



# Les garçons et les mesures d'aide en français

## Rapport de recherche

**Lynn Lapostolle**

**François Massé**

**Jorge Pinho**



Cégep du  
Vieux Montréal



# LES GARÇONS ET LES MESURES D'AIDE EN FRANÇAIS

---

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

Lynn LAPOSTOLLE  
François MASSÉ  
Jorge PINHO

Recherche subventionnée par le  
ministère de l'Éducation dans le  
cadre du 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,  
de l'auteure et des auteurs.



Cégep du Vieux Montréal  
Service des études  
Coordination de la recherche

---

Illustration de la page couverture : Catherine Kammer-Mayer  
Photographie de l'œuvre : Daniel Mathieu  
Conception graphique de la page couverture : François Massé

Dépôt légal — Bibliothèque nationale du Québec, 2003  
Dépôt légal — Bibliothèque nationale du Canada, 2003  
ISBN 2-921100-24-X

## 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

**François Massé**, B.A. (design industriel), professeur, Département de techniques de design de présentation, cégep du Vieux Montréal

**Jorge Pinho**, B.A. (récréologie), M.B.A., professeur, Département de techniques d'intervention en loisir, cégep du Vieux Montréal

---

### Collaboratrice et collaborateurs

François Lasnier	Consultant en mesure et évaluation
Louise Pagé	Professeure, Département de mathématiques, cégep du Vieux Montréal
Bernard Rivière	Professeur, Département des sciences de l'éducation, Faculté d'éducation, Université du Québec à Montréal
Rolland Viau	Professeur titulaire, Département de pédagogie, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

### Auxiliaires de recherche

Michael Desjardins	Tuteur, Centre d'aide en français, cégep du Vieux Montréal
Alexandre Piché	Tuteur, Centre d'aide en français, cégep du Vieux Montréal

### Autres collaborations

Gina Fattore	Transcriptrice
Hélène Larue	Révisseuse linguistique

## 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 du cégep du Vieux Montréal : MM. Pierre Harrison, directeur des études; Raymond Robert Tremblay, coordonnateur des programmes d'études préuniversitaires, de techniques humaines et de soins infirmiers ainsi que coordonnateur de la recherche; Normand Martineau, conseiller pédagogique; Alain Boulard et François Brien, analystes; les équipes du Centre d'aide en français et du Service d'aide à l'intégration des élèves, celles du Centre des ressources didactiques et de la reprographie; les collègues qui ont généreusement ouvert la porte de leur salle de cours ou de centre d'aide, soit M<sup>mes</sup> Denise Ally, Suzanne Beauchemin, Jocelyne Cyr, Michèle Péloquin, Odette Raymond et Line Vaillancourt ainsi que MM. Robert Chartrand, Gérard Gélinas, René Gour et Sylvain Robert.

Pour leur disponibilité et leur expertise, nous remercions notre collaboratrice et nos collaborateurs : M<sup>me</sup> Louise Pagé, MM. François Lasnier, Bernard Rivière et Rolland Viau.

Grâce aux bons soins de L'Exode, le café étudiant du cégep du Vieux Montréal, des dizaines de garçons ont eu droit à une pause santé à l'occasion de cette recherche. Nous tenons à remercier très sincèrement l'équipe du café et plus particulièrement son gérant, Maxime Giguère.

Pour les liens précieux et les moments délicieux, nous ne saurions passer sous silence toute l'importance de nos collègues du Centre de recherche du cégep du Vieux Montréal : M<sup>mes</sup> Raymonde Cossette, Johanne Grenier, Michèle Lagarde, Suzanne Mc Clish et Kim Ostiguy. M<sup>me</sup> Danielle-Claude Bélanger, qui s'est intégrée à l'équipe en septembre 2002, nous a dessillé les yeux par ses commentaires pertinents.

Nous avons aussi abondamment tiré profit, tout au long de ce projet, des activités offertes par l'Association pour la recherche au collégial. Elles ont constitué autant d'occasions de nous inscrire dans la communauté de la recherche à l'enseignement supérieur, et nous remercions l'ARC de ses efforts pour demeurer une association aussi vivante.

Nous n'aurions pu faire l'économie des fort nombreux documents que le Centre de documentation collégiale a mis et remis à notre disposition. Nous le reconnaissons et souhaitons saluer la disponibilité indéfectible de sa bibliothécaire, M<sup>me</sup> Isabelle Laplante.

Finalement, à tous les Daniel, Maxime, Grégory, Dominique, Eddy, Aurélien... qui rêvent d'un diplôme d'études collégiales en français : mille et un mercis pour avoir si généreusement répondu à nos invitations et à nos questions!

## Sommaire

---

La recherche *Les garçons et les mesures d'aide en français* dresse le profil motivationnel en français des garçons dont la compétence linguistique est jugée insatisfaisante à l'entrée au collégial. Elle mène à la conceptualisation d'outils pédagogiques en fonction des qualités que les sujets participant à l'étude souhaitent retrouver dans les mesures de soutien à la réussite en français.

Un total de 506 élèves du cégep du Vieux Montréal, la plupart inscrits au cours de mise à niveau en français, ont pris part à l'une ou l'autre des étapes de l'expérimentation entre l'automne 2000 et l'hiver 2002 : interrogation par questionnaires, étude des dossiers scolaires, entrevues en groupes restreints, entrevues en groupes étendus.

L'étude réalisée, qui s'appuie sur les facteurs liés à la définition de la dynamique motivationnelle proposée par Viau (1999) et aux conceptions de la réussite présentées par Rivière, Sauvé et Jacques (1997), décrit d'abord les différences significatives entre garçons et filles dont la compétence linguistique est insatisfaisante en début d'études collégiales. Ainsi, dans son volet quantitatif, en considérant 14 composantes de la dynamique motivationnelle et la notion de plaisir en français, elle révèle un degré de motivation plus élevé chez les filles que chez les garçons en ce qui a trait à la *perception de la valeur de la lecture*, à la *perception de la valeur de l'écriture*, à la *perception de la valeur des mesures d'aide*, au *but d'apprentissage en lecture*, au *but d'apprentissage en écriture*, au *but de performance en lecture et en écriture*, aux *stratégies d'apprentissage* ainsi que pour ce qui est de la notion de *plaisir en français*. C'est dire que les cégépiens présentent par rapport au français un profil motivationnel distinct de celui des cégépiennes. De plus, notre étude confirme qu'il existe chez les garçons une corrélation entre le degré de motivation à s'améliorer en français et la note du cours de mise à niveau en français : ceux qui ont indiqué percevoir leur degré de motivation à s'améliorer en français comme *élevé* ou *très élevé* ont obtenu la note de passage au cours de mise à niveau, avec une moyenne de 61,1 % dans le premier cas et de 69,5 % dans le second. En outre, nous pouvons affirmer que la note obtenue au terme de ce cours a une valeur prédictive en ce qui a trait au taux de réussite en première session au collégial.

Les résultats obtenus dans le volet quantitatif de notre recherche se conjuguent aux données qualitatives grâce auxquelles nous pouvons compléter et approfondir ce portrait concernant les garçons et les mesures d'aide en français. Rencontrés en groupes composés exclusivement de garçons, les sujets interviewés affirment sans détour que la motivation est nécessaire à la réussite et précisent les éléments qui font obstacle à un engagement véritable et soutenu de leur part dans les différentes mesures d'aide en français. Ainsi, ils nomment des

facteurs d'ordre culturel, personnel ou encore contextuel pour expliquer les variations ressenties quant à leur degré de motivation au regard du français. Ils commentent leurs perceptions de la valeur des activités d'apprentissage reliées à la lecture, à l'écriture et à l'aide en français, de leur compétence par rapport à ces activités et, enfin, du contrôle qu'ils exercent sur ces dernières. Somme toute, les garçons rencontrés se montrent très ouverts à l'égard des moyens qui pourraient leur convenir, mais le défi qui se présente à nous est justement de déterminer quelles mesures d'aide en français gagneraient leur adhésion.

Afin de répondre aux besoins particuliers des garçons qui souhaitent obtenir un diplôme d'études collégiales et qui en seraient empêchés en raison d'une compétence linguistique insuffisante, il importe de concevoir des objets pédagogiques (Van der Maren, 1999) qui exerceraient suffisamment d'attrait sur eux pour influencer positivement sur leur dynamique motivationnelle. En effet, s'il nous appartient d'évaluer les besoins de ces garçons en matière linguistique, il est tout aussi important d'apprendre de leur part, avec eux, les meilleures façons de rejoindre leurs préoccupations, de toucher leurs centres d'intérêt, voire de déjouer les dispositions de la socialisation masculine (Dulac, 2001) qui amènent certains garçons à négliger l'aide disponible, car les résultats de notre étude ne laissent aucun doute : les garçons réussiraient d'autant mieux que les mesures d'aide en français prendront en considération le facteur du genre et conviendront à leur dynamique motivationnelle au regard de cette discipline.

Sur la base des connaissances nouvelles que procure l'établissement d'un tel profil motivationnel selon une formule participative permettant de faire entendre et de respecter la voix des sujets collaborant à notre recherche, nous avons procédé à la conceptualisation de mesures d'aide en français dont les qualités permettraient de répondre aux besoins des garçons ainsi qu'à leurs centres d'intérêt. En définitive, les mesures envisagées devraient posséder les qualités suivantes : avoir un effet positif sur la motivation au regard du français; placer la relation intersubjective au cœur des démarches de remédiation de manière à assurer une « connexion » (Pollack, 2001) avec l'élève aidé; finalement, assurer une cohérence aussi bien entre les ordres d'enseignement qu'à l'intérieur du seul ordre collégial en ce qui concerne les activités relatives au développement de la compétence linguistique. Dans l'immédiat, ces résultats nous ont conduits à la conceptualisation de trois différents objets pédagogiques : un diagnostic portant autant sur la dynamique motivationnelle que sur les conceptions de la réussite, la grammaire et les centres d'intérêt; un entraînement à la grammaire que les garçons ont eux-mêmes nommé « jogging grammatical »; et, dans une optique plus large, une démarche de sensibilisation à mener de concert avec l'ensemble des acteurs concernés par *Les garçons et les mesures d'aide en français*.



## Table des matières

Contributions.....	iii
Remerciements.....	iv
Sommaire.....	v
Listes des figures et des tableaux.....	ix
Introduction.....	1
Première partie Préalables théoriques et méthodologiques .....	5
Chapitre 1 Problématique.....	7
Définition du problème et état de la question.....	9
Concepts et modèles théoriques.....	25
Objectifs.....	30
Questions exploratoires et hypothèses.....	31
Chapitre 2 Méthodologie.....	33
Déroulement de l'expérimentation .....	35
Devis de recherche.....	38
Méthodes quantitatives .....	40
Méthodes qualitatives .....	49
Autres formes de collecte de données.....	58
Deuxième partie Profil motivationnel et objets pédagogiques .....	63
Chapitre 3 Résultats .....	65
Résultats quantitatifs.....	67
Résultats qualitatifs.....	98
Chapitre 4 Discussion des résultats.....	141
Synthèse des principaux résultats .....	143
Discussion des principaux résultats .....	147

Conclusion .....	157
Bibliographie.....	163
Annexe 1 Questionnaire, novembre 2000.....	169
Annexe 2 Feuille de réponse.....	179
Annexe 3 Lettres de déontologie .....	181
Annexe 4 Protocoles .....	185
Annexe 5 Questionnaire, novembre 2001.....	191
Annexe 6 Canevas d’entrevue.....	201
Annexe 7 Invitation type.....	203
Annexe 8 Table de correspondance .....	205
Annexe 9 Analyse par concept.....	209
Annexe 10 Caractéristiques des mesures d’aide.....	227

## Listes des figures et des tableaux

### Liste des figures

<b>Figure 1.1</b>	Les facteurs qui influencent la dynamique motivationnelle, d'après Viau.....	25
<b>Figure 1.2</b>	La dynamique motivationnelle en contexte scolaire, d'après Viau.....	26
<b>Figure 1.3</b>	Les conceptions de la réussite en fonction de l'intégration des dimensions, d'après Rivière, Sauvé et Jacques.....	29
<b>Figure 2.1</b>	Plan du déroulement de l'expérimentation .....	37

### Liste des tableaux

<b>Tableau 1.1</b>	Taux de réussite des élèves de l'ensemble du réseau des établissements d'enseignement collégial francophones du Québec à chacun des critères de l'épreuve de français pour les années scolaires 1997-1998, 1998-1999 et 1999-2000 .....	11
<b>Tableau 1.2</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 .....	11
<b>Tableau 1.3</b>	Taux de réussite des élèves du cégep du Vieux Montréal à chacun des critères de l'épreuve de français pour les années scolaires 1997-1998, 1998-1999 et 1999-2000.....	12
<b>Tableau 1.4</b>	Taux de réussite des élèves du cégep du Vieux Montréal à l'épreuve de français pour les années scolaires 1997-1998 à 2001-2002 en fonction du sexe.....	12
<b>Tableau 1.5</b>	Classification des élèves inscrits au Centre d'aide en français du cégep du Vieux Montréal selon la fréquence d'apparition des erreurs.....	13
<b>Tableau 1.6</b>	Fréquences d'apparition des erreurs en début et en fin de fréquentation du Centre d'aide en français du cégep du Vieux Montréal en fonction du sexe.....	14

<b>Tableau 1.7</b>	Formats des cours de mise à niveau en français dans 42 établissements du réseau des établissements d'enseignement collégial francophones du Québec.....	16
<b>Tableau 1.8</b>	Nombre d'inscriptions, et distribution par sexe, en mise à niveau en français au cégep du Vieux Montréal pour les sessions d'automne 1998, 1999, 2000 et 2001.....	17
<b>Tableau 1.9</b>	Taux de masculinité en mise à niveau en français et en première session au cégep du Vieux Montréal pour les sessions d'automne 1998, 1999, 2000 et 2001.....	18
<b>Tableau 1.10</b>	Taux de garçons et de filles en mise à niveau en français par rapport aux inscriptions en première session au cégep du Vieux Montréal pour les sessions d'automne 1998, 1999, 2000 et 2001.....	18
<b>Tableau 1.11</b>	Taux de réussite en mise à niveau en français au cégep du Vieux Montréal pour les sessions d'automne 1998, 1999, 2000 et 2001 en fonction du sexe .....	19
<b>Tableau 1.12</b>	Participation masculine au Centre d'aide en français du cégep du Vieux Montréal pour les sessions d'automne 1998, 1999, 2000 et 2001.....	20
<b>Tableau 2.1</b>	Concepts, nombre d'énoncés par concept et types d'échelle du questionnaire sur la dynamique motivationnelle au regard du français, première version.....	41
<b>Tableau 2.2</b>	Concepts, nombre d'énoncés par concept et types d'échelle du questionnaire sur la dynamique motivationnelle au regard du français, deuxième version.....	43
<b>Tableau 2.3</b>	Représentativité des élèves ayant répondu au questionnaire sur la dynamique motivationnelle, deuxième version.....	45
<b>Tableau 2.4</b>	Concepts et énoncés retenus à la suite de l'analyse des items .....	47
<b>Tableau 2.5</b>	Critères de formation des sous-groupes en prévision des entrevues en groupes restreints .....	51
<b>Tableau 2.6</b>	Distribution des sujets interrogés en groupes restreints.....	53
<b>Tableau 2.7</b>	Extrait de la grille d'analyse des entrevues en groupes restreints.....	57
<b>Tableau 2.8</b>	Distribution des sujets interrogés en groupes étendus .....	62

<b>Tableau 3.1</b>	Tableau de régression Note de 5 <sup>e</sup> secondaire pour la production écrite, note de l'épreuve unique de français de 5 <sup>e</sup> secondaire, note globale de français de 5 <sup>e</sup> secondaire, moyenne pondérée au secondaire et sexe pour expliquer la <i>note du cours de mise à niveau en français suivi au collégial</i> .....	68
<b>Tableau 3.2</b>	Tableau des moyennes et des écarts types <i>Note obtenue au terme du cours de mise à niveau en français suivi au collégial</i> en fonction du sexe .....	69
<b>Tableau 3.3</b>	Tableau d'ANOVA Effets du sexe, de la note de 5 <sup>e</sup> secondaire pour la production écrite (recodée) et de leur interaction sur la <i>note du cours de mise à niveau en français suivi au collégial</i> .....	70
<b>Tableau 3.4</b>	Tableau d'ANOVA Effets du sexe, de la note de l'épreuve unique de français de 5 <sup>e</sup> secondaire (recodée) et de leur interaction sur la <i>note du cours de mise à niveau en français suivi au collégial</i> .....	70
<b>Tableau 3.5</b>	Tableau d'ANOVA Effets du sexe, de la note globale de français de 5 <sup>e</sup> secondaire (recodée) et de leur interaction sur la <i>note du cours de mise à niveau en français suivi au collégial</i> .....	71
<b>Tableau 3.6</b>	Tableau des moyennes et des écarts types <i>Note globale de français de 5<sup>e</sup> secondaire</i> en fonction du sexe ainsi que de la réussite ou de l'échec au cours de mise à niveau en français suivi au collégial .....	71
<b>Tableau 3.7</b>	Tableau d'ANOVA Effets du sexe, de la moyenne pondérée au secondaire (recodée) et de leur interaction sur la <i>note du cours de mise à niveau en français suivi au collégial</i> .....	72
<b>Tableau 3.8</b>	Tableau de régression Moyenne pondérée au secondaire, note globale de français de 5 <sup>e</sup> secondaire, note de 5 <sup>e</sup> secondaire en production écrite, note de l'épreuve unique de français de 5 <sup>e</sup> secondaire et note du cours de mise à niveau en français suivi au collégial pour prédire le <i>taux de réussite en 1<sup>re</sup> session au collégial</i> .....	73
<b>Tableau 3.9</b>	Tableau des moyennes et des écarts types <i>Taux de réussite en 1<sup>re</sup> session au collégial</i> en fonction du sexe ainsi que de la réussite ou de l'échec au cours de mise à niveau en français suivi au collégial .....	74

<b>Tableau 3.10</b>	Tableau d'ANOVA à mesures répétées Analyse de variance pour <i>mesures répétées des fréquences d'apparition des erreurs</i> .....	75
<b>Tableau 3.11</b>	Tableau des mesures répétées Moyennes des <i>fréquences d'apparition des erreurs</i> (début et fin de session) .....	75
<b>Tableau 3.12</b>	Tableau de régression Composantes de la dynamique motivationnelle pour expliquer la <i>perception du degré de motivation à s'améliorer en français</i> .....	77
<b>Tableau 3.13</b>	Tableau de régression Composantes de la dynamique motivationnelle, perception du degré de motivation à s'améliorer en français et sexe pour expliquer la <i>note de mise à niveau en français</i> .....	79
<b>Tableau 3.14</b>	Tableau des moyennes et des écarts types <i>Perception du degré de motivation à s'améliorer en français</i> en fonction du sexe .....	80
<b>Tableau 3.15</b>	Tableau d'ANOVA Effets du sexe sur les <i>composantes de la dynamique motivationnelle</i> et la <i>notion de plaisir en français</i> .....	81
<b>Tableau 3.16</b>	Tableau d'analyse discriminante Variables liées au thème de la <i>perception de la valeur</i> en fonction du sexe .....	82
<b>Tableau 3.17</b>	Tableau des moyennes et des écarts types Variables liées au thème de la <i>perception de la valeur</i> par sexe .....	83
<b>Tableau 3.18</b>	Tableau des moyennes et des écarts types <i>Stratégies d'apprentissage</i> en fonction du sexe.....	84
<b>Tableau 3.19</b>	Tableau des moyennes et des écarts types <i>Plaisir en français</i> par sexe.....	85
<b>Tableau 3.20</b>	Tableau de régression Composantes de la dynamique motivationnelle et perception du degré de motivation à s'améliorer en français pour expliquer la <i>note de mise à niveau en français</i> (garçons).....	87

<b>Tableau 3.21</b>	Tableau des moyennes <i>Notes du cours de mise à niveau en français</i> selon la perception du degré de la motivation à s'améliorer en français (garçons).....	88
<b>Tableau 3.22</b>	Tableau de régression Composantes de la dynamique motivationnelle et perception du degré de motivation à s'améliorer en français pour expliquer la <i>note de mise à niveau en français</i> (garçons).....	89
<b>Tableau 3.23</b>	Tableau de régression Plaisir en français et composantes de la dynamique motivationnelle pour expliquer la <i>note de mise à niveau en français</i> (garçons) .....	91
<b>Tableau 3.24</b>	Première langue apprise et encore comprise.....	92
<b>Tableau 3.25</b>	Deuxième langue apprise et encore comprise.....	93





## Introduction

---

La langue est malheureusement devenue la pierre d'achoppement de plusieurs jeunes hommes qui arrivent mal à la posséder suffisamment pour satisfaire aux exigences de l'ordre d'enseignement collégial, duquel ils souhaitent une reconnaissance. Ainsi, au cégep du Vieux Montréal, à l'automne 2001, plus de un garçon sur cinq était inscrit au cours de mise à niveau en français à sa première session, et le taux de masculinité dans ce cours dépassait largement celui de l'ensemble de la population du Collège. En outre, un écart grandissant se creuse entre la performance des filles et celle des garçons en ce qui a trait au français écrit. D'aucuns vilipendent le féminisme pour ce nouveau déséquilibre selon lequel, cette fois, les femmes déclassent les hommes. D'autres incriminent plutôt le système scolaire ou les méthodes d'enseignement. Plutôt que de pointer du doigt, nous avons choisi de donner la parole aux premiers intéressés, ces garçons déclassés à cause du français. Qu'ont-ils à nous dire de leur rapport à la langue? Quelles sont leurs perceptions? Quelles mesures de soutien à la réussite en français gagneraient leur adhésion?

Les recherches d'approche cognitive abordent le problème de la non-maîtrise de la langue sous l'angle des erreurs commises ou des processus cognitifs en jeu dans la rédaction. Celles qui relèvent de l'approche sociale le font sous l'angle de l'ignorance des conventions scolaires et de la nécessaire « biculturalité ». D'autres, enfin, allient ces deux approches. Nous nous inscrivons dans les sillons de ces recherches, en souscrivant davantage à l'approche sociocognitive qu'aux autres approches, pour interroger le rapport des cégépiens aux mesures de soutien en français. Ainsi, nous concevons le problème de la non-maîtrise de la langue à l'entrée aux études collégiales comme le produit des interactions entre les caractéristiques individuelles du sujet, dont un ensemble de perceptions touchant la valeur, la compétence et la contrôlabilité, ses comportements, entre autres l'engagement et la persévérance, et son environnement où interviennent des facteurs reliés à la famille, à l'école et à la société.

Envisager de nouvelles avenues en matière d'aide en français à l'intention des garçons dont la compétence linguistique est jugée insatisfaisante à l'entrée au collégial, compte tenu de la complexité des processus sociocognitifs sous-jacents, exige que l'on s'attarde à mieux comprendre cette sous-population afin d'agir conformément à ses besoins tout en stimulant son intérêt et en respectant ses désirs. Par conséquent, l'architecture d'ensemble de notre projet comprend deux phases : d'abord, dans un premier temps, chercher à comprendre la situation particulière de ces garçons désavantagés sur le plan de la langue en dressant un portrait de leur dynamique motivationnelle au regard du français et en requérant leur participation pour conceptualiser de nouveaux objets pédagogiques à leur intention; puis, dans un second temps, prendre en considération les nouveaux savoirs issus de la première phase pour explorer d'autres voies de remédiation. C'est de la première de ces deux phases que nous rendons compte dans le présent rapport de recherche. Au cours de la deuxième phase de nos travaux<sup>1</sup>, nous définirons, expérimenterons et évaluerons un certain nombre des objets pédagogiques que les garçons participant à la recherche nous ont aidés à conceptualiser.

Le rapport que nous soumettons fait état de nos travaux concernant les garçons et les mesures d'aide en français. Plus précisément, il présente le détail de notre analyse de la dynamique motivationnelle à l'égard de l'écriture, de la lecture et de l'aide en français chez les cégépiens dont la compétence linguistique est insatisfaisante à l'entrée au collégial. En fin de parcours, il mène à la présentation d'objets pédagogiques conceptualisés dans le cadre de notre étude et avec le concours des sujets qui y ont participé.

Le premier chapitre traite de la problématique et établit les jalons théoriques qui guident notre analyse. C'est l'occasion d'exposer la situation qui prévaut au Québec en général et au cégep du Vieux Montréal en particulier en ce qui concerne les résultats obtenus par les garçons dans les cours de français ou à l'épreuve uniforme de français. Nous traitons également de la participation des garçons aux mesures d'aide en français : la fréquentation du Centre d'aide en français et l'inscription au cours de mise à niveau en français. Forts de cette mise en contexte, nous présentons les objectifs poursuivis dans le cadre de cette première phase de notre recherche de même que les questions exploratoires et les hypothèses qui fondent le volet quantitatif de notre démarche.

La méthodologie se trouve détaillée dans le deuxième chapitre. Nous avons opté pour un cadre méthodologique mixte afin de dresser le profil motivationnel au regard du français des cégépiens qui doivent, dès le début de leurs études collégiales, améliorer leur

---

<sup>1</sup> Lynn Lapostolle, Danielle-Claude Bélanger et Jorge Pinho (2002-2004), *Pour une amélioration du français chez les garçons*, recherche subventionnée par le ministère de l'Éducation dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA), en cours.

compétence linguistique pour être à même de poursuivre leur formation. Ce portrait 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 80 garçons au cours de la session de l'hiver 2002. Le chapitre comprend la description du déroulement de l'expérimentation, du devis de recherche, des méthodes quantitatives et qualitatives ainsi que des autres formes de collecte de données utilisées.

L'analyse des données quantitatives et des données qualitatives occupe le chapitre trois. Les résultats de nombreux tests statistiques de même que l'analyse qualitative du contenu discursif sont mis en lumière. À ce titre, notre recherche établit que les garçons dont la compétence linguistique est jugée insatisfaisante à l'entrée au collégial présentent un profil motivationnel au regard du français distinct de celui des filles. Les entrevues permettent, par ailleurs, de raffiner notre compréhension de la situation, notamment en ce qui a trait aux qualités que les cégépiens souhaitent retrouver dans les mesures d'aide en français qui leur sont destinées.

Il ressort que les démarches entreprises pour améliorer la compétence linguistique des cégépiens rejoindront d'autant mieux les élèves visés qu'elles prendront appui sur les composantes particulières de la dynamique motivationnelle au regard du français qui ont une importance significative pour eux. Il s'agit là d'une proposition prédominante qui découle de la discussion des résultats présentée au quatrième chapitre. Cette section permet de prendre connaissance des conclusions que nous tirons concernant cette recherche sur les garçons et les mesures d'aide en français. De plus, nous y faisons la synthèse des résultats de la recherche, discutons des résultats d'autres recherches connexes, et exposons l'essentiel de notre réflexion sur les objets pédagogiques qui pourraient répondre aux besoins particuliers des cégépiens en cause et qui, surtout, pourraient influencer sur leur dynamique motivationnelle à l'égard du français.

Nous résumons enfin, dans la conclusion de notre rapport, l'essentiel de notre démarche et de nos constatations. Nous discutons de la pertinence de cette recherche pour le milieu de l'enseignement collégial et relevons quelques pistes à explorer dans la poursuite de nos travaux *Pour l'amélioration du français chez les garçons*.



**Première partie**

**Préalables théoriques et méthodologiques**





## **Chapitre 1**

# **Problématique**

---

Filles et garçons réussissent différemment, y compris en ce qui a trait au français : le fait est indéniable, les opinions sont légion mais les études, en revanche, rares. Le premier chapitre du présent rapport pose le problème des garçons et du français, et fait état de la situation au Québec mais, surtout, au sein de notre cégep. Nous y exposons les raisons qui ont conduit notre équipe à entreprendre une recherche sur cette problématique, les concepts et modèles théoriques sur lesquels notre travail s'appuie, les objectifs de la recherche et, enfin, les questions exploratoires et hypothèses étudiées à l'intérieur du volet quantitatif de nos travaux.





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

### **Qualité de la langue chez les garçons**

La question de la maîtrise de la langue fait l'objet d'analyses, d'essais, de discussions, de débats, de colloques... depuis déjà longtemps au Québec. À l'aube du troisième millénaire, l'État a commandé des états généraux sur la situation et l'avenir de la langue. À la suite des audiences, les commissaires ont dressé un bilan plutôt sombre à certains égards : « Le système québécois d'enseignement s'acquitte mal [...] de sa responsabilité d'assurer la maîtrise du français tant à l'oral qu'à l'écrit » (Gouvernement du Québec, 2001a, p. 39). Ajoutons à ce portrait déjà peu réjouissant que le système éducatif québécois est frappé d'un autre mal : peu importe l'ordre d'enseignement qu'ils fréquentent, les garçons possèdent une compétence langagière inférieure à celle des filles (Gouvernement du Québec, 1999a). Or, les études et les avis convergent : les résultats en français obtenus en première session au collégial sont de bons indicateurs de la poursuite du cheminement scolaire et de l'obtention du diplôme d'études collégiales (Gouvernement du Québec, 2001d), surtout lorsqu'on tient compte du sexe (Chandonnet et Brûlé, cités par Terrill et Ducharme, 1994). Voilà pourquoi, selon nous, la situation de la qualité de la langue chez les garçons, surtout à leur entrée au cégep, mérite une attention toute particulière.

Devant la Commission des états généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec, des représentantes et représentants de l'enseignement supérieur ont fait état d'une faiblesse marquée en matière langagière, faiblesse qui n'épargne pas la clientèle des programmes dans les domaines des sciences de l'éducation, futurs professionnels de l'enseignement (Gouvernement du Québec, 2001a). La situation actuelle, qui tient du cercle vicieux, commande une interrogation en ce qui concerne la formation des jeunes : comment le système québécois d'enseignement peut-il s'acquitter mieux qu'il ne le fait à l'heure actuelle de sa responsabilité d'assurer la maîtrise du français si la faiblesse remarquée en matière langagière n'épargne pas les maîtres en devenir? Dans les circonstances, une amélioration de la situation nous semble difficilement concevable, et elle le devient encore davantage si nous la considérons dans une perspective qui intègre le sexe des individus.

Ne souhaitant ni situer nos travaux dans une perspective historique ni nous projeter dans un débat politique, nous ne puiserons qu'aux seules sources scientifiques récentes pouvant éclairer la question qui nous préoccupe. Ainsi, à la lumière de notre revue de la documentation sur le sujet, nous ne saurions passer sous silence les résultats d'une recherche

importante menée à l'Université de Sherbrooke, de 1991 à 1994<sup>2</sup>, recherche qui a révélé une faiblesse réelle des élèves en matière langagière. L'équipe de recherche conclut que, « [...] tant pour la correction d'erreurs en situation contraignante [...] et en situation non contraignante [...] que pour la production de texte [...], les filles obtiennent des résultats très significativement supérieurs à ceux des garçons » (Roy, Lafontaine et Legros, 1995, p. 114). Au cours des derniers dix ans, la situation semble avoir perduré.

En ce qui a trait au seul ordre collégial et depuis la réforme de l'enseignement de 1994, les résultats à l'épreuve uniforme de français imposée aux élèves permettent de dresser un portrait de la compétence langagière manifestée en situation de test. Depuis 1998, la réussite de cet examen est une condition d'obtention du diplôme d'études collégiales, aussi bien dans les programmes d'études préuniversitaires que dans les programmes de formation professionnelle. Cette épreuve sert à évaluer chez les élèves les habiletés sur lesquelles portent les objectifs de la formation générale commune, soit analyser, dissenter, critiquer. Au moment de la passer, les élèves doivent faire preuve d'une compétence langagière, c'est-à-dire d'une compétence discursive, d'une compétence textuelle ainsi que d'une compétence linguistique (Moffet et Demalsy, 1994) au moins satisfaisantes en fonction du seuil de réussite fixé par le ministère de l'Éducation du Québec. Pour chacune des composantes de la compétence langagière, le Ministère exige une qualité de compétence pour le moins *suffisante*. En ce qui a trait à la compétence linguistique, la copie de l'élève doit être jugée comme telle autant pour ce qui est du sous-critère du vocabulaire, évalué de manière qualitative à l'aide d'une échelle comprenant sept niveaux, que pour ce qui est de l'orthographe d'usage et de l'orthographe grammaticale, évaluées de manière quantitative par un relevé et une comptabilisation de chaque erreur de syntaxe, de ponctuation ou d'orthographe. Les conditions d'élaboration, de validation comme de gestion de l'épreuve uniforme de français en font une mesure de comparaison des résultats pour l'ensemble du réseau.

Les résultats obtenus à l'épreuve uniforme de français indiquent que, des trois compétences évaluées, la compétence linguistique reste la plus difficile à acquérir chez les élèves. En effet, si au moins 96,7 % d'entre eux satisfont aux exigences liées aux compétences discursive et textuelle, il en va autrement pour ce qui est de la compétence linguistique : le tableau 1.1 indique que, au cours des années scolaires 1997-1998, 1998-1999 et 1999-2000, tout au plus 90,0 % des sujets ont manifesté une compétence linguistique au moins *suffisante*. Reformulons : au Québec, après douze ans de formation initiale au cœur de laquelle se trouve l'apprentissage des matières de base, au moins une étudiante ou un étudiant

---

<sup>2</sup> Le professeur Gérard-Raymond Roy a dirigé ce projet de recherche sur *La maîtrise du français écrit aux ordres collégial et universitaire*.

sur dix ne peut révéler, en situation de test, une compétence linguistique considérée au minimum comme *suffisante*.

**Tableau 1.1** Taux de réussite des élèves de l'ensemble du réseau des établissements d'enseignement collégial francophones du Québec à chacun des critères de l'épreuve de français pour les années scolaires 1997-1998, 1998-1999 et 1999-2000

Critères	Taux de réussite		
	1997-1998	1998-1999	1999-2000
Compétence discursive au moins suffisante	96,7	97,1	97,1
Compétence textuelle au moins suffisante	99,5	99,5	99,6
Compétence linguistique au moins suffisante	88,9	90,0	89,5

Source : Gouvernement du Québec, 1999b, 2000 et 2001b

De plus, tel que le montre le tableau 1.2, les résultats dans le réseau confirment un écart entre garçons et filles, toujours en défaveur des garçons. Pour les années 1997-1998 à 2001-2002, cet écart varie entre 5,2 pour 1997-1998 et 6,5 pour 2000-2001.

**Tableau 1.2** 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 : Gouvernement du Québec, 1999b, 2000 et 2001b

Au cégep du Vieux Montréal, les résultats obtenus par les élèves à l'épreuve uniforme de français suivent les tendances des résultats obtenus par ceux du réseau. En ce sens, les élèves satisfont davantage aux critères d'évaluation des compétences discursive et textuelle qu'à celui de l'évaluation linguistique. Le tableau 1.3 montre ainsi que, au cours des années scolaires 1997-1998, 1998-1999 et 1999-2000, alors qu'au moins 96,1 % des élèves manifestent une compétence discursive ou textuelle au moins *suffisante*, tout au plus 87,3 % des sujets témoignent d'une compétence linguistique au moins équivalente.

**Tableau 1.3** Taux de réussite des élèves du cégep du Vieux Montréal à chacun des critères de l'épreuve de français pour les années scolaires 1997-1998, 1998-1999 et 1999-2000

Critères	Taux de réussite		
	1997-1998	1998-1999	1999-2000
Compétence discursive au moins suffisante	96,1	96,1	96,5
Compétence textuelle au moins suffisante	99,4	99,3	99,3
Compétence linguistique au moins suffisante	87,3	84,0	83,2

Source : Gouvernement du Québec, 1999b, 2000 et 2001b

Les résultats qui figurent dans les tableaux 1.1 et 1.3 indiquent une tendance très claire dans le réseau des établissements d'enseignement collégial francophones du Québec. Toutefois, ils révèlent, en matière linguistique, une faiblesse plus marquée chez les élèves du cégep du Vieux Montréal que dans l'ensemble du réseau. En outre, force est de constater que l'écart entre garçons et filles, toujours en défaveur des garçons, est supérieur au sein du cégep du Vieux Montréal que dans l'ensemble du réseau. Pour les années 1997-1998 à 2001-2002, comme le montre le tableau 1.4, l'écart entre les garçons et les filles au cégep du Vieux Montréal varie entre 8,3 en 1999-2000 et 13,5 en 2000-2001.

**Tableau 1.4** Taux de réussite des élèves du cégep du Vieux Montréal 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>	78,5	75,3	76,5	70,1	70,5
<b>Filles</b>	88,6	85,9	84,8	83,6	82,5
Écart	- 10,1	- 10,6	- 8,3	- 13,5	- 12,0

Source : Gouvernement du Québec, 1999b, 2000 et 2001b

En plus des données fournies par le ministère de l'Éducation, nous disposons des données que recueille le cégep du Vieux Montréal. Ainsi, de l'entrée à la sortie du cours collégial, notre cégep évalue de manière quantitative la compétence linguistique des élèves, et l'évaluation ainsi pratiquée conduit à l'établissement de la fréquence d'apparition des erreurs dans un texte. Cette fréquence s'obtient en divisant le nombre d'erreurs par le nombre de mots. À titre d'exemple, la fréquence d'apparition des erreurs pour un texte de 600 mots qui compte 20 erreurs s'élève à 1/30, c'est-à-dire que la personne qui l'a écrit fait une erreur tous les 30 mots. La fréquence ainsi calculée est notée selon une table d'évaluation adoptée par l'assemblée départementale de français du Collège. Ce repère est également utilisé au Centre

d'aide en français, où il contribue à dresser le profil grammatical de l'élève et à déterminer le niveau de sa compétence en fonction de la fréquence. Le tableau 1.5 présente chacune des catégories en fonction de la fréquence d'apparition des erreurs en situation de rédaction.

**Tableau 1.5** Classification des élèves inscrits au Centre d'aide en français du cégep du Vieux Montréal selon la fréquence d'apparition des erreurs

Fréquence	Catégorie
1/4 ou moins	Exceptionnellement faible
De 1/5 à 1/9	Très faible
De 1/10 à 1/14	Faible
De 1/15 à 1/19	Moyen
De 1/20 à 1/29	Assez bon
1/30 ou plus	Bon

Source : Gagnon, Lazaridès et Pontbriand, 1997

Nous avons indiqué plus haut que, pour réussir l'épreuve uniforme de français, un élève doit manifester une compétence langagière au moins *suffisante*. Ajoutons ici que cet échelon équivaut à la catégorie la plus avancée de la classification ci-dessus, soit *bon*. En bref, pour réussir l'épreuve uniforme de français imposée par le ministère de l'Éducation du Québec, il suffit de ne pas faire plus de une erreur tous les 30 mots ou, encore, d'être au moins considéré comme *bon*. Cette correspondance, simple à première vue, cache toutefois le fait que les erreurs présentent des valeurs différentes : pour le Centre d'aide en français du cégep du Vieux Montréal, au moment de la comptabilisation des erreurs, toutes s'équivalent; ce n'est pas nécessairement le cas pour le ministère de l'Éducation.

La fréquence d'apparition des erreurs permet de mesurer la compétence linguistique ainsi que les variations de celle-ci observées, par exemple, en comparant les fréquences d'apparition des erreurs initiale et finale chez une personne, et ce, peu importe la longueur du texte. À la suite de l'application de cette mesure, il nous est possible d'indiquer que, au cégep du Vieux Montréal, la moyenne des fréquences d'apparition des erreurs est identique en début de cours de mise à niveau en français et à l'entrée au Centre d'aide en français. Elle est, en effet, de 1/8 (une erreur tous les huit mots) dans les deux cas. De plus, dans les deux cas, les filles surclassent les garçons. À titre d'illustration, nous reproduisons dans le tableau 1.6 les données calculées par le Centre d'aide en français pour l'année scolaire 1997-1998.

**Tableau 1.6** Fréquences d'apparition des erreurs en début et en fin de fréquentation du Centre d'aide en français du cégep du Vieux Montréal en fonction du sexe

Sexe	Fréquences d'apparition des erreurs					
	Automne 1997			Hiver 1998		
	Entrée	Sortie	Diminution du nombre d'erreurs	Entrée	Sortie	Diminution du nombre d'erreurs
<b>Garçons</b>	1/7,9	1/13,4	1/5,5	1/7,6	1/14,2	1/6,6
<b>Filles</b>	1/9,1	1/16,5	1/7,4	1/9,6	1/18,5	1/8,9
<b>Écart</b>	- 1,2	- 3,1	- 1,9	- 2,0	- 4,3	- 2,3

Source : Guilbert, Lapostolle et Pontbriand, 1998

Les données reproduites ci-dessus avoisinent celles relevées par Lafontaine et Legros ainsi que par Viau dans le cadre de l'étude intitulée *Maîtrise du français écrit aux ordres collégial et universitaire*, à laquelle nous avons déjà fait référence. Les sujets qui ont participé à cette recherche commettent, en effet, en moyenne une erreur tous les 9,6 mots, et les filles surclassent les garçons (Lafontaine et Legros, 1995; Roy, Lafontaine et Legros, 1995; Viau, 1995).

Ainsi, peu importe l'angle de vision, peu importe que l'information provienne des banques de données du ministère de l'Éducation du Québec, d'un projet mené selon les règles de la recherche scientifique ou d'un centre d'aide en français, le résultat est le même : la maîtrise de la langue reste un enjeu de taille au Québec, même aux cycles d'enseignement supérieur et particulièrement dans le cas des garçons.

Un brève incursion du côté des ordres d'enseignement qui précèdent celui auquel nous appartenons nous permet de constater par ailleurs ceci : la faiblesse en matière linguistique ainsi que l'écart entre garçons et filles apparaissent déjà au primaire et au secondaire. En effet, là aussi les résultats aux épreuves de français du ministère de l'Éducation sont révélateurs. Au primaire, les résultats présentés devant les membres de la Commission des états généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec indiquent que les élèves faibles le sont à cause de leurs déficiences dans le maniement du code de la langue. Ces déficiences se maintiennent d'une épreuve à une autre chez les mêmes élèves et d'une cohorte d'élèves à une autre au fil des ans. À la veille de l'entrée au secondaire, l'orthographe grammaticale et d'usage est l'élément de l'épreuve de français où les résultats sont les plus faibles : 52,5 % des élèves de sixième année sont classés *fragiles* ou *incompétents* en écriture. En outre, 62,2 % des garçons de sixième année ne possèdent pas une compétence à écrire *suffisante* ou *supérieure* alors que 43,2 % des filles sont dans la même situation. Par élément de correction, la comparaison de leurs taux de réussite indique

une domination des filles dans neuf éléments sur dix (écarts de 3,2 à 14,9) : choix de l'information, choix du vocabulaire, cohérence, liens et référents, ponctuation, structure de la phrase, orthographe d'usage, accord en genre et en nombre ainsi que conjugaison et accord du verbe; ne reste que le découpage en paragraphes, élément où les garçons devancent légèrement les filles (écart de 0,4). Au secondaire, la situation s'aggrave quelque peu : en troisième secondaire, 59,8 % des élèves ont une compétence *minimale* ou *insuffisante* en français, et leurs difficultés les plus sérieuses semblent dues à leur méconnaissance du fonctionnement de la langue. Entre garçons et filles, l'écart persiste en défaveur des garçons : « [...] la proportion de filles qui se [classent] dans les niveaux supérieurs de rendement, [lors d'épreuves] tant en lecture qu'en écriture, est nettement plus importante que celle des garçons pour ces deux groupes d'âge [13 ans et 16 ans] » (Gouvernement du Québec, 1999a, p. 20).

Nous reprenions, en ouverture de section, les propos des membres de la Commission des états généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec quant à la nécessité d'améliorer la qualité du système québécois d'enseignement en matière de maîtrise du français, du moins en ce qui a trait à l'écrit. Les affirmations de la Commission sont justes, elles sont même dramatiquement justes. Roy, Lafontaine et Legros (1995) écrivent que les commentaires émis par des diplômées et diplômés du collégial ou des étudiantes et étudiants de première année de baccalauréat universitaire, au moment de subir le test de français auparavant imposé aux élèves qui se destinaient à l'université, « [...] laissent voir à quel point ces jeunes adultes croyaient en avoir fini avec le français écrit, [...] d'où leur déception d'être à nouveau obligés de prouver qu'ils maîtrisent la langue française écrite au sortir du collège ou à leur entrée à l'université » (p. 16). Dresser l'état de la question pose, en effet, un double problème, celui de la qualité du français écrit et celui de l'intérêt des étudiantes et étudiants en cette matière. Ayant compris son rôle pour ce qui est de la qualité de la langue, le réseau collégial offre un certain nombre de mesures de soutien en français.

### **Au sujet de quelques mesures de soutien en français**

Pour ce qui concerne la qualité de la langue d'un grand nombre de personnes qui soumettent une demande d'admission au collégial, les établissements d'enseignement francophones du Québec s'inscrivent davantage, généralement, dans une logique de remédiation que dans une logique de sélection. Ces établissements offrent donc, et ce, depuis un certain temps, des mesures de soutien en français en cours de cheminement scolaire. Certaines de ces mesures ont un caractère obligatoire; d'autres, un caractère volontaire.

La voie de la formation dans le cadre d'un cours, que ce dernier fasse partie de la formation fondamentale ou complémentaire, peut être à la fois la plus naturelle et la plus intéressante dans un système éducatif. Ainsi, après une première période au cours de laquelle

les cours de français correctif sont offerts comme cours complémentaires, les collèges en viennent à imposer un cours de mise à niveau en français à leurs élèves les plus faibles. À l'heure actuelle, cette mesure fort répandue reste l'une des principales mesures d'aide en français préconisées par la Commission de l'évaluation de l'enseignement collégial (Gouvernement du Québec, 2001d). Selon les résultats d'une enquête récente à laquelle 42 établissements (dont 38 établissements publics) ont répondu, la très grande majorité d'entre eux imposent un cours de mise à niveau en français aux élèves dont la compétence linguistique est considérée comme insuffisante à l'entrée (Comité des enseignantes et enseignants de français, 2001). Le tableau 1.7 montre que le format de 45 heures reste le plus répandu de tous, que celui de 90 heures l'est beaucoup moins, que quelques établissements offrent à la fois un cours de 45 heures et un de 90 heures ou tentent l'expérience d'un cours de mise à niveau jumelé au premier cours de littérature et, enfin, qu'un dernier groupe propose un autre format, soit un cours de 30 heures, de 60 heures, voire de 75 heures<sup>3</sup>.

**Tableau 1.7** Formats des cours de mise à niveau en français dans 42 établissements du réseau des établissements d'enseignement collégial francophones du Québec

<b>Format</b>	<b>Nombre d'établissements</b>
Cours de mise à niveau de 45 heures	35
Cours de mise à niveau de 90 heures	6
Cours de mise à niveau de 45 heures et cours de mise à niveau de 90 heures	10
Cours de mise à niveau jumelé au premier cours de littérature	6
Autre format	5

Source : Comité des enseignantes et enseignants de français, 2001

Au cégep du Vieux Montréal, la version courte du cours de mise à niveau en français est imposée, dès la première session d'études, à toute personne dont les résultats en français de cinquième secondaire sont considérés comme insuffisants. Au cours des cinq dernières années, le résultat en deçà duquel une personne était dirigée vers la mise à niveau a quelque peu oscillé : tous les élèves ayant obtenu moins de 66 % en français écrit en cinquième secondaire ont été inscrits en mise à niveau en français à l'entrée au Collège;

<sup>3</sup> Le ministre de l'Éducation du Québec a présenté, en décembre 2001, un plan d'action en français, langue d'enseignement. Les éléments de ce plan d'action permettent aux collèges d'offrir, dès l'automne 2002, un cours de mise à niveau de 60 heures et, dans le cadre du premier cours de français de la formation générale commune, la possibilité de choisir une pondération donnant une plus large part aux travaux pratiques tout en poursuivant le même objectif et en respectant les mêmes standards. (Gouvernement du Québec, 2001c)



celles et ceux qui ont obtenu entre 67 % et 70 % ont pu l'être mais ne l'ont pas été de façon automatique. Le tableau 1.8 indique le nombre d'élèves inscrits dans ce cours pour les sessions de l'automne 1998, de l'automne 1999, de l'automne 2000 et de l'automne 2001.

**Tableau 1.8** Nombre d'inscriptions, et distribution par sexe, en mise à niveau en français au cégep du Vieux Montréal pour les sessions d'automne 1998, 1999, 2000 et 2001

Session	Garçons		Filles		Total
	(Nombre)	(Pourcentage)	(Nombre)	(Pourcentage)	
Automne 1998 45 h	182	53,8	156	46,2	338
Automne 1999 45 h	98	53,8	84	46,2	182
Automne 2000 45 h	95	53,7	82	46,3	177
Automne 2001	200	52,8	179	47,2	379
↳ 45 h	181	53,4	158	46,6	339
↳ 90 h	19	47,5	21	52,5	40

Source : Cégep du Vieux Montréal

Deux éléments frappent à la lecture du tableau 1.8. D'une part, la baisse du nombre d'inscriptions aux sessions de l'automne 1999 et de l'automne 2000, qui s'explique par une modification de la procédure habituelle de classement. Cette diminution ne doit cependant pas être considérée comme un signe d'amélioration de la qualité des dossiers scolaires des nouveaux élèves. D'autre part, le taux de garçons diminue lentement : de 53,8 % en 1998 et 1999, il passe à 53,7 % en 2000 puis à 52,8 % en 2001. Cette légère baisse dans la répartition de la masculinité en mise à niveau en français est toute relative quand elle est comparée au taux de masculinité en première session au cégep du Vieux Montréal pour les quatre mêmes sessions, comme le montre le tableau 1.9 : à l'automne 1998, bien qu'ils constituent 53,8 % des classes de mise à niveau, les garçons représentent à peine 40,5 % des élèves inscrits en première session au Collège, et une diminution progressive de la masculinité au sein de l'ensemble de la population étudiante réduit leur taux à 35,0 % en première session à l'automne 2001. L'écart entre le taux de masculinité en mise à niveau et celui de la première session s'accroît chaque automne entre 1988 et 2000 : il est successivement de +13,3, de +16,7 et de +18,2. En 2001, il est de +17,8. En d'autres termes, pour ce qui concerne les garçons, la situation se détériore.

