

## La recherche-action comme moyen pour favoriser la réussite scolaire des garçons aux études collégiales

### Action Research as a Way of Promoting Scholastic Success Among Male College Students

### La investigación-acción como medio para favorecer el éxito escolar de los muchachos que cursan estudios colegiales

Gilles Tremblay et Hélène Bonneli

Volume 35, numéro 2, automne 2007

Les outils de la recherche participative

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1077649ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1077649ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Tremblay, G. & Bonneli, H. (2007). La recherche-action comme moyen pour favoriser la réussite scolaire des garçons aux études collégiales. *Éducation et francophonie*, 35(2), 62-77. <https://doi.org/10.7202/1077649ar>

Résumé de l'article

La recherche-action porte une double finalité : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations. C'est selon cette méthodologie qu'une expérience a été menée au Cégep Limoilou en vue de favoriser la persévérance et la réussite des garçons aux études collégiales. Des activités de groupes de soutien, de tutorat, de formation des enseignants et enseignantes et de marketing social ont été mises sur pied au cours des années 2002-2003 et 2003-2004. La recherche-action s'est déroulée selon un processus d'évaluation continu par un collectif de recherche qui retournait le fruit de ses analyses aux acteurs du milieu qui rajustaient le tir en améliorant les interventions réalisées. L'article présente la problématique initiale, l'articulation de la méthodologie de recherche-action qu'a expérimentée l'équipe de recherche avec les acteurs du milieu ainsi qu'un aperçu des principaux résultats sur la réussite scolaire des garçons.

# La recherche-action comme moyen pour favoriser la réussite scolaire des garçons aux études collégiales

**Gilles TREMBLAY**

Professeur agrégé, Directeur du programme de maîtrise en service social, École de service social, Université Laval, Québec, Canada

**Hélène BONNELLI**

Psychologue, Cégep Limoilou, Québec, Canada

## RÉSUMÉ

La recherche-action porte une double finalité : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations. C'est selon cette méthodologie qu'une expérience a été menée au Cégep Limoilou en vue de favoriser la persévérance et la réussite des garçons aux études collégiales. Des activités de groupes de soutien, de tutorat, de formation des enseignants et enseignantes et de marketing social ont été mises sur pied au cours des années 2002-2003 et 2003-2004. La recherche-action s'est déroulée selon un processus d'évaluation continu par un collectif de recherche qui retournait le fruit de ses analyses aux acteurs du milieu qui rajustaient le tir en améliorant les interventions réalisées. L'article présente la problématique initiale, l'articulation de la méthodologie de recherche-action qu'a expérimentée l'équipe de recherche avec les acteurs du milieu ainsi qu'un aperçu des principaux résultats sur la réussite scolaire des garçons.

## ABSTRACT

### **Action Research as a Way of Promoting Scholastic Success Among Male College Students**

Gilles TREMBLAY  
Laval University, Quebec, Canada  
Hélène BONNELLI  
Cégep Limoilou, Quebec, Canada

Action research has a dual purpose – transforming reality and producing knowledge about these transformations. An experiment using this method was conducted at Cégep Limoilou in view of improving perseverance and success among male college students. Support group activities, tutoring, teacher training and social marketing were undertaken over the course of 2002-2003 and 2003-2004. The action research involved continuous evaluation by a research group which conveyed the results of its analyses to the people working in the milieu, who then readjusted their approach and made improvements as they went along. The article presents the initial problem, the breakdown of the action research methodology with the milieu's players, and a look at the principal results on the scholastic success of male students.

## RESUMEN

### **La investigación-acción como medio para favorecer el éxito escolar de los muchachos que cursan estudios colegiales**

Gilles TREMBLAY  
Universidad Laval, Quebec, Canadá  
Hélène BONNELLI  
Colegio Limoilou, Quebec, Canadá

La investigación-acción tiene una doble finalidad: transformar la realidad y producir conocimientos relacionados con dicha transformación. De acuerdo con esta metodología se llevó a cabo una experiencia en el Colegio Limoilou con el fin de favorecer la perseverancia y el éxito de los muchachos que cursan estudios colegiales. Se realizaron actividades de apoyo, de tutoría, de formación de maestros y maestras y de marketing social entre 2002-2003 y 2003-2004. La investigación-acción se realizó según un proceso de evaluación permanente realizado por un colectivo de investigación que retornaba el fruto de sus análisis a los actores, quienes reajustaban sus acciones con el fin de mejorar las intervenciones realizadas. El artículo presenta la problemática inicial, la articulación de la metodología de investigación-acción experimentada por el equipo de investigación con el concurso de los actores y presenta una visión sumaria de los principales resultados concernientes al éxito escolar de los muchachos.

## Introduction

Au printemps 2001, de premières discussions sur la réussite scolaire des garçons sont amorcées au Cégep Limoilou par la psychologue qui se préoccupe non seulement des problèmes scolaires des garçons, mais aussi des autres problèmes psychosociaux qui les affectent, notamment le suicide. Elle contacte la ressource pour hommes AutonHommie, le Comité de coordination de la réussite, puis un chercheur universitaire qui est déjà en lien avec AutonHommie. C'est ainsi qu'émerge le projet de recherche-action dans sa première phase. Pour les deux phases qui ont suivi, une équipe de chercheurs universitaires, de chercheuses du collège et de chercheurs-acteurs est constituée.

