatives à la réussite en français, langue d'enseignement et littérature.

S'agissant de tracer un portrait fin des différentes dimensions de la problématique concernant la réussite en français des garçons à l'ordre d'enseignement collégial, nous prenons le parti d'effectuer un temps d'arrêt pour situer les enjeux de la participation aux études postsecondaires des élèves de sexe masculin d'un point de vue macroscopique avant de fixer notre regard sur les données sensibles tirées des résultats des garçons dans les cours de mise à niveau au cégep du Vieux Montréal et des conclusions de notre première recherche sur la motivation en français des garçons dont la compétence langagière est jugée insatisfaisante au moment de l'entrée aux études collégiales (Lapostolle, Massé et Pinho, 2003). Ce parcours établit les bases sur lesquelles la présente recherche de développement d'objets pédagogiques s'appuie et nous conduit à expliciter les objectifs poursuivis dans le cadre de nos travaux.

### **Représentation minoritaire du groupe des garçons dans les études supérieures**

Mis en parallèle avec les batailles menées par les femmes pour la reconnaissance de leurs droits et la promotion de leur statut social, l'intérêt porté aux difficultés scolaires des garçons ne va pas sans provoquer quelques controverses. Comme le laisse percevoir la lecture d'articles de journaux québécois traitant la question, d'aucuns redoutent que les inquiétudes soulevées par le déclassement des élèves de sexe masculin banalise la question féminine (Cousineau, et autres, 1995; Fortier, 2002) tandis que d'autres élaborent un argumentaire accusateur à l'endroit des femmes, des mesures qui favorisent leur ascension sociale (Passilé, 2002), de leurs valeurs (Foglia, 2002) ou de leur action au sein du système éducatif québécois (Gagnon, 1999). Les quotidiens québécois ont été dépositaires d'un ensemble de prises de position contrastées au sujet de la performance scolaire des garçons, lesquelles participent d'une agitation perceptible aussi bien dans les quotidiens canadiens, français, américains, australiens que dans les revues canadiennes à grand tirage (Bouchard, Boily et Proulx, 2003). La réussite scolaire, lorsque appréhendée selon les genres, excite des oppositions idéologiques puissantes qui nuisent parfois à l'appréciation des faits et de leurs conséquences. Nos objectifs de recherche sont étrangers à la résolution de tels débats. Par contre, il convient de redire l'importance de la problématique de la réussite scolaire des garçons, en dehors de toute autre considération. L'un des facteurs qui affecte la juste appréciation de la situation réside dans l'interprétation impressionniste des données statistiques. Les taux de réussite des garçons et des filles montrent des écarts variés, mais, dès

avant la comparaison des résultats obtenus par chacun des groupes observés, il faut prendre en considération la taille relative de ceux-ci. La fréquentation de l'école par des élèves de sexe masculin est moins forte que celle de sexe féminin. Le *Rapport du Programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation 2003* rapporte que les élèves de sexe masculin représentaient 46 % de tous les effectifs collégiaux à temps plein en 1998-1999 et 1999-2000 dans l'ensemble du Canada (Canada, 2003, p. 116). Le Service régional d'admission du Montréal métropolitain (2004, p. 7) déclare que l'écart entre les filles et les garçons inscrits dans le réseau collégial québécois en 2003 s'élève à 23 000 en faveur des cégépiennes. Il faut donc retenir qu'une statistique – un taux de réussite, par exemple – touche un nombre d'individus différent lorsqu'elle s'applique à l'ensemble des étudiants comparativement à l'ensemble des étudiantes. Afin de rendre mieux perceptibles les différences entre les groupes d'élèves en fonction du sexe, la figure 1.1 schématise la situation par une transposition de la réalité en chiffres absolus. En prenant comme point de référence une cohorte de 100 garçons et une seconde composée de 100 filles, le Service des statistiques et des études quantitatives du ministère de l'Éducation du Québec (Québec, 2001c, p. 207) met en relief le cheminement scolaire de chacune des cohortes, selon le cheminement observé en 1998-1999.

		Élèves de sexe masculin 100	Élèves de sexe féminin 100
ORDRE SECONDAIRE	Obtention d'un premier diplôme du secondaire	64 avant l'âge de 20 ans	79 avant l'âge de 20 ans
		13 à 20 ans ou plus	11 à 20 ans ou plus
	Total	77	90
ORDRE COLLÉGIAL	Poursuite des études à l'enseignement collégial ordinaire	50	67
	Obtention du diplôme d'études collégiales	30	49

**Figure 1.1** Le cheminement de 100 jeunes dans le système scolaire québécois, selon les comportements observés en 1998-1999

L'écart observé, à l'ordre d'enseignement collégial, entre le taux de fréquentation des filles et celui des garçons origine de l'ordre antérieur. Les statistiques compilées pour l'année scolaire 2000-2001 et concernant la proportion des jeunes qui poursuivent des études secondaires en formation générale dans les réseaux public et privé montrent que « les différences entre les sexes quant au taux d'accès se manifestent en 3<sup>e</sup> secondaire, avec un écart de trois points en faveur des filles. L'écart se creuse en 4<sup>e</sup> secondaire (huit points en

faveur des filles) et atteint 11 points en 5<sup>e</sup> secondaire. » (Québec, 2003a) Puisque les garçons obtiennent un diplôme d'études secondaires dans une proportion moindre que celle des filles, ils sont *ipso facto* moins nombreux à accéder à l'enseignement supérieur. Ainsi, toujours pour l'année scolaire 2000-2001, la proportion des élèves ayant accédé aux études collégiales révèle un écart de 18 points en défaveur des garçons : 49,8 % de l'ensemble des élèves de sexe masculin se sont inscrits pour la première fois à un programme conduisant à un diplôme d'études collégiales à l'enseignement ordinaire dans un établissement d'enseignement public ou privé alors que les filles l'ont fait dans une proportion de 68,3 % (Québec, 2003a). En 2001, l'effectif scolaire à temps plein et à temps partiel des collèges publics et privés se composait de 43 % de garçons, tous âges confondus, et de 57 % de filles (Québec, 2003d). Au cégep du Vieux Montréal, les garçons représentent autour de 35 % des nouveaux élèves inscrits.

La représentation minoritaire des garçons dans les études supérieures se répercute sur le taux d'obtention du diplôme selon le sexe. Les garçons sont, toute proportion gardée, moins nombreux à obtenir un diplôme d'études collégiales. À titre d'exemple, pour l'année 2000-2001, pendant que trois cégépiens obtenaient leur diplôme d'études collégiales, cinq de leurs consœurs terminaient ces mêmes études, diplôme en mains : « Depuis 1985-1986, pendant que la proportion de jeunes Québécoises obtenant un diplôme du collégial progressait de 8,3 points (de 39,2 % à 47,5 %), celle des jeunes Québécois diminuait légèrement et s'établissait à 29,4 % en 2000-2001. » (Québec, 2003a)

### **Les garçons et la réussite en français**

Les inquiétudes soulevées par la qualité de la langue chez les garçons émergent tôt dans le cheminement scolaire des élèves québécois. Le Conseil supérieur de l'éducation l'a signalé dans son rapport intitulé *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles* (Québec, 1999) :

De manière globale, il n'y a pas de différence importante [au primaire] dans les résultats par matière scolaire en fonction du sexe de l'élève, à l'exception de la langue d'enseignement (lecture et écriture) où l'avance des filles est significative. [...] Ces difficultés observées au primaire demeurent globalement les mêmes au secondaire à la différence qu'elles obéissent à une logique cumulative qui, année après année, creuse un peu plus l'écart entre les garçons et les filles.

Or, bon nombre de garçons entreprennent leurs études supérieures tout en ayant cumulé une somme de difficultés qui les rend inaptes à satisfaire aux exigences collégiales en matière langagière. Encore insuffisamment documenté, ce problème soulève de multiples questions autant en ce qui concerne la compétence langagière des garçons au moment de leur entrée à

l'ordre d'enseignement collégial ou leur attitude à l'égard de celle-ci que pour ce qui est des mesures de soutien mises sur pied à leur intention.

À l'ordre collégial, aux difficultés propres à l'étude du français, langue d'enseignement et littérature, s'ajoute le fait que certains élèves parviennent à satisfaire aux exigences de l'ordre secondaire sans avoir acquis les compétences langagières de base habituellement jugées comme minimales pour s'engager dans des études supérieures. À titre de mesure de remédiation obligatoire au cégep du Vieux Montréal, ces élèves sont tenus de réussir le cours de mise à niveau en français avant de suivre les cours de la formation générale dans cette matière. Les garçons, plus nombreux que les filles à devoir améliorer leur compétence langagière au début de leur parcours collégial, sont donc surreprésentés au sein de ce groupe. Au cégep du Vieux Montréal, comme le montre le tableau 1.1, le pourcentage des garçons dans les classes de mise à niveau en français est supérieur au pourcentage des élèves de sexe masculin dans l'ensemble des nouveaux élèves inscrits. Considérant les inscriptions en première session au Cégep à la session de l'automne 2003, le pourcentage des garçons inscrits en mise à niveau sur l'ensemble des nouveaux élèves de sexe masculin est relativement élevé. En effet, un garçon sur cinq suit le cours de mise à niveau en français au regard de une fille sur huit. Soulignons que le taux de participation des filles à ce cours suit une tendance à la hausse depuis l'automne de l'année 2001. Ainsi, 10,5 % des nouvelles étudiantes au cégep du Vieux Montréal étaient inscrites au cours de mise à niveau en français à la session de l'automne 2001, 11,2 % à l'automne 2002 et 12,2 % à l'automne 2003.

**Tableau 1.1** Portrait général de la fréquentation des garçons dans les cours de mise à niveau en français au cégep du Vieux Montréal

<b>Session</b>	Pourcentage des garçons sur l'ensemble des élèves en mise à niveau	Pourcentage des élèves de sexe masculin sur l'ensemble des nouveaux élèves inscrits	Pourcentage des garçons inscrits en mise à niveau sur l'ensemble des nouveaux élèves de sexe masculin
<b>A-2001</b>	52,8	35,0	21,7
<b>A-2002</b>	46,9	35,2	18,2
<b>A-2003</b>	47,0	35,9	19,4

Source : Cégep du Vieux Montréal

Faisant écho à la situation observée dans l'ensemble du réseau collégial (Fédération des cégeps, 1999), la mise à niveau en français figure parmi les cours les moins réussis dans notre collège, avec un taux moyen de réussite pour l'année 2002-2003 de 65,8 %. Ajoutons que le taux moyen de réussite est systématiquement plus bas au trimestre de l'hiver qu'à celui de l'automne; plusieurs élèves reprennent alors le cours. Cependant, quel que soit le trimestre, le taux de réussite des garçons est toujours en deçà de celui des filles.

Qui plus est, la note moyenne du groupe des garçons se maintient sous la note de passage, comme en témoigne le tableau 1.2.

**Tableau 1.2** Taux de réussite du cours de mise à niveau donné aux trimestres de l’hiver et de l’automne 2003, et note moyenne selon le sexe

Session	Garçons	Filles	Total
<b>H-2003</b>			
Pourcentage d’élèves ayant réussi le cours	51,2	69,7	59,5
Note moyenne sur 100	52,0	61,0	
<b>A-2003</b>			
Pourcentage d’élèves ayant réussi le cours	63,8	69,9	67,0
Note moyenne sur 100	59,0	62,0	

Source : Cégep du Vieux Montréal

Si certains cégépiens peinent à se qualifier pour entreprendre les cours de la formation générale en français, langue d’enseignement et littérature, d’autres se verront peut-être freinés dans leurs aspirations scolaires au moment de subir l’épreuve uniforme de français, condition obligatoire pour l’obtention du DEC. Parmi les facteurs qui expliquent le taux d’obtention du diplôme jugé trop faible chez les cégépiens, les exigences de la formation générale, entre autres celles des cours de français, langue d’enseignement et littérature, jouent pour une part. Il nous faut cependant contredire les détractrices et détracteurs de la formation générale, qui lui attribuent un poids excessif dans la situation qui nous occupe. En effet, une enquête réalisée pour le compte du ministère de l’Éducation sur l’obtention du DEC en formation technique (Québec, 2003b, p. 15) nous apprend ceci :

La formation générale est souvent montrée du doigt pour expliquer les taux de diplomation relativement bas enregistrés en enseignement technique. Or, les diverses analyses réalisées jusqu’à présent sur le sujet indiquent plutôt que, comparées à l’enseignement préuniversitaire, les études techniques se tirent assez bien d’affaire, et que tant la formation générale que la formation spécifique comportent leur lot de responsabilités. Une récente étude de la Commission d’évaluation de l’enseignement collégial (CEEC) a conduit à conclure que les échecs aux cours de la formation générale ne constituent pas à eux seuls un facteur majeur induisant une diplomation peu élevée en enseignement technique. En réalité, c’est probablement l’omniprésence de la formation générale dans tous les programmes d’études techniques qui la rend plus facile à désigner.

Il n’en demeure pas moins que la maîtrise du français semble représenter une pierre d’achoppement pour plusieurs jeunes hommes qui souhaitent obtenir un diplôme d’études collégiales. Ici comme ailleurs, la sous-représentation du groupe des garçons est patente. Les résultats à l’épreuve uniforme de français consignés dans le tableau 1.3 indiquent un écart



moyen de 5,9 points entre garçons et filles pour l'ensemble du réseau des établissements francophones, de nouveau en défaveur des garçons.

**Tableau 1.3** Taux de réussite des élèves de l'ensemble du réseau des établissements d'enseignement collégial francophones du Québec à l'épreuve de français pour les années scolaires 1997-1998 à 2001-2002 en fonction du sexe

Sexe	Taux de réussite				
	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002
<b>Garçons</b>	84,2	85,4	84,4	79,9	80,5
<b>Filles</b>	89,4	90,8	90,7	86,4	86,8
Écart	- 5,2	- 5,4	- 6,3	- 6,5	- 6,3

Source : Québec, 2003 [Résultats aux épreuves uniformes de français et d'anglais, langue d'enseignement et littérature]

La situation qui prévaut au cégep du Vieux Montréal quant à la performance des filles et des garçons à l'épreuve uniforme de français reproduit celle observée à l'échelle du Québec. Les garçons réussissent cette épreuve dans une moindre proportion que leurs consœurs. Fait notable, le tableau 1.4 permet de constater que l'écart observé dans notre collège atteint une valeur qui représente presque le double de celui constaté parmi les élèves de l'ensemble du réseau. Au cégep du Vieux Montréal, le taux de réussite des garçons pour les années scolaires 1997-1998 à 2001-2002 présente un résultat moyen de 10,9 points inférieur à celui des filles.

**Tableau 1.4** Taux de réussite des élèves du cégep du Vieux Montréal à l'épreuve uniforme de français pour les années scolaires 1997-1998 à 2001-2002 en fonction du sexe

Sexe	Taux de réussite				
	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002
<b>Garçons</b>	78,5	75,3	76,5	70,1	70,4
<b>Filles</b>	88,6	85,9	84,8	83,6	82,5
Écart	- 10,1	- 10,6	- 8,3	- 13,5	- 12,1

Source : Québec, 2003 [Résultats aux épreuves uniformes de français et d'anglais, langue d'enseignement et littérature]

Gardons-nous de perdre de vue la réalité que recouvrent ces pourcentages. Parmi les élèves de sexe masculin qui s'inscrivent au cégep du Vieux Montréal, déjà minoritaires par rapport à l'ensemble de la population étudiante, un nombre réduit de cégépiens persèverent jusqu'à l'épreuve certificative en français qui survient pendant ou après le troisième cours de

la formation générale en français, langue d'enseignement et littérature. De cette fraction d'élèves, 30 % ont échoué à l'épreuve uniforme de français en 2001-2002. En termes absolus, pour la même période, 1081 filles du cégep du Vieux Montréal se sont qualifiées à l'épreuve uniforme de français au regard de 568 garçons (Québec, 2002). Avec un taux de réussite qui atteint 70 % chez les garçons, ce dernier groupe représente à peine le tiers des élèves qui ont satisfait aux exigences du Ministère pour ce qui est de l'épreuve uniforme de français.

Précisons davantage. À l'automne 2001, 255 élèves du cégep du Vieux Montréal inscrits en mise à niveau ont participé à la première phase de nos travaux en remplissant un questionnaire sur la dynamique motivationnelle en français. Ces élèves, s'ils sont parvenus à réussir chaque trimestre les cours de la formation générale en français, étaient admissibles pour subir l'épreuve uniforme de français du 17 décembre 2003. Une compilation des résultats obtenus à cette épreuve, effectuée à la fin de l'hiver 2004, révèle que moins de la moitié des sujets de notre étude s'était présentée à l'une des éditions de l'épreuve de français entre l'automne 2001 et l'hiver 2004, ce dont rend compte le tableau 1.5.

**Tableau 1.5** Pourcentage des sujets de la recherche ayant subi l'épreuve uniforme de français trois ans après leur admission

	<b>Garçons</b>	<b>Filles</b>	<b>Total</b>
Nombre de réponses au questionnaire administré à l'automne 2001	135	120	255
Nombre d'élèves ayant subi l'EUF	45	59	104
Taux de participation à l'EUF	33,3	57,8	40,8

Source : Cégep du Vieux Montréal

Au moment d'une première passation de l'épreuve, le taux de réussite des garçons rencontrés dans le cadre de nos travaux s'élève à 71,1 %. Nous constatons que ces élèves qui ont commencé leur parcours collégial avec une compétence langagière considérée comme insuffisante et de qui le Cégep a exigé qu'ils s'engagent dans une mesure de soutien à la réussite en français forçant la régression, puisque le cours de mise à niveau en français revient sur des éléments de compétence propres aux ordres d'enseignement précédant l'ordre collégial, obtiennent un taux de réussite à l'épreuve uniforme de français aussi élevé que celui obtenu par l'ensemble des cégépiens du collège. Le tableau 1.6 montre cependant que cette réussite touche peu d'élus, soit 37 élèves sur 135 de sexe masculin selon l'information obtenue à la fin de la session de l'hiver 2004.

**Tableau 1.6** Taux de réussite et d'échec des sujets de la recherche à l'épreuve uniforme de français

	Réussite à une première passation		Échec à une première passation		Reprise réussie <sup>1</sup>
	nb	pourcentage	nb	pourcentage	nb
Garçons	32/45	71,1	13/45	28,9	5/5
Filles	50/59	84,7	9/59	15,3	5/5
<b>Total</b>	<b>82 / 104</b>		<b>22 / 104</b>		<b>10/10</b>

1. Sept élèves se sont qualifiés dès la première reprise, deux filles ont dû subir l'épreuve à deux reprises avant de se qualifier – donc trois fois au total – et un garçon à trois reprises – donc quatre fois au total.

Source : Cégep du Vieux Montréal

Les données recueillies indiquent que le parcours collégial en matière de langue d'enseignement comporte des difficultés majeures pour plusieurs cégépiens. Ceux dont la compétence langagière est jugée insatisfaisante pour entreprendre des études collégiales se butent à un défi de taille. Seulement 27,4 % des garçons ayant participé à la recherche, alors qu'ils étaient inscrits au cours de mise à niveau en français à l'automne 2001, se sont affranchis de l'exigence de réussir l'épreuve uniforme de français trois ans plus tard, surmontant ainsi une étape nécessaire à l'obtention de leur diplôme d'études collégiales. Ce pourcentage est dévastateur. Où en sont les garçons dont nous avons perdu la trace dans le portrait statistique que nous sommes en mesure de dresser en 2004? Font-ils toujours partie de nos effectifs? Reçoivent-ils de l'aide? La représentation minoritaire des élèves de sexe masculin à l'enseignement supérieur commande de porter une attention particulière à chacun d'eux, car la société du savoir ne saurait faire l'économie de ces garçons qui aspirent à se qualifier par des études postsecondaires.

### **Résistance des garçons à l'endroit des mesures d'aide en français**

Dans l'ensemble des cours que les nouveaux élèves inscrits au cégep du Vieux Montréal suivent pendant leur première session au collège se trouvent deux cours de la formation en français, langue d'enseignement, qui présentent les taux de réussite les plus faibles qui soient. Ce sont le cours de mise à niveau en français, auquel les nouveaux élèves admis au cégep du Vieux Montréal sont inscrits s'ils ont obtenu une note inférieure à 70 % en français écrit en cinquième secondaire, et le premier cours de la formation générale en français, Écriture et littérature. Les taux de réussite à ces cours s'élèvent respectivement à 65,8 % et 76,0 % pour l'année scolaire 2002-2003. Sachant que les élèves de sexe masculin éprouvent davantage de difficulté que leurs consœurs à répondre aux exigences collégiales en matière de langue, nous serions justifiés de pronostiquer une fréquentation à prédominance

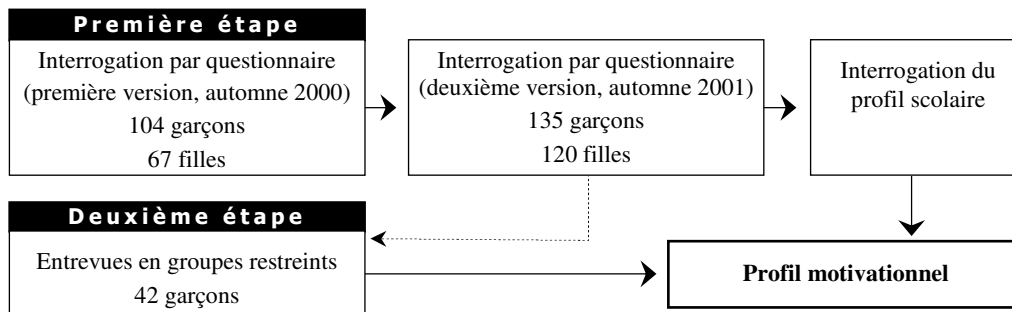
masculine. Or, il n'en est rien. Première population potentielle des mesures de soutien à la réussite en français, les cégépiens répugnent à s'engager dans les démarches de remédiation proposées par le Cégep. Ce constat a conduit notre équipe à établir leur profil motivationnel en français dans le but de déceler les facteurs motivant leur résistance à l'égard des mesures d'aide en français qui leur sont offertes et de trouver, avec leur concours, les pistes d'intervention qui tiendraient compte de leurs désirs, de leurs besoins et de leurs champs d'intérêt. Cette première recherche constitue la phase initiale de nos travaux visant l'amélioration du français chez les garçons. Le présent rapport est lié de façon consubstantielle à ces travaux; aussi en ferons-nous la synthèse.

## ■ Les garçons et les mesures d'aide en français ■

La mesure de soutien à la réussite en français la plus populaire réside dans les centres d'aide en français. Or, cette mesure rejoint surtout des filles. Nos travaux se veulent une réponse à cette problématique et s'articulent en deux temps. D'abord, nous avons voulu connaître les raisons pour lesquelles les garçons manifestent si peu d'intérêt à l'égard de l'aide proposée. Pour ce faire, nous avons dressé leur profil scolaire et motivationnel. Ensuite, à la lumière des résultats obtenus, nous avons tenu des discussions en groupes (restreints, puis étendus), discussions desquelles ont émergé des suggestions qui ont mené à la conceptualisation de nouveaux objets pédagogiques. À notre avis, si nombre de cégépiens gagneraient à améliorer leur compétence langagière, le réseau collégial, lui, gagnerait à mieux connaître les garçons qui le fréquentent. Il pourrait ainsi leur offrir des mesures de soutien qui prendraient en compte, et ce davantage que ne le font les mesures actuelles, leurs besoins et leurs champs d'intérêt. Nous nous inscrivons donc dans la ligne de pensée de chercheurs comme Dulac, qui, se penchant sur la problématique des hommes au regard de leurs maux et des mesures d'aide, se dit « d'avis qu'une des solutions à adopter [devant la difficulté des hommes à demander de l'aide] est de remettre en question les pratiques d'intervention, à la lumière d'une compréhension élargie de la condition masculine, et d'apporter des correctifs rapidement » (2001, p. 182). Les résultats de la recherche *Les garçons et les mesures d'aide en français* peuvent être exploités à titre de travaux préliminaires qui, précédemment, ont fourni la matière première pour la rédaction de portraits de garçons entrés à l'ordre de l'enseignement supérieur avec une compétence langagière insuffisante et qui, maintenant, fondent l'élaboration, l'expérimentation et l'évaluation des deux objets pédagogiques dont la présente recherche fait état.

## Parcours méthodologique de la première phase

Le portrait de la dynamique motivationnelle en français des cégépiens dont la compétence langagière est insatisfaisante à l'entrée à l'ordre collégial résulte, d'une part, d'une interrogation par questionnaire menée aux sessions de l'automne 2000 et de l'automne 2001 auprès de 426 élèves, garçons et filles, inscrits au cours de mise à niveau en français au cégep du Vieux Montréal, et, d'autre part, d'une consultation par voie d'entrevues auxquelles ont participé, au cours de la session de l'hiver 2002, 42 garçons. Le profil motivationnel en français établi dans cette recherche a été obtenu selon un parcours méthodologique mixte ayant des points d'appui dans les traditions quantitatives et qualitatives des recherches en sciences humaines. Nous avons administré un questionnaire conçu à l'intention des élèves inscrits en mise à niveau et étudié leur dossier scolaire, puis réalisé des entrevues avec des garçons, réunis en groupes restreints, afin d'élaborer le profil motivationnel des sujets rencontrés, ce dont témoigne la figure 1.2.



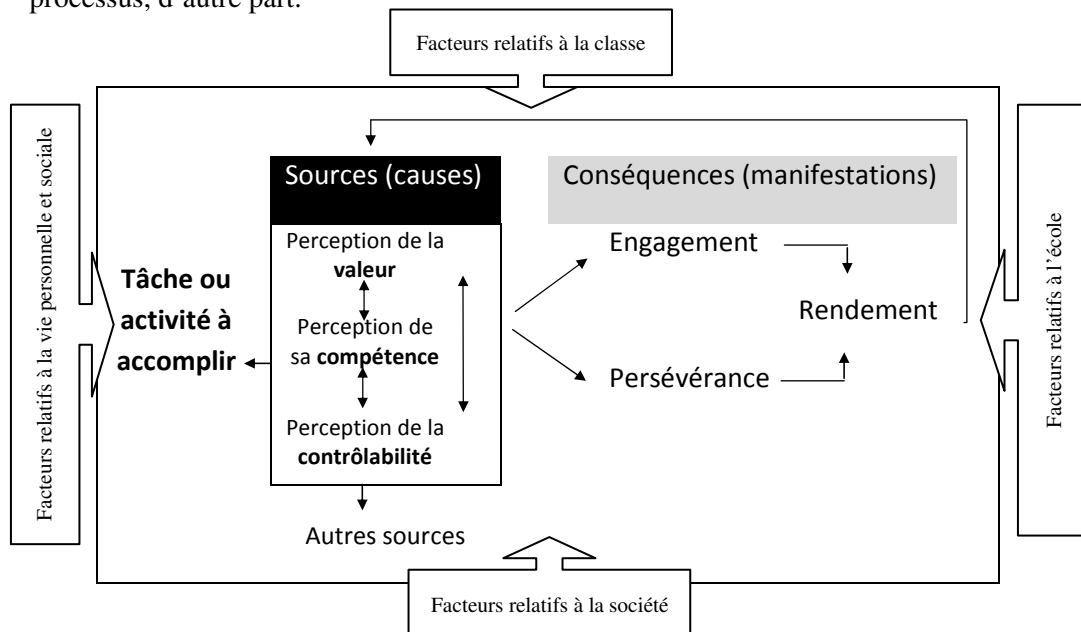
**Figure 1.2** Parcours méthodologique ayant permis de dresser le profil motivationnel en français

## Synthèse du cadre théorique

Les travaux conduits dans la première phase de la recherche puisent leurs assises théoriques à trois grandes sources : la dynamique motivationnelle en contexte scolaire (Viau, 1994, 1995, 1998, 1999, 2000; Viau et Louis, 1997), les conceptions de la réussite scolaire (Rivière, 1995, 1996; Rivière, Sauvé et Jacques, 1997, 1998) et le *code social masculin* (Bouchard et St-Amant, 1996; Dulac, 2001; Pollack, 2001).

La motivation en contexte scolaire renvoie à un « phénomène dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (Viau, 1994, p. 7). Dans ce cadre, la dynamique motivationnelle en contexte d'apprentissage scolaire engendre des relations de trois types : le premier type témoigne de l'interinfluence des sources, le deuxième relie les sources et leurs conséquences,

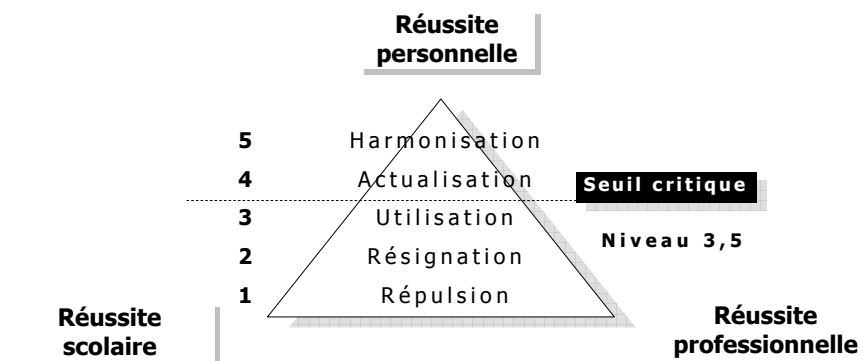
et le troisième marque les rétroactions internes au champ des conséquences et externes à ces dernières, c'est-à-dire entre les conséquences et les sources de la motivation. Résumer ce processus appelle irrésistiblement la notion d'une dynamique sans cesse soumise aux forces en présence. Pour la commodité de nos lectrices et lecteurs, nous reprenons ici les schémas faisant intervenir les concepts centraux qui ont permis d'élaborer le portrait de la dynamique motivationnelle des cégépiennes et cégépiens à l'égard du français. Le détail du cadre théorique se trouve cependant approfondi dans le rapport de la première phase de la recherche. La figure 1.3 illustre la fusion des sources de la motivation en contexte scolaire et des manifestations de celles-ci, d'une part, avec les facteurs qui influencent l'ensemble du processus, d'autre part.



**Figure 1.3** La dynamique motivationnelle en contexte scolaire et les catégories de facteurs intervenants (d'après Viau, 1994, 1999)

Nous avons jumelé à cette première exploration des mécanismes fondateurs de la dynamique motivationnelle les conceptions de la réussite scolaire. L'individu, ainsi que nous l'avons mentionné, est porteur d'un ensemble de perceptions qui sont à la source de son engagement et de sa persévérance. Ce complexe assemblage mène au rendement, lequel, dans le meilleur des cas, coïncide avec les critères de réussite retenus au moment de l'évaluation de la tâche ou de l'activité à réaliser. Il s'agit ici de réussite scolaire. Or, les conceptions de la réussite, comme le précise Rivière (2000, p. 7), englobent la réussite professionnelle, soit la « concordance entre la formation scolaire et la place occupée par le marché du travail », et la réussite personnelle, soit « l'accomplissement de soi que l'élève réalise parallèlement ou non

à son aspiration de réussir au plan scolaire ». La figure 1.4 permet de saisir combien l'intégration de ces trois pôles constitue un enjeu important pour les élèves.



**Figure 1.4** Les conceptions de la réussite en fonction de l'intégration des dimensions, d'après Rivière, Sauvé et Jacques (1997)

Enfin, nous avons accordé une attention particulière aux représentations que portent les garçons et qui sont susceptibles de nuire à leur réussite en français. L'adhésion à des modèles associés à sa catégorie de sexe se conjugue à de faibles résultats scolaires; c'est le constat que sont en mesure de faire Bouchard et St-Amant (1996) au sujet d'élèves de la troisième secondaire. Les auteurs soutiennent que les garçons adhèrent plus fortement que les filles à des énoncés relevant de l'univers stéréotypé associé à leur sexe respectif. Nous avons effectivement perçu au cours de nombreux entretiens que les garçons dont la compétence langagière est insuffisante pour entreprendre des études au cycle supérieur associent certaines activités aux genres. Par exemple, ils lient la lecture au romantisme, se reportant en l'occurrence à une attitude à leurs yeux féminine. Ils fournissent ainsi un argument essentialiste, c'est-à-dire qui relève de la qualité constitutive d'une personne, de son essence – pensons au fait d'être *romantique* – pour expliquer l'aptitude à apprécier ou à pratiquer une activité intellectuelle, entendons ici la lecture. En associant lecture et valeurs féminines, ces étudiants rationalisent l'écart de performance en français des garçons et des filles par une interprétation des comportements fondée sur des différences innées ou acquises selon les sexes. Cette conception, qui mène au dénigrement de certaines activités pour mieux affirmer son identité sexuelle, illustre l'une des dispositions potentiellement aliénantes de la socialisation masculine (Dulac, 2001). Dans *De vrais gars*, Pollack (2001) décrit et dénonce l'idéal masculin qui nuit aux garçons dans toutes les sphères de leur vie. Du même souffle, il enjoint les personnes qui interagissent avec eux de regarder « derrière le masque » et de ne pas se laisser berné par le « code social » masculin. À l'égard du français comme discipline d'enseignement et comme champ de pratique, certains cégépiens adhèrent à des modèles de sexe dont ils auraient avantage à s'affranchir afin d'améliorer leur condition. Nul doute que, en contrepartie, les acteurs du système de l'éducation ont également à mettre au jour les

représentations stéréotypées associées au français ou aux mesures de soutien à la réussite afin d'apprendre à mieux ajuster leur tir. Parmi ces conceptions, relevons la volonté de se tirer d'affaire seul, ou encore, le fait de repousser le recours aux services de soutien à la réussite le plus tard possible. Nos travaux couvrent le champ des conceptions qui peuvent faire obstacle à la réussite en français, car les entrevues réalisées au cours de notre recherche permettent d'approfondir ce qu'il convient d'appeler, en s'inspirant de Pollack, le *code social masculin au regard du français*.

Prenant appui sur ce cadre général, nous avons mesuré les réactions des élèves à des énoncés liés aux composantes de la motivation en français et aux conceptions de la réussite. Nous avons ensuite interrogé 38 garçons, en groupes étendus, quant aux « objets pédagogiques » (Van der Maren, 1999) qui exerceraient suffisamment d'attrait sur eux pour influencer sur leur dynamique motivationnelle ou leurs conceptions de la réussite et, en fin de compte, sur leur engagement cognitif, leur persévérance et leur rendement scolaire.

### **Différences significatives entre garçons et filles à l'égard de la dynamique motivationnelle en français**

En considérant les composantes de la dynamique motivationnelle et la notion de plaisir en français, qui, elle, relève des conceptions de la réussite, la recherche *Les garçons et les mesures d'aide en français* met en lumière les différences significatives entre les cégépiennes et les cégépiens à l'égard de l'apprentissage du français, langue d'enseignement et littérature, ainsi que des mesures de soutien à la réussite en français.

Avant de faire état du profil motivationnel des garçons dont la compétence langagière est insatisfaisante à l'entrée à l'ordre collégial, présentons l'outil d'analyse quantitative. À titre d'exemple, examinons les réponses fournies par les répondantes et répondants aux énoncés reliés à la valeur accordée à la lecture, sous l'angle du but d'apprentissage. Comme le montre le tableau 1.7, nous avons mesuré cette composante de la dynamique motivationnelle à l'aide d'une échelle comportant six échelons et permettant aux élèves d'exprimer un degré d'accord relativement à quatre différents énoncés. Viau et Louis (1997, p. 148) expliquent que le but d'apprentissage renvoie au but qu'un élève poursuit lorsqu'il valorise une activité pour les connaissances et les habiletés qu'elle lui permet d'acquérir.



**Tableau 1.7** Tableau des moyennes et des écarts  
*Perception de la valeur – but d'apprentissage en lecture*

N°	Énoncé	Moyenne (Maximum possible : 6)		Écart
		Garçons	Filles	
04	Lire m'aide à enrichir mon vocabulaire.	5,08	5,30	- 0,22
17	La lecture me permet d'acquérir de nouvelles connaissances.	5,21	5,48	- 0,27
30	En faisant de la lecture, je cherche à m'améliorer en français.	4,17	4,76	- 0,59
50	Je lis pour développer ma culture personnelle.	4,60	5,04	- 0,44

Source : Lapostolle, Massé et Pinho (2003, p. 220)

Le questionnaire sur la dynamique motivationnelle en français que nous avons mis au point (reproduit dans le rapport paru en 2003, à l'annexe 5) couvre 15 concepts de la dynamique motivationnelle, explorés au moyen de 66 énoncés auxquels les répondantes et les répondants doivent réagir. L'analyse des résultats est fort éclairante. Les réponses fournies par l'ensemble des élèves révèlent, pour chacun des concepts où il existe une différence significative selon le sexe, un degré de motivation moins élevé chez les garçons que chez les filles. Ainsi, les résultats de cette recherche font saillir les composantes de la dynamique motivationnelle sur lesquelles nous pouvons exercer une influence positive en considérant les caractéristiques du groupe des garçons. Les résultats présentés dans le tableau 1.8 montrent qu'il existe une différence significative entre les garçons et les filles quant aux concepts *perception de la valeur de la lecture, perception de la valeur de l'écriture, perception de la valeur des mesures d'aide, but d'apprentissage en lecture, but d'apprentissage en écriture, but de performance en lecture et en écriture, stratégies d'apprentissage* de même que pour ce qui est de la notion de *plaisir en français*. Pour tous ces concepts, les cégépiennes indiquent un degré d'accord plus élevé que celui affiché par leurs confrères.

**Tableau 1.8** Différences significatives entre garçons et filles

Concept		p
Valeur	Perception de la valeur de la lecture	,0001
	Perception de la valeur de l'écriture	,0001
	Perception de la valeur des mesures d'aide	,003
	But d'apprentissage en lecture	,001
	But d'apprentissage en écriture	,001
	But de performance en lecture et en écriture	,002
Engagement	Stratégies d'apprentissage	,001
Plaisir	Plaisir en français	,0001

Données provenant d'une analyse Anova mesurant l'effet du sexe sur les *composantes de la dynamique motivationnelle et la notion de plaisir en français*

Source : Lapostolle, Massé et Pinho, 2003, p. 81.

Chacun des concepts relevés ci-dessus cerne autant d'aspects de la dynamique motivationnelle en français pour lesquels garçons et filles se distinguent.

### **Composantes cibles pour hausser la note de mise à niveau des garçons**

Une analyse fine des données de notre recherche sur les garçons et les mesures d'aide en français laisse voir que, chez les garçons, après l'énoncé « pour qu'une aide en français me soit bénéfique, il faut qu'elle respecte mon rythme », les quatre énoncés avec les moyennes d'accord les plus fortes portent sur la lecture. Les énoncés « la lecture me permet d'acquérir de nouvelles connaissances » et « lire m'aide à enrichir mon vocabulaire » remportent la palme. Ces énoncés, qui mesurent le *but d'apprentissage en lecture*, sont suivis, en termes d'importance du degré d'adhésion des garçons, de deux autres énoncés eux aussi relatifs à la *valeur* accordée à la lecture, lesquels stipulent que lire n'est pas une perte de temps et que lire est important. Le niveau d'accord affiché par les élèves de sexe masculin inscrits en mise à niveau à l'endroit de ces différents énoncés montre que ces élèves croient à la valeur de la lecture. De toute évidence, cette croyance n'est pas accompagnée d'une pratique qui leur permet d'obtenir un rendement satisfaisant dans un cadre scolaire. Voyons dans cette situation une voie qui pourrait se révéler féconde pour qui veut soutenir la réussite en français de ces élèves, car les données dévoilent que la valeur accordée à la lecture, plus précisément le *but d'apprentissage en lecture*, joue pour beaucoup dans la motivation à s'améliorer en français.

Notre recherche démontre que la perception du degré de motivation à s'améliorer en français est la variable la plus significative pour expliquer la note des garçons inscrits en mise

à niveau en français. Rappelons que l'amélioration des garçons dans les cours de mise à niveau est réelle, mais que la note moyenne de ce groupe reste en deçà de la note de passage. La note obtenue en mise à niveau reflète le degré de motivation à s'améliorer en français, et nous savons désormais qu'il y a une différence significative en faveur des filles à cet égard. Il faut donc viser le rehaussement de ce degré de motivation chez les cégépiens. Nous pouvons y parvenir en exerçant une influence positive sur certaines composantes de la dynamique motivationnelle. En effet, tests statistiques à l'appui, le degré de motivation à s'améliorer en français est le reflet de la perception de la valeur de la lecture et du but d'apprentissage en écriture. De surcroît, pour les garçons, la note de mise à niveau en français est fortement corrélée avec le but d'apprentissage en lecture et la perception de leur compétence en lecture.

### **Qualités des mesures privilégiées par les garçons**

Nous avons complété le profil motivationnel en français par la conduite d'entrevues de groupes de garçons. L'ensemble des discours recueillis permet d'établir les qualités des mesures de soutien à la réussite en français que les élèves de sexe masculin souhaiteraient voir dans les activités qui leur sont destinées. Ainsi, les propos des garçons indiquent qu'il faut mettre à profit la dynamique motivationnelle. D'ores et déjà, nous connaissons les composantes qui peuvent être utilisées tels des leviers pour impulser une nouvelle dynamique dans le rapport qu'entretiennent les garçons avec le français. Il convient également de se soucier des facteurs environnants et relatifs, par exemple, à la classe ou à l'école. L'enseignante ou l'enseignant, son approche pédagogique, le type et la nature des évaluations possèdent le pouvoir de moduler l'engagement et la persévérance; il en va de même pour la taille du groupe, le nombre d'heures de présence continue en classe ou l'organisation de ce temps. En outre, les garçons ont longuement fait état de leur besoin d'être en contact direct avec une personne. Si la relation intersubjective prend une place prépondérante parmi les qualités recherchées par les cégépiens qui ont pris part à notre étude, il faut toutefois savoir prendre en considération les éléments du code masculin dans nos échanges avec eux, notamment la nécessité d'établir des liens qui reposent sur le geste et l'action. Finalement, les garçons dont la compétence langagière est jugée insatisfaisante dès leur entrée à l'enseignement collégial soulèvent la question de la cohérence. Détenant un diplôme qui sanctionne leur formation secondaire, notamment grâce à la réussite d'une épreuve ministérielle en français, ils sont parfois saisis d'apprendre que leur compétence ne les qualifie pas pour amorcer le parcours attendu de la formation générale en français. Au choc que représente le passage de l'ordre secondaire à l'ordre collégial s'ajoute celui de l'ajustement aux exigences insoupçonnées de l'enseignement collégial en français, langue d'enseignement et littérature. Si les garçons remettent en question l'arrimage défailant entre les ordres d'enseignement, ils n'en sont pas moins critiques envers l'absence de continuité qu'ils perçoivent entre la formation en français, les mesures de soutien à la réussite en

français et la formation spécifique. Ils éprouvent de la difficulté à faire concorder les impératifs des cours de français avec les objectifs des cours spécifiques, ou encore, avec les exigences de leur profession future. Les mesures de soutien qui leur sont proposées devraient donc l'être dans une visée d'harmonisation de l'expérience du français qui se fait à l'ordre collégial, tant au regard de la transition entre les ordres secondaire et collégial que du point de vue de la valeur accordée au français dans l'ensemble du *curriculum* collégial.

En somme, notre recherche *Les garçons et les mesures d'aide en français* dévoile les éléments susceptibles d'inciter les cégépiens partageant les caractéristiques de ceux que nous avons rencontrés à s'investir dans les mesures de soutien à la réussite en français. Il appert qu'une démarche cohérente et soucieuse de tabler sur la continuité et la préservation, voire l'augmentation, de leurs acquis représente une première pierre sur laquelle bâtir. Une sollicitation des composantes motivationnelles significatives pour eux dans la perspective d'une influence positive sur leur degré de motivation à s'améliorer en français, offre une deuxième voie prometteuse. Le tableau 1.9 soumet une vue d'ensemble des qualités privilégiées par les garçons, traduites en termes d'actions et présentées selon les composantes de la dynamique motivationnelle desquelles elles participent.

**Tableau 1.9** Qualités des mesures de soutien à la réussite en français

<b>Composantes visées</b>	<b>Les mesures de soutien seront capables de (d')...</b>
Perception de la valeur	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ favoriser la transition entre les ordres d'enseignement ou entre la formation générale en français, langue d'enseignement et littérature, les activités de soutien à la réussite en français et la formation spécifique;</li> <li>▪ informer les étudiants quant à l'intérêt et à l'utilité qu'elles représentent;</li> <li>▪ sensibiliser les étudiants quant à l'intérêt et à l'utilité qu'elles représentent;</li> <li>▪ assurer une cohérence;</li> </ul>
Perception de sa compétence	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ permettre aux étudiants d'améliorer leur compétence de façon continue;</li> </ul>
Perception de la contrôlabilité	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ offrir aux étudiants une certaine liberté quant au choix des lectures ou des rédactions;</li> <li>▪ respecter le rythme individuel des étudiants;</li> </ul>
Dans Stratégies	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ solliciter chez les étudiants la compréhension plutôt que la mémorisation.</li> </ul>

Finalement, nous n'insisterons jamais trop sur le fait que dans les actions entreprises, quelle que soit leur nature, on doit porter une attention particulière au contact interpersonnel, ce que nous nommons, avec Pollack, la « puissance de connexion ».

## Objectifs

La première grande phase de nos recherches visait à mieux comprendre les nouveaux élèves, en particulier ceux de sexe masculin qui affichent une compétence langagière insatisfaisante, afin de mieux agir dans une optique de remédiation. Il en ressort que les objets pédagogiques qui feraient abstraction des différences en matière de dynamique motivationnelle selon le sexe seraient moins susceptibles de soutenir la réussite en français des garçons que ceux qui les prendraient en considération. La phase actuelle de nos travaux table sur les résultats de cette première phase et prolongent cette étude par une démarche de développement d'objets pédagogiques.

À titre de remarques liminaires, avant de présenter nos objectifs dans le cadre de la présente recherche, esquissons les champs d'intervention dans lesquels s'inscrivent les objets pédagogiques que nous avons imaginés. Notre point de départ se situe au carrefour de quatre grandes pistes d'action qui ont émergé de la recherche antérieure. La synthèse des analyses de cette première phase s'est, en effet, matérialisée dans la conceptualisation de quatre objets pédagogiques faisant chacun appel à un axe de pratique. La liste suivante donne à lire les quatre domaines ainsi concernés et les quatre propositions d'objets pédagogiques formulées à l'aube de la deuxième phase de la recherche.

1. L'enseignement de la littérature, sous l'angle de la motivation

Stratégie d'intégration des centres d'intérêt, en matières de lecture et d'écriture, des garçons affichant une compétence linguistique insatisfaisante au moment de l'entrée à l'ordre collégial, autant dans leur formation que dans les mesures de soutien à la réussite en français.

2. L'administration scolaire, sous l'angle de la cohérence intra et interordres

Stratégie d'amélioration des compétences linguistique et textuelle des garçons affichant des compétences insatisfaisantes en ces domaines au moment de l'entrée à l'ordre collégial, tendant à la construction de passerelles aussi bien entre les ordres d'enseignement secondaire et collégial qu'entre les disciplines collégiales.

3. La psychopédagogie, sous l'angle de la dynamique motivationnelle

Autonomisation des garçons affichant une compétence linguistique insatisfaisante au moment de l'entrée à l'ordre collégial, dans la perspective du développement et de l'amélioration de leur dynamique motivationnelle au regard du français.

4. La sociologie, sous l'angle du conditionnement

Autonomisation des garçons affichant une compétence linguistique insatisfaisante au moment de l'entrée à l'ordre collégial, dans la perspective

d'une remise en question des conceptions aliénantes du *code social masculin au regard du français*.

L'approfondissement de ces pistes d'action a mené à deux constats. D'abord, les démarches d'autonomisation doivent être comprises en tant que perspectives à intégrer dans les mesures visant le soutien à la réussite en français des élèves. De tous les élèves, oserions-nous ajouter. La remise en question des représentations stéréotypées à l'égard du français concerne l'ensemble des acteurs sociaux, car elles sont inscrites dans les institutions – par exemple, dans le déséquilibre du nombre d'enseignantes de français au regard du nombre d'enseignants; elles sont parties prenantes de la socialisation masculine, mais aussi féminine, dont l'école est l'un des premiers vecteurs. L'autonomisation en matière de dynamique motivationnelle fait également figure de perspective transversale. Cette dimension doit imprégner toutes les démarches visant le soutien à la réussite et ne peut être isolée dans un projet ponctuel. Ensuite, nous constatons que les démarches stratégiques occupent deux pôles dans la problématique de la réussite scolaire : celui de l'individu au cœur de l'apprentissage et de l'enseignement, et celui des facteurs environnants. Il devient nécessaire, par le fait même, d'emprunter des approches différentes en fonction des champs d'action impliqués.

#### **Agir sur les facteurs associés à la réussite qui relèvent de l'élève**

Le domaine d'action qu'appelle toute stratégie d'intégration des champs d'intérêt de l'élève, en matière de lecture et d'écriture, est tout entier tourné vers celui-ci. Il s'agit de s'approcher au plus près de ses besoins, de comprendre avec finesse la configuration particulière que prennent pour lui les difficultés langagières qu'il éprouve afin d'agir à ses côtés pour soutenir ses efforts. L'objet pédagogique *Au lieu de lire*, qui propose d'agir sur les facteurs associés à la réussite qui relèvent de l'élève même et que nous présentons dans le troisième chapitre du présent rapport, se veut une réponse à cet objectif. Nous adoptons ici une posture de soutien direct à l'élève.

#### **Agir sur les facteurs associés à la réussite qui relèvent du milieu éducatif**

Le domaine d'action qu'appelle la stratégie d'amélioration des compétences langagières tendant à la construction de passerelles intra et interordres est multiforme. Nous sommes ici dans une logique d'accumulation et de conjugaison des efforts pour rejoindre ces élèves dont nous savons qu'ils sont peu enclins à aller d'eux-mêmes vers les mesures de soutien mises en place. Il s'agit de considérer, chaque fois que cela est possible, une adaptation des services et des activités offerts aux élèves à la faveur des connaissances que nous possédons sur le profil motivationnel en français des garçons aux prises avec une difficulté à se qualifier pour poursuivre, voire pour commencer, la formation en français de

l'ordre collégial. L'objet pédagogique *Français, futur simple*, qui occupe le quatrième chapitre du présent rapport, vient répondre à cet objectif. Nous adoptons ici une posture de soutien de deuxième ligne, c'est-à-dire s'adressant aux personnels qui figurent parmi les artisans de l'encouragement à la réussite dans le Cégep.

### **Objectif général**

Dans le cadre de la présente recherche, nous poursuivons l'objectif d'élaborer, d'expérimenter et d'évaluer, de concert avec l'ensemble de la communauté du cégep du Vieux Montréal, deux nouveaux objets pédagogiques visant le soutien à la réussite en français auprès des élèves de sexe masculin dont la compétence langagière ne répond pas aux exigences d'entrée à l'enseignement collégial.

### **Objectifs spécifiques**

Élaborer deux objets pédagogiques :

- amorcer la délimitation du cahier des charges des objets pédagogiques conceptualisés;
- sélectionner un nombre limité d'objets pédagogiques à construire, puis à expérimenter, en fonction de critères de pertinence pour la population visée;
- procéder à la conception des nouveaux objets pédagogiques sélectionnés;
- analyser la littérature professionnelle et scientifique afin d'enrichir la conception.

Expérimenter ces nouveaux objets :

- assurer la mise au point des nouveaux objets sélectionnés;
- procéder à la sélection des sujets et des groupes visés par l'expérimentation;
- procéder à la mise à l'essai des nouveaux objets sélectionnés;
- ajuster les objets au fil de l'expérimentation.

Évaluer ces objets :

- appliquer les mesures d'évaluation retenues pour chacun des objets expérimentés;
- dresser la liste des avantages, des inconvénients et des limites de chacun des objets expérimentés;
- formuler des recommandations à l'égard des objets expérimentés.





## **Chapitre 2**

# **Méthodologie**

---

Ce chapitre présente les aspects méthodologiques de notre recherche dans une perspective de justification de choix que nous souhaitons se révéler éclairés et rigoureux. Six sections le composent; elles concernent le devis de la recherche, l'analyse de la situation, l'ébauche des cahiers de charges et la rédaction des portraits, la conception des objets, la préparation technique et la construction des prototypes, et finalement, la mise au point des objets. Avant de décrire cet aspect de notre travail, nous dressons le portrait de Juan.

## Portrait de Juan

Né au Guatemala, Juan arrive au Québec à l'âge de neuf ans. L'espagnol est la langue qu'il a apprise en premier; le français, en deuxième; l'anglais, en troisième. En décembre 2000, Juan obtient son diplôme d'études secondaires avec une moyenne pondérée de 67 %. Pour y arriver, il lui aura fallu intégrer un cours de français supplémentaire à son cheminement scolaire.

	4 <sup>e</sup> secondaire	5 <sup>e</sup> secondaire
Moyenne pondérée	Sans objet	67
Français (note globale)	63	61
Communication orale	Non disponible	73
Lecture	Non disponible	60
Écriture	Non disponible	60
Épreuve unique de français	Sans objet	60

Dès le printemps qui suit l'obtention de son diplôme, Juan soumet au SRAM une demande d'admission aux études collégiales. Accepté, il s'inscrit au cégep du Vieux Montréal, en Techniques de génie mécanique.

### Première année d'études collégiales : l'impression de heurter un mur

*[...] ici, ce n'est pas qu'on n'est plus important mais qu'on n'a plus vraiment de personnes qui disent « O.K., toi, je peux t'aider, puis, oui, je suis là et il n'y a pas de problème. » Si tu ne fais pas tes devoirs, ils ne te disent rien. Puis, on n'a pas vraiment une adaptation pour pouvoir rentrer dans le cégep très bien.*

[Propos tenus lors de l'entrevue de groupe]

À son entrée au Cégep, en raison de ses résultats antérieurs, Juan est inscrit en mise à niveau en français. Il a alors 21 ans, deux ans de plus que l'âge moyen des 10 garçons et trois ans de plus que l'âge moyen des 7 filles qui forment le groupe dont il fait partie. Dans sa première rédaction de la session, il commet une erreur tous les trois mots, ce qui en fait un scripteur *exceptionnellement faible*. En moyenne, dans ce groupe, les garçons commettent une erreur tous les 9 mots et les filles, une erreur tous les 10 mots. Juan s'inscrit de plus au Caf.

Par un début d'après-midi ensoleillé de novembre, un auxiliaire de recherche se

présente dans la classe sans fenêtres où se trouvent Juan et les autres élèves de son groupe. Tous acceptent de répondre par écrit au questionnaire sur leur motivation à l'égard du français. Juan y indique que son degré de motivation à s'améliorer en français est *moyen*. Voilà qui est très légèrement inférieur au degré de motivation exprimé par l'ensemble des élèves du groupe, qui se situe entre *moyen* et *élevé*. Des réponses de Juan au questionnaire ressortent notamment celles en lien avec les mesures de soutien à la réussite en français. Ainsi, Juan accorde une valeur très élevée à de telles mesures; de plus, il exprime à la fois le besoin et le désir de recevoir de l'aide; enfin, il croit à l'importance d'exercer un certain contrôle sur l'aide qu'il reçoit pour que celle-ci lui soit bénéfique. En ce qui a trait à l'écriture, les réponses de Juan sont empreintes de réalisme : elles indiquent que celui-ci ne croit pas posséder la compétence langagière exigée en début d'études collégiales. Et la lecture? Juan en perçoit la valeur comme *élevée*; en revanche, il en va autrement pour ce qui est de sa compétence au regard de celle-ci. Les propos que Juan tient en entrevue, quelques mois plus tard, vont également dans ce sens : « Moi, j'aime pas lire ou j'ai pas encore appris à aimer la lecture. [...] j'ai pas encore trouvé la lecture que j'aime. Je sais pas si j'aime ça les pièces de théâtre, les romans. Ma lecture préférée, ça va être quoi? »

À la fin de sa première session d'études collégiales, au terme de son cours de mise à niveau, dans la cinquième et dernière rédaction exigée, Juan commet une erreur tous les cinq mots. Cette amélioration fait en sorte qu'il est à ce moment considéré comme un scripteur *très faible*. En comparaison, les autres garçons du groupe sont passés, en moyenne, de scripteurs *faibles* à *moyens*; les filles, de scriptrices *faibles* à *bonnes*. Quelques mois plus tard, en entrevue, Juan se prononce différemment selon qu'il parle de sa formation préalable à l'autocorrection – ou plutôt, de l'absence d'une telle formation – ou des productions écrites demandées. En effet, même s'il semble apprécier la méthode d'autocorrection apprise au Cégep, Juan laisse croire par ses propos qu'il lui aurait fallu faire des pas de géant : « [...] rendus au cégep, ici, on nous dit : " Bon, tiens, il y a le code, la grille de correction, tiens, tu corriges de même aux fautes. Mais, au secondaire, ils n'en parlent même pas. " » En ce qui a trait aux textes à rédiger pour le cours, son discours invite à « motiver [l'étudiant] à faire ce qu'il aime en lui apprenant à faire des choses qu'il aime, en lisant ou en écrivant des choses qu'il aime. [...] Des fois, quand on n'aime pas ça, le sujet, on n'est plus intéressé à suivre les cours à cause qu'on n'est pas intéressé à ces sujets-là. Si on mettait les sujets plus " hommes "... » L'extrême difficulté de Juan à satisfaire aux exigences pour ce cours se répercute sur sa note : au terme de la session, il obtient 21 % alors que la moyenne du groupe est 54 %. Le cheminement s'annonce difficile pour lui : il réussit un seul des six cours auxquels il est inscrit en première session, soit Santé et éducation physique.

Pendant sa deuxième session, à peu près à mi-parcours, Juan participe avec trois autres garçons à une entrevue de groupe. Il est volubile. Ainsi, se penchant sur son entrée au cégep, il avoue que le passage lui a causé un véritable choc : « Moi, je crois que c'était un

grand choc à cause que, entre le secondaire et le cégep, il y a un mur, carrément un mur. Comme, au secondaire, moi, je pense qu'on voulait vraiment que nos... que le prof voulait nous forcer, presque, à travailler, puis tout ça. Mais ici, on n'est plus forcés. On est indépendants. Puis, on est mis à côté ou presque. Ça, je pense que c'était ça le grand choc. C'est qu'on arrive, on s'attend un peu à être aidés, mais, bof, il faut demander de l'aide et on n'est pas habitués à demander de l'aide. On est habitués à nous faire dire : " Veux-tu qu'on t'aide? " ou n'importe quoi d'autre. »

Pendant sa deuxième session d'études au Cégep, Juan suit cinq cours, dont les quatre cours de concentration auxquels il a échoué la session précédente; il réussit ces quatre cours. Le cours de mise à niveau en français ne figure alors pas à son horaire. En entrevue, revenant sur sa difficulté à posséder la langue française, il présente la situation sous la forme d'une analogie : « On n'arrive pas à faire le lien, le lien direct entre la théorie, puis la pratique, entre faire un texte et corriger un texte, entre, tu sais, faire le lien entre le COD [complément d'objet direct] puis tout ça et écrire, tout simplement. [...] c'est carrément comme si on faisait du sport. On sait les règles de le sport, mais, entre savoir les règles et savoir bien jouer, c'est carrément différent. [...] C'est sûr qu'il y a aussi le fait qu'on pratique pas assez. » À cette absence de pratique de l'écriture s'ajoute à son avis une absence de pratique de la lecture, particulièrement chez les garçons : « [...] les filles, depuis leur jeune âge, ils écrivent des lettres, que ça soit à des amies et tout ça, puis ils arrêtent pas d'écrire. Ils écrivent, ils écrivent, ils écrivent; puis, en plus, ils aiment la lecture. [...] peut-être parce qu'elles sont plus aptes, plus romantiques. Donc, comme ils aiment la lecture romantique, je pense que quand ils commencent à lire un roman, ils veulent toujours plus. » De plus, selon lui, la transition vers une compétence langagière satisfaisante aux yeux de l'établissement est d'autant plus exigeante qu'il s'agit de déconstruire avant de reconstruire : « On est habitués à avoir ces erreurs-là. [...] on a appris à marcher croche, puis on est tellement habitués à marcher croche, qu'on peut plus marcher normalement parce qu'on n'est plus habitués, on sait pas c'est quoi marcher. Pour moi, pour la personne qui marche croche, c'est normal. Ça, c'est normal. Ça, c'est de marcher normalement que de marcher croche. »

Au cours de la session d'été qui clôt sa première année d'études collégiales, Juan suit deux cours de mathématiques au cégep Ahuntsic, deux cours auxquels il échoue.

## **Deuxième année d'études collégiales : en réalité, une – et une seule – session**

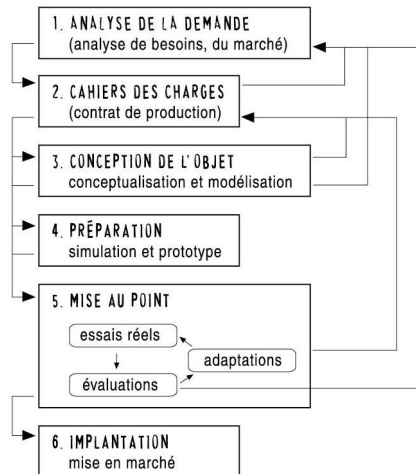
Juan persévère malgré un cheminement scolaire difficile et se réinscrit en Techniques de génie mécanique, pour une troisième session. Ce sera toutefois sa dernière session au cégep du Vieux Montréal, dans ce programme. Des cinq cours qu'il suit cet automne-là, il en

réussit deux, tous deux de concentration, avec une note de 60 % dans les deux cas; parmi les trois autres cours figure celui de mise à niveau, de nouveau.

Et le dossier scolaire et les propos de Juan témoignent de la difficulté que peut être appelé à vivre un jeune homme, arrivé au Québec à mi-chemin des études primaires, sans connaissance du français, qui ambitionne par la suite de réussir des études supérieures dans cette langue. Malgré les exigences de l'ordre collégial en matière langagière et la faiblesse indéniable de la qualité de sa langue, Juan réussit tout de même un peu plus de un cours sur deux. Pour lui, la transition entre les études secondaires et collégiales aura été marquée par « un grand choc », celui d'être laissé à soi-même sans y avoir été suffisamment préparé. Où, quand, comment et pourquoi la seule formation générale en français peut-elle répondre à toutes les hésitations, les interrogations, voire les objections de Juan?