**Tableau 1.9** Taux de masculinité en mise à niveau en français et en première session au cégep du Vieux Montréal pour les sessions d'automne 1998, 1999, 2000 et 2001

Session	Masculinité en mise à niveau	Masculinité en première session	Écart
	(Pourcentage)	(Pourcentage)	
Automne 1998	53,8	40,5	+ 13,3
Automne 1999	53,8	37,1	+ 16,7
Automne 2000	53,7	35,5	+ 18,2
Automne 2001	52,8	35,0	+ 17,8

Source : Cégep du Vieux Montréal

Le taux de masculinité dans le cours de mise à niveau dépasse largement celui de l'ensemble de la population du Collège, confirmant de nouveau l'écart entre les garçons et les filles. Le tableau 1.10 donne une autre illustration de cet écart qui augmente d'année en année entre 1998 et 2000. À l'automne 1998, le ratio du taux d'inscriptions en mise à niveau par rapport aux inscriptions en première session au cégep du Vieux Montréal est de 1,7 garçon pour une fille. Ce ratio augmente à 2,0 garçons pour une fille en 1999 et à 2,1 garçons pour une fille en 2000 et en 2001. À l'automne 2001, le taux de garçons de première session inscrits en mise à niveau en français au cégep du Vieux Montréal (21,7 %) est deux fois supérieur à celui des filles (10,5 %). En somme, parmi les élèves inscrits en première session à notre collège à l'automne 2001, deux garçons sur dix et une fille sur dix sont inscrits en mise à niveau en français.

**Tableau 1.10** Taux de garçons et de filles en mise à niveau en français par rapport aux inscriptions en première session au cégep du Vieux Montréal pour les sessions d'automne 1998, 1999, 2000 et 2001

Session	Garçons		Filles		Écart (Rapport garçons / filles)	
	(Mise à niveau / 1 <sup>re</sup> session)	(Pourcentage)	(Mise à niveau / 1 <sup>re</sup> session)	(Pourcentage)		
Automne 1998	45 h	182 / 1123	16,2	156 / 1652	9,4	1,7 / 1
Automne 1999	45 h	98 / 1002	9,8	84 / 1697	4,9	2,0 / 1
Automne 2000	45 h	95 / 920	10,3	82 / 1671	4,9	2,1 / 1
Automne 2001		200 / 920	21,7	179 / 1710	10,5	2,1 / 1
	↳ 45 h	181		158		
	↳ 90 h	19		21		

Source : Cégep du Vieux Montréal

Le cours de mise à niveau en français — principale mesure de soutien en français à l'entrée au collégial, rappelons-le — se veut une réponse adéquate au besoin d'améliorer la

qualité du français chez les élèves les plus faibles d'une cohorte. Or, le taux d'échec à ce cours provoque un nécessaire questionnement. En effet, le cours de mise à niveau en français d'une durée de 90 heures représente, de tous les cours de l'enseignement collégial, celui auquel les élèves échouent le plus souvent; le taux de réussite à ce cours est de 44,5 %. Quant au cours d'une durée de 45 heures, il vient au quatrième rang des cours auxquels les élèves échouent le plus souvent, le taux de réussite à ce cours s'élevant à 60,0 % (Fédération des cégeps, 1999). À ce chapitre, tel que l'indique le tableau 1.11, notre collège ne fait pas exception, et les garçons présentent des taux de réussite inférieurs à ceux des filles en mise à niveau en français.

**Tableau 1.11** Taux de réussite en mise à niveau en français au cégep du Vieux Montréal pour les sessions d'automne 1998, 1999, 2000 et 2001 en fonction du sexe

Session		Tous	Garçons	Filles	Écart
		(Taux de réussite)	(Taux de réussite)	(Taux de réussite)	(Points)
Automne 1998	45 h	64,2	55,5	74,4	- 18,9
Automne 1999	45 h	55,5	42,9	70,2	- 27,3
Automne 2000	45 h	49,2	45,3	53,7	- 8,4
Automne 2001	45 h	63,1	58,0	69,0	- 11,0
	90 h <sup>4</sup>	74,1	80,0	70,6	+ 9,4

Source : Cégep du Vieux Montréal

Même après avoir suivi le cours de mise à niveau en français, plusieurs élèves éprouvent le besoin de s'améliorer. Au terme du cours, leur compétence linguistique est certes meilleure qu'à l'entrée, mais elle n'est pas nécessairement suffisante pour qu'ils réussissent le premier cours de littérature ou, éventuellement, l'épreuve uniforme de français. Par ailleurs, un certain nombre d'élèves se font indiquer la voie de l'amélioration sans pour autant être dirigés vers le cours de mise à niveau. Conséquemment, au fil du temps, le réseau a développé différentes mesures d'aide à leur intention.

Parmi toutes les mesures de soutien en français offertes aux élèves, il semble que la plus populaire reste l'existence de centres d'aide en français (Fédération des cégeps, 1999). Au sein de ces centres, deux formules coexistent : le tutorat par les pairs et l'aide par un membre du personnel du collège. Certains collèges offrent les deux formules. (Données provenant du Centre collégial de développement de matériel didactique, 1999)

<sup>4</sup> Ce taux de réussite exclut les résultats des élèves qui ont abandonné le cours ou le collège à la fin de la session de l'automne 2001 (le relevé de notes de ces élèves présente un résultat au cours de 45 heures). Il exclut également le résultat de deux élèves qui ont obtenu un échec par abandon. Le taux de réussite pour le cours de 90 heures en mise à niveau à l'automne 2001 est celui de 40 élèves, 19 garçons et 21 filles.

Le tutorat par les pairs est, sans contredit, la formule qui a cours dans le plus grand nombre de centres d'aide en français. Cependant, nous devons reconnaître que cette formule reste considérée comme une mesure correspondant, pour ce qui est de l'aide reçue, à un processus décisionnel plus typiquement féminin que masculin (Désy, 1996). Pour cette raison, nous estimons qu'une légère discrimination systémique s'opère ici : cette pratique apparemment neutre exerce un effet d'exclusion sur les garçons malgré des intentions pédagogiques tout à fait louables. D'une part, les tuteurs semblent moins nombreux que les tutrices (Désy, 1996; Gagnon, 1998). D'autre part, en ce qui a trait à l'aide reçue, et ce, malgré les besoins notés, moins de garçons que de filles fréquentent les centres d'aide en français (Désy, 1996). S'intéressant à l'utilisation des services de santé par les hommes, Dulac note le même phénomène : « [...] beaucoup plus de femmes que d'hommes reçoivent de l'aide (62 % contre 38 %) » (2001, p. 52). Le tableau 1.12 révèle que, au sein de notre propre collège, les garçons sont sous-représentés au Centre d'aide en français : entre l'automne 1998 et l'automne 2001, le nombre de garçons inscrits au Centre n'a jamais dépassé les 45 % alors que le nombre de tuteurs, lui, n'a jamais dépassé les 15 %.

**Tableau 1.12** Participation masculine au Centre d'aide en français du cégep du Vieux Montréal pour les sessions d'automne 1998, 1999, 2000 et 2001

	<b>Automne 1998</b>	<b>Automne 1999</b>	<b>Automne 2000</b>	<b>Automne 2001</b>
Étudiants aidés	44 %	41 %	44 %	45 %
Moniteurs	15 %	11 %	10 %	12 %

Source : Cégep du Vieux Montréal

Les statistiques de fréquentation du Centre d'aide en français du cégep du Vieux Montréal occultent une réalité nette : le très haut degré de satisfaction des élèves à son égard. Session après session depuis quelques années, le Centre procède à une évaluation qualitative du service offert, soit l'aide reçue. Or, cette évaluation révèle que le Centre est très fortement apprécié et qu'il répond aux attentes des élèves qui s'y présentent, garçons comme filles (Chouinard, Lapostolle et Pontbriand, 1998; Guilbert, Lapostolle et Pontbriand, 1998; Lapostolle, Pontbriand et Robert, 1999). En fait, cette forme d'aide est si appréciée que les élèves du cégep du Vieux Montréal n'hésitent pas à prendre la parole pour revendiquer le maintien, voire l'augmentation des ressources pour le Centre d'aide en français (Kammer-Mayer, Archambault, Gropp, Boissonnade, Desjardins et de Queiroz, 1999). Autant les commentaires que les actions dont il est question ci-dessus vont dans le sens des conclusions tirées dans les études sur la question (Cyrenne et Lacombe, 1997; Désy, 1996; Fédération des cégeps, 1999).

De nouvelles voies s'ajoutent à la remédiation sous forme de cours ou d'aide, généralement par un pair. Parmi celles-ci, la recherche collégiale en sciences de l'éducation

semble privilégier deux axes : le premier réunit l'étude des populations particulières (Antoniadès, Chéhadé et Lemay, 2000a; Chbat et Groleau, 2000b, par exemple) ainsi que les propositions liées à l'enseignement et à l'apprentissage, que ce soit à l'intérieur des cours ou des programmes (Bergeron et Buguet-Melançon, 1995; Brouillet et Gagnon, 1990; Chbat et Groleau, 1998; De Serres et Groleau, 1997; Falardeau, 2002; Tardif, 2002, par exemple); le second prend la forme de la production de matériel didactique visant l'amélioration du français écrit chez les élèves, que cette mesure s'appuie ou non sur les approches les plus contemporaines en matière de grammaire ou de didactique du français (Brouillet et Gagnon, 1995; Clément, 2001; Duffy, 2002; Maisonneuve, 1999, par exemple).

L'état de la situation, autant en ce qui concerne la maîtrise de la langue que les mesures de soutien mises en œuvre, fait ressortir un déséquilibre qui ne saurait aider les garçons. En effet, alors que ces derniers sont sur-représentés au sein de la sous-population des élèves ayant besoin d'améliorer leur compétence linguistique, « [...] les femmes acquièrent une compétence dans le domaine du soutien, de l'aide et de la sollicitude, tandis que les hommes cultivent moins de telles compétences » (Dulac, 2001, p. 50). Des garçons comme des hommes s'intéressent à la langue, nous en convenons, mais le portrait d'ensemble reste couleur filles, nous le garantissons. Cette situation est, d'ailleurs, plutôt paradoxale : bien qu'elle reflète l'organisation patriarcale de la société occidentale, la langue reste un « ghetto » féminin. Au préscolaire, le taux de masculinité du personnel enseignant est de l'ordre de 1,6 %; au primaire, de 15,6 %; au secondaire, de 54 % en général, mais de 28,7 % seulement en langue d'enseignement (Gouvernement du Québec, 1999a). Pour ce qui est de l'ordre collégial, présentons la situation en affirmant que, à l'intérieur de notre propre collège, le taux de masculinité du personnel enseignant au sein du Département de français (dont l'objet d'enseignement principal reste — nous ne pouvons en faire abstraction — la littérature) s'élève à environ 40 %. Quant à celui du personnel de soutien du Centre d'aide en français (les monitrices et moniteurs qui y travaillent font partie de ce corps d'emploi), il s'élève, comme nous l'avons montré au tableau 1.12, tout au plus à 15 %. Sensible à la « ghettoïsation » de la formation, la Fédération des cégeps (1999) recommande d'ailleurs de poursuivre les efforts en vue de modifier la situation.

La réponse à une question aussi complexe que celle de l'amélioration de la qualité de la langue chez les élèves de l'ordre d'enseignement collégial québécois ne saurait être simple. En fait, la situation commande une pluralité de réponses de telle sorte que les établissements continuent de s'inscrire dans une logique de remédiation. Les mesures actuelles sont nécessaires mais, dans une conjoncture de société du savoir, insuffisantes.

## Pour de nouvelles avenues en matière d'aide en français

La recherche portant sur les caractéristiques des élèves ou de leur mode de fonctionnement procède de l'étude des groupes sociaux, constamment en mouvance. En ce qui concerne le monde de l'éducation, l'étude des populations ou des sous-populations conduit à des tentatives d'explication de différents phénomènes liés à la réussite et à la diplomation. Mieux comprendre pour mieux agir, voilà la perspective dans laquelle s'inscrit le présent projet. Toutes les données le confirment : à leur entrée au collégial, un grand nombre de garçons présentent une compétence linguistique insuffisante; en cours d'études collégiales, plusieurs continuent de présenter une compétence linguistique insuffisante. Pour pallier ce « manque à réussir » des garçons, nous nous engageons dans une démarche en deux temps : d'abord, saisir ce que nous nommons, en nous appuyant sur les recherches et les publications de Pollack (2001), le *code social masculin au regard du français*; ensuite, agir en proposant des objets pédagogiques pertinents, grâce auxquels la société n'ait pas à faire l'économie d'un seul de ses garçons qui souhaiterait obtenir un diplôme d'études collégiales et qui se trouverait, pour *insuffisance langagière*, arrêté dans son mouvement.

Au cours des dernières années, Bouchard et St-Amant (1996), Dulac (2001) et Pollack (2001) ont particulièrement contribué à définir un certain *code social masculin*. Dans leurs domaines respectifs, soit les sciences de l'éducation, la psychologie et la sociologie, cette chercheuse et ces chercheurs ont revisité la condition masculine et répété, à la suite des recherches faites ces dernières décennies dans une perspective féministe, que la réalité n'est pas asexuée. « On ne naît pas femme, on le devient » (Beauvoir, 1949), et le « sexe » peut par conséquent être conçu comme une catégorie construite socialement. Devant les trop nombreuses difficultés qu'éprouvent les garçons, le système d'éducation québécois a tout à gagner à étudier comment opère ce conditionnement, comment transgresser pour progresser. Dans *Garçons et filles : stéréotypes et réussite scolaire*, Bouchard et St-Amant suggèrent que, en troisième secondaire, l'adhésion à des modèles associés à sa catégorie de sexe se conjugue à des résultats scolaires faibles. Leur étude nous apprend que, par comparaison, les garçons adhèrent plus fortement à des énoncés relevant de l'univers stéréotypique masculin que les filles n'adhèrent à des énoncés relevant de l'univers stéréotypique féminin. Dans *Aider les hommes... aussi*, Dulac affirme l'existence « [...] d'un processus traumatisant dans la socialisation masculine : le passage de l'état de garçon à celui d'homme, où l'adolescence constitue une étape qui consiste à sacrifier l'humanité du garçon, de l'homme en devenir, au profit de la masculinité » (p. 112). De son côté, Pollack décrit et dénonce dans *De vrais gars* l'idéal masculin qui nuit aux garçons dans toutes les sphères de leur vie. Par conséquent, un certain affranchissement des modèles de sexe constitue une condition d'amélioration de la condition masculine. En contrepartie, une remise en question des principaux systèmes sociaux pourrait conduire à une plus grande ouverture à l'égard de la réalité masculine et, par

conséquent, à une lecture plus fine des messages. Ces lectures de la réalité se sont ajoutées au questionnement de notre équipe, et nous avons considéré tel un préalable la question de l'existence d'un *code social masculin au regard du français écrit* ou, plus précisément, *de l'aide en français écrit*. Là réside notre point de mire initial.

Si un certain affranchissement des modèles de son sexe s'impose au garçon qui veut améliorer sa condition, le système éducatif se trouve face à une double responsabilité : initier chez les garçons un processus d'autonomisation tel que ceux-ci s'affranchissent, au besoin, des modèles qui les entravent dans leur cheminement scolaire, et innover en proposant à l'intention des garçons des mesures de soutien qui prennent en considération les résultats des recherches contemporaines. Sous quel angle envisager cette remise en question? Les travaux de Barbeau (1993), de Tardif (1992) et de Viau (1995, 1999 et 2000) confirment l'importance de la motivation en contexte scolaire et nous éclairent déjà sur la motivation des élèves. Ceux de Rivière (1995, 1996) ainsi que de Rivière, Sauvé et Jacques (1997) nous enseignent que les élèves cheminent dans l'ordre d'enseignement collégial en fonction de leurs conceptions de la réussite. En liant motivation scolaire à l'égard du français et conceptions de la réussite, nous conjuguons un certain nombre d'indicateurs de la réussite. Ceux-ci permettent d'interroger les élèves 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.

La première phase de nos travaux de recherche consiste à dresser le profil motivationnel des garçons au regard du français, de manière à bien cerner leurs résistances quant à l'aide en français, puis de les amener à proposer des mesures plus susceptibles, comparées aux mesures de soutien actuelles, de les inciter à s'inscrire dans un processus d'amélioration de leur compétence linguistique, voire langagière. Comme le soulignent Chbat et Groleau, « [...] la quasi-totalité des recherches dans le domaine des difficultés langagières des élèves sont principalement marquées par les préoccupations des enseignants et [...] la place des élèves et leurs véritables points de vue sur les problèmes qui les concernent n'ont jamais été véritablement pris en compte » (2000b, p. xii). De manière à créer une brèche dans le cercle — que nous oserions qualifier de « vicieux » —, nous avons pris le parti de procéder selon une approche méthodologique mixte. Grâce à cette participation des garçons à la conceptualisation de nouveaux objets pédagogiques qui leur sont destinés, nous souhaitons provoquer chez eux un déséquilibre suffisant pour qu'ils comprennent à quel point ils gagneraient à s'affranchir des modèles qu'ils entretiennent par rapport à la compétence linguistique. Nous souhaitons également leur laisser entrevoir de nouvelles possibilités associées à la liberté (Simard, 1997), au plaisir (Gattuso et Lacasse, 1986; Jaffré et Fayol, 1997; Rivière, Sauvé et Jacques, 1997, 1998) et à la satisfaction (Terrill et Ducharme, 1994)

au lieu de s'enliser dans une spirale descendante (Rivière, 1996). Bref, nous voulons mettre en place des objets pédagogiques qui, éventuellement, fourniront aux garçons l'aide en français qui leur permettra d'envisager d'autres possibilités que celles d'être ou *drop out* ou *drop in*.

Ajoutons pour clore cet état de la question que nous rejoignons les conclusions des travaux de Davis, Steiger et Tennenhouse (1989), qui, elles, cherchaient à suggérer de nouvelles avenues pédagogiques à l'intention des filles. En effet, nous présumons que l'introduction et la validation de mesures d'aide en français proposées par les garçons d'aujourd'hui leur permettront de développer leur compétence linguistique. En ce sens, nous sommes d'avis que le rapport à la langue procède de la culture plutôt que de la nature et, par conséquent, que nous pouvons intervenir de manière à le modifier.

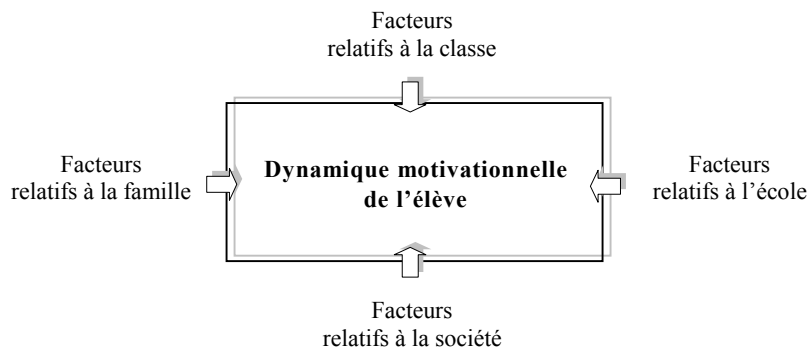


## Concepts et modèles théoriques

Déjà, dans notre construction de la problématique, nous avons annoncé notre choix de lier motivation scolaire au regard du français et conceptions de la réussite. Pour ce faire, nous empruntons des éléments surtout, d'une part, chez Viau (1994, 1995, 1999) ainsi que chez Viau et Louis (1997) pour ce qui est de la motivation et, d'autre part, chez Rivière (1996) ainsi que chez Rivière, Sauvé et Jacques (1997, 1998) pour ce qui est des conceptions de la réussite.

### De quelques éléments de la dynamique motivationnelle en contexte scolaire

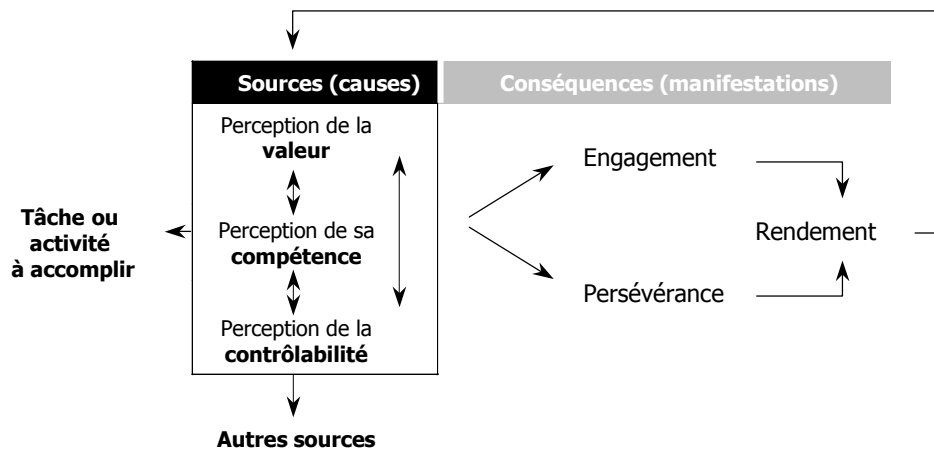
À la suite des travaux de chercheuses et chercheurs utilisant des approches cognitive et sociocognitive, Viau (1994) définit la motivation en contexte scolaire comme un « phénomène dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (p. 7). Ainsi, dans ce contexte, la motivation est l'action des forces en présence chaque fois que l'élève doit accomplir une tâche ou réaliser une activité. Cette définition ainsi que le modèle qui l'accz classe, à l'école et à la société influencent la dynamique motivationnelle en contexte scolaire. La figure 1.1 illustre l'ensemble de la situation.



**Figure 1.1** Les facteurs qui influencent la dynamique motivationnelle, d'après Viau

Telle que la présente Viau, la dynamique motivationnelle en contexte d'apprentissage scolaire comporte trois types de relations : le premier type fait le lien entre les sources et leurs conséquences, le deuxième implique que les trois sources s'influencent mutuellement et le troisième, que les conséquences s'influencent mutuellement et qu'elles influencent également les sources. La figure 1.2 illustre comment ces forces se présentent et

comment les relations qu'elles entretiennent entre elles forment la dynamique motivationnelle.



**Figure 1.2** La dynamique motivationnelle en contexte scolaire, d'après Viau

Selon Viau, donc, les trois composantes principales à la source de la motivation sont la perception de la valeur de la tâche ou de l'activité, la perception de sa compétence à accomplir la tâche ou à réaliser l'activité et la perception de la contrôlabilité. Ces composantes interagissent les unes par rapport aux autres en plus d'entraîner des conséquences sur les comportements d'apprentissage. En outre, selon lui, les chercheurs pour qui les valeurs constituent une source importante de la motivation distinguent celles-ci selon le but visé : but d'apprentissage ou but de performance. Viau rapporte aussi que d'autres chercheurs ont montré que la capacité, pour une ou un élève, d'étaler ses buts dans le temps conduit à la valorisation des activités, même lorsque celles-ci n'offrent pas de récompenses immédiates. Les définitions qui suivent présentent les éléments déterminants en ce qui concerne la dynamique motivationnelle.

*Perception de la valeur de l'activité*

Jugement que l'élève porte sur l'intérêt ou l'utilité d'une activité en fonction des buts qu'il poursuit. (Viau et Louis, 1998, reproduit dans Viau, 1998, p. 45)

*But d'apprentissage*

But qu'une ou un élève poursuit lorsqu'elle ou il valorise une activité pour les connaissances et les habiletés qu'elle lui permet d'acquérir. (D'après Viau et Louis, 1997, p. 148)

### *But de performance*

But qu'une ou un élève poursuit lorsqu'elle ou il valorise une activité pour l'obtention d'une récompense, de félicitations, ou pour être parmi les premiers de sa classe. (D'après Viau et Louis, 1997, p. 148)

### *Perspective future*

Concept relié à la perception de la valeur d'une tâche ou d'une activité, la *perspective future* représente la capacité qu'a un individu d'étaler dans le temps les buts qu'il désire atteindre. (Viau et Louis, 1997, p. 148)

### *Perception de sa compétence*

Perception de soi par laquelle l'individu, avant d'entreprendre une activité qui comporte un degré élevé d'incertitude quant à sa réussite, évalue ses capacités à l'accomplir de manière adéquate. (Viau et Louis, 1997, p. 149)

### *Perception de la contrôlabilité*

Degré de contrôle qu'un élève croit avoir sur le déroulement d'une activité et sur les résultats qui en découlent (Viau, 1998, p. 45), selon trois perspectives : le lieu de la cause du résultat obtenu (externe ou interne), la responsabilité de la cause du résultat obtenu et le besoin d'initier et de réguler soi-même ses actions. (Viau et Louis, 1997, p. 150)

Ces concepts et les modèles qui les accompagnent proposent en quelque sorte une grille d'analyse générale de la réalité en contexte scolaire. Il nous appartient par conséquent de préciser la tâche ou l'activité à laquelle nous souhaitons l'appliquer, la tâche ou l'activité que nous comptons étudier. En début de cours collégial, l'accent est mis sur la compréhension et l'expression écrites, à plus forte raison lorsque la compétence langagière des élèves est considérée comme insatisfaisante ou qu'elle semble, à tout le moins, insuffisante pour qu'ils réussissent les cours de la séquence obligatoire. Dans tous les cas où il doit être question de remédiation, l'élève se voit proposer ou imposer une forme d'aide quelconque. Dans ce contexte, nous avons choisi de restreindre notre champ de questionnement à l'aspect écrit du français de même qu'à l'aide en français écrit. Nous abordons l'écrit sous l'angle de la lecture et de l'écriture, soit de la compréhension et de l'expression. Ce faisant, nous cherchons à connaître la dynamique motivationnelle qui anime les garçons au cours d'activités associées à la lecture, à l'écriture ou en ce qui a trait à l'aide en français.

Selon la définition de la dynamique motivationnelle en contexte scolaire reproduite ci-dessus, il est convenu de considérer telles des conséquences l'engagement cognitif de l'élève, sa persévérance ainsi que sa performance. Il en va de ces facteurs comme des déterminants, c'est-à-dire qu'ils entretiennent des relations les uns avec les autres en plus

d'influer sur les déterminants. La définition des termes relevant de l'engagement, de la persévérance et de la performance apparaît ci-dessous.

*Engagement cognitif*

Degré d'effort mental qu'une ou un élève déploie lors de l'exécution d'une activité d'apprentissage et qui l'amène à utiliser systématiquement et régulièrement des stratégies d'apprentissage et des stratégies d'autorégulation. (D'après Viau et Louis, 1997, p. 151)

*Stratégies cognitives*

Stratégies utilisées par une personne pour permettre un meilleur apprentissage ou pour mieux réaliser une tâche. (D'après Barbeau, Montini et Roy, 1997, p. 15)

*Stratégies métacognitives*

Stratégies qui réfèrent à la conscience qu'une ou un élève a de son fonctionnement cognitif et des stratégies qu'elle ou il utilise pour réguler sa façon de travailler intellectuellement. (D'après Viau et Louis, 1997, p. 152)

*Stratégies affectives*

« Stratégies qui favorisent le contrôle des sentiments et des forces. »  
(Barbeau, 1993, p. 25)

*Stratégies de gestion*

Stratégies qui ont trait à l'organisation de l'apprentissage. (D'après Viau et Louis, 1997, p. 152)

*Persévérance*

De façon opérationnelle, temps que l'élève consacre à des activités comme la prise de notes, l'accomplissement d'exercices, la compréhension de ses erreurs, l'étude de manuels, etc. (D'après Viau et Louis, 1997, p. 148)

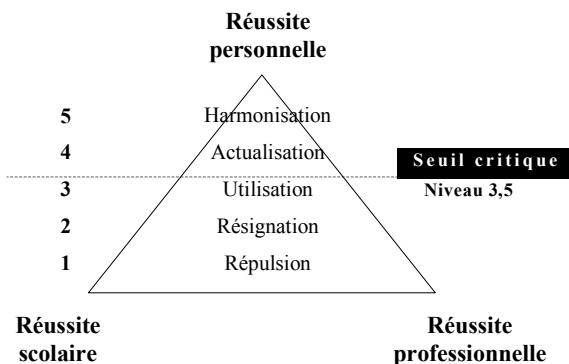
*Performance*

Conséquence indirecte de la motivation qui prend la forme des actions ou des comportements que l'élève doit accomplir pour réussir une tâche. (D'après Viau et Louis, 1997, p. 153)

Rappelons-le : tous les concepts définis ci-dessus doivent être observés sous un angle particulier, ici celui du français à la fois langue d'enseignement et objet de mesures de soutien. De plus, le sujet sur lequel se porte le regard se situe dans un contexte dont nous ne pouvons faire l'économie.

## Au sujet de quelques éléments des conceptions de la réussite

Rivière, Sauvé et Jacques (1997) ont représenté sous la forme d'une structure pyramidale l'intégration des réussites scolaire, professionnelle et personnelle chez les élèves. La figure 1.3 reproduit ce modèle dans lequel on voit que plus une ou un élève se rapproche du sommet de la pyramide, plus sa position reflète une intégration des diverses dimensions de la réussite. En revanche, une position à la base de la pyramide reflète une tendance à dissocier réussite scolaire et réussite professionnelle. Celles et ceux qui atteignent les stades 4 et 5 considèrent que réussite scolaire, réussite professionnelle et réussite personnelle s'insèrent dans un ensemble; au contraire, celles et ceux qui se trouvent aux stades 1 et 2 ne font que peu de liens ou, à la limite, n'en font pas du tout entre les trois types de réussite. De tous les éléments en jeu dans les considérations liées aux conceptions de la réussite, un des facteurs relevés par la chercheuse et les chercheurs retient notre attention en raison de sa trop fréquente absence dans les travaux portant sur la pédagogie collégiale : le plaisir. Nous souhaitons mesurer les réactions des élèves à des énoncés prenant en considération ce facteur.



**Figure 1.3** Les conceptions de la réussite en fonction de l'intégration des dimensions, d'après Rivière, Sauvé et Jacques

### *Plaisir*

Dans le présent contexte, sensation agréable éprouvée à la suite de la réalisation d'une tâche ou en raison de la participation à une activité.

Après avoir défini le problème à traiter et dressé l'état de la question, après avoir arrêté les éléments de la dynamique motivationnelle et des conceptions de la réussite à l'aide desquels nous souhaitons construire le profil motivationnel, nous avons défini les objectifs que nous souhaitons atteindre dans le cadre de la présente recherche. Ces objectifs, généraux comme spécifiques, ces hypothèses et questions exploratoires constituent le sujet des deux prochaines sections.

## Objectifs

Bien des garçons ont, en ce qui a trait à la maîtrise du français, des besoins que les objets pédagogiques actuels ne comblent pas; la définition du problème et l'état de la question en témoignent. De manière à enrichir le savoir en ce qui concerne l'amélioration du français au-delà de la formation initiale en cette matière, nous avons choisi de poursuivre deux objectifs :

- trouver les raisons pour lesquelles les mesures d'aide offertes au cégep du Vieux Montréal semblent plaire moins aux garçons qu'aux filles, malgré une sur-représentation de ceux-ci au sein de la sous-population la plus faible en ce qui a trait à la compétence linguistique;
- amener les garçons, avec notre aide, à formuler de nouveaux objets pédagogiques de soutien en français.

Pour atteindre ces deux objectifs généraux, nous avons défini cinq objectifs spécifiques :

- interroger les garçons dont la compétence linguistique est insatisfaisante en début d'études collégiales sur leur motivation en français et certaines de leurs conceptions de la réussite;
- établir le profil scolaire de ces garçons;
- connaître les propositions des garçons quant à de nouveaux objets pédagogiques de soutien en français;
- connaître les réactions des garçons quant aux suggestions formulées en groupes restreints;
- conceptualiser de nouveaux objets pédagogiques de soutien en français adaptés aux besoins et aux désirs des garçons.

## Questions exploratoires et hypothèses

La construction de la problématique exposée dans le présent chapitre nous a permis de définir les objectifs que nous souhaitons atteindre en ce qui a trait à l'ensemble de la recherche. Cet exercice nous a également permis de cerner six questions exploratoires et trois hypothèses étudiées dans le cadre du volet quantitatif de nos travaux, questions et hypothèses pour lesquelles nous présentons les résultats au chapitre 3. Ces résultats ont été complétés par le volet qualitatif de nos travaux, aussi présentés au chapitre 3.

### Question exploratoire 1

La note de cinquième secondaire pour la production écrite, la note de l'épreuve unique de français de cinquième secondaire, la note globale de français de cinquième secondaire ou la moyenne pondérée au secondaire ont-elles une valeur prédictive en ce qui a trait à la *note du cours de mise à niveau en français suivi au collégial*, autant chez les garçons que chez les filles?

### Question exploratoire 2

La note obtenue au terme du cours de mise à niveau en français a-t-elle une valeur prédictive en ce qui a trait au *taux de réussite en première session au collégial*, autant chez les garçons que chez les filles?

### Question exploratoire 3

Est-ce que les garçons progressent autant que les filles, pour ce qui a trait aux *fréquences d'apparition des erreurs en mise à niveau en français au collégial* en situation de rédaction, entre le début et la fin de la session?

### Question exploratoire 4

Pour les élèves inscrits en mise à niveau en français, la perception de leur motivation à s'améliorer en français explique-t-elle leurs *cotes à des énoncés portant sur les différentes composantes de la dynamique motivationnelle*?

### Question exploratoire 5

Pour les élèves inscrits en mise à niveau en français, les concepts de la dynamique motivationnelle, la perception de leur motivation à s'améliorer en français et le sexe ont-ils une valeur prédictive en ce qui a trait à la *note du cours de mise à niveau en français suivi au collégial*?

### Question exploratoire 6

Y a-t-il une *différence entre les garçons et les filles* quant à la perception de la valeur, à la perception de sa compétence, à la perception de la contrôlabilité, aux stratégies d'apprentissage, à la persévérance et à la notion de plaisir en français?

### **Hypothèse 1**

Chez les garçons inscrits en mise à niveau en français au collégial, les composantes de la dynamique motivationnelle en français et le degré de motivation à s'améliorer en cette matière expliquent la *note de mise à niveau en français*.

### **Hypothèse 2**

Chez les garçons inscrits en mise à niveau en français au collégial, les composantes de la dynamique motivationnelle en français et le degré de motivation à s'améliorer en cette matière expliquent la *fréquence d'apparition des erreurs au terme du cours de mise à niveau*.

### **Hypothèse 3**

Chez les garçons, la notion de plaisir et les composantes de la dynamique motivationnelle expliquent la *note au cours de mise à niveau en français*.



## **Chapitre 2**

# **Méthodologie**

---

Ce chapitre présente les aspects méthodologiques de notre recherche dans une perspective de justification de choix que nous avons voulu éclairés et, nous le croyons, rigoureux. Cinq sections le composent : le déroulement de l'expérimentation, le devis de recherche, les méthodes quantitatives utilisées, les méthodes qualitatives utilisées, et les autres formes de collecte de données.



## ■ Déroutement de l'expérimentation ■

Quatre grandes étapes jalonnent les travaux réalisés dans le cadre de notre recherche : les deux premières s'articulent autour de l'établissement du profil motivationnel, au regard du français, des sujets de notre expérimentation; les deux dernières, autour de la conceptualisation d'objets pédagogiques. Bien que l'expérimentation se soit déroulée selon les étapes et l'ordre de réalisation envisagés, nous avons fait face à certaines difficultés qui nous ont amenés à répéter ou à modifier certaines opérations.

### **Établissement du profil motivationnel**

Nous avons emprunté trois voies pour établir le profil motivationnel des garçons dont la compétence en français est insuffisante à l'entrée au collégial : l'interrogation des sujets à l'aide d'un questionnaire, l'interrogation des sujets en groupes restreints et l'interrogation des dossiers scolaires des sujets. Ainsi, pour dresser ce profil, nous empruntons des méthodes et des instruments qui procèdent autant des méthodologies quantitative que qualitative. En d'autres termes, nous avons adopté une méthodologie mixte.

La première des quatre grandes étapes repose sur une méthode associée à l'approche quantitative : le questionnaire. Nous avons adapté un instrument sur la dynamique motivationnelle en contexte scolaire produit par une équipe interordres, en l'occurrence les ordres secondaire et universitaire : Viau, Louis et Lefebvre. Au cours de cette première étape, réalisée à l'automne 2000, nous avons testé, validé et utilisé l'instrument en question. Nous l'avons ensuite corrigé et en avons utilisé une deuxième version à l'automne 2001. Nous avons joint à cet instrument une feuille de réponses sur laquelle figuraient quatre questions. Autant à l'automne 2000 qu'à l'automne 2001, nous avons demandé aux filles comme aux garçons de réagir aux énoncés; en effet, nous ne souhaitons aucunement faire l'économie des réponses des filles, sachant que nous pourrions ainsi comparer ces réponses à celles des garçons. Au fur et à mesure, nous avons demandé aux élèves qui participaient à l'opération de nous autoriser à utiliser les réponses au questionnaire et à accéder à leur dossier scolaire (*voir l'annexe 3*). Compte tenu de la nécessité de produire et d'utiliser deux versions du questionnaire, nous avons reporté à l'hiver 2002 toutes les entrevues de groupes.

À l'hiver 2002, donc, nous avons mené une série d'entrevues avec des groupes restreints composés uniquement de garçons. Avant chacune des entrevues, nous avons obtenu le consentement des sujets pour utiliser leurs propos et accéder à leur dossier scolaire.

Nous avons utilisé les deux méthodes mentionnées ci-dessus en parallèle avec l'étude des dossiers scolaires.

### **Conceptualisation d'objets pédagogiques**

En nous appuyant sur les résultats des analyses des réponses à la deuxième version du questionnaire, sur l'étude du dossier scolaire des sujets et sur les suggestions des garçons, nous avons réalisé, toujours à l'hiver 2002, une seconde série d'entrevues, cette fois en groupes étendus. À l'occasion de chacune de ces rencontres, nous avons obtenu le consentement des sujets quant à l'utilisation de leurs propos.

La figure 2.1 illustre le déroulement complet de l'expérimentation. Nous exposons en détail dans les pages qui suivent les méthodes utilisées, les contenus auxquels nous les avons associées et les conditions à l'intérieur desquelles nous les avons appliquées.

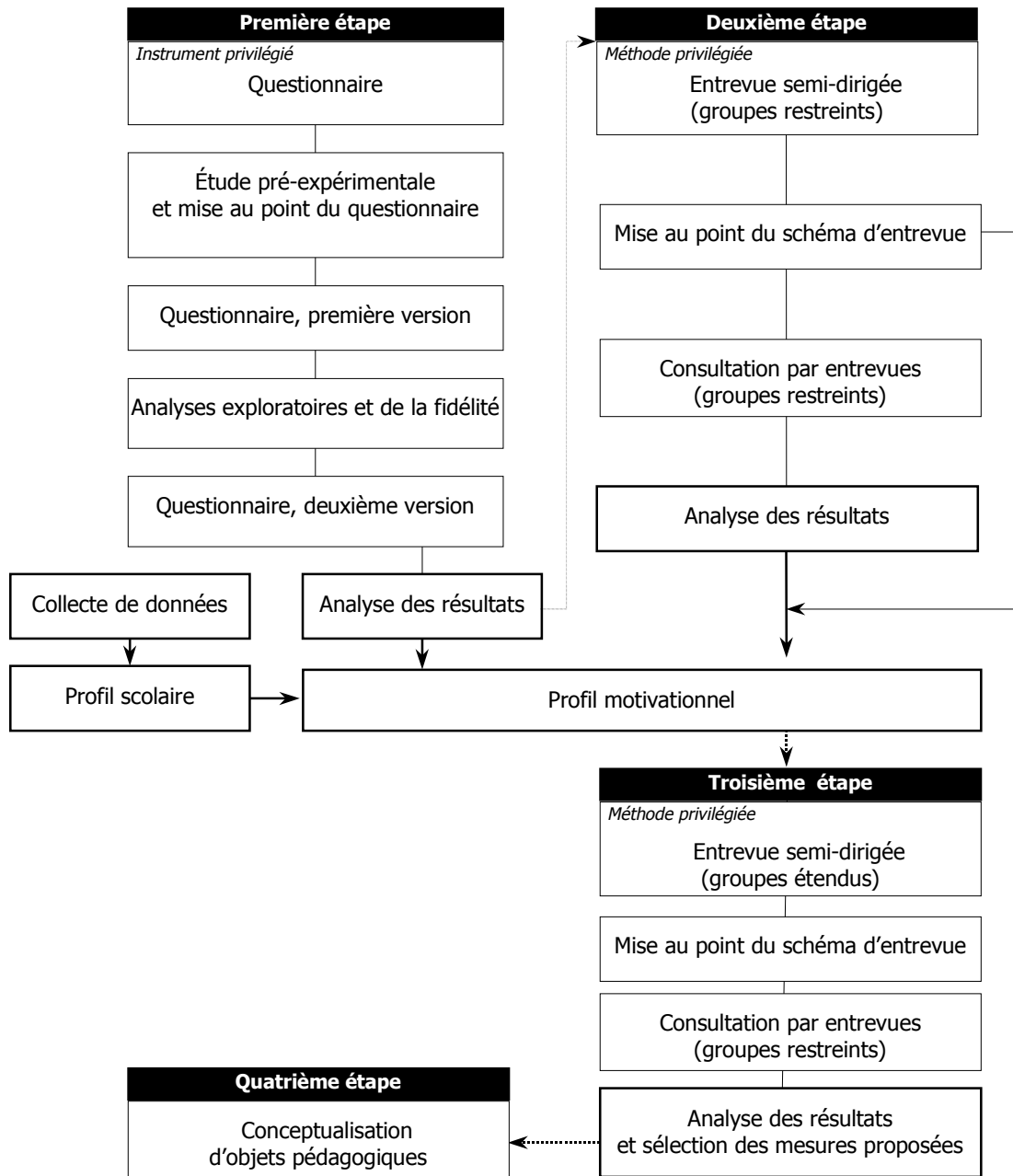


Figure 2.1 Plan du déroulement de l'expérimentation

## Devis de recherche

Le devis de recherche que nous avons élaboré comprend quatre types de variables : indépendantes, dépendantes, intervenantes et de contrôle.

### *Variables indépendantes*

- Les variables indépendantes renvoient aux perceptions des sujets pour ce qui a trait à leur dynamique motivationnelle, à leurs conceptions de la réussite et à leur degré de motivation à s'améliorer en français. Afin de dresser cette portion du profil motivationnel des garçons dont la compétence linguistique est insatisfaisante en début de cours collégial, nous avons utilisé un questionnaire et conduit des entrevues en groupes restreints.

### *Variables dépendantes*

- Les variables dépendantes décrivent le profil scolaire des sujets de la recherche au début de leur cheminement au collégial. Elles comprennent les éléments suivants : la note obtenue au cours de mise à niveau en français pour la session de passation du questionnaire, le taux de réussite des cours pour cette même session et la fréquence d'apparition des erreurs relevée dans le cadre du cours de français. Éventuellement, lorsque les sujets de notre recherche auront subi l'épreuve uniforme de français, nous ajouterons le résultat obtenu à nos données.

### *Variables intervenantes*

- Les variables intervenantes servent à regrouper les sujets en catégories — sexe, âge, langues première et seconde — ou à décrire leur profil scolaire à la fin du secondaire ou au début du collégial : note de cinquième secondaire pour la production écrite, note de l'épreuve unique de français de cinquième secondaire, note globale de français de cinquième secondaire, moyenne générale ou pondérée au secondaire, tour d'admission au cégep du Vieux Montréal, programme d'études au cégep du Vieux Montréal et degré d'utilisation des mesures d'aide.

### *Variables de contrôle*

- Les variables de contrôle sont celles dont nous avons tenu compte dans la formation des groupes tant pour la passation du questionnaire que pour la conduite des entrevues et la collecte des données du profil scolaire. Ces variables sont le sexe, l'inscription en première année collégiale et la compétence linguistique jugée insatisfaisante soit par le Collège, soit par les professeurs ou professeuses, ou, encore, par l'élève même.

---

## DEVIS DE RECHERCHE

### VARIABLES INTERVENANTES

- Sexe
- Âge
- Langues première et seconde
- Note de 5<sup>e</sup> secondaire pour la production écrite
- Note de l'épreuve unique de français de 5<sup>e</sup> secondaire
- Note globale de français de 5<sup>e</sup> secondaire
- Moyenne générale ou moyenne pondérée au secondaire
- Tour d'admission au CVM
- Programme d'études au CVM
- Degré d'utilisation des mesures d'aide



### VARIABLES INDÉPENDANTES

#### Dynamique motivationnelle

(Modèle de Viau et Louis, 1997)  
Méthodes : questionnaire et entrevues

- Perception de la valeur

But d'apprentissage

But de performance

- Perception de sa compétence

- Perception de la contrôlabilité

- Stratégies d'apprentissage

- Persévérance

#### Conceptions de la réussite

(Modèle de Rivière, 1997)  
Méthodes : questionnaire et entrevues

- Plaisir

#### Perception du degré de motivation

- C-1 Lecture
- C-2 Écriture
- C-3 Mesures d'aide
- C-10 Lecture
- C-11 Écriture
- C-12 Lecture et écriture
- C-4 Lecture
- C-5 Écriture
- C-6 Mesures d'aide
- C-7 Lecture
- C-8 Écriture
- C-9 Mesures d'aide
- C-14 Français
- C-15 Lecture et écriture

### VARIABLES DÉPENDANTES

#### Réussite scolaire

- Note du cours de mise à niveau en français au CVM
- Taux de réussite au CVM
- Fréquence d'apparition des erreurs

*Éventuellement*

- Réussite à l'épreuve uniforme

---

### VARIABLES DE CONTRÔLE

- Sexe
- Inscription en première collégiale
- Compétence linguistique considérée comme insatisfaisante par le collègue par les professeures ou professeurs par l'élève lui-même

## ■ Méthodes quantitatives ■

La première étape de notre projet repose, comme nous l'avons déjà indiqué, sur une méthode quantitative. Nous avons retenu l'utilisation du questionnaire écrit pour mesurer chez les sujets les composantes de la dynamique motivationnelle au regard du français et, ainsi, commencer à dresser le profil motivationnel des garçons en cette matière. En outre, nous avons ajouté aux données obtenues les réponses à quatre questions complémentaires. Nous avons réalisé cette opération à deux reprises et avons défini les critères de sélection des sujets pour chacune. Tout au long de cette étape, nous avons consulté un certain nombre d'expertes et d'experts.

### **Méthode privilégiée**

Pour construire un instrument nous permettant de mesurer les composantes de la dynamique motivationnelle chez des sujets dont la compétence linguistique est considérée comme insatisfaisante, nous avons pris appui sur un instrument élaboré en 1996 par une équipe composée de Rolland Viau et de Roland Louis, de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, ainsi que de Marie Lefebvre, de la Commission scolaire de l'Eau-Vive. Leur questionnaire sur la dynamique motivationnelle en contexte scolaire présente, après une série de cinq questions préalables, 110 énoncés portant sur 12 composantes. Ce questionnaire nous a servi dans la construction de notre propre instrument, lequel a été adapté à la population scolaire collégiale tel que nous l'exposons dans les lignes qui suivent.

Nous avons d'abord extrait du questionnaire de Viau, Louis et Lefebvre les énoncés applicables à la réalité collégiale puis élaboré l'ébauche d'un nouveau questionnaire. Nous avons modifié les énoncés retenus de sorte que ceux-ci correspondent autant aux composantes qu'aux types d'activités étudiés, soit la lecture, l'écriture et l'aide en français. Nous avons également rédigé un certain nombre d'énoncés afin que l'instrument contienne quatre énoncés pour chacune des composantes, et ce, en fonction de chacun des types d'activités, et qu'il intègre un certain nombre d'énoncés portant sur les conceptions de la réussite. Nous avons réalisé cette partie du travail en collaboration avec des experts des domaines en question.

Une fois la confection de l'instrument terminée, nous l'avons validé, d'abord auprès de 10 garçons choisis au hasard parmi les garçons inscrits au cours de mise à niveau en français ou au Centre d'aide en français. Nous avons rencontré ces garçons individuellement ou par groupes de deux ou de trois et les avons invités à réagir aux énoncés du questionnaire.



Nous leur avons aussi demandé d’encrer les énoncés qui, selon eux, n’étaient pas clairs en ce qui avait trait aussi bien à leur forme qu’à leur sens. En plus de nous fournir des indications sur l’instrument, l’exercice nous a permis de mettre à l’essai des modalités de passation du questionnaire en prévision de l’utilisation de celui-ci soit par les membres de l’équipe de recherche, soit, éventuellement, par des auxiliaires de recherche. Il nous a également permis de mesurer le temps nécessaire aux répondants pour réagir aux 84 énoncés et aux quatre questions que comportait cette version préliminaire (entre 20 et 40 minutes). À cette étape, 18 énoncés ont été qualifiés de plus ou moins confondants. À la suite de cette étude pré-expérimentale, nous avons modifié les énoncés problématiques en tenant compte à la fois des commentaires des garçons et des avis des experts.