L'expérience s'est avérée extrêmement riche sur le plan des connaissances de la problématique et de l'intervention auprès des garçons, mais elle l'a été sans doute encore davantage sur le plan humain à travers le processus suivi tant par le collectif de recherche que par l'équipe d'enseignantes et d'enseignants qui se sont impliqués dans le projet. Cet article résume les étapes de ce processus, sans toutefois avoir la prétention de pouvoir livrer toute la richesse de l'expérience réalisée<sup>i</sup>. Nous esquisserons d'abord un bref aperçu des difficultés scolaires des garçons puis nous aborderons plus en détails la manière dont s'est articulée la recherche-action que nous avons menée et enfin, quelques résultats obtenus seront présentés.

Le cégep en particulier est demeuré, pour nombre de garçons, un lieu de passage difficile.

## La situation des garçons au niveau collégial

Au cours des 20 dernières années, le Québec a fait des progrès importants en matière d'éducation. Les filles et les garçons ont considérablement amélioré leur niveau de scolarité. À tous les niveaux d'enseignement, exception faite du doctorat, les filles réussissent mieux que les garçons. Chez les filles, le taux d'obtention d'un diplôme secondaire (DES et DEP) se maintient au-dessus de 90 % depuis le début des années 1990, alors que le taux d'obtention du diplôme chez les garçons était d'un peu plus de 80 % en 1995-1996 et se situait à 76 % en 2000-2001 (MEQ, 2004).

Le cégep en particulier est demeuré, pour nombre de garçons, un lieu de passage difficile. Alors que le diplôme d'études collégiales (DEC) devient de plus en plus le diplôme de base pour l'accès au travail, les garçons diplôment dans une proportion nettement moindre que les filles en formation préuniversitaire (58 % c. 69,4 %) et de manière encore plus importante en formation technique (45,7 % c. 58,3 %) (MEQ, 2004). Dans des programmes à forte concentration masculine, comme les Technologies du génie électrique, la proportion d'élèves qui obtiennent leur diplôme cinq ans après leur inscription (même programme, peu importe le collège)

i. La présente recherche a été financée par le Programme des Actions concertées *Persévérance et réussite scolaires* du Fonds québécois de recherche sur la société et la culture et le Programme des Actions structurantes du ministère de l'Éducation du Québec (devenu depuis le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec). Il est aussi possible pour le lecteur de consulter le rapport complet sur les sites Internet des organismes suivants : [www.fqrsc.gouv.qc.ca](http://www.fqrsc.gouv.qc.ca), [www.climoilou.qc.ca](http://www.climoilou.qc.ca), ou encore [www.criviff.qc.ca](http://www.criviff.qc.ca).

n'atteignait que 40% en 1998. « Peu importe le type de formation du programme, l'âge et la moyenne pondérée au secondaire (MPS), de meilleurs taux d'obtention d'un DEC sont observés chez les filles » (MEQ, 2004).

Au-delà des écarts de performance observés entre les filles et les garçons, il faut mentionner les taux d'échec et d'abandon scolaire plus importants chez ces derniers. Cette situation se traduit, entre autres, par des coûts sociaux considérables. Selon Janosz et LeBlanc (1996), les décrocheurs du secondaire et du collège ont un parcours d'emploi marqué par une plus grande instabilité et un taux de chômage plus élevé. De plus, ces derniers ont un revenu inférieur, des taux de pauvreté et de criminalité plus élevés, ils présentent plus de problèmes de santé mentale et physique et éprouvent davantage de difficulté à intégrer la vie adulte. Cette situation soulève aussi d'autres préoccupations à l'égard des jeunes hommes en ce qui concerne la socialisation et l'intégration réussie à l'école et plus tard à la société. Rappelons que le fait de prioriser l'étude de la réalité des garçons par rapport à l'école ne remet aucunement en cause l'importance de continuer de se préoccuper du sort des filles et des difficultés propres qu'elles affrontent. On comprend cependant l'urgence d'intervenir en ce qui regarde plus spécifiquement les garçons pour leur permettre un rattrapage. Ces données indiquent que des actions spécifiques doivent être posées auprès des garçons et elles ont milité en faveur de l'élaboration d'un projet de recherche comme celui-ci, d'autant plus que les facteurs explicatifs de la persévérance et de la réussite scolaires au cégep et à l'université demeurent beaucoup moins connus qu'aux niveaux primaire et secondaire.

## Le milieu d'accueil

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

Le Cégep Limoilou est une institution de niveau collégial offrant une scolarité de type préuniversitaire ainsi que divers programmes de formation technique. Il s'agit de l'un des plus gros cégeps de la province de Québec accueillant plusieurs milliers d'étudiants et d'étudiantes. Il est situé dans un quartier populaire d'un grand centre urbain et il représente un pôle d'attraction en particulier pour la partie est du Québec, notamment en raison de la diversité de programmes offerts. Le Cégep Limoilou offre plusieurs programmes de techniques physiques qui attirent davantage de garçons. C'est ainsi que, contrairement à la majorité des collèges de la province, il accueille plus de garçons que de filles.

Plusieurs éléments ont motivé le choix des programmes de TGÉ et de TI. Ce sont des programmes qui attirent des clientèles très fortement masculines (environ 95%). Par ailleurs, ces programmes sont suffisamment fréquentés (environ 200 par année)

et ils sont composés d'étudiants éprouvant des difficultés de diplomation et ayant un fort potentiel de décrochage (moins de la moitié obtenaient leur diplôme dans la technique selon les données du cégep compilées en 2001). C'est pourquoi le Cégep Limoilou a donné priorité à ces programmes dans son Plan de soutien à la réussite (Cégep Limoilou, 2000). Enfin, les équipes de ces programmes avaient tenté diverses expériences par le passé et avaient marqué leur désir de développer des projets pour améliorer la situation des élèves sur le plan de la réussite.