## Devis de recherche

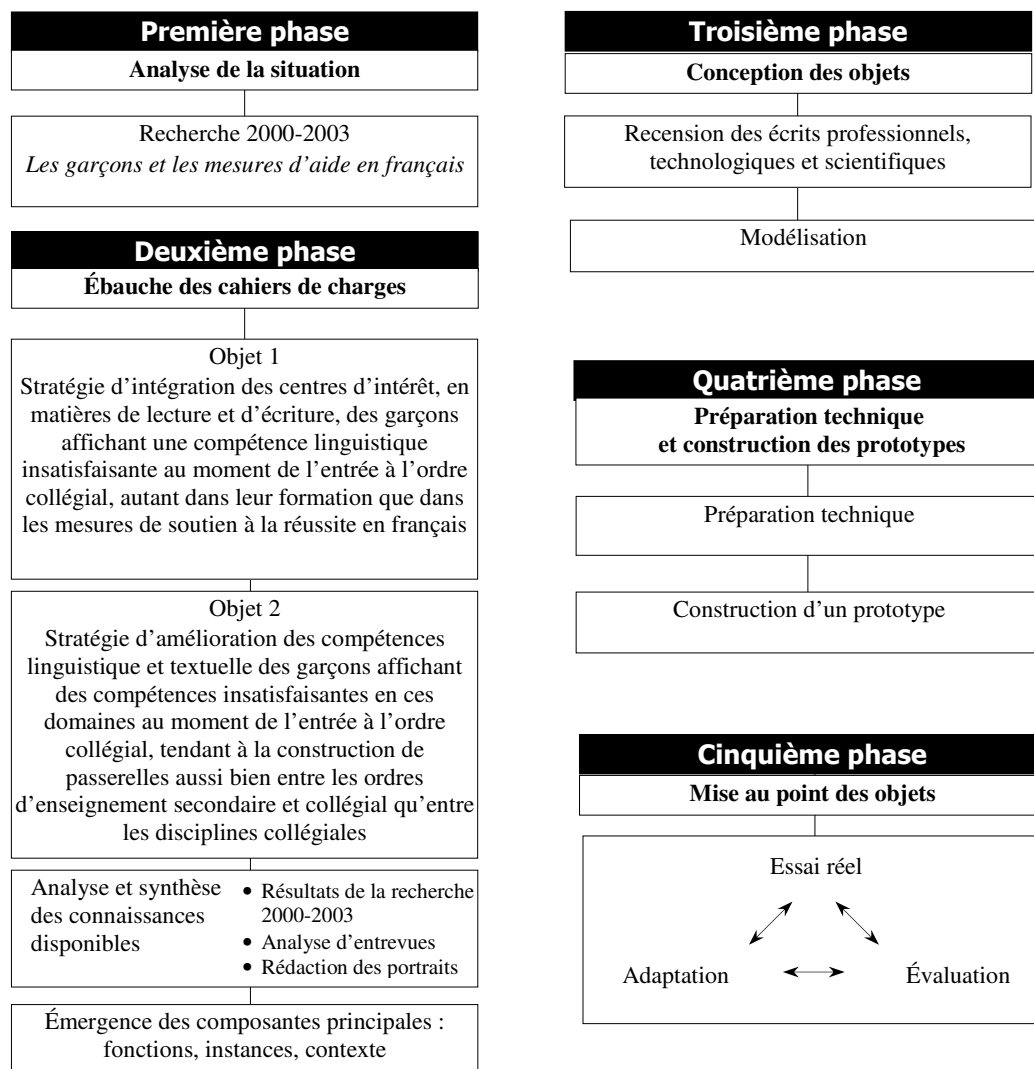
Le devis conçu pour les besoins de la présente recherche s'inspire de la démarche proposée par Van der Maren (1999) pour le développement d'objets pédagogiques. La figure 2.1 présente celle-ci sous la forme d'un schéma.



**Figure 2.1** Le développement d'objet pédagogique selon Van der Maren (1999)

La démarche illustrée ci-dessus comprend, comme le montre le schéma, cinq phases : l'analyse de la demande, l'ébauche du cahier des charges, la conception, la préparation et la mise au point de l'objet. À la suite de ces cinq phases, en principe, l'objet est prêt à implanter.

Répartis en deux projets et en deux temps, nos travaux embrassent l'ensemble du modèle proposé par Van der Maren. La figure 2.2 en reprend l'essentiel du déroulement, depuis l'établissement du profil motivationnel des garçons dont la compétence linguistique est insuffisante au moment de l'entrée à l'ordre d'enseignement collégial (phase 1) jusqu'à la mise au point des deux objets expérimentés (phase 5) en vue de pallier cette insuffisance. La linéarité affichée par la figure, nécessaire à sa compréhension, est trompeuse, puisque chaque phase est en relation dynamique avec les autres.



**Figure 2.2** Parcours méthodologique

## ■ Analyse de la situation ■

L'analyse de la situation, dans le cas d'une recherche de nature pédagogique, est une analyse de la demande suscitée par le problème ou, en d'autres termes, une analyse du besoin senti, observé ou exprimé. Première des cinq étapes du parcours méthodologique proposé par Van der Maren, l'analyse de la situation a comme fin la délimitation d'un cahier des charges.

En dressant le profil motivationnel en français des garçons dont la compétence langagière est insuffisante au moment de leur entrée à l'ordre collégial, nous avons cherché à

ancrer le problème de manière ferme mais sensible. Le rapport produit au terme de la première phase de notre recherche rend compte de notre analyse de la situation et renferme les résultats sur lesquels s'appuient l'élaboration, l'expérimentation et l'évaluation auxquelles nous avons procédé tout au long de la deuxième phase. Nous rappelons ces résultats dans le premier chapitre du présent rapport et en reproduisons la synthèse en annexe pour consultation. Contentons-nous de répéter ici ce que ces résultats suggèrent : premièrement, de favoriser la cohérence aussi bien entre les ordres d'enseignement qu'à l'intérieur du seul ordre collégial en ce qui concerne les activités relatives à l'amélioration de la compétence langagière; deuxièmement, d'exercer un effet positif sur la motivation au regard du français; troisièmement, de placer la relation intersubjective au cœur des démarches de remédiation de manière à miser sur la « puissance de connexion » (Pollack, 2001). La suggestion de trois objets pédagogiques, fruits de ces résultats, conclut les travaux du premier temps de la recherche. Il s'agit, en premier lieu, d'un diagnostic qui porterait autant sur la dynamique motivationnelle que sur les conceptions de la réussite, la grammaire et les centres d'intérêt; en deuxième lieu, d'un entraînement à la grammaire que les garçons nomment eux-mêmes « jogging grammatical »; en troisième lieu, dans une optique plus large, d'une démarche de sensibilisation à mener de concert avec l'ensemble des actrices et acteurs concernés par la question des garçons et des mesures d'aide en français.

Bref, l'analyse de la situation des garçons dont la compétence langagière est insuffisante au moment d'entreprendre des études collégiales trace le portrait d'élèves qui suggèrent eux-mêmes des pistes de solution pour les problèmes à résoudre.

## ■ Ébauche des cahiers de charges et des portraits ■

La production d'un cahier des charges est une méthode inspirée des méthodes utilisées en génie. S'agissant de produire un tel cahier dans le domaine des sciences de l'éducation, il convient de fournir les éléments nécessaires à la production ou à la reproduction d'un objet pédagogique donné. En principe, d'ailleurs, à tout objet pédagogique correspond un cahier des charges. Ce document permet d'établir ce que l'objet doit accomplir. Il fait écho aux analyses préalables, qui établissent l'état de la situation en cernant avec précision le besoin comme il se présente dans la réalité. Le cahier des charges expose l'objet sous cinq différents angles : les fonctions qu'il remplit, les contraintes que sa mise au point impose, les instances qu'il vise, les ressources qu'il commande et l'ordre de priorité que les résultats de la recherche suggèrent. Pendant l'étape qui consiste à préparer une ébauche de ce cahier, il convient de s'attarder sur trois éléments : les fonctions de l'objet, les individus ou groupes concernés par celui-ci, et enfin, le contexte d'application. En d'autres termes, le



cahier des charges suggère des réponses à un certain nombre de questions. Que s'agit-il de faire? Que doit faire cet objet? Que doivent pouvoir faire avec cet objet les personnes qui l'utiliseront? Quelle est la priorité? Quelles sont les contraintes – par exemple, de nombre d'élèves, de locaux, d'appareillage, de temps d'utilisation ou de ressources? De quelles contraintes faut-il tenir compte en premier lieu, sachant que certaines sont plus astreignantes que d'autres en fonction des contextes?

Retenant plusieurs des éléments suggérés par Van der Maren (1999), nous avons constitué deux cahiers qui contiennent les éléments suivants : public visé; variables prises en considération; forme préconisée (nature, durée, lieu, etc.); ressources humaines, matérielles, techniques et budgétaires disponibles ou à acquérir; contexte d'utilisation; conditions spécifiques; avantages. Pour l'un de ces objets, il nous a été possible d'ajouter trois autres éléments : coût; instruments d'évaluation de l'objet lui-même ou des effets de celui-ci; stratégies promotionnelles. Les cahiers de charge constituent des documents de référence pour la durée complète du projet.

Faisant nôtre la suggestion de Van der Maren (1999, p. 110), nous nous sommes concentrés sur la description des fonctions que chacun des objets doit remplir avant de nous attarder aux autres composantes du cahier, car il importe de déterminer non seulement ce qui est attendu et souhaitable, mais surtout ce qui est réaliste, et ce, dans un contexte bien cerné. Également à sa suggestion (p. 111), nous avons divisé l'élaboration du cahier des charges en étapes, la première étant située dès avant la conception, sachant qu'il faudrait affiner le produit en cours de conception, de préparation et de mise au point. Cette méthode, qui appelle les boucles déjà évoquées, oriente et limite le travail de telle sorte que l'objet ainsi conçu et mis au point reste une proposition solidement ancrée dans la réalité.

### **Première étape : conception des objets**

À l'aube du deuxième temps de la recherche, nous avons repris données et résultats afin de raffiner notre analyse du corpus alors constitué, et poursuivi le travail notamment en procédant à une nouvelle analyse des entrevues réalisées avec des garçons dans le premier temps de la recherche, à une analyse du discours des personnels rencontrés lors de deux réunions tenues dans le cadre du deuxième temps, et enfin, à la constitution de portraits de garçons dont la compétence langagière était insuffisante au moment de l'entrée à l'ordre de l'enseignement collégial. Nous exposons dans le présent chapitre les méthodes utilisées pour chacune de ces parties du travail. Par ailleurs, et nous l'avons indiqué dans le chapitre précédent, notre point de départ s'est situé au carrefour de quatre grandes pistes d'action : l'enseignement de la littérature, sous l'angle de la motivation; l'administration scolaire, sous l'angle de la cohérence intra et interordres; la psychopédagogie, sous l'angle de la dynamique motivationnelle; la sociologie, sous l'angle du conditionnement. Ces éléments allaient-ils

nous conduire à élaborer, expérimenter et évaluer les trois objets suggérés au terme de la première grande étape de la recherche? Seule l'analyse fine allait nous permettre de répondre à cette question.

Comme suite à l'analyse réalisée lors de la première étape de l'ébauche des cahiers de charges, nous avons opté pour la conception et la mise au point de quatre objets, chacun correspondant à l'une ou à l'autre des quatre pistes d'action retenues, soit l'enseignement de la littérature, l'administration scolaire, la psychopédagogie et la sociologie.

## **Deuxième étape : mise en perspective des objets**

En nous penchant de nouveau sur les résultats de la première phase de la recherche, tel que nous l'avons indiqué plus haut, nous avons amorcé l'ébauche des quatre cahiers de charges nécessaires. Pour bien asseoir cette partie de nos travaux, qu'il nous soit permis de rappeler que les résultats dont nous disposions étaient de trois ordres : des analyses de données quantitatives, auxquelles nous avons procédé après que 255 élèves – 135 garçons et 120 filles – inscrits à un cours de mise à niveau en français au cégep du Vieux Montréal à l'automne 2001 eurent répondu à un questionnaire portant sur les composantes de leur dynamique motivationnelle en français; l'analyse des discours de garçons ciblés par cette recherche et recueillis lors d'entrevues en groupes restreints; les données du profil scolaire et social des participantes et participants. Au moment où nous avons repris ces résultats, nous les avons d'abord numérotés un à un, puis nous les avons classés selon l'angle de l'objet auquel ils renvoyaient : fonctions, instances, ressources, contraintes, priorités. Une fois classés, ces résultats ont jeté les bases des quatre objets et, par conséquent, constitué la version préliminaire de quatre cahiers de charges. De manière à faire émerger les dimensions fondamentales de ces objets, nous avons alors provoqué un dialogue des données hétérogènes du corpus provenant des sources suivantes : résultats obtenus au terme de la première phase de la recherche, qui ont permis d'analyser la situation dans son ensemble et de dresser le profil motivationnel en français du groupe étudié; entrevues réalisées au cours de cette même phase et dont nous avons combiné la relecture à l'analyse de nouvelles entrevues menées auprès de membres du personnel du Cégep au cours de la deuxième phase.

Le discours des élèves constitue la part la plus importante de nos données discursives. Six des huit entrevues en groupes restreints conduites lors de la première phase de la recherche (Lapostolle, Massé et Pinho, 2003, p. 49-57) font partie de ce corpus : celle à laquelle ont participé des garçons à qui une mesure de soutien en français à caractère volontaire a été offerte (groupe C) ainsi que celles réunissant soit des garçons qui ont profité d'une mesure d'aide à caractère obligatoire (groupes A, B1 et B2), soit des garçons inscrits en Techniques de génie électrique (groupe E1), ou encore, des tuteurs (groupe tuteurs). Après relecture, nous n'avons pas jugé pertinent de retenir les deux autres entrevues, obtenant avec

les six entrevues choisies un point de saturation nous suggérant de mettre fin à cette partie du travail. À ces six entrevues s'en ajoutent deux autres, réalisées avec les membres du Projet d'amélioration du français écrit (PAFÉ) du cégep du Vieux Montréal dans le cadre du deuxième temps de la recherche. Le tableau 2.1 dresse la liste des disciplines ou services représentés lors de ces deux rencontres au cours desquelles nous avons pour objectifs de diffuser les résultats de la première phase de la recherche et de consulter les participantes et participants quant à l'élaboration des objets. Après avoir obtenu le consentement des personnes présentes, nous avons enregistré les discussions, puis les avons transcrites, avons ajouté ces transcriptions au corpus déjà existant, puis procédé à leur analyse. Dans tous les cas, nous avons utilisé le logiciel NVivo pour procéder à la codification. Ce codage préalable a servi d'appui pour le traitement des unités menant à l'élaboration de catégories d'analyse, catégories qui contribuent à l'ébauche des cahiers de charges.

**Tableau 2.1** Participantes et participants aux rencontres avec les membres du PAFÉ, en fonction du corps d'emploi et du sexe

Personnel enseignant Féminin (5 personnes)	Centre d'aide en français Département de design d'intérieur Département de techniques d'éducation spécialisée Département de mathématiques Département de philosophie
Masculin (9 personnes)	Département d'architecture Département de génie mécanique Département de psychologie Département de génie électrique Département de techniques administratives Département d'éducation physique Département de design industriel Projet d'amélioration du français écrit
Personnel non enseignant Féminin (2 personnes)	Service des études
Cadre Masculin (1 personne)	Service des études

En vue de repérer, d'organiser et d'extraire les unités de discours permettant de cerner la pensée des personnes interrogées relativement aux objets pédagogiques à concevoir, nous avons codé le corpus en utilisant une grille construite préalablement et à laquelle nous avons ajouté, au fur et à mesure, des catégories découlant des lectures des transcriptions. Il s'agit donc d'un codage *mixte* (Van der Maren, 1999, p. 439). Cette grille est constituée de rubriques déterminées à l'aide des cadres théorique et méthodologique, de même que des résultats de la première phase de la recherche et de l'identification de codes. Elle contient,

outre les codes eux-mêmes, des sous-codes et des définitions. Regroupées selon l'objet auquel elles renvoient, les rubriques représentent un premier niveau d'abstraction du discours (voir l'annexe 2).

La procédure de codage retenue est celle du codage *multiple* (Huberman et Miles, 1991, p. 107). Ainsi, dans un premier temps, les trois membres de l'équipe ont réalisé, individuellement et à l'aide de la grille qui constitue l'annexe 2, la lecture et le codage du même ensemble de données. Une mise en commun des codes a suivi, dans un deuxième temps, augmentant la fiabilité du codage et permettant d'affiner la compréhension, tant du discours analysé que des composantes de la grille. Les divergences de codes étaient par la suite discutées les unes après les autres en vue d'établir un consensus. Dans un troisième temps, nous avons procédé à une saisie de la codification finale des unités de discours, puis, dans un quatrième temps, nous avons vérifié systématiquement tous les codes saisis.

Le codage terminé, nous avons extrait des transcriptions les passages ayant fait l'objet d'un consensus. Nous avons répété l'opération pour chacun des quatre objets. L'ajout des extraits d'entrevues aux résultats déjà transcrits dans le cahier nous a conduits à la constatation suivante : deux des quatre objets se présentaient sous la forme d'une stratégie; les deux autres, sous la forme d'un processus. Lectures et discussions ont permis d'affiner l'étude des éléments consignés dans les cahiers. Ce faisant, non pas quatre mais deux objets différents se sont profilés, deux stratégies comportant chacune une double perspective, dans le respect des quatre pistes d'action qui, elles, continuaient de s'imposer. Le premier de ces objets se présentait dès lors comme un objet visant l'intégration des centres d'intérêt en matière de lecture et d'écriture, s'adressant en premier lieu aux étudiants et devant prendre vie à l'extérieur des cours de français; le second, comme un objet visant la construction de passerelles soit entre les ordres d'enseignement secondaire et collégial, soit à l'intérieur du seul ordre collégial, s'adressant en premier lieu aux personnels et s'annonçant comme des voies d'adaptation à intégrer au plan institutionnel de soutien à la réussite. Tous deux présentent une double perspective : d'une part, le développement de la dynamique motivationnelle en français (Viau, 1999); d'autre part, la remise en question des conceptions aliénantes du *code social masculin* (Dulac, 2001; Pollack, 2001) au regard du français. Ainsi, au cours de la deuxième étape de l'ébauche des cahiers des charges ont émergé les fonctions, instances et contextes, c'est-à-dire les composantes principales, de deux différents objets pédagogiques.

### **Troisième étape : construction d'une galerie de 11 portraits**

À ce stade du travail, données quantitatives et données qualitatives, obtenues et utilisées de façon distincte, existent en parallèle pour constituer notre corpus. Or, après vérification, parmi les quelque 500 personnes ayant participé à nos travaux de recherche

depuis l'an 2000, 11 garçons ont à la fois répondu au questionnaire sur les composantes de leur dynamique motivationnelle en français et participé aux entrevues en groupes restreints. En somme, ils ont participé à chacune des deux grandes étapes de la première phase de la recherche. Devant la possibilité d'effectuer des recoupements entre leurs réponses au questionnaire, leurs réflexions lors des rencontres et leur profil scolaire, nous avons rassemblé les données permettant la rédaction du portrait de certains de ces garçons selon une matrice mise au point au fil de nos travaux. Afin de respecter l'anonymat annoncé au moment de la passation du questionnaire ou de la tenue des entrevues et dans le respect des conditions figurant dans la lettre de déontologie signée à ces moments, nous avons attribué un prénom à chacun de ces garçons – qui sont ainsi devenus Tristan, Jean-Luc, Olivier, Axel, Michaël, Alessandro, Juan, Nicolas, Simon, Samuel et Thierry – et anonymisé l'ensemble des pièces que nous possédions.

Nous avons dressé les portraits de ces 11 élèves dans l'intention, d'une part, d'enrichir le travail lié à la conception et à la mise au point des objets pédagogiques, et d'autre part, d'illustrer de cas vécus la problématique des étudiants dont la compétence langagière est insuffisante au moment de l'entrée à l'enseignement collégial. L'ensemble que forment les éléments avec lesquels nous avons préparé ces portraits nous permet de considérer les expériences et opinions des sujets sous plusieurs angles (sociologique et scolaire; motivationnel; individuel et collectif) et de suivre ces garçons au gré de leur cheminement, depuis la fin de leurs études secondaires.

Pour cette partie du travail, nous avons procédé en deux temps. Nous avons tout d'abord rédigé deux versions d'un premier portrait qui contenait l'ensemble des renseignements et des données que nous possédions pour l'étudiant en question. Nous avons par la suite soumis ces versions à des lectures plurielles : celle du chercheur de l'équipe n'ayant pas directement contribué à la rédaction du portrait ainsi que celles de trois des auxiliaires de l'équipe de recherche, d'une collègue chercheuse et d'une collègue enseignante. Leurs réactions et commentaires nous ont permis de nous rendre compte de l'importance qu'il nous fallait accorder à l'établissement du point de vue que nous souhaitions voir traverser le texte et de la préférence que la majorité de ces personnes semblaient accorder à la version rédigée selon une perspective chronologique. Enfin, ce portrait type nous a servi à construire un recueil des caractéristiques à recueillir, puis une matrice.

Nous avons puisé une grande partie de l'information utilisée pour la rédaction des portraits à l'intérieur du fichier de données primaires que le premier temps de la recherche nous a permis de constituer et procédé à la collecte de l'information additionnelle nous permettant de tracer des portraits aussi complets que possible. Ainsi, nous avons constitué un dossier qui renferme toutes les pièces qui nous ont semblé pertinentes pour l'exercice, depuis les lettres de déontologie signées au moment de la passation du questionnaire et de la

participation à une entrevue de groupe jusqu'à la copie de la dissertation rédigée pour l'épreuve uniforme de français en passant par la transcription exhaustive du discours de l'élève pour chacun des 11 garçons. L'ensemble de l'information utilisée de même que la source d'information pour chacune des caractéristiques retenues figurent dans le tableau 2.2, ci-dessous. Ce travail de collecte nécessitait une certaine analyse, puisqu'il s'agissait alors, par exemple, d'extraire des entrevues les passages pertinents en regard des réponses au questionnaire. Nous avons donc procédé par boucles pour la rédaction des portraits comme pour l'ensemble de la mise au point des objets, passant dans ce cas-ci de la collecte à l'analyse à la rédaction à l'analyse...

**Tableau 2.2** Recueil de caractéristiques fondatrices des portraits

	<b>Caractéristique</b>	<b>Source d'information</b>
<b>Profils sociologique et scolaire</b>	Âge	Fichier des demandes d'admission au SRAM
	Cours suivis	Relevé de notes de fin d'études secondaires SIGDEC du MEQ
	Établissement d'enseignement	SIGDEC du MEQ
	Fréquence d'apparition des erreurs	Compilation fournie par les titulaires de groupes
	Langues première et seconde	Feuille de réponse remplie par l'étudiant au moment de la passation du questionnaire
	Lieu de résidence	SIGDEC du MEQ
	Moyenne pondérée au secondaire	Fichier des demandes d'admission au SRAM
	Programme d'études	SIGDEC du MEQ
	Résultats	Relevé de notes de fin d'études secondaires SIGDEC du MEQ
	Tour d'admission	Fichier des demandes d'admission au SRAM
<b>Profil motivationnel</b>	Aide à l'extérieur du cours de mise à niveau	Feuille de réponse remplie par l'étudiant au moment de la passation du questionnaire
	Degré de motivation à s'améliorer en français	Feuille de réponse remplie par l'étudiant au moment de la passation du questionnaire
	Discours sur le français	Enregistrement audio et transcription de l'entrevue
	Motivation en français	Feuille de réponse remplie par l'étudiant au moment de la passation du questionnaire

<b>Environnement scolaire</b>	Ambiance au moment de l'entrevue	Notes de terrain
	Ambiance au moment de la passation du questionnaire	Notes de terrain
	Nombre de garçons et de filles dans le groupe de mise à niveau	Liste de présences au 28 septembre 2001 Compilation fournie par les titulaires de groupes
	Nombre de groupes de mise à niveau	Liste de présences au 28 septembre 2001

Après avoir préparé le recueil des caractéristiques, nous appuyant sur les propositions de Huberman et Miles (1991), nous avons construit une matrice (*voir l'annexe 3*) afin de combler les besoins spécifiques de chaque portrait et d'isoler les caractéristiques selon le point de vue que nous souhaitons adopter. Cet exercice est d'une grande utilité pour organiser méthodiquement les données et garantir la rigueur à toutes les étapes du travail. Par ailleurs, tel que le suggère Mucchielli (1996), la matrice que nous avons construite nous permet de travailler sur deux plans : d'abord concret, puis abstrait. Dans les faits, nous avons procédé à une description du parcours des 11 garçons pour ce qui est des obligations liées au français, langue d'études, depuis la fin de leurs études secondaires jusqu'au terme de la présente recherche – ce qui permet de retracer l'évolution des événements –, puis à une analyse et à une explication suggérant des liens entre les éléments. Tristan, Jean-Luc, Olivier, Axel, Michaël, Alessandro, Juan, Nicolas, Simon, Samuel et Thierry sont autant d'illustrations de garçons possédant, selon les règles établies par le système d'éducation, un diplôme attestant de la qualification suffisante pour entreprendre des études supérieures, mais ne possédant pas, selon les règles établies par le même système d'éducation, suffisamment la langue française pour entreprendre ces mêmes études supérieures. Onze portraits, un seul système d'éducation. Pour le présent rapport, nous avons retenu un nombre limité de portraits de manière à illustrer la méthode choisie sans alourdir indûment la lecture. Ainsi, cinq portraits ponctuent notre compte rendu des travaux exécutés, ceux de Nicolas, Juan, Alessandro, Samuel et Tristan.

En somme, la synthèse des multiples analyses effectuées en cours d'élaboration des objets correspond à la version préliminaire des cahiers de charges. Chaque sous-ensemble de données, par exemple le discours des garçons ou les résultats quantitatifs de la phase initiale, apporte un éclairage singulier à la situation. De manière systématique, nous avons mis en relation les analyses sectorielles, c'est-à-dire les analyses circonscrites aux différents ensembles de données du corpus, pour chacun des deux objets et pour chaque section du cahier des charges. Ainsi, loin de procéder à une juxtaposition d'observations, nous nous sommes attachés à dégager ce que l'ensemble des données pouvait désigner au niveau le plus englobant. Les portraits enrichissent et illustrent des objets qui gagnent à être accompagnés

de cas solidement ancrés dans la réalité d'étudiants entreprenant des études supérieures en rêvant d'un diplôme d'études collégiales en français.

## ■ Conception des objets ■

La conception de l'objet pédagogique représente la troisième phase du développement d'objet pédagogique, selon la méthode que nous avons adoptée. Il s'agit d'une phase théorique, abstraite. L'objet à élaborer étant considéré comme une réponse à un problème, la phase de conception doit permettre de procéder à l'analyse des connaissances disponibles dans le domaine, à la synthèse de ces connaissances et à l'élaboration d'un modèle général contenant les éléments essentiels et les grandes lignes de cet objet.

### **Revue de la littérature**

Dans le contexte de la conception d'un objet pédagogique correspondant au plus près à une réalité que nous avons déjà étudiée et à laquelle cet objet doit apporter une voie de solution, la recension des écrits théoriques, technologiques ou professionnels liés au domaine vient enrichir le cahier des charges et non servir de fondement *a priori*. Par ailleurs, la consultation de personnes expertes et la participation à des activités professionnelles ou scientifiques participe de l'analyse des connaissances de pointe dans le domaine. En effet, activités de perfectionnement, colloques et congrès sont des lieux où sont exposées ou discutées des expériences, expérimentations et recherches dont les écrits ne porteront la trace que dans quelques mois pour ce qui est des périodiques, dans quelques années pour ce qui est des monographies. Ainsi, la recherche de communications, orales comme écrites, pertinentes pour l'objet pédagogique en cours d'élaboration ou certaines de ses composantes commence au début de la troisième phase du processus et se poursuit tout au long de ce dernier.

Nous avons porté attention aux façons dont les deux questions qui nous intéressent étaient traitées dans la littérature de même qu'aux observations et hypothèses de travail suggérées. Cet examen des écrits connexes à notre problématique, qu'ils soient en lien avec l'un ou avec l'autre des deux objets, nous a permis de considérer ce qui a été réalisé et ce qui est envisageable, bref d'effectuer un survol des contenus et des structures possibles pour les objets que nous étions à concevoir. Ces lectures traversent autant le chapitre présentant notre compréhension de la problématique à traiter que ceux décrivant les objets expérimentés.



## **Modélisation**

La modélisation est l'étape consécutive à l'analyse et à la synthèse des connaissances disponibles. Elle propose un modèle général de l'objet en cours d'élaboration. Au cours de cette étape, les grandes lignes de l'objet, son apparence générale, ses composantes principales ainsi que le design de ses fonctions prennent peu à peu forme. Le travail de modélisation repose sur la multiplication des esquisses, constamment étudiées, questionnées, éprouvées par les discussions à leur sujet.

En procédant à la modélisation pas à pas et peu à peu de l'objet pédagogique en cours d'élaboration, la prise de décisions est continue. L'objet en devenir prend forme, entre autres à la lumière des moyens dont dispose l'équipe.

## ■ **Préparation technique et construction des prototypes** ■

Une fois l'objet conçu commence la quatrième phase du parcours méthodologique, soit celle de la préparation technique et de la construction d'un prototype de l'objet. Des variantes de l'objet sont alors analysées de manière à en étudier la faisabilité, puis la fonctionnalité avant qu'un prototype n'en devienne la première construction concrète.

### **Préparation technique**

La préparation technique, dans le contexte de la construction d'un prototype d'objet pédagogique, comporte quatre étapes : l'élaboration de différentes possibilités, la simulation de ces possibilités, l'évaluation de la faisabilité et de la fonctionnalité des simulations, et la prise de décisions en fonction du cahier des charges.

Au moment de l'élaboration de possibilités de réalisation, les échanges d'idées sont nombreux et réguliers. Comme il s'agit, dans tous les cas, d'échanges verbaux dont les traces écrites ne sont pas essentielles à la poursuite du processus, l'on comprendra que celles-ci ne sauraient être reproduites, présentées ou discutées dans le cadre du présent rapport. À ce stade du travail, en effet, tout apport est précieux sans qu'il doive être consigné par écrit. Les simulations ayant fait l'objet d'une étude de la faisabilité ou de la fonctionnalité en sont donc empreintes.

Pour déterminer la faisabilité et la fonctionnalité des deux objets modélisés, nous avons commencé par relire les extraits codés et déjà classifiés, puis relu les extraits non encore classifiés afin, justement, de juger de leur pertinence pour l'un ou l'autre des objets et,

éventuellement, de les intégrer à l'intérieur de l'une ou l'autre des cinq sections qui composent les cahiers de charges.

À l'étape de la préparation technique, il convient d'évaluer les ressources nécessaires à l'élaboration de l'objet au meilleur de l'information dont nous disposons à ce moment. Il s'agit également d'une occasion juste et raisonnable d'interpeller différents services ou départements de l'établissement, le cas échéant. Les questions et les commentaires entendus ont intérêt à être relevés telles des notes de terrain, ce qui permet de préciser d'importants aspects de l'objet en cours de préparation.

Dans la mesure où deux objets sont ici en préparation, aux boucles décrites par le processus d'élaboration, d'expérimentation et d'évaluation de l'un se superposent d'autres boucles, dessinées par le processus d'élaboration, d'expérimentation et d'évaluation de l'autre. La préparation de l'un enrichit sans aucun doute la préparation de l'autre, mais, en revanche, compte tenu de nos conditions d'exercice de la recherche, il devient quasiment impossible d'en isoler certains éléments. En menant de front deux projets, nous tirons profit de l'un et de l'autre pour l'un comme pour l'autre.

Au terme de l'évaluation des modèles, les données, résultats, informations et réactions doivent conduire à une décision quant à la faisabilité et à la fonctionnalité d'un objet. Pour ce qui est de la présente recherche, chacun des objets prend la forme décrite dans son cahier de charges (*voir les chapitres 3 et 4 du présent rapport*).

### **Construction des prototypes**

La construction d'un prototype permet de mettre à l'épreuve une réalisation concrète dans des essais « réels » auprès d'échantillons de la population ciblée de manière à vérifier la *valeur d'usage* et la *valeur d'estime* de l'objet. La valeur d'usage renvoie au fonctionnement de l'objet; la valeur d'estime, à son attrait. Est-ce que ça fonctionne? Est-ce que ça attire? Voilà, en d'autres termes, les questions auxquelles la valeur d'usage et la valeur d'estime permettent de répondre.

Qu'il nous soit permis de répéter que l'élaboration, l'expérimentation et l'évaluation des objets pédagogiques qui constituent l'essentiel du projet ici présenté ne forment aucunement une trame linéaire mais une double série de boucles, dessinées en parallèle aussi bien dans le temps que dans l'espace. Ce mouvement continu entraîne un effet selon lequel, en quelque sorte, la phase de mise au point des objets procède de celle de leur préparation mais également, la précède.

## Mise au point des objets

La mise au point d'un objet pédagogique constitue la cinquième et dernière phase de son développement. La méthode que nous avons retenue, soit la mise au point par essai clinique, procède par *chaînes évaluatives* répétées. Comme le montre la figure 2.2 (p. 35), cette étape donne lieu à un jeu d'allers et de retours entre trois pôles : l'essai réel, l'adaptation et l'évaluation. Une fois au point, l'objet est reproduit ou disséminé.

Mettre à l'essai consiste à vérifier l'efficacité de l'objet auprès d'échantillons de la population ciblée en mesurant l'atteinte des objectifs déterminés au moment de la phase de conception de l'objet. Plus spécifiquement, la mise au point par essais cliniques prend la forme d'une boucle de vérifications et de révisions à l'intérieur de laquelle le *prototype initial* devient, éventuellement, *prototype final*; ce dernier sert ensuite de modèle pour la construction réelle souhaitée.

Bien que l'objet *Au lieu de lire* constitue un projet unique, l'existence de trois volets – information, soutien et animation – et de deux emplacements – le premier physique, le second virtuel – a commandé l'utilisation de plus d'un mode d'évaluation. Nous avons conjugué notes de terrain prises à l'intérieur de l'espace aménagé au sein de la bibliothèque et consultations du site Web, des outils et des membres du personnel pouvant nous fournir de l'information sur sa fréquentation et son utilisation. Pour ce qui est des observations de terrain effectuées dans la bibliothèque, nous avons préparé et utilisé deux fiches différentes : l'une à la suite d'observations générales, l'autre à la suite de séances d'aide individuelle. Toutes deux sont reproduites à l'annexe 4. Ayant retenu les services de quatre élèves comme auxiliaires de recherche, nous avons pu tirer profit de leur engagement exceptionnel au sein du projet. En effet, leurs observations, de plus en plus fines, leurs questions, de plus en plus pointues, et leurs suggestions, de plus en plus pertinentes, ont contribué au processus de vérification et de révision de l'objet dans une très large mesure. Que pourrions-nous faire pour que les élèves visés au premier chef connaissent *Au lieu de lire*? Où, quand, comment et pourquoi pourrions-nous aller leur présenter *Au lieu de lire*? Quelles stratégies pourrions-nous utiliser pour les amener *Au lieu de lire* en plus grand nombre? Quels sont les éléments qui font obstacle à la recommandation par les membres de la communauté, y compris par les monitrices et moniteurs du Caf? Voilà autant de questions qu'ils (nous) ont posées en cours de route. Les tuteurs et tutrices ont collaboré à la mise au point du matériel utilisé pour le soutien, à la promotion faite à l'intérieur du Cégep, à l'observation des usages et comportements sur le terrain. Pour ce qui concerne l'utilisation du site Web, le Service des communications du Cégep nous a fourni le relevé du nombre de visites. Ainsi, et comme nous l'avons annoncé plus haut, nous sommes en mesure de rendre compte de la valeur d'estime et de la valeur d'usage du prototype construit.

Les essais cliniques réalisés pour l'objet pédagogique *Français, futur simple?* comportent, eux aussi, des séances d'observation tenues sur les lieux de l'action. Le prototype de *Français, futur simple?* remet en question les modes de fonctionnement habituels, et la procédure d'enregistrement clinique de l'usage de l'objet devait en porter la trace. Deux des auxiliaires de recherche qui faisaient déjà partie de l'équipe ont participé au processus en assistant aux rencontres tenues pour les besoins de la mise à l'essai du prototype ainsi qu'en notant conduites et paroles dans un contexte toutefois différent du précédent. Des échanges individuels ont, de plus, mené à d'autres observations, enrichissant le diagnostic et conduisant à une meilleure détermination des modifications à apporter à l'objet lui-même ou aux conditions de son utilisation. Vérification et révision ont fait partie de la chaîne des essais cliniques, et l'un des éléments de l'objet – la brochure *Français, futur simple?* – a pu être présentée à un petit nombre d'échantillons.

En somme, nous avons conduit la phase de la mise au point des objets pédagogiques *Au lieu de lire* et *Français, futur simple?* selon les principes propres à la méthode de la mise au point par essai clinique. Là s'arrête la recherche à proprement parler, la reproduction et la dissémination appartenant à un tout autre univers.

**Deuxième partie**

**Objets pédagogiques**





## **Chapitre 3**

# **Objet pédagogique *Au lieu de lire***

---

Dans ce chapitre, nous présentons d'abord succinctement le projet *Au lieu de lire*. Nous précisons ensuite les composantes du cahier des charges ébauché pour cet objet et constamment révisé au fil du processus. Nous expliquons les fonctions que l'objet remplit, les contraintes prises en considération dès la phase de l'ébauche du cahier, les instances visées, les ressources – tant humaines, matérielles et techniques que financières – auxquelles nous avons eu recours et l'ordre des priorités respecté. Finalement, nous livrons des résultats de la phase de mise à l'essai du projet et discutons ces résultats. La présentation de l'objet est précédée du portrait d'Alessandro.

## Portrait d'Alessandro

Les quatrième et cinquième années d'études secondaires d'Alessandro sont marquées par plusieurs reprises, et ce, dans différentes matières. Alessandro doit attendre le mois de janvier pour obtenir son diplôme d'études secondaires. Dès cette étape franchie, il est admis en Techniques de génie mécanique au cégep du Vieux Montréal, au premier tour des inscriptions. Étant donné une moyenne pondérée de 76 %, son dossier est considéré comme *fort*. Or, en ce qui a trait au français, Alessandro a dû s'y prendre à deux reprises pour obtenir une note globale suffisante. L'année précédente, en quatrième secondaire, il avait tout juste obtenu la note de passage pour cette matière.

	4 <sup>e</sup> secondaire	(juin)	5 <sup>e</sup> secondaire	(janvier)
Français (note globale)	60	56		69
Communication orale	Non disponible	69		77
Lecture	Non disponible	42		73
Écriture	Non disponible	63	59	59
Épreuve unique de français	Sans objet	Sans objet		67

Le dossier *fort* d'Alessandro comporte de toute évidence un point faible : la maîtrise du français, langue d'enseignement.

### Première année d'études collégiales : Alessandro croit beaucoup à la valeur d'activités qu'il pratique... peu

*Il y a des filles aussi qui ont des problèmes, pires que nous des fois, mais, c'est vrai que les filles [...], elles s'appliquent plus. Elles sont, d'un âge très, très jeune, toujours à copier. Elles écrivent beaucoup. Elles ont peut-être tendance à lire un peu plus que nous, comme les revues de maquillage, n'importe quoi.*

[Propos tenus lors de l'entrevue de groupe]

Alessandro a 18 ans, presque 19, au moment d'entreprendre ses études collégiales. En raison des résultats contenus dans le relevé final de ses études secondaires, le Cégep lui impose de suivre un cours de mise à niveau en français. Le groupe auquel il appartient compte 21 élèves en début de session : 12 garçons qui ont, en moyenne, 19 ans et qui font, en moyenne, une erreur tous les 9 mots; 9 filles qui ont, en moyenne, 18 ans et qui font, en



moyenne, une erreur tous les 10 mots. Alessandro, lui, commet une erreur tous les 6 mots dans la première rédaction. Ainsi, à son entrée à l'ordre collégial, Alessandro se révèle un scripteur *très faible*.

Pendant sa première session d'études au cégep, par un mardi après-midi ensoleillé de novembre, Alessandro répond à un questionnaire sur sa motivation au regard du français. Il indique sur sa feuille de réponse que la première langue qu'il a apprise et qu'il comprend encore est l'italien; la deuxième, l'anglais. La session suivante, en entrevue, il dira d'ailleurs : « Moi, je suis né ici. [...] je parle quatre langues. Je mélange tout en même temps des fois. » Dans ses réponses au questionnaire rempli à l'automne, Alessandro indique que, mis à part le cours de mise à niveau qu'il suit, il se fait « aider de la façon suivante : « En faisant les travaux demander et de suivre dans le cours. Écouter et regarder des émission en français. » Alessandro indique aussi que son degré de motivation à s'améliorer en français est *moyen*.

Les énoncés contenus dans le questionnaire permettent à Alessandro de révéler qu'il accorde une valeur très élevée à la lecture, à l'écriture et au soutien à la réussite, plus élevée que la moyenne des réponses des garçons. Il est également *totalemment* en accord avec les énoncés portant sur la perception de sa compétence au regard des mesures de soutien. Enfin, il est *moyennement* en accord avec les énoncés portant sur le plaisir. Bref, Alessandro croit à la valeur de la lecture, de l'écriture et du soutien à la réussite en français et il s'avoue disposé à recevoir de l'aide; le plaisir qu'il en retire n'est toutefois pas à la hauteur de la valeur qu'il accorde à ces activités.

Si Alessandro annonce une valeur élevée au regard du soutien à la réussite, il en va autrement pour ce qui est de sa compétence au regard de la lecture, qui est inférieure à la moyenne des garçons. Il en est de même pour ce qui est de ses réponses au sujet de la persévérance : elles sont toutes inférieures à la moyenne des réponses des garçons. Par ailleurs, Alessandro révèle utiliser la majorité des stratégies proposées dans le questionnaire.

Au terme de sa première session d'études collégiale et, donc, du cours de mise à niveau en français, Alessandro a amélioré la qualité de sa langue écrite, mais il reste un scripteur *très faible*. Dans la cinquième et dernière rédaction notée de la session, il réussit, en effet, à ne plus commettre que une erreur tous les 9 mots. En entrevue, la session suivante, il dira sa difficulté à s'autocorriger : « T'es pas capable de trouver tes fautes à toi-même. [...] Tu dis " Il y a pas de fautes là. " » Par comparaison, pour la même rédaction, les fréquences relevées dans les copies de ses consœurs et confrères de classe qui ont fait l'ensemble des rédactions exigées, se présentent ainsi : une erreur tous les 15 mots pour les 10 garçons qui ont persévéré et une erreur tous les 25 mots pour les 7 filles dans la même situation. Alessandro obtient un résultat de 35 % pour le cours de mise à niveau, résultat en deçà de la fourchette des notes obtenues par les garçons qui ont échoué au cours de mise à niveau et qui

indiquent, comme lui, un degré de motivation *moyen* à s'améliorer en français. Au terme de sa première session d'études collégiales, Alessandro ne satisfait pas encore aux exigences en matière de français écrit et il devra par conséquent suivre de nouveau le cours de mise à niveau. Pour ce qui est des cinq autres cours auxquels il est inscrit, Alessandro en réussit deux.

À sa deuxième session d'études au cégep, Alessandro suit quatre cours, dont le cours de mise à niveau en français. Joint par lettre pour participer à une entrevue de groupe, Alessandro ne répond pas à l'invitation. Joint par téléphone quelque temps après, il accepte de participer à l'entrevue. Lorsque le groupe se réunit, trois élèves non francophones et un élève francophone se retrouvent autour de la table et tiennent une discussion dynamique, du début à la fin de l'entrevue. Ils émettent aisément leur point de vue, sont ouverts, s'écoutent les uns les autres et, au besoin, n'hésitent pas à afficher leurs divergences. Ils manifestent beaucoup d'intérêt pour l'exercice. Au cours de l'entrevue, Alessandro souligne le caractère bilingue de Montréal et, par ailleurs, ne cache pas la baisse de motivation qu'il a connue pendant sa première session : « Manque de motivation, comme tu dis. Tu as commencé à avoir de la paresse et, là, maintenant, la paresse t'entraîne à être plus paresseux. » Pour pallier cette démotivation, il suggère l'établissement de relations qui amèneraient les élèves à travailler avec leurs enseignantes ou enseignants à l'extérieur des cours : « Un prof pourrait faire ça [...] avec les élèves, les prendre après l'école. » Alessandro attend qu'on aille vers lui.

Des quatre cours auxquels il est inscrit pour sa deuxième session d'études collégiales, Alessandro en réussit un. À sa deuxième inscription en mise à niveau, il obtient 30 %, soit cinq points de moins qu'à la session précédente. Au total, Alessandro réussit trois des dix cours qu'il suit pendant sa première année d'études collégiales.

## **Deuxième année d'études collégiales : le projet d'obtention d'un diplôme d'études collégiales en français d'Alessandro avorte**

Alessandro entreprend sa deuxième année d'études collégiales comme étudiant en Techniques de design industriel. Inscrit à sept cours, il n'en réussit aucun. À sa troisième tentative en mise à niveau en français, il obtient 15 %, ce qui laisse croire qu'il a peut-être quitté le cours sans l'abandonner officiellement. La session suivante, aucune trace d'Alessandro dans l'ensemble du réseau collégial...

### **Troisième année d'études collégiales : Alessandro tente une redirection en s'inscrivant dans le réseau anglophone**

Après une année et demie dans le réseau des collèges francophones et une session d'arrêt de ses études, Alessandro poursuit son objectif d'obtenir un diplôme d'études collégiales. Il change toutefois non seulement de cégep, mais également de langue d'études. Il s'inscrit dans un cégep anglophone de Montréal. Il n'y suit qu'un seul cours, auquel il échoue.

Alessandro a été accepté au premier tour des admissions au cégep du Vieux Montréal, avec un dossier considéré comme *fort*. Il a choisi d'entreprendre ses études supérieures en français, lui pour qui le français est la troisième langue. Trois sessions, deux cégeps et trois programmes plus tard, il n'aura réussi que trois des 17 cours auxquels il s'était inscrit. Au cours de ce séjour, son inscription et ses réinscriptions ultérieures en mise à niveau en français ne lui auront pas permis de s'améliorer au point de satisfaire aux exigences collégiales en matière de langue d'études. Pourtant, lors de sa première session d'études collégiales, Alessandro exprimait une perception très élevée de la valeur de la lecture, de l'écriture et des mesures de soutien à la réussite. Ses réponses quant à la perception de sa persévérance, ou encore, à la perception de sa compétence au regard de la lecture devraient-elles être très sérieusement prises en considération, surtout dans la perspective où la perception qu'ont les garçons de leur compétence en lecture est bel et bien significative pour expliquer leur note en mise à niveau en français? Bref, le parcours d'Alessandro suggère, d'une part, qu'il ne suffit pas de croire en la lecture mais qu'il faut aussi la pratiquer et, d'autre part, que les Alessandro de ce monde attendent qu'on leur tende la main...

## ■ Présentation ■

Les garçons dont la compétence langagière est insuffisante au moment de l'entrée à l'ordre d'enseignement collégial apparaissent, au fil de l'analyse de leurs réponses au questionnaire sur la dynamique motivationnelle en français que nous avons administré, de l'analyse de leur discours à la suite d'entrevues en petits groupes, et enfin, de la construction du portrait de 11 d'entre eux ayant participé aux deux temps de notre recherche, comme des lecteurs *croyants* mais *non pratiquants*.

Différentes raisons nous amènent à considérer, en premier lieu, les garçons interrogés comme des lecteurs *croyants*. Lorsque nous les interrogeons quant à leur perception de la valeur de la lecture, de la valeur de l'écriture ou de la valeur des mesures de soutien, leur perception de la valeur de la lecture ressort telle la variable la plus importante de celles étudiées. Ainsi, lorsque nous considérons simultanément les composantes de leur dynamique motivationnelle au regard du français et la notion de plaisir en français, nous observons une relation *significative* entre, d'une part, la perception qu'ils révèlent des buts d'apprentissage qu'ils poursuivent lorsqu'ils lisent et, d'autre part, la note qu'ils obtiennent au terme du cours de mise à niveau en français (Lapostolle, Massé et Pinho, 2003, p. 91, *reproduit à l'annexe 5*). En d'autres termes, chez ces garçons, il existe une relation significative sur le plan statistique entre, d'un côté, la perception de la valeur de la lecture pour les connaissances et les habiletés qu'elle permet à l'individu d'acquérir – et non pour l'obtention d'une récompense, de félicitations ou d'un rang donné dans le classement, qui sont autant de manifestations des buts de performance – et, d'un autre côté, la note obtenue en mise à niveau. Le fait de remplacer, pour les fins d'une nouvelle analyse statistique, la notion de plaisir en français par la mesure de la perception du degré de motivation à s'améliorer en français, nous permet d'observer que le concept de but d'apprentissage en lecture demeure un concept clé dans la situation qui nous préoccupe, puisque celui-ci se présente alors tel un indice *intéressant* pour expliquer cette même note en mise à niveau en français (*idem*, p. 87, *reproduit à l'annexe 6*). La valeur de la lecture, notamment des connaissances et des habiletés que celle-ci permet d'acquérir, ne semble faire aucun doute dans l'esprit des garçons dont la compétence langagière est insuffisante au moment de l'entrée au collégial. De plus, en entrevue, ils sont en mesure d'énumérer les gains qu'ils imaginent qu'ils tireraient d'une pratique régulière de la lecture; par exemple, enrichir leur vocabulaire (sujet 59 et sujet 270), élargir leur culture (sujet 270), notamment en ce qui a trait à la littérature québécoise (sujet 99), améliorer leur orthographe (sujet 229), améliorer leur compréhension des textes et leur expression des idées (sujet 277), tirer du plaisir, comprendre les figures de style, développer le goût de la lecture (sujet 265 et sujet 597). Étant donné la très haute importance de la valeur accordée à une tâche ou à une activité dans le jeu des forces en présence à l'intérieur du phénomène dynamique que constitue la motivation

scolaire, cette réponse des garçons à l'égard de la valeur de la lecture semble ainsi un levier de premier choix pour une action visant l'amélioration du rendement en cours de mise à niveau en français.

Par ailleurs et pour d'autres raisons, nos travaux nous conduisent à considérer, en second lieu, les garçons interrogés comme des lecteurs *non pratiquants*, chez qui la perception de la compétence à l'égard de la lecture de même que l'expérience en tant que lecteurs constituent des facteurs à prendre en considération. En effet, comme le montre le tableau reproduit à l'annexe 6, nous observons une relation significative sur le plan statistique entre, d'une part, la perception que les garçons indiquent de leur compétence en lecture et leur note de mise à niveau en français dans un modèle construit avec les composantes de la dynamique motivationnelle et, d'autre part, la perception du degré de motivation à s'améliorer en français pour expliquer cette même note. Autrement dit, la perception que les garçons se font de leurs capacités à accomplir adéquatement une tâche associée à la lecture constitue un indicateur de la note qu'ils obtiennent en mise à niveau. Le fait de remplacer, comme le montre le premier des deux tableaux (*reproduit à l'annexe 5*), la mesure de la perception du degré de motivation à s'améliorer en français par la notion de plaisir en français modifie à peine le résultat obtenu : le niveau de signification entre la perception de la compétence en lecture et la note du cours de mise à niveau diminue légèrement et devient *intéressant*. Ces analyses sont enrichies par les propos qu'ont tenus les garçons dans le cadre d'entrevues en petits groupes. Reproduisant le discours dominant, les garçons s'entendent quant à la valeur de la lecture même si, et ce, quasiment du même souffle, ils avouent que l'école n'a jamais réussi à les amener à pratiquer la lecture. Comment, dans les circonstances, ne pas voir la scission entre la « théorie professée » et la « théorie pratiquée »? Comment oublier l'incohérence à laquelle les garçons font allusion lorsqu'ils parlent de l'école québécoise? Ancrés dans la réalité collégiale masculine, ces résultats indiquent tout l'intérêt du concept de la motivation scolaire mais, plus spécifiquement, de la dynamique motivationnelle au regard du français chez les garçons dont la compétence langagière est insuffisante au moment de leur entrée à l'ordre collégial. En outre, sachant que les garçons se dissocient de la lecture sous prétexte qu'il s'agit là d'une activité plutôt féminine, comment croire qu'ils sauraient adopter une position favorable par rapport à une activité qu'ils jugent féminine, tout en respectant le *code social masculin au regard du français*? La lecture, c'est bon pour qui et pour quoi au juste?

Au moment de l'entrée à l'enseignement supérieur, l'ouverture des garçons est manifeste en ce qui a trait à la lecture, même si de nombreuses contraintes bloquent le chemin entre ces éventuels lecteurs et la lecture elle-même. Cette brèche dans un discours qui paraîtra à d'aucuns stéréotypé crée une fissure qui invite à une intervention au-delà des masques et justifie un engagement de la part de la communauté éducative. Les résultats de nature tant

quantitative que qualitative de notre travail de recherche nous ont incités à l'élaboration et à l'expérimentation d'un objet pédagogique permettant de soutenir la réussite en français des garçons chez qui la compétence langagière est insuffisante en début de parcours collégial en utilisant la lecture comme moteur.

Proposition émanant de l'analyse de la situation décrite ci-dessus, l'objet pédagogique de soutien à la lecture *Au lieu de lire* se veut une mesure de soutien à la réussite offrant de l'information et de l'encadrement sous deux formes (sous la forme de soutien individuel de même que sous la forme d'animation), présentant ainsi une stratégie en trois volets. Il est, par ailleurs, structuré de telle sorte qu'il loge à deux enseignes : à l'intérieur de la bibliothèque du cégep du Vieux Montréal de même que dans le réseau Internet de l'établissement. Utilisant à la fois la perception de la valeur de la lecture et la perception de la compétence en lecture comme leviers pour mettre en action les forces qui composent la dynamique motivationnelle, *Au lieu de lire* est élaboré de manière à exercer une influence positive sur chacune. En outre, cet objet est conçu dans une double perspective d'autonomisation : d'une part, il vise le développement et l'amélioration de la dynamique motivationnelle au regard du français; d'autre part, il cherche à provoquer la remise en question des conceptions aliénantes du code social masculin au regard de la lecture.

Le projet *Au lieu de lire* offre aux garçons qui ne satisfont pas aux exigences d'entrée en matière de français écrit un ensemble de produits et de services qui se veulent une réponse aux besoins et aux centres d'intérêt relevés dans le portrait que nous avons tracé d'eux. Il met à leur disposition de l'information, de l'aide individuelle et de l'animation dans la continuité des lectures proposées ou imposées dans le cadre de la formation générale en français, langue d'enseignement et littérature, et contribue par conséquent à l'atteinte des objectifs de la triple finalité de la formation générale, « soit l'acquisition d'un fonds culturel commun, l'acquisition et le développement d'habiletés génériques et l'appropriation d'attitudes souhaitables » (Québec, 1998). L'espace physique *Au lieu de lire*, installé à l'intérieur de la bibliothèque du Cégep, permet un accès sans restriction à l'ensemble du corpus des lectures imposées ou proposées dans le cadre de cette formation. Compte tenu de son emplacement, il est accessible à toutes et à tous. Ce projet se veut un environnement dans lequel non seulement les garçons dont la compétence langagière est insatisfaisante au moment de l'entrée à l'ordre collégial mais également toutes les étudiantes et tous les étudiants, voire tous les personnels, du Cégep peuvent prendre connaissance de l'éventail des lectures au programme des cours de français. De son côté, l'espace virtuel *Au lieu de lire* comprend, entre autres, les notices des quelque 330 titres au programme de la formation générale en français, langue d'enseignement et littérature, au cégep du Vieux Montréal au cours d'une même année – dans le cadre de la présente recherche, il s'agit en l'occurrence de l'année scolaire 2003-2004. S'y ajoutent les notices d'ouvrages de référence et de cahiers traitant de

lecture efficace ou de l'épreuve uniforme de français, des suggestions de ressources électroniques disponibles dans Internet ainsi que de l'information sur le projet et ses différents volets. Ainsi en contact avec l'éventail des lectures au programme des cours de français, la communauté a par conséquent la possibilité de mettre en perspective l'expérience de la littérature qui se fait par la voie de ce domaine de la formation générale commune. Outre ces dimensions structurelles, l'objet *Au lieu de lire* offre, d'une part, sur une base volontaire et individuelle, de l'aide directe de la part d'une personne capable de soutenir l'activité de lecture, et d'autre part, également sur une base volontaire mais collective, à la fois de l'aide directe et la possibilité d'échanger des idées relativement aux lectures faites. Bref, *Au lieu de lire* se présente telle une proposition plurielle visant à ce que des garçons *croissants* deviennent des lecteurs *pratiquants*.

## ■ Cahier des charges ■

Le cahier des charges décrit de manière détaillée les fonctions, les contraintes, les instances, les ressources et les priorités qui ont présidé à la mise en œuvre de l'objet pédagogique *Au lieu de lire*, stratégie d'intégration des centres d'intérêt en lecture et en écriture, et ce, autant dans l'ensemble de la formation que dans les mesures de soutien à la réussite en français. Soulignons que nous avons procédé à la mise à l'essai clinique de cet objet pédagogique dans un esprit de collaboration avec la communauté du cégep du Vieux Montréal et grâce à la générosité de quelques partenaires extérieurs, ce que traduisent les données réelles tirées de l'expérimentation conduite dans le cadre de nos travaux et présentées ci-après.

### **Fonctions**

L'objet pédagogique *Au lieu de lire* cherche à remplir deux fonctions : influencer positivement sur la perception de la valeur de la lecture et influencer positivement sur la perception de la compétence en lecture des élèves. Ces fonctions découlent de constats établis préalablement quant à la relation entre, d'une part, la perception de la valeur de la lecture et la perception de la compétence en lecture, et d'autre part, la note obtenue par les garçons dans le cours de mise à niveau en français. La liste des 13 résultats précis sur lesquels s'appuient chacune de ces deux fonctions figure ci-après. Répétons ici que la perception de la valeur d'une tâche ou d'une activité et la perception de sa compétence à accomplir une tâche ou à réaliser une activité sont deux des trois principales sources de la motivation selon le modèle de Viau sur la dynamique motivationnelle en contexte scolaire.

Rappelons également que nous avons conçu le projet *Au lieu de lire* dans une double perspective : celle du développement de la dynamique motivationnelle en français (Viau, 1999) et celle de la remise en question des conceptions aliénantes du code social masculin (Dulac, 2001; Pollack, 2001) au regard du français. Le choix de cette double perspective repose sur 14 résultats précis, dont certains apparaissent aussi dans la liste des résultats sur lesquels reposent les deux fonctions, compte tenu de leur nature et de leur portée pour l'un et l'autre des éléments.

*Résultats sur lesquels s'appuie la première des deux fonctions de l'objet, soit celle d'exercer une influence positive sur la perception de la valeur de la lecture*

- R1. La note globale de français de cinquième secondaire – composée, entre autres, de la note en lecture – semble la seule note qui soit significative, parmi les notes relatives au français de cinquième secondaire, pour expliquer la note du cours de mise à niveau en français suivi à l'enseignement collégial.
- R2. Les concepts pour lesquels il existe une différence significative entre les garçons et les filles sont la perception de la valeur de la lecture, la perception de la valeur de l'écriture, la perception de la valeur des mesures d'aide, le but d'apprentissage en lecture, le but d'apprentissage en écriture, le but de performance en lecture et en écriture, les stratégies d'apprentissage ainsi que le plaisir en français;
  - il existe une différence significative entre les réponses des garçons et celles des filles pour la moitié des concepts étudiés et, dans tous ces cas, le calcul de la moyenne des réponses révèle un degré de motivation moins élevé chez les garçons que chez les filles;
  - il existe notamment une différence significative entre les garçons et les filles pour les six concepts en lien avec le thème de la perception de la valeur, source la plus importante de la motivation.
- R3. Les garçons souhaitent de l'aide qui aurait pour fonction de les informer sur l'EUF.
- R4. Les garçons souhaitent de l'aide qui permette la transition entre les exigences des ordres d'enseignement secondaire et collégial en ce qui a trait à la composition de la note en français.
- R5. Les garçons souhaitent être éveillés à la lecture.
- R6. Les garçons souhaitent de l'aide qui suggère un lien avec leur choix professionnel.
- R7. Selon les garçons, il est intéressant qu'une mesure permette d'identifier un but personnel.

*Résultats sur lesquels s'appuie la seconde des deux fonctions de l'objet, soit celle d'exercer une influence positive sur la perception de la compétence en lecture*

- R1. Une différence significative existe entre les garçons et les filles inscrits en mise à niveau en français pour ce qui a trait à la perception du degré de motivation à



- s'améliorer en français, et les réponses des garçons affichent un degré de motivation moins élevé que celui des filles.
- R2. La perception du degré de motivation à s'améliorer en français est la variable la plus significative pour expliquer la note des garçons inscrits en mise à niveau en français.
- R3. La perception que les élèves inscrits en mise à niveau en français ont de leur motivation à s'améliorer en français est le reflet de deux des concepts de la dynamique motivationnelle, soit la perception de la valeur de la lecture et le but d'apprentissage en écriture.
- R4. Les concepts pour lesquels il existe une différence significative entre les garçons et les filles sont la perception de la valeur de la lecture, la perception de la valeur de l'écriture, la perception de la valeur des mesures d'aide, le but d'apprentissage en lecture, le but d'apprentissage en écriture, le but de performance en lecture et en écriture, les stratégies d'apprentissage ainsi que le plaisir en français;
- il existe une différence significative entre les réponses des garçons et celles des filles pour la moitié des concepts étudiés et, dans tous ces cas, le calcul de la moyenne des réponses révèle un degré de motivation moins élevé chez les garçons que chez les filles;
  - il existe notamment une différence significative entre les garçons et les filles pour les six concepts en lien avec le thème de la perception de la valeur, source la plus importante de la motivation.
- R5. Le but d'apprentissage en lecture est significatif pour expliquer la note des garçons inscrits en mise à niveau en français.
- R6. La perception de sa compétence en lecture et les stratégies d'apprentissage sont des indices intéressants pour expliquer la note des garçons en mise à niveau en français.

*Résultats sur lesquels s'appuie la double perspective de l'objet, soit de développement de la dynamique motivationnelle en français et de remise en question des conceptions aliénantes du code social masculin au regard du français*

- R1. Une différence significative existe entre les garçons et les filles inscrits en mise à niveau en français pour ce qui a trait à la perception du degré de motivation à s'améliorer en français, et les réponses des garçons affichent un degré de motivation moins élevé que celui des filles.
- R2. La perception du degré de motivation à s'améliorer en français est la variable la plus significative pour expliquer la note des garçons inscrits en mise à niveau en français.
- R3. En règle générale, plus la perception qu'ont les garçons de leur degré de motivation à s'améliorer en français est élevée, plus la moyenne de leurs notes pour le cours de mise à niveau augmente.

- R4. Il n'existe pas de différence significative entre les garçons et les filles quant aux concepts liés au thème de la perception de sa compétence, soit la perception de sa compétence en lecture, la perception de sa compétence en écriture et la perception de sa compétence par rapport aux mesures d'aide, à ceux liées au thème de la perception de la contrôlabilité, soit la perception de la contrôlabilité en lecture, la perception de la contrôlabilité en écriture et la perception de la contrôlabilité en lien avec les mesures d'aide, de même qu'en ce qui a trait au concept de persévérance.
- R5. La proportion d'élèves qui affirme ne recevoir aucune aide en français à l'extérieur du cours de mise à niveau en français est supérieure à 60 %, et les proportions de garçons et de filles qui ne reçoivent pas d'aide à l'extérieur de ce cours sont similaires.
- R6. La forme d'aide en français à laquelle les élèves disent le plus recourir est le Caf.
- R7. Les sept formes d'aide en français auxquelles les garçons disent recourir le plus, si l'on exclut la réponse « par moi-même », reposent sur des relations interpersonnelles (les monitrices et moniteurs du Caf, la parenté, les amies ou amis, la copine, des confrères ou consœurs de classe, des professeures ou professeurs en leçons privées, un enseignant), et la lecture n'est mentionnée que par un seul garçon.
- R8. Un garçon sur quatre invoque le manque de temps pour expliquer ne recourir à aucune autre forme d'aide en français que le cours de mise à niveau auquel il est inscrit, et un sur cinq affirme préférer se tirer d'affaire seul.
- R9. Les garçons invoquent leur manque de motivation comme motif de résistance à l'amélioration au regard du français.
- R10. Les facteurs relatifs à l'école que les garçons remettent en question en raison de l'effet que pourrait provoquer sur leur motivation une prise en considération de ces facteurs sont la taille du groupe, le nombre d'heures de présence continue en classe ou l'organisation de ce temps, et l'information sur les mesures de soutien en français offertes à l'ordre collégial.
- R11. Les garçons souhaitent des relations qui soient d'abord basées sur des qualités humaines, à tous les moments du cheminement devant conduire à une amélioration en français, et que l'aide provienne des membres du réseau naturel, des pairs ou des personnels, enseignant comme non enseignant.
- R12. De nombreuses interrogations des garçons portent sur l'incohérence dont fait preuve le système d'éducation aussi bien entre les ordres d'enseignement primaire, secondaire et collégial qu'au sein du seul ordre d'enseignement collégial, et ces interrogations concernent autant le développement de la compétence langagière que l'autonomisation pour ce qui est de l'école.
- R13. Les garçons souhaitent de l'aide qui remette en question les stéréotypes masculins.
- R14. Les garçons souhaitent profiter d'une mesure ayant un effet sur leur motivation en français.