La première version du questionnaire sur la dynamique motivationnelle des élèves comprend 84 énoncés, mesurés à l’aide d’une échelle comportant six échelons soit pour exprimer un degré d’accord, soit pour indiquer une fréquence. Ces énoncés renvoient à 21 concepts en lien avec trois types d’activités, la lecture, l’écriture et l’aide en français, et chacun de ces 21 concepts est présent dans quatre énoncés. Aux 60 premiers énoncés, les élèves ont exprimé un degré d’accord; pour les 24 derniers, ils ont indiqué la fréquence à laquelle ils accomplissent certaines activités. Les énoncés portant sur un même thème sont dispersés dans le questionnaire. Cette première version du questionnaire sur la dynamique motivationnelle au regard du français est reproduite à l’annexe 1 du présent rapport. L’ensemble des 21 concepts présents dans cette version de même que le nombre d’énoncés et le type d’échelle utilisé figurent dans le tableau 2.1, ci-dessous.

**Tableau 2.1** Concepts, nombre d’énoncés par concept et types d’échelle du questionnaire sur la dynamique motivationnelle au regard du français, première version

Concepts	Nombre d’énoncés	Type d’échelle
1 Perception de la valeur – lecture	4 énoncés	Accord
2 Perception de la valeur – écriture	4 énoncés	Accord
3 Perception de la valeur – mesures d’aide	4 énoncés	Accord
4 Perception de sa compétence – lecture	4 énoncés	Accord
5 Perception de sa compétence – écriture	4 énoncés	Accord
6 Perception de sa compétence – mesures d’aide	4 énoncés	Accord
7 Perception de la contrôlabilité – lecture	4 énoncés	Accord
8 Perception de la contrôlabilité – écriture	4 énoncés	Accord
9 Perception de la contrôlabilité – mesures d’aide	4 énoncés	Accord
10 But d’apprentissage – lecture	4 énoncés	Accord
11 But d’apprentissage – écriture	4 énoncés	Accord
12 But de performance – lecture	4 énoncés	Accord
13 But de performance – écriture	4 énoncés	Accord
14 Perspective future – général	4 énoncés	Accord
15 Stratégies d’étude – lecture	4 énoncés	Fréquence

16	Stratégies d'étude – écriture	4 énoncés	Fréquence
17	Métacognition	4 énoncés	Fréquence
18	Gestion – travail en français	4 énoncés	Fréquence
19	Persévérance	4 énoncés	Fréquence
20	Stratégies affectives	4 énoncés	Fréquence
21	Plaisir – travail en français	4 énoncés	Accord

Pour les 60 premiers énoncés du questionnaire (concepts de 1 à 14, et 21), l'élève exprime son degré d'accord à l'énoncé selon l'échelle suivante :

- 1 Totalement en désaccord
- 2 Moyennement en désaccord
- 3 Légèrement en désaccord
- 4 Légèrement en accord
- 5 Moyennement en accord
- 6 Totalement en accord

Pour les 24 derniers énoncés du questionnaire (concepts de 15 à 20), l'élève indique la fréquence à laquelle il accomplit chaque activité en fonction de l'échelle suivante :

- 1 Jamais
- 2 Très rarement
- 3 Rarement
- 4 Assez souvent
- 5 Très souvent
- 6 Toujours

Nous avons convenu que les élèves répondraient sur une feuille de réponses jointe au questionnaire. Dans ce but, nous avons conçu et imprimé, en collaboration avec la Direction adjointe aux technologies de l'information de notre collège, un document dont le contenu serait ultérieurement capté par lecteur optique. En plus des bulles qui figurent au recto de la feuille de réponses, le verso de celle-ci comprend quatre questions (*voir l'annexe 2*) : trois sont ouvertes; une est fermée. Ces questions portent sur les sujets suivants :

- 1 la première langue apprise et encore comprise;
- 2 la deuxième langue apprise et encore comprise;
- 3 le degré de motivation à s'améliorer en français selon une échelle à six échelons qualitatifs (nul, très faible, faible, moyen, élevé, très élevé);
- 4 la façon de se faire aider ou les raisons justifiant l'absence d'aide, mis à part le cours de mise à niveau suivi.

De manière à assurer la constance dans l'utilisation du questionnaire, nous avons préparé un protocole contenant les modalités de passation (*voir l'annexe 4*).

Compte tenu du nombre de réponses que nous avons recueillies, en raison entre autres des fluctuations dans la procédure de classement entourant le cours de mise à niveau en français et, surtout, aux analyses exploratoires et à l'analyse de la fidélité effectuées à la suite de l'utilisation de la première version du questionnaire, nous avons décidé de réviser cette première version et d'en faire passer une deuxième à tous les élèves, garçons comme filles, inscrits au cours de mise à niveau en français à la session de l'automne 2001.

La deuxième version du questionnaire sur la dynamique motivationnelle des élèves reprend les grandes lignes de la première. Cependant, comme nous avons éliminé six concepts, elle ne comprend que 66 énoncés, mesurés de la même façon que ceux de la première version : aux 52 premiers énoncés, les sujets expriment leur degré d'accord selon une échelle à six échelons; pour les 14 derniers, ils indiquent la fréquence à laquelle ils accomplissent certaines activités, aussi selon une échelle à six échelons. Nous décrivons plus loin les analyses exploratoires et l'analyse de la fidélité à la suite desquelles nous avons révisé l'instrument. Cette deuxième version figure à l'annexe 5. Le tableau 2.2 indique les 15 concepts retenus, le nombre d'énoncés par concept et l'échelle utilisée pour chacun.

**Tableau 2.2** Concepts, nombre d'énoncés par concept et types d'échelle du questionnaire sur la dynamique motivationnelle au regard du français, deuxième version

Concepts	Nombre d'énoncés	Type d'échelle
1 Perception de la valeur – lecture	4 énoncés	Accord
2 Perception de la valeur – écriture	4 énoncés	Accord
3 Perception de la valeur – mesures d'aide	4 énoncés	Accord
4 Perception de sa compétence – lecture	4 énoncés	Accord
5 Perception de sa compétence – écriture	4 énoncés	Accord
6 Perception de sa compétence – mesures d'aide	4 énoncés	Accord
7 Perception de la contrôlabilité – lecture	4 énoncés	Accord
8 Perception de la contrôlabilité – écriture	4 énoncés	Accord
9 Perception de la contrôlabilité – mesures d'aide	4 énoncés	Accord
10 But d'apprentissage – lecture	4 énoncés	Accord
11 But d'apprentissage – écriture	4 énoncés	Accord
12 But de performance – lecture et écriture	4 énoncés	Accord
13 Plaisir – français	4 énoncés	Accord
14 Stratégies d'apprentissage	10 énoncés	Fréquence
15 Persévérance – lecture et écriture	4 énoncés	Fréquence

Pour accompagner cette deuxième version du questionnaire, nous avons conservé les documents complémentaires (feuille de réponses et lettre de déontologie) déjà décrits et avons préparé un protocole énonçant les modalités de passation du questionnaire ainsi qu'une liste de vérifications et inscriptions (*voir l'annexe 4*).

## Critères de sélection des sujets et valeur des échantillons

Au sein de notre collège, au moment de l'admission, le dossier scolaire est étudié entre autres sous l'angle de la compétence linguistique. Les élèves dont le résultat en français écrit en cinquième secondaire est considéré comme insuffisant pour conduire à la réussite du premier cours de littérature sont dirigés vers le cours de mise à niveau en français par le Service de l'organisation scolaire. Rappelons que les plus récentes données, qui figurent dans le tableau 1.10, indiquent que, au cégep du Vieux Montréal, en première session, plus de un garçon sur cinq est inscrit en mise à niveau alors que c'est le cas de moins de une fille sur dix. Tous les autres élèves sont plutôt dirigés vers le premier cours de littérature.

Pour la session de l'automne 2000, 177 élèves, répartis en sept groupes, étaient inscrits au cours de mise à niveau en français au cégep du Vieux Montréal. À moins d'avoir été dirigés vers ce cours après une rédaction faite en classe lors de la première semaine de la session, les résultats de ces élèves appartenaient à la couche inférieure des résultats en français écrit en cinquième secondaire. Ces étudiantes et étudiants avaient obtenu 66 % ou moins en production écrite en cinquième secondaire. Nous avons recueilli les réponses de 72 garçons et de 67 filles inscrits au cours de mise à niveau en français et de 32 garçons non inscrits à ce cours mais qui éprouvaient toutefois de la difficulté en français. En tout, nous avons fait passer la première version du questionnaire, en classe, au Centre d'aide en français ou par téléphone, à 104 garçons et 67 filles, pour un total de 171 sujets.

À l'automne 2001, après la révision du questionnaire, nous avons soumis ce dernier, en classe, à tous les élèves inscrits au cours de mise à niveau en français, et, au lieu des 177 élèves de l'année précédente, c'est avec 379 élèves, répartis dans 18 groupes, que nous avons rendez-vous. Ce nombre représente donc le potentiel de réponses qui s'offrait à nous. Le dossier scolaire de ces élèves, pour ce qui est du français écrit en cinquième secondaire, affichait un résultat de 70 % ou moins. Le résultat minimal alors exigé pour le classement dans le premier cours de littérature explique en grande partie l'augmentation du nombre d'élèves en mise à niveau et, par conséquent, celle du nombre potentiel de répondantes et répondants pour cette étape de notre recherche<sup>5</sup>. De ces élèves, 200 étaient de sexe masculin et 179 de sexe féminin. Du nombre total d'élèves inscrits en mise à niveau, 255 ont répondu au questionnaire : 135 garçons, soit 67,5 % des garçons inscrits à ce cours, et 120 filles, soit 67,0 % des filles inscrites. Dans l'ensemble, nous avons obtenu un taux de réponse de 67,3 % de notre échantillon. Seulement deux sujets ont refusé de remplir le questionnaire. Les autres sujets qui n'ont pas répondu étaient absents le jour de notre passage

---

<sup>5</sup> Entre l'automne 2000 et l'automne 2001, notre collège a corrigé sa procédure de classement en mise à niveau en français.

dans leur classe. Bref, comme le résume le tableau 2.3, nous avons fait passer la deuxième version du questionnaire à 135 garçons et 120 filles, soit à 255 élèves. Nous avons décidé, à l'automne 2001, de limiter notre collecte de données aux seuls élèves inscrits en mise à niveau, et ce, pour trois raisons principales : le nombre de répondants et le taux de réponse sont nettement suffisants; les conditions pour répondre au questionnaire sont identiques pour tous les sujets; les comparaisons sont possibles entre tous les garçons et toutes les filles qui ont répondu au questionnaire.

**Tableau 2.3** Représentativité des élèves ayant répondu au questionnaire sur la dynamique motivationnelle, deuxième version

	<b>Garçons</b>	<b>Filles</b>	<b>Total</b>
Nombre de réponses au questionnaire	135	120	255
Nombre d'élèves inscrits en mise à niveau	200	179	379
Taux de réponse	67,5 %	67,0 %	67,3 %

### **Collecte et analyse des données de la première expérimentation**

Nous avons fait passer la première version du questionnaire en classe entre le 23 novembre et le 20 décembre 2000. Nous avons obtenu les réponses de 122 sujets dans les classes de mise à niveau. Parallèlement à cette collecte, nous avons téléphoné aux élèves qui n'étaient pas en classe lorsque nous nous y sommes présentés, aux garçons non inscrits en mise à niveau malgré une compétence linguistique insuffisante et aux garçons qui s'étaient inscrits d'eux-mêmes au Centre d'aide en français. Parmi ces élèves, 13 ont répondu au questionnaire dans les locaux du Centre d'aide en français et 36 autres, qui n'avaient pu répondre ni en classe ni au Centre d'aide en français, l'ont fait par téléphone.

Trois personnes ont effectué la collecte des données de cette première version du questionnaire : deux membres de l'équipe de recherche et un moniteur du Centre d'aide en français. À cette étape de l'expérimentation, l'équipe a choisi de n'être représentée que par des hommes dans le but de minimiser les biais. De plus, dans le but d'assurer le maximum d'uniformité dans la procédure, nous avons appliqué un protocole de manière stricte.

Pour le traitement des réponses à la première version du questionnaire sur la dynamique motivationnelle des élèves, à la session de l'automne 2000, nous avons vérifié de manière systématique la lecture des données des feuilles de réponses effectuée par le lecteur optique, puis nous avons procédé au transfert de toutes ces données du logiciel *Excel* au logiciel *StatView*.

L'analyse exploratoire nous a permis de mieux comprendre et de mieux visualiser les données que nous voulions traiter et d'obtenir de notre collègue toutes les données manquantes pour certaines variables intervenantes. Nous avons procédé à une exploration, énoncé par énoncé, pour les réponses au questionnaire. Nous avons ainsi relevé 44 données manquantes. À lui seul, le répondant n° 31 avait omis de répondre à 13 énoncés. Il s'est agi du seul sujet déviant que nous avons dû exclure de notre analyse. Nous n'avons pas détecté de valeurs aberrantes, c'est-à-dire des sujets dont les réponses étaient extrêmes dans la distribution. À l'exception du répondant n° 31, aucun autre sujet n'avait plus de deux données manquantes. Aussi, avons-nous procédé à un ajout aléatoire, avec des valeurs 3 ou 4, pour les 31 données manquantes dans les réponses aux énoncés du questionnaire.

Nous avons calculé le minimum, le maximum, la moyenne et l'écart type pour chacun des 84 énoncés. À la suite de l'analyse exploratoire, nous avons retiré les énoncés qui ne possédaient pas les qualités métrologiques requises : Q-10, Q-19, Q-21, Q-29, Q-39, Q-40, Q-44, Q-47, Q-51, Q-59, Q-80 et Q-82.

Pour les besoins de l'analyse exploratoire, nous avons inversé les données pour les énoncés à formulation négative (1 devenant 6, 2 devenant 5, etc.) : Q-06, Q-07, Q-15, Q-17, Q-18, Q-23, Q-24, Q-25, Q-30, Q-31, Q-34, Q-36, Q-42, Q-45, Q-49, Q-54, Q-75 et Q-81.

Par l'analyse de la fidélité, nous cherchions à établir que chaque concept mesuré était unidimensionnel, c'est-à-dire que chaque série de quatre énoncés mesurait bien un seul et même concept. En plus des 12 énoncés qu'il nous a fallu retirer au cours de l'analyse exploratoire, nous avons dû en enlever deux autres à la suite de l'analyse factorielle et de l'analyse d'items selon la théorie classique des tests (Q-09 et Q-55).

Nous devons ici exprimer une réserve : un certain nombre de concepts ne regroupaient maintenant plus que trois énoncés valables. Dans le cas des concepts qui ne comprenaient plus que un ou deux énoncés valables, il nous était impossible de retenir ceux-ci, car nous ne disposions pas de suffisamment de mesures pour en tenir compte dans notre étude.

Parce que l'analyse factorielle et l'analyse d'items démontraient clairement que plusieurs énoncés n'étaient pas reliés à leur concept, nous avons dû éliminer huit des concepts d'origine : perception de la contrôlabilité – lecture; perception de la contrôlabilité – écriture; perception de la contrôlabilité – mesures d'aide; but de performance – lecture; but de performance – écriture; perspective future – général; stratégies d'étude – lecture; stratégies affectives.

L'analyse factorielle et l'analyse d'items nous ont aussi permis de découvrir une très forte relation entre les concepts portant sur le but d'apprentissage en lecture et le but

d'apprentissage en écriture. Puisque l'ensemble des items couvrant ces deux concepts constituent un tout suffisamment homogène, nous avons convenu — de concert avec notre consultant en mesure et évaluation — de proposer un concept (but d'apprentissage) constitué de huit items.

Nous avons par la suite effectué une analyse visant à nous assurer que, pour un ensemble d'items, nous mesurons un et un seul concept. Nous avons fait cette analyse au moyen des corrélations item-total, de la moyenne, de la variance des items, des corrélations inter-items, des courbes de discrimination des items et de la variation du coefficient alpha en fonction de chaque item.

Le tableau 2.4 indique les concepts et les énoncés que nous avons retenus à la suite de l'analyse des items.

**Tableau 2.4** Concepts et énoncés retenus à la suite de l'analyse des items

<b>Concepts</b>	<b>Énoncés (ou items)</b>
Perception de la valeur – lecture	Q-01, Q-16, Q-31
Perception de la valeur – écriture	Q-07, Q-22, Q-37, Q-52
Perception de la valeur – mesures d'aide	Q-12, Q-27, Q-42, Q-57
Perception de sa compétence – lecture	Q-15, Q-30, Q-45, Q-60
But d'apprentissage – lecture et écriture	Q-05, Q-13, Q-20, Q-28, Q-35, Q-43, Q-50, Q-58
Plaisir – travail en français	Q-11, Q-26, Q-41
Stratégies d'apprentissage – français	Q-61, Q-62, Q-66, Q-67, Q-71, Q-72, Q-73, Q-77, Q-78, Q-83

### **Collecte et analyse des données de la deuxième expérimentation**

Nous avons fait passer la deuxième version du questionnaire en classe entre le 6 et le 19 novembre 2001, soit pendant les onzième et douzième semaines de cours. Pour le traitement de cette deuxième version, nous avons suivi les mêmes étapes que pour le traitement de la première version du questionnaire. Cette fois, les analyses exploratoires et de la fidélité nous ont permis de conserver les 15 concepts du questionnaire ainsi que 65 des 66 énoncés qui le constituaient. Nous avons dû éliminer un énoncé (Q-07) en raison de plusieurs corrélations faibles avec les autres énoncés se rapportant au même concept. L'analyse par concept, reproduite à l'annexe 9, fournit des indications à ce sujet.

Outre les échelles de réponses pour réagir aux 66 énoncés, la feuille de réponses qui accompagnait le questionnaire comprenait aussi quatre questions complémentaires. Nous

avons compilé les réponses à chacune de ces questions et avons mesuré leur fréquence d'apparition. Nous présentons au chapitre 3 les données qui découlent de l'analyse de ces réponses.

L'ensemble des réponses fournies par les garçons et les filles constitue la base sur laquelle s'appuie la deuxième étape de notre travail, celle au cours de laquelle nous avons interrogé les garçons ayant besoin d'améliorer leur compétence en français. Les résultats de l'analyse quantitative des réponses au questionnaire constituent la première section du chapitre 3. Pour ce qui est de l'approche de nature qualitative utilisée à la suite de l'analyse des réponses à la deuxième version du questionnaire, nous l'exposons dans la section qui suit.



## ■ Méthodes qualitatives ■

La deuxième étape de notre projet repose, comme nous l'avons déjà annoncé, sur une approche qualitative. En procédant à une collecte de données par entrevues de groupe semi-dirigées, nous avons complété le profil motivationnel des garçons amorcé par la collecte des données recueillies à la fois par la méthode des énoncés et par l'interrogation du dossier scolaire des élèves. Tous les sujets qui ont participé à cette étape de l'expérimentation étaient exclusivement de sexe masculin.

Nous avons adopté la méthode des entrevues de groupe dans le but d'enrichir notre corpus de données. Pour garantir la fiabilité de la méthode, nous avons respecté les règles et principes commandés par la méthode (Boutin, 1997; Mucchielli, 1996). De plus, nous avons procédé selon l'organisation du travail proposée par Lasnier (2002).

### **Méthode privilégiée**

Contrairement au processus suivi lors de la première étape de l'expérimentation, nous n'avons pu adapter un instrument existant pour les entrevues de groupe. Il nous a fallu construire notre propre canevas d'entrevue et, pour ce faire, nous avons appliqué les procédures visant l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive (Paillé, 1991).

N'ayant pas de canevas de départ, nous avons décidé de tenir, avant le début des entrevues de groupe avec les sujets de notre expérimentation, un entretien pilote avec des tuteurs en sciences, en philosophie et en technologies. À la veille des entrevues avec les sous-groupes A, B, C et D, nous avons considéré cette expérience, d'une part, comme une séance d'entraînement nous permettant de procéder à différents ajustements, et, d'autre part, comme une occasion d'interroger des garçons possédant une perspective bien particulière en ce qui a trait aux mesures de soutien offertes au sein de notre collège. Nous avons par la suite retravaillé ce canevas pour arriver à un schéma que nous avons adapté en fonction des caractéristiques de chacun des six sous-groupes. L'inventaire des thèmes retenus comporte six éléments :

- introduction;
- parcours en français (passé);
- parcours en français (présent);
- rapport à la langue;
- croyances;
- mesures d'aide.

Les cinq premiers thèmes sont présentés de façon identique dans chacun des schémas; le sixième apparaît dans le canevas général mais est traité différemment selon le sous-groupe interrogé.

Le canevas d'entrevue figure à l'annexe 6 du présent rapport. Il contient les questions à poser pour lancer la discussion, mais non les sondes que nous avons choisies et que nous gardions en réserve au besoin.

Nous avons modifié légèrement le corps de la lettre de consentement en prévision des entrevues (*voir l'annexe 3*).

### **Critères de sélection des sujets et valeur des échantillons**

La totalité des sujets qui ont participé à la deuxième étape de notre projet sont des garçons dont la compétence linguistique a été considérée, à l'entrée au collégial, comme insuffisante. Concrètement, soit ces garçons ont profité, à l'automne 2001, de la mesure de soutien obligatoire que représente le cours de mise à niveau, soit on leur a offert de profiter d'une mesure de soutien volontaire. Nous avons ainsi défini les critères de formation de deux groupes de sujets potentiels en fonction du caractère obligatoire ou volontaire des deux principales mesures de soutien en français offertes au sein de notre collège, puis nous avons subdivisé ces deux groupes en quatre sous-groupes.

Pour le premier de ces deux groupes, le critère de sélection initial a été l'inscription en mise à niveau à l'automne 2001. Nous avons ensuite ajouté un critère de manière à subdiviser ce premier groupe : le résultat global obtenu pour le cours de mise à niveau, soit *succès* ou *échec*. Nous avons déjà exclu du processus de sélection les garçons qui participaient, au cours de l'année scolaire 2001-2002, à une expérimentation menée par le Département de français dans le cadre de son plan de réussite en français écrit. En raison de la nature même de cette expérimentation, ces élèves du programme des sciences humaines avaient suivi un cours de mise à niveau d'une durée de 90 heures échelonnées sur la totalité de l'année scolaire; ce cours était jumelé, pour la session de l'automne, à un cours de concentration — *Histoire de la civilisation occidentale* — alors que, à l'hiver, les élèves suivaient le premier cours de littérature obligatoire en plus du cours de mise à niveau. Parce qu'ils étaient toujours inscrits en mise à niveau à l'hiver et qu'ils n'avaient par conséquent pas encore de résultat final pour ce cours, nous ne pouvions les sélectionner pour l'un ou l'autre des deux sous-groupes A et B. Nous avons donc retenu pour former le groupe A les garçons qui avaient obtenu au moins 60 % en mise à niveau en français à l'automne 2001; pour le groupe B, ceux qui avaient obtenu 59 % ou moins, ou qui avaient échoué au cours à

cause d'un abandon. Les critères de composition de ces sous-groupes sont tels que les élèves invités à en faire partie pouvaient avoir répondu au questionnaire soumis en classe.

Pour ce qui est du deuxième groupe, nous l'avons formé en sélectionnant les garçons selon que ces derniers s'étaient inscrits d'eux-mêmes au Centre d'aide en français ou qu'on leur avait proposé de recevoir de l'aide en français. Certains recevaient de l'aide selon les modalités habituelles du Centre d'aide en français du cégep du Vieux Montréal, soit pour au moins une série de cinq séances de travail avec une monitrice ou un moniteur; d'autres avaient accepté de profiter de l'une ou l'autre des mesures *incomplet Caf (IC)* ou *incomplet mise à niveau (IM)*. En effet, il nous faut indiquer ici que, à l'hiver 2001, le Département de français du cégep du Vieux Montréal a mis en place de nouvelles mesures participant de son plan de réussite en français écrit. Les mesures *incomplet Caf* et *incomplet mise à niveau* en font partie; elles visent les élèves inscrits au premier cours de littérature qui terminent la session avec une note entre 55 % et 59 % attribuable à des difficultés en français écrit, c'est-à-dire attribuable à une compétence linguistique équivalant à moins de 60 % de la note pour ce critère. Dans le premier cas, les élèves sont dirigés vers le Centre d'aide en français, où ils obtiennent du soutien selon des modalités légèrement différentes de celles des autres élèves; dans le second, ils suivent le cours de mise à niveau en français et le deuxième cours de littérature de façon concomitante. Les garçons qui ont accepté cette forme d'aide allaient former le groupe C; ceux qui l'ont refusée, le groupe D. Le tableau 2.5 résume les critères de formation de chacun de ces quatre sous-groupes en prévision de la collecte des données par entrevues en groupes restreints. Il permet de constater que le principe d'homogénéité statutaire des participants a été respecté.

**Tableau 2.5** Critères de formation des sous-groupes en prévision des entrevues en groupes restreints

Garçons ayant profité d'une mesure de soutien à caractère obligatoire		Garçons à qui une mesure de soutien à caractère volontaire a été offerte	
<b>A</b> <b>Succès</b>	<b>B</b> <b>Échec</b>	<b>C</b> <b>Acceptation</b>	<b>D</b> <b>Refus</b>
Résultat de 60 % ou plus en mise à niveau en français	Résultat de 59 % ou moins, ou échec par abandon en mise à niveau en français	Inscrit au Caf par lui-même ou à la suite d'une recommandation, ou ayant accepté de profiter de la mesure <i>IC</i> ou de la mesure <i>IM</i>	Ayant refusé de s'inscrire au Caf à la suite d'une recommandation ou ayant refusé la mesure <i>IC</i> ou la mesure <i>IM</i>

À la suite de la définition des critères de formation des sous-groupes, nous avons entrepris le recrutement des participants. Dans un premier temps, nous avons écrit à tous les sujets potentiels dans le but de les inviter à une discussion en petit groupe. Nous insistions

alors sur l'importance que nous accordions à l'opinion des garçons dans l'établissement de nouvelles mesures plutôt que sur la difficulté elle-même. Nous avons ainsi essayé de les convaincre de l'intérêt et de l'utilité de la recherche de manière à les amener à y collaborer. Toutefois, sachant pertinemment que cette invitation ne nous permettrait probablement pas à elle seule d'arriver à interroger un nombre suffisant de sujets pour atteindre le point de saturation désiré, nous avons annoncé dans l'invitation même un éventuel appel téléphonique. L'invitation type figure à l'annexe 7 du présent rapport.

Dès l'invitation postée, nous avons misé sur le réseau scolaire pour nous assurer la coopération des interviewés : les titulaires de tous les groupes de mise à niveau en français ont insisté auprès de leurs élèves sur l'importance de la participation étudiante aux entrevues, ce qui a eu un certain effet d'entraînement. De notre côté, nous avons relancé les élèves par téléphone, leur demandant s'ils avaient bien reçu notre invitation et s'ils étaient prêts à participer à la discussion. Nous avons ainsi pu former cinq sous-groupes : un sous-groupe A, deux sous-groupes B, un sous-groupe C et un sous-groupe D. Dans la plupart des cas, nous avons confirmé la rencontre la veille de sa tenue. Selon les données qui figurent dans le tableau 2.6, un total de 18 garçons ont été interrogés dans le cadre de ces cinq rencontres. Quelques élèves ont annoncé leur intention de participer aux entrevues mais ne s'y sont pas présentés, ce qui a réduit d'autant le nombre de sujets interrogés. Il nous est alors apparu comme essentiel de repérer d'autres sources de sujets potentiels.

Grâce à un collègue du Département de philosophie, nous avons pu interviewer un groupe d'élèves du programme des techniques de génie électrique. Le nom de plusieurs de ces élèves figurant dans nos propres listes d'invitation, cet ajout nous a semblé une contribution importante. Nous avons subdivisé ce groupe en deux sous-groupes en respectant le plus possible les critères de formation des sous-groupes que nous avons établis. Dans ce cas, l'homogénéité statutaire des participants était d'abord liée à leur programme d'études (un garçon inscrit dans le programme des sciences humaines figure à titre d'exception dans ce groupe), mais, en subdivisant le groupe en deux sous-groupes, nous avons tout de même réussi à préserver une certaine homogénéité en termes d'expérience ou de formation en français. Ainsi, le premier sous-groupe était composé des garçons dont le dossier présentait un parcours en français, à l'entrée au cégep, plus ou moins trouble : la majorité de ces garçons avaient été invités à participer aux entrevues des sous-groupes A, B ou C; les autres avaient suivi le premier cours de littérature à leur entrée au cégep, à l'automne, mais y avaient connu l'échec. Quant au deuxième sous-groupe, nous l'avons composé des élèves dont le dossier scolaire comportait un résultat suffisant en fin de cours secondaire pour justifier une inscription au premier cours de littérature. Ces garçons possédaient donc, à l'entrée, une compétence linguistique au minimum satisfaisante. De plus, tous avaient réussi le premier cours de littérature dès cette première inscription.

Pour ce qui est de l'invitation à l'entretien pilote, nous avons inséré notre lettre à l'intention des tuteurs dans un envoi fait par les responsables du service de tutorat par les pairs. Les tutrices et tuteurs étant invités à participer à une journée de formation avant le début de la session, les responsables du service nous ont offert leur collaboration et ont même rappelé la tenue de l'entrevue dès l'arrivée, le matin. Cet appel lancé aux tuteurs nous a permis d'interviewer sept garçons. Signalons que certains des tuteurs pourraient se retrouver dans une position de tuteur en ce qui a trait aux sciences, à la philosophie ou aux technologies, mais en situation d'élève aidé pour ce qui est du français.

Y compris le groupe de tuteurs rencontrés en tout début d'étape, nous avons conduit huit entrevues de groupe qui nous ont permis d'interroger 42 garçons. La composition de chacun de ces groupes respecte le principe de l'homogénéité statutaire, et l'ensemble, celui de la diversité. Le tableau 2.6 présente la distribution des sujets ayant participé à ces entrevues.

**Tableau 2.6** Distribution des sujets interrogés en groupes restreints

<b>Composition des sous-groupes</b>		<b>Nombre de rencontres</b>	<b>Nombre de participants</b>
	Tuteurs en sciences, en philosophie et en technologies	1	7
A.	Garçons ayant réussi le cours de mise à niveau à la session de l'automne 2001	5 { 1 2 1 1	18 { 4 5 7 2
B.	Garçons ayant échoué au cours de mise à niveau à la session de l'automne 2001		
C.	Garçons non inscrits en mise à niveau et ayant accepté une mesure de soutien à caractère volontaire		
D.	Garçons non inscrits en mise à niveau et ayant refusé une mesure de soutien à caractère volontaire		
E1, E2	Garçons inscrits dans le programme des techniques de génie électrique	2	17
<b>Total</b>		<b>8</b>	<b>42</b>

## Collecte des données

En regard de la collecte de données réalisée dans le cadre du volet quantitatif de la recherche, cette collecte-ci a fait grandement appel à la volonté des garçons. En effet, lors de la première étape, les deux chercheurs de l'équipe s'étaient présentés en classe pour demander aux élèves de répondre au questionnaire. Notre équipe se déplaçait alors pour rejoindre les élèves sur leur terrain. En revanche, à l'hiver, la méthode privilégiée impliquait que les élèves se déplacent jusqu'à nous, et nous présumons que ceux qui le faisaient témoignaient probablement d'un intérêt particulier au regard de notre objet de recherche. Ce principe de la collaboration des interviewés (Poupart, 1997) ajoute à la validité du processus.

Différents éléments ont contribué à une mise en scène favorisant la prise de parole; soulignons ici les stratégies pour éviter ou, à tout le moins, minimiser les biais liés au dispositif d'enquête (Poupart, 1997). Ainsi, pour ce qui est de la technique d'enregistrement des données, nous avons choisi d'utiliser un magnétophone à cassette et de placer le microphone au centre de la table. Cette technique, bien qu'elle ne retienne pas l'aspect non verbal du discours comme peut le faire l'enregistrement vidéo, reste plus discrète que cette dernière tout en étant simple et efficace. Par ailleurs, nous avons cherché à mener les entretiens dans des lieux qui respecteraient le plus possible le « territoire de l'enquêté » (Freyssinet-Dominjon, 1997, p. 155). Ainsi, nous avons réalisé l'entrevue pilote et les entrevues avec les sous-groupes A, B, C et D à l'intérieur des locaux du Centre d'aide en français. Ce lieu nous a semblé tout naturel, étant donné les discussions à tenir. De plus, le Centre d'aide en français jouxte les locaux de travail des tuteurs. Enfin, le Centre d'aide en français possède un local de réunion qui loge tout au plus 12 personnes. Pour ce qui est des entrevues avec les sous-groupes E1 et E2 — rappelons que les garçons de ce groupe que nous avons invités à participer à une discussion n'avaient pas répondu à l'appel —, nous avons jugé préférable de les tenir dans un local de classe.

Deux considérations importantes sous-tendent le temps des entretiens : le choix de l'horaire et celui de la durée. Pour ce qui est de l'horaire, nous l'avons arrêté en fonction du sous-groupe interrogé. Ainsi, nous avons interrogé le groupe des tuteurs au terme d'une journée de formation tenue avant le début de la session de l'hiver 2002. Aux sous-groupes A, B, C et D, nous avons proposé deux moments : le moment de la semaine pendant lequel il n'y avait, en principe, pas de cours dans notre collège; un moment de la semaine pendant lequel la salle de réunion du Centre d'aide en français était libre. Enfin, dans le cas des élèves du programme des techniques de génie électrique, nous avons tout simplement accepté l'offre du titulaire de groupe et avons composé avec l'horaire du cours. Nous avons prévu, pour toutes les entrevues, une durée de une heure et demie.

Pour notre équipe, le fait que l'un de ses membres soit une femme aurait pu introduire un biais dans les entrevues. Par conséquent, afin d'éviter les « biais associés à la relation intervieweur-interviewé et à leur situation sociale respective » (Poupart, 1997, p. 193), nous avons décidé que les deux chercheurs de l'équipe réaliseraient toutes les entrevues. Cette décision a été prise après de multiples consultations, même si les ouvrages de référence sur les méthodologies de recherche sont peu éloquents quant aux effets d'une présence féminine dans une entrevue de groupe réunissant des garçons. Toutefois, l'objet même de la recherche — la problématique posée en début de rapport en fait d'ailleurs état — a fait en sorte que l'équipe a choisi d'exclure totalement la chercheuse du processus d'interrogation. La crainte d'une contamination ou d'une autocensure de la part des sujets, même inconsciente, a guidé la réflexion sur ce point et conduit à cette décision. Rappelons que, à cette étape de l'expérimentation, les objets de discussion sont liés à l'expérience, aux croyances, voire aux résistances, et nous avons choisi la prudence. L'un des deux chercheurs — toujours le même — agissait à titre d'animateur; l'autre, d'assistant. Cette attribution des rôles nous a permis de diviser les nombreuses tâches à accomplir pour la préparation et la conduite des entrevues.

Mis à part la description des tâches de l'animateur et de l'assistant, nous avons établi un scénario couvrant l'ensemble de l'entrevue, de l'arrivée au départ des participants. Selon la répartition des rôles arrêtée, tout ce qui était lié à l'accueil des participants relevait de l'assistant. Ce dernier était également responsable de la prise de notes de terrain, des aspects techniques de la rencontre (préparation et vérification du matériel de même que commande du goûter ou du repas), de la préparation d'une fiche synthèse (Huberman et Miles, cités par Boutin, 1997) dont faisaient partie le résumé soumis aux participants en fin d'entrevue ainsi que les remerciements qui leur étaient adressés. Par ailleurs, l'animation et les modes d'intervention relevaient de l'animateur. Au cours de la préparation des entrevues, l'équipe a ciblé les modes d'intervention à privilégier dans le contexte, soit les questions directes, les interventions en relances, les reformulations et la formulation du non-dit.

Dès la fin de l'entrevue, les trois membres de l'équipe se réunissaient pour faire le bilan de la rencontre. Au cours de cette séance, l'équipe revenait sur la fiche synthèse : renseignements d'usage (noms des interviewés, noms de l'animateur et de l'assistant, date, circonstances relatives à la tenue de l'entretien, etc.) ainsi que nombre de participants, difficultés éprouvées, principaux thèmes abordés et nouvelles pistes évoquées, voire discutées. Par la suite, aussitôt que possible, la chercheuse prenait connaissance du déroulement de l'entrevue en écoutant la bande audio.

## **Analyse des données**

À la suite de l'enregistrement, toutes les bandes ont d'abord été copiées (par mesure de sécurité) avant d'être transcrites. Nous possédons donc chaque entrevue sur trois supports : sur bande audio, sur fichier électronique et sur papier.

La transcription que nous avons commandée n'est pas véritablement intégrale puisque nous avons demandé une saisie de la totalité des informations verbales mais une transcription partielle des traits non linguistiques, soit des traits qui traduisaient les informations paraverbales audibles à l'écoute (chuchotements, hésitations, pauses, silences). Pour ce qui est des éléments non verbaux, l'animateur les a souvent relevés au cours de la rencontre, et ils apparaissent donc fréquemment dans ses interventions. Cette transcription a ensuite été l'objet d'une vérification qui a permis de compléter les passages incompréhensibles au moment de la transcription étant donné les conditions d'enregistrement, le contenu de l'entrevue, voire la difficulté langagière ou l'accent de certains sujets.

Compte tenu des objectifs de la recherche, nous avons procédé à une analyse thématique du contenu des entrevues et codé manuellement les propos. Nous avons analysé le contenu des entretiens les uns à la suite des autres et comparé transversalement les propos qui, d'un entretien à un autre, renvoyaient au même thème. De plus, nous avons opéré un décompte fréquentiel du contenu, procédant ainsi à une analyse quantitative de ce contenu.

Les écoutes préliminaires nous ont permis de convenir d'une grille d'analyse comportant quatre sections. Dans la première de ces sections, nous avons inscrit les thèmes — qui pouvaient être des concepts, comme la perception de la valeur de la tâche ou la perception de la contrôlabilité — au fur et à mesure de leur apparition dans le discours. Dans la deuxième section, nous avons noté, par thème, les objets sur lesquels le discours portait ainsi que les caractéristiques souhaitées ou, au contraire, dénoncées. À ce stade, nous avons dû accepter que certaines caractéristiques puissent difficilement être associées à un thème précis et avons alors décidé de ne pas les classifier mais de les reproduire en fin de grille, dans une catégorie athématique. Les deux dernières sections de la grille ont servi à indiquer, d'une part, lequel des sous-groupes était à l'origine de la suggestion (A, B, C, D, E1 ou E2) et, d'autre part, si les caractéristiques proposées par les garçons étaient ou non appuyées sur leur expérience. Nous avons utilisé les caractères légers ou italiques selon que les sujets en avaient fait la suggestion directement (caractères légers) ou indirectement (caractères italiques). Dans le cas où la suggestion était le fruit de l'expérience, nous indiquons le cadre de l'expérience en question : cours de mise à niveau, cours de littérature ou mesure de soutien en français. Ajoutons pour terminer que l'entrevue réalisée avec des tuteurs en sciences, en philosophie et en technologies a fait l'objet d'une analyse de contenu légèrement différente



de celle des autres entrevues, étant donné sa particularité et la nature des propos tenus. Le tableau 2.7 illustre, à l'aide d'un extrait, la technique employée pour l'analyse des entrevues des sous-groupes A, B, C, D, E1 et E2.

**Tableau 2.7** Extrait de la grille d'analyse des entrevues en groupes restreints

<b>Thème</b>	<b>Objet et caractéristiques</b>	<b>Suggestion non expérimentée</b>	<b>Suggestion expérimentée</b>		
Contrôlabilité	Totale ou partielle :		Cours de littérature	Cours de mise à niveau en français	Autres mesures de soutien
	• lecture	<i>A,A,D,D,B2</i>	<i>C,C,C</i>		
	• sujets de lecture	<i>C</i>			
	• sujets d'écriture	<i>B1,B2,B2</i>	<i>C</i>		

Au moment de l'analyse des entretiens, nous avons considéré les suggestions de mesures d'aide faites par les sujets comme une catégorie totalement à part des autres et avons relevé intégralement ces suggestions.

## Autres formes de collecte de données

Au cours des deux premières étapes de notre projet, parallèlement à l'utilisation des questionnaires et tout en conduisant des entrevues de groupe, nous avons interrogé le dossier scolaire des sujets de notre expérimentation. Cette collecte de données a servi à compléter le profil motivationnel des sujets, et toutes les données ainsi obtenues figurent dans le devis de la recherche à un titre ou à un autre, voire à deux titres dans le cas de la variable « sexe ». Nous avons réalisé cette partie du travail à l'aide des techniques décrites ci-dessous. Par la suite, nous avons interrogé les garçons en groupes étendus. Après avoir expliqué l'interrogation du profil scolaire, nous exposerons la démarche ainsi que l'analyse des données de cette quatrième et dernière étape de l'expérimentation.

### Interrogation du profil scolaire

Au moment où nous avons utilisé la première version du questionnaire sur la dynamique motivationnelle, soit à l'automne 2000, nous avons obtenu de notre collègue les données suivantes pour l'ensemble des sujets : code permanent; matricule; nom; prénom; pays (citoyenneté); langue maternelle; date de naissance; sexe; programme et tour d'admission; moyennes pondérée et générale du secondaire; note globale de français de cinquième secondaire. De plus, nous avons eu accès à plusieurs autres données : inscription au cours de mise à niveau ou au Centre d'aide en français, ou suggestion d'inscription au Centre d'aide en français à la session de l'automne 2000; âge au 30 septembre 2000; note de l'épreuve unique de français de cinquième secondaire; note de cinquième secondaire pour la production écrite; numéro du cours de français suivi à la session de l'automne 2000 et résultat obtenu; fréquences d'apparition des erreurs dans le cours de mise à niveau ou au Centre d'aide en français, au début et à la fin de la session, plus la meilleure fréquence d'apparition des erreurs pour chaque sujet pendant la session; présences et absences au Centre d'aide en français à la session de l'automne 2000; nombre de cours réussis et suivis ainsi que pourcentage des cours réussis à la session de l'automne 2000; inscription au cégep du Vieux Montréal ou dans un autre cégep à la session de l'hiver 2001. Nous avons puisé une partie de ces données dans le Système d'information et de gestion des données sur l'effectif collégial (SIGDEC) du ministère de l'Éducation et obtenu les autres soit des titulaires des groupes de mise à niveau, soit du Centre d'aide en français. Comme les résultats que nous exposons font suite à l'analyse des réponses à la deuxième version du questionnaire, il ne nous apparaît pas utile de présenter les données mentionnées ci-dessus, qui nous ont servi dans la même mesure que la première version de l'instrument.

Pour la session de l'automne 2001, nous avons obtenu, pour chaque sujet et selon les mêmes modalités que l'année précédente, les renseignements suivants : code permanent; matricule; nom; prénom; date de naissance; sexe; programme d'études; moyennes pondérée et générale du secondaire; note globale de français de cinquième secondaire. De plus, nous avons calculé l'âge des sujets et nous avons eu accès à plusieurs autres données que nous avons saisies manuellement : résultat pour la partie « production écrite » du cours de français de cinquième secondaire; résultat brut de l'épreuve unique de français de cinquième secondaire; numéro du cours de français suivi à la session de l'automne 2001 et résultat obtenu à celui-ci; fréquences d'apparition des erreurs dans le cours de mise à niveau, au début et à la fin de la session, plus la meilleure fréquence d'apparition des erreurs pour chaque sujet durant la session; nombre de cours réussis et suivis ainsi que pourcentage des cours réussis à la session de l'automne 2001. Puisque ce sont ces renseignements et données qui ont servi à la préparation du profil motivationnel de nos sujets et de manière à nous assurer d'une définition sans équivoque des termes ou expressions, nous reproduisons ci-dessous les définitions utiles à la compréhension. Afin de faciliter la consultation, nous présentons ces termes et expressions en ordre alphabétique.

#### *Âge*

Compte tenu du régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire en vigueur au Québec, âge atteint par l'étudiante ou l'étudiant au 30 septembre 2001. Donnée calculée par l'équipe de recherche en fonction de la date de naissance enregistrée dans le dossier scolaire de l'élève, fournie par la Direction adjointe aux technologies de l'information du Collège.

#### *Cours de français (numéro et résultat)*

Cours de français suivi par l'élève à la session de l'automne 2001. Données fournies par la Direction adjointe des technologies de l'information et le Service de l'encadrement scolaire du Collège.

#### *Épreuve unique de français, langue d'enseignement, résultat brut*

Résultat obtenu par l'élève à l'examen de français, langue d'enseignement, qui sert à la sanction des études secondaires, élaboré par la Direction de la formation générale des jeunes du ministère de l'Éducation et par les organismes scolaires. Donnée fournie par la Direction adjointe des technologies de l'information du Collège.

#### *Fréquence d'apparition des erreurs*

Nombre d'erreurs — de lexique comme de syntaxe — relevées dans un texte, divisé par le nombre de mots de celui-ci. Données (fréquences au début de la session de l'automne 2001, à la fin de la session de l'automne 2001 et

meilleure fréquence de la session de l'automne 2001) fournies par les titulaires des groupes de mise à niveau en français du Collège.

*Moyenne générale du secondaire*

Moyenne arithmétique des notes apparaissant au bulletin de l'élève, sans aucune pondération. Donnée fournie par la Direction adjointe aux technologies de l'information du Collège.

*Moyenne pondérée du secondaire*

Moyenne qui tient compte de la note dans chacun des cours et de la position relative de cette note par rapport au groupe (rang cinquième ou rang centile), du nombre d'unités associées à ce cours, du niveau du cours (quatrième ou cinquième secondaire) et du type de résultat (école ou ministère). Donnée fournie par la Direction adjointe aux technologies de l'information du Collège.

*Note globale de français de cinquième secondaire*

Note globale pour le français en cinquième secondaire, calculée en combinant la note pour la production écrite (50 %), celle pour la lecture (40 %) et celle pour la communication orale (10 %).

*Production écrite, cinquième secondaire*

Note finale pour le français écrit en cinquième secondaire, calculée en combinant la note de l'examen du ministère de l'Éducation du Québec (50 %) et la note cumulée par l'école au cours de l'année pour la partie « expression écrite » du cours de français de cinquième secondaire (50 %). Donnée fournie par la Direction adjointe aux technologies de l'information du Collège.

## **Entrevues en groupes étendus**

Après avoir analysé toutes les données recueillies à l'aide de différents instruments, nous avons tenu une nouvelle série de rencontres en groupes mais, cette fois, en groupes étendus. À ce stade de notre travail, nous avons adapté la méthode de l'entrevue de groupe en fonction de nos conditions d'exercice, en l'occurrence la fin de l'année scolaire, et notre objectif pour cette troisième étape de l'expérimentation, soit de connaître les réactions des garçons quant à des suggestions de mesures d'aide.

Tel que précisé plus haut, l'analyse des entrevues en groupes restreints nous a permis de ressortir les caractéristiques des mesures de soutien auxquelles les garçons ont fait allusion, d'associer ces caractéristiques à des objets pédagogiques clairement mentionnés ou,

au contraire, imaginés, puis de regrouper ces caractéristiques en fonction d'une série de thèmes. Nous avons également ordonné ces objets et ces caractéristiques selon la fréquence à laquelle les garçons en ont parlé. Ce travail nous a permis de construire une liste constituée de 62 caractéristiques qui allait nous servir pour lancer et clôturer la discussion avec les groupes étendus.

Outre la série de caractéristiques relevées dans les entrevues en groupes restreints, nous avons constitué une liste des quelques mesures de soutien que l'on nous a suggérées pendant notre expérimentation. Plutôt que d'intégrer ces suggestions à la liste des caractéristiques, nous les avons évoquées au fil de la discussion, au moment où nous le jugions opportun.

En prévision de cette deuxième vague d'entrevues, nous avons modifié légèrement le corps de la lettre de déontologie (*voir l'annexe 3*). Tout comme la lettre préparée pour la première série d'entrevues, cette nouvelle version garantissait l'anonymat aux interviewés, aussi bien pour respecter des règles de déontologie auxquelles nous souscrivions que pour gagner leur confiance.

Nous avons emprunté deux voies pour recruter des participants en vue des entretiens. Dans un premier temps, nous avons téléphoné à tous les garçons qui avaient accepté notre invitation pour la première série d'entrevues mais qui ne s'y étaient pas présentés, que nous n'avions pu joindre par téléphone pour cette première série d'entrevues ou qui avaient participé à une entrevue en groupe restreint et qui nous avaient indiqué, au terme de la rencontre, leur intérêt au regard des entrevues en groupes étendus. Dans un second temps, nous avons pris des arrangements pour rencontrer, en classe, des garçons. Comme nous n'avions pas rencontré, pendant la première série d'entrevues, les élèves qui suivaient le cours de mise à niveau en français d'une durée de 90 heures (*voir p. 51*), les garçons qui y étaient inscrits devenaient des sujets potentiels. Nous avons également profité d'une nouvelle invitation de la part de notre collègue du Département de philosophie titulaire de trois groupes d'élèves inscrits en techniques de génie électrique. Dans le cas des entrevues faites en classe, les titulaires de groupe n'ont pas annoncé notre venue, ce qui impliquait nécessairement une limite en terme de collaboration. La discussion elle-même nous a toutefois permis de nous rendre compte que cette limite n'influaient ni sur la dynamique de groupe ni sur la qualité des propos émis. Nous sommes d'avis que, pour cette deuxième série d'entrevues, nous avons respecté l'homogénéité statutaire des participants : les élèves qui ont accepté notre invitation faisaient tous partie de l'un des quatre sous-groupes A, B, C ou D; les élèves que nous avons rencontrés en classe étaient tous inscrits dans le même programme (soit techniques de génie électrique, soit sciences humaines). De plus, dans le cas des élèves du programme des sciences humaines, tous avaient été classés en mise à niveau à l'entrée au collégial et, dans le cas de ceux du programme des techniques de génie électrique,

le nom de la moitié des élèves figurait sur l'une ou l'autre de nos listes des sous-groupes A, B, C ou D.