Comme toute recherche-action, ce projet partait d'un besoin exprimé par le milieu et voulait travailler avec ce milieu dans la recherche de solutions pratiques.

La recherche-action est souhaitable dans le domaine de l'éducation : elle a pour origine des besoins sociaux réels, elle est menée dans le milieu, elle met à contribution tous les participants à tous les niveaux, elle est flexible, elle exige d'établir une communication systémique entre les chercheurs et le milieu, et elle s'autoévalue constamment.

## La recherche-action

### Sa définition et sa pertinence pour un tel projet

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

Deux éléments motivent principalement le choix de cette approche méthodologique pour cette recherche. L'absence quasi totale d'expériences pertinentes connues portant spécifiquement sur la réussite scolaire des garçons au niveau collégial invite à choisir une méthode qui facilite l'émergence d'idées novatrices. Par ailleurs, en étant imbriquée avec le terrain de recherche, la recherche-action a l'avantage de favoriser une intégration immédiate des résultats. En ce sens, la formule de recherche-action semble toute désignée pour encourager un mode à la fois exploratoire et évaluatif. Cette méthode est particulièrement adaptée à la situation actuelle en raison de sa capacité à cerner les phénomènes complexes. L'intervention

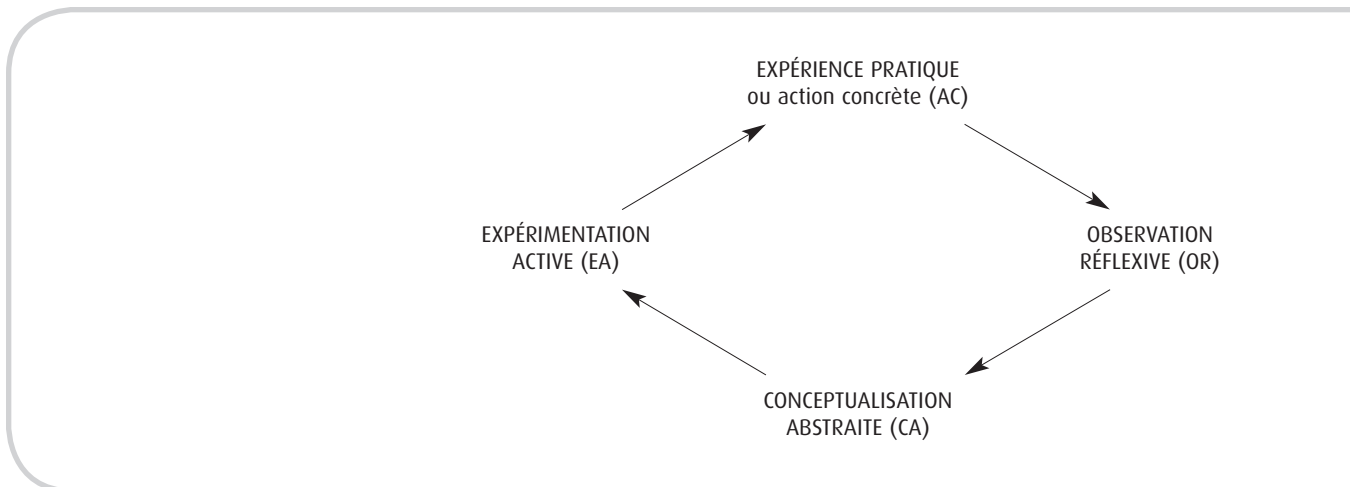
à apprécier est multifactorielle, cible clairement l'intégration et plus spécifiquement la socialisation comme facteurs déterminants de la réussite et de la diplomation des garçons, elle intéresse plusieurs groupes de personnes et son aspect innovateur exige une analyse structurée. Les conclusions que nous pouvons tirer des actions expérimentées peuvent aider à construire un modèle d'intervention auprès des garçons qui fréquentent le cégep.

### Le processus de la recherche-action

Selon Goyette et Lessard-Hébert (1987 dans Mayer & Ouellet, 2000), la recherche-action n'a pas de spécificité méthodologique mais une souplesse méthodologique qui demande, en revanche, que les chercheurs l'adaptent à l'objet de recherche. Dans le cadre de cette recherche-action, l'objet de recherche est de mieux comprendre comment les étudiants vivent leur entrée au collège et d'identifier des interventions favorisant plus spécifiquement l'intégration, la persévérance et la réussite scolaires des garçons.

La méthodologie de la recherche-action part du milieu pour retourner au milieu concerné. Il y a alternance continue entre une action et la réflexion qui porte sur celle-ci (la recherche). La connaissance se développe grâce à un aller-retour incessant entre l'action et la réflexion. L'alternance implique une reconnaissance des différents savoirs dans leur originalité et leur pertinence réciproque. En ce sens, il est possible de reprendre le modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) pour bien saisir le processus de réflexion analytique poursuivi (voir figure 1).