## Contraintes

Pour bien remplir les deux fonctions et la double perspective annoncées plus haut, nous avons élaboré le projet *Au lieu de lire* en tenant compte des 44 contraintes que le premier temps de la recherche porte à notre connaissance. Ces contraintes – dont certaines sont des résultats tirés de l'étude et qui relèvent de différents ordres – constituent autant de balises qui déterminent les limites dans lesquelles s'inscrit le projet :

- C1. Un objet pédagogique doit éviter de susciter de la gêne.
- C2. Un objet pédagogique doit éviter de prolonger la durée du cheminement scolaire.
- C3. Les garçons affichent un degré de motivation moins élevé que celui des filles.
- C4. Plus de 60 % des élèves inscrits en mise à niveau ne reçoivent aucune aide à l'extérieur du cours, même si, pour ce cours, le taux de réussite des garçons ne dépasse pas 58 % et que la note moyenne des répondants au questionnaire est de 55 %.
- C5. Les garçons, à une exception près, ne proposent pas la lecture comme stratégie pour s'aider.
- C6. Un garçon sur quatre invoque le manque de temps pour expliquer l'absence de recours à l'aide en français.
- C7. Un garçon sur cinq affirme vouloir se tirer d'affaire seul.
- C8. Les garçons remettent en question la façon (dépersonnalisée) dont leur est transmise l'information sur les mesures de soutien.
- C9. Les garçons souhaitent des relations basées sur des qualités humaines.
- C10. Il est important que l'objet respecte le rythme personnel.
- C11. Les garçons soulignent l'importance du choix du moment.
- C12. Les garçons retiennent l'idée de choisir leurs lectures.
- C13. Les garçons retiennent l'idée de choisir les thèmes.
- C14. Les garçons souhaitent de l'aide en groupe, en petit groupe ou individuellement.
- C15. Les garçons souhaitent être invités personnellement à profiter de l'aide.
- C16. Les garçons choisissent des contextes d'apprentissage mixtes ou non.
- C17. L'humour est une caractéristique importante pour les garçons.
- C18. Les garçons souhaitent de l'action, du mouvement, du dynamisme.
- C19. Le plaisir est une caractéristique importante pour les garçons.

- C20. Un objet pédagogique doit encourager en soulignant l'amélioration.
- C21. Un objet pédagogique doit avoir une couleur locale.
- C22. Pour certains garçons, il est important qu'une mesure ait un caractère volontaire; pour d'autres, il est préférable qu'elle soit imposée.
- C23. Les garçons souhaitent être encadrés.
- C24. Les garçons souhaitent une mesure qui déculpabilise.
- C25. Les garçons souhaitent de l'aide en lien avec leur choix professionnel.
- C26. Les garçons pensent que ce serait bien de choisir son livre, des livres intéressants.
- C27. Les garçons pensent qu'il faut tenir compte du programme de la formation générale.
- C28. Les garçons reprochent aux lectures qu'on leur demande de faire de ne pas avoir de lien avec la technique.
- C29. Les garçons reprochent aux lectures qu'on leur demande de faire d'être monotones, ennuyantes.
- C30. Les garçons reprochent aux lectures qu'on leur demande de faire d'être compliquées.
- C31. Les garçons reprochent aux lectures qu'on leur demande de faire de manquer de lien avec le quotidien.
- C32. Les garçons reprochent aux lectures qu'on leur demande de faire de manquer de pertinence.
- C33. Les garçons disent d'eux-mêmes qu'ils lisent lentement et que, par conséquent, ils oublient le contenu des pages déjà lues.
- C34. Les garçons disent d'eux-mêmes qu'ils manquent de pratique en lecture.
- C35. Les garçons disent d'eux-mêmes qu'ils manquent d'intérêt pour la lecture.
- C36. Les garçons disent d'eux-mêmes qu'ils n'aiment pas lire.
- C37. Les garçons disent d'eux-mêmes qu'ils n'ont pas assez d'imagination pour s'imaginer ce qu'ils lisent.
- C38. Les garçons disent d'eux-mêmes qu'ils ressentent de la fatigue physique en lisant.
- C39. Les garçons disent d'eux-mêmes qu'ils ne comprennent pas ce qu'ils lisent.
- C40. Les garçons disent d'eux-mêmes qu'ils ne veulent pas approfondir leur lecture.
- C41. Les garçons associent la lecture au romantisme, au fait d'être romantique.

- C42. Les garçons pensent que la lecture est une activité de filles, car celles-ci restent plus à la maison : elles aiment la lecture, elles ont plus accès à la lecture, elles lisent plus, elles sont plus aptes, plus romantiques, elles sont tout le temps en train de lire de gros livres, elles ont plus d'attentes en lisant.
- C43. Il y a plus d'histoires axées sur l'enfance, sur les petites relations, qui attirent plus les filles; les filles vont lire des revues, de petits livres avec de petites histoires romantiques, de petits livrets.
- C44. Il serait pertinent d'identifier la littérature québécoise à l'intérieur du corpus, par exemple en regroupant les livres par cours.

### **Instances**

Nous avons conçu l'objet *Au lieu de lire* d'abord et avant tout à l'intention des garçons dont la compétence langagière est jugée insatisfaisante pour entreprendre des études collégiales, soit pour la sous-population masculine des cours de mise à niveau en français. Toutefois, l'ensemble des quelque 6000 élèves du Cégep y a accès. Nous ne saurions ni ne souhaiterions priver une grande partie des élèves – plus de 65 % des élèves du cégep du Vieux Montréal sont des filles – d'une mesure qui, bien que conçue pour les garçons avec leur concours, peut intéresser et soutenir toute la communauté estudiantine. Bon nombre d'élèves ont déjà l'habitude de fréquenter la bibliothèque pour lire ou pour travailler. En installant le projet à l'intérieur de la bibliothèque, lieu de prédilection pour les livres et la lecture, nous puisons à même le bassin des utilisateurs et utilisatrices. Nous visons par ailleurs l'introduction de nouveaux usagers dans une aire qui risque fort, compte tenu de leur profil, de leur être peu familière.

Le projet *Au lieu de lire*, conçu en premier lieu à l'intention de la communauté étudiante du Cégep, mise également sur l'effet qu'il peut exercer sur tous les personnels du Cégep, qui peuvent jouer un rôle déterminant dans la valeur accordée à la lecture. Nous croyons, en effet, qu'il appartient aux adultes responsables de la formation des cégépiennes et cégépiens de convaincre ces derniers de la valeur de la lecture d'œuvres littéraires. Les enseignantes et enseignants de français sont-ils les seuls ou, même, les mieux placés pour ce faire? Quelles sont les personnes les mieux placées au Cégep pour assumer le rôle de modèles, en matière de lecture, aux yeux des garçons? Tous les personnels de la communauté peuvent-ils être mis à contribution, chacun à la mesure de ses moyens, de ses compétences, mais également à la mesure du modèle qu'il représente pour l'élève? En ce sens et pour ces raisons, plusieurs personnes ou groupes de personnes ont été invités à contribuer à l'élaboration ou à l'expérimentation de l'objet *Au lieu de lire*; le tableau 3.1 en dresse la liste.

**Tableau 3.1** Partenaires dans la réalisation de l'objet *Au lieu de lire*

	Information		Encadrement
	Volet information	Volet soutien	Volet animation
Élaboration	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Auxiliaires de recherche également impliqués dans le projet <i>Français, futur simple?</i></li> <li>▪ Enseignante du Département des techniques de design d'intérieur du CVM</li> <li>▪ Expert en lecture efficace</li> <li>▪ Expert en motivation scolaire</li> <li>▪ Membres de l'équipe du Caf</li> <li>▪ Membres de l'équipe du CANIF</li> <li>▪ Membres du personnel de la bibliothèque du CVM</li> <li>▪ Membres du personnel de la Direction adjointe aux communications du CVM</li> <li>▪ Membres du personnel du CVM associé à l'EUF</li> <li>▪ Représentantes et représentants de maisons d'édition ou de distribution de livres</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Auxiliaires de recherche également impliqués dans le projet <i>Français, futur simple?</i></li> <li>▪ Enseignante du Département des techniques de design d'intérieur du CVM</li> <li>▪ Expert en lecture efficace</li> <li>▪ Membres du personnel de la bibliothèque du CVM</li> <li>▪ Membres du personnel de la Direction adjointe aux communications du CVM</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Auxiliaires de recherche également impliqués dans le projet <i>Français, futur simple?</i></li> <li>▪ Expert en lecture efficace</li> <li>▪ Membres du personnel de la bibliothèque du CVM</li> <li>▪ Membres du personnel de la DATI du CVM</li> <li>▪ Membres du personnel de la Direction adjointe aux communications du CVM</li> </ul>
Expérimentation	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Auxiliaires de recherche également impliqués dans le projet <i>Français, futur simple?</i></li> <li>▪ Expert en lecture efficace</li> <li>▪ Membres du personnel de la bibliothèque du CVM</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Auxiliaires de recherche également impliqués dans le projet <i>Français, futur simple?</i></li> <li>▪ Enseignantes et enseignants du Département de français du CVM</li> <li>▪ Expert en lecture efficace</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Expert en lecture efficace</li> <li>▪ Membres du personnel de la Direction adjointe aux communications du CVM</li> <li>▪ Membres du personnel de la DATI du CVM</li> </ul>

## Ressources

L'élaboration, l'expérimentation et l'évaluation de l'objet *Au lieu de lire* reposent sur l'utilisation de trois types de ressources : humaines, matérielles et techniques, et financières. Dans sa version physique, cet objet commande l'acquisition, le traitement, puis la conservation d'un large éventail de documents mis à la disposition de l'ensemble de la communauté du Cégep; il nécessite l'aménagement d'un espace où cette dernière pourra consulter les documents, mais également, où les élèves pourront obtenir le soutien de tuteurs; enfin, il impose la gestion des ressources propres à l'information et à l'encadrement, que celui-ci soit offert sous la forme du soutien ou de l'animation. Dans sa version virtuelle, il commande l'utilisation des ressources nécessaires à la mise en ligne de l'information offerte non plus à la seule communauté du Cégep, mais bien à une population beaucoup plus vaste, la communauté virtuelle; à ces dernières ressources s'ajoutent celles qui sont nécessaires pour l'animation offerte par la voie du forum électronique, réservé à la seule communauté du Cégep durant la période de l'expérimentation.

Nous présentons dans le tableau 3.2 chacun des types de ressources nécessaires à l'élaboration, à l'expérimentation et à l'évaluation de l'objet *Au lieu de lire*, en indiquant la phase pour laquelle nous les avons utilisées. Pour ce qui est des seules ressources humaines, précisons que ce tableau contient le type de ressources – interne comme externe – auquel nous avons eu recours pour la réalisation de l'essai clinique en sus du temps qu'y ont consacré les trois membres de l'équipe de recherche. Quant aux membres du personnel du Cégep qui ont collaboré à l'une ou à l'autre des phases de la recherche, tous l'ont fait à l'intérieur de leurs heures normales de travail rémunéré. La liste des ressources matérielles et techniques comprend les types de ressources utilisées pour la mise en œuvre de l'objet à l'intérieur de la bibliothèque; s'y ajoute l'équipement informatique nécessaire pour la mise en ligne d'un site Web (entièrement fourni par le Cégep). En ce qui concerne les ressources financières, nous nous contentons de dresser ici leur provenance, sans indication des montants obtenus. Notons que, outre la subvention de recherche octroyée par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du gouvernement du Québec, les dons de livres reçus par notre équipe de la part de 22 maisons d'édition ou de distribution de livres et d'une somme accordée à l'équipe de recherche à même l'enveloppe obtenue par le cégep du Vieux Montréal du Fonds Jeunesse Québec, les autres ressources nécessaires à la mise sur pied du projet nous ont été octroyées par l'administration du Cégep. Des limites temporelles et la qualité du soutien à la recherche existant au sein de ce cégep nous ont incités à ne pas solliciter d'aide financière complémentaire.

La coordination de la recherche du Cégep, en plus de bonifier la libération de l'enseignement accordée aux chercheuses et au chercheur par le Ministère, octroie

annuellement à l'équipe des frais de fonctionnement qui ont servi pour le projet *Au lieu de lire*. La rétribution des tutrices et tuteurs est possible grâce aux subventions obtenues par la recherche *Pour une amélioration du français chez les garçons* et à la collaboration du Service de tutorat par les pairs.

**Tableau 3.2** Ressources nécessaires selon les phases de l'élaboration, de l'expérimentation ou de l'évaluation

Humaines	Phase		
	Élaboration	Expérimentation	Évaluation
<b>Ressources internes, enseignantes</b> Coresponsables du Caf Coresponsables du CANIF Enseignante de techniques de design d'intérieur du CVM Enseignantes et enseignants de français du CVM			
<b>Ressources internes, non enseignantes</b> Agente de bureau responsable de l'EUF Auxiliaires de recherche Membres du personnel de la bibliothèque du CVM Membres du personnel de la DATI du CVM Membres du personnel de la Direction adjointe aux communications du CVM	<b>Ressources internes, non enseignantes</b> Auxiliaires de recherche Membres du personnel de la bibliothèque du CVM Membres du personnel de la DATI du CVM Membres du personnel de la Direction adjointe aux communications du CVM Monitrices et moniteurs du Caf	<b>Ressources internes, non enseignantes</b> Auxiliaires de recherche	
<b>Ressource externe</b> Expert en lecture efficace	<b>Ressource externe</b> Expert en lecture efficace		



---

---

**Matérielles  
et techniques****Phase de l'expérimentation**

Ouvrages constituant le corpus au programme des cours de français, langue d'enseignement et littérature, de la mise à niveau en français au quatrième et dernier cours de littérature (333 titres catalogués selon les normes de classification en vigueur au cégep du Vieux Montréal, *en annexe*)

Ouvrages de référence, documents d'information et exercices sur la langue française, sur l'EUF ou sur la lecture efficace (9 titres catalogués selon les normes de classification en vigueur au cégep du Vieux Montréal, *en annexe*)

Espace à l'intérieur de la bibliothèque, affiche, chevalet, plantes, tablettes droites et tablettes inclinables pour l'aménagement de l'espace physique

Affiches, affichettes, annonces pour *Le Bonjour*, pour *Le Multivolant* et pour *Pédagogie, entr'autres*, texte pour *Pédagogie, entr'autres*, feuillet, signets et tasses, comme matériel promotionnel

Espace à l'intérieur du réseau informatique

---

**Financières****Phase de l'élaboration**

Café étudiant L'Exode

Cégep du Vieux Montréal

Fonds Jeunesse Québec

Maisons d'édition ou de distribution :

- |   |   |
|---|---|
| - Dimédia                                   | - Les éditions CEC inc.                 |
| - Éditions du renouveau<br>pédagogique inc. | - Les Éditions des<br>Intouchables      |
| - Écosociété                                | - Les éditions Flammarion               |
| - Édipresse                                 | - Les éditions Le Robert                |
| - Éditions Trait d'union                    | - Les éditions<br>Libre Expression ltée |
| - Fides                                     | - Les éditions Triptyque                |
| - Gallimard                                 | - Messageries Adp inc.                  |
| - Guérin éditeur                            | - Modulo Éditeur                        |
| - Hachette                                  | - Québec Amérique                       |
| - Le groupe Ville-Marie<br>Littérature      | - Sogides                               |
| - Leméac                                    | - Trécarré                              |

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec

---

**Priorités**

Comme le commande la méthode et dans la mesure où il faudrait établir des choix dans le projet *Au lieu de lire*, c'est-à-dire dans la mesure où il se révélerait impossible de mettre en œuvre tous les aspects de l'objet, une alternative s'impose : dans un premier temps, si l'encadrement et l'information sont les deux uniques volets retenus pour la mise en œuvre,

il conviendrait d'offrir du soutien individuel et de la documentation imprimée; dans un second temps, le soutien individuel devient la priorité s'il n'est possible de retenir qu'un seul des quatre aspects du projet. Cet ordre correspond aux conclusions tirées de la recherche *Les garçons et les mesures d'aide en français* et que les résultats présentés plus haut appellent.

**Tableau 3.3** Priorités selon les types d'activités

		Ordre pour la mise en œuvre d'un objet comportant deux volets	Ordre pour la mise en œuvre d'un objet comportant un seul volet
<b>Information</b>	Documentation imprimée, à la disposition des usagères et usagers de la bibliothèque	1	2
	Documentation électronique, à la disposition des internautes	2	4
<b>Encadrement</b>	Soutien individuel	1	1
<b>Animation</b>	Soutien collectif	2	3

## Mise en œuvre

La mise en œuvre de l'objet *Au lieu de lire* englobe à la fois l'élaboration et l'expérimentation du projet. Les cinq phases de la méthode adoptée et les étapes que celles-ci comportent pouvant difficilement être dissociées l'une de l'autre, nous les présentons ci-après dans un mouvement continu.

### **Ébauche du cahier des charges : analyse et synthèse des connaissances disponibles, et émergence des composantes principales de l'objet**

Au moment d'entreprendre la présente recherche, nous connaissions le profil motivationnel en français des cégépiens dont la compétence langagière doit être renforcée pour répondre aux exigences d'entrée à l'ordre collégial. Ayant fait ressortir la « situation problème » (Van der Maren, 1999, p. 109) que nous apparaît être pour les garçons la réussite du cours de mise à niveau en français, ayant pour point focal cette situation au moment

d'entreprendre le deuxième temps de la recherche et souhaitant expérimenter un objet pédagogique misant sur la force de la relation entre la réussite de ce cours et la lecture, nous avons poursuivi l'élaboration du cahier des charges de l'objet pédagogique *Au lieu de lire* en cherchant à raffiner l'analyse déjà réalisée afin d'approfondir notre compréhension de l'ensemble des phénomènes qui participent de cette problématique.

Nous avons tiré du premier temps de la recherche les résultats pertinents pour le seul objet *Au lieu de lire*, puis nous avons procédé à une nouvelle analyse de contenu des entrevues conduites à l'hiver 2002, cette fois à la recherche des extraits en lien direct avec l'objet. Nous avons réparti ces résultats et extraits d'entrevues selon l'angle auquel ils renvoient dans le cahier des charges : fonctions, contraintes, instances, ressources ou priorités. Nous avons ensuite divisé les éléments selon que ceux-ci relèvent du fond ou de la forme de l'objet.

### *Le temps et l'espace pour lire*

Déjà, dans le rapport de la première phase de la recherche, nous avons souligné à quel point le temps semble constituer un facteur déterminant pour les garçons visés par notre étude. Rappelons que un garçon sur quatre ne reçoit aucune aide en français à l'extérieur du cours de mise à niveau et ce, sous prétexte de manquer de temps : « Je n'ai pas un horaire adéquat, pour recevoir de l'aide. Mon horaire est surchargé de 9 cours, de mon travail à temps partiel et du voyage entre Saint-Jean–Montréal. » (Sujet 42) Le manque de temps représente, qui plus est, la réponse la plus fréquemment invoquée pour expliquer l'absence de recours à de l'aide. Ainsi, pour certains, le nombre d'heures requis par l'ensemble des activités plus ou moins régulières ne laisse aucun moment pour du soutien additionnel, par ailleurs nécessaire dans bien des cas. D'autres peuvent ne pas avoir recours au soutien, non pas en raison d'un horaire déjà bien rempli, mais plutôt parce que ce soutien n'est pas accessible au moment où le besoin s'en fait sentir :

La solution, ça serait ton professeur qui serait disponible en tout temps. Ça serait quasiment impossible, parce que celui qui t'enseigne... avec ton professeur tu développes une relation de confiance avec, c'est lui qui t'enseigne, tu es à l'aise. Lui, il sait, en te corrigeant, tes faiblesses. En plus de ce qu'il enseigne, si tu vas le voir, c'est lui qui va t'aider, c'est lui la meilleure personne pour t'aider. Sauf que, si ses horaires de disponibilité, ses horaires de cours, ils sont pas compatibles avec mes disponibilités, mes temps libres où je peux aller le voir pour avoir de l'aide... Quand j'en ai de besoin, si j'ai pas l'aide, si je peux pas l'avoir, je suis pas plus avancé. (Sujet 295)

Dans un cas comme dans l'autre, le résultat est le même : l'absence de consultation. Qu'il soit considéré sous l'angle du respect du rythme personnel, du choix du moment pour

recevoir du soutien ou du désir de recevoir une rétroaction immédiate, le temps constitue une caractéristique fort importante aux yeux des étudiants. Au moment de l'élaboration de l'objet *Au lieu de lire*, il nous est donc apparu primordial de prendre ce facteur en considération de manière que les garçons aient le plus possible le loisir de profiter d'*Au lieu de lire* au moment souhaité, dans le respect de leur rythme personnel.

À la dimension temporelle s'ajoute la dimension spatiale. Toutes deux sont intimement liées. Au sein du cégep du Vieux Montréal, le Caf fait figure de lieu privilégié pour ce qui est du soutien à la réussite en français écrit; les élèves interrogés dans le cadre du premier temps de la recherche le désignent d'ailleurs comme la « forme d'aide » à laquelle ils recourent le plus à l'extérieur du cours de mise à niveau en français. Cette association, patiemment construite au fil des ans, traduit l'importance et l'intérêt de la reconnaissance du centre d'aide en français comme lieu de l'amélioration du français écrit. S'agissant de susciter une association aussi forte en ce qui concerne la lecture, nous avons débusqué les suggestions que recèlent les résultats du premier temps de la recherche ou les propos tenus lors des entrevues en ce qui concerne la dimension spatiale. Le défi est de taille : transformer l'école – un espace que les garçons n'associent pas à la pratique de la lecture – ou, à tout le moins, une partie de celle-ci en un lieu de pratique de la lecture.

Existe-t-il, à l'intérieur des murs du Cégep, un lieu accessible en tout temps ou, à tout le moins, le plus souvent possible, le temps étant un facteur déterminant? Possédons-nous un espace propre à contrecarrer les représentations que les garçons se font de la lecture et de la maison en tant que lieu fermé où les filles, elles, s'adonnent à cette activité? Par ailleurs, compte tenu de l'état de nos connaissances sur le sujet, faut-il mettre au point une mesure de soutien à caractère volontaire ou obligatoire? Les contraintes dont nous devons tenir compte nous amènent à privilégier un espace qui porte la « couleur locale », aisément et fréquemment accessible, où les garçons demeurent libres d'entrer en contact autant avec les lectures au programme dans leur cours qu'avec des œuvres non incluses dans le corpus à l'étude au sein du groupe-cours auquel ils appartiennent : « Je sais qu'il y a des cours en analyse littéraire, puis tout sur des bons livres, ça peut être intéressant, mais je suis pas encore tombé là-dessus. » (Sujet 263) Ou encore : « Bien, moi, je vais avouer que j'ai lu *Harry Potter*, puis j'ai embarqué dans l'histoire. J'ai aimé ça. En français, lire, exemple, un roman de chevalerie qui se déroule au Moyen Âge... je comprenais pas l'histoire après 50 pages. Fait que ça aidait pas. Prendre des livres intéressants, c'était vraiment une bonne idée. » (Sujet 283) La volonté de se tirer d'affaire seul, manifestée par un garçon sur cinq ne recevant aucune aide à l'extérieur du cours de mise à niveau, nous a mis sur la piste de la recherche d'un lieu *neutre*, hors de la classe de littérature. « Mais, t'as pas le choix de le lire au complet parce qu'il y a un examen dessus. La littérature, c'est pas ça. Quand tu veux lire, tu peux lire... Il y a tellement de sortes d'écriture qui existent. Tu peux choisir n'importe

quoi. Je sais qu'il faut qu'ils te notent. Et, pour pouvoir noter, il faut que tout le monde ait lu le même livre. Mais, je crois que, pour qu'on aime le français, il faudrait que ce soit ça : il faudrait qu'on ait le choix. » (Sujet 272) Grâce au discours des garçons, nous sommes conduits à conceptualiser un objet pédagogique nous permettant d'amener ces derniers vers les livres plutôt que l'inverse, et vers un ensemble de livres plus vaste que celui auquel ils ont accès à l'intérieur de leurs cours. En fait, l'analyse nous guide dans la recherche d'un lieu suggérant l'ouverture et le décloisonnement, où favoriser les *fouilles littéraires*.

Ajoutons à ce qui précède que, peu importe le lieu, peu importe le moment, les garçons souhaitent des mesures de soutien à la réussite qui ne provoquent pas la gêne et qui sont dissociées de l'aspect romantique qu'ils associent à la lecture, ce que nous prenons également en considération.

#### *De l'information et de l'encadrement avant toutes choses*

En entrevue, les garçons ont indiqué qu'ils souhaitaient de l'aide de deux ordres : de l'information et de l'encadrement. Pour ce qui a trait à l'information, ils en demandent notamment quant à la composition de la note en français, y compris quant aux notes de français de cinquième secondaire, ou à l'épreuve uniforme de français. Ils cherchent par ailleurs à être informés quant à la pertinence des lectures imposées dans le cadre de la formation générale en français. En effet, au regard de leur avenir professionnel, la pertinence de ces lectures ne leur apparaît pas d'emblée. Quel est le sens de ces lectures? Où, quand, comment et pourquoi les intégrer dans sa trajectoire personnelle? Encore ouverts à l'idée que la lecture peut constituer une activité intéressante, ils cherchent à être éveillés au plaisir de lire. Il s'agit donc d'un plaisir à susciter et non d'un fait établi sur lequel miser. Par ailleurs, aussi étonnant que cela puisse sembler à première vue compte tenu des espaces de liberté ou du degré de contrôlabilité qu'ils revendiquent, les garçons souhaitent être encadrés. Par rapport à la lecture, cet encadrement peut prendre deux formes différentes. D'une entrevue à l'autre, leurs propos suggèrent, en effet, des mesures visant le développement de la discipline personnelle ou le sens des responsabilités. Sachant qu'ils sont surtout à la recherche de soutien qui repose sur des relations interpersonnelles et que celui-ci peut être offert individuellement ou en groupe, mixte ou non mixte, nous avons choisi de concevoir un objet offrant de l'aide individuelle comme de l'animation, cette dernière forme répondant à un besoin de soutien en groupe.

#### *Stéréotypes aliénants au regard de la lecture et intérêt faible au regard des lectures*

Dans l'ensemble, les garçons interrogés ne semblent pas considérer la lecture comme une activité masculine ni, par conséquent, comme une mesure leur permettant d'améliorer

leur compétence langagière. Ils associent clairement la lecture aux filles : « C'est vrai que les filles – je regarde ma blonde –, eux autres, elles ont pas vraiment de misère en français. Eux autres, sont tout le temps en train de lire des gros livres, puis tout le kit. Elles ont tout le temps aimé ça, le français, puis tout. Moi, j'ai jamais été bien bien attiré à ça. » (Sujet 267) Qui plus est, dans l'administration du questionnaire sur la motivation, parmi toutes les réponses portant sur les formules auxquelles les élèves ont recours pour s'améliorer en français, un seul garçon a noté la lecture : « Je lis plus de livres pour m'aider moi-même. » (Sujet 65) Répétons enfin que les garçons souhaitent et, probablement, croient pouvoir se tirer d'affaire seuls.

Importantes mais trop souvent dénuées d'intérêt, les lectures imposées ne laissent aucune place à l'exercice de la contrôlabilité, qu'elle soit totale ou partielle. Déjà, à l'automne 2000, au stade de la pré-expérimentation du questionnaire que nous construisions sur la motivation au regard du français, les étudiants rencontrés ont noté des commentaires quant à trois des quatre énoncés au sujet de la perception de la contrôlabilité au regard de la lecture. L'un de ces énoncés, qui portait sur une possible influence des élèves quant au choix des lectures obligatoires – « Je peux influencer le choix des lectures que j'ai à faire pour mes cours » – est celui qui a soulevé les réactions les plus vives : « Le professeur impose les lectures, donc je n'ai rien à dire parce que c'est écrit dans le plan de cours. Si j'avais le choix, j'accorderais plus d'attention à mes lectures. »; « Comment peut-on influencer un professeur qui nous impose à lire? Ce serait intéressant d'avoir le choix des livres. L'énoncé ici est un rêve, non pas la réalité. »; « Je ne comprends pas la question. Je n'ai pas de contrôle : c'est le professeur qui sait, qui décide. »; « Je n'ai pas assez d'expérience au cégep pour savoir que je pourrais avoir le choix. »; « Je ne comprends pas " influencer ". »; « En français 101, on n'a jamais le choix. »; « En mise à niveau, on n'a pas cette expérience. » Lorsqu'une faible perception de sa compétence en lecture s'ajoute à cette réalité en raison de la complexité du texte à lire, les trois principales sources de la motivation en sont affectées, comme le révèle l'extrait tiré des propos du sujet 283 (déjà cité), qui compare sa lecture d'*Harry Potter* et celle d'un roman de la chevalerie.

Bref, dès le stade de l'élaboration du cahier des charges, les composantes principales de l'objet *Au lieu de lire* émergent : nous convenons d'accorder toute l'attention nécessaire aux dimensions spatiale et temporelle de l'objet, de retenir l'information et l'encadrement comme éléments de contenu fondateurs, et de déjouer les stéréotypes dans la double perspective de rendre les garçons plus responsables en ce qui a trait à leur propre motivation au regard du français et plus autonomes pour ce qui est de l'amélioration de leur compétence langagière.

## **Conception de l'objet : recension des écrits et modélisation**

L'analyse approfondie des résultats quantitatifs et qualitatifs issus de nos travaux sur les garçons et les mesures d'aide en français, la relecture en profondeur du discours des garçons portant spécifiquement sur la lecture, l'analyse de celui des membres du personnel du Cégep rencontrés en entrevue de groupe et la recherche de communications, autant écrites qu'orales, pouvant porter sur des objets comparables au projet *Au lieu de lire* tracent la voie pour la phase de la conception de notre objet. De nouveau, la procédure permet de travailler plusieurs éléments, en boucles.

L'étude de la faisabilité de l'objet *Au lieu de lire*, à laquelle nous soumettons le modèle général, est conduite dans le contexte de la préparation d'une demande de subvention à la Direction des études du Cégep, dans le cadre de son Programme pour l'encouragement à la réussite. Procéder ainsi nous a permis de réaliser deux tâches en parallèle : d'une part, modéliser l'objet et établir la liste des ressources nécessaires pour en construire le prototype, soient-elles humaines, matérielles et techniques, ou financières; d'autre part, entamer des discussions avec différents groupes, services ou individus que nous souhaitons associer à notre démarche, notamment le Centre d'aide en français, le Centre d'animation de français, le Centre des ressources didactiques, les départements de design d'intérieur et de français, le Projet d'amélioration du français écrit et le Service de tutorat par les pairs.

### *Les ressources premières d' Au lieu de lire : des livres et des hommes*

En ce qui concerne les ressources humaines, la construction du prototype de l'objet allait commander la participation de personnes extérieures à l'équipe de recherche, et nous avons choisi de les associer au projet dès le stade de sa conception. Ainsi, nous nous adjoignons des garçons possédant une expérience en qualité de tuteurs soit au Centre d'aide en français, soit au Service de tutorat par les pairs. Nous faisons également appel au professeur Rolland Viau, expert dans le domaine de la motivation scolaire, et au psychologue Christian Bégin, expert en matière de lecture efficace. Nous associons le personnel de la bibliothèque au projet dès le moment où nous pensons au Centre des ressources didactiques pour recevoir *Au lieu de lire* et nous demandons l'aide de notre collègue Claire Dumas, enseignante en design d'intérieur, pour ce qui est de l'aménagement de l'espace. Pour le site Web, nous nous tournons vers la Direction adjointe aux technologies de l'information du Cégep. Enfin, nous cherchons et obtenons la collaboration des membres du personnel du Cégep associés à l'épreuve uniforme de français (agente de bureau, enseignante en charge du cours d'appoint sur l'épreuve, coresponsables du Centre d'aide en français, enseignante responsable de la production de la section sur la littérature de l'encyclopédie virtuelle *Syllabus*) ou au Centre d'animation de français. Tout en procédant à l'étude de la faisabilité de l'objet *Au lieu de lire* au strict plan des ressources humaines nécessaires à sa mise en

œuvre, nous identifions des partenaires potentiels dans la réalisation du projet. De plus, chacun des échanges tenus nous permet de mieux évaluer la fonctionnalité de l'objet en cours de réalisation et, par conséquent, d'en travailler la modélisation.

Pour ce qui est des ressources matérielles et techniques, nous étudions la possibilité d'offrir un contexte de consultation (des tuteurs comme des ouvrages) qui respecterait les résultats et les contraintes préalablement relevés. En ce sens et assez tôt dans la phase de conception, la bibliothèque du Cégep nous semble tout indiquée, compte tenu de son emplacement et de son aménagement. De concert avec le bibliothécaire, nous délimitons un espace particulier pour installer le projet afin d'allier, d'un côté, décroisement et liberté, et, d'un autre, tranquillité et travail intellectuel. De plus, croyant qu'il est dorénavant discutable de faire l'économie de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans le monde de l'éducation, nous prenons le parti d'utiliser Internet pour augmenter l'accès à l'éventail des ouvrages et rendre possible la communication au regard de ceux-ci. À l'intérieur de l'espace physique *Au lieu de lire*, il nous apparaît incontournable d'offrir l'accès à l'éventail complet des lectures proposées ou imposées dans les cours de la formation générale en français et non aux seules lectures obligatoires : « Pour moi, une des raisons, c'est tout simplement que je n'ai pas encore trouvé la lecture que j'aime. Je ne sais pas si j'aime ça les pièces de théâtre, les romans. Ma lecture préférée, ça va être quoi? » (Sujet 289) Enfin, il nous semble essentiel de mettre à la disposition des élèves un certain nombre d'ouvrages de référence, notamment sur l'épreuve uniforme de français ou la lecture efficace. Ces deux types d'ouvrages sont disposés sur les rayons d'*Au lieu de lire* selon le plan de classification des documents en vigueur à la bibliothèque du Cégep, soit la Library of Congress Classification. Au terme de cette étape du projet, nous avons non seulement dressé la liste exacte des ressources matérielles et techniques nécessaires à la préparation de l'objet, évalué la fonctionnalité de l'objet et modélisé celui-ci, mais également, amorcé sa préparation technique.

L'étude de la faisabilité du projet nous permet d'évaluer le montant des ressources financières qu'impose la mise sur pied de l'objet *Au lieu de lire* et, de plus, lorsque nécessaire, de soumettre des demandes de soutien financier. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, par son Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage, assure une libération de l'enseignement pour les membres d'une équipe de recherche. Il assume également certains frais de fonctionnement, dont les honoraires liés à la consultation de personnes-ressources. Sachant que la Direction des études du Cégep gère le Programme pour l'encouragement à la réussite, nous lui soumettons une demande relative à l'organisation matérielle du lieu, à l'acquisition et au traitement des documents, et aussi, à la préparation et à la diffusion du matériel promotionnel. Compte tenu de l'engagement de jeunes auxiliaires de recherche dans le projet, la coordination du Service d'aide à



l'intégration des élèves et de l'aide à la réussite alloue une somme d'argent pour la réalisation du projet, somme puisée à même une subvention obtenue du Fonds Jeunesse Québec.

### **Préparation de l'objet : préparation technique et construction du prototype**

Au fil du temps et de manière de plus en plus étroite, les phases de la conception, de la préparation technique et de la construction du prototype de même que de la mise au point de l'objet deviennent de plus en plus imbriquées. Chaque action menée profite ainsi de la précédente; en revanche, il devient de plus en plus difficile d'isoler chacune d'elles.

L'objet *Au lieu de lire*, compte tenu des éléments déjà retenus, commande des ressources que nous avons évaluées au meilleur de l'information dont nous disposions à l'étape de la préparation technique. Il représente une occasion juste et raisonnable d'interpeller différents services ou départements de l'établissement. Le corpus entrevu, puisqu'il doit être constitué et exploité à l'extérieur de la salle de classe, invite à la collaboration ou, mieux encore, à la concertation. Nous décidons donc de cibler les individus ou groupes avec lesquels discuter de la faisabilité du projet. Celui-ci suscite des appuis sentis, des offres de services inattendues et des engagements fermes. Ainsi, déjà, à ce stade, nous en évaluons la valeur d'estime. Les échanges tenus nous permettent d'apprécier les aspects liés à la fonctionnalité du projet, par exemple ce que les utilisatrices et utilisateurs potentiels en feraient ou ce qu'il faudrait modifier dans l'environnement physique ou virtuel en vue de susciter une exploitation intéressante. C'est à ce moment que nous soumettons une demande de subvention à la Direction des études du Cégep, dans le cadre de son Programme de soutien à la réussite scolaire. Tous les aspects positifs relevés ci-dessus nous semblent prédominer, et, en outre, au fil des échanges que nous tenons au cours de cette étape du travail, nous précisons d'importants aspects de l'objet. Ces réactions nous incitent à aller de l'avant avec le projet en cours d'élaboration.

Pendant la phase de la préparation de l'objet *Au lieu de lire*, nous empruntons trois avenues : nous procédons à l'aménagement des espaces physique et virtuel qui en constituent la forme pendant que nous planifions et que nous organisons les trois volets – information, soutien et encadrement – qui le composent et que, en sus, nous en orchestrons la promotion à l'intérieur du Cégep.

#### *La double adresse d' Au lieu de lire*

Le projet *Au lieu de lire* loge à l'intérieur de la bibliothèque du cégep du Vieux Montréal, plus spécifiquement dans un coin de celle-ci qui est légèrement en retrait et où les élèves ont déjà l'habitude de s'asseoir pour lire. Les murs extérieurs, entièrement fenêtrés,

leur permettent de profiter d'un éclairage naturel durant la journée. Les rayons d'étagère déjà en place retiennent des bandes dessinées; ils sont en nombre suffisant pour supporter et ces dernières et l'éventail des ouvrages que nous cherchons à mettre en valeur. À la demande du personnel de la bibliothèque, une nouvelle localisation fait son entrée dans le catalogue des localisations possibles : Cégep du Vieux Montréal – Au lieu de lire. La configuration du lieu physique est propice à l'installation d'un espace de consultation, nécessaire pour le volet du projet par lequel les élèves pourront recevoir du soutien à la lecture. Des tuteurs y offriront éventuellement 24 heures par semaine de disponibilité. L'aménagement constitue un travail de collaboration entre l'équipe de recherche, qui veille à ce que les travaux soient faits dans le respect du cahier des charges, et le personnel du Centre des ressources didactiques, celui de la Direction adjointe aux communications et une collègue enseignante en techniques de design d'intérieur. Le plan de l'aménagement à réaliser est d'abord couché sur papier, et, en raison du caractère expérimental du projet, il est entendu que cet aménagement ne doit conduire à aucune modification majeure de l'environnement ni à aucune dépense de mobilier. Le travail d'aménagement de l'espace réservé au projet, qui correspond à la construction du prototype, est entrepris dès que le Service des terrains et bâtisses et la direction du Centre des ressources didactiques l'autorisent. L'utilisation de plantes, d'une part, d'affiches et d'affichettes présentant la signature adoptée, d'autre part, divise l'espace de manière agréable sans pour autant empêcher la circulation. Les affichettes servent également de panneaux de signalisation.

Le pendant virtuel du projet prend la forme d'un site Web hébergé sur le serveur du cégep du Vieux Montréal [[www.cvm.qc.ca/aulieudelire](http://www.cvm.qc.ca/aulieudelire)]. Pour le construire, la collaboration du personnel de la Direction adjointe aux technologies de l'information s'ajoute à celle des personnels du Centre des ressources didactiques et de la Direction adjointe aux communications. Le site Web *Au lieu de lire* comprend six sections : ACCUEIL, RESSOURCES, SOUTIEN, FORUM, PROJET et CONTACT. Il est conçu dans le respect de la signature graphique du projet et de manière à rappeler l'aspect visuel de l'espace physique.

Pour l'un comme pour l'autre des espaces, nous utilisons une signature graphique créée spécifiquement pour l'objet par le personnel de la Direction adjointe aux communications. Cette signature fait l'objet de tests avant d'être considérée comme définitive. Sa version finale comprend la lettre « F » (pour « français »), le nom de l'objet (*Au lieu de lire*) ainsi que les deux adresses du projet (« À la biblio du CVM » et [[www.cvm.qc.ca/aulieudelire](http://www.cvm.qc.ca/aulieudelire)]). Elle est inspirée de l'étiquette que chaque livre porte, qui est rouge et sur laquelle figure la lettre « F », à la suggestion du bibliothécaire, pour en faciliter le repérage et le classement. La simplicité de cette signature permet notamment d'éviter toute lecture narrative qui pourrait porter ombrage au projet, ou encore, d'éveiller quelque connotation négative que ce soit, compte tenu de la double perspective que le projet vise.

Ainsi, l'objet présente une facture reconnaissable, qui fait écho à la « couleur locale » souhaitée par les garçons; chacune des pièces qui le composent en porte l'empreinte.

### *Les trois volets d' Au lieu de lire*

Le premier des trois volets d' *Au lieu de lire* se veut une réponse au besoin d'information manifesté par les garçons. Trois types de documents constituent ce fonds : le corpus des œuvres au programme des cours de la formation générale en français, des documents relatifs à l'épreuve uniforme de français et d'autres portant sur la lecture efficace. Quelques ouvrages de référence sur la langue française complètent le tout.

L'une comme l'autre des deux fonctions d' *Au lieu de lire* suggèrent l'accès aux ouvrages mis à l'étude dans les cours de français. Les garçons que nous avons interrogés n'ayant pas l'habitude de fréquenter les œuvres littéraires, nous avons voulu étudier leur réaction dans une situation de contact avec ce corpus. Pour ce faire, nous avons dressé une vitrine à leur intention. Cette vitrine comprend un second exemplaire – pour consultation *Au lieu de lire* seulement – de l'éventail complet des ouvrages dont la lecture est imposée à l'intérieur des cinq cours de la formation générale en français, telle qu'elle est aménagée au cégep du Vieux Montréal : Mise à niveau en français, Écriture et littérature (à l'intérieur duquel est étudiée la littérature française, du Moyen Âge à 1800), Littérature et imaginaire (à l'intérieur duquel est étudiée la littérature française, de 1800 à 1985), Littérature québécoise (à l'intérieur duquel est étudiée la littérature québécoise, jusqu'à 1985) et, enfin, Littérature et culture contemporaines (à l'intérieur duquel est étudiée la littérature québécoise, depuis 1985). Un premier exemplaire des ouvrages dont la lecture est suggérée dans ces mêmes cours figure dans l'éventail lorsque la bibliothèque ne le possède pas déjà et un second de ceux-ci, lorsque possible. Ce corpus (*intégralement présenté à l'annexe 7*) est constitué à l'aide des médiagraphies de chacun des plans de cours. Un ensemble d'ouvrages de référence non inclus dans les plans de cours et portant soit sur la langue, soit sur l'épreuve uniforme de français, ou encore, sur la lecture efficace (*ces titres constituent l'annexe 8*) complète le corpus. Chaque titre, inclus dans une base de données construite à l'aide du logiciel Excel, fait l'objet d'une commande, sauf pour ce qui est des titres dont la bibliothèque possède déjà deux exemplaires. La base de données, bien que simple, se révèle un outil polyvalent, qui facilite notamment la construction du site Web. Nous y ajoutons, par exemple, la liste des titres du corpus dont le club vidéo du Cégep, le club Gargantua, possède la version cinématographique. Étant donné les limites budgétaires existantes et compte tenu du caractère expérimental du projet, l'équipe de recherche sollicite des dons d'ouvrages auprès des maisons d'édition ou de distribution. De tous les ouvrages sur lesquels repose l'objet *Au lieu de lire*, bon nombre sont offerts à l'équipe à titre gracieux. Les autres sont acquis par le Centre des ressources didactiques grâce à la subvention que l'équipe obtient de la Direction des études du Cégep. Les tâches liées à l'acquisition et au traitement des ouvrages sont, en

raison de leur nature, réalisées par le personnel du Centre des ressources didactiques, les ressources liées à l'accomplissement de ces tâches ayant été prévues dans la demande de subvention à la Direction des études.

Dans son deuxième volet, le soutien pédagogique à la lecture, *Au lieu de lire* prend d'abord appui sur le corpus complet auquel l'objet donne accès. Après un atelier animé par Christian Bégin à leur intention et dans la mesure où ils sentent que leur travail d'accompagnement gagnerait à être réalisé à l'aide de quelques outils simples, les tuteurs se dotent d'un cahier qui leur servira pour l'enseignement de stratégies de lecture efficace. Huit sections le composent : stratégies de lecture, compréhension de textes, sens, mémorisation, vitesse de lecture, prise de notes de cours, vocabulaire et identification des besoins. Chacune de ces sections comprend des textes, des extraits de texte ou des notes que les tuteurs jugent pertinents pour le travail à accomplir.

Pour mener à bien la deuxième composante de l'encadrement, c'est-à-dire l'animation, l'équipe retient à nouveau les services de Christian Bégin en lui demandant de prononcer une conférence sur la lecture efficace. Cette activité a pour objectif de déplacer l'objet de ses lieux physique et virtuel vers la communauté et, ainsi, de ne pas limiter l'encadrement à la seule consultation des tuteurs présents à la bibliothèque. En outre, un forum installé dans le site Web se veut également un outil d'animation de la lecture. Prise dans son sens le plus large, l'animation permet d'imaginer pour *Au lieu de lire* des actions promotionnelles réalisées dans le milieu, en personne ou par écrit, auprès de l'ensemble de la communauté collégiale. Ainsi, pour faire connaître le projet, parallèlement à la construction du prototype, l'équipe de recherche rencontre, d'une part, à la fin de la session de l'automne, tous les groupes d'élèves inscrits en mise à niveau en français et, d'autre part, à l'hiver, les quelque 50 monitrices et moniteurs du Centre d'aide en français ainsi que les membres du conseil syndical des enseignantes et des enseignants afin de leur laisser savoir l'expérimentation à venir ou en cours. De leur côté, les auxiliaires de recherche tiennent une table d'information à l'entrée du Cégep dans le but de faire connaître le service de soutien à la lecture offert dans le cadre du projet. Des annonces paraissent dans trois des médias propres au collège, *Le Bonjour* (huit annonces), *Le Multivolant* (deux annonces) et *Pédagogie entr'autres* (deux annonces et un texte intitulé « *Au lieu de lire : soutenir la lecture pour soutenir la réussite* »); des affiches, des affichettes et des feuillets sont fournis aux enseignantes et aux enseignants des cours de Mise à niveau en français et d'Écriture et littérature en nombre suffisant pour une distribution massive à leurs élèves. Finalement, divers produits, par exemple des tasses et des signets portant la signature d'*Au lieu de lire*, servent à éveiller la curiosité par rapport à l'objet et circulent dans le Cégep.

### **Mise au point de l'objet pédagogique *Au lieu de lire***

En conjuguant notes de terrain et consultations, nous tentons de répondre aux questions que nous nous posons concernant *Au lieu de lire* au fur et à mesure de sa mise au point. Ce processus nous permet de revoir l'objet au fil des semaines. Que pourrions-nous faire pour que les élèves visés au premier chef connaissent *Au lieu de lire*? Dès la phase de la préparation de l'objet et tel que nous l'énonçons plus haut, nous faisons une tournée des classes de mise à niveau en français. Où, quand, comment et pourquoi pourrions-nous aller présenter *Au lieu de lire* aux élèves visés au premier chef? Quelles stratégies pourrions-nous utiliser pour les amener *Au lieu de lire* en nombre? Nous profitons du maximum de tribunes à notre disposition : nous présentons l'objet en personne, nous le faisons également présenter par personnes interposées dans le cours de mise à niveau en français ainsi que dans le cours Écriture et littérature ou par l'entremise des auxiliaires de recherche dans le hall d'entrée du Cégep, nous rencontrons les monitrices et moniteurs du Centre d'aide en français pour qu'ils en parlent aux élèves qu'ils aident, et enfin, nous le présentons soit dans les médias de l'établissement, soit à l'aide d'outils de promotion conçus spécialement, par exemple cinq signets produits et testés auprès d'un échantillon aléatoire, et des tasses à son effigie.

#### *Mise à l'essai du volet information*

La fiche signalétique ci-dessous dresse le portrait des caractéristiques de l'objet *Au lieu de lire* dans son volet visant l'information.

**Tableau 3.4** Fiche signalétique pour la mise en œuvre du volet *information*

Fonctions	Exercer une influence positive sur la perception de la valeur de la lecture Exercer une influence positive sur la perception de sa compétence en lecture
Perspectives	Autonomisation, pour ce qui est de la dynamique motivationnelle Autonomisation, pour ce qui est de la sensibilisation à la remise en question du code social masculin à l'égard du français
Forme	Environnement temporel respectueux de l'horaire et du rythme personnels Environnement spatial rappelant l'ouverture et la liberté Environnement empreint de la « couleur locale » (du CVM)
Fond	Composition de la note en français Séquence des cours de français obligatoires Corpus à l'étude dans les cours de français obligatoires Corpus de référence pour les cours de français obligatoires Éléments du corpus à l'étude dans les cours de français obligatoires présents dans le catalogue du club vidéo Gargantua Corpus de référence sur l'EUJ Corpus de référence sur la lecture efficace
Instances	Étudiants dont la compétence langagière est insuffisante au moment de leur entrée à l'ordre collégial Population étudiante du CVM Personnel enseignant du CVM Personnel non enseignant du CVM Ressources externes

*Mise à l'essai des deux volets relatifs à l'encadrement*

Tel que nous l'avons indiqué dans la section du deuxième chapitre portant sur la mise au point des objets, les auxiliaires de recherche sont invités à procéder à des observations d'une durée de 15 minutes chacune. En ce qui a trait aux volets relatifs à l'encadrement, il s'agit pour les auxiliaires de prendre place soit à l'intérieur de l'espace réservé au projet *Au lieu de lire*, soit à l'intérieur de la salle où a lieu la conférence sur la lecture efficace, et de noter ce qu'ils observent sur la fiche prévue à cet effet (*reproduite à l'annexe 4*). Dans le premier cas, les observations notées reflètent les faits et gestes au terme d'une intervention à laquelle ils participent directement; dans le second, elles traduisent ceux que les auxiliaires remarquent pendant l'activité à laquelle ils participent indirectement. De manière régulière, les auxiliaires discutent de ces observations autant entre eux qu'avec nous. Nous tirons ensuite de celles-ci les indications nécessaires aux adaptations.

Une seule conférence est planifiée, organisée et tenue pendant l'expérimentation. Elle porte sur la lecture efficace et propose aux participantes et aux participants, à partir de situations de lecture, de prendre conscience des « bonnes » et des « mauvaises » conduites en lecture de même que des mécanismes de la mémoire qui influencent la compréhension et la mémorisation de ce qui est lu. Cette mise à l'essai ne fait donc pas l'objet d'adaptations.

Construire un site Web représente une entreprise d'envergure. Étant donné les ressources limitées dont nous disposons, cette composante de l'objet ne peut profiter que d'un nombre limité d'adaptations. Il n'en reste pas moins que le site *Au lieu de lire* a gagné en volume pendant toute la durée du projet. Sa page d'accueil présente le contenu du site tout en offrant la possibilité d'accéder aux cinq autres pages. La page regroupant l'information sur les ressources donne accès à la liste exhaustive des ouvrages répertoriés pour *Au lieu de lire*; fracturée en six listes thématiques, cette page donne également accès à la liste des ouvrages relatifs à chacun des cinq cours de la formation générale en français ainsi qu'à la liste des ouvrages de référence, de cahiers traitant de lecture efficace ou de l'épreuve uniforme de français. Reliée au catalogue informatisé de la bibliothèque, cette partie du site *Au lieu de lire* fournit l'information usuelle sur les ressources documentaires et indique que le document est localisé à l'adresse suivante : cégep du Vieux Montréal – Au lieu de lire. Cette page du site fournit par ailleurs, sous la forme de quatre photographies, des indications relatives à la signalisation utilisée. Enfin, elle propose des hyperliens à d'autres pages ou à d'autres sites portant sur la formation générale en français, sur l'étude de la littérature française, sur l'épreuve uniforme de français ou sur la lecture efficace. La page portant sur le soutien expose brièvement l'offre de service et annonce l'horaire des tuteurs. Un forum a été conçu sans avoir pu être utilisé dans le cadre de la mise au point. Cet espace virtuel devait offrir la possibilité d'entreprendre ou d'alimenter des échanges sur les lectures au programme des cours de français au cégep du Vieux Montréal ou, plus globalement, sur l'importance de la lecture. La page portant sur le projet livre notamment des renseignements de nature générale sur *Au lieu de lire*. Enfin, les coordonnées des membres de l'équipe de la recherche et de la conceptrice du site Web sont annoncées dans la page intitulée « Contact ».

Le tableau 3.5 résume les caractéristiques des volets de l'objet portant sur l'encadrement.

**Tableau 3.5** Fiche signalétique pour la mise en œuvre de l’encadrement, sous ses deux volets

Fonction	Exercer une influence positive sur la perception de la valeur de la lecture Exercer une influence positive sur la perception de sa compétence en lecture
Perspectives	Autonomisation, pour ce qui est de la dynamique motivationnelle Autonomisation, pour ce qui est de la remise en question du code social masculin à l’égard du français
Forme	Soutien pédagogique à la lecture, assuré par des tuteurs sur une base individuelle Animation du milieu, notamment sous la forme d’une conférence sur la lecture efficace et d’un forum électronique
Fond	Techniques et stratégies de lecture efficace
Instances	Étudiants dont la compétence langagière est insuffisante au moment de leur entrée à l’ordre collégial Population étudiante du CVM

## Évaluation et discussion

Au terme de la phase d’essai clinique auquel nous soumettons l’objet *Au lieu de lire*, il nous est possible d’en apprécier la valeur d’usage et la valeur d’estime. L’approche que nous utilisons reposant sur des chaînes évaluatives, elle permet de dresser un bilan de l’expérience et d’en tirer des conclusions valides. La mise à l’essai de l’objet et les résultats qui en découlent s’appuient notamment sur des observations de terrain. Présents *Au lieu de lire* en qualité de tuteurs, les auxiliaires remplissent une fiche d’observation (*reproduite à l’annexe 4*) au terme de chacune des séances d’aide individuelle; ils profitent également de leur présence dans l’espace réservé au projet pour procéder à une observation non participante pour laquelle ils utilisent une deuxième fiche (*également reproduite à l’annexe 4*). Par ailleurs, ils utilisent pour les observations faites lors des activités liées à l’animation une fiche prévue pour ces seules activités (*aussi reproduite à l’annexe 4*); un rapport d’observation rédigé à la suite de la tenue d’une table d’information sur l’objet complète la collecte des données. Pour sa part, la Direction adjointe aux communications du Cégep fournit à l’équipe de recherche des données sur le nombre de visites enregistrées du site Web.



### Résultats liés aux observations générales d'*Au lieu de lire*

Dans sa partie physique, *Au lieu de lire* est l'objet de 73 périodes d'observation de 15 minutes continues chacune, réalisées par les quatre auxiliaires de recherche qui travaillent sous la supervision des chercheuses et du chercheur. Les allées et venues à l'intérieur de l'espace sont, ainsi, l'objet de 18 heures et 15 minutes d'observation, réparties à intervalles irréguliers au cours de 13 semaines s'échelonnant entre le 10 février et le 7 mai 2004. Les notes des auxiliaires sont lues et commentées par l'équipe de recherche; de plus, la technique de l'observation non participante est régulièrement discutée avec les auxiliaires, encadrés par les chercheuses et le chercheur. Le tableau 3.6 expose le détail de l'horaire des observations, qui est lui-même le reflet du tableau des disponibilités des auxiliaires de recherche.

**Tableau 3.6** Périodes d'observation générales de l'espace *Au lieu de lire*

Jour	Moment de la journée	Nombre de périodes d'observation au cours desquelles l'espace <i>Au lieu de lire</i> est occupé, en fonction du sexe				Nombre total de périodes d'observation
		Espace non occupé	Espace occupé par des garçons seulement	Espace occupé par des filles seulement	Espace occupé par des garçons et des filles	
Lundi	Matin	—	2	1	4	7
	Après-midi	—	—	—	—	0
Mardi	Matin	1	1	2	4	8
	Après-midi	—	—	—	1	1
Mercredi	Matin	2	1	—	3	6
	Après-midi	—	—	—	1	1
Jeudi	Matin	—	—	—	—	0
	Après-midi	—	—	1	8	9
	Soir	12	4	2	1	19
Vendredi	Matin	—	—	—	—	0
	Après-midi	7	5	3	7	22
<b>Total</b>		<b>22</b>	<b>13</b>	<b>9</b>	<b>29</b>	<b>73</b>

Selon les observations réalisées, des élèves sont présents à l'intérieur de l'espace *Au lieu de lire* au cours de 51 des 73 périodes d'observation. En revanche, personne ne s'y trouve lors des périodes d'observation réalisées les mardi matin, mercredi matin, jeudi soir ou vendredi après-midi. Ajoutons qu'aucune enseignante, aucun enseignant n'est aperçu dans la partie de la bibliothèque où loge *Au lieu de lire* – dans la mesure où les auxiliaires de recherche sont en mesure de les reconnaître –, mis à part les personnes liées à la préparation ou à la construction du prototype.

Les élèves présents à l'intérieur de l'espace *Au lieu de lire* pendant l'une ou l'autre des périodes d'observation y pratiquent les activités suivantes : la consultation d'ouvrages, la lecture, la rédaction de travaux ou la consultation de tuteurs; quelques autres semblent y chercher le repos ou y réfléchir.

Dans l'ensemble, 147 élèves sont remarqués *Au lieu de lire* au cours de l'une ou l'autre des périodes d'observation : 15 étudiants à des moments où seuls des garçons sont présents; 17 étudiantes à des moments où seules des filles sont présentes; 50 étudiants et 65 étudiantes à des moments où l'espace est occupé autant par des filles que des garçons. Ainsi, au total, 65 garçons et 82 filles se trouvent *Au lieu de lire* pendant les périodes d'observation, ce que montre le tableau 3.7.

**Tableau 3.7** Élèves observés à l'intérieur de l'espace *Au lieu de lire*

Jour	Période	Nombre d'élèves observés				Nombre total d'élèves
		Garçons seulement	Filles seulement	Garçons et filles Garçons	Filles	
Lundi	Matin	2	2	6	7	17
	Après-midi	0	0	0	0	0
Mardi	Matin	1	3	6	14	24
	Après-midi	0	0	3	1	4
Mercredi	Matin	1	0	6	11	18
	Après-midi	0	0	3	2	5
Jeudi	Matin	0	0	0	0	0
	Après-midi	2	7	16	20	45
	Soir	4	2	1	1	8
Vendredi	Matin	0	0	0	0	0
	Après-midi	5	3	9	9	26
<b>Total</b>		<b>15</b>	<b>17</b>	<b>50</b>	<b>65</b>	<b>147</b>

Parmi les périodes d'observation au cours desquelles des élèves se trouvent dans l'espace réservé *Au lieu de lire*, 13 sont réalisées alors que uniquement des garçons s'y trouvent, soit seuls, soit en groupes de deux. Quinze usagers sont remarqués *Au lieu de lire* à un moment ou à un autre de ces périodes : 13 s'y présentent seuls, et deux, ensemble, discutant à voix basse et échangeant calmement – à la recherche de bandes dessinées pour un travail. Par ordre d'importance, les comportements observés sont les suivants : des échanges calmes, des rires rares, des discussions à voix basse et des déplacements rares, ainsi que, en une occasion, une interaction amorcée avant l'arrivée sur place. Les auxiliaires notent que

l'ambiance est « tranquille », « silencieuse », « calme », « détendue ». Un seul de ces 15 usagers, l'un de ceux qui se présentent sur les lieux en solitaire, jette un œil aux livres qui se trouvent sur les rayons d'*Au lieu de lire* et lit la quatrième page de la couverture d'un ouvrage. Six garçons sont aperçus lisant un « livre théorique », une œuvre littéraire (non tirée des rayons d'*Au lieu de lire*), des articles de périodiques, des notes de cours ou une bande dessinée.

Parmi les périodes d'observation conduites alors que des élèves se trouvent dans l'espace réservé *Au lieu de lire*, neuf sont réalisées alors que seulement des filles y sont vues. Au total, 17 filles, toutes entrées dans l'espace en solitaires, y sont alors remarquées. Les comportements notés sont les suivants : la consultation d'œuvres littéraires à plusieurs reprises, une discussion à voix basse, un moment de rires rares, des déplacements fréquents et des déplacements rares en une occasion chacun, et un échange avec un tuteur sur des questions d'ordre personnel. Les notes de terrain renvoyant à ces périodes d'observation indiquent une ambiance « tranquille », « silencieuse », « calme ». Cinq des usagères prennent le temps de jeter un œil à l'intérieur d'une œuvre littéraire provenant des rayons d'*Au lieu de lire*. Lorsqu'elles lisent un ouvrage qui n'est pas tiré de ces rayons, il s'agit de romans ou de notes de cours.

L'espace *Au lieu de lire* est l'objet de 29 observations menées alors que des garçons comme des filles y sont présents. Au cours de ces périodes d'observation, 115 élèves se trouvent *Au lieu de lire* à un moment ou à un autre : 50 garçons et 65 filles. Pendant ce temps, l'ambiance est généralement « tranquille », « calme », « détendue »; elle n'est perturbée qu'une fois, en raison de l'utilisation d'un téléphone cellulaire – et de l'intervention d'un membre du personnel de la bibliothèque – et un peu plus mouvementée à l'approche de la fin de la session. Les comportements verbaux suivants sont remarqués : des discussions à voix basse comme à voix haute et des échanges calmes; toutes les interactions entre les élèves sont amorcées avant l'arrivée sur place. Un seul échange avec un tuteur est noté, et cet échange porte sur des questions d'ordre général. Pour ce qui est des comportements non verbaux, il s'agit de rires rares et de déplacements, parfois fréquents, mais le plus souvent rares. Enfin, les activités suivantes sont répertoriées : la prise de notes, la consultation d'œuvres littéraires tirées des rayons d'*Au lieu de lire* ou d'ouvrages de référence ainsi que la manipulation d'objets. À l'opposé, d'autres comportements sont absents. Ainsi, en ce qui concerne les comportements verbaux, aucun échange vif n'est remarqué, et aucune interaction n'est amorcée sur place; de plus, aucun échange avec un tuteur sur des questions d'ordre personnel n'est noté. Pour ce qui est des comportements non verbaux, les rires ne sont jamais nombreux, et aucune consultation de document d'appoint ou manipulation de mobilier n'est remarquée. Les ouvrages lus ou consultés sont variés : bande dessinée, roman, manuel, recueil de textes, magazine ou dictionnaire.

Parmi les 51 périodes d'observation pendant lesquelles des élèves se trouvent dans l'espace réservé *Au lieu de lire*, les auxiliaires notent à huit reprises des observations ou commentaires relatifs à la bande dessinée. Par exemple, « L'ambiance est très calme et silencieuse. Les deux filles semblent lire des textes pour leurs cours (dans des recueils de textes photocopiés) alors que le garçon lit une bande dessinée. » Ou encore : « L'ambiance est très calme; il n'y a presque pas de mouvement. Deux des garçons lisent une bande dessinée, un autre dort, un autre lit un roman, et la fille lit aussi un roman. » Au cours de ces périodes, les auxiliaires remarquent 14 personnes à la recherche de bandes dessinées ou en train de lire des bandes dessinées : 12 garçons (sur 65) et 2 filles (sur 82).