Les trois entrevues de groupes étendus que nous avons tenues en avril 2002 nous ont permis d'interroger 38 garçons. Le tableau 2.8 présente la distribution de ces sujets.

**Tableau 2.8** Distribution des sujets interrogés en groupes étendus

<b>Composition des sous-groupes</b>	<b>Nombre de rencontres</b>	<b>Nombre de participants</b>
Garçons ayant répondu à notre invitation	1	7
Garçons rencontrés en classe	2	31
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>38</b>

En ce qui concerne le déroulement de cette deuxième série d'entrevues, nous avons utilisé sensiblement les mêmes stratégies que pour la première afin d'éviter ou, à tout le moins, de minimiser les biais liés au dispositif d'enquête. Pour l'enregistrement des données, nous avons de nouveau utilisé un magnétophone à cassette. Nous avons mené les entretiens dans les mêmes lieux que pour la série précédente, et ce, pour les mêmes raisons. Nous avons également procédé de la même façon en ce qui a trait au temps, c'est-à-dire que nous avons invité le premier sous-groupe à un moment qui soit le moins possible en conflit avec les heures de cours alors que nous avons rencontré les deux autres sous-groupes pendant leur cours. La durée de ces rencontres n'a jamais dépassé une heure et demie.

À cette étape de l'expérimentation, nous avons délibérément choisi d'intégrer la chercheuse de l'équipe aux rencontres : nous délaissions dès lors l'aspect plus sombre de notre interrogation — qui nous conduisait à discuter de difficultés, de contraintes ou de résistances, par exemple, et qui situait la discussion dans une perspective d'introspection — pour nous tourner vers la découverte de nouvelles mesures auxquelles nous souhaitions que les femmes du réseau soient associées dans la mesure et selon les conditions des propos des premiers concernés.

Nous avons arrêté une répartition des tâches et un scénario semblables à ceux de la première série d'entrevues, à l'exception du fait que deux personnes coanimaient la discussion.

Compte tenu de l'objectif de cette partie de l'expérimentation, les discussions n'ont pas fait l'objet d'une transcription. Les notes de l'assistant et notre écoute nous ont permis de saisir les éléments pertinents pour procéder à la conceptualisation des objets.

**Deuxième partie**

**Profil motivationnel et objets pédagogiques**







## **Chapitre 3**

# **Résultats**

---

Concevoir des objets pédagogiques à l'intention expresse des garçons dont la compétence linguistique, à l'entrée au collégial, est insatisfaisante : défi de taille ou sport extrême? Le troisième chapitre du présent rapport expose les résultats de la recherche. Nous y présentons, dans l'ordre, les résultats de l'analyse des réponses au questionnaire, ceux de l'analyse du contenu des entrevues de groupes restreints et, enfin, ceux de l'interrogation du profil scolaire et des rencontres avec des groupes étendus.



## ■ Résultats quantitatifs ■

Les résultats qui suivent sont le fruit de l'analyse des réponses fournies par les élèves du cégep du Vieux Montréal inscrits, à l'automne 2001, au cours de mise à niveau en français et à qui nous avons soumis les énoncés contenus dans la deuxième version du questionnaire sur la dynamique motivationnelle. Ces résultats sont présentés en lien avec les six questions exploratoires et les trois hypothèses annoncées dans le premier chapitre.

Nous avons répondu aux questions exploratoires en tenant compte de la totalité des données que nous possédions, c'est-à-dire des réponses des filles comme de celles des garçons ainsi que de toute l'information en provenance des dossiers scolaires des sujets. Pour ce qui est des hypothèses, elles sont traitées exclusivement selon les données fournies par les réponses et les dossiers des garçons. De manière à faciliter la lecture, nous reproduisons le texte de la question exploratoire ou de l'hypothèse; nous fournissons ensuite le contexte nécessaire à la compréhension de celles-ci; lorsque nécessaire, nous ajoutons une brève présentation des analyses réalisées, puis nous exposons les résultats obtenus. La reproduction des résultats, significatifs (présentés en caractères gras) ou non significatifs, permet de brosser un portrait plus fin de la situation.

### Question exploratoire 1

La note de cinquième secondaire pour la production écrite, la note de l'épreuve unique de français de cinquième secondaire, la note globale de français de cinquième secondaire ou la moyenne pondérée au secondaire ont-elles une valeur prédictive en ce qui a trait à la *note du cours de mise à niveau en français suivi au collégial*, autant chez les garçons que chez les filles?

Notre collègue retient la note de cinquième secondaire pour la production écrite afin de déterminer le classement en français à l'entrée au collégial. Depuis l'automne 2001, les élèves dont le dossier scolaire révèle une note de 71 % ou plus sont inscrits au premier cours de la formation générale en français, soit *Littérature et écriture*; celles et ceux qui obtiennent 70 % ou moins sont inscrits en mise à niveau en français. Selon les résultats d'une enquête menée en 2001 par le Comité des enseignantes et enseignants de français, les établissements d'enseignement collégial procèdent à ce classement selon des modalités différentes : plusieurs utilisent la note globale obtenue pour le français en cinquième secondaire; certains, la partie de la note pour la production écrite; d'autres, enfin, les résultats à l'épreuve unique de français ou à un test maison, voire d'autres données (Comité des enseignantes et enseignants de français, 2001). L'étude de la relation entre la note que notre collègue utilise et celle obtenue au terme de la session en mise à niveau en français est intéressante dans la

mesure où elle permet de savoir si la note de cinquième secondaire en production écrite possède une quelconque valeur prédictive. Par ailleurs, l'étude de la relation entre, d'une part, la note de l'épreuve unique de français de cinquième secondaire et, d'autre part, la note de mise à niveau en français au collégial permet de saisir la logique du cheminement scolaire. En ajoutant la moyenne pondérée au secondaire, la note globale de français pour la cinquième secondaire et le sexe, il devient possible d'établir une comparaison entre les différentes relations et, éventuellement, d'ordonner les relations selon leur degré de corrélation.

Au tableau 3.1, nous considérons simultanément cinq variables afin de savoir lesquelles sont les plus importantes pour expliquer la note obtenue au terme du cours de mise à niveau suivi au collégial.

**Tableau 3.1** Tableau de régression  
Note de 5<sup>e</sup> secondaire pour la production écrite, note de l'épreuve unique de français de 5<sup>e</sup> secondaire, note globale de français de 5<sup>e</sup> secondaire, moyenne pondérée au secondaire et sexe pour expliquer la *note du cours de mise à niveau en français suivi au collégial*

Ce modèle est significatif pour expliquer la note du cours de mise à niveau en français suivi au collégial ( $F_{(5, 211)} = 8,57; p < ,0001$ ).

<b>Variables</b>	<b>Coefficient standardisé</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Note de 5 <sup>e</sup> secondaire pour la production écrite	,19	1,29	,20
Note de l'épreuve unique de français de 5 <sup>e</sup> secondaire	- ,19	- 1,39	,17
Note globale de français de 5 <sup>e</sup> secondaire	,16	1,66	,10
Moyenne pondérée au secondaire	,12	1,60	,11
Sexe	,19	2,86	<b>,005</b>

Lorsque le sexe est considéré simultanément avec les quatre autres variables étudiées ici, soit la note de cinquième secondaire pour la production écrite, la note de l'épreuve unique de français de cinquième secondaire, la note globale de français de cinquième secondaire et la moyenne pondérée au secondaire, il est le seul facteur qui soit significatif pour expliquer la variabilité de la note de mise à niveau en français à l'entrée au collégial ( $p = ,005$ ). Bien que le sexe soit la variable la plus importante, on doit considérer que la note globale en français de cinquième secondaire ( $p = ,10$ ) et la moyenne pondérée au secondaire ( $p = ,11$ ) sont aussi des variables importantes, car leur niveau de signification n'est pas très éloigné du seuil limite d'erreur ( $,05$ ). Par contre, la note de l'épreuve unique de français de cinquième secondaire ne semble pas discriminante pour les sujets de notre étude : nous avons calculé la corrélation de cette note avec celle du cours de mise à niveau en français suivi au collégial ( $-,03$ ) et avec la note globale de français de cinquième secondaire ( $-,04$ ), et dans chaque cas la relation est pratiquement nulle.

Le sexe étant, parmi les variables étudiées, celle qui explique le mieux la note obtenue au terme du cours de mise à niveau en français suivi au collégial, le tableau 3.2

indique qui des garçons ou des filles obtiennent la meilleure moyenne des résultats pour ce cours.

**Tableau 3.2** Tableau des moyennes et des écarts types  
*Note obtenue au terme du cours de mise à niveau en français suivi au collégial en fonction du sexe*

<b>Sexe</b>	<b>n</b>	<b>Moyenne</b> (Pourcentage)	<b>Écart type</b>
Garçons	126	55,0	20,16
Filles	106	64,5	15,42

Alors que la moyenne de la note globale de français de cinquième secondaire, chez nos sujets, était de 65,0 % pour les garçons et de 69,1 % pour les filles, la moyenne des résultats obtenus pour le cours de mise à niveau en français au collégial est de 55,0 % pour les garçons et de 64,5 % pour les filles. C'est dire qu'être un garçon ou être une fille est déterminant en ce qui a trait au résultat obtenu en mise à niveau en français. En effet, ce seul fait constitue le principal facteur, parmi ceux que nous avons étudiés, expliquant la variabilité de la note obtenue pour le cours de mise à niveau en français suivi au collégial.

Étant donné que le modèle selon lequel nous considérons simultanément cinq variables pour expliquer la note de mise à niveau en français suivi au collégial est significatif, nous pouvons analyser une à une, en tenant compte du sexe, les quatre autres variables. Pour ce faire, nous devons recoder ces variables en données soit dichotomiques, soit trichotomiques afin de réaliser des analyses de la variance (ANOVA). Nous présentons les résultats de ces analyses et commentons l'interaction de la variable *sexe* avec la note de cinquième secondaire pour la production écrite au tableau 3.3, avec la note de l'épreuve unique de français de cinquième secondaire au tableau 3.4, avec la note globale de français de cinquième secondaire au tableau 3.5 et, au tableau 3.7, avec la moyenne pondérée au secondaire.

**Tableau 3.3** Tableau d'ANOVA  
Effets du sexe, de la note de 5<sup>e</sup> secondaire pour la production écrite (recodée) et de leur interaction sur la *note du cours de mise à niveau en français suivi au collégial*

<b>Variabes</b>	<b>Degré de liberté</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Sexe	1	9,34	<b>,003</b>
Note de 5 <sup>e</sup> secondaire pour la production écrite	2	1,41	,25
Sexe * Note de 5 <sup>e</sup> secondaire pour la production écrite	2	0,16	,85
Résidu	213		

Nous constatons que l'interaction du sexe et de la note de cinquième secondaire pour la production écrite n'est pas significative pour expliquer la variabilité de la note de mise à niveau en français au collégial ( $p = ,85$ ). Cela signifie que, étant donné les résultats des tableaux 3.1 et 3.2, à note égale en cinquième secondaire pour la production écrite, un garçon a généralement une note inférieure à celle d'une fille dans le cours de mise à niveau en français au collégial.

**Tableau 3.4** Tableau d'ANOVA  
Effets du sexe, de la note de l'épreuve unique de français de 5<sup>e</sup> secondaire (recodée) et de leur interaction sur la *note du cours de mise à niveau en français suivi au collégial*

<b>Variabes</b>	<b>Degré de liberté</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Sexe	1	17,22	<b>,0001</b>
Note de l'épreuve unique de français de 5 <sup>e</sup> secondaire	2	2,47	,09
Sexe * Note de l'épreuve unique de français de 5 <sup>e</sup> secondaire	2	0,59	,56
Résidu	213		

Nous constatons que l'interaction du sexe et de la note de l'épreuve unique de français de cinquième secondaire n'est pas significative pour expliquer la variabilité de la note de mise à niveau en français au collégial ( $p = ,56$ ). Cela signifie que, étant donné les résultats des tableaux 3.1 et 3.2, à note égale en cinquième secondaire pour la note de l'épreuve unique de français, un garçon a généralement une note inférieure à celle d'une fille dans le cours de mise à niveau en français au collégial.

**Tableau 3.5** Tableau d'ANOVA  
Effets du sexe, de la note globale de français de 5<sup>e</sup> secondaire (recochée) et de leur interaction sur la *note du cours de mise à niveau en français suivi au collégial*

<b>Variabiles</b>	<b>Degré de liberté</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Sexe	1	9,61	<b>,002</b>
Note globale de français de 5 <sup>e</sup> secondaire	2	5,12	<b>,007</b>
Sexe * Note globale de français de 5 <sup>e</sup> secondaire	2	1,49	,23
Résidu	215		

Nous constatons que l'interaction du sexe et de la note globale de français de cinquième secondaire n'est pas significative pour expliquer la variabilité de la note de mise à niveau en français au collégial ( $p = ,23$ ). Cela signifie que, étant donné les résultats des tableaux 3.1 et 3.2, à note globale de français de cinquième secondaire égale, un garçon a généralement une note inférieure à celle d'une fille dans le cours de mise à niveau en français au collégial. Toutefois, ici, la note globale de français de cinquième secondaire ( $p = ,007$ ) s'ajoute au sexe ( $p = ,002$ ) pour expliquer la variabilité de la note obtenue au terme du cours de mise à niveau en français suivi au collégial.

La note globale de français de cinquième secondaire s'ajoutant au sexe pour expliquer la variabilité de la note obtenue au terme du cours de mise à niveau en français suivi au collégial, le tableau 3.6 apporte des précisions sur la note globale de français de cinquième secondaire selon que les sujets, garçons ou filles, ont réussi le cours de mise à niveau en français suivi au collégial ou y ont échoué.

**Tableau 3.6** Tableau des moyennes et des écarts types  
*Note globale de français de 5<sup>e</sup> secondaire* en fonction du sexe ainsi que de la réussite ou de l'échec au cours de mise à niveau en français suivi au collégial

<b>Niveaux de la variable sexe</b>	<b>n</b>	<b>Moyenne Note globale de français de 5<sup>e</sup> secondaire (Pourcentage)</b>	<b>Écart type</b>
Garçons, échec en mise à niveau en français	44	63,2	13,81
Garçons, réussite en mise à niveau en français	78	66,6	8,58
Filles, échec en mise à niveau en français	19	65,0	6,50
Filles, réussite en mise à niveau en français	82	70,9	7,90

Les garçons et les filles qui ont échoué au cours de mise à niveau en français suivi au cégep du Vieux Montréal avaient obtenu respectivement, en moyenne, 63,2 % et 65,0 % comme note globale de français de cinquième secondaire. Pour ce qui des garçons et des filles qui ont réussi ce cours, ils avaient obtenu respectivement 66,6 % et 70,9 %.

**Tableau 3.7** Tableau d'ANOVA  
Effets du sexe, de la moyenne pondérée au secondaire (recodée) et de leur interaction sur la *note du cours de mise à niveau en français suivi au collégial*

Variables	Degré de liberté	F	p
Sexe	1	0,53	,47
Moyenne pondérée au secondaire	1	3,73	,06
Sexe * Moyenne pondérée au secondaire	1	0,40	,53
Résidu	219		

Nous constatons que l'interaction du sexe et de la moyenne pondérée au secondaire n'est pas significative pour expliquer la variabilité de la note de mise à niveau en français au collégial ( $p = ,53$ ). Cela signifie que, étant donné les résultats des tableaux 3.1 et 3.2, à moyenne pondérée au secondaire égale, un garçon a généralement une note inférieure à celle d'une fille dans le cours de mise à niveau en français au collégial.

En résumé, si nous le considérons 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, 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. À l'issue de ce cours, les garçons ont généralement un note inférieure à celle des filles et ce, quel que soit le niveau des autres variables mesurées, car les interactions sont non significatives. En outre, 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.

### Question exploratoire 2

La note obtenue au terme du cours de mise à niveau en français a-t-elle une valeur prédictive en ce qui a trait au *taux de réussite en première session au collégial*, autant chez les garçons que chez les filles?

Le taux de réussite en première session au collégial est une mesure prédictive du taux de diplomation (Gouvernement du Québec, 2001d). Or, le résultat obtenu au terme du cours de mise à niveau en français risque fort d'avoir une importance certaine : non seulement ce résultat (tout comme celui obtenu pour tous les cours) devrait-il avoir une incidence directe sur le taux de réussite de l'élève, mais l'échec à ce cours témoigne également d'une difficulté importante en ce qui a trait à la langue d'étude.

Nous avons cherché à savoir si la note en mise à niveau en français, considérée seule, expliquait le taux de réussite en première session au collégial. Ce qui s'est avéré : la



note en mise à niveau en français est significative pour expliquer la variabilité du taux de réussite en première session au collégial ( $F_{(1, 230)} = 123,28; p < ,0001$ ).

En plus de la note obtenue pour le cours de mise à niveau en français, d'autres éléments du profil scolaire des élèves peuvent constituer une valeur prédictive en ce qui a trait au taux de réussite en première session. Dans ce sens, le tableau 3.8 considère simultanément la moyenne pondérée au secondaire, la note globale de français de cinquième secondaire, la note de cinquième secondaire en production écrite, la note de l'épreuve unique de français de cinquième secondaire et le résultat obtenu au cours de mise à niveau.

**Tableau 3.8** Tableau de régression  
Moyenne pondérée au secondaire, note globale de français de 5<sup>e</sup> secondaire, note de 5<sup>e</sup> secondaire en production écrite, note de l'épreuve unique de français de 5<sup>e</sup> secondaire et note du cours de mise à niveau en français suivi au collégial pour prédire le *taux de réussite en 1<sup>re</sup> session au collégial*

Ce modèle est significatif pour prédire le taux de réussite en première session au collégial ( $F_{(5, 211)} = 25,67; p < ,0001$ ).

<b>Variabes</b>	<b>Coefficient standardisé</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Moyenne pondérée au secondaire	,22	3,23	<b>,002</b>
Note globale de français de 5 <sup>e</sup> secondaire	- ,13	- 1,64	,10
Note de 5 <sup>e</sup> secondaire en production écrite	- ,07	- 0,60	,55
Note de l'épreuve unique de français de 5 <sup>e</sup> secondaire	- ,03	- 0,26	,80
Note du cours de mise à niveau en français suivi au collégial	,58	9,88	<b>,0001</b>

Nous remarquons que la note du cours de mise à niveau en français suivi au collégial ( $p = ,0001$ ), tout comme la moyenne pondérée au secondaire ( $p = ,002$ ), est significative pour prédire le taux de réussite en première session au collégial. Toutefois, la note du cours de mise à niveau est la variable qui obtient le plus haut niveau de signification.

La note du cours de mise à niveau en français suivi au collégial étant la variable qui obtient le plus haut degré de signification pour prédire le taux de réussite à la première session au collégial, le tableau 3.9 apporte des précisions sur le taux de réussite à la première session au collégial selon que les sujets, garçons ou filles, ont réussi le cours de mise à niveau en français ou y ont échoué.

**Tableau 3.9** Tableau des moyennes et des écarts types  
*Taux de réussite en 1<sup>re</sup> session au collégial* en fonction du sexe ainsi que de la réussite ou de l'échec au cours de mise à niveau en français suivi au collégial

Niveaux de la variable <i>sexe</i>	n	Taux de réussite en 1 <sup>re</sup> session au collégial	Écart type
Garçons, échec en mise à niveau en français	47	58,6	26,14
Garçons, réussite en mise à niveau en français	79	86,5	20,14
Filles, échec en mise à niveau en français	23	65,2	27,69
Filles, réussite en mise à niveau en français	83	90,8	17,51

Les garçons et les filles qui ont échoué au cours de mise à niveau en français suivi au cégep du Vieux Montréal ont réussi respectivement, en moyenne, 58,6 % et 65,2 % de leurs cours en première session au collégial. Pour ce qui des garçons et des filles qui ont réussi le cours de mise à niveau en français, ils ont réussi respectivement 86,5 % et 90,8 % de leurs cours en première session au collégial.

Autant lorsqu'elle est considérée seule que lorsqu'elle elle est considérée simultanément avec d'autres éléments du profil scolaire des sujets étudiés, 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.

### Question exploratoire 3

Est-ce que les garçons progressent autant que les filles, pour ce qui a trait aux *fréquences d'apparition des erreurs en mise à niveau en français au collégial* en situation de rédaction, entre le début et la fin de la session?

Au cégep du Vieux Montréal, dans les cours de mise à niveau en français, la compétence linguistique des élèves est mesurée entre autres à l'aide de la fréquence d'apparition des erreurs. Cette mesure est utilisée à plusieurs occasions en cours de session, ce qui contribue à la définition du profil grammatical de chaque élève.

Une analyse de variance pour mesures répétées, au tableau 3.10, et les moyennes des fréquences d'apparition des erreurs, au tableau 3.11, nous permettent de comparer les fréquences d'apparition des erreurs des garçons et des filles, de même que les fluctuations de celles-ci, entre le début et la fin de la session.

**Tableau 3.10** Tableau d'ANOVA à mesures répétées  
Analyse de variance pour *mesures répétées des fréquences d'apparition des erreurs*

Sources	Degré de liberté	F	p
Sexe	1	3,33	,07
Résiduel groupe	238	---	---
Mesures répétées	1	280,90	<b>,0001</b>
Sexe * Mesures répétées	1	0,65	,41
Mesures répétées * Résiduel groupe	238	---	---

Les mesures répétées sont significatives pour expliquer la variabilité de la fréquence d'apparition des erreurs en mise à niveau en français au collégial entre le début et la fin de la session ( $F_{(1, 238)} = 280,9$ ;  $p = ,0001$ ). Cela signifie qu'il y a, chez les garçons comme chez les filles, une amélioration de la fréquence d'apparition des erreurs puisqu'il n'y a pas d'interaction entre le sexe et les mesures répétées ( $F = 0,65$ ;  $p = ,41$ ).

**Tableau 3.11** Tableau des mesures répétées  
Moyennes des *fréquences d'apparition des erreurs* (début et fin de session)

Sexe	n	Moyenne (début de session) 1 erreur / x mots	Moyenne (fin de session) 1 erreur / x mots
<b>Garçons</b>	125	1 / 8,8	1 / 17,0
<b>Filles</b>	115	1 / 9,6	1 / 18,6

Entre le début et la fin de la session, la fréquence d'apparition des erreurs en situation de rédaction passe, chez les garçons, de une erreur tous les 8,8 mots à une erreur tous les 17,0 mots; chez les filles, elle passe de une erreur tous les 9,6 mots à une erreur tous les 18,6 mots.

Même si le sexe n'est pas significatif à un seuil d'erreur de ,05, nous remarquons que son influence est tout de même assez importante ( $p = ,07$ ). D'ailleurs, les garçons ont des moins bons résultats que les filles, autant au début qu'à la fin de la session. Toutefois, c'est la progression ( $p = ,0001$ ) qui est la variable la plus importante : 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.

#### **Question exploratoire 4**

Pour les élèves inscrits en mise à niveau en français, la perception de leur motivation à s'améliorer en français explique-t-elle leurs *cotes à des énoncés portant sur les différentes composantes de la dynamique motivationnelle*?

Les élèves inscrits, à l'automne 2001, en mise à niveau en français au cégep du Vieux Montréal ont réagi à des énoncés portant, surtout, sur la dynamique motivationnelle. Ils ont, au même moment, indiqué leur degré de motivation à s'améliorer en français : nul, très faible, faible, moyen, élevé ou très élevé.

Comparer les réponses à ces deux parties du questionnaire, comme nous le faisons au tableau 3.12, permet de comparer le général et le particulier, c'est-à-dire de savoir s'il existe un lien entre la réaction spontanée des élèves en ce qui a trait à leur degré de motivation à s'améliorer en français, d'une part, et leur réaction aux différents concepts de la dynamique motivationnelle, d'autre part.

**Tableau 3.12** Tableau de régression  
Composantes de la dynamique motivationnelle pour expliquer la *perception du degré de motivation à s'améliorer en français*

Le modèle, c'est-à-dire l'ensemble des composantes de la dynamique motivationnelle retenues, est significatif pour expliquer la perception du degré de motivation à s'améliorer en français ( $F_{(14, 240)} = 9,23; p < ,0001$ ). Afin de préciser ce 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	,223	2,63	<b>,009</b>
Perception de la valeur de l'écriture	- ,116	- 1,28	,20
Perception de la valeur des mesures d'aide	,186	1,93	,06
But d'apprentissage en lecture	- ,055	- 0,65	,52
But d'apprentissage en écriture	,325	3,75	<b>,0002</b>
But de performance en lecture et en écriture	,063	0,97	,33
Perception de sa compétence en lecture	- ,023	- 0,40	,69
Perception de sa compétence en écriture	,013	0,18	,86
Perception de sa compétence en mesures d'aide	,010	0,11	,91
Perception de la contrôlabilité en lecture	- ,013	- 0,23	,82
Perception de la contrôlabilité en écriture	,031	0,48	,63
Perception de la contrôlabilité en mesures d'aide	- ,045	- 0,83	,41
Stratégies d'apprentissage	,090	1,04	,30
Persévérance	,030	0,34	,73

Il existe un lien étroit entre la perception que les élèves inscrits en mise à niveau au collégial ont de leur motivation à s'améliorer en français et deux des concepts de la dynamique motivationnelle, le but d'apprentissage en écriture ( $p = ,0002$ ) et la perception de la valeur de la lecture ( $p = ,009$ ). C'est dire que, si les cotes des sujets de l'étude sont élevées dans les énoncés portant sur le but d'apprentissage en écriture et sur les perceptions de la valeur de la lecture, la perception de leur degré de motivation à s'améliorer en français sera également élevée et vice versa. Les autres composantes de la dynamique motivationnelle n'expliquent toutefois pas la perception du degré de motivation des élèves à s'améliorer en français.

Les mêmes conclusions s'appliquent si on limite l'analyse aux seuls garçons inscrits en mise à niveau ( $F_{(14, 120)} = 5,32; p < ,0001$ ).

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 : la perception de la valeur de la lecture et le but d'apprentissage en écriture.

### **Question exploratoire 5**

Pour les élèves inscrits en mise à niveau en français, les concepts de la dynamique motivationnelle, la perception de leur motivation à s'améliorer en français et le sexe ont-ils une valeur prédictive en ce qui a trait à la *note du cours de mise à niveau en français suivi au collégial*?

Les résultats du questionnaire que nous avons présenté aux élèves du cours de mise à niveau en français suivi au collégial nous permettent de vérifier quelles variables, parmi les variables mesurées, expliquent le mieux la note obtenue dans ce cours. Nous considérons simultanément les variables suivantes : les concepts de la dynamique motivationnelle, la perception que les élèves inscrits en mise à niveau en français ont de leur motivation à s'améliorer en français et le sexe.

De manière à saisir la relation positive entre, d'une part, les composantes de la dynamique motivationnelle, la perception du degré de motivation à s'améliorer en français et le sexe, et, d'autre part, la note en mise à niveau en français, il convient d'analyser la magnitude des liens entre ces variables. Cette analyse a été réalisée à l'aide de la régression multiple, et le tableau 3.13 indique, parmi les variables étudiées, lesquelles expliquent le mieux la note de mise à niveau en français.

**Tableau 3.13** Tableau de régression  
Composantes de la dynamique motivationnelle, perception du degré de motivation à s'améliorer en français et sexe pour expliquer la *note de mise à niveau en français*

Le modèle pour expliquer la variabilité de la note de mise à niveau en français au collégial est significatif ( $F_{(16, 215)} = 3,28$ ;  $p < ,0001$ ). Afin de préciser ce modèle, nous avons déterminé 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	,053	0,51	,61
Perception de la valeur de l'écriture	,050	0,46	,65
Perception de la valeur des mesures d'aide	-,004	- 0,03	,97
But d'apprentissage en lecture	-,068	- 0,67	,50
But d'apprentissage en écriture	,188	1,78	,08
But de performance en lecture et en écriture	-,111	- 1,43	,16
Perception de sa compétence en lecture	,065	0,94	,35
Perception de sa compétence en écriture	-,048	- 0,59	,56
Perception de sa compétence en mesures d'aide	-,175	- 1,65	,10
Perception de la contrôlabilité en lecture	-,053	- 0,82	,42
Perception de la contrôlabilité en écriture	,059	0,80	,44
Perception de la contrôlabilité en mesures d'aide	-,045	- 0,71	,48
Stratégies d'apprentissage	,051	0,48	,63
Persévérance	-,046	- 0,44	,66
Perception du degré de motivation à s'améliorer en français	,251	3,32	<b>,001</b>
Sexe	,205	3,10	<b>,002</b>

De toutes les variables étudiées ci-dessus, la perception du degré de motivation à s'améliorer en français ( $p = ,001$ ) et le sexe ( $p = ,002$ ) sont celles qui entretiennent la relation la plus positive avec la note de mise à niveau en français.

Dans la réponse à la question exploratoire 1, nous avons conclu que, à l'issue du cours de mise à niveau en français suivi au collégial, les garçons ont généralement une note inférieure à celle des filles. Nous présenterons, à l'hypothèse 1, la relation qui existe entre la perception du degré de motivation à s'améliorer en français et la note du cours de mise à niveau en français.

Pour l'instant, nous explorons, d'une part à l'aide d'une analyse ANOVA et d'autre part avec les moyennes au tableau 3.14, la relation existant entre les deux variables qui, parmi celles étudiées, entretiennent la relation la plus positive avec la note de mise à niveau en

français, soit le sexe et la perception du degré de motivation à s'améliorer en français. Plus précisément, nous voulons savoir si la différence entre les garçons et les filles du cours de mise à niveau en français se confirme pour ce qui concerne la perception de leur degré de motivation à s'améliorer en français.

Une analyse ANOVA montre qu'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 de leur degré de motivation à s'améliorer en français ( $F_{(1, 253)} = 8,44; p = ,004$ ).

**Tableau 3.14** Tableau des moyennes et des écarts types  
*Perception du degré de motivation à s'améliorer en français*  
en fonction du sexe

Sexe	n	Moyenne (Maximum possible : 6)	Écart type
Garçons	135	4,2	1,05
Filles	120	4,5	0,89

Pour ce qui est de leur degré de motivation à s'améliorer en français, les réponses des garçons affichent un degré moins élevé que celui des filles, avec des moyennes respectives de 4,2 et de 4,5.

Quand on les considère simultanément avec les composantes de la dynamique motivationnelle, les deux variables suivantes se révèlent celles qui expliquent le mieux la note de mise à niveau : la perception du degré de motivation à s'améliorer en français et le sexe. 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.

### Question exploratoire 6

Y a-t-il une *différence entre les garçons et les filles* quant à la perception de la valeur, à la perception de sa compétence, à la perception de la contrôlabilité, aux stratégies d'apprentissage, à la persévérance et à la notion de plaisir en français?

Les filles et les garçons inscrits en mise à niveau en français réagissent-ils de la même façon à la lecture d'énoncés portant sur la perception de la valeur, la perception de sa compétence, la perception de la contrôlabilité, les stratégies d'apprentissage, la persévérance et la notion de plaisir en français? S'il existe des différences entre les garçons et les filles, pour quels concepts sont-elles significatives?



Nous donnons d'abord une vue d'ensemble, au tableau 3.15, à l'aide d'une analyse MANOVA qui permet de vérifier s'il existe une différence entre les garçons et les filles en ce qui a trait aux différentes composantes de la dynamique motivationnelle et à la notion de plaisir en français.

**Tableau 3.15** Tableau d'ANOVA  
Effets du sexe sur les *composantes de la dynamique motivationnelle*  
et la *notion de plaisir en français*

Le modèle, c'est-à-dire l'ensemble des variables retenues, est significatif: MANOVA (Lambda = ,84;  $F_{(15, 239)} = 2,98$ ;  $p = ,0002$ ). Afin de préciser ce modèle, nous avons calculé séparément, à l'aide de l'ANOVA, le niveau de signification de chaque variable.

<b>Variabiles</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
THÈME : PERCEPTION DE LA VALEUR		
Perception de la valeur de la lecture	20,95	<b>,0001</b>
Perception de la valeur de l'écriture	16,78	<b>,0001</b>
Perception de la valeur des mesures d'aide	8,83	<b>,003</b>
But d'apprentissage en lecture	10,47	<b>,001</b>
But d'apprentissage en écriture	10,44	<b>,001</b>
But de performance en lecture et en écriture	10,16	<b>,002</b>
THÈME : PERCEPTION DE SA COMPÉTENCE		
Perception de sa compétence en lecture	1,04	,31
Perception de sa compétence en écriture	0,16	,69
Perception de sa compétence en mesures d'aide	3,47	,06
THÈME : PERCEPTION DE LA CONTRÔLABILITÉ		
Perception de la contrôlabilité en lecture	0,86	,36
Perception de la contrôlabilité en écriture	1,21	,27
Perception de la contrôlabilité en mesures d'aide	0,01	,91
Stratégies d'apprentissage	10,44	<b>,001</b>
Persévérance	3,16	,08
Plaisir en français	25,40	<b>,0001</b>

Il existe une différence significative entre les garçons et les filles quant aux concepts de perception de la valeur de la lecture ( $p = ,0001$ ), de perception de la valeur de l'écriture ( $p = ,0001$ ), de perception de la valeur des mesures d'aide ( $p = ,003$ ), de but d'apprentissage en lecture ( $p = ,001$ ), de but d'apprentissage en écriture ( $p = ,001$ ), de but de performance en lecture et en écriture ( $p = ,002$ ), de stratégies d'apprentissage ( $p = ,001$ ) et de plaisir en français ( $p = ,0001$ ). Cependant, il n'y a pas de différence significative pour les concepts de perception de sa compétence en lecture ( $p = ,31$ ), de perception de sa compétence en écriture ( $p = ,69$ ), de perception de sa compétence en mesures d'aide ( $p = ,06$ ), de perception de la contrôlabilité en lecture ( $p = ,36$ ), de perception de la contrôlabilité en écriture ( $p = ,27$ ), de perception de la contrôlabilité en mesures d'aide ( $p = ,91$ ) et de persévérance ( $p = ,08$ ).

Le modèle qui précède permet de connaître, en les prenant isolément, les concepts pour lesquels il existe une différence significative entre les garçons et les filles. Il ne précise toutefois pas qui des garçons ou des filles a donné une cote plus élevée pour chacun de ces concepts. Nous traitons ci-après, toujours dans l'optique de la différence entre les cotes des garçons et des filles, chacune des composantes de la dynamique motivationnelle, soit les thèmes de la perception de la valeur, de la perception de sa compétence et de la perception de la contrôlabilité, ainsi que les concepts des stratégies d'apprentissage, de la persévérance et du plaisir en français.

### *Perception de la valeur*

Après la vue d'ensemble offerte par le tableau 3.15, il convient de faire un test d'analyse discriminante, en considérant l'ensemble des variables dépendantes du thème de la perception de la valeur et non pas, comme précédemment, les variables prises isolément. Cette opération permet de hiérarchiser les variables en fonction de leur capacité de discriminer entre les garçons et les filles.

Le tableau d'analyse discriminante 3.16 montre qu'il y a une différence significative entre les garçons et les filles si l'on considère simultanément les variables liées au thème de la perception de la valeur, soit 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 et le but de performance en lecture et en écriture.

**Tableau 3.16** Tableau d'analyse discriminante  
Variables liées au thème de la *perception de la valeur* en fonction du sexe

Test sur la fonction canonique ( $p = ,0002$ ).

<b>Concepts</b>	<b>Coefficient canonique standardisé</b>
Perception de la valeur de la lecture	,67
Perception de la valeur de l'écriture	,43
Perception de la valeur des mesures d'aide	,12
But d'apprentissage en lecture	-,19
But d'apprentissage en écriture	-,19
But de performance en lecture et en écriture	-,41

L'observation des coefficients canoniques standardisés montre que les variables les plus importantes sont, dans l'ordre, la perception de la valeur de la lecture, la perception de la valeur de l'écriture et la perception de la valeur des mesures d'aide.

Maintenant que nous avons établi la signifiante des variables dépendantes du thème de la perception de la valeur, il convient d'examiner si ce sont les garçons ou les filles qui obtiennent les scores les plus élevés. Le tableau 3.17 présente ces résultats.

**Tableau 3.17** Tableau des moyennes et des écarts types  
Variables liées au thème de la *perception de la valeur* par sexe

Concepts	Sexe	n	Moyenne	Écart type
			(Maximum possible : 24)	
Perception de la valeur de la lecture	Garçons	135	19,2	4,24
	Filles	120	21,3	2,55
Perception de la valeur de l'écriture	Garçons	135	17,2	4,26
	Filles	120	19,1	3,33
Perception de la valeur des mesures d'aide	Garçons	135	18,1	4,04
	Filles	120	19,5	3,76
But d'apprentissage en lecture	Garçons	135	19,1	4,01
	Filles	120	20,6	3,35
But d'apprentissage en écriture	Garçons	135	17,8	3,70
	Filles	120	19,3	3,59
But de performance en lecture et en écriture	Garçons	135	18,9	3,76
	Filles	120	20,5	4,00

Dans la réaction qu'ils ont à la lecture des énoncés portant sur chacun des concepts liés au thème de la perception de la valeur, les garçons affichent des résultats inférieurs à ceux des filles. Cela se confirme autant pour 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 et le but d'apprentissage en écriture que pour le but de performance en lecture et en écriture.

#### *Perception de sa compétence*

Pour ce qui est du thème de la perception de sa compétence, une analyse MANOVA montre qu'il n'y a pas de différence significative entre les garçons et les filles en ce qui a trait à la perception de leur compétence en lecture, en écriture et en mesures d'aide ( $\Lambda = ,98$ ;  $F_{(3,251)} = 1,32$ ;  $p = ,26$ ).

#### *Perception de la contrôlabilité*

Pour ce qui est du thème de la contrôlabilité, une analyse MANOVA montre qu'il n'y a pas de différence significative entre les garçons et les filles en ce qui a trait à leur

perception de la contrôlabilité en lecture, en écriture et en mesures d'aide ( $\Lambda = ,99$ ;  $F_{(3, 251)} = 0,59$ ;  $p = ,62$ ).

### *Stratégies d'apprentissage*

Une analyse ANOVA montre qu'il y a une différence significative entre les garçons et les filles en ce qui a trait à leurs stratégies d'apprentissage ( $F_{(1, 253)} = 10,435$ ;  $p = ,0014$ ).

Comme il existe une différence significative pour les stratégies d'apprentissage entre les garçons et les filles, le tableau 3.18 précise qui a les scores les plus élevés pour ce concept.

**Tableau 3.18** Tableau des moyennes et des écarts types  
*Stratégies d'apprentissage* en fonction du sexe

Concept	Sexe	n	Moyenne	Écart type
			(Maximum possible : 60)	
Stratégies d'apprentissage	Garçons	135	39,7	9,22
	Filles	120	43,6	10,08

Dans la réaction qu'ils ont à la lecture des énoncés portant sur les stratégies d'apprentissage, les garçons affichent des résultats inférieurs à ceux des filles, avec des moyennes respectives de 39,7 et de 43,6.

### *Persévérance*

En ce qui a trait à leur persévérance, une analyse ANOVA montre qu'il n'y a pas de différence significative entre les garçons et les filles ( $F_{(1, 253)} = 3,16$ ;  $p = ,0768$ ).

### *Plaisir en français*

Une analyse ANOVA montre qu'il y a une différence significative entre les garçons et les filles en ce qui a trait à la notion de plaisir en français ( $F_{(1, 253)} = 25,40$ ;  $p < ,0001$ ).

Comme il existe une différence significative entre les garçons et les filles pour le concept du plaisir en français, le tableau 3.19 précise qui a les scores les plus élevés pour ce concept.

**Tableau 3.19** Tableau des moyennes et des écarts types  
*Plaisir en français* par sexe

Concept	Sexe	n	Moyenne	Écart type
			(Maximum possible : 24)	
Plaisir en français	Garçons	135	15,2	4,64
	Filles	120	17,8	3,60

Dans la réaction qu'ils ont à la lecture des énoncés portant sur le concept du plaisir en français, les garçons affichent des résultats inférieurs à ceux des filles, avec des moyennes respectives de 15,2 et de 17,8.

En résumé, les concepts à l'étude 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. Nous remarquons donc une différence significative entre les réponses des garçons et celles des filles pour la moitié des concepts à l'étude 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 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 importance de la motivation. Une différence significative existe également entre les garçons et les filles pour un autre concept relevant de la dynamique motivationnelle, à savoir les stratégies d'apprentissage, ainsi que pour la variable portant sur la notion de plaisir en français, qui renvoie aux conceptions de la réussite.

Le fossé est considérable entre les garçons et les filles pour d'importantes composantes de la dynamique motivationnelle et pour des conceptions de la réussite. Nous ne notons toutefois 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 conception 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.

### **Hypothèse 1**

Chez les garçons inscrits en mise à niveau en français au collégial, les composantes de la dynamique motivationnelle en français et le degré de motivation à s'améliorer en cette matière expliquent la *note de mise à niveau en français*.

Rappelons qu'il existe une différence significative entre les réponses des garçons et celles des filles pour la moitié des concepts à l'étude et que, 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. En outre, à la question exploratoire 5, nous avons constaté que la perception du degré de motivation à s'améliorer en français et le sexe sont les variables qui expliquent le mieux la note de mise à niveau en français si nous les considérons simultanément avec les composantes de la dynamique motivationnelle. Ces éléments étant posés, il convient de vérifier quelles variables expliquent le mieux la note de mise à niveau en français chez les garçons quand les composantes de la dynamique motivationnelle sont considérées simultanément avec la perception de la motivation à s'améliorer en français. Le tableau 3.20 indique quelles sont ces variables.

**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.

Comme la perception qu'ont les garçons de leur degré de motivation à s'améliorer en français est significative pour expliquer la note en mise à niveau en français, voyons, d'une part, quelle est la distribution en fréquence pour chacun des six degrés de leur motivation et, d'autre part, quelle moyenne les garçons ont obtenu au cours de mise à niveau en français selon leur degré de motivation à s'améliorer en français. Le tableau 3.21 nous apprend que les garçons dont le degré de motivation à s'améliorer en français est *élevé* ou

*très élevé* obtiennent une moyenne, pour leur note du cours de mise à niveau en français, supérieure à la note de passage (60 %).

**Tableau 3.21** Tableau des moyennes  
*Notes du cours de mise à niveau en français selon la perception du degré de la motivation à s'améliorer en français (garçons)*

<b>Perception du degré de motivation à s'améliorer en français</b>	<b>Nombre de réponses</b>	<b>Moyenne des notes du cours de mise à niveau en français</b>	<b>Écart type</b>
1 (Nul)	3	28,0 %	15,72
2 (Très faible)	8	46,0 %	23,25
3 (Faible)	11	47,1 %	18,99
4 (Moyen)	57	52,7 %	18,90
5 (Élevé)	37	61,1 %	18,98
6 (Très élevé)	10	69,5 %	17,21

Plus la perception des garçons de leur degré de motivation à s'améliorer en français est faible, plus leur note du cours de mise à niveau en français est basse. Inversement, plus la perception de leur degré de motivation à s'améliorer en français est élevée, plus leur note du cours de mise à niveau en français est haute. Les moyennes des garçons au cours de mise à niveau en français progressent de 28,0 % à 69,5 % selon qu'ils ont une perception nulle ou très élevée de leur degré de motivation à s'améliorer en français. Les garçons qui ont une perception élevée (61,1 %) ou très élevée (69,5 %) affichent une moyenne supérieure à la note de passage (60 %) dans le cours de mise à niveau en français.

Comme la perception du degré de motivation à s'améliorer en français est une mesure globale, nous pouvons présumer qu'une bonne partie de cette mesure contribue à expliquer les 14 concepts de la dynamique motivationnelle. 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. D'ailleurs, 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.

Parmi les composantes de la dynamique motivationnelle, la perception qu'ont les garçons de leur compétence en lecture est significative pour expliquer leur résultat à ce cours, et leurs réactions aux énoncés portant sur le but d'apprentissage en ce qui a trait à la lecture constituent un indice intéressant pour expliquer cette même note. La première de ces deux composantes indique si les garçons se considèrent comme compétents pour accomplir les tâches en lien avec la lecture, la seconde réfère à la valeur qu'ils accordent à la lecture pour les connaissances et les habiletés que celle-ci permet d'acquérir.



Tous les autres concepts de la dynamique motivationnelle, notamment ceux qui traitent d'écriture, n'expliquent pas la note de mise à niveau en français chez les garçons.

## Hypothèse 2

Chez les garçons inscrits en mise à niveau en français au collégial, les composantes de la dynamique motivationnelle en français et le degré de motivation à s'améliorer en cette matière expliquent la *fréquence d'apparition des erreurs au terme du cours de mise à niveau*.

Comme nous l'avons indiqué dans la conclusion de l'hypothèse 1, la perception que les garçons inscrits en mise à niveau en français ont de leur motivation à s'améliorer en français explique leur note pour ce cours. Déjà, pour ce qui a trait à la fréquence d'apparition des erreurs, à la question exploratoire 3, nous avons répondu que les garçons inscrits en mise à niveau en français s'améliorent de façon significative entre le début et la fin de la session. Voyons si, chez ces garçons, la fréquence d'apparition des erreurs au terme du cours de mise à niveau en français est expliquée par des composantes de la dynamique motivationnelle et par la perception de la motivation à s'améliorer en français. L'analyse de régression, présentée au tableau 3.22, nous permet de répondre à cette interrogation.

**Tableau 3.22** 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)

Les composantes de la dynamique motivationnelle et la perception que les garçons inscrits en mise à niveau en français ont de leur degré de motivation à s'améliorer en français ne sont pas significatives pour expliquer la fréquence d'apparition des erreurs en français au terme du cours de mise à niveau en français ( $F_{(15, 109)} = 1,05$ ;  $p = ,42$ ).

Variables	Coefficient standardisé	t	p
Perception de la valeur de la lecture	,162	1,01	,32
Perception de la valeur de l'écriture	-,049	-0,27	,79
Perception de la valeur des mesures d'aide	,154	0,92	,36
But d'apprentissage en lecture	-,121	-0,79	,43
But d'apprentissage en écriture	,073	0,47	,64
But de performance en lecture et en écriture	-,032	-0,29	,77
Perception de sa compétence en lecture	,062	0,55	,58
Perception de sa compétence en écriture	-,022	-0,18	,86
Perception de sa compétence en mesures d'aide	-,162	-1,03	,31
Perception de la contrôlabilité en lecture	-,071	-0,72	,47
Perception de la contrôlabilité en écriture	,103	0,81	,42
Perception de la contrôlabilité en mesures d'aide	,011	0,12	,91
Stratégies d'apprentissage en français	,033	0,31	,75

Persévérance	,063	0,43	,67
Perception du degré de motivation à s'améliorer en français	,182	1,58	,12

La perception que les garçons inscrits en mise à niveau en français au collégial ont de leur motivation à s'améliorer n'explique pas la fréquence d'apparition des erreurs en français écrit à la fin de la session. C'est dire que, chez les garçons, la fréquence d'apparition des erreurs en français écrit à la fin de la session, contrairement à la note en mise à niveau en français, n'a pas de lien important avec leur motivation à s'améliorer en français.

### Hypothèse 3

Chez les garçons, la notion de plaisir et les composantes de la dynamique motivationnelle expliquent la *note au cours de mise à niveau en français*.

Les garçons inscrits en mise à niveau en français ont exprimé leur degré d'accord à des énoncés portant sur les composantes de la dynamique motivationnelle et sur la notion de plaisir en français. Par l'analyse des réactions aux énoncés sur ces thèmes, nous cherchons à savoir si la notion de plaisir en français explique la note des garçons inscrits au cours de mise à niveau en français. Pour ce faire, nous considérons la notion de plaisir, d'une part, isolément et, d'autre part, simultanément avec les 14 concepts relevant de la dynamique motivationnelle.

Prise isolément, la notion de plaisir en français est significative pour expliquer la note des garçons inscrits en mise à niveau en français ( $F_{(1, 124)} = 8,42; p = ,004$ ).

Comme la notion de plaisir en français ne participe pas seule pour expliquer la variabilité de la note des garçons inscrits en mise à niveau en français, nous vérifions, au tableau 3.23, ce qu'il advient du concept du plaisir en français quand il est considéré simultanément avec les composantes de la dynamique motivationnelle.

**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.

Variabiles	Coefficient standardisé	t	p
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 %.

En somme, considérée isolément, la notion de plaisir en français est significative pour expliquer la note des garçons inscrits en mise à niveau en français. Toutefois, comme cette notion ne participe pas seule pour expliquer la variabilité de la note, nous l'avons considérée simultanément avec les composantes de la dynamique motivationnelle. Dans ce cas, la notion de plaisir n'explique plus la note. Le but d'apprentissage en lecture est alors significatif. Par ailleurs, 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.