Figure 1. **Processus d'apprentissage expérientiel selon Kolb (1984)**



Lavoie, Marquis et Laurin (2003) résument le mécanisme de fonctionnement de la recherche-action comme une spirale dont chaque cycle comprend différentes phases : réflexion initiale, précision du problème et de son contexte, planification de l'action, action et observation, évaluation et prise de décisions. McTaggart *et al.* (1982,

dans McKernam, 1996) retiennent aussi quatre étapes continues (voir tableau 1) mais les formulent différemment selon un processus de construction – reconstruction :

Tableau 1. **Les étapes continues du processus de recherche-action selon McTaggart et al. (1982)**

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

(Tiré de McKernam, 1996, notre traduction libre)

La spirale continue des différents cycles entre les actions et la réflexion permet alors de réajuster la trajectoire et de tirer de nouvelles conclusions théoriques et pratiques (Barbier, 2000). Selon McKernam (1996), une recherche-action doit poursuivre au moins deux cycles, chaque cycle comportant ses tâches spécifiques. Dans les faits, le projet de recherche-action que nous avons mené a comporté trois cycles.

### Premier cycle : définir le problème

Tout projet de recherche-action doit partir d'un problème identifié par les acteurs du milieu concerné (McKernam, 1996). Pour ce projet, une intervenante clé a identifié des difficultés auxquelles sont confrontés les garçons au cégep alors que le Comité de coordination d'amélioration de la réussite du Cégep Limoilou considérait qu'il était nécessaire de donner priorité à certains programmes à concentration masculine pour atteindre les objectifs ministériels. Les premières actions menées au cours de l'année 2001-2002 ont permis de mettre sur pied une équipe de travail, d'établir un partenariat avec des chercheurs universitaires et un organisme du milieu spécialisé dans l'intervention auprès d'une clientèle masculine et de mieux définir le problème à partir d'une recension des écrits et à partir du milieu lui-même. La première activité a consisté en des groupes de discussion focalisée avec des garçons (N = 23) qui en étaient à leur première session dans leur programme d'études. Ces entrevues regroupaient des garçons provenant du secteur préuniversitaire et d'autres provenant de divers programmes de techniques physiques. De plus, deux autres groupes de discussion focalisée ont été formés avec des enseignants et des enseignantes (N = 16) et un autre avec des membres du personnel non enseignant (N = 14). Ces travaux préliminaires et le relevé de littérature ont amené l'équipe à se centrer



Ce projet comprend cinq mesures : des groupes de soutien en classe débutant dès la première semaine de cours, du tutorat maître-élève dans une perspective développementale et non seulement scolaire, de la formation pour les enseignants et les intervenants concernés, un programme de marketing social et, enfin, un travail de partenariat entre les enseignants et les professionnels non enseignants, entre les intervenants du collège et des ressources communautaires, notamment *AutonHommie*, centre de ressources pour hommes et un partenariat avec les chercheurs universitaires.

sur quatre formes d'intégration : sociale, vocationnelle, scolaire et institutionnelle<sup>ii</sup>. Cette définition plus précise du problème a permis d'entrevoir les premières actions à expérimenter.

### **Deuxième cycle : expérimenter des « hypothèses intelligentes »**

Selon Mc Kernam (1996), la première définition du problème permet de définir des hypothèses de travail qui apparaissent « intelligentes », c'est-à-dire que les actions planifiées correspondent le plus possible aux besoins du milieu pour avancer vers son objectif de changement. Ainsi, à partir de la recension des écrits et des entrevues collectives et en regard du modèle de promotion de la santé, du modèle interactionniste de Tinto (1987) et des quatre formes d'intégration, un premier projet d'intervention est dégagé pour l'expérimentation. Ce projet comprend cinq mesures : des groupes de soutien en classe débutant dès la première semaine de cours, du tutorat maître-élève dans une perspective développementale et non seulement scolaire, de la formation pour les enseignants et les intervenants concernés, un programme de marketing social et, enfin, un travail de partenariat entre les enseignants et les professionnels non enseignants, entre les intervenants du collège et des ressources communautaires, notamment *AutonHommie*, centre de ressources pour hommes et un partenariat avec les chercheurs universitaires. À partir des actions mises en place, de multiples données ont été recueillies et analysées. Les données quantitatives étaient issues des dossiers des étudiants en matière de réussite (nombre de cours réussis, moyenne, cote R, réinscription même programme, autre programme ou abandon, etc.) et de l'Inventaire des acquis précollégiaux (Larose et Roy, 2001) complété lors de l'entrée dans le programme et au début des deuxième et troisième sessions. Un important corpus qualitatif a été constitué à partir de groupes de discussion focalisée avec les enseignants participants et d'entrevues individuelles avec des étudiants et des étudiantes, dont quelques-uns qui avaient décroché en cours de route, des jeunes qui avaient participé aux mesures et des jeunes qui n'y avaient pas participé. De plus, les enseignants participants tout comme leurs accompagnateurs rédigeaient leurs cahiers de bord, et des fiches d'appréciation étaient remplies après chaque rencontre. Ainsi, la réflexion soulevée a mené vers un troisième cycle.