### **Résultats liés aux observations relatives à l'encadrement offert dans le contexte d'*Au lieu de lire***

Nous présentons distinctement, ci-dessous, les résultats provenant de l'expérimentation de la mesure de soutien pédagogique à la lecture (à caractère individuel) et ceux provenant de l'expérimentation de la composante liée à l'animation (à caractère collectif).

#### *En ce qui concerne le soutien pédagogique à la lecture*

Le soutien individuel, partie intégrante de l'encadrement mis en place, fait l'objet de huit séances d'expérimentation menées par les tuteurs, sous la supervision des chercheuses et du chercheur. Les observations que nous en tirons prennent la forme de notes de terrain consignées par les auxiliaires eux-mêmes sur les fiches préparées à cet effet, au terme de chacune des séances avec un étudiant ou une étudiante. Tel que nous l'avons énoncé plus haut, les auxiliaires ont passé 73 périodes de 15 minutes chacune, soit 18 heures et 15 minutes, à l'intérieur de la bibliothèque, dans l'espace réservé *Au lieu de lire*; chacune de ces minutes aurait pu être consacrée au soutien à la lecture. Partout où nous annonçons le soutien, par exemple dans le bulletin publié hebdomadairement par le Cégep à l'intention des élèves, sur des feuillets et des affichettes, sur les sites Web du projet et du Cégep, nous indiquons l'horaire de présence des tuteurs. Dans les faits, toutefois, à peine sept heures sont réellement utilisées à des fins de soutien entre le 2 mars et le 29 avril 2004.

Cinq personnes, quatre étudiants et une étudiante, expérimentent le soutien individuel que les tuteurs offrent *Au lieu de lire*. L'un des garçons y revient à quatre reprises. L'un des étudiants consulte un tuteur qui lui offre également du soutien, par ailleurs, dans le cadre du Centre d'aide en philosophie; un autre fait partie de l'équipe du Service de tutorat par les pairs, à titre de tuteur.

Toutes les périodes de soutien individuel ont lieu, par ordre décroissant d'importance, le jeudi, le mardi, ou encore, le mercredi ou le vendredi. Toutes ont également lieu l'après-midi. Ces séances commencent au plus tôt à 13 h 15 et au plus tard à 15 h 40; trois sur quatre commencent après 15 h 00. Chacune dure entre 5 et 90 minutes, mais, en moyenne, une période de consultation s'étend sur 50 minutes, soit l'équivalent d'une période de cours. Les garçons qui consultent un tuteur passent avec lui, en moyenne, 46 minutes par séance; la fille, pour sa part, reste 75 minutes. Certains élèves apportent un ouvrage; d'autres, pas.

Les échanges tenus dans le cadre du soutien portent sur les aspects suivants, présentés par ordre d'importance :

- la compréhension de texte (uniquement avec les garçons);
- la perception de sa compétence en lecture (uniquement avec les garçons);
- la mécanique de l'acte de lecture;
- l'intérêt pour le récit, le développement d'une discipline personnelle et la sensibilisation aux difficultés de lecture;
- l'identification d'un but personnel au regard de la lecture et la perception de la valeur de la lecture.

Tous les éléments ci-dessus figurent dans la fiche d'observation reproduite à l'annexe 4. À ceux-ci s'ajoutent, compte tenu du déroulement de la consultation, la reconnaissance des thèmes principaux d'un chapitre et la comparaison de deux chapitres d'un ouvrage. Seuls les garçons discutent quant aux deux aspects sur lesquels le plus d'échanges ont porté, soit la compréhension de texte et la perception de sa compétence en lecture.

Dans ce contexte de soutien individuel, les comportements suivants sont notés par les auxiliaires en fin de rencontre. Nous les présentons ci-dessous par ordre d'importance :

- les discussions à voix haute (uniquement avec les garçons), les réponses spontanées (uniquement avec les garçons) et les rires;
- les interactions (avec le tuteur) amorcées sur place, la consultation d'œuvres littéraires et la manipulation d'objets;
- des échanges calmes;
- la prise de notes;
- des échanges vifs, des échanges relatifs à des questions d'ordre personnel;
- des interactions amorcées avant l'arrivée, des échanges relatifs à des questions d'ordre général;

- des discussions à voix basse (uniquement avec la fille), des signes de malaise (uniquement avec la fille) et la consultation d'ouvrages non littéraires.

Deux des trois comportements le plus souvent notés par les auxiliaires ne sont remarqués que chez les garçons : les discussions à voix haute et les réponses spontanées. En revanche, seule la fille présente des signes de malaise en cours de rencontre.

L'ambiance générale, pendant les séances de soutien, est considérée par les auxiliaires comme « agréable », « stimulante », « détendue », « conviviale », « calme »; un des auxiliaires ajoute, en une seule occasion, « un certain énervement de par la difficulté des problèmes à résoudre » et un autre, « quelques moments d'humour ».

Malgré la variété des interventions que les tuteurs sont en mesure d'offrir, deux types de demandes ne peuvent être satisfaites dans le contexte d'*Au lieu de lire*. En effet, l'étudiante « aurait désiré [...] qu'on lui enseigne des techniques de lecture rapide. De plus, elle aurait souhaité recevoir de l'aide pour développer ses habiletés en rédaction (comment structurer une argumentation, comment développer ses idées). » Il s'agit de deux demandes formulées par la seule fille ayant consulté un tuteur dans le cadre du projet.

#### *En ce qui concerne l'animation*

Pour ce qui est du volet relatif à l'animation, trois types d'information peuvent nous éclairer quant à la présente expérimentation : les moyens de promotion utilisés, la conférence sur la lecture efficace et le forum électronique.

Parce que les élèves ne se rendent pas spontanément jusqu'à eux pour obtenir du soutien, les auxiliaires de recherche rectifient le tir et décident de tenir une table d'information pour promouvoir *Au lieu de lire*. La plupart des élèves avec lesquels ils échangent accueillent le projet avec enthousiasme, et certains émettent des commentaires que les auxiliaires rapportent dans leurs notes de terrain. De l'avis de ces derniers, les élèves qui accueillent le plus favorablement le projet sont les garçons. Plusieurs montrent de l'intérêt pour le soutien individuel en lecture, voyant là une aide qui répond directement à leurs besoins. Plus d'un mentionnent qu'il leur serait profitable d'acquérir une bonne technique de lecture ou indiquent qu'ils comptent se rendre *Au lieu de lire* pour rencontrer un tuteur. Ce service semble également piquer la curiosité des étudiantes et étudiants allophones, qui y voient une source de soutien potentielle. Certains ne cachent toutefois pas une certaine déception, leur attente étant d'apprendre des techniques de lecture rapide. La gratuité du service et la possibilité de consulter un tuteur sans rendez-vous semblent emballer toutes les étudiantes et tous les étudiants rencontrés. Cette gratuité et cette liberté constituent des points positifs importants aux yeux des élèves. L'une des étudiantes commente le projet en ces

termes : « C'est pour faire ce qu'on ne fait pas dans les cours. » Tout comme les garçons rencontrés en cours de recherche, celle-ci reproche à l'ordre de l'enseignement collégial son incohérence en ce qui a trait aux exigences par rapport à la lecture et au français en général; à son avis, les enseignantes et enseignants tiennent beaucoup de choses pour acquises.

Deux membres du personnel du Cégep s'intéressent par ailleurs au projet lors de la tenue de la table d'information : la première de ces personnes travaille auprès des élèves sourds ou malentendants; la seconde enseigne dans un programme s'appuyant sur la méthode de l'apprentissage par problèmes, approche qui exige de nombreuses lectures de la part des étudiantes et des étudiants. Cette enseignante cherche notamment à savoir si le personnel enseignant peut profiter du service afin d'apprendre des stratégies qu'il pourrait ensuite transmettre aux élèves.

La tenue d'une table d'information permet de constater que toutes les voies de communication ne mènent pas au prototype d'*Au lieu de lire*. En effet, les auxiliaires remarquent que les élèves qui les consultent comme tuteurs le font à la suite d'un échange avec l'un d'entre eux à la table et non à la suite de la recommandation d'une personne intermédiaire, membre du personnel du Cégep – enseignant ou non enseignant –, ou de la promotion effectuée sur support imprimé ou électronique.

La conférence sur les stratégies de lecture efficace attire peu de personnes, quoique davantage de garçons que de filles. Toutes disent avoir apprécié l'activité.

Dès sa mise en ligne, le site Web *Au lieu de lire* est l'objet de plusieurs centaines de visites. Toutefois, compte tenu de l'écart enregistré entre le nombre de visites de la page d'accueil et les autres pages du site, il appert que des considérations d'ordre technique ne nous permettent pas de tirer des résultats sans équivoque au sujet de sa fréquentation. Pour sa part, le forum contenu dans le site ne donne lieu à aucun échange.

### **Synthèse des résultats sous les angles de leur valeur d'estime et de leur valeur d'usage**

L'analyse des résultats provenant de l'élaboration et de l'expérimentation de l'objet pédagogique *Au lieu de lire* nous amène à retenir ce qui suit en ce qui a trait à sa valeur d'estime :

- l'objet *Au lieu de lire* suscite de l'intérêt auprès des élèves, notamment auprès des garçons et des élèves non francophones, lorsque des auxiliaires de recherche (masculins) le leur présentent et surtout en ce qui a trait à son volet relatif au soutien à la lecture;

- l'offre d'une mesure de soutien à la lecture, sans rendez-vous, est accueillie favorablement par les élèves, mais cet accueil ne se traduit pas sous la forme d'une action;
- l'apprentissage de techniques de lecture rapide suscite de l'intérêt chez les élèves;
- l'espace physique *Au lieu de lire* est fréquenté par des élèves :
  - une fois sur quatre, seuls des garçons s'y trouvent, et la très grande majorité d'entre eux s'y présentent en solitaires,
  - une fois sur cinq, seules des filles s'y trouvent, et toutes s'y présentent en solitaires,
  - près de trois fois sur cinq, des garçons comme des filles s'y trouvent en même temps;
- au total, l'espace physique *Au lieu de lire* est fréquenté par un nombre moindre de garçons que de filles;
- l'espace physique *Au lieu de lire* est inoccupé à certaines périodes;
- l'espace physique *Au lieu de lire* ne semble fréquenté par aucune enseignante, aucun enseignant;
- les périodes de soutien pédagogique à la lecture sont utilisées par les élèves dans un peu plus du tiers de leur capacité;
- les tuteurs d'*Au lieu de lire* sont consultés par un plus grand nombre de garçons que de filles;
- les tuteurs d'*Au lieu de lire* sont toujours consultés l'après-midi;
- la conférence sur la lecture efficace attire peu de personnes, mais davantage de garçons que de filles s'y présentent;
- le site Web *Au lieu de lire* est l'objet de centaines de visites;
- n'ayant fait l'objet d'aucune animation formelle de la part de l'équipe de recherche, le forum électronique contenu dans le site Web *Au lieu de lire* n'est le lieu d'aucun échange.

Par ailleurs, l'analyse des résultats provenant du même processus d'élaboration et d'expérimentation d'*Au lieu de lire* nous conduit à conclure ce qui suit pour ce qui est de sa valeur d'usage :

- la tenue d'une table d'information par les auxiliaires de recherche sur l'objet *Au lieu de lire* permet d'échanger autant avec des élèves (en plus grand nombre) qu'avec des membres du personnel (en nombre restreint);



- les étudiants qui consultent un tuteur associé *Au lieu de lire* le font après avoir eu l'occasion d'un échange avec un auxiliaire de recherche aussi associé au projet;
- aucun étudiant, aucune étudiante ne consulte un tuteur associé *Au lieu de lire* à la suite de la recommandation d'une personne intermédiaire, membre du personnel;
- les garçons comme les filles présents dans l'espace *Au lieu de lire* y consultent des ouvrages, y lisent, y font des travaux, ou, encore semblent s'y reposer;
- les lectures des garçons qui s'adonnent à cette activité à l'intérieur de l'espace physique *Au lieu de lire* appartiennent à un plus grand nombre de types de texte que celles des filles y pratiquant la même activité;
- la consultation libre du corpus constitué pour *Au lieu de lire* est plus rare chez les garçons que chez les filles;
- la grande majorité des personnes à la recherche d'une bande dessinée ou en train de lire une bande dessinée *Au lieu de lire* sont des garçons;
- l'ambiance, dans l'espace physique *Au lieu de lire*, respecte en tous points celle de la bibliothèque, puisqu'elle est perçue comme « tranquille », « silencieuse », « calme », « détendue »;
- par ordre d'importance, les comportements et les activités ci-dessous sont observés dans l'espace physique *Au lieu de lire* lorsque le groupe des élèves qui s'y trouve est mixte, c'est-à-dire la plupart du temps :
  - des discussions à voix basse comme à voix haute et des échanges calmes,
  - des interactions amorcées avant l'arrivée sur place,
  - un échange avec un tuteur, portant sur des questions d'ordre général,
  - des rires rares et des déplacements, parfois fréquents mais le plus souvent rares,
  - la prise de notes, la consultation d'œuvres littéraires tirées des rayons d'*Au lieu de lire* ou d'ouvrages de référence ainsi que la manipulation d'objets;
- par ordre d'importance, les comportements et les activités ci-dessous sont observés lorsque seuls des garçons sont présents *Au lieu de lire* :
  - des échanges calmes,
  - des rires rares,
  - des discussions à voix basse et des déplacements rares,
  - une interaction amorcée avant l'arrivée sur place;

- ni les garçons ni les filles n'adoptent les comportements ou ne pratiquent les activités suivants lorsqu'ils se trouvent dans l'espace physique *Au lieu de lire* :
  - des échanges vifs,
  - des interactions amorcées sur place,
  - des rires fréquents,
  - la consultation d'un tuteur pour des questions d'ordre personnel,
  - la consultation de documents d'appoint,
  - la manipulation du mobilier;
- par ordre d'importance, les comportements suivants s'ajoutent dans le contexte précis de la consultation d'un tuteur :
  - les réponses spontanées pendant les échanges (uniquement avec les garçons),
  - des interactions (avec les tuteurs) amorcées sur place,
  - des échanges vifs,
  - des échanges relatifs à des questions d'ordre personnel,
  - des signes de malaise (avec la fille seulement);
- chez les élèves présents *Au lieu de lire*, la consultation spontanée du tuteur se révèle nulle;
- en moyenne, la consultation avec un tuteur dure 50 minutes;
- lors de la consultation d'un tuteur, certaines personnes apportent un ouvrage; d'autres, pas;
- par ordre d'importance, les aspects suivants sont abordés au cours des périodes de consultation avec un tuteur :
  - la compréhension de texte (par les garçons seulement),
  - la perception de sa compétence en lecture (par les garçons seulement),
  - la mécanique de l'acte de lecture,
  - l'intérêt pour le récit, le développement d'une discipline personnelle et la sensibilisation aux difficultés de lecture,
  - l'identification d'un but personnel au regard de la lecture et la perception de la valeur de la lecture.

## Discussion des résultats

Il nous importe de comparer les résultats obtenus au terme de notre expérimentation de l'objet *Au lieu de lire* aux fonctions que celui-ci cherche à remplir et à la double perspective dans laquelle nous l'avons conçu. Pour ce qui est des fonctions, rappelons qu'il s'agit d'influer positivement sur la perception de la valeur de la lecture ainsi que sur la perception de la compétence en lecture des élèves; en ce qui concerne la double perspective, qu'elle vise le développement de la dynamique motivationnelle en français de même que la remise en question des conceptions aliénantes du code social masculin au regard du français.

Les essais cliniques réels auxquels nous nous sommes livrés totalisent un nombre restreint d'heures d'expérimentation et portent sur une courte période. Voilà qui limite considérablement les conclusions que nous pouvons en tirer. L'expérimentation d'un objet sur une période plus importante, par exemple pendant toute la durée d'un cycle complet d'études collégiales (deux ans pour ce qui est des programmes du secteur préuniversitaire et trois ans pour ce qui est de ceux du secteur technique), ne peut qu'enrichir la phase de la mise au point de tout objet dont les valeurs d'estime et d'usage justifient une poursuite de l'expérimentation. Selon Comer et Haynes (1999, cités par Pinard, 2000), « l'ampleur des changements obtenus à la suite de l'implantation de programmes d'aide peut s'expliquer, en partie du moins, par une trop courte exposition au programme d'intervention, comme par exemple une durée de deux ans. Selon ces auteurs, l'expérience dans ce domaine a démontré que des changements significatifs prennent trois ans et plus [*sic*] à se produire. » Or, les conditions d'exercice de la recherche collégiale permettent difficilement, à l'heure actuelle, de procéder ainsi. Tout projet qui est subventionné par la mesure budgétaire par laquelle le présent projet l'a été, soit par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, et qui, de surcroît, s'inscrit à l'intérieur de la recherche considérée comme orientée, comme celui dont nous rendons ici compte, porte obligatoirement sur une période de tout au plus deux ans. Convenons que la prolongation de la phase de la mise au point, notamment afin que l'objet puisse être annoncé au même titre que les autres services ou mesures de soutien à la réussite offerts par l'établissement et qu'il soit possible d'entamer un processus d'interrogation des élèves, aurait notamment permis d'ajouter ces données à des observations relevées auprès des autres instances concernées. Sachant que la valeur d'estime de l'objet dépasse sa valeur d'usage, il nous semblerait pertinent d'interroger les élèves en contact avec l'objet de manière à mieux en cerner les forces, les faiblesses et les limites, mais aussi d'interroger celles et ceux qui ne l'ont pas été dans le but de saisir encore mieux que nous ne pouvons le faire à l'heure actuelle les freins à l'utilisation. Une telle démarche permettrait, en outre, d'établir les motifs de la présence des élèves dans l'espace physique *Au lieu de lire*, de savoir si ceux qui fréquentent cet espace sont ceux que nous ciblons par la mise en place de l'objet ou de recueillir leur point de vue quant à la valeur d'usage de chacun de ses volets. Faut-il,

par exemple, ajouter des moyens d'identification des tuteurs aux éléments de signalisation mis en place? Faut-il plutôt accroître les ressources financières au point d'offrir de l'encadrement chaque fois que la bibliothèque est ouverte, c'est-à-dire de 9 h à 21 h du lundi au jeudi et de 9 h à 17 h le vendredi? Combien de temps faut-il compter, au sein de notre cégep, pour qu'un service ou une mesure de soutien à la réussite soient connus de l'ensemble de la communauté? Quelles sont les phases du processus d'implantation d'un tel objet et quelle est la durée de chacune? De plus, nous croyons qu'il serait pertinent d'ajouter à cette interrogation des élèves une interrogation concomitante des membres des personnels du Cégep en fonction de leur angle de vision (moniteurs et monitrices du Caf, personnel professionnel ou de soutien, enseignantes et enseignants de toutes les disciplines, administratrices et administrateurs). Quelle connaissance ces personnes ont-elles de l'objet? Quels sont les freins ayant pu limiter la recommandation qu'elles ont faite de l'objet aux élèves? Bref, quelles suggestions pouvons-nous recueillir pour une mise au point qui soit la plus riche possible?

Outre la durée du projet, l'absence d'objets pédagogiques similaires *Au lieu de lire* limite elle aussi l'évaluation et, par conséquent, la discussion des résultats obtenus. Bien que certaines chercheuses et certains chercheurs travaillant au sein du réseau collégial se soient penchés sur diverses questions liées à la lecture depuis la fin des années quatre-vingt (Falardeau, 2002; Fortin, 1987, 1991; Houle, 1989; Kerwin-Boudreau et Bateman, 1991; Lebrun, 1987; Lecavalier et Brassard, 1993; Lecavalier, Préfontaine et Brassard, 1991; Maisonneuve, 2002; Mimouni et King, 2007; Moffet et Demalsy, 1994; Tardif, 2002; Tremblay, Lacroix et Lacerte, 1994; Turcotte, 1992, 1997), nous n'avons repéré aucun objet pédagogique qui soit similaire *Au lieu de lire*, qui soit le fruit d'une démarche scientifique et aux résultats duquel nous pourrions comparer les résultats obtenus avec *Au lieu de lire*. À seul titre d'exemple, l'ouvrage intitulé *100 façons d'améliorer le français écrit des élèves* (Rousseau, 2002), bien qu'il présente des projets de lecture recensés auprès des établissements d'enseignement francophones partenaires de la table de concertation inter-ordres montréalaise, n'en comprend aucun réalisé à l'ordre collégial. Dans la perspective d'un enrichissement des connaissances liées à cette question encore trop peu étudiée, nous ne pouvons que souhaiter l'émergence de projets permettant au réseau collégial de parfaire sa connaissance de cette problématique, tel qu'elle est vécue par ses populations étudiante et enseignante.

*Au lieu de lire et la perception de la valeur de la lecture, dans la double perspective du développement de la dynamique motivationnelle en français et de la remise en question des conceptions aliénantes du code social masculin au regard du français*

L'objet pédagogique *Au lieu de lire* présente davantage d'attrait aux yeux des garçons que des filles lorsque d'autres garçons le leur présentent; or, l'espace aménagé dans le plus grand respect des caractéristiques du profil motivationnel en français des garçons dont la compétence langagière est insuffisante au moment de leur entrée à l'ordre d'enseignement collégial reste fréquenté par un plus grand nombre de filles que de garçons. Il est vrai que la population étudiante du Cégep est très majoritairement féminine et que cette situation influe nécessairement sur les résultats obtenus. Toutefois, il nous semble que la fracture persiste : les garçons croient à la valeur de la lecture, mais ne lisent pas; ils s'intéressent à l'éventail que leur propose *Au lieu de lire*, mais se privent d'en faire l'expérience. Ainsi, l'effort d'une certaine forme de mise en valeur du corpus étudié ou suggéré dans les cours de la formation générale en français n'a pas pour effet une consultation spontanée de ces ouvrages. Le projet *Au lieu de lire*, en faisant son nid à l'intérieur de la bibliothèque du Cégep sans en perturber les activités habituelles, se veut un îlot à l'intérieur duquel sont réunis près de 350 documents et où sont installés quatre tuteurs, jour après jour, pendant plus de deux mois. Son ambiance est « tranquille », « silencieuse », « calme », « détendue », soit celle que l'on tente généralement de susciter et de maintenir dans une bibliothèque collégiale ou universitaire. Or, même si, pendant nos périodes d'observation, davantage de filles que de garçons ont fréquenté l'espace physique *Au lieu de lire*, cette qualité d'ambiance demeure, que la population étudiante sur place soit féminine, masculine ou mixte. Constatant que la population masculine se présente *Au lieu de lire* en moins grand nombre que son pendant féminin, il nous semble approprié de soulever la question de l'ambiance suggérée, voire imposée : celle-ci correspond-elle à l'ambiance que les garçons – particulièrement ceux que nous visons à soutenir – recherchent? Rappelons, par exemple, que pendant les séances de soutien individuel avec les tuteurs, ces derniers notent que les garçons discutent à voix haute et qu'ils répondent de façon spontanée. Cette attitude est-elle celle à laquelle la plupart des gens s'attendent à l'intérieur d'une bibliothèque? Pour compléter cette partie du tableau que nous dressons, il conviendrait de consulter les rapports de fréquentation des bibliothèques (publiques ou scolaires) de manière à savoir si ceux-ci dressent un portrait détaillé de leur clientèle. Les garçons fréquentent-ils réellement ces lieux, compte tenu de leur absence de pratique de la lecture? À l'âge « adulte », c'est-à-dire au-delà de 14 ans pour ce qui concerne les bibliothèques publiques, les garçons sont-ils des usagers des bibliothèques dans une proportion comparable à celle des filles? Voilà un portrait peu probable, compte tenu des connaissances actuelles sur les jeunes et la lecture. En effet, tel que le rapporte Viau (1999), pour « Wigfield et Eccles (1994) [...], plus les enfants du primaire avancent dans leurs études, moins ils aiment la lecture. Le même phénomène s'observe au Québec. Une enquête de Gervais (1997), menée auprès de 627 élèves du second cycle du primaire, permet de

constater que " la proportion de ceux qui se disent amoureux de la lecture passe de 58 % au début de la cinquième année à 48 % à la fin de la sixième année ". Cette tendance se poursuit au secondaire : l'intérêt des jeunes pour la lecture diminue entre la première et la cinquième secondaire. Cette tendance se fait particulièrement sentir chez les garçons (MEQ, 1994). » Dans les circonstances, nous ne pouvons que nous réjouir de la réception réservée par les garçons à des séries comme *Harry Potter*, de l'écrivaine anglaise Joanne K. Rowling, ou *Amos Daragon*, de l'auteur québécois Bryan Perro. Bref, l'installation du projet *Au lieu de lire* fait en sorte que la bibliothèque du Cégep conserve son ambiance, mais cette ambiance est-elle celle que recherchent de jeunes hommes n'ayant pas l'habitude de la lecture?

Le constat ci-dessus doit-il conduire à une remise en question de la mise en valeur du corpus étudié dans les cours de français? Nous ne saurions en venir à une telle conclusion. Divers travaux nous dictent cet avis. Ainsi, Lebrun (1987) propose un modèle intégré des critères de compréhension en lecture qui comporte huit principes didactiques généraux. Dans son ouvrage, la chercheuse suggère entre autres « de poursuivre au collégial (et à plus forte raison au secondaire) l'apprentissage de la lecture. » L'une des suggestions d'application de ce principe est que l'école devienne « une " vitrine du livre ", à la fois par l'omniprésence " physique du livre " (en classe, à la bibliothèque...) et par son utilisation constante comme moyen d'apprentissage. » Nous comprenons également comme une invitation à poursuivre dans le sens de la mise en valeur l'information transmise par Lafontaine (1996) : le chercheur, en effet, rapporte les résultats d'une enquête menée par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire auprès des élèves de 9-10 ans et de 14-15 ans, répartis dans 30 pays différents, et selon lesquels « en communauté française de Belgique, on observe une corrélation significative entre l'accessibilité des ressources et les résultats en lecture, aux deux niveaux testés. Dans les écoles où les ressources sont plus accessibles, les résultats sont significativement meilleurs. » Lafontaine ajoute que, dans ce pays, « on observe une relation significative entre la présence d'une bibliothèque dans l'école et la réussite au test. La réussite est significativement meilleure dans les écoles [secondaires] qui possèdent une bibliothèque dans leurs murs [et que, en revanche,] au primaire, la relation n'est pas significative. » Enfin, il poursuit en précisant comme suit : « On observe un lien significatif entre la " richesse " de la bibliothèque (nombre de livres par élève et nombre par élève de livres acquis l'année précédant le test) et la réussite au test. Les résultats sont meilleurs dans les écoles dont la bibliothèque scolaire est mieux fournie et dont les livres sont renouvelés régulièrement. » Bien que les élèves de la population ciblée dans le cadre de la présente recherche soient plus âgés que les élèves qui font l'objet de l'enquête dont Lafontaine rapporte les résultats, nous croyons approprié de garder en tête que la présence de ressources est corrélée de façon significative avec les résultats en lecture, à un moment donné de la trajectoire scolaire, et qu'il est de la responsabilité des administrations scolaires de tout mettre en œuvre pour susciter la fréquentation des ressources documentaires. L'on admettra

avec aisance que le fait de ne pas mettre ces ressources à la disposition des élèves ne peut aucunement soutenir la réussite. Ne serait-ce qu'à l'intérieur des seuls cours de français qu'il doit suivre pour l'obtention de son diplôme d'études collégiales, combien de titres différents un étudiant se voit-il proposer? Que peut l'établissement pour ses étudiantes et étudiants dont la compétence langagière est insuffisante au moment de leur entrée dans l'univers collégial et qui, de surcroît, n'ont encore jamais acquis le goût de la lecture ou développé l'habitude de lire? Est-il raisonnable de croire que ces élèves consulteront les ouvrages que les enseignantes et enseignants leur suggèrent si l'établissement ne soutient pas le travail de ces derniers en soulignant la valeur de ce corpus? La responsabilité de la mise en valeur des objets d'étude revient-elle à d'autres personnes que celles et ceux qui forment?

Ayant observé peu d'élèves regarder, prendre ou lire les documents référencés dans les plans de cours et réunis *Au lieu de lire*, nous ne pouvons que nous questionner quant à l'utilisation des médiagraphies par les élèves, notamment pour ce qui est des lectures qui leur sont suggérées. Bon nombre d'élèves semblent faire l'acquisition des œuvres dont la lecture est obligatoire, nous en convenons. Toutefois, qu'en est-il de celles dont la lecture est proposée? Les élèves y ont-ils seulement recours? À quel moment, dans quelles circonstances et à quelle fin? Si une partie de ces titres possède leur double sur les rayons de la collection générale de la bibliothèque, il n'en reste pas moins que la vitrine des documents réunis *Au lieu de lire* souffre d'une sous-utilisation chronique pendant la durée du projet. En ce qui concerne les seuls documents d'appoint – dont la bibliothèque possède dans de très rares cas un deuxième exemplaire –, nous pouvons même affirmer que leur utilisation est inexistante dans le cadre du projet. Comment relier la demande d'information des étudiants et l'existence d'un corpus qui se veut une réponse à cette demande spécifique? La valeur d'estime que les garçons accordent à l'objet dans le cadre du projet reste insuffisante pour en affirmer hors de tout doute la valeur d'usage.

Tel que nous l'avons conçu, l'objet pédagogique *Au lieu de lire* n'a pas pour objectif d'amener les enseignantes et les enseignants à l'utiliser. Rien n'a donc été mis au point à leur stricte intention. Nous constatons néanmoins qu'ils ne le font pas spontanément, ce que d'aucuns pourraient considérer comme surprenant. Convaincus de l'importance du rôle de modèles professionnels que les enseignantes et les enseignants jouent auprès des élèves, nous nous demandons comment il est possible d'arriver à amener nos pairs à suggérer la fréquentation d'*Au lieu de lire*, voire à le fréquenter eux-mêmes. L'objet peut jouer, dans cette optique, un double rôle auprès de la communauté : d'une part, lui présenter l'éventail des lectures imposées ou proposées à toutes les étudiantes et à tous les étudiants qui entreprennent une formation en vue de l'obtention d'un diplôme d'études collégiales; d'autre part, lui donner les moyens de jouer un rôle actif dans l'acquisition d'un fonds culturel commun, l'acquisition et le développement d'habiletés génériques et l'appropriation

d'attitudes souhaitables, soit en ce qui a trait à la triple finalité de la formation générale. Outre la mise en valeur du fonds que constitue la somme d'information contenue dans l'espace physique dédié *Au lieu de lire*, nous sommes convaincus qu'il importe de trouver un écho à cette mise en valeur dans l'ensemble de l'établissement, voire dans l'espace virtuel.

*Au lieu de lire et la perception de la compétence en lecture, dans la double perspective du développement de la dynamique motivationnelle en français et de la remise en question des conceptions aliénantes du code social masculin au regard du français*

Nous constatons que, en proposant aux garçons une mesure de soutien à la lecture sur une base individuelle, certains l'utilisent de leur plein gré. Ceux-ci passent, en moyenne, 50 minutes avec un tuteur, toujours l'après-midi. Ce volet de l'objet *Au lieu de lire* attire davantage de garçons que de filles, ce qui se révèle fort positif, sachant que la population masculine est généralement sous-représentée au Centre d'aide en français. Le résultat auquel nous arrivons trouve d'ailleurs écho chez Soucy, Duchesne et Larose (2000), qui écrivent que « au total, les programmes [de tutorat maître-élève] accueillent légèrement plus de garçons [52 p. 100 contre 48 p. 100 de filles] ». À première vue, ce n'est cependant pas leur présence dans l'espace physique réservé au projet qui amène les étudiants à consulter un tuteur. Somme toute, la décision de la consultation semble plus réfléchie que spontanée, même si les garçons soutiennent qu'ils souhaitent obtenir de l'aide au moment précis où ils en ressentent le besoin. De toute évidence, ce besoin ne s'exprime pas pendant la pratique même de la lecture, à tout le moins pour ce qui est des garçons observés *Au lieu de lire*. Les garçons que nous tentons de soutenir lisent-ils tous ailleurs qu'à la bibliothèque? Les garçons qui, eux, lisent à la bibliothèque possèdent-ils une compétence en lecture suffisante? Les garçons qui ont consulté un tuteur l'ont-ils fait après l'avoir aperçu lors d'un passage *Au lieu de lire*, sans que nous ayons pu déceler ce lien entre une visite et une éventuelle consultation? Les auxiliaires sont fermes : ils ont d'abord rencontré à la table d'information les élèves qui sont, ensuite, venus les consulter. La valeur d'estime d'*Au lieu de lire* nous semble fondée et nous suggère de consentir des ressources à la faveur d'une mesure d'encadrement qui vise à exercer une influence positive sur la perception de la compétence en lecture. Dans les limites de la présente recherche, un paradoxe subsiste : l'attrait de la contrôlabilité, que les garçons ont clairement nommé dans les entrevues réalisées dans le premier temps de la recherche et qui a été pris en considération lors de la conception de l'objet – par exemple, dans le choix d'un lieu accessible toute la semaine, de 8 h à 21 h, et la présence de quatre tuteurs à raison de 24 heures par semaine, sur une période de deux mois –, semble freiné par la difficulté de son libre exercice. Ce constat confirme les résultats recueillis par Candy et rapportés par Viau (1999, p. 54) : « Les recherches ont constamment démontré que ce ne sont pas tous les élèves qui tirent profit du contrôle qu'on peut leur accorder à l'égard de leur processus d'apprentissage. Certains s'en trouvent désavantagés, surtout les plus faibles. » Ce paradoxe conduit à la sous-utilisation de l'objet, acceptable en période de mise à l'essai clinique, mais



inacceptable à moyen ou à long terme. Il convient de miser sur cette valeur d'estime et de soumettre l'objet et ses adaptations à un fil de chaînes évaluatives permettant de le porter à sa pleine maturité.

Le temps reste un facteur déterminant. Nous en avons pris la pleine mesure dans la première phase de la recherche et l'avons inscrit comme une contrainte dans la conception de l'objet *Au lieu de lire*. Outre nos propres résultats, l'information recueillie et transmise par le Service régional d'admission du Montréal métropolitain (2001) nous apprend que 55,1 % des élèves qui arrivent au cégep du Vieux Montréal (58,9 % des femmes et 44,9 % des hommes) invoquent le manque de temps pour expliquer le fait de ne pas consacrer davantage de temps à l'étude et aux travaux scolaires, et que 48,2 % de ces mêmes nouveaux élèves (48,3 % des femmes et 48,4 % des hommes) indiquent que le Cégep pourrait soutenir leur réussite en leur apprenant à mieux organiser leur temps. Dans les circonstances, c'est-à-dire puisqu'une bonne partie des élèves avouent leur difficulté à gérer le temps, il est peu étonnant de constater que ce facteur conduit à la recherche de stratégies pour diminuer le temps nécessaire à l'exécution d'une tâche, comme les techniques de lecture rapide. Or, et peut-être dans la même foulée, les étudiants accordent à la lecture (peu importe la vitesse à laquelle on l'exécute) des vertus quasiment illimitées, et donc quasiment miraculeuses. La prise en compte d'une contrainte aussi importante que le temps doit guider vers de nouvelles adaptations de l'objet, encore une fois soumis au processus des chaînes évaluatives.

Les observations réalisées *Au lieu de lire* nous permettent de constater que les garçons, lorsqu'ils lisent, lisent une variété de livres et que leur intérêt pour la bande dessinée se confirme. Voilà un résultat tiré de l'observation non participante, donc de la pratique de la lecture, qui pourrait inspirer d'éventuelles adaptations de l'objet. Bien que, pour l'expérimentation de l'objet *Au lieu de lire*, nous ayons demandé au Centre de ressources didactiques de laisser les bandes dessinées que la bibliothèque possède sur les rayons avoisinants le corpus réuni, nous pensons qu'il serait possible d'exploiter encore davantage cet attrait dans la perspective de l'amélioration de l'objet, à tout le moins en ce qui concerne une éventuelle association entre la mise en valeur de la lecture et la perception de sa compétence en lecture. Comment miser sur l'attrait pour la variété de façon à exercer une influence encore plus déterminante sur la perception qu'ont les garçons de leur compétence à l'égard de la lecture? De même, que diraient les lecteurs de bandes dessinées de leur perception de leur compétence au regard de la lecture?

De tous les éléments travaillés lors des périodes de soutien à la lecture, la perception de sa compétence en lecture est le deuxième élément le plus souvent travaillé avec les garçons. Ce résultat appelle ceux de Péroquin et Baril (2002), qui écrivent que « dans le domaine des arts et des lettres, la culture générale des élèves du collégial est significativement moindre que leur niveau de culture dans les domaines des sciences et

techniques humaines ou des sciences et techniques de la nature. » Les chercheurs poursuivent en précisant que « les filles sont supérieures aux garçons, mais non significativement, dans la partie Arts et lettres ». Dans la mesure où l'on souscrit à ces derniers résultats, comment voir apparaître autre chose qu'un doute immense quant à la perception de sa compétence en lecture au moment de commencer ses études collégiales? Lecture et culture ne sont pas synonymes, mais comment les distinguer au moment du passage entre les études secondaires et collégiales? Falardeau (2002) affirme que « seule la culture pédagogique impose ce paradigme didactique selon lequel les élèves maîtrisent les compétences de la lecture littéraire à leur entrée au cégep et qu'il faut uniquement les lancer dans le travail d'interprétation ». Maisonneuve (1997) soutient pour sa part que « l'enseignement de la littérature doit se préoccuper de la question du lecteur et de la façon dont ce lecteur reçoit les textes : il doit concilier rigueur de la lecture méthodique et point de vue particulier du lecteur. Faire lire des œuvres où l'écart n'est pas estompé par une approche des textes qui tienne compte de l'horizon de l'élève et de ce qu'il est, risque de se révéler une entreprise stérile. » L'expérimentation de l'objet *Au lieu de lire* nous apparaît telle une réponse cherchant, par son volet proposant du soutien pédagogique à la lecture, à estomper l'écart entre la lecture et le lecteur.

Par ailleurs, l'intérêt pour le récit, l'identification d'un but personnel au regard de la lecture et la perception de la valeur de la lecture sont tous trois des objets de consultation pendant les rencontres avec les tuteurs. S'agit-il, ici comme ailleurs dans la francophonie, de donner une nouvelle vocation à l'enseignement de la littérature? En France notamment, il semble que « l'étude des textes au collège [...] représente une activité d'apprentissage qui ne vise plus tant à transmettre des valeurs esthétiques ou un patrimoine culturel, mais plutôt à combattre l'inappétence des étudiants en matière de lecture et à développer des habiletés dans la compréhension de textes et ce, avec l'apport des œuvres classiques. Paradoxalement, les étudiants dénigrent ce choix de textes qui, disent-ils, n'incitent pas à développer le goût de la lecture et représentent difficilement le contexte linguistique et social de cette fin de XX<sup>e</sup> siècle. » (Régner, 1995, à propos de Manesse et Grellet [1994]) Cette réalité diffère-t-elle beaucoup de la réalité québécoise? L'expérience française peut-elle alimenter la réflexion québécoise, et l'innovation québécoise, nourrir la réflexion française?

Si la mise en valeur du corpus à l'étude continue d'être une voie féconde à nos yeux, nous pensons également qu'il convient de miser davantage que nous avons pu le faire dans le cadre de la présente recherche sur les composantes du processus décisionnel amenant à demander du soutien. Dulac (2001) fait appel à la théorie de Gross et McMullen pour tracer un cadre général de la démarche de recherche d'aide : la première étape est celle de la perception du problème et du besoin; la deuxième, de la décision d'agir afin de résoudre le problème ou de satisfaire le besoin; la troisième, la recherche d'aide et l'établissement de

stratégies d'action. Chez les garçons dont la compétence langagière est insuffisante au moment de l'entrée à l'ordre collégial et en ce qui a trait à la compétence en lecture, quel est le point de rupture par rapport à un état considéré comme acceptable? À quel moment ces étudiants admettent-ils éprouver un problème en ce qui a trait à la lecture ou sentir le besoin d'améliorer leurs habiletés de lecture? Dans quelles circonstances ou à la suite de quelle expérience prennent-ils la décision d'agir, que ce soit pour remédier au problème ou pour satisfaire leur besoin? Sachant qu'ils ne sont venus chercher du soutien auprès d'un tuteur qu'après l'avoir préalablement rencontré, comment pouvons-nous parfaire notre connaissance de leur quête en vue de recevoir de l'aide? Sachant aussi qu'ils participent, sur une base individuelle et volontaire, à une activité comme une conférence sur la lecture efficace, comment utiliser une telle information dans le sens de l'intervention en vue de l'amélioration de la compétence en lecture? Comment, par ailleurs, amener les membres du personnel à jouer un rôle d'intermédiaire efficace? S'intéressant au tutorat par les pairs, Désy (1996) présente un processus décisionnel qui est quelque peu différent de celui proposé par Gross et McMullen, et qui comporte plutôt quatre étapes : « Il faut que l'élève accorde de l'importance à ses études; ensuite qu'il reconnaisse éprouver certaines difficultés à réussir, puis qu'il ait une perception positive du statut du tuteur [...]. De plus, il faut qu'il perçoive favorablement la demande d'aide. » Nous constatons que les première, troisième et quatrième étapes de ce modèle prennent appui sur la perception de la valeur que l'élève accorde à la fois à l'activité étudiante, à la formule du tutorat par les pairs et à l'aide elle-même. Ces deux positions, plus complémentaires que contradictoires, confirment notre propre proposition sous la forme d'un tutorat conçu dans le respect du code social masculin au regard de la lecture.

Selon l'une des conclusions tirées au terme du premier temps de notre recherche, les garçons sont à la recherche de soutien humain en ce qui a trait à la réussite en français, remettant en question la façon (dépersonnalisée) dont leur est transmise l'information sur les mesures de soutien à la réussite et, en revanche, souhaitant être personnellement invités à profiter de certaines mesures. Convaincus qu'il importe de miser sur ce que Pollack (2001) nomme la « puissance de connexion », nous considérons comme une manifestation de ce besoin le fait qu'ils se dirigent tout d'abord vers les membres de leur réseau naturel pour obtenir de l'aide, mais aussi, qu'ils consultent un tuteur après en avoir fait la connaissance lors d'une activité mise sur pied dans le cadre du volet de l'objet relatif à l'animation. En fait, dans le réseau « artificiel » que constitue le cégep, il semble nécessaire de répéter les efforts d'encadrement, de miser d'abord sur le caractère collectif de l'animation, puis sur le caractère individuel du soutien à teneur pédagogique. Une fois le rapport établi, lors de la séance de travail avec un tuteur, les garçons fournissent des réponses spontanées et font porter leurs échanges avec lui sur des questions variées, discutant notamment de questions d'ordre personnel. Aucun ne manifeste de signe de malaise au cours de la rencontre, contrairement à

la fille qui se présente pour recevoir un tel soutien. Pour notre part, dans le cadre du projet que nous avons mené, nous avons offert les volets en parallèle. Les observations que nous avons pu faire nous incitent à croire que la démarche d'utilisation de l'aide se présente plutôt selon un processus à l'intérieur duquel le contact – l'opération de vente personnalisée – gagnerait peut-être à être établi lors d'une activité à caractère collectif de manière à minimiser l'effort à fournir ou l'engagement à consentir. Bien que Dulac (2001) se soit essentiellement penché sur la problématique des attitudes des hommes à l'égard de leurs maux (physiques ou psychologiques) et des mesures d'aide, nous croyons que les résultats de ses recherches peuvent inspirer les actions dans le domaine de l'éducation et nourrir la réflexion quant à la sexualisation de l'offre et de la demande d'aide.

[...] la culture des services et des organismes d'aide est largement façonnée par les caractéristiques féminines, notamment en raison de la féminisation de la pratique et de la clientèle (Kadushin, 1996). La division sexuelle des tâches a historiquement assigné aux femmes les rôles liés aux soins et à l'aide. Globalement, cette situation a une incidence sur la distribution de l'offre et de la demande d'aide. Elle détermine les catégories de personnes qui offrent ou qui reçoivent de l'aide. Elle a un impact sur les comportements et les modes d'interaction comme sur la dynamique dans laquelle s'inscrit la recherche d'aide.

En ce sens, une meilleure compréhension des mécanismes en action autant dans la démarche visant à offrir ou à demander du soutien que dans la résistance au regard de celui-ci conduira à une reconceptualisation des mesures en place ou à une conceptualisation de nouvelles mesures qui ne pourront qu'être bénéfiques pour les étudiants que les mesures actuelles ne réussissent pas à toucher et qui, par conséquent, restent aux prises avec leurs difficultés.

## Chapitre 4

---

### Objet pédagogique *Français, futur simple?*

Ce chapitre détaille le cahier des charges de l'objet pédagogique de soutien à la réussite *Français, futur simple?*, stratégie d'amélioration des compétences langagières tendant à la construction de passerelles entre les ordres d'enseignement secondaire et collégial, et, à l'intérieur du seul ordre collégial, entre la formation générale en français, la formation spécifique et les mesures de soutien à la réussite en français. Nous y faisons la recension des diverses démarches qui ont présidé à l'élaboration, à l'expérimentation et à l'évaluation de cette partie de la recherche. Le chapitre s'ouvre sur le portrait de Samuel.

Samuel termine ses études secondaires dans une école de Montréal, à 16 ans. Son relevé de notes final affiche une moyenne pondérée de 79 %, qui comprend entre autres une note globale de 63 % en français. Pour cette seule matière, ses résultats montrent des variations importantes en communication orale et en lecture; toutefois, ceux qu'il obtient pour le français écrit, y compris à l'épreuve unique, sont plus stables.

	4 <sup>e</sup> secondaire	5 <sup>e</sup> secondaire
Français (note globale)	69	63
Communication orale	59	92
Lecture	75	59
Écriture	65	60
Épreuve unique de français	Sans objet	66

Dès le printemps de sa cinquième secondaire, Samuel adresse une demande d'admission au cégep du Vieux Montréal, en Techniques de génie mécanique. Il y est admis au premier tour.

### **Première année d'études collégiales : Samuel enregistre un score presque parfait pour ce qui est du taux de réussite de ses cours**

Samuel fête ses 17 ans au cours de sa première session d'études collégiales. En raison des résultats qu'il a obtenus en français en cinquième secondaire, le cours de mise à niveau figure à l'horaire de cette session de l'automne. Dans la première rédaction qu'il effectue dans le cadre du cours, Samuel commet une erreur tous les huit mots. Il en va de même pour les autres élèves de ce groupe : ils font, eux aussi, en moyenne, une erreur tous les huit mots. Dans l'ensemble, ce groupe est composé de scriptrices et de scripteurs *faibles*.

En cours de session d'automne, Samuel, neuf autres garçons et cinq filles de sa classe répondent à un questionnaire sur leur motivation au regard du français. Samuel indique que la première langue qu'il a apprise et qu'il comprend encore est le français; la deuxième, l'anglais. Il indique aussi que son degré de motivation à s'améliorer en français est *élevé*. Ce degré de motivation est identique à celui exprimé, en moyenne, par les filles du groupe; il est

supérieur au degré indiqué, en moyenne, par les garçons. Mis à part le cours de mise à niveau en français, Samuel ne reçoit aucune aide : « Je suis un garçon et j'ai peur de demander de l'aide par peur de perdre ma virilité. » Boutade qui cache un fond de vérité? Les propos que Samuel tient en entrevue, la session suivante, laissent croire qu'il n'a pas l'intention de se priver de soutien, malgré tout : « Si j'avais pas fait Mise à niveau, je serais allé au Caf pendant mon Français 101. »

Dans ses réponses aux énoncés contenus dans le questionnaire, Samuel opte deux fois pour des choix « extrêmes ».

Q-34. Chaque fois que je fais un travail écrit, je vise une note meilleure que la précédente. Totalement en accord

Q-65. Je travaille mes textes jusqu'à ce qu'ils expriment bien ma pensée, même si cela est difficile. Toujours

Cette réaction à des énoncés portant, dans le premier cas, sur la perception de la valeur d'une tâche et, dans le second, sur les stratégies employées annonce en quelque sorte une certaine prédominance. En effet, l'ensemble des réponses de Samuel indique une sensibilité particulière au regard de la valeur d'une tâche ou d'une activité – l'une des principales sources de la motivation scolaire – ainsi qu'une volonté affichée de persévérer au moment d'exécuter une tâche ou de réaliser une activité.

Au terme du cours de mise à niveau, la qualité de la langue de Samuel s'est améliorée au point où celui-ci ne fait plus que une erreur tous les 35 mots dans la cinquième et dernière rédaction notée de la session. Ainsi, le temps d'une saison, Samuel a accédé au rang des *bons* scripteurs, ceux dont la compétence langagière est en principe attestée lors de l'épreuve uniforme de français imposée en cours d'études collégiales. Les autres garçons du groupe n'ont pas réussi à en faire autant : ils commettent alors, en moyenne, une erreur tous les 22 mots; les filles, elles, une erreur tous les 30 mots. Se peut-il que Samuel ait su profiter de ce cours et de la méthode d'autocorrection qui y est enseignée pour comprendre la langue et son système? En entrevue, la session suivante, il suggère ce qui suit : les filles « ont plus de facilité à retenir des choses. [...] même s'il y a pas de logique [...]. Je pense que les filles ont plus besoin de savoir, puis les gars ont besoin de comprendre. » La note que Samuel obtient pour ce cours reflète les progrès qu'il a accomplis : il obtient 75 % alors que la moyenne du groupe est de 52 %. Quelques mois plus tard, Samuel parle du cours en ces termes : « Je n'étais pas très bon en grammaire [...]. Ça m'a aidé énormément beaucoup dans ce sens-là. » La première session de Samuel à l'enseignement supérieur est couronnée de succès : il réussit les sept cours auxquels il est inscrit.

À sa deuxième session d'études collégiales, Samuel suit le premier cours obligatoire de la formation générale en français, Écriture et littérature. En février, il participe à une entrevue de groupe au cours de laquelle il affirme ce qui suit : « Personnellement, le français, j'en ai pas vraiment besoin plus tard. » Parallèlement au cours de littérature, Samuel suit sept autres cours. Il en abandonne un officieusement, n'y accumulant que huit points, et réussit les sept autres. Il obtient une note de 69 % pour le cours de littérature, soit quatre points de plus que la note moyenne du groupe.

### **Deuxième et troisième années d'études collégiales : Samuel poursuit avec succès son cheminement scolaire**

À l'automne de sa deuxième année d'études collégiales, Samuel suit sept cours, dont le deuxième cours de la formation générale en français, Littérature et imaginaire. Il y obtient 70 %; la moyenne du groupe, elle, s'établit à 62 %. S'étant de nouveau inscrit au cours de concentration auquel il avait échoué la session précédente, il le réussit.

La session suivante, inscrit à sept cours, Samuel en réussit six. Il suit alors le troisième cours de littérature, Littérature québécoise, pour lequel il obtient 63 %, note inférieure de deux points à la note moyenne obtenue par le groupe. Cette même session, Samuel subit avec succès l'épreuve uniforme de français : on lui accorde la mention B pour la compréhension et la qualité de son argumentation, B aussi pour la structure de son texte et C pour sa maîtrise de la langue. Il n'est pas aisé de renoncer à certains plaisirs de la vie pour poursuivre son chemin : voilà le point de vue que Samuel défend par rapport à « La morte amoureuse », de Théophile Gautier, et ce, de façon tout à fait satisfaisante.

À sa cinquième session au Cégep, Samuel suit et réussit sept cours, y compris le quatrième et dernier cours de français, Littérature et communication. Il y obtient une note supérieure à la moyenne : 78 % alors que la moyenne du groupe est de 68 %. Parmi les sept cours auxquels il est inscrit figure le cours auquel il a échoué la session précédente.

Au moment où Samuel termine ses études secondaires, son dossier scolaire affiche des résultats qui se présentent sous la forme de dents de scie pour ce qui est de la communication orale et de la lecture, mais, en revanche, d'une ligne plutôt droite pour ce qui est de l'écriture. Dès le début de ses études collégiales, fort d'un degré de motivation à s'améliorer en français qu'il perçoit comme *élevé*, Samuel hausse grandement sa qualité de scripteur. S'appuyant sur la valeur qu'il accorde aux tâches ou aux activités, persévérant lorsque affrontant une difficulté, il franchit généralement avec succès chacune des étapes en vue d'obtenir un diplôme d'études collégiales en français. Samuel lui-même n'indique-t-il



pas qu'il vise une note meilleure que la précédente chaque fois qu'il fait un travail écrit et, de plus, qu'il travaille ses textes jusqu'à ce que ceux-ci expriment bien sa pensée, même lorsque cela est difficile?

---

## ■ Présentation ■

Malgré une douzaine d'années d'étude du français et d'études en français, les élèves qui intègrent les rangs de l'ordre de l'enseignement collégial sont nombreux à devoir améliorer leur compétence langagière dès avant le premier cours de la formation générale en français, langue d'enseignement et littérature. Le cours de mise à niveau en français représente l'une des voies qui soutient la réussite des cégépiennes et des cégépiens à cet égard. Cette mesure permet à l'élève de mieux se préparer, voire de se qualifier, pour s'engager dans la formation générale en français. Les garçons qui ont participé à notre étude ont dû emprunter cette voie. Tous inscrits en mise à niveau à l'automne 2001, ceux qui ont subi l'épreuve uniforme de français depuis l'ont réussie dans une même proportion que l'ensemble des garçons étudiant au cégep du Vieux Montréal, soit autour de 70 %. C'est dire que le cours de mise à niveau remplit son mandat et permet à des élèves qui ne satisfont pas aux exigences d'entrée en matière langagière de rehausser leur compétence à un niveau suffisant pour entreprendre la formation générale en français, puis de réussir l'épreuve ministérielle au même titre que leurs pairs. Cette affirmation nous force cependant à ne considérer que les garçons qui ont persisté jusqu'à la passation de l'épreuve en question. Dans les faits, une petite fraction des élèves rencontrés a, en trois ans, été à même de suivre la ligne tracée par les autorités collégiales pour l'obtention du diplôme. Pour quiconque désire augmenter le taux d'obtention du diplôme chez les élèves, la réussite des cours suivis au premier trimestre reste une cible de premier ordre. Effectivement, le taux de réussite en première session, et tout particulièrement la réussite du premier cours de la séquence en français, représente une mesure prédictive du taux de diplomation (Québec, 2001a, p. 61 et suivantes). La recherche de développement d'objet pédagogique que nous présentons ici s'inscrit dans ce cadre en ayant pour champ d'action le système qui s'organise autour de l'élève « vulnérable ». Sachant que les élèves qui nous préoccupent, soit les garçons qui intègrent nos rangs sans posséder une compétence langagière satisfaisante, se résignent à faire appel à l'aide disponible en dernier ressort, alors que la période critique pour se doter de meilleures garanties de succès se situe à l'entrée aux études collégiales, il se révèle intéressant de travailler à déjouer au plus tôt les mécanismes de protection, de fuite ou de compensation que plusieurs ont développés au cours de leur formation antérieure, mais qui ne sont plus opérants dans un contexte d'études supérieures.

Dans son essence, *Français, futur simple?* vise à fusionner les démarches actuelles de soutien à la réussite en soumettant, chaque fois que cela est possible, des voies d'adaptation qui répondent au profil motivationnel en français des garçons dont la compétence langagière reste en deçà des exigences du premier cours de français, langue d'enseignement et littérature. Il faut donc concevoir que nous soumettons une stratégie que chacun adaptera à sa situation, dans les limites de son champ d'action et de ses ressources.

L'objet pédagogique *Français, futur simple?* s'adresse à l'ensemble des personnels qui travaillent auprès des garçons visés par notre recherche, mais également à l'ensemble des élèves susceptibles de recourir à du soutien en français au moment de leur entrée à l'ordre d'enseignement collégial. Cette mesure repose sur le postulat que le soutien à la réussite en français sera d'autant plus efficace qu'il sera le fruit d'interventions variées et complémentaires, capables de rejoindre le plus grand nombre d'élèves, de garçons dans le cas qui nous occupe, permettant d'actualiser l'idée que le français représente une valeur partagée de tous. Nous cherchons de la sorte à contrer deux obstacles qui se dressent devant celles et ceux qui consacrent temps et talents à la conduite des mesures de soutien à la réussite en français : en premier lieu, les garçons en difficulté tardent à chercher le soutien nécessaire au moment opportun; en second lieu, le discours tendant à la valorisation du français, porté par les seules personnes représentant la formation générale en français, est perçu comme idéologiquement biaisé et, par le fait même, ses effets restent limités. Une double finalité sous-tend la mesure *Français, futur simple?* : multiplier les points de contact permettant d'informer, de sensibiliser et d'accompagner les élèves que nous accueillons alors qu'ils ne détiennent pas toutes les compétences langagières attendues des élèves de l'ordre collégial, et pratiquer le métissage des discours de tous les personnels de façon à diminuer la segmentation de l'expérience du français que nous donnons à vivre aux élèves au fil de leur formation collégiale. Le maître-mot du présent objet campe dans la notion de passerelles. Entendons ici des passerelles entre les ordres d'enseignement aussi bien qu'entre les disciplines enseignées à l'intérieur du seul ordre d'enseignement collégial, la formation générale en français, la formation spécifique et les mesures de soutien à la réussite en français.

### **Une stratégie à multiples volets**

L'idée de passerelle s'accompagne de celle d'un travail à double entrée, c'est-à-dire d'une action concomitante se déployant aux deux extrémités du passage visé. Or, en ce qui concerne le passage de l'ordre secondaire à l'ordre collégial, nous n'avons d'autre pouvoir, compte tenu du cadre de notre recherche, que d'interpeller nos collègues de l'ordre d'enseignement secondaire afin de les convier à s'intéresser également aux mesures de soutien mises sur pied à l'intention des finissantes et finissants qui ont à répondre aux

exigences collégiales en matière langagière lorsque ces élèves choisissent de poursuivre leur formation à l'enseignement supérieur. Reste, de notre côté, la possibilité concrète d'accompagner les élèves qui parviennent jusqu'à nous. Le cégep du Vieux Montréal soumet, dans son plan de réussite 2004-2009 (Cégep du Vieux Montréal, 2004a) un train de mesures de soutien qui complètent et prolongent le plan d'établissement en matière de réussite scolaire en vigueur depuis l'année 2000. Parmi ces mesures, plusieurs ont fait l'objet d'une évaluation (Cégep du Vieux Montréal, 2003a). À titre de démarche préalable, nous nous sommes appuyés sur ce document de manière à repérer les volets dans lesquels une intervention ciblée *couleur garçons* viendrait enrichir l'activité projetée en élargissant sa portée par l'intégration d'objectifs de soutien à la réussite en français.

Les possibilités d'action sont nombreuses : activités auprès des nouveaux élèves au moment de l'accueil ou dans le premier tiers de la session initiale, projets au sein des départements et interventions dans le cadre d'activité de perfectionnement pédagogique, par exemple. Le présent rapport fait état d'une mise à l'essai clinique d'une stratégie sectorielle, à savoir une démarche de concertation menant à l'ajout de la présentation de la formation générale en français et des mesures de soutien à la réussite en français au cours de séances d'accueil des nouveaux étudiants dans quatre programmes : Sciences humaines, Techniques de design industriel, Techniques d'électrotechnique et Techniques de génie mécanique.

Avant de présenter en profondeur les tenants et les aboutissants du processus d'élaboration, d'expérimentation et d'évaluation de l'objet *Français, futur simple?*, la section suivante soumet le cahier des charges conçu dans l'esprit de la méthode proposée par Van der Maren (1999), selon un parcours itératif menant de la conception à l'expérimentation et vice versa.

## ■ Cahier des charges ■

Ayant déjà présenté le cahier des charges dans les chapitres précédents, rappelons simplement ici que celui qui accompagne l'objet pédagogique *Français, futur simple?* détaille les fonctions, contraintes, instances, ressources et priorités qui président à la mise sur pied de cette stratégie d'amélioration des compétences langagières tendant à la construction de passerelles entre les ordres d'enseignement secondaire et collégial et, au sein du seul ordre collégial, entre la formation générale en français, la formation spécifique et les mesures de soutien à la réussite en français. Ajoutons que la mise à l'essai de cet objet a été réalisée au moyen d'une démarche de concertation suivie d'une implication lors de séances d'accueil des nouvelles étudiantes et des nouveaux étudiants admis au cégep du Vieux Montréal; aussi, les

composantes « ressources » et « instances » correspondent aux données réelles tirées de l'expérimentation conduite dans le cadre de nos travaux.

### **Fonctions**

L'objet pédagogique *Français, futur simple?* a pour première fonction de soutenir le passage de l'ordre d'enseignement secondaire à l'ordre d'enseignement collégial et pour seconde fonction d'atténuer la discontinuité entre la formation générale, la formation spécifique et les mesures de soutien à la réussite en français. Ces deux fonctions découlent de l'analyse des données collectées au cours du premier temps de la recherche, portant sur les garçons et les mesures d'aide en français. Nous présentons ci-après la liste des 13 résultats tirés de cette étude et appelant les fonctions mentionnées à l'instant.

#### *Résultats sur lesquels s'appuie l'établissement de passerelles interordres*

- R1. Les garçons souhaitent avoir des réponses en vue de comprendre comment ils ont pu obtenir un diplôme d'études secondaires tout en affichant une qualité de langue insuffisante pour poursuivre leurs études à l'ordre d'enseignement qui suit.
- R2. Les garçons souhaitent comprendre pourquoi le système permet à certains de ses élèves de cumuler les lacunes à tel point que le niveau de compétence en français requis pour entreprendre des études supérieures ne soit pas atteint.
- R3. Les garçons privilégient les mesures qui permettent la transition entre les exigences de l'ordre secondaire et celles de l'ordre collégial en français écrit.
- R4. Les garçons privilégient les mesures qui leur permettent d'établir un lien avec leur choix professionnel.

#### *Résultats sur lesquels s'appuie l'établissement de passerelles intra-ordre*

- R5. Les garçons souhaitent avoir une pratique continue de l'apprentissage de la grammaire française.
- R6. Les garçons souhaitent recevoir de l'aide qui leur permette de développer leur discipline personnelle.
- R7. Les garçons souhaitent une mesure qui vise le développement du sens des responsabilités.
- R8. Selon les garçons, il est intéressant qu'une mesure permette de déterminer un but personnel.
- R9. Les garçons souhaitent profiter d'une mesure ayant un effet sur leur motivation en français.
- R10. Les garçons souhaitent de l'aide qui leur permette de comprendre.

- R11. Les garçons souhaitent de l'aide qui vise une sensibilisation à leurs difficultés.
- R12. Les garçons souhaitent recevoir des informations sur l'épreuve uniforme de français.
- R13. Les garçons souhaitent de l'aide qui remette les stéréotypes en question.

### **Contraintes**

L'objet pédagogique *Français, futur simple?* est conçu de manière à répondre à des qualités souhaitées par les garçons au regard des mesures de soutien à la réussite en français qui leur seraient destinées. En outre, les données quantitatives obtenues au cours du premier temps de la recherche et, plus globalement, le profil motivationnel en français de ces élèves viennent circonscrire les limites à l'intérieur desquelles la mesure mise à l'essai garde une pertinence pour la population ciblée. Nous avons donc considéré comme 22 contraintes toutes les informations venant orienter le contenu de l'objet ou restreindre son champ d'action.