### Autres données

En plus du questionnaire sur la dynamique motivationnelle, les sujets ont répondu à quatre questions posées au verso de la feuille de réponses. Les deux premières de ces questions portaient sur les langues; nous indiquons aux tableaux 3.24 et 3.25 les résultats de la compilation des réponses fournies. La troisième question concernait le degré de motivation à s'améliorer en français; nous en avons déjà présenté les résultats aux questions exploratoires 4 et 5 et aux hypothèses 1 et 2. Quant à la quatrième et dernière question, sur le soutien en français en plus du cours de mise à niveau, nous en avons compilé les réponses, puis nous avons mesuré leur fréquence d'apparition. Nous vous livrons ces réponses et fréquences d'apparition des erreurs à partir de la page 93.

#### *Première et deuxième langues apprises et encore comprises*

Nous avons demandé aux élèves quelles étaient les première et deuxième langues qu'ils avaient apprises et qu'ils comprenaient encore. Leurs réponses indiquent que le français est la première langue apprise et encore comprise par 89,6 % des garçons et par 85,8 % des filles. L'espagnol, première langue apprise et encore comprise par 4,4 % des garçons et 5,0 % des filles, vient au deuxième rang.

**Tableau 3.24** Première langue apprise et encore comprise

Langues	Garçons		Filles	
	(Nombre)	(Pourcentage)	(Nombre)	(Pourcentage)
Français	121	89,6	103	85,8
Autres langues	14	10,4	17	14,2
↳ Espagnol	6	4,4	6	5,0
↳ Créole	2	1,5	2	1,7
↳ Arabe	1	0,7	2	1,7
↳ Chinois	1	0,7	2	1,7
↳ Anglais	1	0,7	1	0,8
↳ Autres	3	2,2	4	3,3

En ce qui concerne la deuxième langue apprise et encore comprise, 91,1 % des garçons ont répondu à la question, et l'anglais est cette deuxième langue pour 79,3 % de l'ensemble des garçons. Du côté des filles, 85,0 % des répondantes ont indiqué avoir appris et encore comprendre une deuxième langue, l'anglais dans 69,2 % des cas. Le français suit l'anglais comme deuxième langue apprise et encore comprise par 7,4 % des garçons et par 13,3 % des filles. Alors que tous les sujets avaient indiqué une première langue, 8,9 % des garçons et 15,0 % des filles n'ont pas mentionné avoir appris et encore comprendre une deuxième langue.

**Tableau 3.25** Deuxième langue apprise et encore comprise

Langues	Garçons		Filles	
	(Nombre)	(Pourcentage)	(Nombre)	(Pourcentage)
Anglais	107	79,3	83	69,2
Français	10	7,4	16	13,3
Créole	3	2,2	2	1,7
Arabe	1	0,7	0	0,0
Espagnol	0	0,0	1	0,8
Portugais	1	0,7	0	0,0
Langue des signes	1	0,7	0	0,0
Total partiel	123	91,1	102	85,0
Aucune deuxième langue	12	8,9	18	15,0
Total	135	100,0	120	100,0

#### *Aide en français*

La quatrième question, semi-ouverte, concernait l'aide obtenue par les élèves en plus du cours de mise à niveau en français. Plusieurs des sujets y ont répondu en mentionnant plus de une « façon » de se faire aider et, dans ces cas, nous avons tenu compte de toutes les réponses formulées par chaque sujet. Notons que la proportion de garçons et de filles qui reçoivent de l'aide ou qui n'en reçoivent pas est similaire : 36,3 % des garçons et 36,7 % des filles affirment recevoir de l'aide en français à l'extérieur du cours de mise à niveau en français alors que 62,2 % des garçons et 62,5 % des filles n'en reçoivent aucune. Toutefois, l'analyse des réponses à cette question nous a permis de constater que filles et garçons se distinguent en ce qui concerne les « façons » d'obtenir de l'aide ou les raisons invoquées pour ne pas en obtenir. Nous demandions aux élèves d'indiquer par écrit ces façons ou raisons, et nous avons nous-mêmes opéré un regroupement des réponses fournies.

L'ensemble de ces réponses brosse un tableau des différentes formules auxquelles les élèves pensent lorsqu'il est question de se faire aider en français.

Nous avons regroupé les réponses des garçons sous 14 types différents, que nous présentons ci-dessous, en ordre décroissant de fréquence d'apparition. Nous illustrons chacun de ces types à l'aide d'un exemple tiré des feuilles de réponses.

Le Centre d'aide en français est mentionné par 36,7 % des garçons : *Je suis inscrit au Centre d'aide en français (Caf).* (Sujet 233)

La parenté, par 32,7 % : *Ma mère m'aide quelque fois lors de certains travaux que je dois faire à la maison.* (Sujet 216)

Les amies ou amis, par 14,3 % : *J'ai des ami(es) qui m'aide en relisant mes textes, ainsi que ma mère qui essaie de me faire comprendre certaines règles.* (Sujet 13)

La copine, par 12,2 % : *Par l'aide de ma famille (mère) et celle de ma copine. J'aurais aimé m'inscrire au Caf.* (Sujet 123)

Soi-même, par 6,1 % : *Par les corrections du prof au Caf, par les corrections de ma copine, par la grammaire que j'applique moi même.* (Sujet 137)

Des collègues de classe, par deux garçons : *Caf, d'autre étudiant bon en français.* (Sujet 91)

Les leçons privées, par deux garçons : *Cours privé, aide domicile parental.* (Sujet 170)

Un professeur, par deux garçons : *Par mon prof et la fille à côté de moi.* (Sujet 180)

Un cours préparatoire à l'épreuve uniforme de français, par un garçon : *Caf et le cours de préparation à l'épreuve uniforme de français.* (Sujet 184)

Les exercices d'appoint, par un garçon : *Centre d'aide en français et exercice complémentaire.* (Sujet 173)

La lecture, par un garçon : *Je lis plus de livre pour m'aider moi même. Je vois un peu mon professeur, deux fois depuis le début de la session.* (Sujet 65)

La nouvelle grammaire, par un garçon : *Nouvelle façon d'analyse grammaticale.* (Sujet 18)

Les ouvrages de référence, par un garçon : *Mes parents m'aide dans une façon et aussi je me sert des Bescherelle, des dictionnaire, et le Multi Dictionnaire.* (Sujet 179)

La télévision, par un garçon : *En faisant les travaux demander et de suivre dans le cours. Écouter et regarder des émission en français.* (Sujet 131)

En ce qui concerne les réponses des filles, elles relèvent de neuf types différents.

Le Centre d'aide en français revient dans les réponses de 43,2 % des filles : *Je me suis inscrit au Caf, cela m'aide beaucoup, mais je trouve que j'ai encore beaucoup d'amélioration à faire.* (Sujet 217)

La parenté, de 27,3 % : *Ma sœur est très bonne en français donc elle m'aide et vu que je n'ai pas eu le temps, la session prochaine je vais m'inscrire au Caf.* (Sujet 5)

La lecture, de 15,9 % : *Je lis des livres et je me fais aider par ma sœur.* (Sujet 26)

Un professeur, de 11,4 % : *Par mon professeur et mes amis (es) à l'école.* (Sujet 49)

Les amies ou amis, de 6,8 % : *Une amie m'aide beaucoup. Elle va aider les autres étudiants au Caf bientôt.* (Sujet 108)

Soi-même, de 6,8 % : *En allant à tout mes cours et en me motivant moi-même. En prenant garde de ne pas faire des fautes en écrivant n'importe quel message.* (Sujet 56)

Le copain, de deux filles : *Mon copain est très bon en français donc c'est lui la personne qui m'aide le plus. Si besoin, je prend rendez-vous avec mon prof de français.* (Sujet 189)

Les leçons privées, de une fille : *Professeur priver.* (Sujet 2)

L'écriture, de une fille : *J'écris beaucoup dans le cadre de mes cours.* (Sujet 59)

En ramenant sous une seule catégorie l'aide apportée par les parents, les amies et amis, la copine et les élèves, nous constatons que 64,7 % des garçons qui ont indiqué se faire aider vont chercher du soutien en français auprès de ces gens. Le Centre d'aide en français glisse alors au deuxième rang des formes d'aide nommées. En revanche, chez les filles, un tel regroupement de réponses ne modifie en rien la position occupée par les formes de soutien : le Centre d'aide en français, mentionné par 44,2 % des répondantes, reste au premier rang, et le bloc formé par les parents, les amies et amis, et le copain, mentionné par 37,2 % des sujets, au deuxième rang.

Pour ce qui a trait aux raisons invoquées par les sujets qui indiquent ne recevoir aucune aide, nous les avons également regroupées. Nous les exposons ci-après pour les garçons, puis pour les filles, en ordre décroissant de fréquence d'apparition et les illustrons à l'aide d'exemples relevés sur les feuilles de réponses.

Quand ils ne reçoivent aucune aide en français, les garçons invoquent diverses raisons.

Le manque de temps est invoqué par 25,0 % des garçons : *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 St-Jean, Montréal.* (Sujet 42)

La volonté de se tirer d'affaires seul, par 21,4 % : *Je sais que je suis capable de réussir seul.* (Sujet 219)

L'absence de besoin, par 10,7 % : *J'en n'ai pas besoin.* (Sujet 84)

L'absence de demande en ce sens, par 8,3 % : *Je n'en demande aucun, car j'ai l'habitude de tout comprendre par moi-même.* (Sujet 211)

L'impossibilité d'obtenir une place au Centre d'aide en français, par 7,1 % : *Il n'y a plus de place au Caf. Je donnerai beaucoup pour avoir une aide vraiment significative.* (Sujet 227)

Le refus de recevoir de l'aide, par 7,1 % : *J'en veux pas.* (Sujet 20)

L'absence d'inscription au Centre d'aide en français, par 6,0 % : *J'en ai déjà plein mon casque du français. Je me suis pas inscrit au Caf.* (Sujet 171)

L'inscription en mise à niveau est suffisante, par 4,8 % : *Pour l'instant je crois que le cours de mise à niveau est amplement suffisant.* (Sujet 71)

Le manque d'intérêt pour l'aide en français, par 3,6 % : *Je m'en fou pour l'instant, je désire seulement passer mon cours.* (Sujet 253)

Le manque de motivation, par 3,6 % : *Ça ne me tente pas puisque je crois pouvoir effectuer le travail moi-même.* (Sujet 175)

Le fatalisme, par deux garçons : *C'est la vie et qu'on peut rien ni faire.* (Sujet 161)

Le manque d'intérêt pour la langue française, par deux garçons : *J'ai aucun intérêt dans la langue française.* (Sujet 63)

La peur, par deux garçons : *Je suis un garçon et j'ai peur de demander de l'aide par peur de perdre ma virilité.* (Sujet 141)

La fin d'une fréquentation, par un garçon : *Je ne sors plus avec ma blonde, elle m'aidait beaucoup.* (Sujet 245)

Le manque de discipline, par un garçon : *Mon manque de discipline me pousse vers la tergiversation!* (Sujet 196)

Le manque d'information, par un garçon : *Mes parents n'ont pas le temps et je ne connaissais pas les ressources disponibles à l'école.* (Sujet 1)

Le manque d'intérêt pour les cours de français, par un garçon : *J'en ai pas demander. J'aime pas les cours de français.* (Sujet 90)

Le manque d'organisation, par un garçon : *J'ai un horaire très chargé et aussi je suis une personne désorganisée.* (Sujet 44)



La préférence des cours scientifiques, par un garçon : *Je préfère me concentrer sur des cours ou je reçois un enseignement « scientifique ».* (Sujet 34)

De leur côté, les filles, quand elles ne reçoivent aucune aide en français, invoquent des raisons similaires.

Le désir de se tirer d'affaires seule est invoqué par 22,7 % des filles : *J'aime mieux chercher les réponses par moi-même. Je trouve que j'apprends mieux de cette manière.* (Sujet 81)

Le manque de temps, par 20,0 % : *Je n'ai vraiment pas le temps pour ça, quand j'ai du temps libre je fais mes études et mes devoirs.* (Sujet 234)

L'absence de besoin, par 14,7 % : *Je n'ai jamais ressenti le besoin de recevoir de l'aide.* (Sujet 75)

L'inscription en mise à niveau est suffisante, par 13,3 % : *Je n'ai pas besoin d'une plus forte aide que le cours de français mise à niveau.* (Sujet 30)

L'impossibilité d'obtenir une place au Centre d'aide en français, par 9,3 % : *À la 1<sup>er</sup> partie il n'y avait plus de place et à la 2<sup>ieme</sup> inscription j'ai oublié de me présenter.* (Sujet 117)

L'absence de demande en ce sens, par 8,0 % : *Je ne suis pas aller en chercher. Je croyais que j'y arriverais seule.* (Sujet 51)

Le manque d'intérêt pour l'aide en français, par 5,3 % : *Je ne sais pas. Je n'ai pas vraiment le temps et le goût surtout que je suis en mise à niveau.* (Sujet 29)

L'isolement, par 4,0 % : *Je travail le soir, je ne vois personne chez moi le soir ou les fin de semaine.* (Sujet 70)

Le refus de recevoir de l'aide, par deux filles : *J'en ai pas avis.* (Sujet 25)

L'absence d'inscription au Centre d'aide en français, par une fille : *Je n'ai pas pris le temps de m'inscrire.* (Sujet 177)

L'étonnement, par une fille : *C'est la 1<sup>ere</sup> fois que je suis faible en français.* (Sujet 68)

Le manque de motivation, par une fille : *Je ne suis pas vraiment motivé à recevoir de l'aide.* (Sujet 156)

La paresse, par une fille : *Je suis un peu paresseuse.* (Sujet 80)

## ■ Résultats qualitatifs ■

Les résultats qui suivent sont le produit de l'analyse des entrevues que nous avons réalisées, au cours de la session de l'hiver 2002, avec des groupes composés exclusivement de garçons. Nous les présentons selon une organisation qui tient compte à la fois des modèles théoriques retenus et des propos des garçons. En effet, bien que nous ayons conduit les entrevues en nous appuyant sur un canevas, nous avons laissé préséance à la parole des garçons interviewés lors des rencontres, et cette parole prévaut dans la présentation des résultats.

### **Le soutien en français, considéré sous l'angle de la dynamique motivationnelle et de ses composantes**

La question de la motivation est revenue à maintes reprises dans le discours des garçons interrogés. Ces derniers perçoivent peu de différence entre eux et leurs consœurs en règle générale, sauf en ce qui a trait à la motivation. Qui plus est, lorsqu'il est question du français, la différence entre les garçons et les filles « réside dans la motivation. » (Sujet 263) La motivation devient ainsi un facteur fondamental, et la division provoquée, nette de l'avis des garçons, nous permet de constater que leur position en est une de défaveur au regard des filles : « Moi, je trouve que les garçons en particulier, là, ont beaucoup de difficulté à se motiver. » (Sujet 274) Les propos des garçons au sujet de la motivation traduisent leur opinion, nous en convenons, mais ils rendent également compte de leur expérience : « Bien, j'ai eu de la difficulté en français, si tu veux, à ma première tentative au cégep. Mais, c'était plus une question de motivation [...]. » (Sujet 274) Par conséquent, nous pouvons croire que les différents facteurs qui influencent la dynamique motivationnelle chez les élèves exercent, à l'heure actuelle, un effet plus bénéfique chez les filles que chez les garçons et que, de plus, la maturation influe positivement sur un certain nombre de garçons.

Par leurs propos, les garçons nous ont révélé les critères qu'ils utilisent pour évaluer les situations d'apprentissage sous l'angle de la contribution de celles-ci à leur motivation. Ces critères sont de divers ordres et relèvent de deux catégories de facteurs : certains sont apparentés aux facteurs relatifs à la classe; d'autres, aux facteurs relatifs à l'école.

Parmi les facteurs relatifs à la classe, les garçons ont soulevé les éléments suivants : l'enseignante ou enseignant, les activités et les évaluations. De ces facteurs, celui qui est resté au cœur des propos tout au long des entrevues est assurément l'enseignante ou enseignant. Cette personne a-t-elle le sens de l'humour? Possède-t-elle la qualification professionnelle nécessaire pour enseigner aux élèves qui éprouvent de la difficulté en français? Les attitudes

qu'elle manifeste sont-elles positives? Corrige-t-elle la langue dans les travaux? Les formulations ont varié, l'aspect aussi, mais l'importance du rapport humain a été nommée, soulignée, voire répétée. Pour les sujets de notre étude, posséder sa langue semble représenter un réel défi — rappelons ici que nous avons interrogé des élèves dont le parcours est empreint à tout le moins d'une certaine fragilité à l'égard du français. En ce sens, leurs propos traduisent leur volonté d'avoir accès à des ressources appropriées à la situation. Pour eux, le français, « c'est quand même une langue qui a beaucoup de variétés, qui a beaucoup d'exceptions, qui a beaucoup de règles. C'est pas comme l'anglais, une langue facile que t'apprends avec un peu de motivation et un peu d'écoute. » (Sujet 266) Autrement dit : pour certains individus, au regard de certaines matières, l'accès à l'enseignante ou à l'enseignant n'est pas uniquement préférable, il est incontournable. Deuxième facteur relatif à la classe dont les garçons ont fréquemment parlé : les activités. À les entendre, certaines activités sont assurément plus motivantes que d'autres, et les raisons pour lesquelles elles le sont semblent liées à la considération manifestée par l'enseignante ou l'enseignant, ou encore, à la nature même des tâches à accomplir. À vrai dire, l'omniprésence de la mesure dans le système scolaire nous a entre autres été présentée tel un fardeau ou un facteur démotivant : « Dans le sens où, il y a un problème, puis de pouvoir le régler. Sans nécessairement avoir de test, c'est ça, je pense, ce qui démotive [...]. » (Sujet 296) Contrairement à la croyance fort répandue selon laquelle les élèves ne travaillent que pour les résultats ou autres indices qui permettent une description quantitative des connaissances, des capacités ou des habiletés, nous avons entendu des garçons parler de leur disponibilité au regard d'activités motivantes, qu'il s'agisse d'activités liées à la lecture ou à l'écriture. L'ouverture est manifeste en ce qui a trait à la lecture :

[...] Moi, ce qui me motive, ça va être les livres que je vais avoir à lire, la matière qu'on va voir comme telle. Si, souvent, ça, c'est comme dans n'importe quel cours, si la matière m'attire pas, si j'ai pas le goût de l'apprendre parce que, je sais pas, ça m'intéresse pas, je serai pas motivé à l'apprendre. Si je lis des livres que, si on a des livres à lire qui m'intéressent, que j'ai le goût de lire, qui sont intéressants puis j'embarque après pour... ma lecture, le cours va être encore plus motivant. (Sujet 295)

De même, les activités d'écriture ne sont aucunement rejetées en bloc, sans discernement :

Peut-être on peut faire un peu plus d'écriture et un moins de... Je sais que c'est ce que le Ministère exige, là. Tout dépendant des années, c'est une dissertation de tel type, de tel type. Écrire des textes, des textes d'opinion, des textes sur les trucs qui intéressent les jeunes, ça pourrait les motiver, plus justement, à écrire ces fameux textes-là. Moi, je trouve qu'y a rien de plus ennuyant que de faire une dissertation explicative sur un extrait de livre, là. Je le fais, je me motive, je me dis : bon, il faut que je le fasse. Mais, c'est tout, ça s'arrête là. (Sujet 274)

Dans cet ordre d'idées, le thème de l'amélioration de la compétence linguistique a donné lieu à un échange qui expose des points de vue différents dans l'ensemble mais semblables dans leur refus de la comptabilisation systématique des travaux :

Le prof fait juste nous donner une note, le prof. Il nous dit pas : « Toi, t'as de la misère avec ta grammaire. » (Sujet 296)

C'est ça, c'est juste des chiffres, là. Ils disent huit sur dix, deux sur dix. Ils disent pas : « T'as de la misère dans ça, améliore-toi dans ça. [...] » (Sujet 293)

Je pense que les profs nous laissent plus aller. Quand ils donnent la copie corrigée, c'est à toi de la regarder puis de faire le travail que le prof faisait avec toi au secondaire. Il te prenait à part. Il disait : « Ça, c'est tes fautes. » Puis, là, il t'expliquait. Puis, là, il t'amenait aussi à t'améliorer. Il faut que tu le fasses toi-même, puis c'est pas tout le monde que ça leur tente, puis qui vont le faire non plus. Moi, je le fais pas. À moins que je me ramasse une note vraiment vraiment basse, là, puis que je *freak*, là. Là, je vais commencer à regarder. (Sujet 294)

Ainsi, certains garçons souhaitent que la formation collégiale repose entre autres sur des buts d'apprentissage mais qu'elle comporte également des buts de performance — qui pourraient être de tous ordres, pas seulement des résultats de nature quantitative. Ces buts, ou l'un de ces types de buts, sont-ils propres aux garçons? Les opinions diffèrent à ce sujet, peut-être en fonction du statut : les deux premiers extraits ci-dessous rapportent les paroles d'un tuteur; le troisième, celui d'un garçon ayant lui-même à s'améliorer.

Qu'est-ce que tu te fais dire quand tu es un gars? Tu te fais dire en dehors de ma relation de tuteur, j'ai mon expérience de gars, il faut que tu sois le meilleur, tu sais. Tandis qu'une fille, il faut plus que tu sois la meilleure dans ce que tu peux faire. Il faut que tu sois la meilleure de toi-même, tu sais. Les filles travaillent beaucoup plus en équipes. Dans la classe, c'est plutôt les gars, tu sais. C'est moi qui va réussir. C'est moi qui va *performer*. C'est moi qui va... Il veut se débrouiller par lui-même. (Sujet 260)

D'abord, je vais expliquer que les gars qui viennent me voir pour demander de l'aide, [...] d'abord qu'il y a plusieurs difficultés dans la langue française. Les gars qui sont là sont en compétition que ce soit dans les sports ou les contacts sexuels [...] ou au Nintendo seulement, les gars aiment bien [...] quoi que ce soit en compétition. Puis, il y a leurs parents, les parents, entraîneurs au sport les incitent aussi à *performer* comme ça. Or on dirait qu'il y a souvent une mentalité, chez les gars, de chacun pour soi, faut qu'ils *performent* un petit peu contre les autres. Peut-être que ça vient de là la difficulté de demander de l'aide, de réussir de lui-même, tout seul, comme un grand, comme un gars [...]. (Sujet 259)

Je pense pas que les filles sont destinées à une facilité en français ou en langue. Je pense pas. Je pense que c'est quelque chose de plus culturel. On les pousse plus à

réussir et à prendre place dans le monde des hommes, là, à *performer*. On mise beaucoup sur eux autres. Fait que, ils poussent plus. (Sujet 295)

Bref, les garçons font allusion à trois types de facteurs relatifs à la classe, et l'un de ces trois facteurs domine : l'enseignante ou enseignant.

L'analyse des propos conduit à une nécessaire conjugaison des trois différents facteurs relatifs à la classe mentionnés ci-dessus, soit le rôle qu'exerce l'enseignante ou l'enseignant, le type et la nature des activités ainsi que le type et la nature des évaluations :

Dans le fond, ce qui est motivant dans un cours, c'est juste une question de goût parce que, je veux dire, tu sais, il y en a un qui peut adorer la littérature du Moyen Âge puis un autre qui aime pas ça. Il va être plus motivé celui qui aime ça. Mais, moi, je pense que ce qui me motive, c'est vraiment quelque chose qui va me tenir à cœur même si, admettons, le prof en avant, je sais pas, il est pas nécessairement intéressant. Mais, si la matière, elle, m'intéresse, ça va quand même me motiver. (Sujet 289)

Selon les individus, les facteurs relatifs à la classe sont soit considérés isolément, soit regroupés, et leur effet sur la motivation constitue une réalité non négligeable.

Les facteurs relatifs à l'école exercent un effet intéressant sur la situation des garçons mais dans une moindre mesure toutefois que les facteurs relatifs à la classe. En effet, bien que les garçons interrogés aient discuté moins abondamment de ces facteurs, l'établissement d'un portrait fidèle de la réalité nous oblige à en tenir compte dans la mesure où le mode de fonctionnement de l'établissement exerce un effet négatif sur la motivation d'un certain nombre de ces élèves :

[...] moi aussi, quand j'arrive chez nous, O.K., je dis que je vais faire plus tard mes devoirs, genre, mes travaux, mais je le fais pas. Je vais le faire demain. Puis après ça, tu sais, c'est comme... la semaine, elle passe vite, et je l'ai pas fait. Là, je suis dans merde. Je pense que c'est juste pour ça. Parce qu'au secondaire, je les faisais, on avait un cours à chaque jour, le lendemain. Fait que, là, je les faisais, là. Mais, au cégep, j'en ai un à chaque semaine, un cours chaque semaine, tu sais. Puis, là, ça arrive à chaque semaine, je les ai pas faits, là. J'ai zéro. C'est comme, c'est de ma faute. [...] aussi, tu sais, j'ai juste un cours par jour. Fait que c'est comme... La session passée, je les faisais pendant mon heure de dîner, mes travaux, tu sais. Parce que je finissais à 6 h presque à chaque jour. Je les faisais. J'étais encore dans l'esprit d'école. Mais, là, quand j'arrive chez nous, j'ai fini. Ça me tente pas. (Sujet 271)

L'effet de l'organisation de l'horaire sur la motivation est revenu, en termes différents, à quelques reprises dans le discours des garçons.

De plus, les entrevues nous ont permis de savoir que les garçons procèdent à l'évaluation de leur motivation, entre autres en fonction du niveau de difficulté d'une activité :

Moi, je me suis rendu compte que, quand je trouve ça plus difficile, c'est parce que je manque de motivation. J'ai comme des moins bonnes notes quand je suis moins motivé. C'est normal! Rendu en deuxième session, t'as plus de travaux. T'entres encore plus dans la matière, c'est plus approfondi. Comme on dit, t'as plus de trucs à voir. En plus, tu révises les trucs de première session. C'est comme plus facile de démotiver et de lâcher ça, de couler et de pas chercher non plus. (Sujet 294)

Ainsi, les garçons nomment la motivation, indiquent les facteurs qui, selon eux, participent de celle-ci, voire la mesurent. C'est dire à quel point ce concept est présent aussi bien dans leur expérience que dans leur discours.

Au fil des discussions, les garçons ont formulé des suggestions qui auraient pour effet, selon eux, d'augmenter leur motivation. Plusieurs ont souligné la nécessité de cesser d'utiliser des approches qui exercent une influence négative sur la motivation et, en contrepartie, la pertinence d'utiliser des approches qui exercent un effet positif sur la motivation. Même sans élaborer sur le sujet, ils nous ont transmis l'importance qu'ils accordent à la sensibilisation, voire à la conscientisation à l'égard de la motivation : « Trouver une façon de motiver [les garçons], mais, en même temps, trouver des façons pour les sensibiliser à se motiver eux-mêmes. Parce que tu sais, la motivation, ça vient de chacun, je pense aussi. » (Sujet 266) Formulée en d'autres termes, décrite de façon globale, la situation se présente pour ainsi dire comme suit : « [...] la motivation est sortie beaucoup pareil aujourd'hui [dans l'entrevue]. Il faudrait améliorer la motivation, essayer de piquer, genre, l'intérêt du monde, genre, pour qu'ils aiment ça. On pourrait peut-être établir de quoi pour que le monde soit plus motivé. Ça aiderait sûrement! » (Sujet 291) Sans savoir exactement comment s'entraîner à être plus motivés, les garçons n'en reconnaissent pas moins l'importance du concept.

À aucun moment pendant les entrevues nous n'avons guidé la conversation vers la question de la motivation. Nous avons pris soin de ne pas nommer ce concept dans le canevas d'entrevue, de ne pas le retenir non plus dans les listes de sondes que nous avons arrêtées en prévision des entrevues. Dans ces conditions, le fait que les garçons le soulèvent sous différents angles et à maintes occasions suggère qu'il s'agit d'un concept déterminant en contexte scolaire, notamment en français. Somme toute, lorsqu'on leur laisse la parole, les garçons qui doivent améliorer leur compétence linguistique à l'entrée au collégial, comme les tuteurs en sciences et en philosophie, précisent que certaines différences culturelles influencent la motivation; ils affirment également que la motivation est nécessaire à la réussite; enfin, ils soulignent que certains facteurs liés à la classe ou à l'école exercent un

effet direct sur la motivation. En plus de formuler ces observations sur la motivation, les garçons ont abordé différents concepts qui relèvent des sources de la dynamique motivationnelle.

Tous les groupes ont parlé de la plus importante des sources de la dynamique motivationnelle, soit la perception que l'élève a de la valeur d'une tâche ou d'une activité. De façon générale, les garçons utilisent les termes « intérêt » ou « utilité » pour aborder le concept et réservent l'emploi du terme « valeur » aux activités d'évaluation sommative. Pour leur part, les tuteurs rencontrés misent beaucoup sur l'intérêt pour augmenter la motivation chez les élèves et aider ces derniers à s'améliorer. Tous les autres garçons, de leur côté, ont abordé la question de leur compétence linguistique en fonction de leur perception de l'utilité de la formation en français et de l'intérêt de celle-ci.

Dans leurs propos, les tuteurs révèlent une approche qui vise à influencer positivement la dynamique motivationnelle. Ils semblent avoir compris les rouages de ce concept et avouent mettre d'emblée l'accent sur la valeur d'une tâche ou d'une activité de manière à amener les élèves à s'engager dans la relation d'aide et, ils l'avouent eux-mêmes, à améliorer leur rendement.

[...] Parce que, souvent, l'étudiant en difficulté arrive, il a le moral à zéro. Il comprend pas. Il a de la misère à *performer*. C'est sûr que ça vient avec les notes. Puis, si la personne, je réussis à lui donner le goût de la matière, sa motivation va augmenter, et ma charge en devient allégée parce que la motivation fait qu'il va aller chercher par lui-même le plus qui peut lui manquer. Moi, c'est mon objectif, c'est, si je vois le sourire qui devient de plus en plus prégnant dans la rencontre avec l'étudiant, là, je vois que mon objectif se réalise dans le fond. Ça augmente toujours les notes, automatiquement quand il y a la motivation de l'élève. Tu finis par trouver le point qui l'intéresse dans la matière. Il va finir par broder quelque chose autour de cet intérêt-là. (Sujet 262)

Miser sur l'intérêt, qu'il s'agisse « d'informatique » (Sujet 259) comme de « géopolitique ou [de] politique internationale » (Sujet 260), voilà l'un des secrets de ces tuteurs. Bref, en d'autres termes, s'intéresser à l'individu.

Hormis les tuteurs, les participants ont discuté de l'importance variable qu'ils accordent à la maîtrise de la langue française. Nous comprenons par conséquent que la valeur de la maîtrise de la langue ne fait pas l'unanimité : certains considèrent cette maîtrise comme extrêmement importante pour différentes raisons alors que d'autres émettent une opinion diamétralement opposée. De plus, il nous semble prudent d'éviter toute confusion et de distinguer opinion par rapport à la langue française et perception de la valeur de la formation en français, langue d'enseignement.

Nous observons deux tendances en ce qui a trait à la valeur du français. Certains garçons ont invoqué l'importance de la culture générale et celle du français pour toute personne qui réside ou qui travaille dans une ville, ici Montréal, où deux langues coexistent. À leur avis, la maîtrise de la langue permet une meilleure communication, autant sur le plan de l'écrit que sur celui de l'oral.

[...] le français, c'est important. Tu sais, c'est comme, c'est notre langue qu'on parle à tous les jours. Puis, comment je pourrais dire ça, si on se sent pas à l'aise dans notre français, bien on va avoir de la misère à communiquer. Puis, comment je pourrais dire ça donc, j'ai l'impression que c'est notre outil de communication qu'il faut perfectionner [...] pour le développer. (Sujet 296)

Cette vision de la langue en tant qu'outil de communication rejoint une autre préoccupation, qui dépasse le seul cadre scolaire. Certains garçons prennent en considération leur réussite non seulement sur le plan scolaire mais aussi sur le plan professionnel. Ils arrivent de plus à se projeter dans le temps et à considérer l'importance de cet outil de communication en fonction de leur avenir professionnel.

Je suis d'accord sur le fait que le français, c'est important parce que... Moi, si je réussis ma technique super bien puis que, à un moment donné, je 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. (Sujet 289)

D'autres garçons ont évoqué l'importance de la langue mais sous l'angle d'un aspect spécifique, en l'occurrence du vocabulaire.

[...] c'est aussi... beaucoup aussi pour m'exprimer, genre... je trouve ça intéressant d'avoir un bon vocabulaire parce que ça donne une conversation plus riche et plus intéressante. C'est pas juste une conversation symbolique de jeunesse, genre, c'est cool...yo!... *fuck*... de la marde... tout ça, *shit*! C'est comme... je sais pas, tu sais... C'est sûr que la langue, tu peux la *scaper*, genre, du jour au lendemain en formant tes propres expressions. (Sujet 266)

En revanche, un certain nombre de sujets considèrent qu'il n'est pas important de posséder son français, notamment en ce qui a trait à l'expression écrite. En fait, ces garçons disent avoir bien peu d'occasions d'écrire, à l'extérieur du collège, en respectant « le bon usage ». À tel point que les périodes de vacances provoquent une déperdition de compétence qu'ils sont en mesure de remarquer : « *Check*, l'été, quand on va pas à l'école, on revient à l'école au mois de septembre, on a de la misère à écrire parce que ça fait un bout que... » (Sujet 280) La valeur que certains accordent à la langue écrite tient également au fait que, en ces temps de correspondance par voie électronique, les conventions sont remises en question. De plus, la rapidité, qui est l'une des principales qualités de la communication électronique, impose de



nouvelles règles qui défient celles de la grammaire traditionnelle : « Bien, parce que, des fois, t'as bien trop de lettres pour rien. [...] Tu veux dire " j'ai " ; à place de l'écrire " j'ai ", tu écris " g ", tout simplement, exemple. » (Sujet 265) La valeur que certains garçons accordent à la langue française dans les dimensions familiale ou sociale de leur vie ne peut donc être tenue pour acquise.

La valeur du français dans la vie professionnelle ne fait pas l'unanimité non plus. Un garçon nous a bien dit l'importance du français pour son avenir professionnel, mais nous ne pouvons faire abstraction du domaine d'études de ce dernier : « Moi, je considère que c'est vraiment important, là, le français, surtout dans l'orientation que je prends, tu sais, pour devenir interprète [en langue des signes]. » (Sujet 276) D'ailleurs, ce même garçon a affirmé que « si, dans ton champ d'études, là, tu le sais que tu vas vraiment pas l'utiliser, le français, sur le marché du travail, t'es pas motivé. Tu te demandes pourquoi ou quoi que ce soit. Si t'as une motivation, un intérêt, ou un objectif ou une nécessité de le faire, concrète, bien, je pense que c'est plus motivant. » Les autres garçons qui se sont exprimés à ce sujet ont plutôt révélé une perception semblable mais une situation différente. Ainsi, il semble exister un lien entre leur domaine d'études et la perception qu'ils ont de la valeur du français.

C'est sûr que c'est important. Quand t'écris n'importe quoi, là, une lettre à n'importe qui, là. Bien, dans mon travail, là, ça changera pas grand-chose. Tant qu'à moi, j'ai besoin de mon anglais plus que d'autre chose, là, dans un rapport quand je marque un petit mot. Ça me surprendrait ben gros que je fasse des fautes là-dedans. J'aurai pas à rédiger des gros textes, des lettres à M. le Président. C'est ça, c'est... Le français, pour moi, c'est pas une priorité. (Sujet 267)

C'est ça, mais il y a des cours qui ont un petit peu moins d'importance que d'autres. (Sujet 266)

J'ai fait un professionnel, j'ai pas... Je suis allé sur le marché du travail en tant que technicien en électronique. C'est pour ça que j'ai dû faire une session au Caf parce que le marché du travail, t'écris pas. Du moins, dans la réalité de la technologie, t'écris pas ou pas du tout. Fait que j'avais perdu toutes mes bases. Puis, c'est ça. Là, quand j'ai décidé de revenir, là, c'était avec un autre objectif en tête, pas me laisser mener, juste pour avoir un boulot ou quoi que ce soit. Je travaille en fonction d'un but. Et ça fait vraiment toute la différence. Tes cours de français, tu veux les réussir. Tu veux bien les faire. Justement, c'est pour ça que je m'inquiète pas outre mesure non plus pour mon épreuve de français, parce que, bon, je mets l'effort déjà, là, maintenant, dans mes cours. J'ai des bons résultats. Ça progresse bien. Fait que je suis pas inquiet pour ça. (Sujet 274)

Si l'opinion de certains est arrêtée quant à la valeur du français dans la vie professionnelle, d'autres doutent : « Dans les présentations, on écrit un texte quelconque sur notre projet. C'est plutôt important. Tes erreurs, il faut que tu les voies. C'est une meilleure présentation,

en fin de compte, premièrement le prof peut comprendre mieux. Je sais pas si c'est important, si c'est bon pour notre futur. » (Sujet 297) À court terme, donc, la qualité du français permet une meilleure communication; à plus ou moins long terme, toutefois, cette valeur semble moins évidente pour ce qui a trait à la vie professionnelle.

Lorsqu'ils abordent la question de la valeur du français en contexte scolaire, les garçons ne se limitent pas à des commentaires sur l'ordre collégial. Ils remontent aussi loin que l'école primaire : « C'est sûr que la lecture, c'est vraiment important, mais le problème, c'est que la lecture, il faudrait que ça commence déjà dès le primaire. C'est pas ça qui arrive. » (Sujet 266) Ainsi, ce participant a compris que la lecture est une activité à laquelle il doit accorder de la valeur, mais son expérience l'a conduit à croire que l'école n'est pas un lieu organisé en fonction de cette valeur, qu'il lui appartient de pratiquer cette activité qu'on lui a présentée comme importante. En d'autres termes, il faut appliquer la pratique que l'école recommande mais qu'elle ne place pas elle-même au centre de ses activités. D'autres propos rendent également compte de parcours scolaires qui ont fait en sorte que les sujets perçoivent, à l'entrée au collégial, la valeur de la langue écrite mais qu'ils n'ont pu faire l'expérience de l'apprentissage de certains éléments spécifiques, par exemple des registres de la langue.

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 [...]! » Fait que ça arrivait quand même assez souvent dans mon cours de secondaire cinq. [...] mettons, là, tu sais, garder une langue soutenue, là, pendant un texte, là, tu sais. Tu sais, nous autres, on pouvait parler, là, n'importe comment, pourvu qu'y ait pas de fautes, là. Tandis que, rendus ici, on est... c'est pas juste les fautes qui comptent, c'est la structure, puis qu'est-ce qu'on dit, puis c'est, bon, si c'est des bons faits, si c'est des bonnes preuves. Ça, avant, au secondaire, pourvu que ce soient tous des mots un après l'autre qui aient de l'allure. C'était pas aussi poussé, là. Peut-être bien que si on aurait été habitués à bien faire ça, là, pas juste à pas faire de fautes, mais... Parce que, avant, style, c'était surtout des fautes d'orthographe, c'était pas des fautes de syntaxe puis de ponctuation. (Sujet 267)

Ainsi, les garçons ont non seulement compris les enseignements de l'école, mais ils les ont aussi retenus. Toutefois, ils ne les mettent pas en pratique, entre autres parce que l'école ne les a pas initiés à une telle pratique.

Certains sujets nous ont affirmé que, selon leur expérience, la qualité de la langue est uniquement prise en considération, au collégial, dans les cours de philosophie et de français. Comme ces cours ne constituent pas la priorité pour tous, la valeur de la langue est nécessairement tributaire de cours qui n'occupent pas une place de choix dans l'esprit de certains élèves : « C'est moins motivant qu'un cours technique. C'est pas en lien avec ce

qu'on veut voir. T'en as de besoin quand même, là, c'est sûr, mais... » (Sujet 290) Ici, la qualité de la langue occupe une place centrale dans un environnement qui, lui, est excentré par rapport à la formation de l'élève.

Pour bien rendre compte des discussions, il nous faut ajouter que certains garçons établissent une distinction entre les cours de littérature et la grammaire, voire comparent ces matières. Nous avons entendu des propos favorables et d'autres défavorables à l'égard de l'étude de la littérature : « [...] dans le cours de français, présentement, on voit plus vraiment la grammaire. On voit plus, on lit des œuvres. Puis, je trouve que c'est important parce que, dans le fond, c'est ça qui va former notre pensée plus tard, des œuvres qui peuvent nous influencer au maximum. Ça développe notre culture. Ça développe notre pensée. » (Sujet 289) À l'inverse, nous avons été témoins de questionnements au regard de l'étude de la littérature :

Il y a combien de personnes qui lisent dans toute la classe, là? La plupart lisent même pas à moitié. Ils lisent les dernières pages. Ça donne quoi que la prof nous fasse acheter un livre s'y en a presque pas qui le lisent? On est mieux d'apprendre la grammaire, c'est bien plus important. Si tu fais un CV, tu vas porter ça à ton employeur, puis c'est plein de fautes de français. Bien, il va plus regarder ça que de la culture générale. Il va pas te demander : tu connais-tu Molière? (Sujet 292)

Spontanément, les garçons ordonnent les cours selon l'importance qu'ils leur accordent :

Pour ce qui est des cours, [le cours de littérature] est vraiment le dernier. Bien, je mets quand même beaucoup de temps pour ce qui est de la lecture des livres. Ça prend beaucoup de temps, je le fais quand même. Je fais les travaux demandés. Mais, côté importance que j'accorde à ce cours-là, c'est vraiment celui que j'accorde le moins d'importance parce que c'est le cours que j'aime le moins. (Sujet 272)

Ni la grammaire ni la littérature ne font l'unanimité, pas plus que le rang qu'occupe le cours de français dans la formation générale collégiale.

Présentés sous l'angle de la valeur accordée au français, les propos des garçons traduisent des opinions qui ne convergent pas. Rien ne sert de chercher une pensée unique, voire dominante; la diversité des perceptions traverse tout portrait qui se veut descriptif de la réalité. Ajoutons que, si les garçons ont soulevé la question de la valeur du français sous l'angle de l'importance de la maîtrise de la langue, ils en ont très peu parlé sous l'angle de l'intérêt. Cette quasi-absence, dans leur discours, de l'intérêt du français est-elle révélatrice? Retenons tout de même l'extrait suivant, l'un des rares sur le sujet : « Moi, je dirais que c'est surtout pour le DEC à date parce que j'ai pas eu de cours de français, disons, qui m'ont

vraiment intéressé beaucoup. 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)

Les garçons interrogés ont abordé le thème de la perception de leur compétence en français, d'une part, en parlant d'eux-mêmes et, d'autre part, en parlant de ce qu'ils perçoivent chez les autres. Parlant d'eux-mêmes, ils le font, par exemple, dans les termes suivants : « C'est surtout parce que je suis pas bon en français, en français écrit [que je n'aime pas ça]. Puis, tout ça, je réussis pas. J'ai beau me forcer, je m'améliore un petit peu mais pas autant que si je mets du temps dans d'autres matières; ça va augmenter beaucoup plus que si je mets du temps sur le français. » (Sujet 272) Les propos de ce garçon rendent compte d'une perception de sa compétence qui exerce une influence négative sur sa dynamique motivationnelle. Remarquons, par ailleurs, qu'il évalue la situation dans son ensemble alors qu'un regard qui discrimine en fonction du type de texte à produire peut conduire à un constat différent : « Moi, au secondaire, c'était l'écriture, écrire des textes. Là, on n'en fait plus. On ne fait rien que lire des textes. On fait des dissertations. Fait que la partie écriture, on n'en fait plus vraiment. À partir du secondaire, c'est-à-dire que t'inventes des histoires et tout ça. Moi, j'étais bon là-dedans, et, là, on n'en fait plus. » (Sujet 293) En exprimant un sentiment d'incompétence au regard du travail à accomplir au collégial, les garçons illustrent ce que les tuteurs traduisent lorsqu'ils disent qu'un élève en difficulté se présente devant eux « le moral à zéro », ne comprenant pas la matière ou les tâches à accomplir et n'arrivant pas à produire un rendement satisfaisant. Comme nous l'avons déjà indiqué, les tuteurs constatent les effets qu'exercent sur la dynamique motivationnelle des résultats insatisfaisants et, en revanche, les conséquences, sur cette même dynamique motivationnelle, d'une augmentation chez l'élève de sa compétence à accomplir les tâches scolaires. Rappelons que les tuteurs nous ont dit entre autres que « ça augmente toujours les notes, automatiquement [...] ». (Sujet 262) Les paroles entendues nous portent enfin à croire que l'élève accomplit une tâche, par exemple celle de produire un discours oral, en fonction de la perception qu'il a de sa compétence à accomplir la tâche en question : « Il y a plusieurs personnes qui veulent pas dire leurs opinions tout simplement parce qu'ils peuvent pas le dire. Parce qu'ils savent pas comment le dire. Ou parce que... ils trouvent pas la bonne manière pour le dire. Ils arrivent pas à se faire comprendre tout simplement. » (Sujet 268) Ainsi, selon ce sujet, une personne qui perçoit comme trop faible, voire inexistante sa compétence à accomplir certaines tâches, s'en trouvera non pas motivée par le désir de s'améliorer mais, au contraire, démotivée. Cet effet pourrait même la conduire, selon ce sujet, à l'autocensure.

Selon notre compréhension des discussions avec les garçons, ceux-ci croient que la perception qu'ils ont de leur compétence n'est pas immuable.

J'avais déjà fait un cours de rattrapage en français, mais c'était optionnel. C'était en plus de mon cours de français. Puis, ça m'avait tellement peu aidé, là, genre, il disait de faire des petits signes, genre, encercler le nom relié au verbe, ces affaires-là. Je le faisais au début, mais, à la fin, je le faisais pas et j'ai passé mon cours pareil. C'est juste que, rendu ici, quand j'ai commencé, je l'ai fait. Puis, en voyant vraiment pourquoi je fais des erreurs, puis je vois vraiment la différence entre les textes. C'est ça, ça me motive encore plus, ça me motive vraiment à continuer dans cette voie-là, d'améliorer mon français. Tandis que, au début, quand je suis entré icitte : « Ça m'aidera pas vraiment plus. Ça va peut-être m'aider de un ou deux points maximum. Fait que je vais venir juste parce que je suis obligé. » Mais, là, c'est vraiment... En voyant les résultats, ça me motive encore plus. (Sujet 277)

[...] c'est sûr qu'avoir une demi-heure, une petite heure de cours dans un cours de français, à toutes les semaines, de grammaire, de français comme tel pour savoir écrire, j'haïrais pas ça. Juste, pas nécessairement avoir des tests là-dessus mais avoir un petit peu de matière pour continuer à apprendre d'autres règles, pour m'aider à m'en souvenir ou, quand je me mets à écrire, faire des dissertations, que j'aie pas trop de misère. Puis, quand je me corrige, l'autocorrection, savoir accorder mes temps de verbes et tout ça. (Sujet 295)

Dans le cas de la lecture, perception de sa compétence et intérêt semblent liés pour certains élèves : « 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) Pour cet élève, l'intérêt représente un facteur qui peut influencer positivement la perception de sa compétence.

Parfois les garçons associent la perception qu'ils ont de leur compétence en français à la valeur de la tâche, parfois ils en parlent sous l'angle du rendement; rarement portent-ils un jugement sur la compétence ou l'incompétence.

En ce qui a trait à la perception de la contrôlabilité, les garçons en parlent en y associant différents aspects du travail en français. Ils associent ce concept autant à certains facteurs relatifs à la classe qu'à certains facteurs relatifs à l'école.

En ce qui concerne les facteurs relatifs à la classe, plusieurs garçons ont soulevé la question de la contrôlabilité en rapport avec le choix des sujets de lectures, des lectures elles-mêmes ou des thèmes de rédaction. Dans tous les cas, nous avons compris que les garçons demandaient à exercer une contrôlabilité partielle et non totale sur les choix à effectuer.

D'après ce que nous avons entendu, les élèves utilisent des stratégies qui permettent de contourner les exigences et de réussir lorsqu'une tâche suscite peu d'intérêt : « La plupart [des élèves] lisent même pas à moitié. Ils lisent les dernières pages. Ça donne quoi que la prof

nous fasse acheter un livre s'y en a presque pas qui le lisent? » (Sujet 292) Cette question du peu d'intérêt des lectures est d'ailleurs revenue sous différentes formes et à différentes reprises lors des entrevues, par exemple comme suit : « Là, tu arrives au début du cours, les livres qu'il faut lire sont écrits dans le plan de cours. Tu les achètes et tu lis ces trois ou quatre livres-là. Ils t'intéressent pas. Le livre a beau avoir 400 pages, tu en a lu 100, tu le sais que tu l'aimeras pas. » (Sujet 272) Toutefois, nous avons également entendu que le fait de se faire imposer les lectures pour un cours pouvait entraîner un effet bénéfique.

Choisir son propre livre? Non. Ça dépend. Je crois que, il faut quand même... Rendu au collégial, moi, je sais pas... On est déjà autonome, non? Parce que moi, je suis âgé déjà. Je crois que, bon, il faut suivre l'instructeur. Les garçons, on est en pleine révolte à cet âge-là. On veut pas suivre les règles. On a de la difficulté avec ça. Moi, je pense pas que c'est la question de choisir soi-même son livre, c'est plutôt, je sais pas, être tolérant. (Sujet 275)

Accepter la lecture imposée ou contourner la difficulté, voire l'éviter ne représentent toutefois pas les seules façons de procéder, selon les garçons interrogés. En effet, ceux-ci ont proposé certaines solutions, qu'ils savent difficiles à mettre en application mais qui influeraient sur leur perception de la contrôlabilité : « Bien, peut-être au moins le choix du livre. [...] Il faudrait peut-être que le professeur approuve la question avant que tu fasses ton texte, question d'analyse. » (Sujet 263) L'un des participants a évoqué son expérience à titre d'exemple : « Dans notre cours de français, il y a trois livres qui sont obligatoires, que tout le monde doit lire. Puis, ensuite, on doit totaliser un 20 pour 100, et, là, on a le choix de cinq ou six livres qui valent chacun 5 pour 100, bien 5 ou 10 pour 100. Donc, avec ça, on choisit les livres qu'on veut pour totaliser 20 pour 100 de la note totale. Ça, c'est quand même assez bien : on peut choisir le livre qu'on veut, et ça nous intéresse. » (Sujet 278)

La perception de la contrôlabilité par rapport aux thèmes imposés pour les rédactions a également été l'objet de remarques. Comment arriver à produire un texte satisfaisant en tous points, selon les critères d'évaluation établis, lorsque le sujet n'inspire rien?