### **Troisième cycle : expérimenter des « hypothèses ajustées »**

À partir des résultats préliminaires et des commentaires soulevés par les acteurs concernés, il a été possible d'ajuster le modèle et d'expérimenter ce que nous

ii. Nous reprenons ici les formes d'intégration telles qu'élaborées par Larose et Roy (1993) auxquelles nous avons ajouté l'intégration vocationnelle. Selon ces auteurs, l'intégration scolaire est la capacité de l'élève à répondre aux attentes de ses professeurs et de ses pairs à l'égard des tâches scolaires qu'il ou elle doit réaliser. Pour ce qui est de l'intégration institutionnelle, on dit qu'un ou une élève intégré(e) à son institution connaît bien son collège et les services offerts et le fréquente avec enthousiasme. Quant à l'intégration sociale, elle fait en sorte que le réseau social du collège réponde aux besoins de l'élève en partageant des intérêts communs. Enfin, nous concevons que l'intégration sur le plan vocationnel prend la forme d'un but clair, d'aspirations scolaires associées à des aspirations professionnelles et personnelles, et de sa propre actualisation, qui favorisent l'investissement de l'élève dans ses études (Tremblay *et al.*, 2006).

Pour être efficace, une recherche-action doit favoriser la participation active des acteurs concernés du début à la fin du processus, que ce soit dans la définition du problème, le choix des instruments de mesure, l'analyse des données, l'interprétation et la diffusion des résultats, et aussi le rapport final. Dans les faits, cette participation aux décisions s'actualise par le biais de ce qu'on appelle un « collectif de recherche » qui allie les chercheurs universitaires et le groupe de « chercheurs-acteurs » dans la communauté.

appelons des « hypothèses ajustées » (Tremblay & Bonneli, 2004). Ces actions ont à leur tour été expérimentées et suivies avec les mêmes instruments de mesure. Des analyses plus raffinées ont pu être réalisées, notamment en comparant les deux cohortes de même qu'en formant un groupe contrôle par un pairage systématique avec la cohorte de 2001<sup>iii</sup>. Elles conduisent à proposer, à la fin du projet, un modèle novateur. Par ailleurs, une phase 2 du projet a été envisagée en vue d'établir un quatrième cycle de recherche-action.

#### **Quatrième cycle : valider et enrichir le modèle**

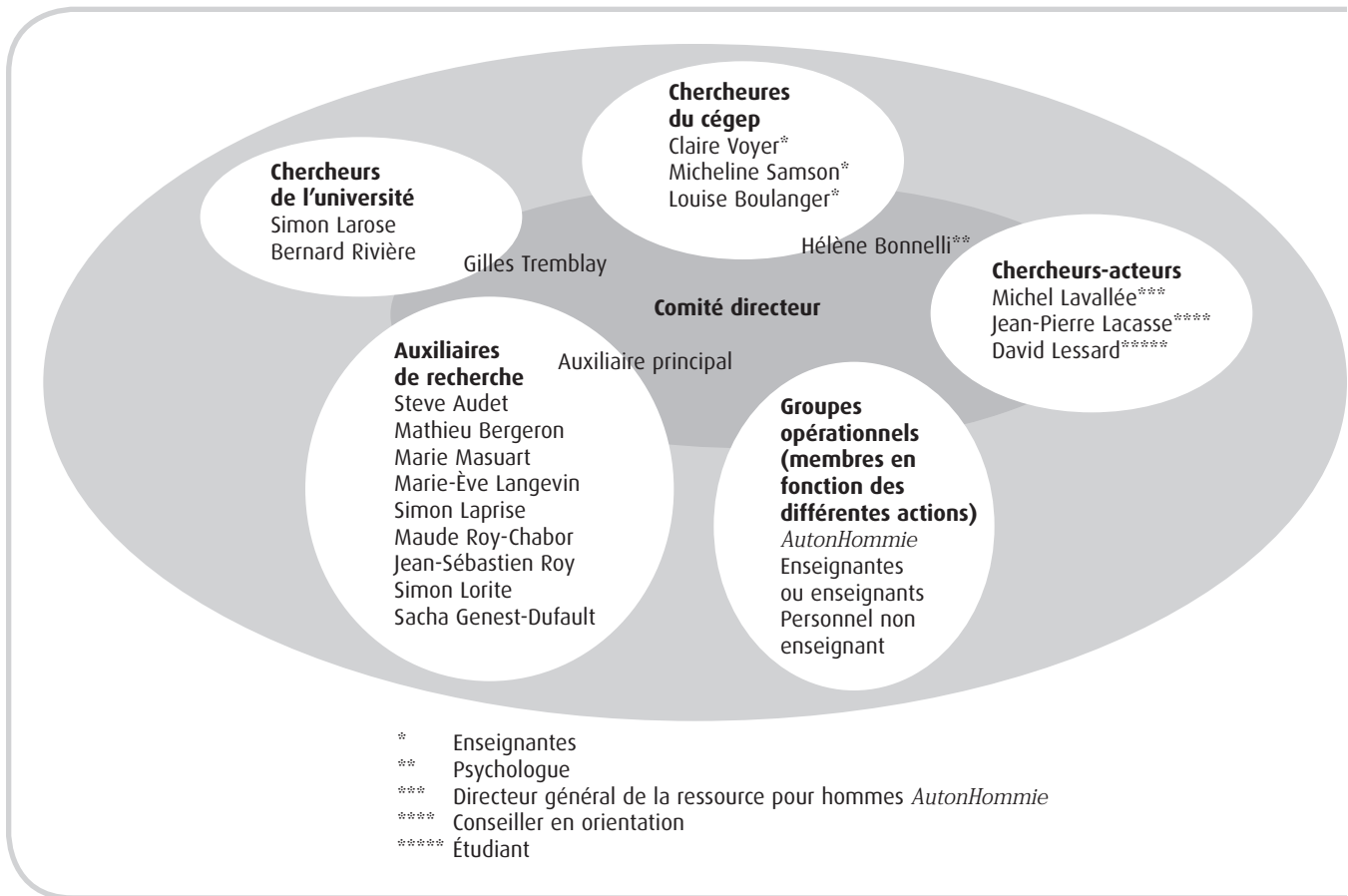
Ainsi un certain nombre de questions demeurent quant au rapport des garçons avec l'école. Les actions, aussi prometteuses qu'elles apparaissent, demeurent à valider plus clairement. Plusieurs aspects exigent encore des précisions, notamment en matière de transférabilité du modèle et de sa pérennité.