#### *Contraintes tirées des données obtenues pendant le premier temps de la recherche*

- C1. Un objet pédagogique doit éviter de susciter de la gêne.
- C2. Un objet pédagogique doit éviter de prolonger la durée du cheminement scolaire.
- C3. Les garçons affichent un degré de motivation moins élevé que celui des filles.
- C4. Plus de 60 % des élèves inscrits en mise à niveau ne reçoivent aucune aide à l'extérieur du cours même si le taux de réussite des garçons ne dépasse pas 58 % et que la note moyenne des répondants au questionnaire est de 55 %.
- C5. Un garçon sur quatre invoque le manque de temps pour expliquer ne recourir à aucune autre forme d'aide en français que le cours de mise à niveau auquel il est inscrit.
- C6. Un garçon sur cinq affirme vouloir se tirer d'affaire seul.
- C7. La forme d'aide en français à laquelle les élèves disent le plus recourir est le centre d'aide en français.
- C8. Les garçons souhaitent des relations qui soient d'abord basées sur des qualités humaines, à tous les moments du cheminement devant conduire à une amélioration en français, que l'aide provienne des membres du réseau naturel, des pairs ou des personnels, enseignant comme non enseignant.
- C9. Une caractéristique déterminante, en ce qui a trait aux facteurs humains d'un objet pédagogique, tient dans l'importance pour l'élève de recevoir une attention personnelle.

- C10. Les garçons remettent en question la façon (dépersonnalisée) dont leur est transmise l'information sur les mesures de soutien.
- C11. Les garçons souhaitent être invités personnellement à profiter de l'aide.
- C12. Les garçons souhaitent des mesures qui aient une couleur locale.
- C13. Il est important qu'un objet pédagogique respecte le rythme personnel.
- C14. Les garçons souhaitent de l'aide en groupe, en petit groupe ou individuellement.
- C15. Les garçons choisissent des contextes d'apprentissage aussi bien mixtes que non mixtes.
- C16. Les garçons soulignent l'importance du choix du moment pour profiter d'une mesure de soutien à la réussite en français.
- C17. Les garçons souhaitent profiter d'une mesure de soutien à la réussite en français qui permette une progression constante à allure modérée.
- C18. Un objet pédagogique doit encourager en soulignant l'amélioration.
- C19. Les garçons souhaitent de l'action, du mouvement, du dynamisme.
- C20. L'humour est une caractéristique importante pour les garçons.
- C21. Le plaisir est une caractéristique importante pour les garçons.
- C22. Les facteurs relatifs à l'école que les garçons remettent en question en raison de l'effet que pourrait provoquer sur leur motivation une prise en considération de ces facteurs sont la taille du groupe, le nombre d'heures de présence continue en classe ou l'organisation de ce temps.

À ces 22 contraintes tirées de la première phase de nos travaux s'en ajoutent 10 issues de l'expérimentation, tant auprès des instances rencontrées au cours de l'essai clinique du présent objet que des résultats de l'expérimentation du projet *Au lieu de lire*.

*Contraintes liées à l'intégration du projet Français, futur simple?, relevées par les aides pédagogiques individuelles au cours des séances de concertation tenues pendant le deuxième temps de la recherche*

- C1. La démarche que nous entreprenons pourrait se révéler infructueuse ou inadéquate pour les raisons suivantes :
  - a. en raison de l'inexpérience de l'élève par rapport à l'ordre d'enseignement collégial, celui-ci risque de ne pas saisir les enjeux, par exemple de ne pas se sentir concerné par les mesures de soutien présentées;
  - b. en outre, vu la somme des informations transmises à cette occasion, l'élève risque de ne rien retenir;

c. car l'intérêt prédominant que porte l'élève à son programme d'études atténue considérablement l'attention accordée à d'autres points d'information.

- C2. La discipline français n'est pas la seule à représenter une difficulté, c'est souvent toute la formation générale qui ne va pas de soi pour l'élève. S'agissant de faire une présentation, il faudrait une personne représentant la discipline français, une autre, la philosophie...
- C3. Tout bien considéré, le meilleur moment pour tenir une activité comme celle que nous proposons se situerait plutôt au cours du premier tiers de la session, lorsque l'élève songe à abandonner le cours, et le meilleur lieu pour la tenir serait plutôt à l'intérieur du cours de français.
- C4. Les contraintes de temps et d'organisation rendent les journées d'accueil difficiles à mener à bien. Il faut bien comprendre ce que représentent les séances d'accueil et voir que chaque élément de contenu amène son lot de travail et de difficultés à résoudre.
- C5. Compte tenu de la composition des groupes, les informations doivent être bien ciblées.
- C6. L'ajout d'une activité a nécessairement un effet sur la séance d'accueil. Le souci reste vif de bien accueillir les élèves en captant leur attention et en suscitant leur engagement. Demander de remplir un questionnaire ou de fournir une réponse écrite pendant la présentation du point d'information apporté par l'équipe de recherche risque d'exercer une influence négative sur l'intérêt des élèves, sur leur attention ou sur l'ambiance générale.

*Contraintes liées à la forme que devrait prendre le document distribué à l'accueil des nouvelles étudiantes et nouveaux étudiants, tirées, d'une part, des rencontres avec des enseignantes et enseignants de français, un conseiller en orientation et des aides pédagogiques individuelles et, d'autre part, des résultats du projet Au lieu de lire*

- C1. Les garçons ont un attrait particulier pour les bandes dessinées.
- C2. Une vision schématique sous forme de parcours raisonné est efficace si elle n'est pas trop complexe.
- C3. Présenter les mesures d'aide dans le même schéma que les cours de la formation connote l'idée que cette formation est très difficile.
- C4. Il y a un risque à présenter toutes les mesures de soutien à la réussite en français : certaines ne sont offertes que dans des cas bien précis, et les élèves pourraient penser qu'elles leur seront proposées d'emblée.

### **Instances**

Le présent objet pédagogique interpelle le plus grand nombre, car il s'agit de multiplier les lieux d'intervention et les contextes d'interaction afin de parvenir à rejoindre

les élèves qui n'ont pas nécessairement une connaissance suffisante des services qui pourraient soutenir leur démarche. L'esprit dans lequel est pensé *Français, futur simple?* amène à identifier tous les acteurs du système de l'éducation comme instances possibles, puisque cet objet constitue une mesure de soutien à la réussite en français qui a pour fin de s'adjoindre aux différentes mesures de soutien à la réussite éducative préexistantes.

Dans la mise en forme ponctuelle de l'objet que nous avons réalisée au cours de nos travaux, nous nous sommes associés en première instance à des aides pédagogiques individuelles. Le travail de ces professionnelles est décrit comme suit aux internautes qui visitent le site Internet du Cégep :

Tout au long de vos études, vous recevrez le soutien de votre aide pédagogique individuel. Par ses conseils et ses recommandations, il vous aidera à réussir vos études, tout en s'assurant que vous vous conformez aux dispositions du Règlement des études collégiales. Il vous assistera au moment de votre choix de cours, lors de la remise des horaires, pendant les périodes de changement de programme ou au moment de l'abandon d'un cours. [...] Les aides pédagogiques individuels sont, entre autres, responsables de l'étude des dossiers lors de la demande d'admission. (Cégep du Vieux Montréal, 2004b)

L'objet *Français, futur simple?* vise en bout de ligne à influencer positivement sur le degré de motivation à s'améliorer en français des nouveaux élèves admis au cégep du Vieux Montréal, parmi lesquels se trouveront éventuellement certains des élèves qui devront suivre le cours de mise à niveau. Ce groupe d'élèves représente donc une instance prééminente.

Pendant la période de la mise au point de l'intervention directe auprès des garçons et des filles admis au cégep du Vieux Montréal pour l'année scolaire à venir, nous avons consulté une conseillère pédagogique, ainsi qu'un conseiller en orientation dont la tâche inclut des interventions ponctuelles auprès de groupes-cours dans le cadre de mesures de soutien à la réussite scolaire. Le conseiller en orientation a participé, de plus, à une ronde de consultation faisant partie de la démarche de concertation. Il a également collaboré à la préparation de la prise de parole lors des séances d'accueil à l'intention des élèves nouvellement admis au Cégep.

De la même manière, les auxiliaires de recherche associés au projet *Français, futur simple?*, des enseignantes et des enseignants de français ainsi que les membres du Comité d'aide à la réussite en français du Département de français ont pris part à l'une ou à l'autre des étapes de la mise à l'essai clinique de la concertation ou de l'élaboration des documents d'information conçus dans le cadre de cette partie de la recherche.



Le tableau 4.1, que nous présentons ci-après, indique la nature de l'apport des différents partenaires auxquels nous nous sommes associés pour chacune des étapes de la réalisation de l'objet *Français, futur simple?*

**Tableau 4.1** Partenaires dans la réalisation de l'objet *Français, futur simple?*

	CONCERTATION		ACCUEIL DES ÉLÈVES	
			Prestation directe	Document écrit
Élaboration	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ API</li> <li>▪ Auxiliaires de recherche également impliqués dans le projet <i>Au lieu de lire</i></li> <li>▪ Membres du CAREF</li> <li>▪ CO</li> <li>▪ Coresponsable du Caf</li> <li>▪ CP</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Auxiliaires de recherche également impliqués dans le projet <i>Au lieu de lire</i></li> <li>▪ CO</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Auxiliaires de recherche également impliqués dans le projet <i>Au lieu de lire</i></li> <li>▪ Membres du CAREF</li> <li>▪ CO</li> <li>▪ Coresponsable du Caf</li> <li>▪ Graphiste</li> <li>▪ Service de reprographie du CVM</li> </ul>
Expérimentation	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ API</li> <li>▪ Membres du CAREF</li> <li>▪ Coresponsable du Caf</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ API</li> <li>▪ Auxiliaires de recherche également impliqués dans le projet <i>Au lieu de lire</i></li> <li>▪ Garçons et filles nouvellement admis au CVM</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Auxiliaires de recherche également impliqués dans le projet <i>Au lieu de lire</i></li> <li>▪ Garçons et filles nouvellement admis au CVM</li> </ul>

### Ressources

Les rencontres de concertation tenues pendant la phase d'élaboration de l'objet *Français, futur simple?* ont nécessité l'impression de quelques documents permettant de faire le point sur la recherche et regroupant les données scientifiques qui fondent notre démarche de développement d'objet pédagogique. Il s'agit d'un support imprimé choisi afin de soutenir la présentation et de permettre la construction d'un savoir partagé sur la problématique des garçons et des mesures de soutien à la réussite en français. Les séances d'accueil tenues à l'intention des élèves nouvellement admis au Cégep ont donné lieu à la distribution d'une brochure de huit pages (de format 27,6 cm sur 21,3 cm, imprimée recto-verso, agrafée à dos de cheval et munie d'une couverture cartonnée). La conception matérielle de la brochure a été assurée par une graphiste professionnelle. Outre la production de documents, l'implication

des enseignantes et enseignants, des auxiliaires de recherche et des personnels non enseignants entraînent des coûts en termes de rémunération du temps de travail consacré à la mise au point de l'objet. En somme, comme le montre le tableau 4.2, l'essai clinique de l'objet *Français, futur simple?* nécessite deux types de ressources : des ressources humaines et des ressources matérielles.

**Tableau 4.2** Ressources nécessaires à la mise à l'essai clinique de l'objet *Français, futur simple?*

Type de ressources	Élaboration	Expérimentation	Évaluation
<b>Humaines</b> (temps accordé à la réalisation de l'essai clinique par d'autres personnes que les membres de l'équipe de recherche, à l'intérieur des heures normales de travail rémunérées)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Membres du CAREF</li> <li>▪ Enseignantes</li> <li>▪ Non enseignantes : auxiliaires de recherche Graphiste CO CP</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Auxiliaires de recherche</li> <li>▪ API</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Auxiliaires de recherche</li> <li>▪ API</li> </ul>
<b>Matérielles et techniques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dossier de présentation pour les rencontres de concertation</li> <li>▪ Prototype de la brochure et des schémas</li> <li>▪ Schémas synthèses</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Brochure d'information et de sensibilisation</li> </ul>	

### Priorités

Si nous prenons en considération l'architecture globale de l'objet pédagogique *Français, futur simple?*, qui se veut, rappelons-le, un ensemble de pistes stratégiques visant le renforcement de facteurs de la réussite scolaire, nous ne saurions arrêter un ordre de priorité. En effet, « le profil motivationnel que nous dressons des garçons dont la compétence linguistique est insatisfaisante à l'entrée au collégial nous amène à penser que les différentes composantes de la dynamique motivationnelle et les facteurs environnants qui la touchent s'influencent les uns les autres et que la modulation ainsi créée peut engendrer un équilibre au sein des forces en présence » (Lapostolle, Massé et Pinho, 2003, p. 155). Au terme du deuxièmetemps de la recherche, nous ne pouvons que réaffirmer cette conviction.

En ce qui concerne la mise à l'essai clinique que nous avons réalisée, nous considérons comme une priorité la mise en commun des objectifs d'information concernant la formation générale en français et les mesures de soutien à la réussite en français à la simple juxtaposition des interventions au cours de la séance d'accueil. De plus, nous voyons que l'échange direct doit avoir préséance sur l'information simplement transmise par voie écrite.

## ■ Mise en œuvre ■

Nous avons réalisé le projet *Français, futur simple?* selon le modèle du développement d'objet éducatif décrit dans le deuxième chapitre du présent rapport. La phase de l'élaboration comporte les étapes de l'ébauche du cahier des charges, de la conception et de la préparation de l'objet. La phase d'expérimentation correspond, pour sa part, à la mise au point de l'objet selon une procédure d'adaptation en boucles.

### **Ébauche du cahier des charges : analyse et synthèse des connaissances disponibles, et conceptualisation de l'objet**

Au moment d'entreprendre la présente recherche, nous connaissions le profil motivationnel en français des cégépiens dont la compétence langagière doit être renforcée pour répondre aux exigences d'entrée à l'ordre collégial. Au cours du premier temps de nos travaux, nous avons fait ressortir la « situation problème » (Van der Maren, 1999, p. 109) que représentent, d'un côté, pour ces élèves le passage de l'ordre secondaire à l'ordre collégial du point de vue de l'enseignement du français et, d'un autre côté, pour les acteurs du milieu collégial, la variation de la valeur accordée au français. Ayant pour point focal cette situation, nous nous sommes donné pour objectif de départ, dans l'élaboration de notre objet pédagogique, de raffiner l'analyse afin de comprendre l'ensemble des phénomènes qui participent de cette problématique.

Nous avons amorcé l'élaboration de *Français, futur simple?* en procédant à une nouvelle analyse de contenu des entrevues faites à l'hiver 2002. En portant une attention particulière aux extraits du discours liés au présent objet pédagogique, nous observons que les étudiants qui ont participé à ces entrevues vivent un déficit de sens et qu'ils cherchent à expliquer la situation dans laquelle ils se trouvent. Ils tentent de donner du sens à la situation qu'ils vivent en mettant en récit leur expérience et en rationalisant leur difficulté. Les causes invoquées pour expliquer leur situation sont de nature variée, allant du contexte d'enseignement ou d'apprentissage au conditionnement culturel ou au déterminisme

biologique qui différencierait garçons et filles dans leur rapport à la matière ou à l'enseignement. Cette dernière proposition est clairement illustrée dans cet extrait donné comme exemple d'explication :

Je sais pas, nous autres, on est une logique. Puis des fois, en langue, on dirait que c'est pas trop logique. C'est plus, genre, parsemé de petites exceptions. C'est pas de même que ça marche. Puis, eh... C'est peut-être pour ça que, nous autres, on suit pas. Remarque que les gars sont bons en maths. En français, les filles sont bonnes. C'est peut-être, je sais pas, nos personnalités qui font que... Je sais vraiment pas. (Sujet 267)

Animés par cette volonté de comprendre, les garçons se placent tantôt en situation de demandeurs, tantôt en position de producteurs de sens. Leur discours témoigne de leur effort pour rétablir le portrait qu'ils s'étaient fait de leur compétence langagière, portrait qu'est venu brouiller leur classement en mise à niveau. Donner du sens, pour ces garçons, implique une réconciliation entre la perception de leur compétence en français et l'évaluation que les autorités collégiales en font.

L'analyse approfondie des données de la recherche aiguillée par les résultats du premier temps de celle-ci jette les bases de l'élaboration du présent objet pédagogique en dressant l'état des lieux de la situation problème à laquelle nous apportons des pistes de solution.

#### *Transition et choc de la première session en français*

Les garçons rencontrés réclament un soutien au moment d'effectuer le passage entre les ordres secondaire et collégial. Empreints de leur expérience des études secondaires, ces nouveaux élèves de l'ordre collégial ne soupçonnent pas que la performance en français écrit a un poids prépondérant dans l'analyse de leur dossier scolaire dans les cégeps. Diplôme d'études secondaires en poche, admission au cégep confirmée, ces réalisations sont autant de messages positifs qui ont pour effet d'augmenter le sentiment de fracture que vit l'élève qui se voit inscrit, à son arrivée au cégep, dans un cours de mise à niveau en français à titre de mesure de remédiation obligatoire pour la poursuite de ses études postsecondaires. Pour certains, la surprise est de taille : « Ça m'a surpris ça que je devais aller en à mise à niveau. Je pensais qu'avec la note de 60 et plus, je pourrais aller en 101. Mais, je ne m'attendais pas que 101, c'était vraiment difficile. » (Sujet 264) Le passage entre les ordres secondaire et collégial, nous disent les garçons interviewés, comporte parfois bien des difficultés : « C'est vraiment au secondaire le problème. On arrive au cégep, et on n'a pas une bonne base. Donc, on pense que notre base est assez solide, mais il y a vraiment des lacunes. C'est vraiment... Le cégep puis le secondaire, c'est vraiment trop différent, là. » (Sujet 277) Ces garçons

témoignent en effet d'une méconnaissance de la formation générale en français tout comme de l'organisation scolaire à l'ordre collégial. Ils portent une vision de l'enseignement du français parfois distante de la réalité. En particulier, certains prêtent à la formation collégiale des objectifs semblables à ceux qu'ils connaissent de la formation secondaire, à savoir une formation fondamentale visant les savoir lire, savoir écrire, savoir parler. Sur le plan des acquis précollégiaux, ils rapportent un processus de dévaluation de leurs compétences développées au cours des années de formation antérieures à leurs études collégiales : « C'est vraiment la différence de correction, c'est vraiment là... le mur en tant que tel. Au secondaire, j'avais tout le temps dans les 70. Je pouvais aller jusqu'à 75. Rendu ici, ma note en français a, à cause de l'orthographe, a vraiment chuté. Les premières fois, je pense, que j'ai eu les premiers examens, ça m'était jamais arrivé en français. » (Sujet 277) Finalement, ils mentionnent des apprentissages non faits dans les ordres précédents : « Des fois, mettons, on posait des questions au prof. Puis là, il disait: " Ah non, ça, vous allez voir ça au cégep. Non, ça, c'est pas important encore, là. Au cégep, là, on va vous en reparler... " ou, tu sais! Fait que ça arrivait quand même assez souvent dans mon cours de secondaire cinq. » (Sujet 267)

#### *Incohérence et discontinuité dans le cheminement en français*

Les garçons rencontrés réclament, par ailleurs, un soutien qui aurait pour effet d'atténuer la discontinuité entre les ordres secondaire et collégial, de toute évidence, mais aussi entre les cours de la formation générale en français, les cours de la formation spécifique et les mesures de soutien à la réussite en français. De leur point de vue de cégépiens, la formation en français suit un parcours erratique. La correction des textes, par exemple, a une valeur indicative des exigences demandées et attendues en matière langagière. Or, cette correction diffère selon qu'elle provient d'une enseignante ou d'un enseignant de l'ordre secondaire ou de l'ordre collégial, d'une enseignante ou d'un enseignant de la formation générale en français ou de la formation spécifique, ou encore, de la personne titulaire du cours, d'une monitrice ou d'un moniteur du Caf.

C'est ça! C'est pas les mêmes exigences. Le même texte que je corrigerais ici par le cours de mise à niveau, j'aurais 40 fautes. Puis, je le ferais corriger par mon prof de français en secondaire cinq, j'en aurais 15, là. Bien, peut-être pas autant que ça, là. Non, pas autant que ça, mais j'en aurais peut-être 10 de moins sur 40, là, tu sais. Il y a ça aussi. Mais c'est plus, j'ai de la difficulté. Puis, je m'en rends plus compte rendu au cégep. (Sujet 267)

C'est sûr que, dans tous les cours, il faut qu'ils notent pour le français. Mais je n'ai jamais vu des fautes d'orthographe sur mes examens de technique. C'est sûr qu'il peut y en avoir des fois. (Sujet 267)

Au Caf, j'ai fait un texte; par un prof, j'avais eu 30-et-quelque de fréquence. Avec le Caf, je suis rendu avec une fréquence de 5. Je me suis dit : j'aimerais mieux que ça soit le prof qui le corrige. (Sujet 284)

Image discontinue, s'il en est, la rétroaction fournie à l'élève quant à sa performance en français écrit a de quoi en désorienter plus d'un. D'ailleurs, d'aucuns s'expliquent mal la césure ressentie entre l'importance accordée à la correction de la langue et l'absence d'enseignement du code linguistique dans la formation générale en français :

Bien, il y a pas de français écrit. Jamais le professeur, dans un cours de littérature collégial, va expliquer des choses de français écrit. Pourtant, il y a 30 pour 100 de la matière qui est là-dessus. Ce 30 pour 100 là, il est plus gros que tous les pourcentages qui sont accordés à, admettons, la compréhension du texte, à la forme et tout ça. Ça, c'est le plus gros. Puis, on n'en parle pas du tout dans les cours. (Sujet 272)

Dans le meilleur des cas, les élèves concluent à une gradation à la hausse des exigences établies à l'endroit des futurs diplômés de l'ordre collégial, ce qui est perçu positivement. Cependant, le degré d'exigence dans la qualité du français n'est pas constant d'une matière à l'autre, rapportent-ils. Dans les cas moins heureux, certains élèves décrivent le manque d'harmonisation entre les ordres d'enseignement et entre les disciplines comme étant générateur de temps morts dans leur cheminement scolaire, de passages à vide dont ils font les frais puisqu'ils se voient obligés d'effectuer des retours en arrière en raison d'enseignements passés déficitaires : « Quand je suis arrivé ici, ils m'ont dit : mise à niveau. Je savais pas c'était quoi. Ils me l'ont expliqué dans le cours. Après ça, je me suis dit : O.K., je commence la même affaire que j'ai fait en masse ou que j'ai fait au secondaire. Parce que, d'une manière, je vois, de toute façon, je vois la même affaire que j'ai fait. » (Sujet 270)

L'écart perçu entre la conception de leur vie professionnelle future et le contenu de la formation générale en français augmente le sentiment de discontinuité que les garçons ressentent face à leur cheminement en français :

Un français que tu vas utiliser en tant que professionnel sur le marché du travail, puis le français qu'on nous enseigne, c'est sûr que c'est la langue française, là, c'est la même chose. Mais, entre analyser un poème romantique pour en dégager le thème, puis apprendre à parler un français correct, puis écrire sans faute, je trouve que c'est vraiment deux. C'est vraiment deux choses. C'est déconnecté un petit peu. Le Caf remplit bien son rôle de ce côté-là. » (Sujet 274)

Ce hiatus est perceptible dans l'ensemble du cours collégial, et les élèves y répondent en mettant l'accent sur la formation technique : « Non, je pense que c'est plus important de bien réussir la technique, les cours qui sont rattachés à ça, que mon français. Mon français, c'est plus secondaire. » (Sujet 292) Il ne faut toutefois pas conclure hâtivement que l'importance

du français est évacuée pour autant, car les élèves s'accordent pour dire que cette matière reste pertinente, même s'ils ressentent un attrait moins fort à son endroit :

Moi, si je réussis ma technique super bien puis que, à un moment donné, je ne sais pas, à 30 ans, je décide de changer de carrière, complètement de domaine, le français, je vais encore l'avoir. Fait que ça va me suivre toute ma vie, là, si je suis bien formé. Tu sais, il y en a, c'est sûr, qui n'ont pas d'intérêt en français. Mais, moindrement que tu as un petit intérêt dans l'écriture ou des choses du genre, bien, c'est sûr que le français est important. (Sujet 289)

Une fois terminée l'analyse des connaissances tirées du premier temps de la recherche, nous avons procédé à la conceptualisation de l'objet.

L'analyse des résultats quantitatifs et qualitatifs obtenus au cours de nos travaux sur les garçons et les mesures d'aide en français, soit pendant le premier temps de la recherche, augmentée de l'examen en profondeur du discours des garçons portant sur la nécessaire construction de passerelles entre les ordres d'enseignement secondaire et collégial, nous a conduits à chercher des solutions qui soient elles-mêmes exemptes des caractéristiques qui participent de la problématique, à savoir, ici, le cloisonnement. L'objet pédagogique que nous présentons se veut donc ouvert, il appelle au croisement des différentes mesures de soutien à la réussite. Parmi celles que nous avons recensées au sein de notre collège et qui présentent une importance stratégique pour le soutien à la réussite en français, comme le souhaitent les élèves qui font l'objet de notre étude, nous comptons les activités d'accueil qui se tiennent avant le début de la première session, les activités d'intégration en début d'année, les mesures d'encadrement, les démarches de concertation et le perfectionnement du personnel enseignant.

*Amorce du cahier des charges de l'objet Français, futur simple?*

La conceptualisation de l'objet pédagogique *Français, futur simple?* a permis d'en amorcer le cahier des charges. Le tableau 4.3 récapitule de façon non exhaustive les actions possibles pour chaque volet projeté, dans les limites des fonctions relevées.

**Tableau 4.3** Synthèse des actions, du matériel et des activités envisageables pour l'objet *Français, futur simple?*

VOLETS	FONCTIONS		Matériel / activités possibles
	Soutenir la transition (actions)	Atténuer la discontinuité (actions)	
Accueil	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Établir un contact direct</li> <li>▪ Informer quant aux mesures de soutien à la réussite en français</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Expliquer les caractéristiques du passage de l'ordre secondaire à l'ordre collégial</li> <li>▪ Présenter l'ensemble du cheminement</li> </ul>	Rencontre Tableau synthèse Document d'information
Entrée	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Établir un contact direct</li> <li>▪ Informer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Présenter l'ensemble du cheminement</li> </ul>	Rencontre Document d'information
Encadrement	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Établir et maintenir un contact direct</li> <li>▪ Intégrer les préoccupations des garçons dans les démarches de tutorat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Accompagner l'élève dans ses études</li> <li>▪ Créer des passerelles entre les cours et les mesures de soutien à la réussite en français</li> </ul>	Document d'information
Concertation entre les personnels enseignant et non enseignant	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Harmoniser les pratiques et les savoirs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Harmoniser les pratiques et les savoirs</li> <li>▪ Créer des passerelles entre les cours d'une même discipline, entre la formation spécifique et la formation générale</li> </ul>	Rencontre Comité
Perfectionnement pédagogique		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Construire un savoir commun sur les garçons et le français</li> </ul>	Matériel concernant la pédagogie de la première session

Rappelons que les fonctions traduites en termes d'actions envisageables demeurent liées à des contraintes auxquelles il faut porter attention. D'abord, la mesure à mettre à l'essai doit éviter de provoquer la gêne, d'être connotée par ce que les garçons nomment le *romantisme*, ou d'avoir pour effet de prolonger les études. Ensuite, il faut chercher à sensibiliser aux difficultés sans culpabiliser, tout en encourageant et en respectant le rythme personnel de tout un chacun. Aux yeux des garçons rencontrés, une mesure attrayante porte une touche d'humour, présente une couleur locale et se révèle empreinte de dynamisme. Pour notre part, nous ajoutons qu'il faut tableur sur les composantes de la dynamique motivationnelle, donner priorité à la relation intersubjective et chercher la remise en question



des conceptions aliénantes du code social masculin à l'égard de l'enseignement ou de l'apprentissage du français.

### **Expérimentation : mise à l'essai sectorielle**

Pour être réalisé dans l'esprit dans lequel nous l'avons conçu, l'objet pédagogique *Français, futur simple?* doit être endossé, ou même adopté par la communauté collégiale. Certes, cet objectif est hors de notre portée. Nous avons donc opté pour une mise à l'essai sectorielle en retenant quelques stratégies de l'ensemble plus vaste qu'englobe le projet.

#### *Choix des volets*

La difficulté que représente le passage de l'ordre secondaire à l'ordre collégial est largement connue du milieu de l'éducation. La première session, voire la première année, représente un moment clé dans le parcours de l'élève. Notre étude prouve que l'expression désormais connue sous l'appellation « choc de la première session » (Québec, 1999; Fédération des cégeps, 1999; Paradis, 2000) pour décrire la période d'adaptation aux études collégiales peut recevoir l'expansion « en français ».

S'agissant de proposer une mesure de soutien à la réussite en français, une intervention auprès des nouveaux élèves paraît des plus pressantes, et notre choix s'est arrêté sur la mise à l'essai d'une démarche de concertation. Il s'agit ici, nous ne pouvons qu'en convenir, d'une piste d'action déjà très en vogue. Elle est présente dans le discours des garçons qui ont fait l'objet de notre première recherche comme elle l'est explicitement dans celui des élèves du réseau ayant soumis, par l'intermédiaire de leur fédération, un mémoire au ministre de l'Éducation dans le cadre du Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial :

En ce moment, la formation générale n'apparaît pas à première vue comme un tout, mais plutôt comme l'addition de plusieurs matières sans lien. Le réseau aurait tout à gagner si la composition de la formation générale était explicitement liée comme l'est la formation spécifique. De cette façon, les étudiantes et les étudiants percevraient davantage la pertinence de la démarche associée à la formation générale. C'est dans cet ordre d'idée que la Fédération étudiante propose une meilleure concertation pédagogique et académique entre les diverses disciplines de la formation générale. (Fédération étudiante collégiale, 2004, p. 19)

La concertation figure également comme piste d'action dans des documents émanant du réseau collégial (Fédération des cégeps, 1999) et occupe une place importante dans les modalités de mise en œuvre du plan de soutien à la réussite du cégep du Vieux Montréal. Le Cégep se donne comme objectif de « créer et [de] soutenir la motivation aux études » en

aidant, entre autres, « l'élève à donner du sens et de la valeur à sa situation d'étudiant et aux apprentissages qu'il doit faire » (Cégep du Vieux Montréal, 2004a, p. 12). Parallèlement, les moyens déterminés pour atteindre cet objectif comprennent les actions qui suivent :

Accueillir les nouveaux élèves dans une perspective de motivation.

- Activités d'accueil concertées.
- Dispositif d'accueil par les pairs.
- Maintien d'une attitude d'accueil avant, au début et tout au long de la première session (écoute, observation, intervention ponctuelle, référence).

Les stratégies retenues par notre équipe recourent les objectifs du plan de réussite préparé par le Cégep. En effet, la seconde phase de nos travaux s'étant déroulée dans la même période que celle qui sert de tremplin au plan adopté par l'établissement, elle s'appuie sur les réalisations qui émanent du même milieu éducatif. De plus, tout au long de la phase de conceptualisation du projet *Français, futur simple?*, nous avons pris appui à la fois sur les résultats du premier temps de notre recherche ainsi que sur le *Bilan du plan d'aide à la réussite 2000-2003* (Cégep du Vieux Montréal, 2003a). La concertation envisagée dans le cadre de nos travaux fait l'objet d'une démarche raisonnée où l'observation et l'analyse documentent le déroulement pas à pas de sa mise à l'essai. Or, la concertation ne peut tenir en elle-même, en l'absence d'une visée commune. Rappelons que *Français, futur simple?* se veut une stratégie fondée sur l'idée d'alliance avec des mesures établies auxquelles nous ajoutons la prise en compte des besoins particuliers des nouveaux élèves de sexe masculin dont la compétence langagière est jugée insuffisante pour intégrer le premier cours de la formation générale en français. En conséquence, nous avons retenu la présentation de la formation générale en français et des mesures de soutien à la réussite en français aux nouveaux élèves durant des séances d'accueil comme point de mire d'une démarche de concertation entre, d'une part, notre équipe et, d'autre part, des intervenantes et intervenants du Cégep.

Nous faisons ci-après état de la mise à l'essai clinique du volet *concertation*, principale stratégie prise en compte dans nos travaux actuels et conduite jusqu'à l'étape de l'évaluation, et du volet *accueil*, seconde stratégie que nous avons conduite jusqu'à la mise à l'essai clinique sans toutefois être à même d'en mesurer les effets auprès des élèves, étant donné le contexte et la durée de la présente recherche.

#### *Mise à l'essai du volet concertation*

Le volet *concertation* de l'objet pédagogique *Français, futur simple?* comprend des rencontres réunissant les aides pédagogiques individuelles responsables des programmes

d'électrotechnique, d'informatique et de sciences humaines. Ces professionnelles se chargent de la présentation de la formation générale en français lors des séances d'accueil tenues à l'intention des nouvelles étudiantes et des nouveaux étudiants, séances qu'elles mettent elles-mêmes sur pied. La démarche de concertation proposée vise la collaboration de notre équipe à cette présentation dans le but de répondre à certains besoins exprimés par les cégépiens au cours du premier temps de nos travaux.

La démarche adoptée comprend trois étapes. Au cours de la première de ces étapes, nous avons rencontré trois aides pédagogiques individuelles. Nous avons consacré cette première réunion à la présentation de la problématique, des concepts centraux concernant les garçons et les mesures d'aide en français, et du projet *Français, futur simple?* Cette rencontre s'est déroulée en présence de deux auxiliaires de recherche, par ailleurs tuteurs dans le cadre du développement de l'objet pédagogique *Au lieu de lire*. Au cours de cette première rencontre de concertation, l'une des chercheuses de l'équipe établissait les bases de la collaboration future tandis que les auxiliaires effectuaient des travaux de recherche sous la forme d'observation non participante. Cette rencontre a permis de prendre des engagements mutuels et de mettre en commun les attentes et les objectifs respectifs concernant les séances d'accueil organisées par les aides pédagogiques auprès des élèves de certains programmes. Au sortir de la réunion, l'une des aides pédagogiques a décliné l'offre de partenariat.

Différentes prises de contact avec les aides pédagogiques volontaires ont suivi la première rencontre, dont la teneur est exposée ci-dessus, afin de préparer l'intervention lors des séances d'accueil et de mettre au point les documents qui allaient être distribués aux élèves. Nous avons proposé aux aides pédagogiques de nous joindre à elles, car ce sont elles qui se chargent de présenter la formation générale aux nouvelles étudiantes et nouveaux étudiants. Notre objectif était de faire équipe et d'intervenir à leur côté au moment de présenter la formation générale en français, langue d'enseignement et littérature. Dans un esprit de concertation, nous avons mis en commun nos objectifs et ceux que les aides pédagogiques poursuivent concernant cette présentation dans le cadre des séances d'accueil. À cette fin, les trois aides pédagogiques ont répondu par écrit à la question suivante : « Lors des séances d'accueil, identifiez ce qui vous semble le plus important à transmettre aux nouveaux élèves concernant la formation générale en français ou le français dans son ensemble ». Le tableau 4.4 dresse la liste de tous les éléments de contenus considérés comme importants à aborder au cours des séances d'accueil des nouveaux élèves.

**Tableau 4.4** Liste des éléments de contenu concernant la présentation de la formation générale en français et les mesures de soutien à la réussite en français

<b>Intervenant</b>	<b>Éléments de contenu</b>
Éléments de contenu considérés comme importants par l'équipe du projet <i>Français, futur simple?</i>	1. Aborder la question du passage de l'ordre secondaire à l'ordre collégial.
	2. Présenter un schéma décrivant le cheminement global pour ce qui est de la formation générale en français.
	3. Annoncer les mesures de soutien à la réussite en français.
	4. Introduire aux différentes ressources du Cégep en lien avec le français.
Éléments de contenu considérés comme importants par les API	1. Parler du rôle du français dans le programme.
	2. Décrire les objectifs de chacun des quatre cours de français obligatoires.
	3. Signifier l'importance de suivre les cours chaque session, compte tenu des quatre ou, dans certains cas, cinq cours de français à réussir pendant la durée du cycle des études collégiales, soit en quatre ou en six sessions.
	4. Expliquer les règles d'obtention du DEC en rapport avec l'obligation de réussir l'EUF.
	5. Présenter les services d'aide.
	6. Aborder la question de la qualité de l'écriture : un élève trop « faible » en français écrit, qui fait trop de « fautes », sera inscrit à un cours de mise à niveau en français.
	7. Expliquer les avantages d'une telle « contrainte » [le cours de mise à niveau] et son impact sur le cheminement scolaire.

Pour soutenir notre présentation, nous avons projeté de distribuer un document d'accompagnement. La préparation technique de ce document, que nous décrivons dans la section qui suit, constitue une étape enchâssée dans la mise à l'essai clinique de la concertation.

Au moment de soumettre les documents produits, nous avons demandé aux aides pédagogiques individuelles si elles pouvaient penser à d'autres séances d'accueil où les nouveaux élèves pourraient profiter de notre intervention. Chacune a alors proposé un second programme.

Dans une deuxième étape, la chercheuse et les auxiliaires de recherche ont pris part aux séances d'accueil; dans une troisième étape, nous avons recueilli les observations des aides pédagogiques afin d'apporter des adaptations à notre intervention. En guise de résumé pour cette partie du travail, le tableau 4.5 indique les différents aspects considérés lors de la mise en œuvre du volet *concertation*.

**Tableau 4.5** Fiche signalétique pour la mise en œuvre du volet *concertation* de l'objet *Français, futur simple?*

Fonction	Atténuer la discontinuité <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Harmoniser les savoirs</li> <li>▪ Uniformiser les approches et les pratiques</li> </ul>
Perspectives	Autonomisation, pour ce qui est de la dynamique motivationnelle : présentation des composantes de la dynamique motivationnelle en français et des conceptions de la réussite Autonomisation, pour ce qui est de la sensibilisation à la remise en question du code social masculin au regard du français
Forme	Rencontres préparatoires à l'accueil des élèves Diffusion d'information sur les garçons et les mesures d'aide en français, par des moyens oraux et écrits Rencontres de consultation en vue de la production de documents écrits
Fond	Profil de sortie au terme des études secondaires/profil d'entrée au début des études collégiales Cheminement en français pendant les études collégiales Éventail des mesures de soutien à la réussite en français
Contraintes	Difficile convergence des temps de disponibilité Disparité des objectifs
Instances	Personnels non enseignants responsables des séances d'accueil des nouvelles étudiantes et nouveaux étudiants Personnels enseignant et non enseignant pour la conception des documents imprimés <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Auxiliaires de recherche</li> <li>▪ CO</li> <li>▪ Enseignant de français</li> <li>▪ Membres du CAREF</li> </ul>
Ressources matérielles	Documents imprimés Locaux pour les rencontres

### *Préparation technique*

Parmi les démarches entreprises pour mener à bien le développement de l'objet pédagogique *Français, futur simple?*, nous avons mis au point une brochure d'information à l'intention des élèves. Différents prototypes ont été soumis à la consultation. La conception de ces documents prend en considération les éléments du cahier des charges tout en respectant les avis des personnes consultées, à savoir les personnes directement impliquées dans des mesures de soutien à la réussite en français, par exemple les membres du Comité d'aide à la réussite en français du Département de français du Cégep, des garçons jouant un rôle dans l'accompagnement des élèves visés par la mesure, soit des tuteurs du projet *Au lieu*

*de lire*, et d'une personne engagée dans des mesures de soutien à la réussite, en l'occurrence un conseiller en orientation. Après évaluation des différentes simulations, nous avons opté pour la production de trois documents : deux feuillets d'information à l'intention des personnels, le premier illustrant le parcours de la formation générale en français accompagné d'une description de son contenu (*voir l'annexe 9*) et le second indiquant le parcours de la formation générale en français et les mesures de soutien à la réussite en français avec leur description (*voir l'annexe 10*), et une brochure d'information à l'intention des nouveaux élèves. Pour ce qui concerne cette dernière, tant dans sa forme que dans son contenu, nous avons pris soin de considérer les qualités recherchées par les garçons, entre autres le dynamisme, la couleur locale, l'humour, la sensibilisation aux difficultés, l'information et les références, et le ton personnel. De plus, nous avons tenu compte d'une donnée observée dans le cadre de l'expérimentation du projet *Au lieu de lire*, soit que les garçons profitent de l'espace réservé à ce projet pour consulter des bandes dessinées.

#### *Mise à l'essai du volet accueil*

La collaboration au cours de séances d'accueil des nouvelles étudiantes et nouveaux étudiants vise la présentation de points d'information concernant le cheminement au regard du français, langue d'enseignement et littérature, dans une optique de construction de passerelles entre les études secondaires et les études collégiales et, à l'ordre collégial, entre la formation spécifique et la formation générale. *Français, futur simple?* tient pour primordiales la diversification des lieux d'information au sujet de la formation générale en français et celle des personnes prêtes à représenter cette dimension de la formation collégiale. Les séances d'accueil qui se tiennent au printemps précédant la première session d'études collégiales présentent plusieurs qualités à cet égard : sans lien manifeste avec les cours de français, elles visent à accueillir l'élève en lui présentant sa formation spécifique, en l'informant de l'organisation générale des études qu'il est à la veille d'entreprendre et en lui permettant d'accomplir certaines démarches administratives.

Nous avons mentionné que la préparation technique de la stratégie expérimentée avait été incorporée au volet *concertation* de l'objet. Lors de la mise à l'essai de cette stratégie, nous avons utilisé ce véhicule de communication pour structurer la présentation orale. Conséquemment, nous avons abordé chacune des sections de la brochure que les élèves avaient sous la main : différence entre l'enseignement du français à l'ordre secondaire et à l'ordre collégial, critères de classification dans le cours de mise à niveau en français, parcours de la formation générale en français, présentation des mesures de soutien à la réussite en français, identification de divers lieux d'animation et de soutien en français au Cégep.

La mise à l'essai clinique du volet *accueil* a été réalisée grâce à une expérimentation répétée lors de quatre séances d'accueil des nouveaux élèves inscrits dans les programmes de Sciences humaines et de Techniques d'électrotechnique, auxquels se sont ajoutés, sur recommandation des aides pédagogiques, les programmes de Techniques de design industriel et de Techniques de génie mécanique. Après discussion avec les aides pédagogiques responsables de la tenue de ces rencontres, nous avons pris la parole en ouverture des séances. L'une des chercheuses de notre équipe, accompagnée de deux auxiliaires de recherche qui prenaient des notes de terrain, présentait l'information en ajustant son discours en fonction des particularités du programme visité, des commentaires des aides pédagogiques et des résultats de l'évaluation continue du déroulement de l'expérimentation. Le tableau 4.6 indique les différents aspects qui ont été considérés lors de la mise en œuvre du volet *accueil*.

**Tableau 4.6** Fiche signalétique pour la mise en œuvre du volet *accueil*

Fonction	Soutenir la transition Établir un contact avec l'élève admis Diffuser l'information par des échanges directs Relier l'expérience passée à l'expérience à venir Préparer au changement
Perspectives	Autonomisation, pour ce qui est de la dynamique motivationnelle : influencer positivement sur le degré de motivation à s'améliorer en français Autonomisation, pour ce qui est de la remise en question du code social masculin au regard du français
Forme	Rencontre des nouveaux élèves, en groupes Diffusion d'information par des moyens oraux et écrits
Fond	Profil de sortie des études secondaires / profil d'entrée des études collégiales Cheminement en français à l'ordre collégial Éventail des mesures de soutien à la réussite en français Carnet des bonnes adresses en français (services intra-muros et ressources Internet)
Contraintes	Temps de présentation limité Intérêt de second ordre pour des élèves accueillis dans un programme d'études spécifique Taille de certains groupes, qui gêne les efforts en vue d'établir un contact personnel
Instances	Nouveaux élèves admis Sciences humaines : 100 élèves Techniques de design industriel : 30 élèves Techniques d'électrotechnique : 36 élèves Techniques de génie mécanique : 58 élèves API
Ressources	Conception du document d'accompagnement Graphiste Service de la reprographie



## ■ Évaluation et discussion ■

---

En mettant à l'essai dans le cadre de nos travaux deux stratégies qui visent à établir des passerelles, d'une part, entre les ordres d'enseignement et, d'autre part, entre la formation générale, la formation spécifique et les mesures de soutien à la réussite en français, nous comptons faire l'examen de processus dont nous pouvons difficilement apprécier pleinement les effets dans un avenir immédiat. La nature des résultats que nous présentons ici n'est ni quantifiable ni mesurable; il s'agit d'observations qui viennent enrichir notre compréhension des conditions nécessaires à la réalisation de mesures réputées importantes pour le soutien à la réussite en fournissant des indications quant à la valeur d'usage et à la valeur d'estime suscitées par l'objet *Français, futur simple?*

### **Observations**

Deux types d'observations figurent ci-dessous : d'abord celles qui sont liées au soutien du passage entre les études secondaires et les études collégiales, puis celles qui sont liées à l'objectif d'atténuer la discontinuité entre la formation générale, la formation spécifique et les mesures de soutien à la réussite.

#### *Observations relatives à l'objectif de soutenir le passage entre les études secondaires et les études collégiales*

- Nous avons observé que les élèves affichent un intérêt réel au regard de la présentation de la brochure *Français, futur simple?*
- Questionnés à cet effet, les élèves disent savoir que des cours de français font partie de leur programme d'études collégiales.
- Compte tenu que l'assistance rencontrée est composée de garçons et de filles qui ne se connaissent pas et qui, de plus, se trouvent dans un lieu inconnu, nous ne nous attendions pas à recevoir beaucoup de questions. Il est donc remarquable que, lors de toutes les séances, la même question soit revenue : est-ce que le fait de suivre le cours de mise à niveau en français prolonge la durée des études, c'est-à-dire ajoute une session d'études? Chaque fois, c'est un garçon qui pose la question. Nous avons ici une nouvelle indication tangible de l'importance de cette contrainte relative au temps présente dans le cahier des charges.

- Par sa question quant à l'interprétation du schéma représentant le parcours de la formation générale qui lui est présenté, un élève cherche à savoir si la passation de l'épreuve ministérielle, qui peut être faite pendant ou après le troisième cours de la formation générale en français, peut avoir pour effet de le dispenser de suivre le quatrième cours. Il se peut que la représentation schématique du parcours cause cette confusion ou que la distinction entre les trois cours de la formation commune et le cours propre reste difficile à saisir pour certains.
- Dans certains cas, la taille du groupe rencontré est telle que le contact ne peut s'établir que d'une façon très formelle et très impersonnelle.

*Observations relatives à l'objectif d'atténuer la discontinuité entre la formation générale, la formation spécifique et les mesures de soutien à la réussite*

Concernant les communications...

- Parmi les voies de communication utilisées pour établir un dialogue entre l'équipe de recherche et les personnels du Cégep concernés par l'objet, le courriel se révèle la moins efficace de toutes.
- Aucune démarche impliquant des transactions de documents, par exemple la soumission d'un schéma à retourner avec des commentaires ou de questions auxquelles il est demandé de répondre par écrit avant de les retourner, ne réussit. Toutes les démarches de consultation nécessitent un échange direct avec la personne ou le groupe sollicité.
- Les rencontres de groupe se déroulent différemment selon les milieux consultés. La présence de collègues entraîne parfois des effets contraignants sur le déroulement de la concertation. En effet, des différences importantes dans la qualité des échanges sont parfois observées lorsque la rencontre se déroule en privé. Si la concertation doit se tenir en groupe, il apparaît nécessaire de prévoir une certaine période de temps pour l'établissement d'un espace de collaboration et d'ouverture.
- L'accueil des nouveaux élèves ne semble pas perçu par les intervenantes et les intervenants comme une voie plausible d'intervention dans le cadre du soutien à la réussite scolaire. Aux prises avec des préoccupations de tous ordres, les aides pédagogiques perçoivent d'abord l'intégration de notre projet comme une contrainte supplémentaire dans l'organisation de ces

rencontres. Par contre, les commentaires ultérieurs de leur part restent chaque fois très positifs. Il faut, bien sûr, attendre les entrevues individuelles entre les aides pédagogiques et ces élèves pour mesurer ce qui a été retenu de notre intervention.

Concernant les réalisations communes...

- Bien que chaleureusement reçus au moment du déroulement de toutes les rencontres, nous ne réussissons pas à faire partager l'idée d'une action conjointe, d'une présentation commune des points d'information à traiter. L'intégration de notre participation aux séances d'accueil se produit par l'ajout d'un segment distinct dans le déroulement de la rencontre. Nous intervenons au début de celle-ci, avant que la « vraie » rencontre n'ait lieu, en quelque sorte. Dans certains cas, la présentation de la formation générale en français et des mesures de soutien à la réussite en français nous est entièrement déléguée; dans d'autres, nous ne présentons que la brochure *Français, futur simple?*, et la description des cours est réservée pour une présentation ultérieure, après notre départ.
- Nous réussissons partiellement à concevoir un document qui intègre bien les commentaires des personnes consultées et qui reflète bien la connaissance que les personnes impliquées dans le soutien à la réussite en français possèdent de la problématique. En effet, des remarques tardives nous font prendre conscience que toutes les opinions ne se sont pas fait entendre dans la période de conception des documents d'accompagnement réalisés durant cette expérimentation.
- Nous observons une communauté d'intérêts parmi les artisanes et les artisans des mesures de soutien à la réussite, mais une difficile mise en commun. Une préoccupation évidente pour la protection des champs de compétence et des champs d'action représente un enjeu pour la réussite des démarches de concertation. Des réticences dans la conduite d'actions conjointes sont observées aussi bien entre les services qu'entre les différents projets de soutien à la réussite, réticences qui relèvent parfois de la compétition pour l'obtention de ressources ou pour le contrôle de l'information.

## Synthèse des résultats sous les angles de leur valeur d'estime et de leur valeur d'usage

L'analyse des observations provenant de l'élaboration et de l'expérimentation de l'objet pédagogique *Français, futur simple?* nous amène à retenir ce qui suit en ce qui a trait à sa valeur d'estime :

- les élèves affichent un intérêt réel au regard de la présentation de la brochure *Français, futur simple?*;
- l'équipe de recherche est toujours bien reçue au moment du déroulement de toutes les séances d'accueil des élèves, mais, en contrepartie, il semble peu possible de faire partager l'idée d'une action conjointe.

Par ailleurs, l'analyse des observations provenant du même processus d'élaboration et d'expérimentation de *Français, futur simple?* nous conduit à conclure ce qui suit pour ce qui est de sa valeur d'usage :

- lors de toutes les séances d'expérimentation, la même question est revenue, chaque fois posée par un garçon, à savoir si le fait de suivre le cours de mise à niveau en français prolonge la durée des études, c'est-à-dire ajoute une session d'études;
- à la suite d'une question portant sur l'interprétation du schéma représentant le parcours de la formation générale présenté, nous constatons qu'il est possible que la représentation schématique du parcours cause une certaine confusion, ou encore, que la distinction entre les trois cours de la formation commune et le cours propre reste difficile à saisir pour certains;
- dans certains cas, la taille du groupe rencontré est telle que le contact ne peut s'établir que d'une façon très formelle et très impersonnelle, ce qui rend l'établissement de relations personnelles improbables;
- parmi les voies de communication utilisées pour établir un dialogue entre l'équipe de recherche et les personnels du Cégep concernés par l'objet, le courriel se révèle la moins efficace de toutes;
- les démarches de consultation nécessitent un échange direct avec la personne ou le groupe sollicité;
- la présence de collègues entraîne parfois des effets contraignants sur le déroulement de la concertation et, par conséquent, des différences

importantes dans la qualité des échanges sont parfois observées lorsque la rencontre se déroule en privé;

- l'accueil des nouveaux élèves ne semble pas perçu par les intervenantes et intervenants comme une voie plausible d'intervention dans le cadre du soutien à la réussite scolaire, mais, en revanche, les commentaires formulés à la suite d'une intervention dans ce cadre restent chaque fois très positifs;
- la conception d'un document qui fasse l'unanimité ne va pas de soi;
- la communauté d'intérêts n'entraîne pas nécessairement la mise en commun, la protection des champs de compétence et des champs d'action restant présente.

### **Discussion des observations**

Peut-on permettre l'amélioration des compétences langagières des nouveaux élèves en mettant au point des stratégies qui tendent à la construction de passerelles entre les ordres d'enseignement secondaire et collégial, ou entre la formation générale en français, la formation spécifique et les mesures de soutien à la réussite en français? Lorsque nous lisons que des mécanismes de concertation entre les responsables d'un programme d'études et ceux du Département de français s'imposent pour atteindre les cibles de réussite dans les cours de la formation générale en français, notamment dans le *Bilan du plan de réussite du programme de Techniques en électrotechnique* (Cégep du Vieux Montréal, 2003b, p. 4) – programme qui figure par ailleurs parmi les programmes visités dans le volet *accueil* de l'objet *Français, futur simple?* –, nous constatons qu'une proposition fondamentale de cet objet est admise comme un *a priori* : la concertation se présente telle une voie à exploiter pour qui veut soutenir la réussite en français des cégépiennes et des cégépiens. S'inscrivant dans la veine de la concertation générale nécessaire pour développer la compétence langagière (Defays, Maréchal et Mélon, 2000), notre recherche fournit des données relatives à la mise au point d'un projet d'action conjuguée des actrices et acteurs du milieu éducatif de manière à influencer positivement sur la perception de la valeur accordée au français et sur la perception de sa compétence en français, deux composantes de la dynamique motivationnelle fortement corrélées avec le degré de motivation à s'améliorer en français. Rappelons qu'il s'agit de hausser ce degré de motivation pour augmenter les possibilités de l'élève de réussir le cours de mise à niveau en français.

La présente recherche de développement d'objet pédagogique, par l'entremise du projet *Français, futur simple?*, s'est principalement penchée sur la mise à l'essai clinique

d'une démarche de concertation ayant pour objet l'intégration de notre équipe dans des séances d'accueil aux nouveaux élèves et la conception de documents de sensibilisation répondant à des besoins communs d'information concernant la formation générale en français et les mesures de soutien à la réussite en français. Au terme de son élaboration, de son expérimentation et de son évaluation, deux conclusions s'imposent : la concertation ne saurait être réussie sans une réelle tentative de fusion des actions convergentes; elle ne pourra non plus atteindre sa pleine puissance si les acteurs du système n'acceptent de s'ouvrir que dans la mesure où leur position dans la structure reste assurée.

#### *Pour un dépassement de la logique de juxtaposition*

Lorsque la concertation se réduit à une juxtaposition d'actions et d'événements, l'image traduisant les liens entre la formation générale en français et la formation spécifique transmise à l'élève conserve un caractère discontinu. Ainsi, en préservant une quasi-étanchéité entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, l'on exige des élèves qu'ils établissent eux-mêmes les liens nécessaires et suffisants pour passer de l'ordre d'enseignement secondaire à l'ordre collégial. Comment remettre en question cette logique de la juxtaposition des éléments et rapprocher les études collégiales de l'enseignement secondaire tout en préparant adéquatement soit au marché du travail, soit aux études universitaires? À titre d'exemple, quand nous isolons la présentation de la formation en français du reste d'une rencontre visant l'accueil au cégep, que nous réservons la prise de parole à des enseignantes ou enseignants de français, que nous dissociions la référence aux documents conçus par le Service des études qui incluent la description des cours de français et les documents d'information sur les mesures de soutien à la réussite en français produits par notre équipe, l'élève ne perçoit-il pas que toutes ces actions n'ont pas un statut comparable? Ce message correspond-il aux valeurs que l'établissement souhaite transmettre et aux finalités de la formation collégiale? Il nous semble fondé de dépasser la logique de la juxtaposition, car la présence simultanée d'éléments et d'individus n'est pas suffisante pour réaliser une réelle mise en commun.

La portée d'une action véritablement concertée, fondée sur un travail de collaboration entre les ordres d'enseignement, mais également entre la formation générale et la formation spécifique, se heurtera aux frontières du territoire éducatif. Larose et Roy (1993) proposent non seulement une concertation entre les aides pédagogiques, d'une part, et les enseignantes et les enseignants, d'autre part, mais aussi une concertation entre le milieu secondaire, la famille, l'élève et le milieu collégial de manière à optimiser le dépistage des élèves ayant besoin de soutien à la réussite. Leur proposition introduit donc un nouvel acteur, à tout le moins en ce qui concerne les études collégiales : la famille. En outre, elle met en lumière l'importance de considérer l'élève comme l'une des parties de cette vaste entreprise, ce que

les obligations courantes peuvent à l'occasion faire perdre de vue. Rivière (1996) suggère lui aussi la prise en compte des parents. Roy, avec la collaboration de Gauthier, Giroux et Mainguy (2003), conclut que la famille est d'ailleurs l'une des trois logiques sociales qui interfèrent sur le cheminement scolaire de l'étudiant, voire qui conditionnent sa réussite. Il semble, en effet, qu'il existe des liens étroits entre les variables relatives à la famille et la réussite scolaire. L'importance de l'univers de la famille devient donc un véritable carrefour où convergent différents facteurs sociaux en lien avec la réussite. Dans ses efforts visant la réussite, l'enseignement supérieur semble multiplier à l'heure actuelle les approches auprès de tous les acteurs pouvant influencer positivement sur la réussite. À titre d'exemple, le site Web de l'Université de Sherbrooke contient une rubrique à l'intention des parents – par laquelle les parents peuvent d'ailleurs s'abonner à *InfoParents*, publié quatre fois par année à leur intention. De telles initiatives restent sous-exploitées dans notre collège.

#### *Pour un dépassement de la logique d'expertise*

Lorsque la concertation ne permet pas de redéfinir la position des actrices et acteurs à l'intérieur du système, l'action entreprise risque de n'agir qu'en surface. L'une des cibles de la concertation à l'égard du soutien à la réussite en français est de permettre le métissage des discours portés par les personnes signifiantes qui entrent en contact avec l'élève ayant besoin de soutien. Le Groupe de travail sur la motivation scolaire du collège Ahuntsic (Groupe de travail sur la motivation scolaire, 1999) dresse un constat semblable lorsqu'il affirme que la participation des enseignantes et des enseignants aux activités d'accueil des nouveaux élèves est l'une des conditions liées à la réussite de l'activité. En ce qui concerne plus spécifiquement la lecture et l'écriture, nous pouvons envisager influencer positivement sur la perception que l'élève a de la valeur de ces activités en lui faisant voir l'importance et l'utilité de ces activités au regard de la réussite personnelle, de la réussite scolaire et de la réussite professionnelle. L'enseignante ou l'enseignant de l'une des disciplines de la formation spécifique, l'entraîneuse sportive ou l'entraîneur sportif, la personne-ressource qui intervient lors d'une activité parascolaire, bref toute personne qui fait figure de modèle aux yeux des élèves dans le cours de sa formation représente une joueuse ou un joueur clé à qui il faut confier une responsabilité dans un champ d'expertise *a priori* occupé par les enseignantes et les enseignants de la formation générale en français. Il faut concevoir que les rôles puissent être redistribués, car un processus de concertation réussi doit permettre le dépassement de la logique des champs d'expertise.

La concertation revêt une importance stratégique pour qui veut améliorer la situation des élèves qui peinent à répondre aux exigences collégiales en matière linguistique. Nous avons réussi à créer un lien, même ténu, avec des cégépiens en devenir, au terme de leur parcours secondaire et à la veille de leur entrée dans notre collège. Des passerelles se sont

momentanément formées entre différents services, mais la concertation s'est surtout révélée une démarche encore trop superficielle qui prend aisément le visage de la collaboration lorsque les domaines de tout un chacun sont protégés. La discontinuité est partout présente : dans les façons de penser et de réaliser le soutien à la réussite, dans les perspectives d'action, dans la manière de mettre en commun les efforts, dans les communications. Nous ne saurions trop insister sur le fait que la concertation suppose davantage qu'une organisation efficace; elle réclame du temps, car ce processus ne tient pas uniquement dans la bonne volonté et la compétence des agents du milieu, qualités manifestes parmi les partenaires mis à contribution dans la présente recherche. Pour atteindre les objectifs de concertation proposés comme mesure permettant de s'approcher des cibles de réussite, il faut soutenir le passage entre les ordres secondaire et collégial et atténuer la discontinuité entre la formation générale en français, la formation spécifique et les mesures de soutien en français en mariant objectifs, compétences et expertises.

Dépasser la logique de la juxtaposition et la logique de l'expertise peut entraîner un meilleur arrimage entre l'offre d'enseignement et la demande d'apprentissage. Dans ses travaux portant sur le décrochage scolaire, Rivière (1996) adopte une position qui va dans ce sens :

Selon des théories organisationnelles, une institution est saine lorsqu'elle sait accorder sa mission aux caractéristiques de sa clientèle. Actuellement, c'est plutôt la clientèle qui tente de s'accorder aux programmes. Il en résulte de nombreuses contradictions entre les objectifs poursuivis par les étudiants et la mission officielle des secteurs en cause [...]. Cette situation ne permet pas l'éclosion de transactions dynamiques entre l'institution, le secteur et l'étudiant, de telle sorte que les rapports étudiant-institution ne sont pas optimisés.

Nous en sommes.



## Conclusion

---

Nous avons amorcé en l'an 2000 un projet de recherche en deux temps : tout d'abord, nous avons cherché, par notre étude sur *Les garçons et les mesures d'aide en français* (Lapostolle, Massé et Pinho, 2003), à comprendre la situation particulière des garçons désavantagés sur le plan de la langue dès l'entrée à l'ordre collégial, afin d'être en mesure d'agir de façon éclairée; par la suite, nous avons voulu, par notre étude *Pour une amélioration du français chez les garçons*, élaborer, expérimenter et évaluer des objets pédagogiques conçus à l'intention expresse de ces élèves. Au terme du premier temps de la recherche, il nous est apparu évident que la situation des garçons ne saurait être changée par la seule augmentation de la disponibilité ou de l'accessibilité aux mesures déjà offertes, ou par l'intensification de moyens déjà expérimentés, dont nous pouvons tracer les limites. À notre avis, il ne fait aucun doute que, à l'enseignement supérieur, en matière linguistique, les démarches de remédiation doivent proposer une intervention qui prend en compte le sexe de l'élève. Amenés à réfléchir sur les éléments qui pourraient les conduire à s'investir durablement dans les mesures de soutien à la réussite en français, les garçons confient que l'aide en français qu'ils favorisent comporte trois dimensions primordiales à leurs yeux : premièrement, la cohérence et le souci de tabler sur la continuité et la préservation, voire l'enrichissement, de leurs acquis; deuxièmement, la sollicitation des composantes motivationnelles significatives pour eux dans la perspective d'une influence positive sur leur dynamique motivationnelle au regard du français; troisièmement, l'attention portée au contact interpersonnel. Par leurs réponses et leurs propos, les garçons qui ont participé à notre recherche dévoilent à l'intention de celles et ceux qui souhaitent soutenir leur réussite en français les aspects de leur dynamique motivationnelle qu'il faut rehausser pour viser l'engagement, la persévérance et, à terme, l'amélioration de leur performance. Ce sont ces aspects qui nous ont guidés tout au long du deuxième temps de la recherche. Au cours de cette phase, nous avons élaboré, puis expérimenté, et enfin, apprécié selon une procédure reposant sur des chaînes évaluatives la valeur d'usage ainsi que la valeur d'estime de deux objets pédagogiques comportant chacun une double perspective : *Au lieu de lire et Français, futur simple?* Nous avons également dressé les portraits de Tristan, Jean-Luc, Olivier, Axel, Michaël, Alessandro, Juan, Nicolas, Simon, Samuel et Thierry, soit de chacun des 11 garçons ayant participé aux deux temps de notre recherche. Cinq de ces portraits, témoins de parcours sinueux, exemplaires ou rassurants, ponctuent le texte. Ce rapport-ci clôt donc le projet entrepris en l'an 2000.