Bien, je sais pas, moi. Il faudrait que j'y pense, là. Mais pas... Les jeunes sont passionnés par quoi? Par la musique. Par quoi? Par les styles, par la société, leur avenir. Moi, parler de mon avenir, là, j'ai pas de misère à écrire là-dessus, là; mais parler de la comparaison de deux tonnes de Daniel Bélanger vraiment plates qui dit rien dans ses tonnes... Il faut que tu dises c'est quoi le rapport entre les deux. Il faut que tu écrives 500 mots là-dessus. Tu viens de me perdre pas mal, là. (Sujet 267)

Quelle est la fonction du texte de départ dans le cas de la remédiation en français? Voilà ce sur quoi cet élève force le regard.

Pour ce qui est des facteurs relatifs à l'école, deux d'entre eux ont été soulevés en lien avec la contrôlabilité : l'horaire des cours et le caractère, volontaire ou obligatoire, de la mesure de soutien. Abordant la question de l'horaire des cours, un garçon nous a indiqué que le jour et l'heure ont un effet sur la disposition à l'égard de la matière ou du cours, que l'horaire peut influencer l'attitude. En d'autres termes, les garçons dont nous dressons le profil peuvent-ils se rendre totalement disponibles à l'égard d'une matière qu'il leur est difficile de posséder, et ce, parfois depuis des années?

Je trouvais ça intéressant. Peut-être que la seule chose que, je te dirais, qui pourrait peut-être être un petit facteur qui pourrait avoir de la misère à, peut-être, motiver les gens, ça serait de pas mettre les cours trop de bonne heure le matin. Moi, genre, j'étais bien motivé dans la mise à niveau, sauf que mon cours était quand même de bonne heure le matin. Quand tu arrives, tu es fatigué. Habituellement, au cégep, il y a beaucoup de monde qui ont pas encore découvert des méthodes, genre, de se réveiller le matin en arrivant dans les classes. Fait qu'ils arrivent le matin et ils sont comme... ils suivent pas. Ils sont pas capables de se motiver. Ça y est : trois cafés et je suis parti, tu sais. En tout cas, ça, c'est sûr que ça pourrait être un facteur des cours de bonne heure le matin... Ça pourrait être un petit peu raide. Je te dirais que ça pourrait être un cours vers dix ou onze heures, ça pourrait être aussi, genre, bon, mais, en même temps, c'est relatif à chacun. (Sujet 266)

Dans certains cas, la contrôlabilité constitue un enjeu réel tout en se situant à l'extrême opposée : « Mon degré de motivation, c'est que je suis obligé de le faire. » (Sujet 267) La confusion entre obligation et motivation est révélatrice. Dans ce cas-ci, l'absence totale de contrôlabilité, perçue comme nécessaire par l'élève, correspond à la condition nécessaire pour s'accorder le temps et l'énergie permettant d'améliorer la qualité de sa langue écrite. D'autres ont abondé dans ce sens.

Il faut que [la mesure d'aide] reste obligatoire, sinon il y a personne qui va y aller. (Sujet 265)

Je dirais peut-être obligatoire, parce que c'est sûr qu'il va toujours y en avoir qui verront peut-être pas qu'ils ont besoin d'aide, même si c'en est un sur cinquante. Parce que, de toute façon, ceux qui sont obligés, puis qui vont y aller, ils y seraient peut-être allés de toute façon. Je vois ça de même. Et, peut-être le peu de gars qui vont dire : « Ah moi, j'y vais pas... » Ils vont être obligés d'y aller, fait qu'ils vont s'améliorer s'ils travaillent... s'ils travaillent. (Sujet 263)

Pour aborder la question du caractère de la mesure, certains garçons réfèrent aux mesures de soutien à la réussite qu'ils connaissent : « Bien, je stresse plus [qu'au secondaire], rendu aux examens de français. Ça me tente vraiment pas... mais parce que, c'est ça, là, j'ai signé une affaire, ç'a l'air — je m'en rappelle plus — si je poche ma mise à niveau, je suis dehors de ma technique. Fait que je commence à prendre ça à cœur, le français. Ils mettent ça un peu drastique, là. (Sujet 267)

Pour savoir si les garçons réussissent comme ils le souhaitent, nous avons analysé leur discours afin d'en saisir les éléments qui renvoient à la notion de rendement. Le groupe des tuteurs est celui qui a le plus discuté cette notion, bien que tous les autres groupes sauf un l'aient abordée.

Pour les tuteurs, le rendement est un repère qui permet de juger de l'effet de la mesure de soutien mais n'en constitue pas nécessairement l'objectif. En fait, bien qu'ils n'évacuent nullement la question du rendement, les tuteurs se fixent des objectifs empreints d'affectivité.

Moi, c'est mon objectif, si je vois le sourire qui devient de plus en plus prégnant dans la rencontre avec l'étudiant. Là, je vois que mon objectif se réalise, dans le fond. Ça augmente toujours les notes, automatiquement quand il y a la motivation de l'élève. (Sujet 262)

Les élèves que j'ai eus, moi, ils me mettaient pas de pression. Ils me considéraient plutôt comme une personne-ressource qu'ils étaient chanceux d'avoir, comme un être performant et qui veut vraiment bien faire son rôle. Ils s'assuraient avec moi que j'avais... Que ça me dérangeait pas de me déplacer pour le travail et les distances à franchir. Alors, pas de pression de leur part. À part la pression de soi-même : on voudrait que l'élève réussisse bien. Être fier de lui et être fier de soi-même aussi. Mais, jamais de la part des élèves qui viennent se faire aider. À part ceux qui viennent à la dernière minute... Ça m'est arrivé, une qui est arrivée et qui a dit je veux savoir ça. Mais, c'est pas la majorité. (Sujet 259)

Du côté des garçons qui doivent améliorer leur compétence linguistique, le rendement est évalué différemment, plus directement. Il sert à mesurer l'efficacité de l'engagement et de la persévérance, et cette évaluation peut être aussi bien négative que positive. Ainsi, l'évaluation sera négative si l'élève ne constate pas une amélioration notable de sa performance : « Comme, moi, je m'entraîne, puis, quand je vois que j'ai pas de résultats, je veux dire... Excuse! » (Sujet 270) Dans le cours de l'entrevue, ce garçon faisait allusion à l'entraînement physique. En fait, il a comparé l'entraînement physique et l'entraînement linguistique, et mis à profit des mesures d'évaluation — aussi simples et personnelles soient-elles — liées à l'action. En revanche, l'évaluation se révèle positive lorsque l'élève constate une amélioration réelle de sa compétence :

Oui, je suis inquiet, parce que je viens du Chili. Ma langue maternelle, c'est l'espagnol. C'est une préoccupation constante le français, à tous les jours. Dans tous les cours, ils me demandent des performances. Donc, je suis en train de travailler à tous les jours. C'est la seule manière que j'ai réussi la session passée. D'ailleurs, je suis venu deux fois au Caf, quatre fois. Ça m'a suffi. Ça a bien été. (Sujet 275)



Bien, je sentais pas vraiment que j'avais le choix, parce que, sinon, il fallait que je reprenne mon premier cours [de littérature]. Fait que... Mais, si je l'aurais pas reçu [la feuille de convocation]... Si mon prof m'avait pas dit ça, je serais pas venu en tant que tel. J'aurais resté avec ma lacune. Je me disais : « Qu'est-ce que je peux gagner ici? » En fin de compte, en venant ici, j'ai vraiment vu que je me suis vraiment amélioré. J'ai vu des résultats, puis juste après quelques cours, là. (Sujet 277)

L'évaluation à laquelle s'adonnent les sujets pour s'assurer d'une amélioration réelle de leur compétence leur sert par ailleurs à évaluer la valeur d'une mesure de soutien. Ainsi, lorsqu'un pair qui a profité d'une mesure de soutien expose les gains qu'il en a tirés, cette mesure devient crédible : « Ah oui, quelqu'un qui a eu des résultats, la personne le sait bien plus que, admettons, un professeur, qui, lui, ça fait longtemps, qui a toujours... qui a jamais eu des difficultés. Tu sais, mettons, quand il y a des problèmes, il vient te voir, puis il dit : " Moi, je vais bien à cause du programme, puis j'aimerais ça t'aider. " Tu sais, quelque chose de même, là, quelqu'un qui te comprend. » (Sujet 279) Ainsi, les garçons accordent de la crédibilité à l'évaluation que fait un pair d'une mesure qu'on leur propose.

### **Le soutien en français, considéré sous l'angle de la communication intersubjective et de l'affectivité**

L'importance que les garçons accordent aux relations humaines, déjà abordée en tant que facteur relatif à la classe, nous apparaît particulièrement déterminante pour saisir le plus complètement possible la dynamique motivationnelle des garçons. Voilà une dimension encore peu documentée de leur vie scolaire, mais qui justifie leurs demandes répétées en vue d'établir des « connexions » (Pollack, 2001). Cette nécessité, en lien à la fois avec la dynamique motivationnelle et les besoins de nature plus purement affective qui les animent, les conduit à nous entretenir de communication intersubjective mais également de plaisir, entre autres sous la forme de l'humour.

À tous les moments du parcours devant conduire à une amélioration, soit autant au stade du diagnostic qu'à celui de l'information quant aux ressources existantes ou du soutien même, les garçons souhaitent des relations qui soient d'abord basées sur des qualités humaines, que l'aide provienne des pairs comme des personnels enseignant ou non enseignant. Ainsi, ils préfèrent que l'on s'adresse à eux personnellement advenant le cas où leur compétence est déficiente. À leurs yeux, les moyens par lesquels on leur suggère le recours à une mesure de soutien doivent absolument être personnalisés; par conséquent, les outils tels les formulaires constituent une réponse insuffisante au « problème » qu'ils ont à solutionner.

Ceux qui l'ont fait, justement, comme qu'il disait. Les professeurs, ils nous donnent ça, et je suis sûr qu'il y en a qui ne savent même pas c'est quoi. Je suis sûr qu'il y en a [en français et en philosophie] qui ne savent même pas ce qu'ils font [...]. Je suis sûr qu'ils donnent des feuilles de même et ils ne savent même pas ce qu'ils font dans un centre d'aide comme ça. C'est juste une feuille! (Sujet 280)

Sans attention individuelle, l'utilisation de formulaires peut refléter, de l'avis des élèves, une méconnaissance des services suggérés. Qui plus est, comment les enseignantes et enseignants peuvent-ils juger de la pertinence de cette aide pour les élèves, s'ils ne la connaissent même pas suffisamment pour la présenter?

Répetons-le : sans attention individuelle, un vide affectif s'installe. Ce vide, qui ne saurait être confondu avec l'autonomie, accompagne l'entrée au collégial dans certains cas et ne peut être fécond pour des élèves n'arrivant pas à satisfaire, seuls, aux exigences que le système impose en matière de compétence linguistique.

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. C'est ça le problème.

[...] c'est comme si on rentrait dans la maison où est-ce qu'on est appuyés, où est-ce qu'on est aidés, où est-ce que... Nous, on est importants pour eux. Et ici, c'est pas qu'on n'est plus importants 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 y a pas de problèmes. » Si tu fais pas tes devoirs, ils te disent rien. Puis, on n'a pas vraiment une adaptation pour pouvoir rentrer dans le cégep très bien. (Sujet 268)

Certains vont plus loin et confient que l'attention n'est pas suffisante, qu'elle doit être accompagnée d'une certaine pression : « Bien, plus, peut-être pas obliger mais, tu sais, plus pousser pour y aller. Peut-être, je sais pas, venir avec moi, m'expliquer un petit peu. Ça nous donnerait une idée. » (Sujet 280) Dans ces cas, l'attention attendue varie quelque peu, mais le besoin de relation, lui, reste au cœur des propos.

Une fois que les garçons ont reconnu leur besoin en français, trouvé la mesure appropriée et accepté l'idée d'en profiter, l'importance de la relation interpersonnelle leur semble tout aussi élevée. Cette importance est soulevée aussi bien par les tuteurs que par les garçons interrogés. De l'avis des tuteurs, la qualité de la relation entre l'élève qui reçoit de l'aide et le tuteur qui la lui offre doit être considérée comme prédominante. En effet, le tuteur

doit faire preuve de qualités humaines qui prévalent par rapport à la compétence disciplinaire : « Dans la sélection de tuteurs, c'est pas important d'avoir 95 pour 100; ce qui est important, c'est de maîtriser relativement mais, surtout, d'être capable... C'est au point de vue humain, pédagogique, c'est sûr qu'il faut pas être en difficulté, là. » (Sujet 257) Ainsi présenté, le rôle du tuteur est de soutenir l'élève, entre autres, mais non exclusivement, en ce qui a trait à la matière. Nous comprenons également en ce sens, c'est-à-dire au sens de l'importance de la qualité de la relation d'aide, la remarque qui suit, sur l'égalité des partenaires.

Moi, je dirais que le point important, je crois, là, c'est l'importance du centre d'aide du tutorat par les pairs, c'est la relation étudiant-étudiant. L'étudiant aidé se sent pas inférieur devant le professeur, il se sent au même niveau que nous autres. Bien, de même niveau... parce qu'on est tous les deux dans la même situation. Et puis, je crois que c'est un aspect fondamental de tout ça, parce que, justement, c'est une approche plus facile. Au lieu d'aller voir le professeur et puis de poser toujours les mêmes questions ou on a peur des mauvaises questions, les questions qui valent pas la peine... (Sujet 258)

De leur côté, les garçons expriment le besoin d'appuyer leur travail d'amélioration sur une relation humaine : « Bien, sans aller au Caf, je peux pas m'améliorer. Bien, il faudrait que je m'installe tout seul chez nous, puis que je prenne des textes. Puis que je travaille vraiment fort. Puis, j'ai pas d'intérêt. » (Sujet 272) Même formulé différemment, le discours est semblable lorsque l'aide provient d'une connaissance. Cette forme d'aide, de la part des membres du réseau naturel, est hautement considérée.

Moi, j'ai une de mes amies qui est en arts et lettres à Maisonneuve. Puis, je lui ai demandé de l'aide la dernière session. Elle m'a aidé. Puis, là, c'est, genre, que, si j'ai besoin d'aide, je le sais que j'ai juste à l'appeler, puis elle va venir m'aider. Et elle, ça la dérange pas, parce qu'elle s'en va en enseignement du français. Fait que ça lui fait plaisir. [...]

Mais quand tu as une amie comme ça, c'est cool, parce qu'elle peut nous aider. Et, en même temps, je sais pas, de la manière... Ça rentre plus dans ma tête dans ce temps-là parce que, tu sais, c'est quelqu'un que je connais. Puis, au moins, on parle de français. Puis, c'est pas, genre : « O.K., on passe deux heures là-dessus. » Mais, en deux heures, on peut, genre, passer... faire des *jokes*... Tu sais, ça rentre mieux. (Sujet 283)

L'importance de la dimension affective dans l'amélioration du français, à l'entrée au collégial, est soulignée, voire répétée par les garçons interviewés.

Le plaisir ou, plutôt, l'absence de plaisir revient dans le discours des garçons comme autre élément déterminant. Tout comme pour ce qui est de l'affectivité, il peut être

considéré sous l'angle de la dynamique motivationnelle, compte tenu de l'association que font les garçons entre plaisir et contrôlabilité, par exemple. Ce facteur peut toutefois être isolé, ce qui permet de donner aux garçons la parole sur ce seul point.

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 ça soit ça : il faudrait qu'on ait le choix. (Sujet 272)

Aucun des garçons rencontrés n'a laissé croire que personne n'éprouve de plaisir à lire; les propos reproduits plus haut, en particulier ceux qui concernent la valeur, la compétence et la contrôlabilité au regard de la lecture, l'indiquent. Toutefois, l'absence de plaisir semble un phénomène, d'une part, non négligeable et, d'autre part, plus remarqué chez les garçons que chez les filles.

[...] je sais que j'ai de la misère et je sais qu'il y en a gros, je sais qu'il y en a vraiment gros qui ont de la misère : la plupart du monde, même ceux qui sont inscrits en mise à niveau, ceux qui avaient pas une moyenne, genre, en bas de 76, 75 au secondaire. Il y en a beaucoup qui ont eu 80, mais, rendus ici, ils pochent deux ou trois fois « français 1 ». Il y a gros de mes *chums* que, eux autres aussi, ils capotent sur le français. Je me suis dit que c'est un peu pas mal tout le monde. 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)

Les garçons ne semblent pas refuser le plaisir de lire; ils semblent plutôt considérer que ce plaisir est surtout éprouvé par les filles et croire que le plaisir risque de croître en fonction du degré de contrôlabilité.

Cette absence de plaisir en lien avec la lecture présente, sous un nouvel angle qui s'ajoute aux concepts de la dynamique motivationnelle, le rapport à la lecture. En ce qui a trait à l'écriture, les propos de certains vont dans le même sens : « J'aime mieux mon rapport avec les autres personnes qu'avec une feuille de papier puis un stylo. » (Sujet 267) Le plaisir tiré des relations humaines est incomparable pour ce sujet, qui répète ainsi l'importance des relations interpersonnelles tout en avouant ne pas éprouver une telle sensation dans l'acte d'écriture.

Plusieurs des garçons interrogés ont parlé de l'humour et des avantages qu'il procure. Les tuteurs s'en servent pour initier une relation d'aide; les autres en vantent les qualités en ce qui a trait à la pédagogie ou à l'intérêt pour ce qui est des lectures à faire. La

position des tuteurs, qui ne sont pas des enseignants mais qui sont tout de même présentés tels des individus qui possèdent une compétence disciplinaire certaine — remarquée par les enseignantes et enseignants en ce qui concerne le tutorat en sciences et en philosophie — forcent ceux-ci à soigner la prise de contact avec les élèves aidés. Dans le cas d'une relation entre pairs de sexe masculin, l'humour devient un élément fructueux aux yeux des tuteurs « pour briser la glace. Il faut briser la glace. Puis pour expliquer des nuances dans l'explication. Mais, ce n'est pas... Tu vas faire référence à quoi? Tu utilises l'humour... » (Sujet 259) Pour les autres sujets, ceux qui sont plutôt en situation de recevoir de l'aide, ce recours à l'humour est présenté telle une qualité favorisant l'apprentissage.

Quand quelqu'un pleure, qu'est-ce que tu fais? Tu niais avec. Niaise dans le cours un petit peu aussi. Dans le style, tu niais pendant que tu donnes ton cours... J'avais un prof de maths, il faisait un show en avant. Les notes que tu avais : incroyables! (Sujet 270)

Tu l'écoutais. Il disait, genre, O.K., on va faire ça, et, après ça, je vais vous conter quelque chose. Puis, on va recommencer un petit peu. Tu aimais ça. (Sujet 271)

Cette demande, qui peut être entendue telle une demande d'allègement quant à la forme mais non quant au fond, concerne également les objets de lecture.

Moi, je reviens à ça : c'est peut-être bien personnel, mais, moi, analyser des poèmes, analyser des vieux textes de littérature... Oui, ça peut être intéressant, dans une certaine mesure, mais le but premier d'un cours de français, c'est de t'apprendre à écrire, à mieux parler le français. Puis, il y a beaucoup de monde qui vont pas être intéressés par ça, là, travailler via ces médiums-là, les poèmes, puis les textes romantiques ou quoi que ce soit. Je suis certain qu'il y aurait moyen de travailler le français avec des trucs, je sais pas, peut-être faire appel à de l'humour ou faire appel à des trucs plus d'actualité ou des textes des éditoriaux. (Sujet 274)

Elle semble directement liée aux centres d'intérêt d'une partie appréciable des garçons interrogés : « Bien, analyser une phrase en français, un texte, on va lire, en général les gars, plus de l'humour, des BD, des trucs avec des images. » (Sujet 276) Ces suggestions quant aux sous-genres et aux types de lecture s'ajoutent aux éléments déjà énoncés concernant la motivation.

Un dernier élément révèle à quel point les garçons interrogés sont sensibles à la dimension affective des mesures de soutien. À leur avis, toute mesure d'aide digne de ce nom doit assurer le respect de la personne aidée, et également son intégrité.

Tantôt, tu m'a demandé : « Avez-vous eu honte ou vous êtes-vous senti mis de côté quand vous avez été invité à aller au Caf? » C'est sûr que nous, on a tous passé à travers ça. On est tous là, ça veut dire que ça nous a pas trop dérangés. Mais, j'en ai

vus dans mon cours, à l'autre session d'avant... j'ai vu trois gars quitter le cours, après le deuxième cours, parce qu'ils avaient justement reçu une invitation au Caf. [...]

Oui, ils ont abandonné le cours. Je sais plus où est-ce qu'ils sont. Mais, c'est ça, le fait d'aller, de marginaliser ces personnes-là, les mettre en marge... Je sais qu'on aimerait que les étudiants rendus au collégial aient pas à suivre des cours, justement, de grammaire. Justement, ils sont rendus en littérature, puis, là, c'est plus le temps de faire ça. Mais, c'est pas ça la réalité; il y a plein de monde qui en ont de besoin encore. Peut-être, je sais pas, pas les mettre de côté, parce que bon, moi, j'ai vu du monde quitter à cause de ça. Ils ont reçu leur papier rose. Puis, ça se pognait la tête. Ah, mon doux, là, je fais dur! Puis, c'est pas ma place au collège. (Sujet 274)

Il faudrait donc proposer subtilement, ménager les sensibilités de garçons probablement en désarroi, compte tenu du code social masculin au regard et du français et de l'aide en français.

Porter attention aux échanges humains, oser encourager le plaisir chez ceux qui n'en éprouvent pas d'emblée au contact de la matière, voilà des facteurs qui, si l'on comprend bien les garçons, seraient aptes à favoriser leur amélioration, voire leur réussite en français.

### **Le soutien en français, considéré sous l'angle de la cohérence du système d'éducation**

Si l'on exclut la nécessité de miser sur la motivation personnelle et la dimension affective, l'élément le plus récurrent dans le discours des garçons interrogés est sans contredit l'incohérence, sous toutes ses formes, du système d'éducation. À cet égard, les interrogations sont nombreuses et portent autant sur le développement de la compétence langagière que sur l'autonomisation pour ce qui est de l'école. Nous avons déjà exposé un certain nombre des incompréhensions livrées par les garçons interrogés, mais la force de la dénonciation oblige à revenir sur la question.

Le regard qu'ils portent sur leur cheminement scolaire ainsi que sur leur intérêt par rapport au français amène les garçons à parler des deux ordres d'enseignement fréquentés avant l'entrée au collégial. Pour eux, ni l'ordre primaire ni l'ordre secondaire ne doivent être dissociés ou du problème ou de la solution.

J'aime la littérature. J'aime lire. J'aime l'histoire de l'écriture française. Mais, quand il arrive que j'ai pas des notes par rapport à mon intérêt. J'ai vraiment des problèmes en français écrit. Ça fait que j'ai pas les bonnes notes. Bien, ce que le professeur dit, que je trouve pas très intéressant, mais pas ennuyant. Mais, c'est mes

problèmes en français écrit. Puis, ce 30 pour 100, là, qui est tout le temps soustrait à ma note... J'ai une bonne note au départ, puis, il m'enlève 30 pour 100 à cause des lacunes que j'avais au secondaire, pour des choses que j'ai pas apprises au primaire et au secondaire. Ça, je trouve ça très décevant. C'est peut-être ce qui fait que je suis vraiment pas motivé en français. (Sujet 272)

Ouais, j'ai pris un an! C'était dans le but de me cultiver personnellement, puis d'aller dans des champs qui m'intéressaient, la musique ou la lecture, en sciences, n'importe quoi qui me touchait, si tu veux. Puis, finalement, j'ai pas fait beaucoup de lectures, parce que je suis un petit peu procrastineux, si tu veux. Puis eh, pour ça, bien, c'est pour ça que j'ai hâte de recommencer le cégep. Puis, la mise à niveau m'a beaucoup aidé parce que j'ai pas beaucoup lu dans... si tu veux, dans mon enfance, dans mon adolescence. Fait que c'est dû au pourquoi j'ai pas de vocabulaire. Puis, justement aussi, j'avais de la misère avec mes structures de phrases, des trop longues phrases qui avaient pas nécessairement un sens précis. J'avais des lacunes en grammaire aussi. Puis, c'est sûr que, au cégep, quand tu entres au cégep, c'est évident qu'il y a beaucoup plus de rédaction, surtout si tu es en sciences humaines. Puis, c'est ça, moi, je suis en sciences humaines, en passant. Puis, c'est ça, ça m'a aidé beaucoup, genre, le côté mise à niveau parce que, si tu veux réussir en français, je pense qu'en suivant une mise à niveau, puis que tu es motivé, ça te prend juste ce cours-là, puis tu es adapté. C'est sûr. Parce que mise à niveau, c'est quand même un cours assez précieux : tu révises toute la grammaire que tu as vue, puis c'est d'une manière claire et nette. Tandis que, comment dire, au secondaire puis au primaire, tu avances tranquillement, puis d'une année à l'autre, c'est un petit peu différent et c'est jamais des points de vue clairs. Comme, le système est un petit peu libre, genre, au secondaire. Il y a certains points, mais c'est quand même vague. Puis, on dirait qu'en sortant du secondaire, nécessairement, si t'as pas fait beaucoup de lecture, ta rédaction sera pas vraiment, comment dire, aiguisée ou complète. (Sujet 266)

Mais, la question que je me pose, c'est : « Comment ça se fait justement qu'on se rend jusqu'au cégep, là? » On passe à travers le secondaire, puis, en fin de compte, on comprend pas le français quand on arrive ici, tu sais. On n'arrive pas à l'écrire, à le ponctuer, puis la grammaire et la syntaxe. Comment ça se fait? Tu sais, comment ça se fait? C'est justement un petit peu à cause de ça. Il y a tellement d'autres points, tu sais, sur la compréhension de textes ou je sais plus trop, les exposés oraux, n'importe quoi d'autre, qui font que, à partir peut-être de secondaire trois ou quatre, on explique moins c'est quoi écrire en français, tu sais. Puis, on arrive... (Sujet 276)

Ces garçons portent un jugement plutôt dur sur les ordres d'enseignement primaire et secondaire : « Moi, c'est, surtout, le problème, c'est surtout, je pense, que c'est pas ici que ça doit se passer, c'est avant : c'est le primaire et le secondaire. » (Sujet 268) En d'autres termes, selon eux, l'acquisition d'une compétence langagière suffisante pour entreprendre des études collégiales doit être réalisée au cours des années qui précèdent l'entrée au collégial.

Ce constat quant à l'insuffisance de la compétence linguistique, voire à l'incompétence, est posé aussi bien en fonction des individus qu'en fonction de l'ensemble des élèves. Il l'est également en fonction du sexe. Parfois, les garçons se proposent comme illustration du problème; parfois, ils considèrent faire partie d'une « population » formée de manière inadéquate en français.

C'est ça, je sais que j'ai de la misère et je sais qu'il y en a gros, je sais qu'il y en a vraiment gros qui ont de la misère. La plupart du monde, même ceux qui sont inscrits en mise à niveau, ceux qui avaient pas une moyenne, genre, en bas de 76, 75 au secondaire. Il y en a beaucoup qui ont eu 80, mais, rendus ici, ils pochent deux ou trois fois « français 1 ». Il y a gros de mes *chums* que, eux autres aussi, ils capotent sur le français. Je me suis dit que c'est un peu pas mal tout le monde. 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)

Moi, je pense qu'il faut faire quelque chose au cégep, genre, essayer d'instaurer quelque chose pour aider les garçons en français, là. Je pense que c'est peut-être un petit peu trop tard, là. Je sais pas, là. C'est ça que je pense, c'est peut-être un petit peu trop tard pour agir. Il aurait peut-être fallu commencer plus au secondaire ou au primaire peut-être. Je sais pas... on va souvent parler des gars puis des filles, les filles ont plus de facilité, bien, c'est peut-être à cause de la manière dont se donne le cours, le gars va être moins attentif. Puis, la fille, elle va être plus intéressée par le cours. C'est peut-être là le problème aussi. C'est ce que je pense. (Sujet 292)

Comment ces garçons en sont-ils arrivés, après au moins 11 années d'études, à surévaluer leur compétence linguistique à un point tel qu'il existe un écart important entre leur propre évaluation et celle du système scolaire? « Bien, en tant que tel, j'ai pas vraiment... Ce que j'ai remarqué, c'est la différence; j'ai pas vraiment regardé la période de transition en tant que telle. Je peux pas te dire. Je sais qu'au début, ç'a été un choc de voir à quel point j'étais aussi faible en français. Je me pensais tout le temps plus fort que ça. » (Sujet 277) Comment les messages ont-ils été transmis? Comment ont-ils été reçus?

Plusieurs essaient de comprendre le glissement d'une compétence suffisante à une compétence insuffisante en tentant des explications. Certains, par exemple, s'interrogent sur le parcours qui les a menés d'un secteur du système d'éducation à un autre.

Moi, j'étudiais dans une école française privée. Donc, le système est différent. J'ai eu des difficultés parce que, dans les détails, dans le système français, on compte les erreurs de grammaire et d'orthographe. Si tu oublies une virgule, bien, t'auras pas de problèmes. Ici, c'est vraiment chaque chaque petite erreur qui enlève des points. Puis ça, ça m'a ravagé au début. Puis, je me suis repris. J'ai été au Caf. Puis,



là, ça va bien. Plus de problèmes! Donc, la transition a été un petit peu dure, mais je me suis repris, quand même. (Sujet 278)

Dans ce cas, le changement de système a commandé un ajustement que nous pourrions qualifier de mineur, ce qui a permis au garçon de s'adapter relativement aisément. Il en va autrement pour les garçons qui cherchent aussi loin qu'au primaire les raisons qui expliquent la situation.

Le discours des garçons par rapport au système scolaire ne porte pas uniquement sur la compétence — ou l'incompétence — langagière. En effet, plusieurs considèrent que l'autonomie nécessaire en matière langagière pour réussir des études supérieures fait défaut chez certains.

C'est pas tout le monde qui est autonome. Au début... Au départ, je veux dire, les gens qui arrivent du secondaire, il y en a, oui, qui sont plus autonomes que d'autres. Mais, il y en a qui, je veux dire, ils ont pas de barrières. Ils font vraiment ce qu'ils veulent. Ils sont pas... Ils ont pas d'encadrement, puis ils se rendent pas compte. Puis, tu peux être sûr qu'à un moment donné, ou ils vont s'en rendre compte ou ils vont peut-être y penser. Soit qu'il est trop tard, mais tu peux toujours te reprendre. (Sujet 274)

Entreprendre des études collégiales nécessite des connaissances, des habiletés, des attitudes qui font, malheureusement, cruellement défaut chez certains. Si les garçons en sont conscients, ils s'interrogent quant à la cohérence d'un système qui remet en question ces éléments après en avoir surveillé les acquis.

### **Le soutien en français, considéré sous l'angle des propositions de certains garçons**

Nous pouvons comprendre et traiter de différentes façons les trois éléments présentés comme les plus cruciaux de l'étude des discours des garçons, soit l'importance de la motivation, celle de la dimension affective et celle de la cohérence. Nous pouvons, en effet, imaginer mille et une manières de conceptualiser des mesures de soutien à la réussite en français fondées sur ces éléments. Toutefois, les entrevues ont permis d'éviter le piège d'une conceptualisation empreinte de bonnes intentions mais dépourvue des qualités que les premiers intéressés souhaiteraient retrouver dans de telles mesures. Nous avons par conséquent isolé certains facteurs, en prévision des entrevues en grands groupes et selon les deux catégories suivantes : facteurs relatifs à l'école, facteurs relatifs à la classe.

Parmi les facteurs relatifs à l'école nommés de manière très spécifique par les garçons, figurent la taille et la composition du groupe, ainsi que l'organisation du nombre de périodes des cours.

En ce qui a trait à la taille du groupe, tous les garçons qui se sont prononcés à ce sujet ont précisé soit que les groupes étaient constitués d'un trop grand nombre d'élèves, soit, autrement, qu'ils souhaitaient « des groupes plus petits » (Sujet 282). Cette remarque est revenue dans le discours autant en ce qui concerne les cours de français que l'aide en français.

Tu sais, un prof avec 30, là; il y a, quoi, 30 élèves? S'il divise sa classe en moitié, il reste pendant, quoi, toute la période, pendant une moitié, mais l'autre, ils ont fait quoi? Tu sais, c'est comme! À un moment donné, eux autres, ils ont même pas le temps d'y expliquer, tu sais, s'il y a quelqu'un qui comprend pas. Je veux dire, il va s'en aller lui expliquer. Mais, il y a tellement de questions que... S'il en a 30 questions à un moment donné, il peut pas passer les 30 questions. (Sujet 269)

Pas nécessairement du même groupe, là; pas, admettons, comme le cours de philo, juste techniques. Mais, peut-être, des plus petits groupes. Je sais pas s'il y a beaucoup de profs en français, là. Mais des petits groupes. (Sujet 285)

Moi, c'est vraiment... Chaque personne, ce qu'il faudrait, surtout les plus faibles, genre, on pourrait diviser les plus forts avec les plus faibles. Puis, les plus faibles, que ça soit vraiment des beaucoup plus petits groupes, pour vraiment s'occuper du travail de l'étudiant. Parce que, quand, dans un gros groupe, même si tu as un groupe de rattrapage, dans un gros groupe, c'est plus difficile de vérifier tes propres erreurs. Puis, parce qu'ici, j'ai fait la différence entre un gros groupe et un petit groupe pour un rattrapage. Quand tu es vraiment tout seul avec la personne qui t'explique les règles, ça augmente beaucoup plus vite. Tu as des résultats beaucoup plus concrets que si tu prends un gros groupe. (Sujet 277)

Dans certains cas, les élèves ont fait cette remarque en y ajoutant un élément : « Il y a aussi le fait que les périodes, il faut qu'elles soient moins longues. Ça, c'est obligé. Des groupes plus petits. » (Sujet 282) Ces remarques sur la taille des groupes et sur le nombre de périodes des cours indiquent que, chez un certain nombre de garçons, les irritants sont multiples.

La remarque à propos de la taille du groupe, tout comme celle au sujet de l'organisation des périodes d'enseignement, sont revenues à maintes reprises dans le discours des garçons.

Tu sais, vous soulignez que les gars, les filles, les différences... C'est certain ça : on s'obstinera pas là-dessus, à savoir « les filles sont-tu plus appliquées? Elles écrivent-tu mieux? Elles ont-tu plus de capacité à écrire en français que nous? » Je penserais pas, là. Peut-être, en tout cas, ce que je pense, c'est que les cours sont pas nécessairement conçus pour les gars. Pour un garçon, là, rester quatre heures à écouter du français... On trouves-tu ça plate! C'est difficile. Moi, je vais regarder... Je sais pas... Je prends juste ma copine. Elle est du même âge que moi. Elle est de niveau universitaire. Elle a pas plus d'intérêt que moi en français nécessairement, mais elle est capable de rester assise devant ses bouquins beaucoup plus longtemps

que moi. Moi, il faut que je me lève. Il faut que je bouge. Il faut qu'il y ait de l'action un petit peu. Il faut que je me stimule autrement. Moi, je pense — ça, c'est mon opinion — mais la grosse différence, c'est, là, c'est peut-être dans la façon de l'enseigner, le français, qui est peut-être moins adaptée à nous. Moi, je suis convaincu qu'on a les capacités d'avoir les mêmes résultats. Si c'est pas mieux, tu sais. Mais, on a peut-être... Non, mais c'est vrai! Je suis convaincu de ça, moi, mais c'est juste qu'on va manquer d'intérêt. On va pas travailler de la même façon. On va pas s'appliquer aussi bien dans notre cours qu'une fille va pouvoir le faire. (Sujet 274)

Je trouvais pas ça un échec en tant que tel, c'était plus comme un petit peu d'orgueil quoi. À part ça, j'ai continué. J'aime ça, l'informatique. Puis, c'est pas un petit peu de français qui va me faire lâcher. Si je lâche, bien, qu'est-ce qu'il va me rester? Plus rien. Je suis mieux de pas lâcher et de continuer là-dedans. Pour revenir au sujet de comment on pourrait améliorer, puis rendre le cours de français intéressant, bien on devrait faire plus de discussions. Ce qui se passe dans nos cours de français, c'est qu'on reste assis pendant quatre heures. Puis, il fait du cours, puis il dit qu'on analyse un texte, et on fait ça, puis... Je trouve pas ça intéressant du tout. Comparativement au cours d'anglais, où on fait des discussions. On choisit les sujets sur lesquels on veut parler. Il y a des opinions de tout le monde. C'est vraiment intéressant, interactif. On regarde des petits films. On discute dessus. Ça, c'est vraiment bien. J'aime bien cette méthode de travailler. (Sujet 278)

Ben, je sais pas, là, ce qui pourrait m'aider. Ben, tu sais, c'est pas mal complet, là... C'est sûr, ça pourrait être plus passionnant, là... Parce que, rendre un cours de français passionnant... Je le sais pas comment... Je sais pas. Si vous autres mêmes vous avez pas réussi à trouver. Je vois pas pourquoi moi, je trouverais. Bien, peut-être des groupes avec moins de monde dedans, là, des groupes plus petits et plus axés sur... Je sais pas si, pendant que tu écris ton texte, le prof passe et dit : « Eh, pourquoi tu fais ça? » Tu sais, tout de suite quand tu fais ton erreur, tu la vois en la faisant. Tout de suite quand tu l'as faite, il t'a expliqué. Pas deux ou trois semaines plus tard quand tu t'en fous pas mal de ton texte parce que tu l'as passé, là. (Sujet 267)

Par ces propos, les garçons indiquent la raison d'être de leur demande : une diminution du nombre d'heures de présence continue en classe ou une organisation différente de ce temps pourraient être bénéfiques en raison de la difficulté qu'éprouvent certains garçons à rester immobiles et attentifs; une diminution de la taille du groupe permettrait une rétroaction immédiate, une attention plus importante de la part de l'enseignante ou de l'enseignant et la formation de groupes en fonction de la nature du travail à effectuer. Cette attention — qui renvoie à la demande d'augmentation et d'intensification des relations humaines — est aussi proposée telle une solution en matière d'aide en français :

Oui. C'est comme, tu entres, et il y a comme, tu t'en vas dans un groupe. Il y a une personne qui s'en va avec toi, pendant, genre, cinq ou dix minutes. Là, il te parle et

il essaie de comprendre c'est quoi ton problème. Il fait ça à chaque personne. S'il y a deux ou trois qui ont le même problème, qu'ils se mettent ensemble. C'est ça, on se forme des petits groupes du même problème. (Sujet 271)

Ce dernier extrait sur la taille des groupes indique que cette question est traitée différemment par les garçons selon qu'il s'agit de la taille du groupe en situation de cours de français — le groupe gagnerait alors à être plus petit — ou des mesures souhaitées de soutien en français — l'aide pourrait, à leur avis, être offerte à des petits groupes d'élèves éprouvant des difficultés semblables.

Bref, les garçons interrogés sont en mesure d'émettre deux types de suggestions en ce qui a trait aux facteurs relatifs à l'école : le premier concerne la taille et la composition des groupes; le second, l'organisation des périodes de temps en classe.

Pour ce qui est des facteurs relatifs à la classe, l'approche pédagogique est clairement considérée comme susceptible de favoriser la réussite. Ainsi, pour l'élève, il est plus invitant et, par conséquent, plus motivant d'entendre l'enseignante ou l'enseignant insister sur la valeur de l'exercice plutôt que de la ou le voir utiliser la menace de l'échec.

Moi, je dirais plutôt « Changer la mentalité des professeurs, de revenir... » Plutôt, de dire « Regarde. » Dire pas tout le temps : « Tu vas couler ton cours. Tu vas couler ton cours parce que tu écris mal. » Quand on te dit « Tu vas couler ton cours », tu le coules, c'est sûr et certain. Dis plutôt : « Regarde : change ta phrase. Regarde : tu pourrais couler ton cours, mais, si tu te mets... » Tu sais : mets un point positif là-dessus. À un moment donné, c'est, comme, « Tu vas couler ton cours », tu le coules. Je sais pas, moi... Ma prof de français, elle dit tout le temps ça : « Ceux qui ont la fréquence en bas de 15, là, c'est sûr et certain que vous allez couler le cours. » (Sujet 269)

Cette remarque s'inscrit aussi parmi les nombreuses demandes faites en faveur de « connexions » intelligentes et sensibles.

Quelques garçons ont abordé l'acte d'écrire sous l'angle de ces vertus. En effet, ils ont relevé les qualités de cet acte pour l'individu qui le pratique. Ainsi, l'un des tuteurs admet que nombre de garçons n'osent pas avouer aimer écrire ou tirer un certain profit de l'écriture.

Je sais pas si je peux en parler... Bien, premièrement, j'ai constaté qu'au secondaire, le français a vraiment mauvaise presse auprès des élèves. Il y en a plusieurs qui osent pas avouer qu'ils aiment le français, que c'est supposé d'être un cours plate que tout le monde haït. Déjà, ça doit être un certain effort, pour les gars, de leur faire aimer le français ou de s'intéresser au français... Et, aussi, je constatais dans les cours que c'était plus souvent les filles qui avouaient un intérêt pour le français, pour écrire, la poésie, tout ça. Or, peut-être que les gars hésitent à avouer qu'ils ont une certaine sensibilité. » (Sujet 259)

À l'inverse, l'écriture et la lecture sont considérées par certains telles des activités résolument féminines.

Oui, moi, c'est juste parce que je crois que, en général, là, les filles sont plus appliquées. Le fait que c'est vrai qu'elles écrivent des journaux personnels ou qu'elles vont lire des revues. Nous autres, on tripe plus sur les images, admettons, là. Puis, je pense que c'est là. C'est le fait que nous autres, on en fait moins tout le temps. Bien, on est moins bons. Donc, on est moins motivés. Le stimulus, l'intérêt. Le français, il a pas vraiment d'action autour du français. Tu sais, si on compare avec les mathématiques... La dynamique est plus... Bien, analyser une phrase en français, un texte, on va lire, en général les gars, plus de l'humour, des BD, des trucs avec des images. (Sujet 276)

Pourtant, dans le cadre des entrevues que nous avons réalisées, certains garçons ont réussi à transgresser cette règle, qui pourrait être liée au code social masculin, et à effleurer l'aspect formateur de l'écriture. Ils ont aussi échangé sur la tâche demandée en classe et sur ses caractéristiques: « Tu es tellement dirigé que tu ne peux pas vraiment faire ce que tu veux, exprimer ce que tu veux écrire. » (Sujet 292) En fait, les vertus de l'écriture n'échappent pas aux garçons, et ils semblent regretter de ne pas y avoir accès par l'école.

Ça prendrait peut-être un cours, justement, de créativité en français qui pourrait peut-être amener l'étudiant à être motivé dans son cours de français. Moi, je me souviens, en cinquième secondaire, j'étais beaucoup... j'étais légèrement dépressif même. J'ai eu des phases vraiment noires. Je me souviens que l'écriture, ç'a été une chose vraiment importante pour moi, qui m'a aidé. Je me défonçais sur le papier et j'avais aucune structure. Puis, je découlais mes idées. Puis c'était vraiment de la prose. J'avais rien de trop, genre, comme d'y aller, genre, de vraiment structuré, genre, que c'était de la liberté complètement. C'était de la libération complètement. J'écrivais ma mentalité, je décrivais des choses, qu'est-ce qu'elles me faisaient voir, les choses qui me rendaient triste, puis qui me rendaient mélancolique et même nostalgique, je te dirais. (Sujet 266)

Même en connaissant les stratégies pour réussir, même en les appliquant et en retirant des bénéfices de leur utilisation, certains regrettent que le type de travaux exigés au collégial ne visent que le rendement scolaire :

À part d'à l'école, j'écris pas. C'est pas mal rien que là que tu écris. C'est surtout les... Ce qui va arriver, c'est qu'on fait tout le temps de l'analyse, mais c'est tout le temps des textes avec une structure bien précise qu'il faut absolument que tu suives pour avoir tous tes points. C'est souvent ça, dans le fond. Tu appliques cette formule-là, tu as tes points. Ça laisse pas très place à la créativité. [...] Dans le fond, c'est un texte que tu composes, mais tu mets pas ton cœur dans ce texte-là. (Sujet 263)

Ainsi, pour certains garçons, l'écriture donne accès à soi dans la mesure où les tâches à accomplir le permettent. Les activités de rédaction imposées dans les cours de français ne semblent toutefois pas contribuer à cette découverte de soi, et nous avons entendu des garçons le déplorer.

Tout ce qui précède le suggère : les garçons ne sont pas dupes. Ils sont tout à fait conscients que l'amélioration nécessite une bonne dose de motivation — nous avons déjà fait état de cette nécessité, abondamment exprimée —, mais elle exige également que la personne soit « autonome » (Sujet 292), « mature et responsable » (Sujet 274). Au fil des discussions, les participants ont précisé qu'une attitude bousculante risque peu d'aider les garçons qui ont besoin d'améliorer leur compétence linguistique mais que l'aide professionnelle reste pertinente.

Je crois que c'est pas vraiment de les forcer, mais, des fois, de temps en temps, quand c'est nécessaire, une fois ou de temps en temps, vraiment, de les secouer, les réveiller un petit peu parce qu'il y a des fois que... Moi, j'ai dormi des fois. J'ai dormi. Mais tellement que j'étais complètement endormi des fois. J'étais pas là, puis de brasser la personne pour qu'il se réveille. Eh, réveille-toi! T'es plus un enfant. Je pense qu'il y a plusieurs personnes qui ont ce défaut des fois, penser qu'on va rester toujours enfant. On va toujours être gâtés par la vie, et tout ça. Les réveiller un petit peu, tout simplement. (Sujet 268)

Pour pallier les manques de motivation, de maturité, de responsabilité ou d'autonomie, les garçons formulent des suggestions qui portent d'abord sur les cours de français, suggérant ainsi que ces cours constituent à leurs yeux le lieu de remédiation le plus naturel qui soit. À tout le moins, c'est celui auquel ils font spontanément référence lorsqu'il est question d'amélioration du français.

C'est certain que ça serait idéal [d'obtenir, à l'entrée au collégial, un diagnostic qui ciblerait ses forces et ses faiblesses en français], parce que c'est pas tout le monde qui, en sortant du secondaire, est motivé, mature et responsable. C'est pas parce que tu vas dire : « Ah, il y a un problème là! » que cette personne-là va se prendre en main et décider de travailler là-dessus. C'est platte à dire, là, mais il faudrait que le cours de français soit capable d'englober ça, justement dans la structure du cours même, de supporter ces élèves-là. C'est sûr que c'est pas ce qu'on veut. On aimerait ça que les élèves se prennent en main tout seuls : « O.K., j'ai un problème là et je vais travailler ça individuellement » ou, tu sais, « je vais mettre plus d'énergie là-dessus. » Je pense qu'il faut que ça reste dans le cadre d'un cours si tu veux, si on veut vraiment que tout le monde puisse travailler sur ses faiblesses. (Sujet 274)

En fait, le soutien à la réussite en français nécessite une intervention en un temps et en un lieu jugés opportuns, avec les bons moyens.

Dans la perspective où une quelconque « inconscience » habite certains garçons, la sensibilisation à l'égard de l'importance d'une langue de qualité et, éventuellement, l'information quant aux mesures de soutien existantes sont proposées telles des actions souhaitables, préalables à la démarche de remédiation. Pour ce qui est de la sensibilisation, il s'agit d'une action que le système d'éducation doit mener dans les ordres d'enseignement primaire et secondaire, et poursuivre au collégial. L'objectif est d'en arriver à un degré de liberté acceptable pour l'individu et à une relative autonomie en matière de prise de décision : « Il faut que ça soit, pas l'élève qui se conditionne, mais il faut que ça soit l'élève qui dise : " J'ai besoin d'aide, je vais aller voir le prof. " Mais, ça, c'est dur à faire justement à cause de l'orgueil, comme je disais tout à l'heure. Encore la maudite motivation. » (Sujet 296) La sensibilisation conduirait à une prise de décision éclairée, qui amènerait par exemple l'élève à consulter l'enseignante ou l'enseignant. Toutefois, cette habitude doit être développée bien avant le collégial.