#### **Une démarche participative**

Pour être efficace, une recherche-action doit favoriser la participation active des acteurs concernés du début à la fin du processus, que ce soit dans la définition du problème, le choix des instruments de mesure, l'analyse des données, l'interprétation et la diffusion des résultats, et aussi le rapport final. Il va sans dire qu'il s'agit là d'un processus complexe et qu'il est impossible de consulter tout le monde concerné tout en respectant les exigences de production. Dans les faits, cette participation aux décisions s'actualise par le biais de ce qu'on appelle un « collectif de recherche » qui allie les chercheurs universitaires et le groupe de « chercheurs-acteurs » dans la communauté. Ces chercheurs développent ensemble une confiance mutuelle tout au long de ce mouvement continu d'action et de réflexion. Cette approche permet, après l'émergence des constatations et des concepts, de faire participer les parties visées par l'intervention (les élèves) ainsi que les personnes pour lesquelles une intervention efficace dans le milieu entraîne des répercussions sur leur propre pratique (enseignants et enseignantes, et autres intervenants et intervenantes du milieu collégial). En pratique, le collectif de la recherche-action regroupait des chercheurs universitaires, des chercheurs du collégial, des chercheurs-acteurs, soutenus par une équipe d'auxiliaires de recherche et œuvrant au besoin avec des équipes opérationnelles, le plus souvent les enseignantes et les enseignants plus directement engagés dans la démarche, le tout coordonné par un comité directeur (voir figure 2).

iii. Voir les explications méthodologiques détaillées dans le rapport de recherche.

Figure 2. Le collectif de recherche



## Les limites méthodologiques

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

Par ailleurs, la compensation financière minimale de 10 \$ qui était remise aux participants et participantes aux entrevues peut représenter un biais ; certains étudiants ou étudiantes ont pu être davantage intéressés au léger gain financier qu'à réellement soutenir l'avancement des connaissances, même si aucune remarque de

iv. Dans un département, tous les enseignants et toutes les enseignantes ont participé d'une manière ou d'une autre au projet alors que dans l'autre département, une dizaine se sont impliqués sur une possibilité d'une cinquantaine.

leur part n'a été émise en ce sens. De plus, comme les enseignants et les enseignantes impliqués dans le projet ont contribué au recrutement, il se peut aussi que certains élèves aient participé aux entrevues pour faire plaisir à leur répondant ou répondante et ainsi, teinté leurs réponses.

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

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

## Quelques résultats<sup>v</sup>

L'évaluation des actions a été effectuée à partir de données quantitatives et qualitatives. Sur le plan quantitatif, divers instruments ont été utilisés dont l'Inventaire des acquis précollégiaux (IAP) (Larose et Roy, 1993) et les indicateurs habituellement utilisés par le Ministère pour analyser la réussite scolaire (nombre de cours réussis, cote R, etc.). L'IAP a été administré trois fois : lors de l'entrée dans le programme et au début des deuxième et troisième sessions. Ainsi, il était possible de vérifier les changements dans les dispositions aux études qui s'étaient modifiées au cours de la première année, soit lors de la mise en place des interventions. En ce qui concerne les données sur la réussite, un groupe contrôle a été créé à partir de la cohorte de 2001 par un système de pairage serré, ce qui a permis de procéder selon un devis quasi expérimental. En ce qui a trait aux données qualitatives, 45 étudiants et étudiantes ont participé à des entrevues individuelles ou à des groupes de discussion focalisée. Ces données ont pu être comparées aux résultats issus des groupes de discussion focalisée avec des enseignants et des enseignantes qui ont participé aux

---

v. Pour plus de précisions sur la méthodologie et pour des résultats plus détaillés, voir le rapport soumis au FQRSC par Tremblay *et al.*, 2006.

interventions (N = 36) et à ceux des entrevues avec des intervenants et des intervenantes (N = 7). Les enseignants et les enseignantes qui participaient aux interventions, de même que leurs accompagnateurs, ont rédigé des journaux de bord. Enfin, de courts questionnaires d'appréciation étaient remplis par les participants après chacune des interventions. Tout ce matériel a constitué un corpus imposant qu'il a fallu réduire pour en dégager les conclusions émergentes.

Nous présentons dans cette section quelques résultats qualitatifs et quantitatifs.

### Sur le plan qualitatif

Les commentaires des acteurs concernés (élèves, enseignants et enseignantes, intervenants et intervenantes) ont été recueillis en cherchant à connaître leur appréciation de chacune des mesures, soit les groupes de soutien, le tutorat maître-élève, la formation des enseignants et le marketing social. Rappelons que les entrevues avec les élèves s'adressaient tant aux décrocheurs qu'aux persévérants, aux filles qu'aux garçons, aux participants aux mesures qu'à ceux qui n'avaient pas participé, à ceux de type A (provenant directement du secondaire) qu'à ceux de type B (ayant déjà une expérience au collégial), en TGE et en TI. Nous avons cherché la plus grande diversité possible de répondants et de répondantes.