La première partie du présent rapport situe les préalables théoriques et méthodologiques de la recherche. Dans le premier des deux chapitres qui le constituent, nous présentons d'abord le portrait de Nicolas qui, en deux sessions et quelques semaines d'une troisième, fait l'expérience de trois programmes d'études différents et ne réussit que trois des 15 cours qu'il suit. Les difficultés qu'éprouve Nicolas à s'adapter aux exigences de l'ordre d'enseignement collégial, conjuguées à celles qu'il éprouve en lecture, ont raison, à tout le moins temporairement, de son projet d'obtention d'un diplôme d'études collégiales en français. Cette situation est-elle extraordinaire? Aucunement, puisque sur 100 élèves de sexe masculin, seulement 50 poursuivent des études à l'enseignement collégial ordinaire et uniquement 30 obtiennent un diplôme d'études collégiales; les filles, en revanche, sont 67 à poursuivre ces mêmes études et 49 à obtenir ce même diplôme (Québec, 2001c). Ainsi, la représentation minoritaire du groupe des garçons dans les études supérieures est bel et bien inscrite dans la réalité québécoise contemporaine. Ajoutons que, considérant les inscriptions en première session au sein de l'établissement auquel nous appartenons, le pourcentage des garçons inscrits en mise à niveau sur l'ensemble des nouveaux élèves de sexe masculin est relativement élevé. En effet, un garçon sur cinq est tenu de suivre le cours de mise à niveau en français au regard de une fille sur huit. Quel que soit le trimestre, le taux de réussite des garçons est toujours en deçà de celui des filles. Qui plus est, la note moyenne du groupe des garçons se maintient sous la note de passage. Cette situation perdure puisque, quelques sessions plus tard, les garçons réussissent l'épreuve uniforme de français dans une moindre proportion que leurs consœurs. Fait notable, l'écart observé dans notre collège atteint une valeur qui représente presque le double de celui constaté parmi les élèves de l'ensemble du réseau. Sachant que les élèves de sexe masculin éprouvent davantage de difficulté que leurs consœurs à répondre aux exigences collégiales en matière de langue d'études, nous serions justifiés de pronostiquer une fréquentation des mesures de soutien à la réussite en français à prédominance masculine. Or, il n'en est rien. C'est d'ailleurs ce constat qui a conduit notre équipe à établir leur profil motivationnel en français, dans le but de déceler les facteurs qui motivent leur résistance à l'égard des mesures d'aide en français qui leur sont offertes et de trouver, avec leur concours, les pistes d'intervention qui tiendraient compte de leurs désirs, de leurs besoins et de leurs champs d'intérêt. Le portrait que nous avons dressé de la dynamique motivationnelle en français des cégépiens dont la compétence langagière est insatisfaisante à l'entrée à l'ordre collégial résulte, d'une part, d'une interrogation par questionnaire menée auprès de 426 élèves, garçons et filles, inscrits au cours de mise à niveau en français au cégep du Vieux Montréal, et, d'autre part, d'une consultation par voie d'entrevues auxquelles ont participé 42 garçons. Le profil motivationnel en français établi dans cette recherche a donc été obtenu selon un parcours méthodologique mixte ayant des points d'appui dans les traditions quantitatives et qualitatives des recherches en sciences humaines. Les travaux conduits dans le cadre de ce premier temps de la recherche puisent leurs assises théoriques à trois grandes sources : la dynamique motivationnelle en contexte

scolaire (Viau, 1994, 1995, 1998, 1999, 2000; Viau et Louis, 1997), les conceptions de la réussite scolaire (Rivière, 1995, 1996; Rivière, Sauvé et Jacques, 1997, 1998) et le code social masculin (Bouchard et St-Amant, 1996; Dulac, 2001; Pollack, 2001). Notre recherche démontre que la perception du degré de motivation à s'améliorer en français est la variable la plus significative pour expliquer la note des garçons inscrits en mise à niveau en français. Soulignons que l'amélioration des garçons dans les cours de mise à niveau est réelle, et répétons que la note moyenne de ce groupe reste en deçà de la note de passage. La note obtenue en mise à niveau reflète le degré de motivation à s'améliorer en français, et nous savons désormais qu'il y a une différence significative en faveur des filles à cet égard. Il convient par conséquent de viser le haussement de ce degré de motivation chez les cégépiens. Nous pouvons y parvenir en exerçant une influence positive sur certaines composantes de la dynamique motivationnelle. En effet, tests statistiques à l'appui, le degré de motivation à s'améliorer en français est le reflet de la perception de la valeur de la lecture et du but d'apprentissage en écriture. De surcroît, pour les garçons, la note de mise à niveau en français est fortement corrélée avec le but d'apprentissage en lecture et la perception de leur compétence en lecture. Il appert qu'une démarche cohérente et soucieuse de tabler sur la continuité et la préservation, voire l'augmentation, de leurs acquis représente une première pierre sur laquelle bâtir. Une sollicitation des composantes motivationnelles signifiantes pour eux dans la perspective d'une influence positive sur leur degré de motivation à s'améliorer en français offre une deuxième voie prometteuse. Finalement, nous n'insisterons jamais trop sur le fait que les actions entreprises, quelle que soit leur nature, doivent porter une attention particulière au contact interpersonnel, ce que nous nommons, avec Pollack, la « puissance de connexion ».

Le portrait de Juan ouvre le second chapitre de la première partie du rapport. Âgé de 21 ans, diplôme d'études secondaires en mains, Juan commet une erreur tous les trois mots à l'entrée au cégep. Et son dossier scolaire et ses propos témoignent de la difficulté que peut être appelé à vivre un jeune homme, arrivé au Québec à mi-chemin de l'enseignement primaire, qui ambitionne de réussir des études supérieures en français. Malgré les exigences de l'ordre collégial en matière langagière et la faiblesse indéniable de la qualité de sa langue, Juan n'en réussit pas moins un peu plus de un cours sur deux. Pour lui, toutefois, la transition entre les études secondaires et collégiales est marquée par « un grand choc », celui d'être laissé à soi-même sans y avoir été suffisamment préparé. Où, quand, comment et pourquoi la seule formation générale en français peut-elle répondre à toutes les hésitations, les interrogations, voire les objections de Juan? Dans ce deuxième chapitre, nous exposons les méthodes et instruments retenus, lesquels s'inspirent de la démarche proposée par Van der Maren (1999) pour le développement d'objets pédagogiques et nous présentons un devis qui comporte cinq phases. La première de ces phases consiste en une analyse de la situation, analyse à laquelle nous avons procédé dans le premier temps de la recherche en dressant le

profil motivationnel en français des garçons dont la compétence langagière est insuffisante au moment de leur entrée à l'ordre collégial. Ce faisant, nous avons cherché à ancrer le problème de manière ferme mais sensible. Au cours de la deuxième phase de l'étude, nous avons ébauché le cahier des charges de chacun de deux objets ainsi que 11 portraits. Le cahier des charges que nous avons construit présente l'objet sous cinq angles : les fonctions qu'il remplit, les contraintes que sa mise au point impose, les instances qu'il vise, les ressources qu'il commande et l'ordre de priorité que les résultats de la recherche suggèrent. Quant au portrait, il nous permet de considérer les expériences et opinions des garçons sur les plans sociologique et scolaire, motivationnel, individuel et collectif, en plus de suivre ceux-ci au gré de leur cheminement, depuis la fin de leurs études secondaires. Au moment d'entreprendre la troisième phase de l'étude, nous avons commencé à enrichir le cahier des charges des fruits, d'une part, de notre recension des écrits scientifiques, techniques et professionnels pertinents, et, d'autre part, de la consultation de personnes expertes et de notre participation à des activités professionnelles ou scientifiques. Nous avons également procédé à la modélisation des objets afin d'en proposer des modèles généraux. Au cours de cette étape, les grandes lignes des objets, leur apparence générale et leurs composantes principales sont apparues, et le design de leurs fonctions a pris forme peu à peu. La quatrième phase du développement des objets *Au lieu de lire* et *Français, futur simple?* a comporté quatre étapes : l'élaboration de leurs différentes possibilités, la simulation de ces possibilités, l'évaluation de la faisabilité et de la fonctionnalité des simulations, et la prise de décisions en fonction du cahier des charges de chacun. La construction des prototypes a permis de mettre à l'épreuve des réalisations concrètes dans des essais « réels » auprès d'échantillons de la population ciblée de manière à vérifier la *valeur d'usage* des objets – qui renvoie à leur fonctionnement – ainsi qu'à leur *valeur d'estime* – qui renvoie à leur attrait. Enfin, au cours de la cinquième et dernière phase du processus, ayant retenu la mise au point par essai clinique, nous avons procédé par *chaînes évaluatives* répétées, ce qui a donné lieu à un jeu d'allers et de retours entre trois pôles : l'essai réel, l'adaptation et l'évaluation. En nous inspirant du développement d'objet pédagogique tel que le propose Van der Maren, nous avons pris tous les moyens nécessaires pour étudier les objets *Au lieu de lire* et *Français, futur simple?* avec méthode et rigueur. Ensemble, les premier et deuxième chapitres posent les fondements qui ont présidé à la mise au point des objets pédagogiques que nous présentons ci-dessous.

La seconde partie du rapport, également constituée de deux chapitres, présente à tour de rôle les objets pédagogiques *Au lieu de lire* et *Français, futur simple?* Le premier de ces deux chapitres s'ouvre sur le portrait d'Alessandro, accepté au premier tour des admissions au cégep du Vieux Montréal, avec un dossier considéré comme *fort*. Alessandro choisit d'entreprendre ses études supérieures en français, lui pour qui le français est la troisième des quatre langues qu'il parle. Trois sessions, deux cégeps et trois programmes plus tard,

Alessandro n'a réussi que trois des 17 cours auxquels il s'est inscrit. Au cours de ce séjour dans le réseau collégial, son inscription et ses réinscriptions ultérieures en mise à niveau en français ne lui permettent pas de s'améliorer au point de satisfaire aux exigences collégiales en matière de langue d'études. Pourtant, lors de sa première session d'études collégiales, Alessandro exprime une perception *très élevée* de la valeur de la lecture, de l'écriture et des mesures de soutien à la réussite, et s'avoue disposé à recevoir de l'aide. Son parcours suggère, d'une part, qu'il ne suffit pas de croire en la lecture, mais qu'il faut aussi la pratiquer, et d'autre part, que les Alessandro de ce monde attendent encore et encore qu'on leur tende la main... L'objet pédagogique *Au lieu de lire*, dont l'élaboration, l'expérimentation et l'évaluation constituent l'essentiel de ce troisième chapitre, se veut une mesure de soutien à la réussite offrant de l'information et de l'encadrement sous deux formes (soutien individuel et animation), présentant ainsi une stratégie en trois volets. Ajoutons qu'il loge à deux enseignes : à l'intérieur de la bibliothèque du cégep du Vieux Montréal de même que dans le réseau Internet de l'établissement. Utilisant à la fois la perception de la valeur de la lecture et la perception de la compétence en lecture comme leviers pour mettre en action les forces qui composent la dynamique motivationnelle, *Au lieu de lire* est élaboré de manière à exercer une influence positive sur chacune de ces perceptions. En outre, il est conçu dans une double perspective d'autonomisation : d'une part, il vise le développement et l'amélioration de la dynamique motivationnelle au regard du français, et d'autre part, il cherche à provoquer la remise en question des conceptions aliénantes du code social masculin au regard de la lecture. Le cahier des charges qui en chapeaute le développement brosse un tableau complet de la démarche poursuivie dans le cadre de la présente étude. Il énonce les deux fonctions que l'objet remplit ainsi que les 13 résultats sur lesquels celles-ci s'appuient, la double perspective dans laquelle nous l'avons conçu et les 14 résultats qui nous ont conduits à les retenir, les 44 contraintes que nous avons prises en considération pendant sa mise au point, la population qu'il vise et les partenaires avec lesquels nous avons composé, les ressources humaines, matérielles et techniques ainsi que financières qu'il commande, et enfin, l'ordre de priorité que les résultats de la recherche suggèrent de respecter dans sa mise en œuvre. Ce chapitre décrit également les cinq phases que comporte la mise au point d'*Au lieu de lire*. Ce dernier est offert aux garçons dans le respect de leur souci pour le temps et leur désir d'un espace pour lire; il leur propose de l'information et de l'encadrement avant toute chose; il prend en compte la présence chez eux de stéréotypes aliénants au regard de la lecture et leur intérêt faible au regard des lectures. Compte tenu de tous ces aspects, *Au lieu de lire* repose d'abord et avant tout sur des livres et des hommes. Par sa mise en valeur de l'ensemble du corpus lié aux cours de français qui constituent la formation générale en langue et littérature et par le soutien qu'il propose en vue de hausser la perception qu'ont les garçons de leur compétence au regard de la lecture, il se veut un levier agissant sur deux des principales sources de la motivation scolaire et, en définitive, sur les résultats au regard du français écrit. L'analyse des résultats provenant de l'élaboration et de l'expérimentation de

l'objet permet de conclure que cet objet suscite un certain intérêt auprès des élèves, notamment auprès des garçons et des élèves non francophones, lorsque des auxiliaires de recherche (masculins) le leur présentent, et surtout en ce qui a trait à son volet relatif au soutien à la lecture, entre autres dans la mesure où ce soutien est accessible sans rendez-vous. L'espace physique *Au lieu de lire* est fréquenté par des élèves; toutefois, un nombre moindre de garçons que de filles s'y présentent, et aucune enseignante, aucun enseignant n'y est aperçu. Selon les paramètres de l'expérimentation menée, un peu plus du tiers des périodes de soutien offertes sont utilisées à cette fin, toujours l'après-midi. Par ailleurs, les tuteurs d'*Au lieu de lire* sont consultés par un nombre restreint de personnes, mais par un plus grand nombre de garçons que de filles, et la conférence sur la lecture efficace attire peu de personnes, mais davantage de garçons que de filles. Le site Web *Au lieu de lire* est l'objet de centaines de visites, mais, en revanche, son forum électronique n'a pas été un lieu d'échange. En ce qui concerne la valeur d'usage de l'objet, nous pouvons affirmer que le fait de miser sur la « vente personnalisée » par des pairs semble constituer la meilleure approche qui soit pour informer les garçons de l'existence de la mesure à l'essai. En effet, tous les étudiants qui consultent un tuteur associé *Au lieu de lire* le font après un échange avec un auxiliaire de recherche membre de l'équipe, et, en revanche, aucun étudiant, aucune étudiante ne consulte un tuteur associé *Au lieu de lire* à la suite de la recommandation d'une personne intermédiaire, membre du personnel. Les garçons comme les filles remarqués dans l'espace *Au lieu de lire* y consultent des ouvrages, y lisent, y font des travaux, ou encore, semblent s'y reposer, respectant de ce fait la fonction généralement accordée à la bibliothèque moderne et ne perturbant aucunement l'ambiance recherchée dans ce lieu. En ce qui concerne la pratique de la lecture, il apparaît que les lectures des garçons qui s'adonnent à cette activité à l'intérieur de l'espace physique *Au lieu de lire* appartiennent à un plus grand nombre de types de texte que celles des filles y pratiquant la même activité; chez ces garçons, la consultation libre du corpus constitué pour *Au lieu de lire* se révèle plus exceptionnelle que chez les filles, et la grande majorité des personnes à la recherche d'une bande dessinée ou en train de lire une bande dessinée *Au lieu de lire* sont des garçons. Lorsque les élèves consultent un tuteur, règle générale, cette consultation dure en moyenne 50 minutes. Certaines personnes apportent un ouvrage; d'autres, pas. Lors de ces périodes, seuls les garçons recherchent du soutien au regard de la compréhension de texte ou discutent de la perception qu'ils ont de leur compétence en lecture. Les autres points également abordés lors de ces rencontres sont la mécanique de l'acte de lecture, l'intérêt pour le récit, le développement d'une discipline personnelle et la sensibilisation aux difficultés de lecture, la détermination d'un but personnel au regard de la lecture et la perception de la valeur de la lecture. Ainsi, comme leviers pour mettre en action les forces qui composent la dynamique motivationnelle, et ce, dans une double perspective, nous pouvons conclure que les deux fonctions d'*Au lieu de lire* jouissent d'une valeur d'estime légèrement plus importante que leur valeur d'usage. Nous étant approchés au plus près des besoins des garçons dont la compétence linguistique est

insuffisante au moment de leur entrée à l'ordre collégial, ayant tenté de comprendre avec finesse la configuration particulière que prennent pour eux leurs difficultés langagières afin d'agir à leurs côtés pour soutenir leurs efforts, nous avons fait l'expérimentation d'un objet pédagogique qui reçoit un bon accueil de la part des premiers concernés comme proposition visant à agir sur les facteurs associés à la réussite qui relèvent de l'élève même. Qui plus est, l'encadrement, sous ses deux formes, a attiré davantage de garçons que de filles. Ainsi, les fondements sur lesquels repose l'objet nous semblent bien circonscrits et suffisamment pertinents pour suggérer une prolongation de la période de mise au point de manière à réduire l'écart existant entre la valeur d'estime et la valeur d'usage de cet objet. Il faudrait notamment, à l'intérieur de cette poursuite de la phase de mise au point, étudier sa relation à la structure organisationnelle l'entourant, qu'il s'agisse de l'approche éducative – par programmes – prévalente, de la sélection, de la formation et de l'encadrement des intervenants, ou encore, du contexte de l'intervention et de l'intervention elle-même. L'application d'une procédure rigoureuse devrait ensuite permettre de passer à la phase ultime de la méthode, soit l'implantation de l'objet, lequel gagnera à être régulièrement évalué selon des critères aussi bien qualitatifs que quantitatifs.

Le second chapitre de la deuxième partie du rapport commence par le portrait de Samuel. Au moment où ce dernier termine ses études secondaires, son dossier scolaire affiche des résultats qui se présentent sous la forme de dents de scie pour ce qui est de la communication orale et de la lecture, mais d'une ligne plutôt droite pour ce qui est de l'écriture. Dès le début de ses études collégiales, fort d'un degré de motivation à s'améliorer en français qu'il perçoit comme élevé, Samuel hausse grandement sa qualité de scripteur. S'appuyant sur la valeur qu'il accorde aux tâches ou aux activités, persévérant lorsque affrontant une difficulté, il franchit très généralement avec succès chacune des étapes en vue d'obtenir un diplôme d'études collégiales en français. N'indique-t-il pas lui-même qu'il vise une note meilleure que la précédente chaque fois qu'il fait un travail écrit, et de plus, qu'il travaille ses textes jusqu'à ce que ceux-ci expriment bien sa pensée, même lorsque cela est difficile? Suit la présentation de l'objet pédagogique *Français, futur simple?*, qui vise à contrer deux obstacles qui se dressent devant celles et ceux qui consacrent temps et talents à la conduite des mesures de soutien à la réussite en français : en premier lieu, la tendance des garçons à retarder la recherche de soutien; en second lieu, le biais idéologique et, par conséquent, la limite en raison de la valorisation du français par les seules personnes représentant la formation générale en français. Une double finalité le sous-tend : d'une part, multiplier les points de contact permettant d'informer, de sensibiliser et d'accompagner les élèves que nous accueillons alors qu'ils ne détiennent pas toutes les compétences langagières attendues de la population étudiante collégiale, et d'autre part, pratiquer le métissage des discours de tous les personnels de façon à diminuer la segmentation de l'expérience du français que nous donnons à vivre aux élèves au fil de leur formation collégiale. Ainsi, cet

objet suggère, telle une solution aux obstacles mentionnés ci-dessus : la construction de passerelles entre les ordres d'enseignement d'abord, puis entre les disciplines enseignées à l'intérieur du seul ordre collégial, la formation générale en français, la formation spécifique et les mesures de soutien à la réussite en français. Dans le cadre de la présente étude, nous avons procédé à la mise à l'essai clinique d'une stratégie sectorielle, à savoir une démarche de concertation menant à l'ajout de la présentation de la formation générale en français et des mesures de soutien à la réussite en français au cours de séances d'accueil des nouveaux étudiants et étudiantes dans quatre programmes : Sciences humaines, Techniques de design industriel, Techniques d'électrotechnique et Techniques de génie mécanique. Le cahier des charges qui accompagne l'objet *Français, futur simple?* présente les fonctions qu'il remplit, les contraintes à prendre en considération, les instances visées, les ressources nécessaires ainsi que l'ordre de priorités suggéré. Les deux fonctions retenues – soutenir le passage de l'ordre secondaire à l'ordre collégial et atténuer la discontinuité entre la formation générale, la formation spécifique et les mesures de soutien à la réussite en français –, s'appuient sur 13 résultats tirés du premier temps de la recherche; des 33 contraintes prises en compte, 22 sont issues du premier temps de la recherche et 10, de l'expérimentation; si la population visée dans le contexte de l'étude reste celle des garçons dont la compétence linguistique est insuffisante au moment de l'entrée à l'ordre collégial, la population ayant fait partie de l'expérimentation est celle de l'ensemble des élèves reçus lors des séances d'accueil tenues dans les quatre programmes nommés plus haut et les instances concernées, celles des partenaires consultés lors de la phase de mise au point de l'objet; la liste des ressources humaines de même que matérielles et techniques figure dans le cahier; la priorité relevée dans le premier temps de la recherche s'y trouve traduite pour les besoins de l'objet en cause. La phase de mise au point de l'objet repose surtout sur deux assises : la prise en compte de la transition entre l'ordre de l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur ainsi que le choc vécu par les garçons interrogés à la première session en ce qui concerne le français; la difficulté des garçons au regard de ce qu'ils considèrent comme de l'incohérence et, d'une certaine façon, de la discontinuité. Dans ce contexte, l'objet *Français, futur simple?* propose une mise à l'essai sectorielle, et notre choix des volets se veut une réponse aux obstacles et aux assises énoncés. Deux éléments ressortent en ce qui a trait à la valeur d'estime remarquée : la proposition que nous faisons aux élèves est telle que ces derniers affichent un intérêt réel au regard de la présentation de la brochure *Français, futur simple?*; de plus, l'équipe de recherche est toujours bien reçue au moment du déroulement de toutes les séances d'accueil des élèves, mais en revanche, il semble peu possible de faire partager l'idée d'une action conjointe. Pour ce qui est de sa valeur d'usage, nous remarquons de nouveau l'importance prépondérante du temps pour les garçons, nous constatons que la représentation schématique du parcours que nous avons présentée aux élèves gagnerait à être retravaillée de manière à lever toute ambiguïté, que la taille du groupe rend parfois improbable l'établissement de relations personnelles, que le courriel se révèle la moins efficace de toutes



les voies de communication utilisées pour établir un dialogue entre l'équipe de recherche et les personnels du Cégep concernés par l'objet, que les démarches de consultation nécessitent plutôt un échange direct avec la personne ou le groupe sollicité, que les rencontres en privé entraînent des différences importantes dans la qualité des échanges avec les membres du personnel, que, si l'accueil des nouveaux élèves ne semble pas perçu par les intervenantes et intervenants comme une voie plausible d'intervention dans le cadre du soutien à la réussite scolaire, les commentaires formulés à la suite d'une intervention dans ce cadre restent cependant chaque fois très positifs, que la conception d'un document qui fasse l'unanimité ne va pas de soi, et enfin, que la communauté d'intérêts n'entraîne pas nécessairement la mise en commun, la protection des champs de compétence et des champs d'action restant présente. En définitive, les observations qui se dégagent de l'expérimentation de l'objet *Français, futur simple?* se distinguent de celles qui se dégagent de l'autre objet expérimenté dans le cadre de la présente étude. En effet, sa valeur d'usage nous apparaît plus importante que sa valeur d'estime. Devons-nous attribuer ce renversement de situation à notre intention d'agir sur les facteurs relevant du milieu éducatif plutôt que sur les élèves? Quelles actions nouvelles la structure organisationnelle entourant l'objet peut-elle supporter? Il en va de cet objet comme du précédent, c'est-à-dire que les fondements sur lesquels il repose sont bien circonscrits et suffisamment pertinents pour suggérer une prolongation de la période de mise au point de manière à réduire l'écart existant entre la valeur d'usage et la valeur d'estime que nous lui accordons à ce stade-ci du processus. L'application d'une procédure rigoureuse devrait ensuite permettre de passer à la phase ultime de la méthode, soit l'implantation de l'objet, qui gagnera à être régulièrement évaluée selon des critères aussi bien qualitatifs que quantitatifs.

Grâce aux portraits de Tristan, Jean-Luc, Olivier, Axel, Michaël, Alessandro, Juan, Nicolas, Simon, Samuel et Thierry, nous n'avons jamais perdu de vue ces garçons dont nous cherchons à comprendre la réalité. Ne pouvant faire état de tous ces portraits dans le cadre du présent rapport, nous présentons ceux de Nicolas, Juan, Alessandro, Samuel et Tristan, que nous croyons représentatifs. S'ils en avaient eu l'occasion, ces cinq garçons dont la compétence linguistique était insuffisante au moment de leur entrée au cégep du Vieux Montréal auraient-ils profité d'*Au lieu de lire* et de *Français, futur simple?* Nous ne pouvons l'affirmer hors de tout doute. Toutefois, compte tenu des résultats sur lesquels s'appuient ces deux objets, nous avons bon espoir qu'ils les auraient intéressés. Prenons Nicolas, par exemple. L'ensemble de son dossier scolaire peut être considéré comme *moyen* au terme des études secondaires, mais Nicolas n'obtient que 59 % en lecture en quatrième secondaire et 51 %, en cinquième secondaire. Nous avons pourtant bel et bien entendu Nicolas dire : « J'en ai pas besoin [d'aide à l'extérieur du cours de mise à niveau en français] et ça me tente pas. » Toutefois, nous l'avons aussi entendu dire que, d'après lui, ses notes auraient dû le conduire vers la littérature plutôt que vers la mise à niveau, ou encore, que ses enseignantes et enseignants auraient dû lui imposer un rendez-vous plutôt que de le laisser libre d'aller leur

demander de l'aide. Nicolas aurait-il opté pour *Français, futur simple?* ou pour *Au lieu de lire?* La première de ces mesures l'aurait notamment informé des motifs pour lesquels il devait réussir le cours, atténuant ainsi la sensation de déclassement. Juan, lui, est un peu plus âgé que ses confrères de mise à niveau en français; la langue française est la deuxième des trois langues qu'il parle, et il est considéré comme un scripteur *exceptionnellement faible* au début du cours de mise à niveau. Probablement conscient de sa compétence linguistique, Juan ne lésine pas quant à l'aide à l'extérieur du cours, puisqu'il s'inscrit aussi au Caf dès sa première session au cégep. Réaliste, il semble toutefois déçu de constater que « ici, on n'est plus forcés. On est indépendants. Puis, on est mis à côté ou presque. [...] Si tu ne fais pas tes devoirs, ils ne te disent rien. » Parce qu'il accorde une valeur très élevée aux mesures de soutien à la réussite en français, qu'il exprime à la fois le besoin et le désir de recevoir de l'aide et que, enfin, il croit à l'importance d'exercer un certain contrôle sur l'aide qu'il reçoit pour que celle-ci lui soit bénéfique, nous pensons que Juan risquerait fort d'être intéressé par *Au lieu de lire*. En outre, Juan perçoit comme élevée la valeur de la lecture et, en revanche, il ne se sent pas compétent en cette matière. Il n'aime pas lire ou, comme il nous le dira en entrevue, il n'a « pas encore appris à aimer la lecture. » Pour sa part, Alessandro, dont le dossier d'études secondaires est considéré comme *fort*, parle quatre langues et « mélange tout en même temps des fois ». Il perçoit comme très élevée la valeur qu'il accorde à l'écriture, à la lecture et aux mesures de soutien à la réussite en français; toutefois, la perception de sa compétence au regard de la lecture est inférieure à celle de la moyenne des garçons. Pour pallier la démotivation qui frappe bon nombre d'élèves, Alessandro suggère l'établissement de relations qui amèneraient les élèves à travailler avec leurs enseignantes ou enseignants à l'extérieur des cours : « Un prof pourrait faire ça [...] avec les élèves, les prendre après l'école. » Alessandro attend qu'on aille vers lui. Misant sur la valeur qu'il accorde à la lecture et à l'aide, saurait-il tirer profit d'une mesure de soutien vers laquelle il doit aller plutôt que d'attendre qu'on la lui impose? Nous osons miser sur la valeur qu'Alessandro perçoit accorder aux tâches ou activités, et croire qu'il saura devenir un lecteur *croyant et pratiquant*. Enfin, Samuel, accepté au cégep avec un dossier scolaire considéré comme *fort*, affiche un degré de motivation à s'améliorer en français qui est élevé. Ce degré de motivation est supérieur au degré indiqué, en moyenne, par les garçons inscrits dans le même groupe que lui. D'ailleurs, l'ensemble des réponses de Samuel indique une sensibilité particulière au regard de la valeur d'une tâche ou d'une activité ainsi qu'une volonté claire de persévérer au moment d'exécuter une tâche ou de réaliser une activité. Éclairé grâce à *Français, futur simple?* ou informé de la possibilité d'obtenir du soutien individuel ou de participer à une activité d'animation grâce *Au lieu de lire*, Samuel laisse croire qu'il est en mesure d'aller chercher le soutien dont il a besoin au moment où il en a besoin : « Si j'avais pas fait mise à niveau, je serais allé au Caf pendant mon Français 101. » Osons espérer que, si nous l'avions de nouveau interrogé au terme de ses études collégiales, il aurait également dit : si j'avais eu besoin d'un coup de pouce en lecture, je me serais tourné vers les tuteurs d'*Au lieu de lire* au

lieu de lire seul et de ne rien comprendre... Avons-nous par nos deux objets déjoué le code social masculin au regard du français? Des garçons comme Tristan, Jean-Luc, Olivier, Axel, Michaël, Alessandro, Juan, Nicolas, Simon, Samuel et Thierry nous suggèrent que ces objets, aussi imparfaits soient-ils, les auraient attirés, l'un, surtout pour sa valeur d'estime, l'autre, surtout pour sa valeur d'usage.

Bien que les objets *Au lieu de lire* et *Français, futur simple?* reposent notamment sur notre compréhension de la dynamique motivationnelle en contexte scolaire selon Viau (1994, 1995, 1998, 1999, 2000) et Viau et Louis (1997), des conceptions de la réussite scolaire selon Rivière (1995, 1996) ainsi que Rivière, Sauvé et Jacques (1997, 1998) et du code social masculin selon Bouchard et St-Amant (1996), Dulac (2001) et Pollack (2001), nous avons délibérément retenu une partie seulement des aspects de ces concepts. Qu'il nous soit donc ici permis de rêver à l'esquisse d'une vision systémique. Ainsi, sans chercher à nous immiscer dans les pratiques pédagogiques qui ont cours à l'intérieur de la classe, il nous semble pertinent de revoir l'exploitation de la bibliographie qui y est faite de manière que celle-ci soit entièrement tournée vers l'élève plutôt que d'être la trace du devoir accompli par l'enseignante ou l'enseignant (qui adopte alors la posture de l'élève ayant des comptes à rendre). De même, nous croyons à la pression que peuvent exercer les membres du réseau naturel comme l'une des voies fécondes pour la recherche de soutien. Ainsi, en ce qui a trait à la dynamique motivationnelle, les objets expérimentés n'ont pas été conçus en vue d'exercer une influence directe sur la perception de la contrôlabilité. Or, compte tenu de l'intérêt que présente cette source de la dynamique motivationnelle pour les garçons – ce dont nous avons traité dans le rapport rédigé au terme du premier temps de la recherche –, il serait intéressant de permettre l'exercice progressif de la contrôlabilité, enrichissant au fil des cours l'éventail des lectures proposées et diminuant, par le fait même, celui des lectures imposées. Comme le rapportent Gemme, Bourque et Gibeau (2002) à la suite d'entrevues réalisées auprès d'élèves inscrits dans un programme de diplôme d'études collégiales du secteur technique et portant sur la formation générale, « tous apprécient grandement la possibilité de faire un choix, fût-elle restreinte, qui leur est parfois offerte, qu'il s'agisse du sport pratiqué en éducation physique ou du sujet d'une présentation orale ». De même, dans le contexte que nous avons mis en place, nous avons insuffisamment étudié les facteurs relatifs à la famille, à la classe, à l'école et à la société qui influencent la dynamique motivationnelle de l'élève. Ces instances étant bel et bien celles qui véhiculent la valeur de la lecture, il nous apparaît important d'étudier l'importance et l'influence qu'elles exercent sur la pratique de la lecture chez les cégépiens. Par ailleurs, sachant à la fois combien il est impensable d'imposer une logique de la concertation et combien cette logique pourrait permettre d'atténuer la discontinuité décrite par les garçons, d'autres études sont nécessaires pour tenter de faire tomber les résistances et déjouer la logique de l'addition.

La compétence en matière de lecture est déterminante, nous en sommes. Toutefois, à l'heure actuelle, le système éducatif accorde une telle importance à cette activité qu'elle semble comporter des vertus résolument illimitées. Il nous tarde de prendre connaissance de travaux de recherches présentant la réalité de l'acte de lecture de manière exhaustive, sans concession romantique. À cet égard, nous croyons nécessaire la réconciliation entre lecture professionnelle – ici scolaire – et lecture privée, si souvent dissociées. Présentée quasiment telle une panacée, la lecture devient probablement figure de trahison lorsque des jeunes qui pratiquent abondamment la lecture privée se trouvent démunis devant les attentes du milieu scolaire à la suite de la lecture d'un texte. L'étude de cette dichotomie nous permettrait entre autres de mieux comprendre certaines filles, puisque, comme l'écrit Tardif (2002), les étudiantes ayant participé à son étude « savent que la première habileté au cégep est la lecture et qu'elles éprouvent des difficultés sur ce critère. Les facteurs de stress en lecture sont les suivants : la complexité des textes à lire, le désintérêt au sujet, le maintien de la concentration en cours de lecture, le temps requis pour lire, la somme de lectures dans un laps de temps scolaire et les tâches d'évaluation associées à la lecture. » La chercheuse poursuit en précisant que « les élèves du groupe Échec [celles qui ont des échecs ou des abandons en français et en philosophie dans leur cursus] disent apprendre quand il y a des échanges avec le professeur ». Ces filles, donc, attendent l'établissement de relations intersubjectives au même titre que les garçons de notre étude. En d'autres termes, ces jeunes cherchent l'expression orale plutôt que l'expression écrite, ou encore, l'expression orale qui donne accès à l'expression écrite.

Enfin, au terme de la présente étude, nous ne pouvons que favoriser, dans la foulée de Soucy, Deschesne et Larose (2000), de Pinard (2000) et de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (Québec, 2001a), l'émergence d'une culture de la planification et de l'évaluation de l'implantation d'une mesure et de ses effets, y compris des variables du modèle, et portant sur une période raisonnable. Nous croyons, en effet, que plusieurs objets pédagogiques exercent une influence mineure sur le système éducatif en raison de l'absence soit d'une planification rigoureuse, soit d'une évaluation de l'implantation de la mesure et de ses effets. Procéder de façon méthodique ne peut qu'améliorer la qualité des services et des mesures de soutien à la réussite que nous mettons à la disposition des étudiantes et étudiants qui rêvent d'un diplôme d'études collégiales en français. En revanche, faire l'économie de telles pratiques ne peut que réduire la portée des actions entreprises. Gardons-nous toutefois de laisser croire que seule la mesure exerce ici un droit de cité. En effet, il nous apparaît primordial de procéder aussi à une évaluation qualitative de ces services et mesures de soutien de manière à comprendre le phénomène à l'étude dans toute son étendue et sa profondeur. Qu'en disent celles et ceux qui la pratiquent ou qui en bénéficient? Cela aussi nous intéresse au plus haut point. En ce qui a trait aux deux objets étudiés dans le cadre de la présente étude, il nous semblerait notamment pertinent d'étudier l'impact de l'intervention en

fonction des progrès de la personne-ressource comme de ceux de Tristan, Jean-Luc, Olivier, Axel, Michaël, Alessandro, Juan, Nicolas, Simon, Samuel, Thierry...

## Portrait de Tristan

Pour entreprendre ses études supérieures, Tristan s'engage par la porte de ses deuxièmes amours. En effet, ce jeune Lanaudois soumet, au deuxième tour des inscriptions pour l'année scolaire 2001-2002, une demande d'admission en Technologie de maintenance industrielle au cégep du Vieux Montréal. Le Cégep accepte cette demande, et, quelques mois plus tard, Tristan fait son entrée à l'ordre collégial.

	4 <sup>e</sup> secondaire	5 <sup>e</sup> secondaire
Note globale	69	72
Communication orale	73	86
Lecture	72	77
Écriture	66	64
Épreuve unique de français	Sans objet	62

Au moment où il fait son entrée au cégep du Vieux Montréal, Tristan a en mains le diplôme d'études secondaires qu'il vient d'obtenir, et son dossier est considéré comme *moyen*, étant donné la moyenne pondérée de ses résultats. Pour ce qui est du français, langue maternelle, son dossier affiche, dans l'ensemble, une légère hausse des résultats entre la quatrième et la cinquième secondaire. Toutefois, pour l'une comme pour l'autre de ces deux années, les résultats de Tristan en écriture restent les plus faibles de tous ses résultats en français.

### Année 2001-2002 : de scripteur faible, Tristan devient assez bon et continue de s'intéresser à la lecture

*Les livres qu'on lit au cégep, je les lisais déjà : L'écume des jours, de Boris Vian...  
[...] Philosophie... Je lisais Nietzsche.*

[Extraits de l'entrevue en groupe restreint]

Tristan a 17 ans au moment d'entreprendre ses études collégiales. Le groupe de mise à niveau en français au sein duquel il est inscrit compte, en début de session, 19 élèves : 10 garçons qui ont, en moyenne, 20 ans et qui font, en moyenne, une erreur tous les 9 mots; 9 filles qui ont, en moyenne, 19 ans et qui font, en moyenne, une erreur tous les 12 mots. Tristan, lui, commet une erreur tous les 11 mots dans la première rédaction de la session. Ainsi, à son entrée à l'ordre collégial, il se révèle un scripteur *faible*, plus jeune que la moyenne des élèves de sa classe de mise à niveau en français et meilleur scripteur que la moyenne des garçons de ce même groupe.

En cours de session, par un vendredi après-midi de novembre, Tristan répond, en classe de mise à niveau, à un questionnaire sur sa motivation au regard du français. Le groupe est calme. « Personne dans le fond ne parle, c'est rare », rapporte l'auxiliaire de recherche dans ses notes de terrain. Tristan indique sur sa feuille de réponse que la première langue qu'il a apprise et qu'il comprend encore est le français; la deuxième, l'anglais. Il y indique aussi que son degré de motivation à s'améliorer en français est *moyen* et que, mis à part le cours de mise à niveau, il ne reçoit aucune aide parce que « j'ai toujours su me débrouiller ».

De la lecture, de l'écriture et des mesures d'aide, c'est l'écriture qui présente le moins de valeur aux yeux de Tristan. Invité à se prononcer quant à ses buts scolaires, il fournit des indications qui portent à croire que, pour lui, les buts d'apprentissage, soit ceux qu'il poursuit lorsqu'il valorise une activité pour les connaissances et les habiletés qu'elle lui permet d'acquérir, prédominent. En outre, si, de la lecture, de l'écriture, de la qualité du français écrit et de la langue française, la lecture et la langue française sont toutes deux sources de plaisir pour lui, seule la lecture lui permet de se révéler *totale*ment en accord avec l'énoncé proposé : *J'aime lire*. Pour ce qui est de sa compétence au regard de la lecture, de l'écriture et des mesures d'aide, c'est la perception de sa compétence en lecture que Tristan affiche comme la plus élevée des trois. Enfin, pour ce qui concerne son degré de contrôle par rapport à ces trois points, c'est-à-dire du degré de contrôle qu'il croit avoir sur le déroulement d'une activité et les résultats qui en découlent, Tristan le perçoit comme peu élevé en ce qui concerne la lecture, plus faible que ce qu'il perçoit par ailleurs au regard de l'écriture ou des mesures d'aide. Autrement dit, Tristan dit savoir et vouloir se tirer d'affaire, il accorde de la valeur à la lecture, se sent compétent en cette matière, mais ne sent pas qu'il peut exercer sa contrôlabilité en ce qui a trait à celle-ci.

Dans le questionnaire auquel Tristan répond, 10 énoncés portent sur les stratégies d'apprentissage : stratégies cognitives, métacognitives, affectives ou de gestion. Tristan révèle n'en utiliser que deux sur 10 : avant de commencer un travail, il lit, bien que *rarement*, les consignes pour avoir une idée du temps qu'il lui faudra pour l'effectuer; par ailleurs, lorsqu'il lit, il utilise *assez souvent* des moyens pour retrouver sa concentration, au besoin. Bref, Tristan recourt peu aux stratégies d'apprentissage généralement qualifiées de nécessaires pour la réussite des études supérieures.

Tristan, qui commettait une erreur tous les 11 mots en début de cours de mise à niveau, ne fait plus que une erreur tous les 20 mots dans sa cinquième et dernière rédaction de la session. Ainsi, en entrevue, la session suivante, il peut dire : « Moi aussi, ma fréquence a plus que doublé. » Sa fréquence terminale, par ailleurs la meilleure des cinq fréquences inscrites à son dossier pour cette session, va au-delà de celle attendue en fin de cours de mise à niveau. Au terme du cours, Tristan peut donc être considéré comme un scripteur *assez bon*. En regard de l'ensemble du groupe, il réussit mieux que les garçons et presque aussi bien que

les filles; en regard des seuls garçons, la fréquence et le résultat qu'il obtient sont équivalents à ceux obtenus par les garçons qui ont réussi le cours. Tout comme Tristan, ceux-ci s'améliorent de telle sorte que, de *très faibles*, ils deviennent *assez bons*. Tristan se démarque toutefois de ses confrères pour ce qui est de la note obtenue : il révèle un degré de motivation qui le situe au niveau des étudiants qui obtiennent, en moyenne, 66 % alors qu'il termine le cours avec une note de 77 %. Ainsi, au terme de sa première session d'études collégiales, Tristan, scripteur *assez bon* et moyennement motivé à s'améliorer en français, satisfait aux exigences pour ce qui est du cours de mise à niveau en français écrit; il possède une compétence langagière suffisante pour être inscrit en Écriture et littérature. Pour ce qui est de l'ensemble des six autres cours auxquels il est inscrit pour cette première session collégiale, Tristan en réussit cinq.

À l'hiver 2002, Tristan suit sept cours, dont Écriture et littérature. Il reçoit alors une invitation à participer à une discussion en petit groupe, en compagnie de garçons ayant, comme lui, réussi le cours de mise à niveau à l'automne 2001. Cette invitation reste... lettre morte. Joint par téléphone quelque temps après, il accepte toutefois de participer à une entrevue. Neuf autres garçons acceptent cette invitation pour une rencontre qui aura lieu le mercredi 27 février, à 15 h 30. Quatre garçons, dont Tristan, se présentent au rendez-vous. Le début de la rencontre est laborieux : bien qu'attentifs, les participants répondent par de très courtes phrases. Tristan, pour sa part, révèle deux des raisons l'ayant amené à participer à la rencontre : « Si ça peut vous être utile dans votre étude... si ça peut aider, à long terme, d'autres garçons qui ont de la misère en français, ben tant mieux! » La dynamique qui s'installe au sein du groupe fait en sorte que l'un des quatre participants parle beaucoup et un autre presque pas. Tous les quatre dessinent sur des feuilles distribuées au début de la rencontre, et, au fur et à mesure que le temps passe, leur qualité d'écoute faiblit. Tristan affirme que, dorénavant, lorsqu'il écrit, il *lit* plus qu'il *écrit*, il essaie de *voir* ce qu'il écrit. Par ailleurs, il dit ne pas avoir encore suivi, au cégep, de cours de français qui l'ont beaucoup intéressé; il croit savoir qu'il existe des cours *sur des bons livres* et que *ça peut être intéressant, mais je ne suis pas encore tombé là-dessus*. Confirmant ses réponses au questionnaire rempli à l'automne, Tristan dit qu'il aime lire et qu'il croit qu'il serait intéressant que les élèves puissent exercer un certain degré de contrôle sur le choix des lectures parce que *si l'étudiant est motivé et qu'il le lit, son livre, genre... à force d'en lire, il va peut-être prendre goût à la lecture [...]*. Par ses propos, Tristan confirme accorder de la valeur à la lecture et attendre davantage de contrôlabilité, ce que ses réponses au questionnaire ont déjà laissé transparaître.

Des sept cours auxquels il est inscrit pour la session d'hiver 2002, Tristan en réussit cinq, soit un de moins qu'à l'automne. Parmi ses réussites figure Écriture et littérature, pour lequel il obtient 60 % (la moyenne des notes de l'ensemble du groupe s'élève à 64 %). Cette



deuxième session d'études collégiales est la dernière au cégep du Vieux Montréal pour Tristan. « [...] de toute façon, je savais que j'avais le temps aussi... que je finirais sûrement pas ma technique », avait-il avoué en entrevue.

### **Année 2002-2003 : Tristan redevient lanauois et poursuit ses études dans un autre cégep, dans un autre programme...**

Au début de sa deuxième année d'études collégiales, Tristan opère un virage étonnant à premier vue : il change de cégep et devient étudiant en Arts et lettres. Ce virage lui permet toutefois de retourner vivre dans la région de Lanaudière. À sa première session, il réussit trois des cinq cours auxquels il est inscrit, dont Littérature et imaginaire, pour lequel il obtient une note de 65 % (la moyenne du groupe s'élève à 61 %).

À l'hiver 2003, Tristan suit sept cours, dont le troisième cours de la formation générale en français : Littérature québécoise. Il réussit quatre des sept cours auxquels il est inscrit, mais non le cours de littérature, pour lequel il obtient 37 % (la moyenne du groupe est de 63 %). Le 14 mai 2003, il se présente à l'épreuve uniforme de français et rédige une dissertation critique dans laquelle il soutient que la femme est présentée non pas comme un être angélique, mais bien comme un être démoniaque dans « La morte amoureuse », de Téophile Gauthier. Scripteur *faible* quatre sessions plus tôt, Tristan obtient les mentions *très bien* pour ce qui est de la compréhension et de la qualité de l'argumentation, *très bien* aussi pour ce qui est de la structure du texte et *bien* pour ce qui concerne la maîtrise de la langue.

### **Année 2003-2004 : littéraire en herbe, Tristan trébuche mais persévère**

À l'aube de sa troisième année d'études collégiales, Tristan est inscrit à neuf cours. Il annule son inscription à deux de ces cours. De nouveau inscrit au cours de Littérature québécoise, il obtient 68 % (la moyenne du groupe est de 71 %). Au terme de la session, des sept cours auxquels il est resté inscrit, il échoue à trois. Bref, à sa troisième session d'études en Arts et lettres, Tristan abandonne deux cours, échoue à trois cours et en réussit quatre.

Lecteur « croyant » et « pratiquant » à l'entrée à l'ordre collégial, élève peu déstabilisé par le passage entre les ordres d'enseignement secondaire et collégial, Tristan se réoriente vers l'étude des arts et des lettres, et ce, sans arrêt de parcours. Aux dernières nouvelles, il envisage devenir... professeur de littérature dans un cégep. Éteignoir, l'étude de la littérature à l'enseignement collégial?



## Bibliographie

---

- « Hommes/femmes, quelles différences? » (2004). Dossier paru dans *Sciences humaines*, n° 146, février, p. 21-39.
- « Les ratés de la mixité » (2003). Dossier paru dans *Le Monde de l'éducation*, n° 310, janvier, p. 28-43.
- ALLARD, Marie (2003). « Les échecs scolaires des garçons menacent-ils la réussite des filles? », *La Presse*, 25 mai, p. B5.
- ARCHAMBAULT, Jean, et Chantale RICHER (2003). « Les difficultés des garçons : un autre symptôme des difficultés de l'école », *Vie pédagogique*, n° 127, avril-mai, p. 13-17.
- AUBÉ, Rachel, et Linda DEBLOIS (2003). *Projet de cours à durée variable pour les étudiants en voie d'échec*, [s. l.], cégep Beauce-Appalaches, 46 p.
- BARIL, Daniel (2003a). « Les femmes sont plus instruites et moins payées », *iForum*, [En ligne], vol. 38, n° 2, 2 septembre, [<http://www.iforum.umontréal.ca/Forum/article2585.htm>] (2 septembre 2003).
- BARIL, Daniel (2003b). « La lecture pour contrer le décrochage scolaire », *iForum*, [En ligne], vol. 38, n° 2, 2 septembre, [<http://www.iforum.umontréal.ca/Forum/article2586.htm>] (2 septembre 2003).
- BARIL, Daniel (2003c). « Les technologies de l'information favoriseraient l'apprentissage mais elles accentuent aussi l'écart entre technoriches et technopauvres », *iForum*, [En ligne], vol. 38, n° 3, 8 septembre, [<http://www.iforum.umontréal.ca/Forum/article2610.htm>] (8 septembre 2003).
- BAUDELLOT, Christian, et Roger ESTABLET (1992). *Allez les filles!*, Paris, Seuil, 256 p. (Collection L'épreuve des faits).
- BÉGIN, Christian (2004). *La lecture efficace* (document synthèse pour l'atelier sur la lecture efficace), [Montréal], [Université du Québec à Montréal], 18 p.
- BÉGIN, Christian (2003). *Enseigner des stratégies d'apprentissage à l'université : application d'un modèle et analyse des changements consécutifs à leur enseignement*, Thèse (Ph. D.), [Sherbrooke], Université de Sherbrooke, Faculté des Sciences de l'éducation, 322 p.

- BELLEMARE, Alain (1994). « Idées fixes sur l'école », *Le Devoir*, 19 mars, p. A12.
- BERNARD, Jean-Pierre, avec la collaboration de Diane CHAREST (2003). « Quelques chiffres pour éclairer une réalité qui nous interpelle », *Vie pédagogique*, n° 127, avril-mai, p. 17-21.
- BOUCHARD, Pierrette (2004). « Captiver, susciter le plaisir d'apprendre et donner le goût de l'effort : des avenues pour rejoindre les garçons en difficulté scolaire », *Vie pédagogique*, n° 127, avril-mai, p. 36-39.
- BOUCHARD, Pierrette, et autres (1996). *Modèles de sexe et rapports à l'école : guide d'intervention auprès des élèves de troisième secondaire*, Montréal, Éditions du remue-ménage, 128 p.
- BOUCHARD, Pierrette, et autres (1997). *De l'amour de l'école*, Montréal, Éditions du remue-ménage, 190 p.
- BOUCHARD, Pierrette, et Jean-Claude SAINT-AMANT (1996). *Garçons et filles : stéréotypes et réussite scolaire*, Montréal, Les Éditions du remue-ménage, 302 p.
- BOUCHARD, Pierrette, et Jean-Claude ST-AMANT (1994). « Le sexe de la réussite », *Le Devoir*, 5 mars, p. A13.
- BOUCHARD, Pierrette, Isabelle BOILY et Marie-Claude PROULX (2003). *La réussite scolaire comparée selon le sexe : catalyseur des discours maculinistes*, version PDF, Ottawa, Condition féminine Canada, 143 p.
- BOUCHER, Francine, et Jacqueline AVARD (1984). *Réussir ses études*, Boucherville, Éditions de Mortagne, 360 p.
- CANADA (2003). *Indicateurs de l'éducation au Canada : rapport du Programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation 2003*, version PDF, Toronto, Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation, 399 p.
- CÉGEP DU VIEUX MONTRÉAL (2003a). *Bilan du plan d'aide à la réussite 2000-2003*, [Montréal], cégep du Vieux Montréal, 19 p.
- CÉGEP DU VIEUX MONTRÉAL (2003b). *État de la mise en œuvre : programme d'électrotechnique*, [Montréal], cégep du Vieux Montréal, 4 p.
- CÉGEP DU VIEUX MONTRÉAL (2004a). *Plan de réussite 2004-2009*, [Montréal], cégep du Vieux Montréal, 20 p.
- CÉGEP DU VIEUX MONTRÉAL (2004b). Site Web institutionnel, [En ligne], [[http://www.cvm.qc.ca/CEGEP/services.htm#aide\\_pedagogique](http://www.cvm.qc.ca/CEGEP/services.htm#aide_pedagogique)]. (2 février 2004)
- CHBAT, Joseph, et Jean-Denis GROLEAU (2000). *Construction de la difficulté langagière* (rapport de la recherche), Montréal, collège Jean-de-Brébeuf et collège André-Grasset, 268 p.
- CLOUTIER, Richard (2003). « La réussite scolaire des garçons : un défi à multiples facettes », *Vie pédagogique*, n° 127, avril-mai, p. 9-13.

- COUSINEAU, Léa, et autres (1995). « Éducation : les garçons, victimes du système? », *Le Devoir*, 31 octobre, p. A9.
- CULTURE-ÉTUDES (2003). Rapport final du projet sous la responsabilité de Florian Péloquin et de Nathalie Lessard, Joliette, cégep régional de Lanaudière à Joliette, Programme de soutien à des actions structurantes (MEQ), [11 p.].
- DEFAYS, Jean-Marc, Marielle MARÉCHAL et Solange MÉLON (2000). *La maîtrise du français*, Bruxelles, De Boeck Université, 384 p. (Collection Pratiques pédagogiques).
- DESCARRIES-BÉLANGER, Françoise (1980). *L'école rose... et les cols roses*, Montréal, Les éditions coopératives Albert Saint-Martin, 128 p. (Collection Femmes).
- DESCHESNE, Stéphane, et Simon LAROSE (2000). « Les comportements interpersonnels de tuteurs-enseignants et l'intégration des élèves aux études collégiales », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVI, n° 3, p. 571-600.
- DESCÔTEAUX, Benoît (2003). « S'interroger sur l'échec des garçons », *La Presse*, 6 juillet, p. A11.
- DESJARDINS, Louise (1985). « Les handicapés de l'écriture », *Prospectives*, vol. 21, n° 2-3-4, avril-octobre-décembre, p. 91-96.
- DÉSY, Jocelyne (1996). *Le tutorat par les pairs tel que perçu par les élèves*, Sainte-Foy, Collège de Sainte-Foy, 135 p.
- Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (1996), sous la direction de Alex Mucchielli, Paris, Armand Colin / Masson, 275 p.
- DIONNE, Bernard (1998). *Pour réussir*, Montréal, Études vivantes, 272 p.
- DROLET, Michèle (2003). « Le programme LÉA : une solution prometteuse en milieu défavorisé », *Vie pédagogique*, n° 127, avril-mai, p. 33-35.
- DUCHARME, Robert, et Ronald TERRILL (1993). *Analyse descriptive de certaines caractéristiques des étudiantes et des étudiants qui arrivent au collégial*, [s.l.], Service régional du Montréal métropolitain, 49 p.
- DULAC, Germain (2001). *Aider les hommes... aussi*, Montréal, VLB Éditeur, 192 p.
- DUPUIS-DÉRI, Francis (2003). « Hommes en désarroi et déroutés de la raison », *Le Devoir*, [En ligne], mercredi 24 septembre, [Le Devoir.com/2003/09/24/36762.html] (1<sup>er</sup> octobre 2003).
- ELLIS, David B. (1992). *La clé du savoir*, traduit et adapté de l'américain par Nicole Chrétien-Proulx, Sudbury, Institut des technologies télématiques, 354 p.
- ELLIS, David B., avec la collaboration de Stan LANKOWITZ, Mary MAISEY-IRELAND et Shirley WILEMAN CONRAD (1995). *Guide pédagogique de La clé du savoir*, traduit et adapté de l'américain sous la direction de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, Boston, Houghton Mifflin Company, 322 p.

- FALARDEAU, Érick (2002). *Pistes d'entrée en lecture : préparer la lecture de textes littéraires au collégial*, [Version Word], [http://www.cdc.qc.ca/textes/article\_falardeau\_PAREA2000\_2002.doc], 21 p. (20 septembre 2002)
- FÉDÉRATION DES CÉGEPS (1999). *La réussite et la diplomation au collégial : des chiffres et des engagements*, Montréal, Fédération des cégeps, 136 p.
- FÉDÉRATION ÉTUDIANTE COLLÉGIALE (2004). *Le réseau collégial : un impératif pour les générations à venir*, Montréal, Fédération étudiante collégiale, 31 p.
- FERLAND, Guy, et Jean-Pierre MORIN (2003). « Projet sur la réussite des garçons : des interrogations, des solutions, une priorité », *Réussir*, rapport de la Direction des études, collège Lionel-Groulx, p. 3.15-3.19.
- FOGLIA, Pierre (2002). « Pauvres ti-pits », *La Presse*, 8 octobre, p. A5.
- FORTIER, Johanne (2002). « Les difficultés scolaires des garçons : s'inspirer du féminisme, plutôt que le dénigrer », *Le Devoir*, 12 novembre, p. A7.
- FORTIN, Marcel (1991). *Une C.L.É. pour lire et écrire au collégial*, Sherbrooke, Collège de Sherbrooke, Service de la recherche et du développement, 142 p.
- FORTIN, Marcel (1987). *L'écho-texte : lire pour écrire en atelier assisté de l'ordinateur*, Sherbrooke, Collège de Sherbrooke, Département de français, 132 p.
- GAGNON, Lysiane (1999). « La misère scolaire des garçons », *La Presse*, 16 octobre, p. B3.
- GEMME, Brigitte, Claude Julie BOURQUE et Guy GIBEAU (2002). « Les élèves du secteur technique face à la formation générale : qu'en pensent-ils vraiment? », *Le Factuel*, vol. 14, n° 2, printemps, p. 20-21.
- GIRARD, Mathieu (1965). *L'art d'apprendre*, Montréal, Fides, 271 p.
- GROUPE DE TRAVAIL SUR LA MOTIVATION SCOLAIRE (1999). *La motivation scolaire au collège Ahuntsic. Répertoire d'actions favorisant la motivation scolaire : coups d'œil sur des pratiques quotidiennes au collège Ahuntsic*, Montréal, collège Ahuntsic, 110 p.
- GUIOMAR, Marie-Germaine, et Daniel HÉBERT (1995). *Repères méthodologiques*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique, 218 p.
- HOULE, Roland (1989). *Expérimentation d'un programme d'habilitation à la lecture pour les étudiant(e)s du collégial éprouvant des difficultés majeures en lecture*, Thetford Mines, Collège de la région de l'amiante, 224 p.
- HUBERMAN, A. Michael, et Matthew B. MILES (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*, traduit de l'anglais par Catherine De Backer et Vivian Lamongie de l'association Érasme, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, s.a., 480 p. (Collection Pédagogies en développement).
- INSTITUT DE STATISTIQUE DE L'UNESCO (2003). *Compétences pour le monde de demain : résultats supplémentaires à l'enquête PISA 2000* (résumé), Paris,

Organisation de coopération et de développement économiques et UNESCO, 25 p.

- KARSENTI, Thierry (2003). « Favoriser la motivation et la réussite en contexte scolaire : les TIC feront-elles mouche? », *Vie pédagogique*, n° 127, avril-mai, p 27-31.
- KERWIN-BOUDREAU, Susan, et Dianne BATEMAN (1991). *The development and assessment of the Success-in-College Project*, Champlain Regional College, 63 p.
- LAFLEUR, Nicole (1985). « Vers un discours politique ou vers une politique du discours? », colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, Sherbrooke, 5, 6 et 7 juin, 22 p.
- LAFONTAINE, Dominique (1996). *Performance en lecture et contexte éducatif : enquête internationale menée auprès d'élèves de 9 et 14 ans*, Paris et Bruxelles, De Boeck Université, 232 p. (Collection Pédagogies en développement).
- LAFRANCE, Louis (1994a). « Être garçon et fréquenter l'école », *Le Devoir*, 22 février, p. B1.
- LAFRANCE, Louis (1994b). « Le facteur biologique », *Le Devoir*, 5 mars, p. A13.
- LAPOSTOLLE, Lynn, François MASSÉ et Jorge PINHO (2003). *Les garçons et les mesures d'aide en français*, Montréal, cégep du Vieux Montréal, 231 p.
- LAPOSTOLLE, Lynn, Michèle PONTBRIAND et Sylvain ROBERT (1999). *Centre d'aide en français. Rapport de projet. Session de l'hiver de 1999*, Montréal, cégep du Vieux Montréal, 3 p.
- LAROSE, Simon, et Roland ROY (1993). *Intégration aux études collégiales*, Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy, 166 p.
- LEBRUN, Monique (1987). *Vers un modèle intégré des critères de compréhension en lecture au collégial*, Thèse (Ph. D.), Québec, Université Laval, 511 p.
- LECAVALIER, Jacques, et André BRASSARD (1991). *Aide stratégique en lecture et écriture*, 2<sup>e</sup> édition, Salaberry-de-Valleyfield, collège de Valleyfield, 3 vol.
- LECAVALIER, Jacques, Clémence PRÉFONTAINE et Jacques BRASSARD (1991). *Aide stratégique en lecture et écriture* (rapport de recherche), Salaberry-de-Valleyfield, cégep de Valleyfield, 219 p.
- LUSIGNAN, Guy (2003). « Qu'en pensent les enseignants? », *Vie pédagogique*, n° 127, avril-mai, p. 24-27.
- MAGGIORI, Robert (1999). « Jamais sans mon Stephen King », *Libération*, [En ligne], [<http://www.liberation.com/livres/99mars/0325baudelot.html>] (6 avril 1999).
- MAISONNEUVE, Lise (1997). « La lecture littéraire au collégial », *Correspondance*, vol. 3, n° 2, novembre, [s.p.].
- MAISONNEUVE, Lise (2002). *Le cégépien lecteur : étude des perceptions et des représentations de la lecture ainsi que des attitudes envers les pratiques scolaire et personnelle de la lecture et analyse des lectures effectives*, Thèse (D. Éd.), Université du Québec à Montréal, 254 p.

- MARISSAL, Vincent (2003). « La non-mixité pour contrer le décrochage des garçons? Le ministre Reid n'exclut aucune solution », *La Presse*, [En ligne], 10 mai, p. A1, [http://www.biblio.eureka.cc/Biblio/Search/Doc\_save.asp?Action=PrintDoc] (26 mai 2003).
- MARSAN, Jean-Sébastien (2002). « Plan d'action ministériel pour la valorisation du français : un nivellement par le bas, commentent les profs », *La force des mots*, [En ligne], n° 9, mars, [http://www.csn.qc.ca/mots/mots9/CegepsFr9.html] (23 avril 2003).
- MARSOLAIS, Arthur (2003). « Les difficultés scolaires des garçons : des analyses à réinvestir dans l'action », *Vie pédagogique*, n° 127, avril-mai, p. 21-24.
- MILLER, Audrey (2004). « L'école au masculin », *L'infobourg*, [En ligne], [http://www.infobourg.qc.ca/Affichetexte/long.asp?Devtd=1571] (22 janvier 2004).
- MIMOUNI, Zohra, et Laura KING (2007). *Troubles de lecture au collégial : deux mesures de soutien*, [Laval et Montréal], Collège Montmorency et Cégep André-Laurandau, 176 p.
- MOFFET, Jean-Denis, et Annick DEMALSY (1994). *Les compétences et la maîtrise du français au collégial : étude descriptive*, Rimouski, collège de Rimouski, 196 p.
- NOGIER, Jean-François (2003). *Ergonomie du logiciel et design Web*, 2<sup>e</sup> éd., Paris, Dunod, 267 p.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (2003). *Regards sur l'éducation – les indicateurs de l'OCDE 2003*, [s. l.], Organisation de coopération et de développement économiques, 493 p.
- ORIENTATION ET PROFESSION TECHNICIEN* (2003). Rapport du projet sous la responsabilité de Daniel Fiset, Montréal, cégep du Vieux Montréal, Programme de soutien à des actions structurantes (MEQ), [20 p.].
- PAILLÉ, Pierre (1994). « L'analyse par théorisation ancrée », *Cahiers de recherche sociologique*, n° 23, p. 147-181.
- PASILLÉ, Pierre de (2003). « Ça suffit », *Guide pratique des études collégiales au Québec*, Montréal, SRAM, p. 5-21.
- PÉLOQUIN, Florian, et André BARIL (2002). *La culture générale et les jeunes*, Saint-Nicolas, Les Presses de l'Université Laval, 136 p.
- PINARD, Renée, avec la collaboration de Danielle LECLERC, Pierre POTVIN, Simon PAPILLON et Abdellah MARZOUK (2000). *L'échec scolaire des jeunes : implantation et évaluation de mesures d'aide à l'apprentissage* (rapport synthèse de la recherche 1997-2000), Rimouski, Université du Québec à Rimouski, 61 p.
- POLLACK, William (2001). *De vrais gars*, adapté de l'américain par Linda Cousineau, Varennes, Éditions AdA inc., 672 p.