[...] c'est vrai que, rendus au collégial, ici, ça donne rien. C'est plus sensibiliser, depuis le début, aux fautes. Regarde, comme... je sais pas... rendus au cégep, ici, on nous dit : « Bon, tiens, il y a le code, la grille de correction; tiens, tu corriges de même tes fautes. » Mais, au secondaire, ils en parlent même pas. (Sujet 268)

[Ça ne donne plus rien au collégial] parce qu'on est plus habitués. C'est plus un mode de vie. C'est comme un enfant qui applique les choses, il va toujours avoir cette habitude, cette habitude, mais, là, rendu à 17-18 ans, 16 ans, l'habitude qu'on va prendre, ça va être plus lentement. Puis, on va l'apprendre plus facilement que si on aurait appris quand on était enfant. (Sujet 268)

Bien oui, bien oui! Parce que, en fin de compte, on sensibilise rendu au cégep, mais on devrait plutôt sensibiliser depuis le début de la formation, depuis qu'on est petits, depuis qu'on va à l'école : « Regarde, tu fais une faute, tu devrais la corriger de telle façon. » Pas rendu au cégep! Rendu au cégep, tu es déjà habitué à faire des fautes. Tu es déjà habitué à écrire d'une certaine façon que tu viens pour rechanger toutes les fautes, la formulation. Tu reviens à toutes les règles grammaticales donc que tu t'es faites au secondaire. (Sujet 269)

De manière à contrer les défauts et à développer les qualités considérées par les garçons comme propres à favoriser leur réussite en français, le travail doit être accompli de concert avec les ordres d'enseignement qui précèdent le collégial. À cette action s'ajoutera, au besoin, une meilleure diffusion de l'information sur les mesures de soutien en français ou une reconceptualisation des mesures existantes qui doivent, ensuite, être diffusées plus largement. Pour ce qui est de l'élargissement de la diffusion, une telle opération aurait assurément l'avantage de toucher un plus grand nombre de garçons ayant besoin d'améliorer leur compétence : « Plutôt les sensibiliser [les personnes qui doivent améliorer leur compétence linguistique]... Quelquefois, on ne sait pas non plus que le Caf, il existe. Donc, il y a le fait

aussi de sensibiliser les personnes qui ont des difficultés, c'est quoi le service en fin de compte qui est offert. Il y a ça aussi quelquefois. » (Sujet 269) De plus, pour maximiser les chances de succès, les messages doivent être en lien avec les besoins et les centres d'intérêt du public visé.

Regarde, comme, là, j'y pense, là. Là, on a des chances, tu sais, les programmes comme le Caf. Mais, tu sais, ç'a comme développé la même mentalité. Au cégep, on a la même mentalité qu'on avait au secondaire. Fait que ça traîne. C'est pas convaincant, là, de voir des affiches qui disent *Pour vous aider* et tout ça. Ça me dit rien. [...]

Moi, ça serait, bien, c'est pareil comme la réunion, j'ai reçu une lettre pour une rencontre. Ça serait plus visé à la personne, comme... mettons que quelqu'un m'appelle : « Là, on a une rencontre en petits groupes avec des gens qui ont besoin d'aide. » [...] J'irais, c'est sûr. Quand tu parles en personne, c'est sûr que les gens sont plus motivés à y aller. Puis, se faire expliquer c'est quoi le Caf. C'est quoi qu'ils font dans le Caf? C'est quoi les buts? En combien de temps tu peux t'améliorer? Tu sais, des choses comme ça. Avoir plus de connaissances autour des programmes. (Sujet 279)

L'information sur les mesures de soutien déjà en place échappe, de toute évidence, à un certain nombre, même à certains qui ont suivi le cours de mise à niveau en français. Sous sa forme actuelle, l'information ne se rend pas à tous les garçons qui pourraient en tirer profit.

Puisque nous avons demandé aux garçons interrogés de nous proposer toutes les mesures qui leur venaient à l'esprit, aussi *flyées* soient-elles, nous avons obtenu des suggestions qui paraissent étranges à première vue mais qui sont, en réalité, en lien avec la question de la sensibilisation.

[...] comme je te dis, je pense qu'on est déjà pas mal choyé dans la société. On a tout l'encadrement qu'on a. C'est juste qu'il s'agit que ça vienne de toi. Ça te prend un *spark* pour te partir. Après, quand tu t'es donné le coup de pied dans le cul qu'il fallait, si tu es motivé et si tu veux arriver à de quoi dans la vie, si tu as un but profond dans ta vie, si tu es motivé à lire... Puis si tu aimes la vie, *man*. Tout découle du fait que tu sois motivé, personnellement. Je sais pas comment on peut arriver à motiver les gens. (Sujet 266)

Je sais pas... Injecter ça direct dans le cerveau. Non! Je sais pas! Comme je te dis, c'est bien beau vouloir changer, là, mais il y a pas grand-chose à faire d'après moi. C'est plus individuellement, on devrait se forcer un petit peu plus. C'est avant tout notre faute si on a de la misère en français. C'est pas la faute au système, parce qu'il y en a bien gros qui ont réussi à se débrouiller très bien à côté de nous autres. Puis ils ont eu la même éducation que nous autres. C'est plus à chacun de prendre le temps de comprendre un petit peu les explications, de faire les exercices demandés, de les appliquer après. (Sujet 267)



Faut-il souligner la référence au domaine de la mécanique automobile? *Bougie d'allumage* et *injection* traduisent assurément une incapacité à activer soi-même la *dynamique*, ne sachant comment s'y prendre. Quelles forces permettraient une telle action? La culpabilité peut-elle, par exemple, constituer un sentiment suffisamment fécond pour générer le changement? Les propos ci-dessus nous invitent à croire le contraire.

Comment quitter une condition où la motivation est absente lorsque cette condition est empreinte de dépendance, d'irresponsabilité, d'immatunité? Voilà ce dont les garçons interrogés nous ont entretenus. Ils indiquent des chemins conduisant à l'état inverse et qui renvoient, à première vue, aux cours de français.

Ils ont parlé de stratégies, sans nommer celles-ci de façon spécifique ou distinguer entre les différents types de stratégies. En réalité, ils parlent surtout de stratégies cognitives. À les entendre, ils se trouvent en position défavorable, autant au regard des filles qu'en ce qui concerne l'apprentissage du français.

Les garçons soulignent une différence importante entre les filles et eux : les filles « ont plus de facilité à retenir [...] même s'il n'y a pas de logique » (Sujet 265) alors que les garçons éprouvent le besoin de comprendre. Cette différence a été soulevée et répétée par plusieurs. À cette impression s'ajoute la perception qu'ils ont de la langue, soit que « des fois, en langue, on dirait que c'est pas trop logique. C'est plus, genre, parsemé de petites exceptions. » (Sujet 267) D'ailleurs, les filles, « elles les retiennent les petites règles » (Sujet 267). Puisque les filles mémorisent la matière plus aisément que les garçons et que l'apprentissage de la langue fait appel à la mémoire, la maîtrise de la langue semble plus accessible aux filles qu'aux garçons : « Les filles ont plus besoin de savoir, puis les gars ont besoin de comprendre. Puis, dans la langue, il y a beaucoup de choses à savoir, plus qu'à comprendre. » (Sujet 265) Ce constat a conduit l'un des groupes que nous avons rencontrés à une réflexion collective portant sur l'organisation des facteurs relatifs à l'école, à tout le moins en ce qui concerne les élèves qui doivent améliorer leur français écrit.

C'est comme quand tu t'entraînes, comme tu fais n'importe quoi, quand tu joues un instrument de musique, tu vas en faire, admettons, le lundi et, là, le reste de la semaine, je sais pas comment l'expliquer, mais ça va comme... (Sujet 296)

C'est ça, tu vas oublier. (Sujet 297)

C'est ça, tu vas oublier. Tu t'en rappelleras plus. Fait que, là, le lundi tu vas dire : « Ah non, j'aurais dû m'en rappeler toute la semaine. » Fait qu'il faut qu'il y ait une constance. (Sujet 296) [...]

Bien, je trouve que le français, comme qui est là, quatre heures, un bloc de quatre heures, tu fais comme ton cours et tu l'oublies jusqu'à la semaine prochaine. Deux blocs de deux heures, ça serait mieux. (Sujet 293)

Oui, puis, en plus, c'est au début du cours que tu es plus attentif, fait que s'il y a deux débuts au lieu d'un, tu es deux fois plus attentif. C'est vrai en plus! (Sujet 289)

Différents facteurs pourraient contribuer, de l'avis des garçons, à leur réussite en français. Certains sont relatifs à l'école; d'autres à la classe.

L'analyse de contenu permet de relever différents facteurs qui favorisent ou, au contraire, défavorisent la réussite en français. Par ailleurs, les discours peuvent être analysés pour en retirer la liste des suggestions faites par les garçons. Sont-elles éloquentes? Pertinentes? Elles ont constitué une partie de la matière première pour les entrevues en groupes étendus. Certaines ont alors été utilisées telles qu'elles nous ont été soumises; d'autres ont été rapportées sous forme de mesures ou de qualités.

*L'abolition des cours de français! Qui vote pour ça? Cinq sur sept, non six sur huit. [Plusieurs rient.]*

*Peut-être faire une classe avec du monde qui pensent, à quelque part... pas du monde qui ont de la misère mais qui pensent avoir de la misère en français. Faire une classe avec eux autres. Puis, ils avanceraient aussi vite que ceux qui ont pas de misère. Sauf qu'ils seraient juste... admettons un prof qui réponde au mieux aux questions. Je sais pas. Un prof fait pour ceux qui ont de la misère. Peut-être ça... (Sujet 280)*

*Je trouve que les groupes de français 101, il y a tout plein de monde qui se ramassent en 101 parce qu'ils sont pas capables de passer. Ça fait des gros groupes. Je trouve que tu as de la misère à suivre, parce que c'est pas tout le monde qui vont poser des questions. Puis, lui, il explique. Je sais pas, je trouve qu'il a pas assez de complicité avec les élèves. C'est comme... lui, il est là, en avant, puis il apprend à la masse. [...]*

*Pas [des élèves] nécessairement du même groupe, là, pas admettons comme le cours de philo, juste technique, mais peut-être des plus petits groupes. Je sais pas s'il y a beaucoup de profs en français, là, mais des petits groupes. (Sujet 285)*

*Oui, moi personnellement, je pense que c'est vraiment d'aller voir le prof qui est la meilleure affaire. Juste si le prof qui t'enseigne présentement, tu vas le voir quand il est libre. Il te l'explique en privé. C'est sûr, tu sais, que si tu comprends pas, il va te l'expliquer d'une autre façon jusqu'à temps que ça entre. Fait que moi, je trouve qu'il y a pas de meilleures façons. C'est vraiment quelque chose que t'es pas capable de saisir, tu vas voir le professeur, il va te l'expliquer. (Sujet 289)*

*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)

*C'est ça oui! La meilleure manière, ça serait de voir qu'est-ce qu'il aime la personne faire ou qu'est-ce qu'il aime pas, puis le motiver 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. Comme par exemple en mise à niveau, on t'impose des sujets. Des fois, quand on aime pas ça le sujet, on est plus intéressé à suivre les cours à cause qu'on est pas intéressés à ces sujets-là. Si on mettrait les sujets plus « hommes », plus de choses sportives ou un autre choix, de musique ou n'importe quoi. C'est sûr!*

*Plus actif, quelque chose de plus actif? (Animateur)*

*Oui! C'est ça! Mais, c'est sûr qu'il y a aussi l'étape qu'il faut la savoir la philosophie et tout ça, c'est sûr. Mais, mêler, faire des... Pas la même chose, pas tout le temps la même chose, pas les mêmes sujets, tout le temps les sujets philosophie, tout le temps les sujets de moral, de la loi et tout ça. Varier les sujets de production, je pense. (Sujet 268)*

*Bien, c'est pas que c'est trop long, c'est que ça fait en sorte que, tu as comme, on va dire, je sais pas, le lundi de chargé et, après ça, t'as rien. T'as rien. T'as rien. C'est pas pour rien qu'au secondaire, ils donnaient comme un cours de français et de mathématiques à chaque jour, pour que ça soit constant. Si tu avais un cours, je sais pas moi, tu avais deux cours de français. Je sais pas, un le mardi, puis l'autre, le jeudi. Bien, tu ferais comme faire un petit cours, faire moins de matière, comme moins chargé. Après ça, faire comme un petit exercice, je sais pas trop dans la semaine que tu fais. Après tu arrives à l'autre cours et tu peux continuer. Tu as plus de cheminement, je pense. (Sujet 294)*

*Au début, j'étais en mise à niveau. Puis, ils m'ont mis tout de suite en 101, parce que j'avais une trop bonne fréquence. Sauf que les cours, c'est trop long quatre heures. Après deux heures, t'écoutes plus. Ils perdent l'attention des élèves. Il y avait plus personne qui écoutait dans notre classe, puis tout le monde pochait et ils se demandaient pourquoi. (Sujet 282)*

*Puis, en quoi c'était différent du secondaire? (Animateur)*

*Trop de théorie, c'est juste de la théorie. T'as pas le temps de pratiquer. Elle faisait juste parler, tout le temps, tout le temps. C'était dur à suivre. (Sujet 282)*

*Non, j'aurais pas aimé ça, parce que... Être en mise à niveau, ça veut dire qu'il va falloir que tu passes encore plus de temps. Tu vas avoir un cours de plus. Là, c'est... Tu as trois cours de français? C'est ça?*

*Quatre.*

*Quatre cours! Fait que, là, ça, c'est en deux ans. Fait que si tu es en mise à*

niveau, il va falloir que tu retardes ton diplôme. J'aurais pas aimé ça. Pour avoir un programme, il faudrait le faire en même temps que le cours. Admettons un cours supplémentaire ou quelque chose d'imposé, ça m'aurait pas dérangé. (Sujet 279)

Moi, je me suis vraiment aperçu. Moi, c'est ma première session que je suis au Caf. Puis, juste les quelques semaines que j'ai faites, j'ai fait deux tests... Bien, j'ai fait plusieurs tests en français, puis j'ai augmenté ma fréquence de beaucoup. La première fois, je pense que j'avais eu quelque chose comme huit ou neuf à mon cours. Là, j'ai fait un examen mercredi passé, j'ai eu une fréquence de 25. Fait que je... juste le petit bout que j'ai fait jusqu'à date, ç'a vraiment augmenté ma note, fait que... Je trouve que c'est vraiment bien d'avoir des systèmes personnalisés, un tuteur pour une personne. Je trouve que c'est ça qui m'a aidé le plus, parce que... J'ai suivi un cours d'amélioration en français au secondaire, puis, vu que c'était une classe de 30, on s'occupait pas vraiment de nos fautes à nous. Ce qu'on faisait, c'est qu'on regardait les fautes en général que le monde faisait. On essayait de les corriger. Ou elle nous donnait des textes qui avaient des fautes, qu'il fallait trouver des fautes et les corriger. Mais, je trouve que c'est mieux quand on regarde nos textes puis nos erreurs, de la façon qu'on fonctionne. Je trouve la façon... Ça l'aide beaucoup la façon que c'est fait présentement. (Sujet 277)

Bien, c'est comme qu'il y a là. Me semble que c'est... Le Caf, c'est la première chose qui est venue à l'idée du monde. C'est pas flyé. C'est réaliste, il me semble. Tu sais, de t'arranger dans tes breaks, quelque chose, avec Caf aussi, c'est la chose la plus idéale... (Sujet 279)

Plus de profs au Caf. Il y a beaucoup de monde, et il y a pas beaucoup de places. (Sujet 284)

Il faudrait aussi rajouter du matériel, genre... En partant, sur les ordinateurs ici, il y a aucun correcteur, puis il y a aucune grammaire intégrée à l'ordinateur. Il y a le correcteur Word, mais il fait plus de fautes que qu'est-ce que t'as fait. [Plusieurs rient.] Des logiciels comme Antidote ou le Correcteur 101, ça l'aide. Ils les ont pas sur les ordinateurs. Ils pourraient rajouter ça, en partant... (Sujet 283)

Je sais pas... Injecter ça direct dans le cerveau. Non! Je sais pas! Comme je te dis, c'est bien beau vouloir changer, là, mais il y a pas grand-chose à faire d'après moi. C'est plus individuellement, on devrait se forcer un petit peu plus. C'est avant tout notre faute si on a de la misère en français. C'est pas la faute au système, parce qu'il y en a bien gros qui ont réussi à se débrouiller très bien à côté de nous autres. Puis ils ont eu la même éducation que nous autres. C'est plus à chacun de prendre le temps de comprendre un petit peu les explications, de faire les exercices demandés, de les appliquer après. (Sujet 267)

De nous greffer une puce dans le cerveau. (Sujet 283)

*Comme le prof de maths il nous disait, avoir des petits crayons qui te brûlent les doigts. À chaque fois qu'on fait une faute, ça nous brûle les doigts. Fait que, là, tu vas finir par comprendre. Tu vas savoir que tu écris ça de même. Ça brûle, puis c'est pas le fun. Puis arrêter de nous achaler avec ça.*  
(Sujet 282) [...]  
*Ça pourrait marcher. Dans le fond, c'est un conditionnement* (Sujet 286)

À la suite de l'analyse du contenu des entrevues réalisées auprès de garçons rencontrés en petits groupes, trois avenues principales se dessinent pour ce qui est de l'amélioration du français chez de jeunes hommes qui entreprennent des études supérieures : l'exercice d'une influence positive sur les composantes de la dynamique motivationnelle au regard du français de même que sur le plaisir associé au français; la nécessité d'engager des rapports humains visant une communication intersubjective empreinte de ces éléments; la remise en question de la cohérence du système d'éducation dans lequel les garçons évoluent. Au cours des entrevues en groupes étendus que nous avons tenues peu après celles en groupes restreints, nous avons cherché à vérifier l'intérêt des garçons à l'égard à la fois de ces avenues ainsi que d'éventuels objets pédagogiques qui se situeraient soit sur ces avenues, soit à leur croisée.

Les résultats qui suivent ont été obtenus au moyen d'entrevues réalisées, à l'hiver 2002, avec trois groupes étendus de garçons inscrits en première année au cégep du Vieux Montréal. Ils présentent à la fois les caractéristiques retenues par les participants parmi une série de 62 caractéristiques résultant de l'analyse des entrevues avec des groupes restreints (*voir aussi l'annexe 10*) et les objets pédagogiques suggérés ou retenus par ces garçons.

### **Entrevue avec le premier groupe étendu**

Les participants qui faisaient partie du premier groupe ont retenu 51 des 62 caractéristiques qui figuraient sur la liste soumise à leur attention. La plupart de ces 51 caractéristiques ont été relevées par plusieurs garçons, et 11 ne l'ont été que par un seul.

Pour les sujets de ce premier groupe, le temps constitue la caractéristique la plus importante. En effet, quasiment tous les garçons de ce groupe ont retenu la non-prolongation de la durée du cheminement scolaire comme caractéristique importante. De plus, un certain nombre d'entre eux ont indiqué qu'il est important que l'objet conçu respecte le rythme personnel. D'autres encore ont souligné l'importance d'une rétroaction immédiate en ce qui a trait au français écrit ou du choix du moment où ils aimeraient recevoir de l'aide. Ces quatre caractéristiques liées au temps ont été relevées plus d'une fois.

La motivation semble une caractéristique importante aux yeux des garçons de ce groupe. Sous tous ses aspects, qu'il s'agisse des sources de la dynamique motivationnelle ou des conséquences de celles-ci, le concept retient l'attention des garçons. Dans ce cas, l'importance d'apprendre avec une enseignante motivante ou un enseignant motivant, la possibilité de choisir les lectures et l'acquisition d'une méthode d'autocorrection sont les caractéristiques retenues par le plus grand nombre. Viennent ensuite un apprentissage axé sur la compréhension plutôt que sur la mémorisation, la motivation elle-même, le développement d'habiletés d'autoévaluation de la structure de ses textes ainsi que de son français écrit, le choix du moment, le choix des thèmes et la possibilité mais non l'obligation d'avoir recours à la mesure. Ajoutons enfin que l'obligation a également été retenue comme caractéristique importante. Dans la mesure où nous associons le caractère volontaire ou obligatoire d'une mesure de soutien à la perception de la contrôlabilité, les garçons ont relevé plus d'une fois toutes les caractéristiques qui procèdent de la motivation.

Des caractéristiques de deux types sont importantes en ce qui a trait à l'environnement humain souhaité par les garçons : ils s'intéressent, d'une part, aux personnes aux côtés desquelles ils risquent de recevoir de l'aide et, d'autre part, à la personne de qui ils souhaitent recevoir de l'aide. Ainsi, le nombre de personnes avec qui ils sont en interaction importe aux garçons. Plusieurs des éléments qui renvoient à cette question ont été retenus par eux, et tous ces éléments réfèrent soit à la taille du groupe, soit à la possibilité d'obtenir de l'aide de manière individuelle : petit groupe, aide individuelle, évaluation individuelle, invitation personnelle à profiter de l'aide et aide en groupe. Le premier de ces éléments est celui qui a le plus retenu l'attention, mais tous ont été retenus plus d'une fois. Par ailleurs, le statut et le genre, aussi bien de la personne susceptible de leur venir en aide que des autres membres du groupe, dans l'éventualité où l'aide est offerte en groupe, sont considérés. De ces caractéristiques, la mixité est celle qui est le plus souvent relevée comme importante. Viennent ensuite la formation d'un groupe d'élèves présentant les mêmes difficultés, le tutorat par les pairs (fille ou garçon) ou par une fille, et l'aide par une enseignante ou un enseignant de français spécialisé dans l'aide aux élèves qui éprouvent de la difficulté. Enfin, l'aide par des personnes qui ont déjà été aidées a aussi été retenue. Il convient d'ajouter ici que la non-mixité et l'aide donnée par un garçon n'ont été retenues par aucun garçon du groupe. Un environnement humain qui repose sur la mixité, d'une part, et dont la taille est petite, d'autre part, telles sont les caractéristiques retenues par les garçons pour profiter de l'aide en français.

La nature de l'aide représente un élément mentionné à plusieurs reprises. Deux fonctions semblent particulièrement importantes : informer et former. De toutes les caractéristiques qui relèvent de ces fonctions, la plus importante est d'acquérir une méthode d'autocorrection. Celles qui le sont presque tout autant sont les suivantes : assurer la

transition entre les exigences du secondaire et celles du collégial en ce qui a trait au contenu d'un travail écrit, permettre de comprendre plutôt que d'apprendre par cœur, analyser ses phrases plutôt que celles des autres, développer la capacité d'autoévaluation de la structure de ses textes ainsi que de son français écrit, sensibiliser à ses difficultés, informer sur l'épreuve uniforme de français, permettre la transition entre les exigences du secondaire et celles du collégial en ce qui a trait tant au français écrit dans un travail qu'à la composition de la note en français, éveiller à la lecture, offrir une évaluation individuelle ou une correction immédiate, et développer la discipline personnelle. Enfin, le « jogging grammatical », l'information sur les conséquences des échecs à répétition, sur les contrats de réussite ou sur les services d'aide, la remise en question des stéréotypes masculins ainsi que le recours à des stratégies différenciées pour enseigner le français aux garçons sont également des caractéristiques nécessaires pour retenir les garçons. De toutes les caractéristiques présentées aux garçons, plusieurs de celles liées à l'information et à la formation ont été retenues plus d'une fois, et celles qui n'ont attiré l'attention que d'un seul garçon portaient sur des éléments en marge du français écrit.

Un certain nombre de caractéristiques retenues concernent la forme des objets, considérée sous l'angle des qualités que ceux-ci doivent posséder. La plus importante de ces qualités est l'humour : les garçons ont pointé à la fois « humour » et « professeur de français utilisant l'humour ». Autres qualités retenues plus d'une fois : les garçons souhaitent de l'action, du mouvement, du dynamisme; le plaisir et la créativité sont importants; un objet doit éviter de susciter de la gêne et, par ailleurs, encourager en soulignant l'amélioration. Enfin, l'importance de la couleur locale retrouvée dans un objet pédagogique a aussi été retenue. La presque totalité des caractéristiques liées à la forme à donner à un objet pédagogique reviennent à plus d'une reprise dans les choix des garçons.

Une dernière série de caractéristiques retenues renvoie au système d'éducation. Les garçons soulignent, en effet, l'importance d'une meilleure préparation pendant le cours secondaire. Leurs choix indiquent également un intérêt certain pour des objets pédagogiques qui assurent la transition entre les exigences du secondaire et celles du collégial en ce qui a trait au contenu d'un travail écrit. En outre, plusieurs garçons ont pointé les caractéristiques en lien avec la transition entre les exigences du secondaire et celles du collégial pour ce qui concerne le français écrit dans un travail ainsi que la composition de la note en français. Ils retiennent, enfin, les caractéristiques qui suggèrent l'établissement d'un lien avec le choix professionnel, celles qui proposent un encadrement ou qui entraînent des conséquences sur les études. Ainsi, les garçons considèrent comme importantes certaines caractéristiques que l'on pourrait croire en aval ou en amont de leur cheminement scolaire collégial.

Ce premier groupe a laissé de côté les neuf éléments suivants : « faire de la grammaire », « faire des phrases, pas de l'analyse », « utilisation du *Mentor*<sup>6</sup> », « augmente la valeur de la langue dans l'ensemble de la formation », « amène à identifier un but personnel », « enseigne à reconnaître l'amélioration », « responsabilise », « non mixte (garçons seulement) » et « aide donnée par un gars ». Certains se retrouvent toutefois, sous une autre forme, parmi les caractéristiques retenues.

### **Entrevues avec les deuxième et troisième groupes étendus**

En début d'entrevues, les garçons ont retenu 55 des 62 caractéristiques qui figuraient sur la liste; en fin d'entrevues, 59 de ces 62 caractéristiques. Étant donné l'effet dynamique occasionné par la discussion en groupe sur chacun des individus, nous présentons ci-dessous les résultats en commençant par les caractéristiques retenues en fin de discussion. À ce moment, 10 des 59 caractéristiques sélectionnées l'ont été par un seul garçon, et toutes les autres ont été retenues plus d'une fois.

La motivation constitue, pour ces deux groupes de garçons, l'élément le plus important. De toutes les caractéristiques, la plus retenue est la suivante : « professeur de français motivant ». Le nombre de participants qui sélectionnent cette caractéristique est par ailleurs stable entre le début et la fin des rencontres. À ce premier choix s'ajoutent les caractéristiques suivantes, toutes retenues plus d'une fois : la possibilité de choisir les lectures, l'effet sur la motivation en français, le caractère volontaire de la mesure, l'apprentissage d'une méthode d'autoévaluation de son français écrit, la possibilité de choisir les thèmes, l'apprentissage d'une méthode d'autoévaluation de la structure de ses textes, la possibilité de choisir le moment de l'aide, l'importance de la compréhension au regard de la mémorisation, l'amélioration grâce à la pratique de la grammaire, l'effet de la mesure sur la valeur accordée à la langue écrite ainsi que sur la valeur de la langue écrite par rapport à l'ensemble de la formation. Enfin, le caractère obligatoire de la mesure constitue la dernière caractéristique sélectionnée. Toutes ces caractéristiques liées à la motivation ont été retenues par les participants lors de la première sélection, avant même le début des discussions; en fin de discussion, dans certains cas, le nombre de garçons qui les ont retenues a même augmenté.

La deuxième série de caractéristiques qui revient le plus souvent dans le choix des garçons renvoie au système d'éducation, plus particulièrement à l'ordre d'enseignement secondaire ou à la transition entre les ordres d'enseignement secondaire et collégial. Le

---

<sup>6</sup> Claire Brouillet et Damien Gagnon, *Le Mentor : un guide d'autocorrection de la langue écrite*, Laval, Beauchemin, 1994, 200 p.



nombre de garçons qui a retenu comme caractéristique importante «une meilleure préparation au secondaire» est identique, en fin d'entrevues, à celui qui a souligné l'importance d'étudier avec une enseignante motivante ou un enseignant motivant. Les garçons considèrent aussi comme important qu'une mesure assure la transition entre les exigences du secondaire et celles du collégial en ce qui a trait à la fois au contenu d'un travail écrit, à la composition de la note en français et au français écrit dans un travail. La possibilité de recevoir un encadrement a également retenu l'attention de certains participants. La discussion avec ces groupes de garçons a fait en sorte qu'un plus grand nombre d'entre eux ont sélectionné les éléments qui réfèrent à l'ordre secondaire, en fin de rencontre.

L'importance du temps est soulignée de plus d'une façon par les participants de ces groupes. Le respect du rythme personnel représente la caractéristique liée au temps la plus souvent retenue; elle l'est d'ailleurs légèrement plus en fin qu'en début d'entrevues. De plus, le choix du moment pour recevoir de l'aide, la possibilité d'obtenir une rétroaction immédiate et la non-prolongation de la durée du cheminement scolaire font partie des caractéristiques retenues. Moins de garçons de ces deux groupes que du premier groupe ont retenu la durée du cheminement scolaire comme élément important, et le nombre de garçons qui ont sélectionné cet élément en fin d'entrevues est moins important que celui qui l'avait retenu en début d'entrevues. Les quatre caractéristiques liées au temps qui figurent dans la liste présentent un intérêt pour les garçons.

Plusieurs des caractéristiques retenues peuvent être considérées comme des indications quant au contenu d'éventuels objets pédagogiques visant l'amélioration en français. Celles que les garçons retiennent le plus souvent suggèrent l'apprentissage d'une méthode d'autocorrection et la possibilité d'analyser ses propres phrases plutôt que celles des autres; ils sélectionnent ces deux caractéristiques légèrement plus en fin qu'en début d'entrevues. Les autres caractéristiques qui appartiennent à cette série sont de deux ordres : soit elles forment, soit elles informent. En ce qui a trait à la formation, les garçons retiennent comme importantes les caractéristiques qui proposent la sensibilisation à l'égard de leurs difficultés, la pratique du «jogging grammatical», la reconnaissance de l'amélioration, la détermination d'un but personnel, l'éveil à la lecture, une approche qui permet de faire des phrases au lieu de l'analyse, ou encore, de faire de la grammaire, le développement de l'autodiscipline ou du sens des responsabilités, ou enfin, qui déculpabilisent. Ils considèrent par ailleurs comme importantes les caractéristiques suivantes, qui sont plutôt de nature à informer : recevoir de l'information sur l'épreuve uniforme de français, sur les services d'aide, sur les contrats de réussite ou sur les conséquences des échecs à répétition. Ainsi, les caractéristiques que les garçons retiennent indiquent qu'ils demandent de la formation d'abord, mais beaucoup d'information aussi.

Les caractéristiques importantes en ce qui a trait aux facteurs humains d'un objet pédagogique indiquent l'importance d'une attention personnelle. Les choix des garçons vont, en effet, dans le sens de l'aide individuelle ou en petit groupe : aide individuelle, évaluation individuelle, but personnel et invitation personnelle à profiter de l'aide sont autant de façons de le préciser. Par ailleurs, d'autres caractéristiques suggèrent l'importance de la pluralité des formes : mixité et non-mixité, aide en groupe, aide déterminée en fonction du choix professionnel, aide par un pair (garçon ou fille), aide par une enseignante ou un enseignant à l'intention particulière de ceux qui éprouvent de la difficulté, aide par une personne ayant elle-même profité de la mesure de soutien et, enfin, aide par une fille. Finalement, il est également important, pour certains, de recevoir de l'aide en groupe ou en petit groupe, ou encore, avec un groupe de personnes éprouvant la même difficulté. Deux types de facteurs environnementaux retiennent donc l'attention des garçons, soit ceux qui leur permettraient de recevoir une attention individuelle sans évacuer la possibilité de travailler en groupe.

Certaines des caractéristiques qui composent la liste fournie aux garçons ont trait à la forme, et certaines pourraient être considérées pour la dimension affective qu'elles ajoutent à la mesure. En effet, les participants ont sélectionné les caractéristiques suivantes : l'action, le mouvement, le dynamisme, la possibilité d'être aidé par une enseignante ou un enseignant qui a recours à l'humour, de profiter d'une mesure teintée d'humour ou qui procure du plaisir, d'une mesure par laquelle l'amélioration est soulignée, d'une mesure qui laisse une certaine place à la créativité, qui ne soit pas gênante ou qui ait une couleur locale.

Aucun des participants de ces deux groupes n'a retenu les trois éléments suivants, qui visent de façon spécifique les garçons : « aide donnée par un gars », « stratégies pédagogiques différenciées pour enseigner le français aux garçons » et « modifie les stéréotypes masculins ». Ainsi, un seul élément suggérant une formule à l'intention exclusive des garçons a été retenu, soit que celle-ci ne soit pas mixte.

Des 62 éléments qui constituaient la liste soumise aux participants des trois groupes étendus que nous avons rencontrés, un seul n'a été retenu par aucun participant : « aide donnée par un gars ».

### **Trois objets pédagogiques conceptualisés**

Outre la sélection des caractéristiques qu'ils considèrent comme importantes pour ce qui est des objets pédagogiques visant l'amélioration en français, les garçons ont réagi verbalement aux suggestions de mesures que nous leur avons proposées et qui émanaient des entrevues en groupes restreints. Ils ont également formulé eux-mêmes des suggestions qui ont été discutées en groupe. Ces éléments nous permettent d'esquisser un certain nombre d'objets

pédagogiques qui présentent les qualités que les garçons ont évoquées ou nommées, à une étape ou à une autre, de la recherche.

Le premier objet consiste en 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. Ce diagnostic doit être conçu de telle sorte qu'il permettrait de dresser un portrait sous plusieurs angles : dynamique motivationnelle, conceptions de la réussite, compétence linguistique et champs d'intérêt. Cet objet réunit plusieurs des qualités recherchées par les garçons. En effet, il favorise la transition à la fois entre les ordres d'enseignement secondaire et collégial, de même qu'entre les objets pédagogiques visant spécifiquement l'amélioration en français et l'ensemble de la formation collégiale. Ce faisant, il contribue à l'effort de cohérence demandée par les sujets de notre étude. Compte tenu des conditions susceptibles de favoriser une amélioration de la qualité de la langue chez les garçons, il fournit une quantité d'information suffisante autant en ce qui concerne la dynamique motivationnelle au regard du français, que les conceptions de la réussite en cette matière, le profil grammatical en lien avec la compétence langagière attendue et les champs d'intérêt en ce qui concerne la lecture et l'écriture. L'information ainsi obtenue indique, d'une part, les éléments susceptibles de nuire à la réussite et, d'autre part, les éléments sur lesquels s'appuyer en raison de l'effet positif qu'ils peuvent exercer. De plus, elle permet de sensibiliser par rapport à chacun des angles ci-dessus dans l'optique d'une amélioration de la qualité de la langue et d'entrer en communication avec l'individu qui se cache derrière le code social masculin au regard du français. Ce premier objet pédagogique, dont les quatre angles peuvent être considérés indépendamment les uns des autres, fournit une somme imposante d'information aux administrations et aux personnels tout en étant destiné aux premiers intéressés, soit les garçons ayant besoin d'améliorer leur compétence linguistique à l'entrée au collégial.

Le deuxième objet pédagogique fait clairement appel, même dans l'expression utilisée pour le désigner, à l'expérience des garçons : « jogging grammatical ». Cet objet repose sur les besoins et les champs d'intérêt des garçons à plusieurs égards. En permettant une progression constante à allure modérée, qui s'exerce non pas en un lieu unique mais dans l'ensemble du cheminement scolaire collégial, en d'autres termes à l'image de l'activité à laquelle il renvoie, le jogging grammatical s'appuie sur un certain nombre d'éléments déterminants en ce qui a trait à l'amélioration du français chez les garçons, à l'entrée au collégial. Cet objet cherche à influencer positivement la dynamique motivationnelle de l'élève dans la mesure où il prend en considération la perception de sa compétence à accomplir une activité en français, et ce, sous une forme propre à engendrer une certaine satisfaction, voire du plaisir. Il favorise par ailleurs la transition non seulement entre les ordres d'enseignement secondaire et collégial, mais également entre les mesures de soutien en français et l'ensemble de la formation collégiale, générale comme spécifique. En outre, il

permet de tenir compte de l'une des considérations importantes des garçons, soit le temps : l'allure modérée que le jogging impose permet de respecter le rythme personnel sans nécessairement modifier la durée du temps d'études. Enfin, de manière à correspondre aux attentes des garçons, l'objet sollicite surtout leur compréhension et permet une augmentation des connaissances conditionnelles qui soit suffisante pour que des résultats en découlent. Le jogging grammatical, deuxième objet pédagogique proposé, réunit donc plusieurs des conditions essentielles à l'obtention d'une amélioration du français chez les garçons à l'entrée au collégial, et s'adresse à ces derniers.

Le troisième objet pédagogique, la concertation qui conduit à la cohérence, donne tout son sens à la recherche menée auprès des garçons dans la mesure où il nous permet de projeter les actions à entreprendre, non seulement avec les premiers intéressés, mais également avec les administrations et les personnels du réseau collégial. À première vue abstrait, cet objet est empreint de la recherche de cohérence des garçons et favorise la transition, d'une part, entre les ordres d'enseignement secondaire et collégial et, d'autre part, entre les mesures de soutien à la réussite en français et l'ensemble de la formation collégiale. Ce troisième objet pédagogique réunit les qualités nécessaires pour favoriser l'amélioration du français chez les garçons eux-mêmes, à l'entrée au collégial, mais s'adresse à celles et à ceux qui les forment ou les soutiennent dans leur volonté d'obtenir un diplôme d'études collégiales.

Au terme de la présente recherche, nous souhaitons conceptualiser un nombre limité d'objets pédagogiques à l'intention des garçons. Les objets que sont le diagnostic, le « jogging grammatical » et la concertation traduisent les résultats obtenus et exigent, dans une nouvelle phase de nos travaux, d'être élaborés, expérimentés et évalués.

## **Chapitre 4**

---

# **Discussion des résultats**

Nous proposons dans ce chapitre d'exposer, de discuter, voire de confronter nos résultats, c'est-à-dire de cerner l'essentiel pour en tirer l'apport mais également les limites et les éventuelles suites. Après une synthèse des principaux résultats de la recherche, nous les discutons selon une organisation qui reprend les éléments fondamentaux sur lesquels s'appuieraient d'éventuels objets pédagogiques. Nous y exposons les résultats quantitatifs et qualitatifs obtenus en rapport avec les conclusions qu'ils nous permettent de tirer et les éclairons de la lumière des résultats de recherches connexes.



## ■ Synthèse des principaux résultats ■

Pour faciliter la discussion des résultats de notre étude, nous les résumons d'abord ci-dessous.

### **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 importance 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 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'affaires 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, dans les deux volets de notre étude, pour leur importance par les sujets :

- 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.

## Discussion des principaux résultats

### **Première conclusion : soutenir la transition pour favoriser la cohérence**

Le volet quantitatif de notre étude fait ressortir le fait que la note globale de français de cinquième secondaire semble la note la plus intéressante, de toutes celles relatives au français de cinquième secondaire, pour expliquer la note du cours de mise à niveau en français suivi au collégial. À l'aide de tests statistiques, nous avons d'abord cherché à établir le degré de corrélation entre la note du cours de mise à niveau en français et les composantes de la note de français de cinquième secondaire. Nous avons également procédé à d'autres tests pour tenter de déterminer le degré de corrélation entre la seule note de l'épreuve unique de cinquième secondaire et la note du cours de mise à niveau en français. Or, la corrélation n'existe qu'entre la note globale de français de cinquième secondaire et la note du cours de mise à niveau en français à l'enseignement collégial. Nous ne saurions expliquer l'absence de corrélation entre les composantes de la note globale, ou encore, entre la note de l'épreuve unique et la note du cours de mise à niveau en français, mais ce résultat nous amène à considérer avec beaucoup d'attention les résultats de nature qualitative de notre étude ainsi que les résultats d'autres recherches.

Tel qu'exposé dans le chapitre précédent, nous avons senti, voire entendu, le désarroi de ces garçons qui remettent en question la valeur de la formation en langue, qui cherchent à en comprendre le sens et qui dénoncent l'incohérence du système. Certains se demandent 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. D'ailleurs, des élèves du réseau collégial avaient déjà soulevé ce problème devant Chbat et Groleau : « D'autres élèves critiquent le système et lui font porter une part de responsabilité dans leurs difficultés par le jeu du clair-obscur qu'il permet et qui fait en sorte que certaines failles s'accumulent dans la formation d'un élève sans que le système intervienne pour exiger qu'elles soient réglées avant de passer à un stade supérieur. » (2000a, p. 16) De son côté, Tardif précise que « [...] la biographie scolaire des élèves [de techniques d'éducation en services de garde] indique que plusieurs d'entre elles éprouvèrent des difficultés scolaires ou relationnelles dès le primaire. » (2002, p. 8) De plus, la recherche de sens, de cohérence même, n'est pas l'apanage des seuls élèves; Lecavalier (2000) soutient, en effet, que les ouvrages, les maîtres, les ordres se contredisent. Tous ces résultats ne peuvent que donner naissance à des questions sur la cohérence ou, en revanche, l'incohérence du système d'éducation. Ainsi, pourquoi ce système permet-il 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 reste un rêve plutôt qu'une réalité à l'entrée au collégial? De même, comment justifier l'absence de lien étroit entre la note obtenue à une épreuve ministérielle portant sur la compétence langagière et passée au terme du cours secondaire, et celle obtenue à la suite d'un cours visant l'amélioration en cette même matière et suivi à l'entrée du cours collégial? Rappelons à cet égard que les résultats au primaire sont éloquents en ce qui concerne le « manque à gagner » chez les garçons (Gouvernement du Québec, 1999a).

Malgré l'étonnement que nous continuons d'éprouver à la fois devant les résultats des tests statistiques que nous avons effectués et devant les propos des élèves, nous devons avouer que, en vérité, l'absence de corrélation ne nous surprend guère. En effet, des travaux antérieurs sur les cours de mise à niveau, réalisés au sein de notre collège, avaient déjà attiré notre attention sur ce phénomène. Le problème que nous soulevons ici gagnerait à être posé de nouveau, dans un premier temps, à l'intérieur du contexte de l'imposition de la toute nouvelle épreuve de français au terme de la cinquième secondaire et, dans un deuxième temps, à plus grande échelle.

Tel que l'indiquent les résultats obtenus dans le volet quantitatif de notre étude, la note du cours de mise à niveau en français est significative pour expliquer la variabilité du taux de réussite à la première session, en prenant en considération à la fois les filles et les garçons. Or, selon la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, « les échecs dans les cours de la formation générale contribuent [...] aux abandons hâtifs et à l'allongement des études collégiales de nombreux élèves » (Gouvernement du Québec, 2001d). De même, selon Antoniadès, Chéhadé et Lemay, « l'analyse du cheminement scolaire des élèves à risque a [...] clairement révélé qu'il y a un problème majeur de rétention des élèves faibles en français [et que] très peu d'entre eux ont réussi tous les cours ainsi que l'épreuve ministérielle » (2000b, p. 10). Enfin, selon Lasnier, « les filles faibles au secondaire réussissent au collégial à atteindre le niveau de celles qui étaient moyennes [mais] les garçons faibles restent faibles » (1992, p. 38). Cela étant, nous ne saurions trop insister sur l'importance d'une intervention précoce, conçue à la fois en fonction de l'intention spécifique des élèves devant améliorer leur compétence linguistique et en fonction du sexe. D'ailleurs, les garçons interviewés ont clairement indiqué qu'ils souhaitaient une transition mieux articulée, d'une part, entre le secondaire et le collégial, mais également, d'autre part, entre les mesures de soutien en français et le reste de la formation, y compris en littérature. Par conséquent, de manière à étendre notre connaissance de l'influence de la note obtenue au terme du cours de mise à niveau en français sur l'ensemble de la formation de même que sur la diplomation, il serait avisé d'étudier la relation entre la note à ce cours et l'ensemble des résultats obtenus pendant les études collégiales, y compris à l'épreuve uniforme de français.

À la lumière des taux de réussite observés ces dernières années, au sein de notre collège, au cours de mise à niveau en français, nous anticipions chez les garçons de notre

étude une moyenne inférieure à celle des filles au terme de ce cours; la moyenne des sujets de sexe masculin s'élève à 55,0 % alors que celle des sujets de sexe féminin est de 64,5 %. Un écart de plus de neuf points est considérable, et cet écart est d'autant plus important qu'il place les uns en situation d'échec et les autres en situation de succès. Compte tenu, nous le répétons, de l'importance du premier cours de français pour la poursuite des études, ce phénomène mérite toute notre attention. Ce résultat était certes prévisible, mais il nous apparaît en revanche plus surprenant mais ô combien réconfortant de constater que, dans le cas des élèves qui persistent jusqu'au terme de la session, soit jusqu'à la cinquième et dernière rédaction imposée dans le cadre du cours de mise à niveau, garçons comme filles s'améliorent de manière significative pour ce qui a trait à la fréquence d'apparition des erreurs en situation de rédaction : au terme du cours, ces garçons font en moyenne une erreur tous les 17,0 mots — ils en faisaient une tous les 8,8 mots à l'entrée — et ces filles, une tous les 18,6 mots — elles en faisaient une tous les 9,6 mots à l'entrée. En outre, les élèves qui suivent jusqu'au bout le cours de mise à niveau en français offert dans notre collège, de *très faibles* à l'entrée réussissent à devenir *moyens* en fin de session. Une compétence linguistique *moyenne* demeure insatisfaisante au regard de certaines exigences auxquelles les élèves devront satisfaire pendant leurs études collégiales, entre autres au moment de passer l'épreuve uniforme de français, mais il n'en reste pas moins que ces élèves font la preuve que l'amélioration de la qualité du français peut être envisagée, voire attendue. D'ailleurs, les garçons rencontrés pendant la période des entrevues nous ont semblé convaincus que leur compétence, tout en restant difficile à améliorer, n'était pas immuable.

Aussi inspirants soient-ils, ces résultats doivent être considérés avec lucidité, et il serait intéressant, par exemple, de voir à quel point les réponses des sujets de notre étude sont « faussement positives » (Pollack, 2001, p. 385). Nous devrions également considérer ces propos, qui nous ont semblé bien sentis, à la lumière de résultats d'autres recherches sur la population collégiale, car ces derniers confirment une chose : en matière de lecture et d'écriture, il ne suffit pas de croire, mais il faut aussi pratiquer. Ainsi, en ce qui concerne la lecture, Turcotte conclut que « dans certaines limites, l'enseignement collégial joue son rôle et contribue au développement des compétences et des perceptions des cégépiens comme lecteurs. Cette contribution est positive à plus d'un égard, y compris quant à l'apprentissage de stratégies de lecture chez plusieurs sujets et quant au développement d'étudiants autonomes dans leurs apprentissages. Mais l'apport du collégial au développement de lecteurs est, cependant, très inégal et permet également la stagnation chez plusieurs » (1997, p. 215). En ce qui concerne l'écriture, il en va de même, comme le démontrent Brouillet et Gagnon : « Les étudiants du collégial constituent un groupe uniforme, statique : les trois années de collège représentent un temps mort dans l'évolution ou la "maturation" syntaxique. » (1990, p. 100) Bien que *compétence linguistique* et *maturation syntaxique* ne soient pas synonymes, cette conclusion ne peut qu'être utile dans la perspective d'une

meilleure connaissance de la situation. L'amélioration ne saurait être le fruit du hasard, et les résultats de la recherche contemporaine invitent au soutien continu, celui qui dresse des passerelles et favorise par conséquent la transition tant réclamée par les garçons qui ont participé à notre étude. Ainsi retenons-nous la proposition de Hayes (1995, cité par Lecavalier, 2000), qui considère la lecture comme une part du processus d'écriture. La progression qui résulte d'une intervention pertinente, celle qui force la régression quant au fond mais non quant à la forme, permet de croire que les élèves, s'ils sont soutenus d'une telle manière qu'ils s'engagent jusqu'à l'atteinte de l'objectif, sont en mesure d'améliorer la qualité de leur langue de façon significative. Ces conclusions s'inscrivent en droite ligne avec les souhaits formulés par les garçons que nous avons interrogés dans le cadre de notre recherche : davantage de cohérence de la part du système d'éducation en matière de français ainsi que la possibilité de recevoir un diagnostic clair, puis de pratiquer le « jogging grammatical ».

#### **Deuxième conclusion : mettre à profit la dynamique motivationnelle et les facteurs environnants**

La dynamique motivationnelle constitue un axe solide pour ce qui a trait à l'amélioration de la compétence linguistique chez les garçons qui fréquentent l'ordre d'enseignement collégial. En effet, autant les réponses aux questionnaires que les propos tenus lors des entrevues nous portent à croire que les garçons tireraient profit d'éventuels objets pédagogiques qui s'appuieraient sur cet axe. Obtenus à la suite de travaux réalisés selon une perspective différente mais portant aussi sur la formation générale commune, les résultats présentés par Antoniadès, Chéhadé et Lemay (2000a), Gemme, Bourque et Gibeau (2002) et Tardif (2002) le confirment. En étudiant, d'une part, les liens entre les composantes de la dynamique motivationnelle ainsi que le plaisir associé à la langue et, d'autre part, les liens entre ces éléments et un certain nombre d'éléments du profil scolaire, nous avons pu cerner des concepts particulièrement féconds en vue d'une éventuelle expérimentation de nouveaux objets pédagogiques. Rappelons que ces concepts sont, outre le degré de motivation à s'améliorer en français, le but d'apprentissage en lecture, la perception de sa compétence en lecture ainsi que les stratégies d'apprentissage, et qu'il existe de plus une différence significative entre garçons et filles à l'égard de ces quatre éléments. En d'autres termes, le degré de motivation à s'améliorer en français revêt une importance déterminante chez les garçons, et la lecture et les stratégies d'apprentissage s'annoncent telles des avenues fructueuses pour hausser les résultats au cours de mise à niveau en français. En exerçant un effet positif sur ces éléments, l'on devrait obtenir une augmentation des résultats en mise à niveau en français. Il serait par ailleurs intéressant d'étudier les liens entre les facteurs ci-dessus et la fréquence d'apparition des erreurs en situation de rédaction, car, à

l'heure actuelle, selon les résultats déjà obtenus, 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 du cours. Nous présumons que cela résulte de la forme d'évaluation pratiquée à l'intérieur du cours (évaluation compensatoire), mais nous croyons qu'il y aurait lieu de poursuivre l'étude de cette question. Par ailleurs, en interrogeant les garçons, nous avons pu saisir la diversité et la complexité des rapports à la langue française. Sont alors apparues comme particulièrement importantes les perceptions associées aux objets de lecture et d'écriture, et les résultats de ce volet de notre étude font ressortir tout l'intérêt de les considérer en lien avec les principales sources de la dynamique motivationnelle. L'analyse des discours permet enfin de saisir toute l'importance, pour les garçons interrogés, de certains facteurs environnants, notamment de ceux relatifs à la classe et à l'école. La motivation apparaît donc comme une voie prometteuse pour soutenir la réussite en français chez les cégépiens.