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

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

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

Il faut préciser que le corps enseignant demeure l'élément clé de la mise en place de mesures de soutien aux élèves.

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

### **Sur le plan quantitatif**

De manière générale, les actions expérimentées ont eu des effets bénéfiques sur la persévérance et la réussite scolaires des élèves bien au-delà de ce que nous espérons. Les premières analyses réalisées au moment du rapport sur les *Actions structurantes* (Bonnelli, Filion, Audet, Voyer & Tremblay, 2003) suggéraient que la participation aux groupes de soutien ou au tutorat maître-élève a un effet important sur la persévérance à la deuxième session et sur le taux de cours réussis aux première et deuxième sessions. Par exemple, les étudiants qui ont participé à au moins une rencontre de groupes de soutien ont un taux de réussite (en première session) de 92% en Technologies du génie électrique et de 83% en Technique de l'informatique, comparativement à 44% et 56% pour ceux qui n'ont participé à aucune rencontre des groupes de soutien. On peut faire la même observation pour le tutorat alors que ceux qui ont participé à au moins une rencontre de tutorat ont un taux de réussite (en deuxième session) de 78% en TGÉ et de 82% en informatique, comparativement à 45% et 65% pour ceux qui n'ont participé à aucune rencontre de tutorat.

Ces premières analyses comparaient les élèves de la cohorte de 2002 qui avaient participé aux mesures avec ceux de la même cohorte qui n'y avaient pas participé. Elles laissaient présager un succès fort intéressant des interventions réalisées. Cependant, il était impossible, par ces analyses, de distinguer clairement l'effet de l'intervention d'avec l'effet lié à la moyenne pondérée du secondaire (MPS). De plus, ces analyses ne portaient que sur une seule année d'expérimentation. L'inclusion, dans les analyses, des données d'une deuxième année d'expérimentation et la sélection d'un groupe contrôle à partir de la cohorte de 2001 ont permis de mieux cerner l'apport des actions expérimentées sur le cheminement scolaire des garçons.

Ces résultats suggèrent que les interventions réalisées ont contribué à améliorer les dispositions d'apprentissage des élèves, particulièrement sur le plan de l'entraide. Les élèves affichent une meilleure qualité d'attention dans leurs travaux en post-test, rapportent être mieux préparés aux examens et accordent une plus forte priorité à leurs études collégiales. Pour leur part, les élèves ayant une MPS plus faible, de même que ceux de type B recourent davantage à l'aide de leurs pairs lorsqu'ils éprouvent des problèmes scolaires, alors que les élèves ayant une MPS plus forte et ceux de type A aspirent davantage à réaliser des études universitaires.

Plus encore, ces mêmes résultats suggèrent également que la participation aux mesures influence le taux d'élèves qui persévèrent au-delà de la première session. Aussi, les participants aux mesures obtiennent un taux de cours réussis supérieur à ceux de la cohorte de comparaison à la première session. Lors des sessions subséquentes (troisième et quatrième), le taux de cours réussis est comparable à celui de la cohorte de 2001 même si les cohortes de 2002 et de 2003 maintiennent dans leurs rangs davantage d'élèves plus faibles, compte tenu du fait que ces derniers se désistent en moins grand nombre de leur programme d'études.



## Conclusion

La méthodologie de la recherche-action que nous avons choisie est un bon moyen d'évaluation, de participation et de renouvellement des pratiques qui, de plus, favorise l'appropriation du pouvoir. Nous avons là un puissant outil pour promouvoir les attitudes et les habiletés qui accompagnent la transformation des gestes professionnels. C'est une façon de susciter le dialogue et le partage, de valoriser le savoir-faire de chacun des acteurs afin que tous s'approprient individuellement et collectivement le sens des changements à apporter. L'une des hypothèses de départ voulait que les mesures favorisant la réussite doivent nécessairement s'appuyer sur la mobilisation et sur des éléments tels que la mise en place d'une culture de collaboration et l'articulation collective d'un projet d'établissement. Cette hypothèse, qui s'est confirmée dans le cadre de la recherche-action, repose sur de nombreux constats de recherche (Fullan, 1993; Gather-Thurler, 2000; Sergiovanni, 1992). Ces recherches ont montré que les organisations scolaires efficaces collaboraient de manière dynamique tout en étant capables de lancer et de relever des défis.

Malgré certaines difficultés de parcours notées tant par les enseignants que les étudiants (compétition, dissolution de certains groupes de soutien, certaines rencontres jugées inutiles, manque d'intérêt chez certains, surcharge de travail des professeurs, redondance de certains contenus, difficultés occasionnelles d'ajustements entre l'équipe du projet et l'équipe départementale, etc.), les effets bénéfiques sont évalués comme étant nombreux et touchant la majorité des participants.