- PRESSE CANADIENNE (2003). « Les étudiants canadiens écrivent bien; les filles davantage que les gars », Cyber-presse.ca [En ligne], 27 mai, [http://www.cyberpresse.ca/actualites/articles/1,63,0,052003,314738,shtml] (27 mai 2003).
- QUÉBEC ([1998]). « Description de la formation générale », *Enseignement supérieur*, [En ligne], [http://www.meq.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/Cahiers/DescFG.asp], ministère de l'Éducation, (1<sup>er</sup> octobre 2003).
- QUÉBEC (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 116 p.
- QUÉBEC (2000). *Regard sur l'enseignement collégial : les épreuves uniformes de français et d'anglais, langue d'enseignement et littérature*, Québec, ministère de l'Éducation, 144 p.
- QUÉBEC (2001a). *Évaluation de la mise en œuvre de la composante de formation générale des programmes d'études*, Québec, Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, 104 p.
- QUÉBEC (2001b). *Les épreuves uniformes de français et d'anglais, langue d'enseignement et littérature*, Québec, ministère de l'Éducation, 136 p.
- QUÉBEC (2001c). *Portrait social du Québec : données et analyses Édition 2001*, version PDF, Québec, Institut de la statistique du Québec, 629 p. (Collection Les conditions de vie).
- QUÉBEC (2002). *Les résultats aux épreuves uniformes du collégial : français et anglais, langue d'enseignement et littérature*, Québec, ministère de l'Éducation, 140 p.
- QUÉBEC (2003a). *Indicateurs sur l'obtention d'une sanction des études collégiales; Par type et par sexe*, [En ligne], [http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/chesco/fichiers\_03\_xls/dip\_sexe\_ensV2003.xls] (18 juin 2004).
- QUÉBEC (2003b). *Obtenir son DEC quand on s'inscrit en formation technique : une course à obstacles? — Un bilan diagnostique de la diplomation au DEC technique*, version PDF, [Québec], ministère de l'Éducation, 43 p. + Annexes.
- QUÉBEC (2003c). *Rapport annuel de gestion du ministère de l'Éducation 2002-2003*, version PDF, Québec, ministère de l'Éducation, 112 p.
- QUÉBEC (2003d). *Statistiques de l'éducation : enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*, [En ligne], [http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/stat\_edu/index\_03.htm] (18 juin 2004).
- QUÉBEC (2004). *L'abandon des études à la formation collégiale technique : résultats d'une enquête*, version PDF, [Québec], ministère de l'Éducation, 50 p.
- RÉGNIER, Marie-Andrée (1995). « Manesse, D. et Grellet, I. (1994). *La littérature du collège*, Paris, Nathan et INRP », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXI, n° 2, p. 421-422.

- RIVIÈRE, Bernard (1995). *Dynamique psychosociale du décrochage au collégial*, Montréal, collège de Rosemont, 328 p.
- RIVIÈRE, Bernard (1996). *Le décrochage au collégial : le comprendre et le prévenir*, Laval, Beauchemin, 224 p. (Collection Agora).
- RIVIÈRE, Bernard (2000). « Les représentations sociales de la réussite et l'appartenance sexuelle chez les cégépiens », *Revue québécoise de psychologie*, vol. 21, n° 1, p. 5-20.
- RIVIÈRE, Bernard, Louis SAUVÉ et Josée JACQUES (1997). *Les cégépiens et leurs conceptions de la réussite*, Montréal, collège de Rosemont, tome I, 290 p.
- RIVIÈRE, Bernard, Louis SAUVÉ et Josée JACQUES (1998). *S'entraîner à réussir*, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, 156 p.
- RIVIÈRES, Paule des (2003). « Des femmes et des emplois », *Le Devoir*, [En ligne], 14 février, p. A8, [[http://www.biblio.eureka.cc/Biblio/Search/Doc\\_save.asp?Action=PrintDoc](http://www.biblio.eureka.cc/Biblio/Search/Doc_save.asp?Action=PrintDoc)] (24 février 2003).
- ROUSSEAU, Christian (2002). *100 façons d'améliorer le français écrit des élèves*, Montréal, Éducation Montréal, Table de concertation inter-ordres, 111 p.
- ROY, Jacques (2003). « Étude de la réussite au collégial : comment éviter les efforts collectifs qui tournent à vide? », *Le Devoir*, [En ligne], 29 avril, p. A7, [[http://www.biblio.eureka.cc/Biblio/Search/Doc\\_save.asp?Action=PrintDoc](http://www.biblio.eureka.cc/Biblio/Search/Doc_save.asp?Action=PrintDoc)] (1<sup>er</sup> mai 2003).
- ROY, Jacques, avec la collaboration avec Madeleine GAUTHIER, Lise GIROUX et Nicole MAINGUY (2003). *Des logiques sociales qui conditionnent la réussite* (résumé du rapport de la recherche), version PDF, Sainte-Foy, cégep de Sainte-Foy, 8 p.
- SERVAN-SCHREIBER, Jean-Louis (2000). *Le nouvel art du Temps*, Paris, Albin Michel, 252 p.
- SERVICE RÉGIONAL D'ADMISSION DU MONTRÉAL MÉTROPOLITAIN (2001). *Résultats du questionnaire du printemps 2001 sur certaines caractéristiques des élèves qui arrivent au collégial*, [Montréal], Service régional d'admission du Montréal métropolitain, [68 p].
- SERVICE RÉGIONAL D'ADMISSION DU MONTRÉAL MÉTROPOLITAIN (2004). *Mémoire soumis dans le cadre du Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial*, version PDF, Montréal, SRAM, 26 p.
- SIMMONS, Odis E., et Toni A. GREGORY (2003). « Grounded Action: Achieving Optimal and Sustainable Change », *Forum : Qualitative Social Research*, [En ligne], vol. 4, n° 3, September, [<http://www.qualitative-research.net/fqs/>] (1<sup>er</sup> octobre 2003).

- SOUCY, Nathalie, Stéphane DUCHESNE et Simon LAROSE (2000). « Examen des programmes de tutorat maître-élève dans les collèges du réseau québécois », *Pédagogie collégiale*, vol. 13, n° 4, p. 12-18.
- SOULEZ, Bettina (1997). *L'art de lire vite et bien*, Paris, Éditions d'Organisation, 123 p.
- TARDIF, Hélène (2002). *Sens et utilité du français et de la philosophie en Techniques d'éducation en services de garde* (article scientifique pour PAREA), [En ligne], [[http://regard.claurendeau.qc.ca/cdc/REGARD.ASP?P\\_SessId=1921361](http://regard.claurendeau.qc.ca/cdc/REGARD.ASP?P_SessId=1921361)], 17 p. (11 avril 2002)
- THÉRIEN, Céline, et Gloria SMITH (1996). *Apprendre à écrire, écrire pour apprendre : l'intégration de l'écriture dans l'enseignement d'une discipline*, Montréal, collège de Maisonneuve, 233 p.
- TREMBLAY, Raymond Robert, et Yvan PERRIER (2000). *Savoir plus*, Montréal, McGraw Hill, 244 p.
- TREMBLAY, Robert, Jean-Guy LACROIX et Lise LACERTE, avec la collaboration de Fernande CHARRON et Gérald NOELTING (1994). *Le texte argumentatif et les marqueurs de relation : le rôle des marqueurs de relation et de négation dans la lecture, l'écriture et le raisonnement*, Montréal, collège du Vieux Montréal, Centre de ressources didactiques, Service de recherche, 283 p.
- TURCOTTE, André G. (1992). *Un Cadre théorique sur la lecture et un modèle du lecteur : conçus en vue de l'évaluation diagnostique du lecteur cégepien*, Essai (M.A.), Sherbrooke, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, 221 p.
- TURCOTTE, André G. (1997). *Évolution des compétences et des perceptions des lecteurs cégepiens aux études préuniversitaires interprétée à la lumière de l'enseignement collégial*, Thèse (Ph. D.), Université de Montréal, 274 p.
- VALLÉE, Pierre (2003). « La situation des cégeps en région ne s'améliore pas », *Le Devoir*, 1<sup>er</sup> février, p. G2.
- VAN DER MAREN, Jean-Marie (1999). *La recherche appliquée en pédagogie*, Paris et Bruxelles, De Boeck Université, 255 p. (Collection Méthodes en sciences humaines).
- VIAU, Rolland (1994). *La motivation en contexte scolaire*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau Pédagogique Inc., 222 p.
- VIAU, Rolland (1995). « Le profil motivationnel d'étudiants de collèges et d'universités au regard du français écrit », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXI, n° 1, p. 197-215.
- VIAU, Rolland (1998). « Les perceptions de l'élève », *Québec français*, n° 110, été, p. 45-47.
- VIAU, Rolland (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau Pédagogique Inc., 164 p. (Collection L'école en mouvement).

VIAU, Rolland (2000). « Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves », *Correspondance*, vol. 5, n° 3, février, p. 2-4.

VIAU, Rolland, et Roland LOUIS (1997). « Vers une meilleure compréhension de la dynamique motivationnelle des étudiants en contexte scolaire », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 22, n° 2, p. 144-157.

**Annexe 1**

---

**Synthèse des résultats du premier temps de la  
recherche (2000-2003)**

## Synthèse des résultats au questionnaire

L'analyse des résultats provenant des réponses au questionnaire sur la dynamique motivationnelle fournies par les élèves inscrits au cours de mise à niveau en français au cégep du Vieux Montréal, pendant la session de l'automne 2001, nous amène à conclure ce qui suit :

- à l'issue du cours de mise à niveau en français, les garçons ont généralement une note inférieure à celle des filles;
- le sexe est le facteur le plus important pour expliquer la variabilité de la note obtenue pour le cours de mise à niveau en français suivi à l'entrée au collégial, si nous considérons ce facteur simultanément avec la note de cinquième secondaire pour la production écrite, avec la note de l'épreuve unique de français de cinquième secondaire, avec la note globale de français de cinquième secondaire et avec la moyenne pondérée en cinquième secondaire;
- la note globale de français de cinquième secondaire semble la seule note qui soit significative, parmi les notes relatives au français de cinquième secondaire, pour expliquer la note du cours de mise à niveau en français suivi au collégial;
- de la première à la cinquième et dernière rédactions réalisées dans le cours de mise à niveau en français, garçons comme filles s'améliorent de manière significative pour ce qui a trait à la fréquence d'apparition des erreurs;
- la note obtenue pour le cours de mise à niveau en français suivi au collégial est significative pour expliquer la variabilité du taux de réussite à la première session, si l'on prend en considération à la fois les filles et les garçons;
- une différence significative existe entre les garçons et les filles inscrits en mise à niveau en français pour ce qui a trait à la perception du degré de motivation à s'améliorer en français, et les réponses des garçons affichent un degré de motivation moins élevé que celui des filles;
- la perception du degré de motivation à s'améliorer en français est la variable la plus significative pour expliquer la note des garçons inscrits en mise à niveau en français;
- en règle générale, plus la perception qu'ont les garçons de leur degré de motivation à s'améliorer en français est élevée, plus la moyenne de leurs notes pour le cours de mise à niveau augmente;
- la perception que les élèves inscrits en mise à niveau en français ont de leur motivation à s'améliorer en français est le reflet de deux des concepts de la dynamique motivationnelle, soit la perception de la valeur de la lecture et le but d'apprentissage en écriture;

- il n'existe pas de différence significative entre les garçons et les filles quant aux concepts liés au thème de la perception de sa compétence, soit la perception de sa compétence en lecture, la perception de sa compétence en écriture et la perception de sa compétence par rapport aux mesures d'aide, à ceux liés au thème de la perception de la contrôlabilité, soit la perception de la contrôlabilité en lecture, la perception de la contrôlabilité en écriture et la perception de la contrôlabilité en lien avec les mesures d'aide, de même qu'en ce qui a trait au concept de persévérance;
- les concepts pour lesquels il existe une différence significative entre les garçons et les filles sont la perception de la valeur de la lecture, la perception de la valeur de l'écriture, la perception de la valeur des mesures d'aide, le but d'apprentissage en lecture, le but d'apprentissage en écriture, le but de performance en lecture et en écriture, les stratégies d'apprentissage ainsi que le plaisir en français;
- il existe une différence significative entre les réponses des garçons et celles des filles pour la moitié des concepts étudiés et, dans tous ces cas, le calcul de la moyenne des réponses révèle un degré de motivation moins élevé chez les garçons que chez les filles;
- il existe notamment une différence significative entre les garçons et les filles pour les six concepts en lien avec le thème de la perception de la valeur, source la plus importante de la motivation;
- la perception que les garçons inscrits en mise à niveau en français ont de leur motivation à s'améliorer en cette matière n'explique pas la fréquence d'apparition des erreurs en français écrit à la fin de la session;
- le but d'apprentissage en lecture est significatif pour expliquer la note des garçons inscrits en mise à niveau en français;
- la perception de sa compétence en lecture et les stratégies d'apprentissage sont des indices intéressants pour expliquer la note des garçons en mise à niveau en français.

Les réponses à des questions portant sur l'aide obtenue en français en plus du cours de mise à niveau indiquent ce qui suit :

- la proportion d'élèves qui affirme ne recevoir aucune aide en français à l'extérieur du cours de mise à niveau en français est supérieure à 60 %, et les proportions de garçons et de filles qui ne reçoivent pas d'aide à l'extérieur de ce cours sont similaires;
- la forme d'aide en français à laquelle les élèves disent le plus recourir est le Centre d'aide en français;
- les sept formes d'aide en français auxquelles les garçons disent recourir le plus, si l'on exclut la réponse « par moi-même », reposent sur des relations interpersonnelles (les monitrices et moniteurs du Centre d'aide en français, la parenté, les amies ou amis, la

copine, des confrères ou consœurs de classe, des professeures ou professeurs en leçons privées, un enseignant), et la lecture n'est mentionnée que par un seul garçon;

- un garçon sur quatre invoque le manque de temps pour expliquer ne recourir à aucune autre forme d'aide en français que le cours de mise à niveau auquel il est inscrit, et un sur cinq affirme préférer se tirer d'affaire seul.

### **Synthèse des entrevues de groupes restreints**

Des huit entrevues que nous avons menées à la session de l'hiver 2002 auprès de groupes restreints constitués exclusivement de garçons, nous retenons principalement ceci :

- les garçons invoquent leur manque de motivation comme motif de résistance à l'amélioration au regard du français;
- le rôle qu'exerce l'enseignante ou l'enseignant de même que l'approche pédagogique utilisée figurent parmi les principaux facteurs relatifs à la classe qui ont un effet direct sur la motivation des garçons, les autres facteurs importants étant le type et la nature des activités ainsi que la nature des évaluations;
- les facteurs relatifs à l'école que les garçons remettent en question en raison de l'effet que pourrait provoquer sur leur motivation une prise en considération de ces facteurs sont la taille du groupe, le nombre d'heures de présence continue en classe ou l'organisation de ce temps, et l'information sur les mesures de soutien en français offertes au collégial;
- les garçons souhaitent des relations qui soient d'abord basées sur des qualités humaines, à tous les moments du cheminement devant conduire à une amélioration en français, que l'aide provienne des membres du réseau naturel, des pairs ou des personnels, enseignant comme non enseignant;
- de nombreuses interrogations des garçons portent sur l'incohérence dont fait preuve le système d'éducation, aussi bien entre les ordres d'enseignement primaire, secondaire et collégial qu'au sein du seul ordre d'enseignement collégial, et ces interrogations concernent autant le développement de la compétence langagière que l'autonomisation pour ce qui est de l'école.



### **Synthèse des entrevues de groupes étendus**

Les trois entrevues de groupes étendus que nous avons effectuées à l'hiver 2002, exclusivement avec des garçons, nous portent à croire que les objets pédagogiques suivants favoriseraient l'amélioration du français chez les garçons affichant une compétence linguistique insatisfaisante à l'entrée au collégial dans la mesure où ces objets intégreraient les qualités relevées par les sujets, dans les deux volets de notre étude, pour leur importance:

- un diagnostic portant sur des facteurs déterminants en ce qui concerne l'amélioration de la qualité de la langue chez les garçons, à l'entrée au collégial, sous les angles de la dynamique motivationnelle, des conceptions de la réussite, de la compétence linguistique et des champs d'intérêt;
- le « jogging grammatical », soit un ensemble d'activités permettant une progression constante à allure modérée de la compétence linguistique chez les garçons, depuis leur entrée au collégial jusqu'au moment où cette compétence sera satisfaisante, autant de leur point de vue que du point de vue de l'établissement d'enseignement;
- la concertation visant à favoriser la cohérence de l'organisation scolaire quant à la formation en français de ces garçons et à soutenir leur réussite en français, concertation entre, d'une part, les ordres d'enseignement primaire, secondaire et collégial, et d'autre part, les mesures de soutien à la réussite en français et l'ensemble de la formation collégiale.



**Annexe 2**

---

**Grille de codage préalable**

**POUR UNE AMÉLIORATION DU FRANÇAIS CHEZ LES GARÇONS**

Grille de codes, de sous-codes et de définitions pour l'analyse des entrevues

**OBJET 1 — O1**

Stratégie d'intégration des centres d'intérêt en lecture et en écriture, autant dans l'ensemble de la formation que dans les mesures de soutien à la réussite en français

Question de prof	<i>Interrogation au regard d'un objet, soulevée par une enseignante ou un enseignant.</i>
Perception de la valeur, utilité	<i>Avantages que l'élève considère retirer de l'accomplissement d'une activité. L'utilité n'est pas nécessairement associée à l'intérêt : une activité peut être plus ou moins intéressante, mais utile dans la mesure où elle permet d'arriver à ses fins. (D'après Viau, 1999, p. 35)</i>
Perception de la valeur, intérêt	<i>Plaisir intrinsèque que l'élève considère retirer de l'accomplissement d'une activité. L'intérêt n'est pas nécessairement associé à l'utilité : une activité peut être plus ou moins intéressante, mais utile dans la mesure où elle permet d'arriver à ses fins. (D'après Schiefele, 1991, cité par Viau, 1999, p. 35)</i>
Perception de la valeur, buts sociaux	<i>Représentation cognitive qu'un élève a de ce qu'il veut accomplir dans une perspective sociale, que ce soit pour socialiser avec d'autres jeunes de son âge, pour adhérer à un groupe et partager ses valeurs et ses projets, ou encore, pour s'affirmer par rapport à des élèves du sexe opposé. (D'après Viau, 1999, p. 35-36)</i>
Perception de la valeur, buts scolaires	<i>Représentation cognitive qu'un élève a de ce qu'il veut accomplir en ce qui a trait à l'apprentissage et à ses conséquences, c'est-à-dire de ses buts d'apprentissage et de ses buts de performance. (D'après Viau, 1999, p. 36)</i>
Perception de la valeur, aspirations	<i>Représentation cognitive qu'un élève a de ce qu'il veut accomplir dans une perspective future, c'est-à-dire de sa capacité à étaler dans le temps les buts qu'il désire atteindre. (D'après Viau, 1999, p. 37)</i>
Perception de la compétence	<i>Perception de soi selon laquelle, avant d'entreprendre une activité dont la réussite comporte un degré élevé d'incertitude, un élève a tendance à évaluer son aptitude à accomplir cette activité de manière adéquate. (D'après Viau, 1999, p. 42-43)</i>
Perception de la contrôlabilité	<i>Degré de contrôle qu'un élève croit avoir sur le déroulement d'une activité et sur les résultats qu'il obtient. (D'après Viau, 1999, p. 48)</i>

Stratégies métacognitives	<i>Stratégies qui se rapportent à la connaissance ainsi qu'au contrôle que l'élève a de lui-même et de ses stratégies cognitives : planification, ajustement (monitoring) et autoévaluation. (D'après Viau, 1999, p. 61)</i>
Support à l'apprentissage	<i>Élément en appui à l'apprentissage : film, pièce de théâtre ou toute autre œuvre offerte à l'élève pour soutenir son effort de compréhension de l'œuvre principale à l'étude.</i>
Persévérance	<i>Comportement d'apprentissage influencé par les sources de la motivation et dont il est l'une des conséquences. Se manifeste, par exemple, par le fait de consacrer le temps nécessaire pour effectuer les travaux, revoir la matière présentée en classe, se préparer pour le prochain cours. (D'après Viau, 1999, p. 30, 64)</i>
Cahier des charges — Fonctions	<i>Partie du cahier qui précise ce qu'il s'agit de faire, ce que l'objet 1 doit faire ou ce que les acteurs qui vont le mettre en application doivent pouvoir faire avec celui-ci. (D'après Van der Maren, 1999, p. 110)</i>
Cahier des charges — Contraintes	<i>Partie du cahier qui précise les contraintes à prendre en considération dans l'application de l'objet 1; par exemple, le nombre d'élèves, le nombre ou le type de locaux, l'appareillage, le temps d'utilisation, les ressources. (D'après Van der Maren, 1999, p. 110)</i>
Cahier des charges — Instances	<i>Partie du cahier qui fournit des indications quant à la clientèle impliquée par l'application de l'objet 1 : élèves, enseignantes ou enseignants, établissements d'enseignement, discipline comme produit de société savante, discipline comme produit de société professionnelle (ordre, etc.), corps sociaux professionnels, parents, organisations professionnelles, pouvoir politique. (D'après Van der Maren, 1999, p. 109)</i>
Cahier des charges — Ressources	<i>Partie du cahier qui précise les ressources nécessaires (disponibles ou à acquérir) à l'application de l'objet 1, ressources matérielles mais aussi psychologiques, comme une formation supplémentaire. (D'après Van der Maren, 1999, p. 110)</i>

---

**OBJET 2 — O2**

Stratégie d'amélioration des compétences, tendant à la construction de passerelles entre les ordres d'enseignement secondaire et collégial

Question d'administrateur	<i>Interrogation au regard des objets, soulevée par une administratrice ou un administrateur.</i>
Question de prof	<i>Interrogation au regard des objets, soulevée par une enseignante ou un enseignant.</i>
Perception de la compétence	<i>Perception de soi selon laquelle, avant d'entreprendre une activité dont la réussite comporte un degré élevé d'incertitude, un élève a tendance à évaluer son aptitude à accomplir cette activité de manière adéquate. (D'après Viau, 1999, p. 42-43)</i>
Apprentissages non faits dans les ordres antérieurs	<i>Tout apprentissage, toute habileté, habitude, connaissance ou compétence présentée comme appartenant ou relevant des ordres d'enseignement antérieurs à l'ordre collégial, par exemple une pratique régulière de la lecture non adoptée dès le cours primaire ou secondaire.</i>
Dévaluation des compétences	<i>Toute indication d'une perte de compétence, par exemple l'assurance d'une compétence linguistique (reflétée par la fréquence d'apparition des erreurs) inférieure à l'entrée à l'ordre collégial à celle affichée antérieurement à ce moment ou d'un nombre d'erreurs par rédaction (pour la même copie) plus élevé au collégial qu'au secondaire.</i>
Méconnaissance de l'histoire de la formation générale en français	<i>Manque d'information par rapport à la situation et aux exigences collégiales en matière linguistique, par exemple par rapport au fait que la formation générale en français est plus difficile qu'elle ne l'était avant la réforme de 1994.</i>
Méconnaissance de l'organisation scolaire au collégial	<i>Manque d'information par rapport au cheminement ou à l'organisation scolaire, par exemple en ce qui concerne le nombre d'échecs tolérés pour un même cours ou aux conséquences de cet échec sur le cheminement de l'élève.</i>
Vision du français au secondaire	<i>Représentation que l'élève se fait des cours de français du secondaire de même que des exigences imposées à ce niveau.</i>
Vision de la réussite en français 101	<i>Représentation que l'élève se fait du cours, des exigences imposées à l'intérieur de ce cours, du niveau de difficulté que présente le cours, du taux de réussite minimal, moyen ou maximal.</i>
Vision du français au collégial	<i>Représentation que l'élève se fait des cours de français du collégial de même que des exigences imposées à ce niveau.</i>
Persévérance	<i>Comportement d'apprentissage influencé par les sources de la motivation et dont il est l'une des conséquences. Se manifeste, par exemple, par le fait de consacrer le temps nécessaire pour effectuer les travaux, revoir la matière présentée en classe, se préparer pour le prochain cours. (D'après Viau, 1999, p. 30, 64)</i>

Puissance de connexion	<i>Force qui doit être au cœur du code social masculin des « vrais gars ». Cette puissance repose, entre autres, sur l'intensité de la connexion avec les parents et les autres adultes; elle permet d'aider un garçon à être lui-même, à se développer d'une manière individuelle qui lui est propre, pour qu'il devienne pleinement le « vrai gars » qu'il est. (D'après Pollack, 2001, p. 16-17)</i>
Cahier des charges — Fonctions	<i>Partie du cahier qui précise ce qu'il s'agit de faire, ce que l'objet 2 doit faire ou ce que les acteurs qui vont le mettre en application doivent pouvoir faire avec celui-ci. (D'après Van der Maren, 1999, p. 110)</i>
Cahier des charges — Contraintes	<i>Partie du cahier qui précise les contraintes à prendre en considération dans l'application de l'objet 2, par exemple le nombre d'élèves, le nombre ou le type de locaux, l'appareillage, le temps d'utilisation, les ressources. (D'après Van der Maren, 1999, p. 110)</i>
Cahier des charges — Instances	<i>Partie du cahier qui fournit des indications quant à la clientèle impliquée par l'application de l'objet 2 : élèves, enseignantes ou enseignants, établissements d'enseignement, discipline comme produit de société savante, discipline comme produit de société professionnelle (ordre, etc.), corps sociaux professionnels, parents, organisations professionnelles, pouvoir politique. (D'après Van der Maren, 1999, p. 109)</i>
Cahier des charges — Ressources	<i>Partie du cahier qui précise les ressources nécessaires (disponibles ou à acquérir) à l'application de l'objet 2, ressources matérielles mais aussi psychologiques, comme une formation supplémentaire. (D'après Van der Maren, 1999, p. 110)</i>

---

### OBJET 3 — O3

Autonomisation des garçons, dans la perspective du développement et de l'amélioration de leur dynamique motivationnelle en français

Question de prof	<i>Interrogation au regard d'un objet, soulevée par une enseignante ou un enseignant.</i>
Perception de la valeur, utilité	<i>Avantages que l'élève considère retirer de l'accomplissement d'une activité. L'utilité n'est pas nécessairement associée à l'intérêt : une activité peut être plus ou moins intéressante, mais utile dans la mesure où elle permet d'arriver à ses fins. (D'après Viau, 1999, p. 35)</i>
Perception de la valeur, intérêt	<i>Plaisir intrinsèque que l'élève considère retirer de l'accomplissement d'une activité. L'intérêt n'est pas nécessairement associé à l'utilité : une activité peut être plus ou moins intéressante, mais utile dans la mesure où elle permet d'arriver à ses fins. (D'après Schiefele, 1991, cité par Viau, 1999, p. 35)</i>
Perception de la valeur, buts sociaux	<i>Représentation cognitive qu'un élève a de ce qu'il veut accomplir dans une perspective sociale, que ce soit pour socialiser avec d'autres jeunes de son âge, pour adhérer à un groupe et partager ses valeurs et ses projets, ou encore, pour s'affirmer par rapport à des élèves du sexe opposé. (D'après Viau, 1999, p. 35-36)</i>
Perception de la valeur, buts scolaires	<i>Représentation cognitive qu'un élève a de ce qu'il veut accomplir en ce qui a trait à l'apprentissage et à ses conséquences, c'est-à-dire de ses buts d'apprentissage et de ses buts de performance. (D'après Viau, 1999, p. 36)</i>
Perception de la valeur, aspirations	<i>Type de but lié à la perception de la valeur d'une activité ou, en terme de concept de recherche, perspective future, c'est-à-dire capacité d'un individu d'étaler dans le temps les buts qu'il désire atteindre. (D'après Viau, 1999, p. 37)</i>
Perception de la compétence	<i>Perception de soi selon laquelle, avant d'entreprendre une activité dont la réussite comporte un degré élevé d'incertitude, un élève a tendance à évaluer son aptitude à accomplir cette activité de manière adéquate. (D'après Viau, 1999, p. 42-43)</i>
Perception de la contrôlabilité	<i>Degré de contrôle qu'un élève croit avoir sur le déroulement d'une activité et sur les résultats qu'il obtient. (D'après Viau, 1999, p. 48)</i>
Stratégies cognitives	<i>Moyens auxquels l'élève a recours pour acquérir, intégrer ou se rappeler les connaissances qui lui sont transmises. Ces moyens diffèrent selon qu'ils sont reliés aux connaissances déclaratives (stratégies de répétition, d'élaboration ou d'organisation), aux connaissances procédurales (stratégies de compilation) ou aux connaissances conditionnelles (stratégies de généralisation ou de discrimination). (D'après Viau, 1999, p. 58-62)</i>



Stratégies métacognitives	<i>Stratégies qui se rapportent à la connaissance ainsi qu'au contrôle que l'élève a de lui-même et de ses stratégies cognitives : planification, ajustement (monitoring) et autoévaluation. (D'après Viau, 1999, p. 61)</i>
Stratégies affectives	<i>Stratégies que l'élève emploie pour contrôler ses émotions et créer un climat psychologique favorable à ses apprentissages, par exemple les techniques de relaxation ou les moyens que l'élève utilise pour se prendre en charge sur le plan motivationnel (stratégies d'automotivation). (D'après Viau, 1999, p. 63)</i>
Stratégies de gestion	<i>Stratégies reliées à l'organisation de l'apprentissage et qui visent l'amélioration des conditions d'apprentissage, par exemple le choix du lieu (calme, confort, éclairage et fond sonore, par exemple) et du temps (moment de la journée, par exemple) pour l'étude. (D'après Viau, 1999, p. 62-63)</i>
Support à l'apprentissage	<i>Élément en appui à l'apprentissage : film, pièce de théâtre ou toute autre œuvre offerte à l'élève pour soutenir son effort de compréhension de l'œuvre principale à l'étude.</i>
Persévérance	<i>Comportement d'apprentissage influencé par les sources de la motivation et dont il est l'une des conséquences. Se manifeste, par exemple, par le fait de consacrer le temps nécessaire pour effectuer les travaux, revoir la matière présentée en classe, se préparer pour le prochain cours. (D'après Viau, 1999, p. 30, 64)</i>
Engagement	<i>Comportement d'apprentissage influencé par les sources de la motivation et qui correspond au degré d'effort mental que l'élève déploie lors de l'exécution d'une activité pédagogique. Se manifeste par l'appel à des stratégies d'apprentissage pour accomplir des activités pédagogiques : stratégies cognitives, stratégies métacognitives, stratégies de gestion, stratégies affectives (D'après Viau, 1999, p. 56-58)</i>
Cahier des charges — Fonctions	<i>Partie du cahier qui précise ce qu'il s'agit de faire, ce que l'objet 3 doit faire ou ce que les acteurs qui vont le mettre en application doivent pouvoir faire avec celui-ci. (D'après Van der Maren, 1999, p. 110)</i>
Cahier des charges — Contraintes	<i>Partie du cahier qui précise les contraintes à prendre en considération dans l'application de l'objet 3, par exemple le nombre d'élèves, le nombre ou le type de locaux, l'appareillage, le temps d'utilisation, les ressources. (D'après Van der Maren, 1999, p. 110)</i>
Cahier des charges — Instances	<i>Partie du cahier qui fournit des indications quant à la clientèle impliquée par l'application de l'objet 3 : élèves, enseignantes ou enseignants, établissements d'enseignement, discipline comme produit de société savante, discipline comme produit de société professionnelle (ordre, etc.), corps sociaux professionnels, parents, organisations professionnelles, pouvoir politique. (D'après Van der Maren, 1999, p. 109)</i>

---

Cahier des charges — Ressources	<i>Partie du cahier qui précise les ressources nécessaires (disponibles ou à acquérir) à l'application de l'objet 3, ressources matérielles mais aussi psychologiques, comme une formation supplémentaire. (D'après Van der Maren, 1999, p. 110)</i>
------------------------------------	--

---

---

**OBJET 4 —O4**

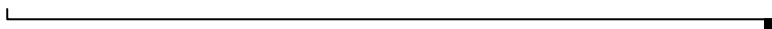
Autonomisation des garçons, dans la perspective d'une remise en question des conceptions aliénantes du *code social masculin* au regard du français

Question de prof	<i>Interrogation au regard des objets, soulevée par une enseignante ou un enseignant.</i>
Question de cons. pédag.	<i>Interrogation au regard des objets, soulevée par une conseillère ou un conseiller pédagogique.</i>
Perception de la valeur, buts sociaux	<i>Représentation cognitive qu'un élève a de ce qu'il veut accomplir dans une perspective sociale, que ce soit pour socialiser avec d'autres jeunes de son âge, pour adhérer à un groupe et partager ses valeurs et ses projets, ou encore, pour s'affirmer par rapport à des élèves du sexe opposé. (D'après Viau, 1999, p. 35-36)</i>
Perception de la valeur, aspirations	<i>Type de but lié à la perception de la valeur d'une activité ou, en terme de concept de recherche, perspective future, c'est-à-dire capacité d'un individu d'étaler dans le temps les buts qu'il désire atteindre. (D'après Viau, 1999, p. 37)</i>
Rapport féminin à la matière	<i>Toute référence claire à un rapport des filles à la matière qui soit différent de celui des garçons, telle leur prétendue facilité à posséder le français.</i>
Rapport masculin à la matière	<i>Toute référence claire à un rapport des garçons à la matière différent de celui des filles, telle leur prétendue facilité à posséder les mathématiques.</i>
Rapport féminin à l'enseignement ou à l'apprentissage du français	<i>Toute référence claire à un rapport des filles à l'enseignement ou à l'apprentissage du français qui soit différent de celui des filles, telles leur application ou leur capacité à retenir les « petites règles ».</i>
Rapport masculin à l'enseignement ou à l'apprentissage du français	<i>Toute référence claire à un rapport des garçons à l'enseignement ou à l'apprentissage du français qui soit différent de celui des filles, par exemple le fait que les garçons soient plus traîneux.</i>
Puissance de connexion	<i>Force qui doit être au cœur du code social masculin des « vrais gars ». Cette puissance repose, entre autres, sur l'intensité de la connexion avec les parents et les autres adultes; elle permet d'aider un garçon à être lui-même, à se développer d'une manière individuelle qui lui est propre, pour qu'il devienne pleinement le « vrai gars » qu'il est. (D'après Pollack, 2001, p. 16-17)</i>
Rapport masculin à l'aide	<i>Toute référence claire à un rapport des garçons à l'aide différent de celui des filles, telle leur prétendue difficulté à demander de l'aide.</i>
Cahier des charges — Fonctions	<i>Partie du cahier qui précise ce qu'il s'agit de faire, ce que l'objet 4 doit faire ou ce que les acteurs qui vont le mettre en application doivent pouvoir faire avec celui-ci. (D'après Van der Maren, 1999, p. 110)</i>

Cahier des charges — Contraintes	<i>Partie du cahier qui précise les contraintes à prendre en considération dans l'application de l'objet 4, par exemple le nombre d'élèves, le nombre ou le type de locaux, l'appareillage, le temps d'utilisation, les ressources. (D'après Van der Maren, 1999, p. 110)</i>
Cahier des charges — Instances	<i>Partie du cahier qui fournit des indications quant à la clientèle impliquée par l'application de l'objet : élèves, enseignantes ou enseignants, établissements d'enseignement, discipline comme produit de société savante, discipline comme produit de société professionnelle (ordre, etc.), corps sociaux professionnels, parents, organisations professionnelles, pouvoir politique. (D'après Van der Maren, 1999, p. 109)</i>
Cahier des charges — Ressources	<i>Partie du cahier qui précise les ressources nécessaires (disponibles ou à acquérir) à l'application de l'objet 4, ressources matérielles mais aussi psychologiques, comme une formation supplémentaire. (D'après Van der Maren, 1999, p. 110)</i>

## **Annexe 3**

### **Matrice**



**MATRICE**

Nom de l'étudiant :

Variables			Entrée
Tour d'admission			Fichier des demandes d'admission au SRAM
Lieu de résidence			SIGDEC du MEQ
Programme(s) d'études			SIGDEC du MEQ
Établissement(s) d'enseignement			SIGDEC du MEQ
Moyenne pondérée au secondaire (TMPS)			Fichier des demandes d'admission au SRAM
Résultats (secondaire)		4 <sup>e</sup> sec.	5 <sup>e</sup> sec.
Note globale en français			
Écriture			
Lecture			
Communication orale			
Épreuve unique		----	
Date de naissance			Fichier des demandes d'admission au SRAM
Âge au 30 septembre 2001			Fichier des demandes d'admission au SRAM
Note en mise à niveau (A-2001), (fr 013)			SIGDEC du MEQ
Fréquence			Compilation fournie par les titulaires de groupes
Début			
Fin			
Meilleure			
Dans le groupe de mise à niveau (A-2001)		Garçons	Filles
Nombre			
Répondants			
Degré de motivation			
Âge			
Note en mise à niveau			
Fréquence, début			
Fréquence, fin			
Date de la passation du questionnaire			Notes de terrain
Ambiance au moment de la passation du questionnaire (A)			Notes de terrain
Première langue apprise et encore comprise			Feuille de réponse remplie par l'étudiant au moment de la passation du questionnaire
Deuxième langue apprise et encore comprise			Feuille de réponse remplie par l'étudiant au moment de la passation du questionnaire
Degré de motivation à s'améliorer en français			Feuille de réponse remplie

				par l'étudiant au moment de la passation du questionnaire	
Aide à l'extérieur du cours de mise à niveau en français (B) (oui ou non, plus commentaires)				Feuille de réponse remplie par l'étudiant au moment de la passation du questionnaire	
Réponse aux énoncés du questionnaire (analyse) (C)				Feuille de réponse remplie par l'étudiant au moment de la passation du questionnaire	
Cours de français	Cours	Note	Moy. du gr.	SIGDEC du MEQ	
A-2001					
H-2002					
A-2002					
H-2003					
A-2003					
Cours au cégep	Réussis / Suivis	Département	Cégep	SIGDEC du MEQ	
A-2001	/				
H-2002	/				
A-2002	/				
H-2003	/				
A-2003	/				
TOTAUX	/				
Date de l'entrevue				Notes de terrain	
Ambiance au moment de l'entrevue (D)				Notes de terrain	
Nombre de participants à l'entrevue				Notes de terrain	
Analyse de l'entrevue (E)				Enregistrement audio et transcription de l'entrevue	
Épreuve uniforme de français				SIGDEC du MEQ	
Session :		Réussite ( )	Échec ( )		
Compréhension et qualité de l'argumentation					
Structure et qualité de l'argumentation					
Maîtrise de la langue					
Session :		Réussite ( )	Échec ( )		
Compréhension et qualité de l'argumentation					
Structure et qualité de l'argumentation					
Maîtrise de la langue					
Autres renseignements (F)					Notes





**Annexe 4**

**Fiches pour les observations de terrain**

---



## AU LIEU DE LIRE

NOTES DE TERRAIN

**SÉANCES D'ANIMATION**

Activité : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

Heure de début : \_\_\_\_\_

Observateur ou observatrice : \_\_\_\_\_

Durée : \_\_\_\_\_

<b>Participants</b>	Garçons	Filles	Groupes mixtes
Nombre de personnes qui se présentent seules			_____
Nombre de regroupements			

<b>Observations relatives aux comportements</b>		
	Verbaux	Non verbaux
Avant	<input type="checkbox"/> Discussions à voix basse	<input type="checkbox"/> Rires nombreux
	<input type="checkbox"/> Discussions à voix haute	<input type="checkbox"/> Rires rares
	<input type="checkbox"/> Échanges vifs	<input type="checkbox"/> Écoute attentive
	<input type="checkbox"/> Échanges calmes	<input type="checkbox"/> Écoute distraite
	<input type="checkbox"/> Interactions amorcées avant l'arrivée	<input type="checkbox"/> Déplacements fréquents
	<input type="checkbox"/> Interactions amorcées sur place	<input type="checkbox"/> Déplacements rares
	Questions à une personne identifiée à la recherche :	<input type="checkbox"/> Prise de notes
	<input type="checkbox"/> Questions d'ordre personnel	<input type="checkbox"/> Consultation d'œuvres littéraires
	<input type="checkbox"/> Questions d'ordre général	<input type="checkbox"/> Consultation d'ouvrages de référence
	Questions à la personne invitée :	<input type="checkbox"/> Consultation de documents d'appoint
	<input type="checkbox"/> Questions d'ordre personnel	<input type="checkbox"/> Consultation d'autres ouvrages
	<input type="checkbox"/> Questions d'ordre général	<input type="checkbox"/> Manipulation d'objets
	<input type="checkbox"/> Réponses spontanées	<input type="checkbox"/> Manipulation de mobilier
	<input type="checkbox"/> Réponses hésitantes	
	Ambiance générale :	

*Suite au verso...*

	Verbaux	Non verbaux
Pendant	<input type="checkbox"/> Discussions à voix basse	<input type="checkbox"/> Rires nombreux
	<input type="checkbox"/> Discussions à voix haute	<input type="checkbox"/> Rires rares
	<input type="checkbox"/> Échanges vifs	<input type="checkbox"/> Écoute attentive
	<input type="checkbox"/> Échanges calmes	<input type="checkbox"/> Écoute distraite
	Questions à une personne identifiée à la recherche :	<input type="checkbox"/> Déplacements fréquents
	<input type="checkbox"/> Questions d'ordre personnel	<input type="checkbox"/> Déplacements rares
	<input type="checkbox"/> Questions d'ordre général	<input type="checkbox"/> Prise de notes
	Questions à la personne invitée :	<input type="checkbox"/> Consultation d'œuvres littéraires
	<input type="checkbox"/> Questions d'ordre personnel	<input type="checkbox"/> Consultation d'ouvrages de référence
	<input type="checkbox"/> Questions d'ordre général	<input type="checkbox"/> Consultation de documents d'appoint
<input type="checkbox"/> Réponses spontanées	<input type="checkbox"/> Consultation d'autres ouvrages	
<input type="checkbox"/> Réponses hésitantes	<input type="checkbox"/> Manipulation d'objets	
	<input type="checkbox"/> Manipulation de mobilier	
Qualifier l'ambiance générale :		

	Verbaux	Non verbaux
Après	<input type="checkbox"/> Discussions à voix basse	<input type="checkbox"/> Rires nombreux
	<input type="checkbox"/> Discussions à voix haute	<input type="checkbox"/> Rires rares
	<input type="checkbox"/> Échanges vifs	<input type="checkbox"/> Écoute attentive
	<input type="checkbox"/> Échanges calmes	<input type="checkbox"/> Écoute distraite
	Questions à une personne identifiée à la recherche :	<input type="checkbox"/> Déplacements fréquents
	<input type="checkbox"/> Questions d'ordre personnel	<input type="checkbox"/> Déplacements rares
	<input type="checkbox"/> Questions d'ordre général	<input type="checkbox"/> Prise de notes
	Questions à la personne invitée :	<input type="checkbox"/> Consultation d'œuvres littéraires
	<input type="checkbox"/> Questions d'ordre personnel	<input type="checkbox"/> Consultation d'ouvrages de référence
	<input type="checkbox"/> Questions d'ordre général	<input type="checkbox"/> Consultation de documents d'appoint
<input type="checkbox"/> Réponses spontanées	<input type="checkbox"/> Consultation d'autres ouvrages	
<input type="checkbox"/> Réponses hésitantes	<input type="checkbox"/> Manipulation d'objets	
	<input type="checkbox"/> Manipulation de mobilier	
Qualifier l'ambiance générale :		

# AU LIEU DE LIRE

NOTES DE TERRAIN

**AIDE INDIVIDUELLE**

Votre nom : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

Heure de début : \_\_\_\_\_

Durée : \_\_\_\_\_

<b>IDENTIFICATION</b>			
MATRICULE	Garçon	Fille	Lettre de consentement?
			<input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON

<b>Observations relatives aux échanges</b>	
<input type="checkbox"/> Information relative à la composition de la note de français au secondaire <input type="checkbox"/> Information relative à la séquence <input type="checkbox"/> Information relative au corpus <input type="checkbox"/> Information relative à du matériel d'appoint <input type="checkbox"/> Mécanique de la lecture <input type="checkbox"/> Compréhension de texte <input type="checkbox"/> Intérêt pour le récit <input type="checkbox"/> Information relative à l'ÉUF  <hr/> <hr/>	<input type="checkbox"/> Liens avec le choix professionnel <input type="checkbox"/> Identification d'un but personnel <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <input type="checkbox"/> Valeur de la lecture <input type="checkbox"/> Compétence en lecture <input type="checkbox"/> Contrôlabilité <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <input type="checkbox"/> Remise en question des stéréotypes masculins <input type="checkbox"/> Développement d'une discipline personnelle <input type="checkbox"/> Développement du sens des responsabilités <input type="checkbox"/> Sensibilisation aux difficultés  <hr/> <hr/>

<b>Observations relatives aux comportements</b>	
<b>Verbaux</b> <input type="checkbox"/> Discussions à voix basse <input type="checkbox"/> Discussions à voix haute <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <input type="checkbox"/> Échanges vifs <input type="checkbox"/> Échanges calmes <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <input type="checkbox"/> Interactions amorcées avant l'arrivée <input type="checkbox"/> Interactions amorcées sur place <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <input type="checkbox"/> Questions d'ordre personnel <input type="checkbox"/> Questions d'ordre général <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <input type="checkbox"/> Réponses spontanées <input type="checkbox"/> Réponses hésitantes  <hr/> <hr/>	<b>Non verbaux</b> <input type="checkbox"/> Signes de malaise <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <input type="checkbox"/> Rires <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <input type="checkbox"/> Prise de notes <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <input type="checkbox"/> Consultation d'œuvres littéraires <input type="checkbox"/> Consultation d'ouvrages de référence <input type="checkbox"/> Consultation de documents d'appoint <input type="checkbox"/> Consultation d'autres ouvrages <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <input type="checkbox"/> Manipulation d'objets <input type="checkbox"/> Manipulation de mobilier  <hr/> <hr/>

Ambiance générale :

---



---

## AU LIEU DE LIRE

NOTES DE TERRAIN

**OBSERVATIONS GÉNÉRALES**

Jour : L M ME J V      Période  avant-midi ( 8 h – 12 h)      Date : \_\_\_\_\_  
 après-midi (12 h – 17 h)  
 soirée (17 h – 21 h)

Observateur ou observatrice : \_\_\_\_\_      Durée : de \_\_\_\_\_ à \_\_\_\_\_

Personnes observées	Garçons	Filles	Groupes mixtes
Nombre de personnes seules			_____
Nombre de regroupements			

<b>Observations relatives aux comportements</b>		
Verbaux	<input type="checkbox"/> Discussions à voix basse <input type="checkbox"/> Discussions à voix haute <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <input type="checkbox"/> Échanges vifs <input type="checkbox"/> Échanges calmes <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <input type="checkbox"/> Interactions amorcées avant l'arrivée <input type="checkbox"/> Interactions amorcées sur place	Échanges avec une personne identifiée à la recherche : <input type="checkbox"/> Questions d'ordre personnel <input type="checkbox"/> Questions d'ordre général _____ _____ _____
Non verbaux	<input type="checkbox"/> Rires nombreux <input type="checkbox"/> Rires rares <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <input type="checkbox"/> Déplacements fréquents <input type="checkbox"/> Déplacements rares _____ _____ _____ _____	<input type="checkbox"/> Prise de notes <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <input type="checkbox"/> Consultation d'œuvres littéraires <input type="checkbox"/> Consultation d'ouvrages de référence <input type="checkbox"/> Consultation de documents d'appoint <input type="checkbox"/> Consultation d'autres ouvrages <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <input type="checkbox"/> Manipulation d'objets <input type="checkbox"/> Manipulation de mobilier _____ _____
Ambiance générale : _____ _____ _____		

**Annexe 5**

---

**Tableau de régression extrait de Lapostolle, Massé et  
Pinho, 2003, p. 91**

**Tableau 3.23** Tableau de régression  
Plaisir en français et composantes de la dynamique motivationnelle  
pour expliquer la *note de mise à niveau en français* (garçons)

Le modèle pour expliquer la variabilité de la note de mise à niveau en français des garçons est significatif ( $F_{(15, 110)} = 1,78$ ;  $p = ,046$ ). Afin de préciser le modèle, nous avons calculé le niveau de signification de chacune des variables.

<b>Variabes</b>	<b>Coefficient standardisé</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Perception de la valeur de la lecture	,232	1,44	,15
Perception de la valeur de l'écriture	,093	0,57	,57
Perception de la valeur des mesures d'aide	,014	0,09	,93
But d'apprentissage en lecture	-,299	- 2,03	<b>,04</b>
But d'apprentissage en écriture	,180	1,27	,21
But de performance en lecture et en écriture	-,055	- 0,52	,60
Perception de sa compétence en lecture	,176	1,77	,08
Perception de sa compétence en écriture	-,062	- 0,50	,62
Perception de sa compétence en mesures d'aide	-,175	- 1,21	,23
Perception de la contrôlabilité en lecture	-,124	- 1,35	,18
Perception de la contrôlabilité en écriture	-,013	- 0,11	,91
Perception de la contrôlabilité en mesures d'aide	-,076	- 0,85	,40
Stratégies d'apprentissage	,229	1,71	,09
Persévérance	-,041	- 0,29	,77
Plaisir en français	,111	0,77	,45

Quand elle est considérée simultanément avec les composantes de la dynamique motivationnelle, la notion de plaisir en français n'explique pas la note des garçons inscrits en mise à niveau en français. Cela est dû aux corrélations partielles que la notion de plaisir en français entretient avec les autres variables de la dynamique motivationnelle, qui, elles, ont une importance encore plus grande. L'analyse de l'ensemble des variables indique toutefois que le but d'apprentissage en lecture ( $p = ,04$ ) est significatif pour expliquer la note des garçons en mise à niveau en français. De plus, les concepts de perception de sa compétence en lecture ( $p = ,08$ ) et de stratégie d'apprentissage ( $p = ,09$ ) sont des indices intéressants pour expliquer la note des garçons en mise à niveau en français parce que leur niveau de confiance s'élève à plus de 90 %.



**Annexe 6**

---

**Tableau de régression extrait de Lapostolle, Massé et  
Pinho, 2003, p. 87**

**Tableau 3.20** Tableau de régression  
Composantes de la dynamique motivationnelle et perception du degré de motivation à s'améliorer en français pour expliquer la *note de mise à niveau en français* (garçons)

Le modèle pour expliquer la variabilité de la note de mise à niveau en français des garçons est significatif ( $F_{(15, 110)} = 2,57$ ;  $p = ,003$ ). Afin de préciser le modèle, nous avons calculé le niveau de signification de chacune des variables.

Variabes	Coefficient standardisé	t	p
Perception de la valeur de la lecture	,134	0,88	,38
Perception de la valeur de l'écriture	,203	1,29	,20
Perception de la valeur des mesures d'aide	-,041	- 0,27	,79
But d'apprentissage en lecture	-,247	- 1,76	,08
But d'apprentissage en écriture	,026	0,18	,86
But de performance en lecture et en écriture	-,010	- 0,10	,92
Perception de sa compétence en lecture	,203	2,11	<b>,04</b>
Perception de sa compétence en écriture	-,048	- 0,41	,68
Perception de sa compétence en mesures d'aide	-,158	- 1,14	,26
Perception de la contrôlabilité en lecture	-,144	- 1,63	,11
Perception de la contrôlabilité en écriture	-,020	- 0,17	,86
Perception de la contrôlabilité en mesures d'aide	-,074	- 0,87	,39
Stratégies d'apprentissage en français	,186	1,43	,15
Persévérance	-,015	- 0,11	,91
Perception du degré de motivation à s'améliorer en français	,331	3,18	<b>,002</b>

La perception qu'ont les garçons à la fois de leur degré de motivation à s'améliorer en français ( $p = ,002$ ) et de leur compétence en lecture ( $p = ,04$ ) est significative pour expliquer la note en mise à niveau en français.

Nous devons aussi noter que le concept de but d'apprentissage en lecture ( $p = ,08$ ) est un indice intéressant pour expliquer la note des garçons en mise à niveau en français parce que son niveau de signification est presque significatif.

**Annexe 7**  
**Corpus français**

---

- AMMANITI, Niccolo (2001). *Je n'ai pas peur*, Paris, Grasset, 317 p.
- APOLLINAIRE, Guillaume (2002). *Alcools*, suivi de *Le bestiaire*, illustré par Raoul Dufy, et de *Vitam impendere amori*, Paris, Gallimard, 190 p. (Collection Poésie/Gallimard).
- AQUIN, Hubert (1995). *Prochain épisode*, édition critique établie par Jacques Allard, avec la collaboration de Claude Sabourin et Guy Allain, Montréal, BQ, 289 p.
- AQUIN, Hubert (1997). *Neige noire*, édition critique établie par Pierre-Yves Mocquais, Montréal, BQ, 621 p.
- ARCAN, Nelly (2002). *Putain*, Paris, Éditions du Seuil, 187 p. (Collection Points).
- ARGUIN, Maurice (1989). *Le roman québécois de 1944 à 1965 : symptômes du colonialisme et signes de libération*, préface de Maurice Lemire, Montréal, Éditions de l'Hexagone, 277 p. (Collection Centre de recherche en littérature québécoise).
- AUBENAS, Florence, et Michel BENASAYAG (2002). *Résister, c'est créer*, Paris, La Découverte, 122 p. (Collection Sur le vif).
- AUSTER, Paul (1989). *Le voyage d'Anna Blume*, traduction de l'américain par Patrick Ferragut, Arles, Actes Sud, 202 p.
- AUSTER, Paul (1993). *Le carnet rouge*, traduction de l'américain par Christine Le Bœuf, Arles, Actes Sud, 62 p.
- AUSTER, Paul (1993). *Le voyage d'Anna Blume*, traduction de l'américain par Patrick Ferragut, lecture de Claude Grimal, Arles, Actes Sud, 269 p. (Collection Babel).
- AUSTER, Paul (1995). *Le carnet rouge*, suivi de *L'art de la faim*, traduction de l'américain par Christine Le Bœuf, Arles, Actes Sud, 432 p. (Collection Babel).
- AUSTER, Paul (1999). *Tombouctou*, Paris et Montréal, Actes Sud et Leméac, 210 p.
- AUSTER, Paul (2001). *Tombouctou*, Arles et Montréal, Actes Sud et Leméac, 209 p. (Collection Babel).
- AUSTER, Paul (2002). *Le livre des illusions*, traduction de l'américain par Christine Le Bœuf, Arles et Montréal, Actes Sud et Leméac, 387 p. (Collection Lettres anglo-américaines).
- AUSTER, Paul (2003). *Le livre des illusions*, traduction de l'américain par Christine Le Bœuf, Montréal et Arles, Leméac et Actes Sud, 383 p. (Collection Babel).
- AYMÉ, Marcel (2004). *Le passe-muraille*, Paris, Gallimard, 223 p. (Collection Folio).

- BALMAS, Énea, et Yves GIRAUD (1997). *De Villon à Ronsard : XV<sup>e</sup>-XVI<sup>e</sup> siècles*, nouvelle édition révisée, Paris, Garnier-Flammarion, 413 p. (Collection Histoire de la littérature française).
- BALZAC, Honoré de (2003). *Le colonel Chabert*, introduction, notes, commentaires et dossier de Stéphane Vachon, Paris, Le Livre de poche, 207 p. (Collection Classiques de poche).
- BALZANO, Flora (2003). *Soigne ta chute*, Outremont, Lanctôt, 108 p. (Collection Petite collection Lanctôt).
- BARICCO, Alessandro (1999). *Constellations*, traduction de l'italien par Frank La Brasca, Paris, Calmann-Lévy, 146 p. (Collection Petite bibliothèque des idées).
- BARICCO, Alessandro (2002) *Next : petit livre sur la globalisation et le monde à venir*, traduction de l'italien par Françoise Brun, Paris, Albin Michel, 102 p.
- BARICCO, Alessandro (2002). *Océan mer*, traduction de l'italien par Françoise Brun, Paris, Gallimard, 285 p. (Collection Folio).
- BARICCO, Alessandro (2003). *Novecento : pianiste*, traduction de l'italien et postface par Françoise Brun, Paris, Gallimard, 88 p. (Collection Folio).
- BARICCO, Alessandro (2003). *Sans sang*, traduction de l'italien par Françoise Brun, Paris, Albin Michel, 113 p.
- BARICCO, Alessandro (2003). *Soie*, traduction de l'italien par Françoise Brun, Paris, Gallimard, 142 p. (Collection Folio).
- BARTHES, Roland (1995). *Roland Barthes*, Paris, Éditions du Seuil, 173 p. (Collection Écrivains de toujours).
- BAUDELAIRE, Charles (2000). *Les fleurs du mal et Le spleen de Paris : choix de poèmes*, suivis d'une étude des œuvres par Guy Bourbonnais, Montréal, Beauchemin, 255 p. (Collection Parcours d'une œuvre).
- BAUMAN, Zygmunt (2002). *Le coût humain de la mondialisation*, traduction de l'anglais par Alexandre Abensour, ouvrage traduit avec le concours du Centre national du livre, Paris, Hachette, 204 p. (Collection Pluriel).
- BEAUCHEMIN, Suzanne, et Dominique FORTIER (2004). *Le Parce que : un guide d'autocorrection de la langue écrite*, Montréal, Collège du Vieux Montréal, 127 p.
- BEAUDOIN, Réjean (1991). *Le roman québécois*, Montréal, Boréal, 126 p. (Collection Boréal Express).

- BEAUGRAND, Honoré (1996). *La chasse-galerie*, textes explicatifs et appareil pédagogique établis par Luc Bouvier, Montréal, Centre éducatif et culturel, 160 p. (Collection Grands Textes).
- BÉDIER, Joseph (1981). *Le roman de Tristan et Iseut*, préface de Gaston Paris, Paris, Union générale d'éditions, 187 p. (Collection 10/18).
- BEIGBEDER, Frédéric (2003). *99 francs*, Paris, Grasset, 282 p.
- BERGER, Richard, Diane DÉRY et Jean-Pierre DUFRESNE (1998). *L'épreuve uniforme de français : pour réussir sa dissertation critique*, Laval, Beauchemin, 222 p.
- BERNHARD, Thomas (2003). *Le naufragé*, traduction de l'allemand par Bernard Kreiss, Paris, Gallimard, 188 p. (Collection Folio).
- BÉROUL (2000). *Tristan et Yseut*, lecture accompagnée par Jean Maurice, Paris, Gallimard, 214 p. (Collection La Bibliothèque Gallimard. Texte & dossier).
- BERTAUD du CHAZAUD, Henri (2001). *Dictionnaire des synonymes et contraires*, édition révisée et corrigée, Paris, Le Robert, 762 p. (Collection Les Usuels du Robert).
- BERTHELOT, Anne, et François CORNILLIAT (2002). *Littérature, Moyen Âge, XVI<sup>e</sup> siècle : textes et documents*, introduction historique de Jacques Le Goff, Paris, Nathan, 512 p. (Collection Henri Mitterand).
- BESCHERELLE, Louis-Nicolas (1998). *L'art de conjuguer : dictionnaire de 12 000 verbes*, nouvelle édition, LaSalle, Hurtubise HMH, 240 p. (Collection Bescherelle).
- BESSETTE, Arsène (1996). *Le débutant*, postface de Madeleine Ducrocq-Poirier, Montréal, BQ, 313 p. (Collection Bibliothèque québécoise. Littérature).
- BIENVENUE, Yvan (2002). *Tout être*, Montréal, Triptyque, 65 p.
- BIJELJAC, Ranka, et Roland BRETON (2001). *Du langage aux langues*, Paris, Gallimard, 128 p. (Collection Découvertes Sciences).
- BILAL, Enki (1998). *Le sommeil du monstre*, Genève, Les Humanoïdes associés, 70 p.
- BILAL, Enki (2001). *La foire aux immortels*, Genève, Les Humanoïdes associés, 64 p.
- BILAL, Enki (2002). *Froid équateur*, Genève, Les Humanoïdes associés, 56 p.
- BILAL, Enki (2002). *La femme piège*, nouvelle édition, Genève, Les Humanoïdes associés, 60 p.
- BILAL, Enki, et Pierre CHRISTIN (2002). *Partie de chasse*, Genève, Les Humanoïdes associés, 84 p.

- BILAL, Enki, et Pierre CHRISTIN (2003). *Les phalanges de l'ordre noir*, Genève, Les Humanoïdes associés, 84 p.
- BILODEAU, Josée (2003). *La nuit monte*, Montréal, XYZ, 118 p. (Collection Hiéroglyphe).
- BISMUTH, Nadine (2001). *Les gens fidèles ne font pas les nouvelles*, 2<sup>e</sup> édition, Montréal, Boréal, 229 p. (Collection Boréal compact).
- BLAIS, Marie-Claire (1991). *La belle bête*, Montréal, Boréal, 166 p. (Collection Boréal compact).
- BLAIS, Marie-Claire (1991). *Une saison dans la vie d'Emmanuel*, Montréal, Boréal, 165 p. (Collection Boréal compact).
- BLETON, Paul (1999). *Ça se lit comme un roman policier : comprendre la lecture sérielle*, Québec, Nota bene, 287 p. (Collection Études culturelles).
- BOISVERT, Yves (1995). *Le postmodernisme*, Montréal, Boréal, 124 p. (Collection Boréal express).
- BOIVIN, Marie-Claude, Reine PINSONNEAULT et Marie-Élaine PHILIPPE (2003). *Bien écrire : la grammaire revue au fil des textes littéraires*, 2<sup>e</sup> édition, Montréal, Beauchemin, 263 p.
- BORDUAS, Paul-Émile (1997). *Refus global et autres écrits*, nouvelle édition préparée et présentée par André-G. Bourassa et Gilles Lapointe, Montréal, Éditions de l'Hexagone, 301 p. (Collection Typo Essais).
- BOUCHARD, Michel Marc (1993). *Les grandes chaleurs*, Montréal, Leméac, 96 p. (Collection Théâtre).
- BOUCHARD, Michel Marc (1995). *Les muses orphelines*, nouvelle version, Montréal, Leméac, 83 p. (Collection Théâtre).
- BOULANGER, Aline, Suzanne FRANCŒUR-BELLAVANCE et Lorraine PEPIN (1999). *Construire la grammaire*, Montréal, Chenelière, 364 p.
- BOURASSA, André-G. (1977). *Surréalisme et littérature québécoise*, Montréal, L'Étincelle, 379 p.
- BOURGUIGNON, Stéphane (1993). *L'avaleur de sable*, Montréal, Québec Amérique, 240 p. (Collection Littérature d'Amérique).
- BOURGUIGNON, Stéphane (2002). *Le principe du geyser*, Montréal, Québec Amérique, 208 p. (Collection QA compact).
- BRETON, André (2003). *L'amour fou*, Paris, Gallimard, 176 p. (Collection Folio).

- BRISEBOIS, Patrick (2003). *Chant pour enfants morts*, Verdun, L'Effet pourpre, 135 p.
- BROUILLET, Chrystine (1995). *Le collectionneur*, Montréal, La Courte échelle, 215 p.
- BROUILLET, Chrystine (1996). *C'est pour mieux t'aimer, mon enfant*, Montréal, La Courte échelle, 281 p.
- BROUILLET, Chrystine (1999). *Les fiancées de l'enfer*, Montréal, La Courte échelle, 223 p. (Collection Roman 16/96).
- BROUILLET, Chrystine (2000). *Soins intensifs*, Montréal, La Courte échelle, 251 p. (Collection Roman 16/96).
- BROUILLET, Chrystine (2002). *Chère voisine*, postface de Réginald Martel, Montréal, Typo, 215 p. (Collection Typo).
- BROUILLET, Chrystine (2003). *Indésirables*, Montréal, La Courte échelle, 380 p.
- BROUILLET, Claire, et Damien GAGNON (1994). *Le Mentor : un guide d'autocorrection de la langue écrite*, Montréal, Beauchemin, 200 p.
- BROUSSEAU, André, et autres, sous la coordination de Jacques LECLERC (1991). *Le français pour l'essentiel*, Laval, Mondia, 224 p.
- BRÛLÉ, Michel (1994). *Le manifeste des Intouchables*, édition revue et corrigée, Montréal, Éditions des Intouchables, 123 p.
- CALVINO, Italo (1989). *Leçons américaines : aide-mémoire pour le prochain millénaire*, traduction de l'italien par Yves Hersant, Paris, Gallimard, 197 p.
- CALVINO, Italo (2001). *Leçons américaines : aide-mémoire pour le prochain millénaire*, traduction de l'italien par Yves Hersant, Paris, Éditions du Seuil, 197 p. (Collection Points).
- CAMUS, Albert (2003). *L'étranger*, Paris, Gallimard, 186 p. (Collection Folio).
- CARON, Brigitte (2002). *Le temps des amours lucides*, Montréal, XYZ, 359 p.
- CARRÈRE, Emmanuel (2002). *L'adversaire*, Paris, Gallimard, 220 p. (Collection Folio).
- CARRIER, Roch (1998). *La guerre, yes sir!*, Montréal, Stanké, 138 p. (Collection 10/10).
- CARRIER, Roch (2003). *Les enfants du bonhomme dans la lune*, Montréal, Stanké, 162 p. (Collection Québec 10/10).
- CARVER, Raymond (1993). *Les feux*, traduction de l'américain par François Lasquin, Paris, Éditions du Seuil, 271 p. (Collection Points. Roman).



- CHARPENTIER, Michel, et Jeanne CHARPENTIER (1989). *Littérature, XVIII<sup>e</sup> siècle : textes et documents*, introduction historique d'Emmanuel Le Roy Ladurie, Paris, Nathan, 496 p. (Collection Henri Mitterand)
- CHARTRAND, Suzanne-G., et autres, avec la collaboration de François MORIN (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Boucherville, Graficor, 397 p.
- CHATEAUBRIAND, François-René, vicomte de (2001). *Atala et René*, édition présentée, annotée et commentée par Chantal Legault, Laval, Beauchemin, 221 p. (Collection Parcours d'une œuvre).
- CHEN, Ying (1992). *La mémoire de l'eau*, Montréal, Leméac, 135 p.
- CHEN, Ying (1995). *L'ingratitude*, Montréal et Arles, Leméac et Actes Sud. (Collection Générations).
- CHEN, Ying (1998). *Les lettres chinoises*, nouvelle version, Montréal, Leméac, 140 p. (Collection Babel).
- CHEN, Ying (1999). *L'ingratitude*, Montréal et Arles, Leméac et Actes Sud, 155 p. (Collection Babel).
- CHOLETTE, Mario (2002). *Le temps des pierres*, Trois-Rivières, Écrits des Forges, 92 p. (Collection Poésie).
- CHRÉTIEN, de Troyes (2001). *Yvain ou Le chevalier au lion*, édition présentée, annotée et commentée par Daphné Deron, traduction adaptée à partir de la traduction en français moderne d'André Eskénazi, Paris, Larousse et Bordas, 191 p. (Collection Petits classiques Larousse).
- CHRÉTIEN, de Troyes (2003). *Lancelot ou Le chevalier de la charrette*, présentation, notes, choix des extraits et dossier par Hervé-François Fournier, traduction de Jean-Claude Aubailly, Paris, Flammarion, 159 p. (Collection Étonnants classiques).
- CHRÉTIEN, de Troyes (2003). *Yvain ou Le chevalier au lion*, préface, traduction et notes de Philippe Walter, Paris, Gallimard, 245 p. (Collection Folio Classique).
- CHUNG, Ook (1994). *Nouvelles orientales et désorientées*, Montréal, Éditions de L'Hexagone, 153 p. (Collection Fictions).
- COETZEE, John Maxwell (2003). *Foe*, traduction de l'anglais (Afrique du Sud) par Sophie Mayoux, Paris, Éditions du Seuil, 170 p. (Collection Points).
- CONSTANT, Benjamin, et Eugène FROMENTIN (1998). *Adolphe et Dominique*, préface et commentaire par Odile Bombarde, Paris, Pocket, 479 p. (Collection Pocket Classiques).

- CORNEILLE, Pierre (2001). *Le Cid*, édition présentée, annotée et commentée par Paul-G. Croteau, Laval, Beauchemin, 221 p. (Collection Parcours d'une œuvre).
- CORNEILLE, Pierre (2003). *Le Cid : tragi-comédie*, édition présentée, établie et annotée par Jean Serroy, Paris, Gallimard, 234 p. (Collection Folio Classique).
- CÔTÉ, Jacques (2000). *Nébulosité croissante en fin de journée*, Québec, Alire, 364 p. (Collection Polar).
- CÔTÉ, Jacques (2002). *Le rouge idéal*, Québec, Alire, 429 p. (Collection Polar).
- COURTEMANCHE, Gil (2000). *Un dimanche à la piscine à Kigali*, Montréal, Boréal, 284 p.
- DAI, Sijie (2001). *Balzac et la petite tailleuse chinoise*, Paris, Gallimard, 229 p. (Collection Folio).
- DANDURAND, Anne (1991). *Un cœur qui craque : journal imaginaire*, Montréal et Paris, VLB et Messidor, 133 p.
- DAOUST, Jean-Paul (2003). *L'Amérique : poème en cinémascope*, Montréal, XYZ, 319 p. (Collection Romanichels plus).
- DAVID, Carole (1994). *Impala*, Montréal, Les Herbes rouges, 127 p.
- DE KERCKHOVE, Derrick (1998). *Les nerfs de la culture : être humain à l'heure des machines à penser*, traduction de l'anglais par Jude Des Chênes sous la direction de Christopher Dewdney, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, 252 p. (Collection Sociologie contemporaine).
- DEBORD, Guy (2004). *La société du spectacle*, Paris, Gallimard, 211 p. (Collection Folio).
- DEBRAY, Régis (2003). *Vie et mort de l'image : une histoire du regard en Occident*, Paris, Gallimard, 526 p. (Collection Folio Essais).
- DELEUZE, Gilles, et Félix GUATTARI (1975). *Kafka : pour une littérature mineure*, Paris, Éditions de Minuit, 159 p. (Collection Critique).
- DELISLE, Michael (2002). *Dée*, Montréal, Leméac, 125 p.
- DELON, Michel, Robert MAUZI et Sylvain MENANT (1998). *De l'Encyclopédie aux Méditations*, nouvelle édition revue, Paris, Garnier-Flammarion, 479 p. (Collection Histoire de la littérature française).
- DEMERS, Dominique (2003). *Là où la mer commence*, Paris, Pocket, 209 p. (Collection Pocket).

- DESCOTES-GENON, Christiane, Marie-Hélène MORSEL et Claude RICHOU (1997). *L'exercisier : l'expression française pour le niveau intermédiaire*, 3<sup>e</sup> édition revue et corrigée, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 335 p. (Collection Flem).
- DUBÉ, Marcel (1967). *Un simple soldat*, Montréal, Éditions de l'Homme, 142 p.
- DUBOIS, Jean-Paul (2002). *Jusqu'à tout allait bien en Amérique*, Paris, Éditions de L'Olivier, 282 p. (Collection Petite bibliothèque de l'Olivier).
- DUCHARME, Réjean (2002). *Le nez qui voque*, Paris, Gallimard, 334 p. (Collection Folio).
- DUCHARME, Réjean (2002). *L'hiver de force*, Paris, Gallimard, 273 p. (Collection Folio).
- ECO, Umberto (1997). *Comment voyager avec un saumon*, traduction de l'italien par Myriem Bouzaher, Paris, Grasset, 271 p.
- ERNAUX, Annie (1999). *La femme gelée*, Paris, Gallimard, 182 p. (Collection Folio).
- FERRON, Jacques (1999). *Le ciel de Québec*, préface de Luc Gauvreau, édition préparée par Pierre Cantin avec la collaboration de Marie Ferron et Gaétane Voyer, Montréal, Lanctôt, 495 p.
- FORTIER, Dominique, en collaboration avec le DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS DU CVM (2003). *Le Parce que : un guide d'autocorrection de la langue écrite*, version expérimentale, 99 p.
- FORTIER, Dominique, et autres (2000). *L'essentiel et plus : une grammaire pour tous les jours*, Anjou, Éditions CEC, 142 p.
- FOURNIER, Georges-Vincent (1998). *Face à l'épreuve, les outils, les œuvres : guide pratique de préparation à l'épreuve uniforme de français*, nouvelle édition, LaSalle, Hurtubise HMH, 126 p.
- FRANKLAND, Michel (1998). *Comment faire une analyse de texte*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique, 87 p.
- GADBOIS, Vital (1994). *Écrire avec compétence au collégial : l'analyse littéraire, la dissertation explicative, l'essai critique*, Beloeil, La Lignée, 182 p.
- GARY, Romain (2003). *La promesse de l'aube*, édition définitive, Paris, Gallimard, 393 p. (Collection Folio).
- GARY, Romain (Émile Ajar) (2002). *La vie devant soi*, Paris, Gallimard, 274 p. (Collection Folio).
- GAUTHIER, Louis (1999). *Voyage en Irlande avec un parapluie*, Montréal, BQ, 91 p.

- GAVALDA, Anna (1999). *Je voudrais que quelqu'un m'attende quelque part*, Paris, La Dilettante, 218 p.
- GAVALDA, Anna (2003). *Je l'aimais*, Paris, J'ai lu, 127 p. (Collection J'ai lu).
- GÉLINAS, Marie-Claude (2001). *La communication efficace : de l'intention aux moyens d'expression*, 2<sup>e</sup> édition, Anjou, Centre éducatif et culturel, 306 p. (Collection Langue et littérature).
- GERMAIN, Georges-Hébert (2004). *Monica la Mitraillette*, Montréal, Libre expression, 383 p.
- GIRARD, Jean-Pierre (2003). *J'espère que tout sera bleu*, Montréal, Québec-Amérique, 133 p. (Collection Littérature d'Amérique).
- GOBBE, Roger, et Michel TORDOIR (1986). *Grammaire française*, adaptation pour le Québec par Pierre Filion, Saint-Laurent, Éditions du Trécaré, 440 p.
- GODBOUT, Jacques (1995). *Salut Galarneau!*, Paris, Éditions du Seuil, 158 p. (Collection Points).
- GOETHE, Johann Wolfgang von (2003). *Les souffrances du jeune Werther*, traduction de l'allemand par Bernard Groethuysen, préface et notes de Pierre Bertaux, Paris, Gallimard, 185 p. (Folio Classique).
- GOMBROWICZ, Witold (1995). *Journal*, traduction du polonais, revue et complétée par Dominique Autrand, Christophe Jezewski et Allan Kosko, Paris, Gallimard, 2 vol. (Collection Folio).
- GRANDBOIS, Alain (2003). *Avant le chaos*, présentation de Nicole Deschamps, Montréal, BQ, 238 p.
- GRÉVISSE, Maurice (1995). *Précis de grammaire française*, 30<sup>e</sup> édition, Bruxelles, Duculot et De Boeck, 319 p.
- GRIGNON, Claude-Henri (1977). *Un homme et son péché : les belles histoires des pays d'en haut*, Montréal, Stanké, 207 p. (Collection Québec 10/10).
- GUÈVREMONT, Germaine (1990). *Le Survenant*, introduction de Yvan G. Lepage, Montréal, BQ, 223 p.
- HAECK, Philippe (1979). *Naissances. De l'écriture québécoise*, Montréal, VLB, 410 p.
- HAMELIN, Louis (1989). *La rage*, Montréal, Québec Amérique, 405 p. (Collection Littérature d'Amérique).
- HAMELIN, Louis (1993). *Ces spectres agités*, préface de Victor-Lévy Beaulieu, Montréal, Typo, 293 p. (Collection Typo).

- HAMELIN, Louis (1994). *Betsi Larousse ou L'ineffable eccéité de la loutre*, Montréal, XYZ, 271 p. (Collection Romanichels).
- HAMELIN, Louis (1996). *Le soleil des gouffres*, Montréal, Boréal, 375 p.
- HAMELIN, Louis (1998). *Cowboy*, Montréal, XYZ, 437 p. (Collection Romanichels poche).
- HAMELIN, Louis (2001). *Le joueur de flûte*, Montréal, Boréal, 227 p.
- HARVEY, Jean-Charles (2000). *Les demi-civilisés*, postface de Guildo Rousseau, Montréal, Typo, 206 p. (Collection Typo Roman).
- HÉBERT, Anne (1970). *Kamouraska*, Paris, Éditions du Seuil, 250 p.
- HÉBERT, Anne (1997). *Kamouraska*, Paris, Éditions du Seuil, 246 p. (Collection Points. Roman).
- HÉBERT, Anne (1998). *Les enfants du sabbat*, Paris, Éditions du Seuil, 187 p. (Collection Boréal compact).
- HÉBERT, Anne (2002). *Le torrent*, nouvelle édition, présentation de Robert Harvey, Montréal, BQ, 177 p.
- HÉBERT, Bruno (1999). *C'est pas moi je le jure!*, Montréal, Boréal, 196 p. (Collection Boréal compact).
- HÉMON, Louis (1997). *Maria Chapdelaine*, textes explicatifs et appareil pédagogique établis par Dominique Cyr, Anjou, Centre éducatif et culturel, 304 p. (Collection Grands textes de la littérature québécoise).
- HUGO, Victor (1999). *Le dernier jour d'un condamné*, édition présentée, annotée et commentée par Chantal Saint-Jarre, Laval, Beauchemin, 213 p. (Collection Parcours d'une œuvre).
- HUSTON, Nancy (1994). *La virevolte*, Arles et Montréal, Actes Sud et Leméac, 208 p.
- HUSTON, Nancy (1995). *Tombeau de Romain Gary*, Arles et Montréal, Actes Sud et Leméac, 114 p.
- HUSTON, Nancy (1998). *La virevolte*, Montréal et Arles, Leméac et Actes Sud, 254 p. (Collection Babel).
- HUSTON, Nancy (1998). *L'empreinte de l'ange*, Arles et Montréal, Actes Sud et Leméac, 328 p. (Collection Un endroit où aller).
- HUSTON, Nancy (2001). *Journal de la création*, Arles et Montréal, Actes Sud et Leméac, 357 p. (Collection Babel).

- HUSTON, Nancy (2002). *Tombeau de Romain Gary*, Arles et Montréal, Actes Sud et Leméac, 109 p. (Collection Babel).
- INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE SCIENTIFIQUE, URBANISATION, CULTURE ET SOCIÉTÉ, avec la collaboration du RÉSEAU CANADIEN DE RECHERCHE CULTURELLE (2002). *Transmission de la culture, petites sociétés, mondialisation : actes du colloque*, sous la direction de Jean-Paul Baillargeon, Université Laval, 25 et 26 mai 2001, Sainte-Foy et Québec, Les Presses de l'Université Laval et Institut québécois de recherche sur la culture, 293 p. (Collection Chaire Fernand-Dumont sur la culture).
- JEAN, Georges (1987). *L'écriture, mémoire des hommes*, Paris, Gallimard, 224 p. (Collection Découvertes Archéologie).
- KERAUTRET, Michel (2002). *La littérature française du XVIII<sup>e</sup> siècle*, Paris, Presses universitaires de France, 127 p. (Collection Que sais-je?).
- KEROUAC, Jack (1995). *Docteur Sax*, traduction de l'anglais par Jean Autret, Paris, Gallimard, 278 p. (Collection Folio).
- KEROUAC, Jack (1997). *Big Sur*, traduction de l'anglais par Jean Autret, Paris, Gallimard, 309 p. (Collection Folio).
- KEROUAC, Jack (1998). *Les clochards célestes*, traduction de l'anglais par Marc Saporta, Paris, Gallimard, 374 p. (Collection Folio).
- KEROUAC, Jack (1998). *Les souterrains*, traduction de l'anglais par Jacqueline Bernard, Paris, Gallimard, 177 p. (Collection Folio).
- KEROUAC, Jack (2001). *Les anges vagabonds*, traduction de l'anglais par Michel Deutsch, Paris, Denoël, 254 p. (Collection Folio).
- KEROUAC, Jack (2003). *Sur la route*, suivi de dossiers par Bernard Nouis, traduction de l'anglais par Jacques Houbart, Paris, Gallimard, 542 p. (Collection Folio Plus).
- KLEIN, Naomi (2001). *No logo : la tyrannie des marques*, traduction de l'anglais par Michel Saint-Germain, Montréal et Arles, Leméac et Actes Sud, 574 p.
- KUNDERA, Milan (1984). *L'insoutenable légèreté de l'être*, Paris, Gallimard, 395 p. (Collection Du monde entier).
- KUNDERA, Milan (1998). *La valse aux adieux*, nouvelle édition révisée par l'auteur, traduction du tchèque par François Kérel, Paris, Gallimard, 328 p. (Collection Folio).
- KUNDERA, Milan (2003). *L'art du roman*, Paris, Gallimard, 198 p. (Collection Folio).
- KUNDERA, Milan (2003). *L'ignorance*, Paris, Gallimard, 181 p.

- KUNDERA, Milan (2003). *La lenteur*, Paris, Gallimard, 197 p. (Collection Folio).
- KUNDERA, Milan (2003). *Les testaments trahis*, Paris, Gallimard, 331 p. (Collection Folio).
- LABERGE, Albert (2003). *La Scouine*, nouvelle édition, Montréal, Typo, 146 p.
- LABERGE, Marie (2001). *Anabelle*, Montréal, Boréal, 481 p. (Collection Boréal compact).
- LABERGE, Marie (2003). *Juillet*, Montréal, Boréal, 221 p. (Collection Boréal compact).
- LABRÈCHE, Marie-Sissi (2003). *Borderline*, Montréal, Boréal, 160 p. (Collection Boréal compact).
- LACHANCE, Richard (2004). *Manuel incomplet à l'usage des propriétaires d'une vie : cours 601-101*, Montréal, Collège du Vieux Montréal, 154 p.
- LACLOS, Pierre Choderlos de (2003). *Les liaisons dangereuses*, préface d'André Malraux, notice et notes de Joël Papadopoulos, Paris, Gallimard, 505 p. (Collection Folio).
- LAFERRIÈRE, André, en collaboration avec André G. TURCOTTE (2001). *Vers l'épreuve uniforme de français : comme une visite guidée*, Mont-Royal, Modulo, 160 p. (Collection Odyssée).
- LAFERRIÈRE, Dany (1985). *Comment faire l'amour avec un nègre sans se fatiguer*, Montréal, VLB, 155 p.
- LAFERRIÈRE, Dany (1989). *Comment faire l'amour avec un nègre sans se fatiguer*, Montréal, VLB, 155 p.
- LAFERRIÈRE, Dany (1999). *L'odeur du café*, Montréal, Typo, 228 p. (Collection Typo).
- LAFORTUNE, Monique (1985). *Le roman québécois : reflet d'une société*, Laval, Mondia, 336 p. (Collection Synthèse).
- LAFORTUNE, Monique, et Dominique CYR (1996). *La dissertation critique par l'exemple*, Laval, Mondia, 109 p.
- LALONDE, Robert (2000). *L'ogre de Grand Remous*, Paris, Éditions du Seuil, 189 p. (Collection Boréal compact).
- LAPORTE, Gilles (2000). *Théogonie : la naissance des dieux*, scénario et story-board de Gilles Laporte, illustrations de Dominique Desbiens, Montréal, Éditions Mille-Iles, 53 p. (Collection Fondation).
- LAURIN, Michel, avec la collaboration de Josée BONNEVILLE (2000). *Anthologie littéraire : du Moyen Âge au XIX<sup>e</sup> siècle*, Laval, Beauchemin, 240 p.

- LAURIN, Michel, avec la collaboration de Michel FOREST (2000). *Anthologie de la littérature québécoise*, 2<sup>e</sup> édition, Anjou, Éditions CEC, 360 p. (Collection Langue et littérature).
- Le nouveau petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* (2002). Nouvelle édition du *Petit Robert* de Paul Robert, mise à jour et augmentée, texte remanié et amplifié sous la direction de Josette Rey-Debove et Alain Rey, Paris, Le Robert, 2949 p.
- Le petit Robert des noms propres : alphabétique et analogique* (2003). Nouvelle édition refondue et augmentée, rédaction dirigée par Alain Rey, Paris, Le Robert, 2300 p. plus 1 atlas géopolitique et culturel, 315 p.
- LECHERBONNIER, Bernard, et autres (2003). *Littérature, XX<sup>e</sup> siècle : textes et documents*, introduction historique de Pierre Miquel, avec la collaboration de Olivier Barbarant et autres, Paris, Nathan, 896 p. (Collection Henri Mitterand).
- LECLERCQ, Marie-Claude, et Claude LIZÉ (1991). *Littérature et société québécoise : histoire, méthodes et textes*, Sainte-Foy, Le Griffon d'argile, 244 p.
- LEDOUX, Nathaly, et Jean BÉLANGER (2000). *Guide méthodologique pour l'étude d'œuvres littéraires et la rédaction de textes*, Montréal, Collège du Vieux Montréal, 87 p.
- Les États-Unis, gendarmes du monde, pour le meilleur et pour le pire : recueil d'articles du journal Le Monde* (2003). Sélectionnés et présentés par Yves Marc Ajchenbaum, textes de Jean-Michel Caroit et autres, Paris, Librio, 95 p. (Collection Librio Imaginaire).
- Les mille et une nuits : histoire d'Aladdin ou La lampe merveilleuse* (2002). Traduction d'Antoine Galland, Paris, Librio, 124 p. (Collection Librio Imaginaire).
- LINTEAU, Paul-André, et autres (1989). *Histoire du Québec contemporain*, nouvelle édition refondue et mise à jour, vol. 2, *Le Québec depuis 1930*, Montréal, Boréal Express, 834 p. (Collection Boréal compact).
- LIPOVETSKY, Gilles (1992). *L'ère du vide : essais sur l'individualisme contemporain*, Paris, Gallimard, 315 p. (Collection Les Essais).
- Littérature 2<sup>de</sup> : textes et méthode* (2001). Sous la direction d'Hélène Sabbah, Bruno Doucey et autres, 2<sup>e</sup> édition, Paris, Hatier, 447 p.
- Littérature du Québec* (1994). Sous la direction de Yannick Gasquy-Resch, Vanves, EDICEF, 287 p. (Collection Universités francophones. Histoire littéraire de la francophonie).



- Littérature québécoise, des origines à nos jours : textes et méthode* (1996). Ouvrage réalisé sous la direction de Heinz Weinmann et autres, avec la collaboration de Robert Lévesque, LaSalle, Hurtubise HMH, 349 p.
- MAALOUF, Amin (2002). *Samarcande*, Paris, J.-C. Lattès, 313 p. (Collection Le Livre de poche).
- MAALOUF, Amin (2003). *Les identités meurtrières*, Paris, Grasset, 187 p. (Collection Le Livre de poche).
- MAGGI, Gilbert (1994). *Littérature française : du Moyen Âge à 1950*, Montréal, Point Carré, 244 p.
- MAILHOT, Laurent, et Pierre NEPVEU (1996). *La poésie québécoise : des origines à nos jours*, nouvelle édition, Montréal, Typo, 642 p. (Collection Typo. Poésie).
- MAISONNEUVE, Huguette (2003). *Vade-mecum de la nouvelle grammaire*, version 2, Montréal, Centre collégial de développement de matériel didactique, 87 p. et un cédérom.
- MAMÈRE, Noël, et Olivier WARIN (1999). *Non merci oncle Sam*, Paris, Ramsay, 189 p. (Collection Coup de gueule).
- MARCOTTE, Gilles (1989). *Le roman à l'imparfait : la « Révolution tranquille » du roman québécois*, nouvelle édition revue et corrigée, Montréal, Éditions de L'Hexagone, 259 p. (Collection Typo Essais).
- MARINEAU, Michèle (1996). *La route de Chlifa*, Boucherville, Québec Amérique, 245 p. (Collection Titan+).
- MARTEL, Yann (2003). *L'histoire de Pi*, traduction de l'anglais par Nicole et Émile Martel, Montréal, XYZ, 334 p.
- MATIVAT, Daniel (1996). *Le métier d'écrivain au Québec (1840-1900) : pionniers, nègres ou épiciers des lettres?*, Montréal, Triptyque, 510 p.
- MAUPASSANT, Guy de (1999). *Contes réalistes et Contes fantastiques*, suivis d'une étude de l'œuvre par Josée Bonneville, Laval, Beauchemin, 248 p. (Collection Parcours d'une œuvre).
- MAUPASSANT, Guy de (2002). *Une vie*, édition présentée par André Fermigier, Paris, Gallimard, 313 p. (Collection Folio Classique).
- MAUPASSANT, Guy de (2003). *Boule de suif*, nouvelle édition présentée, établie et annotée par Louis Forestier, Paris, Gallimard, 324 p. (Collection Folio Classique).

- MAUPASSANT, Guy de (2003). *Contes de la Bécasse*, préface d'Hubert Juin, Paris, Gallimard, 230 p. (Collection Folio Classique).
- MAUPASSANT, Guy de (2003). *Le Horla*, suivi de *L'héritage*, Paris, Librio, 97 p. (Collection Librio Imaginaire).
- MEMMI, Albert (2002). *Portrait du colonisé*, précédé de *Portrait du colonisateur*, préface de Jean-Paul Sartre, Paris, Gallimard, 163 p. (Collection Folio Actuel).
- MICONE, Marco (1998). *Le figuier enchanté*, Montréal, Boréal, 119 p. (Collection Boréal compact).
- MICONE, Marco (2001). *Speak what*, suivi d'une analyse de Lise Gauvin, Montréal, VLB, 30 p. (Collection Poésie).
- MISTRAL, Christian (1988). *Vamp*, Montréal, Québec Amérique, 345 p. (Collection Littérature d'Amérique).
- MISTRAL, Christian (1995). *Papier mâché. Carton-pâte*, Montréal, VLB, 141, 151 p.
- MISTRAL, Christian (2000). *Valium*, Montréal, XYZ, 281 p.
- MISTRAL, Christian (2004). *Valium*, Montréal, Boréal, 378 p. (Collection Boréal compact).
- MISTRAL, Christian (2004). *Vamp*, Montréal, Boréal, 343 p. (Collection Boréal compact).
- MISTRAL, Christian (2004). *Vautour*, Montréal, Boréal, 152 p. (Collection Boréal compact).
- MOLIÈRE (1999). *Dom Juan*, suivi d'une étude de l'œuvre par Michel Forest, Laval, Beauchemin, 167 p. (Collection Parcours d'une œuvre).
- MOLIÈRE (2000). *L'Avare*, suivi d'une étude de l'œuvre par Luc Bouvier, Laval, Beauchemin, 208 p. (Collection Parcours d'une œuvre).
- MOLIÈRE (2002). *Dom Juan ou Le festin de Pierre*, édition présentée, établie et annotée par Georges Couton, Paris, Gallimard, 175 p. (Collection Folio Classique).
- MOLIÈRE (2002). *Les Précieuses ridicules*, introduction, notes et commentaires par Claude Bourqui, Paris, Le Livre de Poche, 153 p. (Collection Le Livre de poche. Théâtre).
- MOLIÈRE (2003). *Tartuffe*, édition présentée, annotée et commentée par Marcel Fortin, Laval, Beauchemin, 287 p. (Collection Parcours d'une œuvre).
- MONETTE, Hélène (1995). *Unless*, Montréal, Boréal, 188 p.

- MONETTE, Hélène (2001). *Un jardin dans la nuit : contes et poèmes*, Montréal, Boréal, 181 p.
- MONETTE, Hélène (2004). *Unless*, Montréal, Boréal, 199 p. (Collection Boréal compact).
- MONIÈRE, Denis (1997). *Le développement des idéologies au Québec : des origines à nos jours*, Montréal, Québec Amérique, 381 p.
- MONTESQUIEU, Charles de Secondat, baron de (2002). *Lettres persanes*, édition présentée, annotée et commentée par Violaine Géraud, Paris, Larousse, 463 p. (Collection Petits classiques Larousse).
- MOREL, Jacques (1997). *De Montaigne à Corneille*, nouvelle édition révisée, Paris, Garnier-Flammarion, 406 p. (Collection Histoire de la littérature française).
- MORIN, Sonya, avec la collaboration de Monique LAFORTUNE (1996). *La dissertation explicative par l'exemple*, Laval, Mondia, 100 p.
- MOUTIER, Maxime-Olivier (1998). *Risible et noir*, Montréal, Triptyque, 162 p.
- MOUTIER, Maxime-Olivier (1999). *Les lettres à mademoiselle Brochu : éléments pour une nouvelle esthétique de la crise amoureuse*, Montréal, L'Effet pourpre, 190 p.
- MOUTIER, Maxime-Olivier (2001). *Marie-Hélène au mois de mars*, Montréal, Triptyque, 218 p.
- MUSSET, Alfred de (2003). *Les caprices de Marianne*, suivi de *On ne badine pas avec l'amour*, Paris, Librio, 97 p. (Collection Théâtre).
- MUSSET, Alfred de (2003). *On ne badine pas avec l'amour*, édition présentée, annotée et commentée par Françoise Rio, Paris, Larousse, 208 p. (Collection Petits classiques Larousse).
- OLLIVIER, Émile (2002). *Passages*, Montréal, Typo, 171 p. (Collection Typo).
- Panorama de la littérature québécoise contemporaine* (1997). Sous la direction de Réginald Hamel, Montréal, Guérin, 822 p.
- PATERSON, Janet M. (1990). *Moments postmodernes dans le roman québécois*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 126 p.
- PAYEN, Jean-Charles (1997). *Le Moyen Âge*, nouvelle édition révisée, bibliographie mise à jour par Jean Dufournet, Paris, Flammarion, 394 p. (Collection Histoire de la littérature française).
- PÉAN, Stanley (1991). *Le tumulte de mon sang*, Montréal, Québec Amérique, 175 p. (Collection Littérature d'Amérique).

- PÉAN, Stanley (1996). *Zombi blues*, Montréal, La Courte échelle, 288 p. (Collection Roman 16/96).
- PELLETIER, Jacques (1991). *Le roman national : néo-nationalisme et roman québécois contemporain*, Montréal, VLB, 241 p. (Collection Essais critiques).
- PENNAC, Daniel (2001). *Messieurs les enfants*, Paris, Gallimard, 259 p. (Collection Folio).
- PENNAC, Daniel (2003). *Comme un roman*, Paris, Gallimard, 198 p. (Collection Folio).
- PENNAC, Daniel (2003). *Kamo et moi*, illustrations de Jean-Philippe Chabot, Paris, Gallimard, 85 p. (Collection Folio junior).
- PENNAC, Daniel (2003). *Le dictateur et le hamac*, Paris, Gallimard, 401 p. (Collection NRF).
- PERRAULT, Charles (2002). *Contes*, édition présentée et annotée par Nathalie Froloff, texte établi par Jean-Pierre Collinet, Paris, Gallimard, 141 p. (Collection Folio).
- PILOTE, Carole (2003). *Guide des procédés d'écriture et des genres littéraires*, Laval, Beauchemin, 98 p. (Collection Langue et littérature au collégial).
- PILOTE, Carole, avec la collaboration de Christine SHEITOYAN (1997). *Français ensemble 1 : méthode d'analyse littéraire et littérature française*, Études vivantes, 353 p. (Collection Français).
- PLATH, Sylvia (2003). *La cloche de détresse*, traduction de l'américain par Michel Persitz, note biographique par Lois Ames, Paris, Denoël, 271 p. (Collection L'Imaginaire).
- POMEAU, René, et Jean EHRARD (1998). *De Fénelon à Voltaire*, Paris, Garnier-Flammarion, 418 p. (Collection Histoire de la littérature française).
- POULIN, Jacques (1989). *Volkswagen blues*, Montréal, Québec Amérique, 290 p. (Collection Littérature d'Amérique).
- POULIN, Jacques (2002). *Les yeux bleus de Mistassini*, Montréal et Arles, Leméac et Actes Sud, 187 p.
- PRÉVERT, Jacques (2002). *Paroles*, Paris, Gallimard, 253 p. (Collection Folio).
- PROULX, Monique (1987). *Le sexe des étoiles*, Montréal, Québec-Amérique, 328 p. (Collection Littérature d'Amérique).
- PROULX, Monique (1993). *Sans cœur et sans reproche*, Montréal, Québec-Amérique, 249 p. (Collection Littérature d'Amérique).

- PROULX, Monique (1997). *Les aurores montréalaises*, 2<sup>e</sup> édition, Montréal, Boréal, 244 p. (Collection Boréal compact).
- PROULX, Monique (2001). *Homme invisible à la fenêtre*, Montréal, Boréal, 243 p. (Collection Boréal compact).
- PUZIN, Claude (2001). *Littérature, XVII<sup>e</sup> siècle : textes et documents*, introduction historique d'Emmanuel Le Roy Ladurie, Paris, Nathan, 496 p. (Collection Henri Mitterand).
- QUENEAU, Raymond (2002). *Zazie dans le métro*, Paris, Gallimard, 189 p. (Collection Folio).
- RACINE, Jean (2000). *Phèdre*, suivi d'une étude de l'œuvre par Paul-G. Croteau, Laval, Beauchemin, 214 p. (Collection Parcours d'une œuvre).
- RADIGUET, Raymond (2002). *Le diable au corps*, Paris, Grasset, 189 p. (Collection Le Livre de poche).
- RAMONET, Ignacio (2002). *Géopolitique du chaos*, Paris, Gallimard, 269 p. (Collection Folio Actuel).
- RICHLER, Mordecai (2002). *Rue Saint-Urbain*, traduction de l'anglais par René Chicoine, Montréal, BQ, 186 p.
- RIEGEL, Martin, Jean-Christophe PELLAT et René RIOUL (2002). *Grammaire méthodique du français*, 2<sup>e</sup> édition, Paris, Presses universitaires de France, 646 p. (Collection Quadridge).
- RIMBAUD, Arthur (1991). *Poésies*, préface de René Char, texte présenté, établi et annoté par Louis Forestier, 2<sup>e</sup> édition revue, Paris, Gallimard, 303 p. (Collection Poésie).
- RINCÉ, Dominique, et Bernard LECHERBONNIER (2003). *Littérature, XIX<sup>e</sup> siècle : textes et documents*, introduction historique de Pierre Nora, Paris, Nathan, 592 p. (Collection Henri Mitterand).
- ROBAIRE, Simone, et Raymond LÉGARÉ, avec la collaboration spéciale de Robert QUESNEL (1997). *Discours et communication : principes et procédés*, Montréal, Hurtubise HMH, 308 p. (Collection Français au collégial).
- ROBERT, Sylvain (1998). *Un aller simple vers l'oubli*, montage photos de Francine Vernac, Québec, Le Loup de gouttière, 103 p.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques (1999). *Émile, traité d'éducation : extraits*, édition présentée, annotée et commentée par Gilbert Py, Paris, Larousse, 368 p. (Collection Petits classiques Larousse).

- ROUSSEAU, Jean-Jacques (2002). *Discours sur les sciences et les arts. Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, Paris, Garnier-Flammarion, 283 p. (Collection Garnier-Flammarion).
- ROUSSIN, Nathalie (2000). *Comment faire une dissertation explicative*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique, 91 p.
- ROYER, Jean (1989). *Introduction à la poésie québécoise : les poètes et les œuvres des origines à nos jours*, Montréal, BQ, 295 p. (Collection Littérature).
- SADE, marquis de (2003). *Ernestine : nouvelle suédoise*, texte établi par Michel Delon, Paris, Gallimard, 118 p. (Collection Folio Actuel).
- SAINT-GELAIS, Normand (2001). *Pratique de la littérature : clés pour réussir les exercices de rédaction littéraire, les cours de littérature et l'épreuve uniforme de français du collégial*, préface de Vital Gadbois, Sainte-Foy, Le Griffon d'argile, 252 p. (Collection Griffon/La Lignée).
- SAINT-PIERRE, Jacques-Henri Bernardin de (1991). *Paul et Virginie*, préface et commentaire de Jean Delabroy, Paris, Pocket, 322 p. (Collection Pocket Classiques).
- SARTRE, Jean-Paul (2003). *Le mur*, Paris, Gallimard, 247 p. (Collection Folio).
- SAULNIER, Verdun-Louis (1967). *La littérature française de la Renaissance*, 8<sup>e</sup> édition révisée, Paris, Presses universitaires de France, 128 p. (Collection Que sais-je?).
- SAULNIER, Verdun-Louis (1967). *La littérature française du Moyen Âge*, 7<sup>e</sup> édition révisée, Paris, Presses universitaires de France, 136 p. (Collection Que sais-je?).
- SAULNIER, Verdun-Louis (1967). *La littérature française du siècle classique*, 8<sup>e</sup> édition révisée, Paris, Presses universitaires de France, 136 p. (Collection Que sais-je?).
- SAULNIER, Verdun-Louis (1972). *La littérature française du siècle romantique*, 10<sup>e</sup> édition révisée, Paris, Presses universitaires de France, 128 p. (Collection Que sais-je?).
- SAULNIER, Verdun-Louis (1976). *La littérature française du siècle philosophique*, 10<sup>e</sup> édition révisée, Paris, Presses universitaires de France, 128 p. (Collection Que sais-je?).
- SAVARD, Félix-Antoine (1992). *Menaud, maître-draveur*, présentation d'Aurélien Boivin, Montréal, BQ, 163 p.
- SAVOIE, Jacques (1984). *Les portes tournantes*, Montréal, Boréal, 159 p. (Collection Roman).
- SEGURA, Mauricio (1998). *Côte-des-Nègres*, Montréal, Boréal, 296 p.

- SEMPRUN, Jorge (2003). *L'écriture ou la vie*, Paris, Gallimard, 397 p. (Collection Folio).
- SÉNÉCAL, Patrick (2002). *Les sept jours du talion*, Québec, Alire, 333 p.
- SÉNÉCAL, Patrick (2003). *Aliss*, Québec, Alire, 520 p.
- SÉNÉCAL, Patrick (2003). *Le passager*, Québec, Alire, 215 p. (Collection Polar/Noir).
- SÉPULVEDA, Luis (1994). *Le vieux qui lisait des romans d'amour*, traduction de l'espagnol (Chili) par François Maspero, Paris, A. M. Métailié, 130 p. (Collection Points. Roman).
- SHAKESPEARE, William (2002). *Roméo et Juliette*, traduction de l'anglais par François-Victor Hugo, Paris, Librio, 96 p.
- SIMARD, Jean-Paul (1998). *Guide du savoir-écrire*, nouvelle édition revue et augmentée, Montréal, Éditions de l'Homme, 539 p.
- SOLLERS, Philippe (2002). *La guerre du goût*, Paris, Gallimard, 706 p. (Collection Folio).
- SOLLERS, Philippe (2002). *Liberté du XVIII<sup>e</sup>*, Paris, Gallimard, 167 p. (Collection Folio).
- SOUCY, Gaétan (2000). *La petite fille qui aimait trop les allumettes*, Montréal, Boréal, 180 p. (Collection Boréal compact).
- SOUCY, Gaétan (2000). *L'acquiescement*, 2<sup>e</sup> édition, Montréal, Boréal, 123 p. (Collection Boréal compact).
- SOUCY, Gaétan (2001). *Catoblépas*, Montréal, Boréal, 100 p.
- STENDHAL (2003). *Le rouge et le noir*, préface de Jean Prévost, édition établie et annotée par Anne-Marie Meininger, Paris, Gallimard, 825 p. (Collection Folio Classique).
- ST-ONGE, Jean-Claude (2000). *L'imposture néolibérale : marché, liberté et justice sociale*, Montréal, Écosociété, 202 p.
- SWIFT, Jonathan (2000). *Le voyage à Lilliput*, nouvelle traduction de l'anglais par Hélène Buzelin, Paris, Librio, 94 p. (Collection Librio).
- THÉRIEN, Céline (1997). *Anthologie de la littérature d'expression française*, vol. 1, *Des origines au romantisme*, avec la collaboration de Luc Gauvreau et Yvette Francoli, Montréal, Centre éducatif et culturel. (Collection Langue et littérature).
- THÉRIEN, Céline (1998). *Anthologie de la littérature d'expression française*, vol. 2, *Du réalisme à la période contemporaine*, avec la collaboration de André Lamarre et Élisabeth Rousseau, Montréal, Centre éducatif et culturel. (Collection Langue et littérature).

- THERRIEN, Michel (1988). *Détrompez-vous! : exercices, jeux et tests de grammaire française*, Boucherville, Vézina, 3 vol. (Collection Détrompez-vous!)
- TREMBLAY, Larry (1997). *Ogre et Cornemuse*, Carnières, Lansman, 66 p. (Collection Nocturnes théâtre).
- TREMBLAY, Lise (2003). *La héronnière*, Montréal, Leméac, 109 p.
- TREMBLAY, MICHEL (1976). *Les héros de mon enfance*, Montréal, Leméac, 108 p. (Collection Théâtre).
- TREMBLAY, Michel (1988). *À toi, pour toujours, ta Marie-Lou*, Montréal, Leméac, 94 p. (Collection Théâtre canadien).
- TREMBLAY, Michel (1989). *En pièces détachées*, Montréal, Leméac, 93 p. (Collection Théâtre).
- TREMBLAY, Michel (1996). *Albertine en cinq temps*, Montréal, Leméac, 103 p. (Collection Théâtre).
- TREMBLAY, Michel (2002). *En pièces détachées, 5<sup>e</sup> version*, Montréal, Leméac, 72 p. (Collection Théâtre).
- TREMBLAY, Michel (2003). *Les Belles-sœurs*, introduction par Alain Pontaut, Montréal, Leméac, 151 p. (Collection Théâtre).
- TREMBLAY, Michel (2003). *Un ange cornu avec des ailes de tôle*, Montréal et Arles, Leméac et Actes Sud, 245 p. (Collection Babel).
- TREMBLAY, Pierre-Michel (2001). *Le rire de la mer : comédie grave*, Outremont, Lanctôt, 119 p. (Collection Humour).
- TREMBLAY, Tony (1998). *Rue Pétrole-Océan*, Montréal, Éditions des Intouchables, 71 p. (Collection Poètes de brousse).
- TRÉPANIÉ, Michel, et Claude VAILLANCOURT (1998). *Français ensemble 2 : méthode de la dissertation explicative et littérature française*, Laval, Études vivantes, 321 p. (Collection Français).
- Tristan et Iseult* (2001). Renouvelé en français moderne d'après les textes des XII<sup>e</sup> et XIII<sup>e</sup> siècles par René Louis, Paris, Le Livre de poche, 252 p. (Collection Le Livre de poche).
- TRUDEL, Sylvain (2001). *Le souffle de l'harmattan*, édition définitive, Montréal, Typo, 243 p. (Collection Typo).



- VADEBONCŒUR, Pierre (1994). *La ligne du risque*, présentation de Fernand Dumont, Montréal, BQ, 280 p. (Collection Sciences humaines).
- VIAN, Boris (2002). *L'écume des jours*, Paris, Le Livre de poche, 317 p. (Collection Le Livre de poche).
- VIGNEAULT, Guillaume (2001). *Chercher le vent*, Montréal, Boréal, 268 p.
- VIGNEAULT, Guillaume (2002). *Carnets de naufrage*, Montréal, Boréal, 264 p. (Collection Boréal compact).
- VILLERS, Marie-Éva de (2003). *Multidictionnaire de la langue française*, 4<sup>e</sup> édition, Montréal, Québec-Amérique, 1542 p.
- VOLTAIRE (1998). *Candide, ou L'optimisme, et autres contes*, Paris, Pocket, 303 p. (Collection Pocket Classiques).
- VOLTAIRE (1999). *Candide*, suivi d'une étude de l'œuvre par Michel Forest, Laval, Beauchemin, 216 p. (Collection Parcours d'une œuvre).
- VOLTAIRE (2002). *Candide, ou L'optimisme*, édition présentée et annotée par Jacques Van den Heuvel, texte établi par Frédéric Deloffre avec la collaboration de Jacqueline Hellegouarc'h, Paris, Gallimard, 169 p. (Collection Folio Classique).
- VOLTAIRE (2002). *Micromégas. L'ingénu*, édition présentée et annotée par Jacques Van den Heuvel, texte établi par Frédéric Deloffre avec la collaboration de Jacqueline Hellegouarc'h, Paris, Gallimard, 165 p. (Collection Folio).
- VOLTAIRE (2003). *Candide, ou L'optimisme*, édition présentée, annotée et commentée par Michelle Béguin et Jean Goldzink, Paris, Larousse, 240 p. (Collection Petits classiques Larousse).
- VOLTAIRE (2004). *Zadig et Micromégas*, édition présentée, annotée et commentée par Luc Bouvier, Laval, Beauchemin, 256 p. (Collection Parcours d'une œuvre).
- WALTER, Henriette (2003). *Le français dans tous les sens*, Paris, Laffont, 416 p. (Collection Le Livre de poche).
- WARNIER, Jean-Pierre (1999). *La mondialisation de la culture*, Paris, La Découverte, 121 p. (Collection Repères).
- WARNIER, Jean-Pierre (2003). *La mondialisation de la culture*, nouvelle édition, Paris, La Découverte, 119 p. (Collection Repères).
- WELLS, Herbert George (2004). *La machine à explorer le temps*, traduction de l'anglais par Henry D. Davray, Paris, Gallimard, 167 p. (Collection Folio Science-fiction).

- WOLTON, Dominique (2003). *L'autre mondialisation*, Paris, Flammarion, 211 p.
- YOURCENAR, Marguerite (2003). *L'œuvre au noir*, suivi de *Carnets de notes de L'œuvre au noir*, Paris, Gallimard, 514 p. (Collection Folio).
- ZIEGLER, Jean (2002). *Les nouveaux maîtres du monde et ceux qui leur résistent*, Paris, Fayard, 364 p.
- ZOLA, Émile (1998). *Thérèse Raquin*, préface et commentaire de Philippe Hamon, Paris, Pocket, 338 p. (Collection Pocket Classiques).
- ZUBER, Roger, avec la collaboration de Micheline CUÉNIN (1998). *Le classicisme*, nouvelle édition révisée, Paris, Flammarion, 351 p. (Collection Histoire de la littérature française).

**Annexe 8**

---

**Ouvrages de référence**

- BERTAUD du CHAZAUD, Henri (2001). *Dictionnaire des synonymes et contraires*, édition révisée et corrigée, Paris, Le Robert, 762 p. (Collection Les Usuels du Robert).
- BUGUET-MELANÇON, Colette, et André G. TURCOTTE (2004). *Lecture efficace*, Montréal, Centre collégial de développement de matériel didactique, 5 vol.
- CORBEIL, Jean-Claude, et Ariane ARCHAMBAULT (2003). *Le nouveau dictionnaire visuel multilingue : français, anglais, espagnol, allemand, italien*, Montréal, Québec-Amérique, 1093 p.
- Le nouveau petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* (2002). Nouvelle édition du *Petit Robert* de Paul Robert, mise à jour et augmentée, texte remanié et amplifié sous la direction de Josette Rey-Debove et Alain Rey, Paris, Le Robert, 2949 p.
- Le petit Robert des noms propres : alphabétique et analogique* (2003). Nouvelle édition refondue et augmentée, rédaction dirigée par Alain Rey, Paris, Le Robert, 2300 p. plus 1 atlas géopolitique et culturel, 315 p.
- MOISAN, Isabelle, et Lorraine BOURASSA (2004). *Œil : outils d'exploration et d'intégration de la lecture*, Montréal, Centre collégial de développement de matériel didactique, 3 vol. [pagination multiple].
- QUÉBEC (2003). *Épreuves uniformes de français, langue d'enseignement et littérature*, Québec, ministère de l'Éducation, vol. plus guide de correction.
- TARDIF, Geneviève, Jean FONTAINE et Jean SAINT-GERMAIN (2001). *Le grand druide des synonymes*, Montréal, Québec-Amérique, 1228 p.
- VILLERS, Marie-Éva de (2003). *Multidictionnaire de la langue française*, 4<sup>e</sup> édition, Montréal, Québec-Amérique, 1542 p.

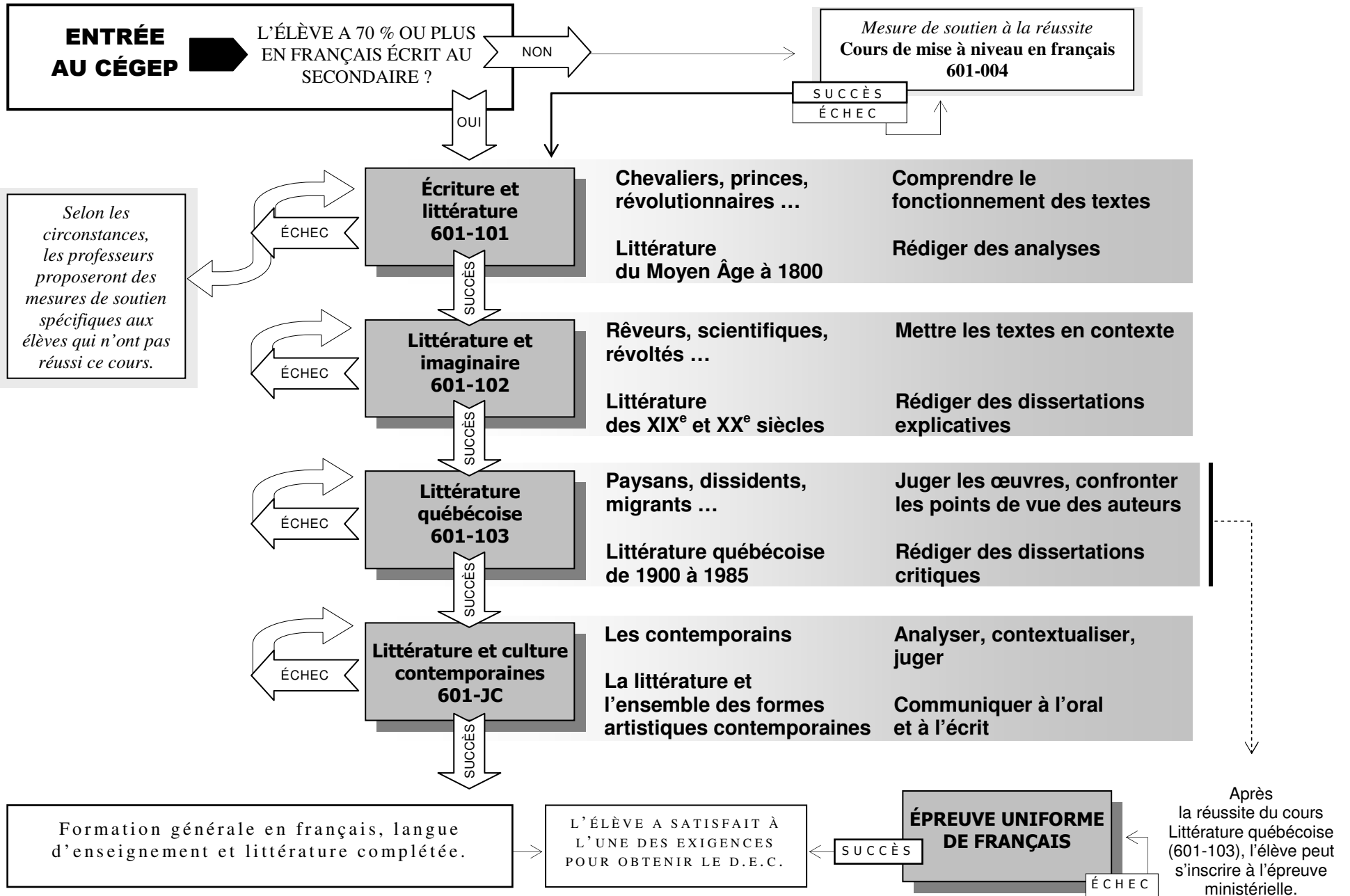
**Annexe 9**

**Feuillet parcours + contenu**

---



## Parcours de la formation générale en français au cégep du Vieux Montréal



### **Écriture et littérature (601-101-04)**

Le premier cours de français vise à apprendre aux élèves à analyser les textes qu'ils ont à lire, c'est-à-dire à en comprendre le fonctionnement de façon à en dégager le sens. Les élèves doivent, à la fin de la session, être capables de rendre compte de leur analyse dans un texte argumentatif de 700 mots dans lequel il leur faut considérer le texte en lui-même, en repérer les thèmes et la façon dont ils sont présentés et organisés, de manière à en identifier le propos. Il s'agit donc à la fois d'une entreprise de décodage du texte littéraire, entreprise évidemment transférable à tout type d'écrit, et de construction d'un discours clair et cohérent. Le corpus choisi pour ce cours est vaste : il couvre les littératures, française et étrangère, du Moyen Âge à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle et permet ainsi d'initier les élèves à la culture classique.

### **Littérature et imaginaire (601-102-04)**

Le deuxième cours de français encourage les élèves à comprendre, à partir des thèmes abordés dans un texte et des procédés qui y sont employés, la vision du monde qui y est exprimée. Dans la dissertation explicative de 800 mots exigée à la fin de la session, les élèves doivent être en mesure, non pas seulement de saisir la logique interne d'un texte littéraire mais également d'en discerner la portée idéologique. Ils sont amenés à se questionner sur le pouvoir du langage (littéraire ou autre) et sur ses capacités à traduire la réalité en mettant ce qu'ils lisent en contexte, en plus d'avoir à développer leurs propres aptitudes à transmettre leurs idées par écrit. Encore une fois, le corpus choisi est vaste : les littératures française et étrangère des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles y sont abordées, ce qui offre aux élèves une porte d'entrée vers les œuvres de la modernité.

### **Littérature québécoise (601-103-04)**

Le troisième cours de français cherche à développer le jugement des élèves. En mettant différents textes en relation les uns avec les autres, en confrontant différents points de vue sur un même thème, les élèves sont invités à identifier clairement leurs propres positions et à en rendre compte. La rédaction d'une dissertation critique de 900 mots, à la fin de la session, permet aux élèves, qui doivent fonder leur argumentation sur l'analyse et la mise en contexte des œuvres étudiées, d'évaluer la justesse d'une idée dans un ou plusieurs textes. Cet exercice d'appréciation se fait à partir d'un corpus qui leur est plus directement lié, soit la littérature québécoise du XX<sup>e</sup> siècle, et leur permet ainsi une réflexion sur leur propre langage.

### **Littérature et culture contemporaines (601-JC)**

Le dernier cours de français s'intéresse essentiellement au monde contemporain. En se référant à leur propre bagage culturel, acquis autant dans les cours de la formation générale que dans ceux de la formation spécifique, les élèves doivent analyser, mettre en contexte et apprécier des œuvres artistiques et des phénomènes culturels contemporains, et en parler, tant à l'oral qu'à l'écrit, de façon cohérente, articulée et appropriée à la situation de communication dans laquelle ils se trouvent. Le corpus choisi, la littérature et l'ensemble des formes artistiques contemporaines, vise d'abord et avant tout une meilleure compréhension du monde qui les entoure ainsi que la construction de façons de dire, de faire, d'expliquer qui leur soit personnelle.

### **Cours de mise à niveau (601-004-50)**

Le cours de mise à niveau vise à amener l'élève dont la compétence langagière est considérée comme insuffisante pour réussir le premier cours de la formation générale en français à répondre aux exigences d'entrée aux études collégiales en lecture et en écriture. Afin d'assurer un soutien adéquat à tous, les professeurs du cours Écriture et littérature se consacrent, dès la première semaine de chaque session, à identifier ceux et celles qui doivent profiter d'une mesure de soutien à la réussite en français et les réorientent vers le cours de mise à niveau. À l'inverse, les élèves inscrits dans le cours de mise à niveau qui présentent une compétence langagière suffisante lors du test diagnostique d'entrée effectué durant la première semaine se voient réorientés vers le premier cours de littérature.

Document réalisé  
avec l'aide du  
Comité d'aide  
à la réussite en français  
du Département de français



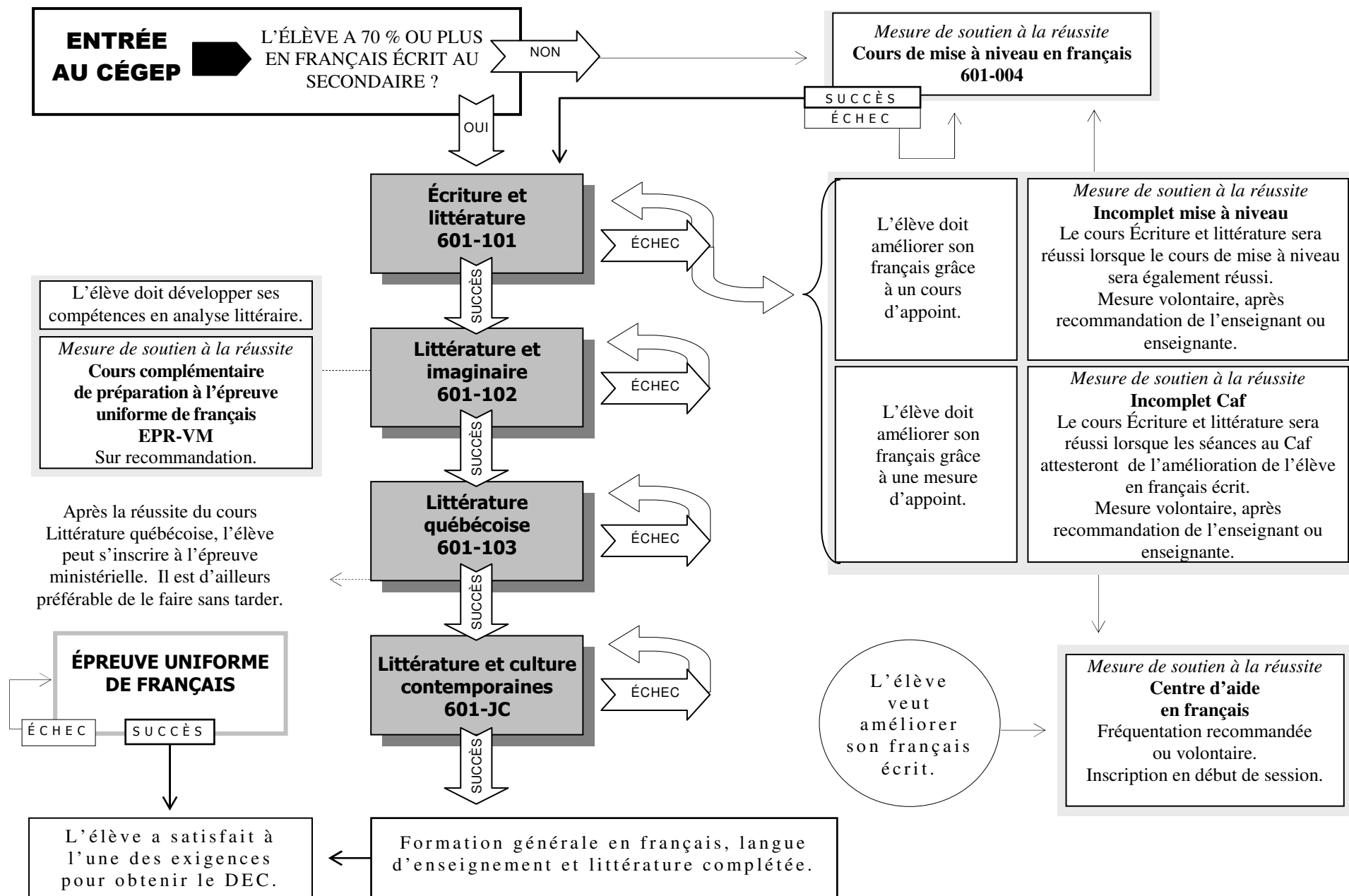
**Annexe 10**

---

**Feuillet parcours + mesures**



## Parcours de la formation générale en français au cégep du Vieux Montréal : les cours, les mesures de soutien à la réussite et l'épreuve ministérielle



### Cours de mise à niveau (601-004-50)

Après étude des dossiers scolaires, les nouveaux élèves admis au cégep du Vieux Montréal doivent s'inscrire soit au cours de mise à niveau en français, soit au premier cours de littérature, Écriture et littérature. Le cours de mise à niveau vise à amener l'élève dont la compétence langagière est considérée comme insuffisante pour réussir le premier cours de la formation générale en français à répondre aux exigences d'entrée aux études collégiales en lecture et en écriture. Afin d'assurer un soutien adéquat à tous, les professeurs du cours Écriture et littérature se consacrent, dès la première semaine de chaque session, à identifier ceux et celles qui doivent profiter d'une mesure de soutien à la réussite en français et les réorientent vers le cours de mise à niveau. À l'inverse, les élèves inscrits dans le cours de mise à niveau qui présentent une compétence langagière suffisante lors du test diagnostique d'entrée effectué durant la première semaine se voient réorientés vers le premier cours de littérature.

### Incomplet mise à niveau

Un élève qui présente, à la fin du cours Écriture et littérature (601-101), une note entre 55 % et 59 % attribuable à des difficultés en français écrit peut être admissible à une mesure de soutien à la réussite en français. La mesure Incomplet mise à niveau vient soutenir les efforts de l'élève qui fait plus d'une erreur tous les 14 mots. Sur recommandation de son professeur, l'élève peut s'engager dans une démarche de remédiation en s'inscrivant au cours de mise à niveau en français (601-004). La réussite du cours de mise à niveau confirme la réussite du premier cours de la séquence, Écriture et littérature. L'élève peut s'inscrire au cours Littérature et imaginaire (601-102).

### Centre d'aide en français

Le Centre d'aide en français s'adresse à tous les élèves désirant améliorer leur compétence langagière. Il offre un soutien individualisé à ceux et celles qui s'y inscrivent. L'aide est assurée par des monitrices et des moniteurs qui ont reçu une formation préalable grâce à un cours complémentaire (602-JCB-03). Ce tutorat par les pairs encourage le partage des connaissances dans une atmosphère cordiale. Le travail des monitrices et des moniteurs est supervisé par les professeurs de français du Caf. La démarche est tout entière tournée vers l'acquisition d'une stratégie d'autocorrection et donc vers le développement d'une plus grande autonomie.

### Incomplet Caf

Un élève qui présente, à la fin du cours Écriture et littérature (601-101), une note entre 55 % et 59 % attribuable à des difficultés en français écrit peut être admissible à une mesure de soutien à la réussite en français. L'Incomplet Caf est une mesure qui vient soutenir les efforts de l'élève qui ne doit pas faire plus d'une erreur tous les 15 mots. Sur recommandation de son professeur, l'élève peut s'engager dans une démarche de remédiation en s'inscrivant au Centre d'aide en français, pour une période de douze semaines, à raison d'une période de cinquante minutes par semaine. Il peut suivre concurremment le deuxième cours de littérature, Littérature et imaginaire (601-102). Le premier cours de la séquence, Écriture et littérature, sera réussi lorsque les séances au Caf attesteront de l'amélioration de l'élève en français écrit.

### Cours complémentaire de préparation à l'épreuve uniforme de français

Le cours EPR-VM est offert aux élèves qui doivent profiter d'une mesure de soutien à la réussite en français en vue de renforcer les compétences indispensables à la dissertation littéraire.

Les élèves qui ont réussi le cours Littérature et imaginaire avec une note entre 60 % et 63 %, ceux qui ont terminé les quatre cours de français, qui font un retour aux études ou qui ont échoué à l'épreuve constituent le groupe cible de ce cours complémentaire.

Document réalisé  
avec l'aide du  
Comité d'aide  
à la réussite en français  
du Département de français