Les expérimentations que nous avons réalisées sont prometteuses. Les résultats obtenus sont fort encourageants. Malgré certaines difficultés de parcours notées tant par les enseignants que les étudiants (compétition, dissolution de certains groupes de soutien, certaines rencontres jugées inutiles, manque d'intérêt chez certains, surcharge de travail des professeurs, redondance de certains contenus, difficultés occasionnelles d'ajustements entre l'équipe du projet et l'équipe départementale, etc.), les effets bénéfiques sont évalués comme étant nombreux et touchant la majorité des participants. De façon générale, on note des améliorations sur les plans visés, soit l'intégration scolaire, sociale, institutionnelle et vocationnelle, la persévérance et la réussite scolaires, mais aussi sur les dimensions personnelles. Les résultats suggèrent des gains intéressants sur de nombreux aspects de la réussite des garçons. Cependant, il reste beaucoup à faire pour mieux préciser les cadres d'une intervention valide et transférable. Plusieurs aspects demeurent à préciser quant à la problématique spécifique des difficultés que rencontrent plusieurs garçons aux études collégiales. Le modèle expérimenté exige d'être raffiné, notamment en matière de pédagogie. Il mérite d'être validé auprès d'une nouvelle cohorte. Il reste beaucoup à faire pour bien saisir le processus d'implantation d'un changement dans une institution comme un cégep. Enfin, la participation dans le cadre d'une recherche-action doit être suffisamment longue pour assurer la pérennité du changement social amorcé (Gélinas & Brière, 1985; Hugon & Seibel, 1986). Rappelons que l'un des buts de la recherche-action vise le changement et ainsi se propose d'optimiser l'action dans une perspective de transformation (Seibel & Hugon, 1986). Dans ce contexte, il serait essentiel de suivre le processus sur une plus longue période pour vérifier la pérennité des actions et les conditions de l'intégration de ces actions dans le cadre du fonctionnement normal d'un milieu donné afin de maximiser l'applicabilité du modèle.

## Références bibliographiques

- BARBIER, R. (2000). *La recherche-action existentielle*. [En ligne] [www.tp.univ-paris8.fr/recherche/RAInternet.html](http://www.tp.univ-paris8.fr/recherche/RAInternet.html).
- BONNELLI, H., FILION, R., AUDET, S., VOYER, C. et TREMBLAY, G. (2003). *Actions structurantes de promotion et de prévention pour l'intégration, la persévérance et la réussite scolaires des garçons aux études collégiales*. Rapport déposé au M.É.Q. dans le cadre du Programme des actions structurantes. Québec : Cégep Limoilou.
- CÉGEP LIMOILOU, Direction des études (2000). *Le plan d'amélioration de la réussite*. Québec : Cégep Limoilou.
- FULLAN, M. G. (1993). *Change forces : Probing the depths of educational reform*. London : Falmer Press.
- GATHER THURLER, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris : ESF.
- GAUTHIER, B. (1993). *Recherche sociale*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- GÉLINAS A. et BRIÈRE, R. (1985). *La recherche-action : ses méthodes, ses outils conceptuels et son cadre d'analyse (recension des écrits)*, tome 1. Rapport de recherche présenté au Conseil québécois de la recherche sociale (n° RS927A84).
- HOLM, D. T., HUNTER, K. et WELLING, J. (1999). *Supporting Systematic Change through Action Research*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 429 957.
- JANOSZ, M. et Leblanc, M. (1996). Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 25(1), p. 61-68.
- KOLB, D. A. (1984). *Experiential learning : experience as the source of learning and development*. Englewood Cliff (NJ) : Prentice Hall.
- LAROSE, S. et ROY, R. (2001). *Inventaire d'acquis précollégiaux – Guide d'utilisation*. Ste-Foy : Cégep de Ste-Foy.
- LAVOIE, L., MARQUIS, D. et LAURIN, P. (1996). *La recherche-action : théorie et pratique*. Québec : PUQ.
- MARKLE, S. M. et TIEMAN, P.W. (1970). *Really understanding concepts : Or in a furious pursuit of the jobberwork*. Champaign : Stipcs Publishing.
- MAYER, R. et OUELLET, F. (2000). La recherche dite « alternative », dans Mayer R., Ouellet F., St-Jacques, M.-C. et Turcotte, D. (Éd.), *Méthodologie de recherche en intervention sociale*. Montréal : Gaëtan Morin.
- MCKERNAM, J. (1996). *Curriculum action-research – A handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. London : Kogan Page.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2004). *Les indicateurs de l'éducation*. [En ligne] [http://www.meq.gouv.qc.ca/M\\_stat.htm](http://www.meq.gouv.qc.ca/M_stat.htm).



- RACINE, G. et LEGAULT, B. (2001). La pluralité des savoirs dans la pratique du travail social. *Intervention*, (114), p. 6-15.
- ROQUEJOFFRE, A. (1998). La praxéologie : une approche des déterminismes de l'action et des points de vue du praticien. *Forum*, (84).
- SERGIOVANNI, T. J. (1992). *Moral leadership : Getting to the heart of school reform*. San Francisco : Jossey-Bass.
- TINTO, V. (1987). *Leaving College*. Chicago : University of Chicago.
- TREMBLAY, G. et BONNELLI, H. (2004). *La recherche-action comme moyen pour favoriser le développement de pratiques pédagogiques innovatrices*. Papier présenté au congrès de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, juin 2004, St-Hyacinthe.
- TREMBLAY, G., BONNELLI, H., LAROSE, S., AUDET, S., VOYER, C., BERGERON, M., MASSUARD, M., SAMSON, M., LAVALLÉE, M., LACASSE, J.-P., RIVIÈRE, B. et LESSARD, D. (2006). *Recherche-action pour développer un modèle d'intervention favorisant l'intégration, la persévérance et la réussite scolaire des garçons aux études collégiales – Rapport de recherche*. Québec : CRI-VIFF. Disponible sur les sites Internet du FQRSC, du Cégep Limoilou et du CRI-VIFF