Parmi les résultats de notre étude qui ont trait aux activités ou aux tâches associées aux sources de la dynamique motivationnelle, plutôt qu'aux sources elles-mêmes, ceux qui portent sur la lecture ressortent de façon particulière ou, peut-être, tel un préalable. Ainsi, les résultats quantitatifs révèlent une corrélation entre, d'une part, les buts d'apprentissage en lecture ainsi que la perception de sa compétence en lecture, et, d'autre part, les résultats en mise à niveau en français. La première de ces composantes renvoie à la valeur que les garçons accordent à la lecture pour les connaissances et les habiletés que celle-ci permet d'acquérir; la seconde, à la compétence que les garçons se reconnaissent. Qui plus est, en entrevue, les garçons ont soulevé à maintes reprises et selon différents points de vue la question de la lecture. Ils tissent des liens entre leur dynamique motivationnelle au regard du français et leurs croyances : plusieurs avouent une absence de motivation au regard de la lecture ou, autrement, l'impression que la lecture est une activité pratiquée par un plus grand nombre de filles que de garçons. Ils en tirent la conclusion que la lecture plaît davantage aux filles qu'aux garçons, ce que les réactions aux énoncés du questionnaire qui portent sur le plaisir confirment par ailleurs, et ne perçoivent donc pas que certaines filles, comme celles interrogées par Tardif (2000), éprouvent de la difficulté en matière de lecture. Plusieurs de ces garçons attribuent leur absence de motivation à l'absence totale de contrôlabilité par rapport à la lecture. À leur avis, les élèves ont rarement, voire n'ont jamais leur mot à dire quant aux objets de lecture ou aux sujets de rédaction portant sur ces lectures. Certains garçons croient donc fermement que les enseignantes et enseignants susciteraient un certain intérêt, si ce n'est un intérêt certain, chez leurs élèves en accordant à ces derniers la possibilité d'exercer un contrôle partiel en matière de lecture et d'écriture. Cette suggestion reliée à l'importance de la perception de la contrôlabilité trouve d'ailleurs écho dans les conclusions tirées par Pollack (2001), qui s'appuient aussi sur des entrevues avec des garçons. Ajoutons ceci : à l'entrée à l'enseignement collégial, les élèves font preuve d'une

connaissance des arts et des lettres inférieure à celle attendue par les enseignantes et enseignants (Baril et Péloquin, 2002); à ce même moment, bon nombre d'élèves affichent une compétence en lecture insuffisante, la stagnation dans ce domaine reste de l'ordre du possible pendant le passage au collégial, les tâches associées à la lecture provoquent un stress ou, en revanche, peu d'intérêt chez plusieurs, et, enfin, le développement de la compétence en lecture littéraire favorise non seulement le travail de compréhension des textes, mais également celui de leur interprétation (Falardeau, 2002; Gemme, Bourque et Gibeau, 2002; Tardif, 2002; Turcotte, 1997). En fait, pour ce qui concerne la lecture, nous croyons que la mise en place d'objets pédagogiques qui influeraient sur les croyances et les sources de la dynamique motivationnelle aurait de fortes chances d'améliorer les résultats, y compris ceux qui portent sur le français écrit.

Pour ce qui est de l'écriture, nous pouvons affirmer que l'amélioration est notable au terme du cours de mise à niveau en français, et ce, autant chez les garçons que chez les filles. Toutefois, les garçons chez qui nous observons une telle amélioration sont ceux qui arrivent à surmonter les difficultés de tous ordres auxquels ils font face au regard du français, tant et si bien qu'ils peuvent persister jusqu'en fin de session et réussir le cours. Les résultats du volet quantitatif de notre travail révèlent une relation significative entre le degré de motivation à s'améliorer en français et la note en mise à niveau. Ils nous indiquent, par ailleurs, que la perception du degré de motivation à s'améliorer en français est reflétée par la perception de la valeur de la lecture et par le but d'apprentissage en écriture. Les élèves qui ont répondu à notre questionnaire et dont nous avons étudié le dossier scolaire sont obligés de suivre le cours de mise à niveau; cela n'empêche pas un certain nombre de garçons d'indiquer que leur degré de motivation à s'améliorer est *élevé* ou *très élevé*. À la suite des entrevues réalisées à l'hiver 2002 autant avec des garçons qui avaient échoué au cours de mise à niveau qu'avec des garçons qui l'avaient réussi, nous pouvons ajouter que les garçons accordent beaucoup d'importance au type et à la nature des activités d'écriture. Ils affichent une attitude ouverte par rapport à l'écriture, même si les données disponibles à l'heure actuelle « montrent le rôle de l'écriture dans la construction de l'identité sexuelle féminine » (Penloup, citée par Dabène, 1999, p. 199). Selon les sujets de notre étude, les activités liées à l'écriture auraient beaucoup plus d'intérêt et davantage de chances de succès si elles visaient le développement des connaissances conditionnelles, plutôt dynamiques que statiques (Tardif, 1992). Mémoriser la matière pour la restituer sans vraiment la comprendre est dépourvu d'intérêt pour les garçons; en revanche, l'attrait qu'exercent sur eux la compréhension et l'échange nous semble solliciter leur motivation. D'ailleurs, certaines remarques nous portent à croire que, comme nous l'avions anticipé, motivation et plaisir sont peut-être liés, pour ces garçons. Il serait, par conséquent, pertinent de poursuivre l'étude de la relation entre ces éléments en s'intéressant à des sujets chez qui le français suscite peu ou ne suscite pas de plaisir, de manière à étudier l'effet d'une augmentation de la motivation sur le plaisir.



Les élèves qui ont répondu au questionnaire que nous leur avons soumis reçoivent une aide que le Collège leur a imposée. Seule une minorité de ces garçons reçoit aussi de l'aide à l'extérieur du cours, et ce, par manque de temps (dans un cas sur quatre) et par volonté de se tirer d'affaires seul (un cas sur cinq); dans les limites de la présente étude, nous n'avons pu examiner plus avant la situation de ces derniers élèves afin de saisir les conséquences de cette aide sur la compétence linguistique, sur la réussite du cours et, éventuellement, sur la persistance dans le travail d'amélioration. Une telle étude permettrait, par exemple, de comparer l'amélioration en classe (avec ou sans aide extérieure) et l'amélioration en centre d'aide en français dans le but d'évaluer le temps nécessaire à une amélioration satisfaisante et d'offrir à chacun le soutien essentiel à la réussite en français. Lorsque, au terme d'au moins 12 années de scolarité préscolaire, primaire, puis secondaire, un garçon est considéré comme *exceptionnellement faible, très faible* ou, au mieux, *faible* en français, nous croyons qu'il est utopique de viser à ce qu'il devienne, à tout le moins, *bon* sans un investissement important de part et d'autre, c'est-à-dire de la part du système d'éducation comme du principal intéressé. Les réponses des garçons nous indiquent une piste à cet égard en associant écriture et rapport humain. Rappelons que, à l'exclusion de la réponse « par moi-même », les sept formes d'aide en français auxquelles les garçons disent recourir le plus reposent sur des relations interpersonnelles. De plus, lors des entretiens, la place prépondérante qu'occupent les enseignantes et enseignants dans le discours des garçons nous guide dans la compréhension de leurs besoins.

Pendant les entrevues, les garçons nous ont parlé d'un certain nombre de facteurs relatifs à la classe ou à l'école et qui influent, selon eux, sur leur motivation. Le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant de même que son approche pédagogique, le type et la nature des activités et des évaluations sont, selon eux, déterminants pour ce qui est des facteurs relatifs à la classe. À cet égard, nous ne saurions trop insister sur l'importance qu'ils accordent à l'enseignante ou à l'enseignant, ce que confirment par ailleurs Gemme, Bourque et Gibeau (2002) tout comme Tardif (2002). Par leurs propos, les garçons ne tendent pas à incriminer les enseignantes ou enseignants pour les difficultés qu'ils éprouvent ou les lacunes que leur formation présente; d'ailleurs, si tel était le cas, leurs demandes répétées de rapports avec ces derniers n'auraient aucun sens. Non, ce qu'ils réclament, c'est davantage de sens. Le pouvoir qu'ils reconnaissent aux enseignantes et enseignants est-il plus imposant que celui qu'ils disent détenir? Y aurait-il lieu d'opérer un déplacement afin qu'ils s'approprient le plein pouvoir de leur réussite, guidés par celles et ceux qui possèdent les moyens de les aider à hausser leur compétence au niveau attendu à l'enseignement supérieur? Par ailleurs, lorsqu'ils abordent les facteurs relatifs à l'école, ils mentionnent comme éléments-clés la taille du groupe, le nombre d'heures de présence continue en classe, l'organisation du temps et l'information sur les ressources disponibles, en lien avec les autres considérations soulevées. Ainsi, la taille du groupe est remise en question en raison de la difficulté, voire de

l'impossibilité d'obtenir l'attention dont ils ont besoin, et l'effet de l'organisation de l'horaire sur la motivation constitue le pendant de la principale raison invoquée pour ne pas recevoir d'aide en plus du cours de mise à niveau : le manque de temps. Ces facteurs rappellent l'analyse de la formation en langue d'enseignement et littérature à laquelle a procédé la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial et les recommandations que celle-ci a par la suite formulées (Gouvernement du Québec, 2001d).

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. Les objets pédagogiques que nous élaborerons, expérimenterons et évaluerons dans la poursuite de nos travaux de recherche pourraient nous permettre d'infirmer ou de confirmer cette hypothèse. Si celle-ci s'avère, il deviendra possible de miser sur l'un ou sur l'autre des facteurs relevés, de tabler sur les forces et de contrer les faiblesses, sans qu'il soit obligatoire que tous ces facteurs soient également présents pour que les garçons considèrent la situation comme motivante.

### **Troisième conclusion : pour un soutien humain à la réussite en français**

Selon les réponses fournies par les garçons à une question semi-ouverte, une minorité d'entre eux reçoit de l'aide en français à l'extérieur du cours de mise à niveau; lorsque c'est le cas, deux garçons sur trois font appel aux membres de leur réseau naturel. La deuxième forme d'aide la plus utilisée est le tutorat par les pairs offert par le Centre d'aide en français.

Ainsi, les garçons cherchent d'abord de l'aide individuelle. Dans les entrevues qui ont suivi l'interrogation par questionnaire, ce désir de rapport humain a été nommé de différentes façons, mais il est constamment revenu dans le discours des garçons. Nous ne saurions trop insister sur cet aspect du portrait des garçons qui peut sembler surprenant de prime abord : le désir de rapport humain. Les garçons le demandent et le redemandent. À l'heure où certaines personnes clament haut et fort que l'informatique a la faveur des garçons et qu'il faut par conséquent remplir les écoles d'ordinateurs (De Passillé, 2002, p. 18), nous soutenons plutôt que les garçons qui ont participé à notre recherche sont d'abord en quête de rapports humains. En fait, parmi tous les garçons rencontrés, un tuteur a fait allusion à l'ordinateur qu'il utilisait alors qu'il était moniteur dans un autre collège que le nôtre et un seul garçon — à la fin de la toute dernière entrevue en groupe étendu — a pensé à cet outil dans la perspective de la conceptualisation de nouveaux objets pédagogiques. Dans la mesure où nous avons laissé les garçons s'exprimer sans réserve, nous considérons comme éloquente

cette absence de référence aux outils électroniques. En revanche, la « puissance de connexion » (Pollack, 2001, p. 53) traverse tout le discours des garçons, que leur volonté d'améliorer leur compétence linguistique provienne d'aspirations personnelles, scolaires ou professionnelles. Gemme, Bourque et Gibeau (2002) ainsi que Tardif (2002) insistent sur la place prépondérante de l'enseignante ou de l'enseignant dans le discours des élèves qui ont participé à leurs recherches respectives. Pour leur part, Crépeau et Gagnon (1996) soulignent que le soutien des pairs et de l'enseignante ou de l'enseignant se dégage « comme une piste d'intervention des plus intéressantes pour favoriser la réussite des garçons, et notamment des garçons à risque » (p. 31). Enfin, au terme d'une recherche sur la perception des élèves quant au tutorat par les pairs, Désy (1996) a conclu que l'environnement de cette forme de soutien répond à plusieurs des besoins affectifs de l'élève aidé. Toutefois, dans l'élaboration d'objets pédagogiques propres à satisfaire ce besoin, il nous apparaît nécessaire de prendre en considération les éléments du *code social masculin* qui nous indiquent que, chez les garçons, la création de liens repose sur le geste et l'action plutôt que sur les mots et la communication (Pollack, 2001). Tous ces résultats s'ajoutent aux nôtres, et l'ensemble de ces travaux ont été réalisés dans le but et l'espoir que le système d'éducation comprenne mieux les élèves, en particulier ceux qui affichent une compétence linguistique insatisfaisante. Les objets pédagogiques qui feraient abstraction de ces résultats seraient moins susceptibles de soutenir la réussite en français des garçons que ceux qui les prendraient en considération et qui permettraient de ne pas se laisser bernier par le code et ses pièges.



## Conclusion

---

Par notre recherche sur *Les garçons et les mesures d'aide en français*, nous souhaitons enrichir la somme des connaissances sur le groupe des garçons dont la compétence linguistique est jugée insuffisante pour réussir des études collégiales. À leur arrivée au cégep du Vieux Montréal, où ils ne représentent plus que 35 % de la population étudiante en première session, les garçons sont plus nombreux que les filles à devoir suivre un cours de mise à niveau en français, le dossier scolaire du secondaire déterminant quels élèves doivent y être inscrits et quels garçons présentent un dossier plus faible que celui de leurs consœurs. Malgré la participation à cette mesure de remédiation en vue de rendre les élèves aptes à réussir les cours de la formation générale commune en français, langue d'enseignement, l'écart entre garçons et filles ne se résorbe pas, et une plus grande proportion de garçons que de filles échouent au cours de mise à niveau en français. Au-delà de ce seul cours, lorsqu'ils parviennent à réussir les cours de la séquence obligatoire en français et qu'on leur fait passer l'épreuve uniforme de français, les garçons affichent à cet examen un taux de réussite inférieur à celui des filles : l'écart persiste en leur défaveur. Or, les garçons participent en moins grand nombre que les filles aux mesures à caractère volontaire visant l'amélioration du français écrit telles que le tutorat par les pairs offert par le Centre d'aide en français. La situation actuelle mérite donc toute notre attention, car elle reproduit un déséquilibre dommageable pour les garçons et pour la société dans son ensemble. Bien que plusieurs chercheuses et chercheurs se consacrent à l'étude des difficultés langagières au collégial, peu d'entre eux prennent en considération le facteur du genre. Pour nous, ce facteur se situe au centre de la question qui nous occupe. En effet, comment expliquer que les démarches actuelles de remédiation en matière linguistique attirent davantage les filles que les garçons alors que ces derniers manifestent en plus grand nombre, et ce, depuis le cours primaire, une qualité de langue insuffisante? Comment expliquer, de plus, que les garçons tirent moins profit que les filles des mesures auxquelles ils participent?

Nous avons conduit cette recherche dans le but de cerner les résistances des garçons à l'égard des mesures d'aide en français et de recueillir leurs suggestions quant à de nouveaux moyens de les aider. Nous avons voulu trouver les raisons pour lesquelles les mesures d'aide en français offertes au cégep du Vieux Montréal semblent moins attirer les garçons que les filles et amener des élèves masculins à formuler, avec notre aide, de nouveaux objets pédagogiques de soutien en français capables de répondre à leurs besoins et à leurs centres d'intérêt. Pour atteindre nos objectifs, nous avons interrogé les garçons dont la compétence linguistique était jugée insatisfaisante en début d'études collégiales afin de dresser le portrait de leur motivation au regard du français et de certaines de leurs conceptions de la réussite en cette matière. Nous avons établi leur profil scolaire, recueilli leurs propositions quant à de nouvelles voies de remédiation et conceptualisé de nouveaux objets pédagogiques de soutien en français. En guise de conclusion, nous présentons un bilan de notre démarche et la synthèse des considérations qui permettent de mieux comprendre la situation particulière de ces garçons désavantagés sur le plan de la langue dès l'entrée au collégial.

La première partie du présent rapport s'attache à situer les préalables théoriques et méthodologiques de la recherche. Dans le premier des deux chapitres qui la constituent, nous cernons le problème général de la qualité de la langue chez les cégépiennes et cégépiens. Après avoir présenté les mesures d'aide en français offertes au cégep du Vieux Montréal, qu'elles revêtent un caractère obligatoire, comme l'inscription au cours de mise à niveau en français, ou volontaire, comme la fréquentation du Centre d'aide en français, nous soumettons la possibilité de l'existence d'un *code social masculin au regard du français* (d'après Pollack, 2001). Nous faisons valoir que, devant les trop nombreuses difficultés qu'éprouvent les garçons en matière linguistique, le système d'éducation québécois a tout à gagner à étudier comment opèrent les conditionnements sociaux et les « exigences de la masculinité » (Dulac, 2001, p. 125) touchant le rapport à la langue et aux mesures d'aide afin d'arriver à transgresser les codes qui freinent l'adhésion des cégépiens aux démarches de remédiation en français. Les récentes avancées théoriques sur la motivation scolaire et les conceptions de la réussite nous ont servi à délimiter notre cadre théorique et à construire notre canevas de recherche.

Dans le second chapitre de cette partie, nous exposons les méthodes et instruments retenus, lesquels procèdent autant des méthodologies quantitative que qualitative. Ainsi, pour établir le profil motivationnel à l'égard de la lecture, de l'écriture et de l'aide en français des garçons dont la compétence linguistique était jugée insatisfaisante à l'entrée au collégial de même que pour conceptualiser de nouveaux objets pédagogiques susceptibles de répondre tant à leurs besoins qu'à leurs centres d'intérêt, nous avons retenu trois voies d'investigation : l'interrogation, à l'aide d'un questionnaire, de tous les élèves inscrits au cours de mise à niveau aux sessions de l'automne 2000 et de l'automne 2001, l'interrogation des dossiers

scolaires de ces sujets et la consultation de garçons en groupes, d'abord restreints, puis étendus. Le plan de la méthodologie comporte quatre étapes : les deux premières s'articulent autour de l'établissement du profil motivationnel et les deux dernières, autour de la conceptualisation d'objets pédagogiques. Réalisée à l'automne 2000, une première expérimentation nous a permis de tester et de valider un questionnaire sur les composantes motivationnelles au regard du français. La version remaniée du questionnaire a conduit, à l'automne 2001, à la collecte des données traitées dans le volet quantitatif de notre étude. Ces données, jumelées à l'interrogation des dossiers scolaires, ont permis d'ébaucher le profil motivationnel en français des sujets de notre étude. Celui-ci a été complété avec les données tirées des discours des garçons rencontrés en entrevues en groupes restreints. Après avoir analysé toutes les données recueillies à l'aide des différents instruments, nous avons réalisé les deux dernières étapes : la consultation en groupes étendus des sujets de notre étude concernant de nouvelles mesures d'aide en français et la conception d'objets pédagogiques à l'intention expresse des garçons dont la compétence linguistique, à l'entrée au collégial, est jugée insatisfaisante.

La seconde partie du rapport, également constituée de deux chapitres, présente les résultats et la discussion qui s'ensuit. Nous faisons état, au troisième chapitre, de l'analyse des données tant quantitatives que qualitatives. Nous savions déjà que les garçons éprouaient davantage de difficulté que les filles à satisfaire aux exigences de l'ordre collégial en ce qui a trait au français. Nous savons maintenant qu'ils présentent un degré de motivation à s'améliorer dans ces sphères d'activité moindre que celui des filles. Nous pouvons affirmer qu'il existe une différence significative entre garçons et filles pour ce qui est de la perception de la valeur de la lecture, de l'écriture et des mesures d'aide, du but d'apprentissage en lecture et en écriture, du but de performance en lecture et en écriture, des stratégies d'apprentissage ainsi que du plaisir en français, soit pour ce qui concerne la moitié des concepts étudiés. Puisque les cotes attribuées aux énoncés du questionnaire référant à ces concepts sont inférieures chez les sujets de sexe masculin, ces résultats font ressortir les composantes de la dynamique motivationnelle et des conceptions de la réussite à l'égard du français qui jouent de façon particulière chez les garçons et sur lesquelles l'on devrait chercher à avoir une influence positive.

Au terme de cette recherche, il apparaît évident que la situation 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 l'enseignement supérieur, en matière linguistique, les démarches de remédiation doivent penser l'intervention en fonction du 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 qu'une démarche cohérente et soucieuse de tableer sur la continuité et la préservation, voire l'augmentation, de leurs acquis, qu'une sollicitation des composantes motivationnelles significatives pour eux dans la perspective d'une influence

positive sur leur dynamique motivationnelle au regard du français et qu'une attention portée au contact interpersonnel représentent les trois grandes dimensions de l'aide en français qu'ils favorisent. Par leurs réponses et leurs propos, les garçons qui ont participé à notre recherche dévoilent à l'intention de celles et de 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. Dépassant la seule détermination des qualités recherchées par le groupe des garçons consultés, les discussions ont mené à la conceptualisation d'objets pédagogiques propres à répondre à leurs besoins et attentes. Le premier de ces objets consiste en un diagnostic portant sur des facteurs décisifs pour l'amélioration de la compétence linguistique chez les garçons qui accèdent aux études collégiales. Le deuxième, que les participants se sont plus à nommer «jogging grammatical», répond au besoin des garçons de garder alertes leurs connaissances du français écrit sous la forme d'un entraînement à la grammaire. Quant au troisième objet, il interpelle le plus grand nombre et consiste à ouvrir des voies de collaboration, d'échanges et de sensibilisation concernant le système scolaire québécois et la situation particulière des élèves masculins qui n'arrivent pas à améliorer suffisamment leurs compétences pour obtenir un diplôme d'études collégiales, et ce, en raison d'une compétence linguistique jugée insuffisante alors qu'ils ont déjà consacré plusieurs années à l'étude du français.

Le quatrième et dernier chapitre du rapport est consacré à la discussion des résultats que nous avons obtenus. Les garçons comprennent-ils que l'on considère comme insuffisante, à l'entrée à l'enseignement supérieur, une compétence pourtant sanctionnée par le système d'éducation? Sentent-ils que, à ce stade, la demande est irréaliste, compte tenu de l'offre? Étant donné les difficultés que connaissent les garçons devant améliorer la qualité de leur français, il importe d'abord de les soutenir à l'entrée au cours collégial pour affermir la cohérence entre les différents ordres d'enseignement afin que l'accès à l'enseignement supérieur soit davantage qu'un mirage. Une intervention auprès de ces élèves, dès l'entrée à l'enseignement collégial et en fonction du sexe, devrait en outre favoriser une transition harmonieuse entre les mesures de soutien en français et l'ensemble de la formation. Ensuite, il nous faut mettre à profit notre connaissance du profil motivationnel au moment de concevoir des objets pédagogiques qui influenceraient aussi bien les croyances autour de la question des garçons et de l'aide en français que les sources de la dynamique motivationnelle. Les garçons sont-ils moins motivés que les filles? Leurs buts d'apprentissage et de performance en français doivent-ils être redéfinis ou remis en question? Les cégépiens s'interrogent-ils quant à la valeur des activités de lecture et d'écriture qu'on leur propose? Soit! Expliquons davantage ou autrement, faisons une différence quant à leur motivation! Enfin, les garçons affichent-ils, à nos yeux, une certaine indifférence? Sachons voir derrière leur masque (Pollack, 2001) de manière à leur offrir un soutien humain à la mesure de leurs besoins : les garçons interrogés y accordent une valeur de premier plan. Ils voient dans les qualités du contact interpersonnel un facteur clé à leur motivation. Les sujets qui ont participé à notre étude affichent une grande ouverture au regard de mesures d'aide en français qui leur



seraient destinées. Encore faut-il savoir décoder adéquatement la façon qu'ont les cégépiens, d'une part, de ne présenter aucune différence significative par rapport au groupe des filles quant à la perception de leur compétence en français alors que le taux de masculinité dans le cours de mise à niveau en français supplante celui qui existe dans l'ensemble de la population étudiante du Collège, ou, d'autre part, d'invoquer le manque de temps ou le désir d'autosuffisance pour expliquer pourquoi six sur dix d'entre eux tournent le dos à des secours supplémentaires lorsqu'ils sont inscrits en mise à niveau en français — l'un des cours, toutes matières confondues, auquel les élèves échouent le plus souvent. Le rapport à la langue procède de la culture et les objets pédagogiques qui font abstraction du sexe ont peine à soutenir efficacement la réussite en français des garçons dont la compétence linguistique est jugée insatisfaisante à l'entrée au collégial. Il convient toutefois de ne pas se laisser mystifier par le code de la masculinité et ses pièges. Nous inscrivant dans la ligne de pensée de Dulac (2001) et de Pollack (2001), nous croyons que, à l'enseignement supérieur, l'amélioration de la compétence linguistique nécessite une remise en question des pratiques. Nous oserons ajouter que le profil motivationnel que nous présentons dans ce rapport et les objets pédagogiques que nous y exposons, objets conceptualisés de concert avec les garçons, créent une brèche à l'intérieur d'un système qui a tout à gagner de la remise en question.

Le présent rapport expose les résultats de la première phase de nos travaux, qui visait à comprendre la situation particulière des garçons désavantagés sur le plan de la langue dès l'entrée au collégial, afin d'être en mesure d'agir de façon éclairée. Il en ressort de nombreuses pistes à explorer dans la poursuite de notre recherche. Nous pensons ici, par exemple, au rapport entre le concept de plaisir en français et la dynamique motivationnelle au regard du français. Les résultats dont nous avons fait état permettent d'envisager ce rapport telle une nouvelle avenue pour penser la problématique de l'amélioration de la compétence linguistique des cégépiens. Il nous apparaît toutefois important de continuer à documenter le cheminement scolaire en français des sujets de notre étude afin d'examiner la relation entre la note du cours de mise à niveau en français et l'ensemble des résultats que ces élèves obtiennent pendant leurs études collégiales. Cette démarche permettra d'avoir un portrait du degré de cohérence en ce qui a trait au français dans notre collège. D'ailleurs, la question de la cohérence reste pertinente, pour qui s'interroge sur la valeur prédictive des notes en français recueillies au secondaire, afin d'expliquer la performance en cette matière des élèves qui accèdent au collégial. Le profil motivationnel que nous avons dressé ici suggère la présence d'une interinfluence entre les différentes composantes de la dynamique motivationnelle et les conceptions de la réussite. Nous posons l'hypothèse que la modulation créée au moyen d'une intervention portant sur certains des éléments du système pourrait engendrer un équilibre au sein des forces en présence. Les objets pédagogiques que nous élaborerons, expérimenterons et évaluerons dans la deuxième phase de nos travaux de recherche s'attacheront à explorer cette voie *Pour l'amélioration du français chez les garçons*.



## Bibliographie

---

- ANTONIADES, Éléonore, Mona CHÉHADÉ et Denyse LEMAY (2000a). *La réussite en français des allophones au collégial : constat, problématique et solutions*, Montréal, Collège de Bois-de-Boulogne, Collège Marie-Victorin, Immigration et métropoles, 314 p.
- ANTONIADES, Éléonore, Mona CHÉHADÉ et Denyse LEMAY (2000b). *La réussite en français des allophones au collégial : constat, problématique et solutions*, Montréal, Collège de Bois-de-Boulogne, Collège Marie-Victorin, Immigration et métropoles, 22 p., [En ligne]  
[http://regard.claurendeau.qc.ca/cdc/REGARD.ASP?P\\_SessId=623165382](http://regard.claurendeau.qc.ca/cdc/REGARD.ASP?P_SessId=623165382),  
9 octobre 2002.
- BARBEAU, Denise (1993). « La motivation scolaire », *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 1, p. 20-27.
- BARBEAU, Denise, Angelo MONTINI et Claude ROY (1997). *Tracer les chemins de la connaissance : la motivation scolaire*, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, 264 p.
- BARIL, André et Florian PÉLOQUIN (2002). *Portrait de la culture générale des nouveaux élèves*, Joliette, Cégep régional de Lanaudière à Joliette, 29 p., [En ligne] [http://www.cdc.qc.ca/parea/peloquin\\_baril\\_PAREA\\_2002.doc](http://www.cdc.qc.ca/parea/peloquin_baril_PAREA_2002.doc),  
20 septembre 2002.
- BEAUVOIR, Simone de (1949). *Le deuxième sexe*, Paris, Gallimard, 400 p.
- BERGERON, Francine et Colette BUGUET-MELANÇON (1995). *Pour une maîtrise de la langue essentielle à la réussite : un programme de développement d'une pédagogie de valorisation de la langue dans toutes les disciplines*, Longueuil, Collège Édouard-Montpetit, 82 p.
- BOUCHARD, Pierrette et Jean-Claude SAINT-AMANT (1996). *Garçons et filles : stéréotypes et réussite scolaire*, Montréal, Les Éditions du remue-ménage, 302 p.
- BOUTIN, Gérald (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 172 p.

- BROUILLET, Claire et Damien GAGNON (1990). *La maturation syntaxique au collégial et les structures de base de la phrase*, Montréal, Cégep du Vieux Montréal, 156 p.
- BROUILLET, Claire et Damien GAGNON (1994). *Le Mentor : un guide d'autocorrection de la langue écrite*, Montréal, Beauchemin, 200 p.
- BROUILLET, Claire et Damien GAGNON (1995). *Le Mentor : cahier d'exercices*, Laval, Beauchemin, 116 p.
- CENTRE COLLÉGIAL DE DÉVELOPPEMENT DE MATÉRIEL DIDACTIQUE (1999). *Résultats du questionnaire sur les centres d'aide en français*, Montréal, Centre collégial de développement de matériel didactique, Programme d'aide au développement de matériel didactique pour l'amélioration du français dans les collèges, 8 p.
- CHBAT, Joseph et Jean-Denis GROLEAU (1998). *Stratégies d'apprentissage et sémantique*, Montréal, Collège Jean-de-Brébeuf et Collège André-Grasset, 202 p.
- CHBAT, Joseph et Jean-Denis GROLEAU (2000a). *Construction de la difficulté langagière*, Montréal, Article scientifique PAREA, 20 p., [En ligne] [http://www.cdc.qc.ca/textes/chbat\\_groleau2000.doc](http://www.cdc.qc.ca/textes/chbat_groleau2000.doc), 27 septembre 2002; *Pédagogie collégiale*, vol. 14, n° 4, mai 2001, p. 14-18.
- CHBAT, Joseph et Jean-Denis GROLEAU (2000b). *Construction de la difficulté langagière*, Montréal, Collège Jean-de-Brébeuf et Collège André-Grasset, 268 p.
- CHOUINARD, Paule, Lynn LAPOSTOLLE et Michèle PONTBRIAND (1998). *Centre d'aide en français. Rapport de projet. Session de l'automne de 1998*, Montréal, Cégep du Vieux Montréal, 3 p.
- CLÉMENT, Gaëtan (2001). *Que la phrase se rhabille!*, Montréal, Centre collégial de développement de matériel didactique, cédérom.
- COMITÉ DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS (2001). *Enquête sur le cours de mise à niveau*, Compilation des résultats et portrait du réseau, [s. l.], 14 p.
- CRÉPEAU, Marie et Alain GAGNON (1997). *Soutien social et réussite scolaire des garçons*, Montréal, Collège de Bois-de-Boulogne, 246 p.
- CYRENNE, Diane et Henriette LACOMBE (1997). *Le tutorat maître-élève*, Québec, Collège Mérici, 138 p.
- DABÈNE, Michel (1999). « Notes de lecture », *Repères*, n° 20, p. 199.
- DAVIS, Fran, Arlene STEIGER et Karen TENNENHOUSE (1989). *A Practical Assessment of Feminist Pedagogy*, Montréal, Vanier College, 174 p.
- DE PASSILLÉ, Pierre (2002). « Ça suffit ! », *Guide pratique des études collégiales au Québec*, Montréal, Service régional d'admission du Montréal métropolitain, p. 5-21.

- DE SERRES, Margot et Jean-Denis GROLEAU (1997). *Mathématiques et langages*, Montréal, Collège Jean-de-Brébeuf, 244 p.
- DÉSY, Jocelyne (1996). *Le tutorat par les pairs tel que perçu par les élèves*, Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy, 136 p.
- DUFFY, Michel (2002). *Quand le texte file doux*, Montréal, Centre collégial de développement de matériel didactique et Cogniscience, cédérom.
- DULAC, Germain (2001). *Aider les hommes... aussi*, Montréal, VLB éditeur, 192 p.
- FALARDEAU, Érik (2002). *Pistes d'entrée en lecture : préparer la lecture de textes littéraires au collégial*, Québec, Collège Mérici, 21 p. [En ligne]  
[http://www.cdc.qc.ca/textes/article\\_falardeau\\_parea2000\\_2002.doc](http://www.cdc.qc.ca/textes/article_falardeau_parea2000_2002.doc),  
 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.
- FREYSSINET-DOMINJON, Jacqueline (1997). *Méthodes de recherche en sciences sociales*, Paris, Montchrestien, 356 p.
- GAGNON, Damien, Alexandre LAZARIDÈS et Michèle PONTBRIAND (1997). *Le Centre d'aide en français. Rapport de l'hiver 1997 : bilan, réflexions et recommandations*, Montréal, Cégep du Vieux Montréal, 40 p.
- GAGNON, Étienne (1998). *Relation d'aide à la réussite scolaire : un modèle de tutorat entre des élèves du secondaire et du collégial*, Longueuil, Collège Édouard-Montpetit, 112 p.
- GATTUSO, Linda et Raynald LACASSE (1986). *Les mathophobes : une expérience de réinsertion au niveau collégial*, Montréal, Cégep du Vieux Montréal, 195 p.
- GEMME, Brigitte, Claude Julie BOURQUE et Guy GIBEAU (2002). « Les élèves du secteur technique face à la formation générale : qu'en pensent-ils vraiment? », *Factuel*, vol. 14, n° 2, printemps 2002, p. 20-21.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1999a). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 116 p.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1999b). *Regard sur l'enseignement collégial : les épreuves uniformes de français et d'anglais, langue d'enseignement et littérature*, édition 1997-1998, Québec, Ministère de l'Éducation, Enseignement supérieur, Direction de l'enseignement collégial, 140 p.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2000). *Regard sur l'enseignement collégial : les épreuves uniformes de français et d'anglais, langue d'enseignement et littérature*, édition 1998-1999, Québec, Ministère de l'Éducation, Enseignement supérieur, Direction de l'enseignement collégial, Service des programmes et des affaires étudiantes, 144 p.

- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2001a). *Le français, une langue pour tout le monde*, Commission des états généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec, [En ligne] [http://www.etatsgeneraux.gouv.qc.ca/COM1-021\\_Rapport\\_final.pdf](http://www.etatsgeneraux.gouv.qc.ca/COM1-021_Rapport_final.pdf), 17 janvier 2002.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2001b). *Les épreuves uniformes de français et d'anglais, langue d'enseignement et littérature*, édition 1999-2000, Québec, Ministère de l'Éducation, Enseignement supérieur, Direction du soutien aux établissements, 135 p.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2001c). *Lire, écrire, communiquer... réussir. Plan d'action pour la valorisation du français, langue d'enseignement*, Québec, Ministère de l'Éducation Québec, 18 p.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2001d). *Rapport synthèse. Évaluation de la mise en œuvre de la composante de formation générale des programmes d'études*, Québec, Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, 100 p.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2002). *Document d'information sur l'épreuve unique en français, langue d'enseignement et les épreuves d'appoint, langue d'enseignement — lecture et communication orale — de cinquième secondaire*, Ministère de l'Éducation, [En ligne] <http://www.meq.gouv.qc.ca/dfgj/eval/pdf/2002/fle52002.pdf>, 21 octobre 2002.
- GRISÉ, Sylvain et Daniel TROTTIER (1997). *L'enseignement des attitudes*, Rimouski, Collège de Rimouski, 144 p.
- GUILBERT, Charles, Lynn LAPOSTOLLE et Michèle PONTBRIAND (1998). *Centre d'aide en français du cégep du Vieux Montréal. Rapport d'activités : année scolaire 1997-1998*, Montréal, Cégep du Vieux Montréal, 12 p.
- JAFFRÉ, Jean-Pierre et Michel FAYOL (1997). *Orthographe. Des systèmes aux usages : un exposé pour comprendre, un essai pour réfléchir*, Paris, Flammarion, 127 p.
- KAMMER-MAYER, Catherine, Cathy ARCHAMBAULT, Gessica GROPP, Magali BOISSONNADE, Michael DESJARDINS et Yaëlle de QUEIROZ (1999). *Ad Nauseam*, Montréal, publié à compte d'auteur, s. p.
- LAFONTAINE, Louise et Catherine LEGROS (1995). « Profils linguistiques, cognitifs et motivationnels d'étudiants du postsecondaire faibles en français écrit », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXI, n° 1, p. 121-144.
- 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.
- LASNIER, François (1992). *L'évaluation des groupes stables. Rapport de recherche*, Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy, 121 p.
- LASNIER, Monique (2002). *Formation pratique à l'entrevue de groupe*, [s. l.], 51 p.

- LECAVALIER, Jacques (2000). « Sens de l'écriture : écriture du sens », communication présentée dans le cadre du colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français langue maternelle sur *La didactique de l'écriture, du primaire au collégial*, Montréal, 10 p.
- MAISONNEUVE, Huguette (1999). *La ponctuation danse avec la phrase*, version 2.0, Montréal, Collège Jean-de-Brébeuf et Micro-Intel, cédérom.
- MOFFET, Jean-Denis et Annick DEMALSY (1994). *Les compétences et la maîtrise du français au collégial*, Rimouski, Collège de Rimouski, 196 p.
- MUCCHIELLI, Alex, dir. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, 280 p.
- PAILLÉ, Pierre (1991). « Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive : un modèle et une illustration », communication présentée dans le cadre du 59<sup>e</sup> Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences, [s. l.], 19 p.
- POLLACK, William (2001). *De vrais gars*, adapté de l'américain par Linda Cousineau, Varennes, Éditions AdA inc., 672 p.
- POUPART, Jean (1997). « L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques » dans Jean POUPART, Jean-Pierre DESLAURIERS, Lionel-Henri GROULX, Anne LAPERRIÈRE, Robert MAYER et Alvaro P. PIRES (Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Boucherville, Gaëtan Morin éditeur, 405 p.
- 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*, Montréal, Éditions Beauchemin, 224 p.
- 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.
- ROY, Gérard-Raymond, Louise LAFONTAINE et Catherine LEGROS (1995). *Le savoir grammatical après treize ans de formation*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 224 p.
- SIMARD, Claude (1997). *Éléments de didactique du français langue première*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau Pédagogiques, 190 p.
- TARDIF, Hélène (2002). *Sens et utilité du français et de la philosophie en Techniques d'éducation en services de garde*, Saint-Augustin-de-Desmaures, Campus Notre-Dame-de-Foy, 17 p., [En ligne]  
[http://www.cdc.qc.ca/textes/tardif\\_PAREA\\_2002\\_francais\\_philo\\_service\\_de\\_garde.pdf](http://www.cdc.qc.ca/textes/tardif_PAREA_2002_francais_philo_service_de_garde.pdf), 20 septembre 2002.

- TARDIF, Jacques (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Éditions Logiques, 474 p.
- TERRILL, Robert et Robert DUCHARME (1994). *Passage secondaire-collégial : caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*, Montréal, Service d'admission du Montréal métropolitain, 382 p.
- TURCOTTE, André G. (1997). *Évolution des compétences et des perceptions des lecteurs cégépiens aux études préuniversitaires interprétée à la lumière de l'enseignement collégial*, Montréal, Université de Montréal, 228 p.
- VAN DER MAREN, Jean-Marie (1999). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 255 p.
- VIAU, Rolland (1994). *La motivation en contexte scolaire*, Saint-Laurent, ERPI, 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 1998, p. 45-47.
- VIAU, Rolland (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*, Montréal, Éditions du Renouveau Pédagogique, 164 p.
- VIAU, Rolland (2000). « Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves », *Correspondance*, vol. 5, n° 3, p. 2-4.
- VIAU, Rolland et Roland LOUIS (1997). « Vers une meilleure compréhension de la dynamique motivationnelle en contexte scolaire », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 22, n° 2, p. 144-157.



**Annexe 1**

---

**Questionnaire, novembre 2000**

---

# Questionnaire

**S.v.p. ne pas photocopier ni diffuser. Merci de votre collaboration.  
N'écrivez pas sur ce document, mais seulement sur la feuille de réponse.**

---

Cégep du Vieux Montréal  
Novembre 2000

## Équipe de recherche

Lynn Lapostolle, Département de français  
François Massé, Département de design de présentation  
Jorge Pinho, Département de techniques d'intervention en loisir

*Nous nous sommes inspirés d'un questionnaire préparé par une équipe de l'université de Sherbrooke. Nous remercions, à ce propos, M. Rolland l'iau pour sa collaboration.*

## Consignes

**Les énoncés de ce questionnaire se rapportent au français non seulement dans l'ensemble de vos cours, mais également en dehors de ceux-ci.**

---

- Noircissez le cercle qui correspond le mieux à votre point de vue sur chacun des énoncés.
- Jusqu'à l'énoncé 60, nous voulons que vous indiquiez votre degré d'accord ou de désaccord pour chaque énoncé :

- 1** **Totalement en désaccord;**
- 2** **Moyennement en désaccord;**
- 3** **Légèrement en désaccord;**
- 4** **Légèrement en accord;**
- 5** **Moyennement en accord;**
- 6** **Totalement en accord.**

- N'oubliez pas de réagir à tous les énoncés du questionnaire, même si certains vous semblent répétitifs.
- **Il n'y a ni bonnes ni mauvaises réponses.**
- Nous voulons uniquement connaître votre point de vue.

Énoncés		Totalement en désaccord	Moyennement en désaccord	Légèrement en accord	Moyennement en accord	Totalement en accord
<b>01</b>	Je trouve important de lire.	1	2	3	4	6
<b>02</b>	Je sens que j'exprime clairement mes idées par écrit.	1	2	3	4	6
<b>03</b>	Quand je me fais aider en français par d'autres personnes que mes professeurs, j'ai mon mot à dire.	1	2	3	4	6
<b>04</b>	Je sais dans quel domaine je compte travailler après mes études.	1	2	3	4	6
<b>05</b>	Lire m'aide à enrichir mon vocabulaire.	1	2	3	4	6
<b>06</b>	Quand je fais un travail écrit, je vise uniquement la note de passage.	1	2	3	4	6
<b>07</b>	Pour moi, faire des travaux écrits est une perte de temps.	1	2	3	4	6
<b>08</b>	Pour ce qui est du français écrit, je me sens capable de me débrouiller seul.	1	2	3	4	6
<b>09</b>	Quand je prends des notes de lecture pour un travail, je suis libre de procéder comme je le veux.	1	2	3	4	6
<b>10</b>	Je fais des travaux de lecture seulement pour les points.	1	2	3	4	6
<b>11</b>	J'aime lire.	1	2	3	4	6
<b>12</b>	Il est important pour moi d'aller chercher l'aide dont j'ai besoin en français.	1	2	3	4	6
<b>13</b>	À l'écrit, d'un travail à l'autre, je cherche à exprimer de mieux en mieux mes idées.	1	2	3	4	6
<b>14</b>	Je sens qu'il me sera possible de contrôler mon français écrit.	1	2	3	4	6

<b>Énoncés</b>		Totale- ment en désaccord	Moyennement en désaccord	Légèrement en accord	Moyennement en accord	Totale- ment en accord
<b>15</b>	Il m'arrive souvent de ne pas comprendre le sens des questions écrites.	1	2	3	4	6
<b>16</b>	Je crois que, en développant mes habiletés de lecture, j'investis dans ma réussite professionnelle.	1	2	3	4	6
<b>17</b>	En général, j'ai de la difficulté à faire des travaux écrits.	1	2	3	4	6
<b>18</b>	Quand je me fais aider en français par mes professeurs, j'éprouve une sensation de dépendance.	1	2	3	4	6
<b>19</b>	Dans mon cas, il est plus important de maîtriser l'anglais que le français.	1	2	3	4	6
<b>20</b>	La lecture me permet d'acquérir de nouvelles connaissances.	1	2	3	4	6
<b>21</b>	Je fais des travaux écrits seulement parce que j'y suis obligé.	1	2	3	4	6
<b>22</b>	Je trouve important de bien écrire.	1	2	3	4	6
<b>23</b>	Dans mon cas, aucune forme d'aide en français n'est efficace.	1	2	3	4	6
<b>24</b>	À des questions portant sur une lecture, je me sens obligé de donner exactement les mêmes réponses que dans le corrigé.	1	2	3	4	6
<b>25</b>	Dans les travaux sur une lecture, je vise uniquement la note de passage.	1	2	3	4	6
<b>26</b>	J'aime écrire.	1	2	3	4	6
<b>27</b>	Je crois que le fait de recevoir de l'aide me permet de m'améliorer en français.	1	2	3	4	6
<b>28</b>	Par l'écriture, je cherche à améliorer ma syntaxe.	1	2	3	4	6
<b>29</b>	Les règles de grammaire m'empêchent d'écrire de façon personnelle.	1	2	3	4	6
<b>30</b>	Je sens que j'ai des difficultés de lecture.	1	2	3	4	6

Énoncés		Totalement en désaccord	Moyennement en désaccord	Légèrement en accord	Moyennement en accord	Totalement en accord
<b>31</b>	À mon avis, lire est une perte de temps.	1	2	3	4	6
<b>32</b>	Je me sens à la hauteur de la situation lorsque j'ai un travail écrit à faire.	1	2	3	4	6
<b>33</b>	En me faisant aider en français, je me sens autonome.	1	2	3	4	6
<b>34</b>	Le développement des nouvelles technologies fait en sorte que la qualité de mon français est suffisante.	1	2	3	4	6
<b>35</b>	En faisant de la lecture, je cherche à m'améliorer en français.	1	2	3	4	6
<b>36</b>	Je fais des travaux écrits seulement parce que ça compte.	1	2	3	4	6
<b>37</b>	Faire des travaux écrits m'aide à préciser mes idées.	1	2	3	4	6
<b>38</b>	J'ai besoin d'aide en français.	1	2	3	4	6
<b>39</b>	Je peux influencer le choix des lectures que j'ai à faire pour mes cours.	1	2	3	4	6
<b>40</b>	Je fais des lectures seulement si j'y suis obligé.	1	2	3	4	6
<b>41</b>	J'éprouve du plaisir à améliorer la qualité du français dans mes travaux écrits.	1	2	3	4	6
<b>42</b>	Dans mon cas, recevoir de l'aide en français est une perte de temps.	1	2	3	4	6
<b>43</b>	Chaque fois que je fais un travail écrit, je cherche à m'améliorer en français.	1	2	3	4	6
<b>44</b>	La langue écrite impose des exigences qui m'échappent.	1	2	3	4	6
<b>45</b>	J'ai de la difficulté à trouver les réponses aux questions posées sur une lecture.	1	2	3	4	6
<b>46</b>	En répondant aux questions posées sur une lecture, je développe mon sens critique.	1	2	3	4	6

Énoncés		Totalement en désaccord	Moyennement en désaccord	Légèrement en accord	Légèrement en accord	Moyennement en accord	Totalement en accord
<b>47</b>	Je pense que je suis bon en orthographe.	1	2	3	4	5	6
<b>48</b>	Quand je me fais aider en français par mes professeurs, j'ai mon mot à dire.	1	2	3	4	5	6
<b>49</b>	Je pense rarement à ce que je vais faire après mes études collégiales.	1	2	3	4	5	6
<b>50</b>	Je lis pour développer ma culture personnelle.	1	2	3	4	5	6
<b>51</b>	Dans mes travaux écrits, je m'applique seulement pour ne pas perdre de points.	1	2	3	4	5	6
<b>52</b>	Je trouve important de faire des travaux écrits pour développer ma culture.	1	2	3	4	5	6
<b>53</b>	Je me sens à l'aise de me faire aider en français.	1	2	3	4	5	6
<b>54</b>	Je sens que mon interprétation d'un texte doit être identique à celle de mes professeurs.	1	2	3	4	5	6
<b>55</b>	Je m'oblige à lire de plus en plus pour m'améliorer.	1	2	3	4	5	6
<b>56</b>	J'aime mes études collégiales.	1	2	3	4	5	6
<b>57</b>	L'aide en français est utile pour tous mes cours.	1	2	3	4	5	6
<b>58</b>	Un travail écrit est pour moi une occasion d'apprendre.	1	2	3	4	5	6
<b>59</b>	Je me sens dépassé par les exigences collégiales en matière de français écrit.	1	2	3	4	5	6
<b>60</b>	La plupart du temps, je considère comme faciles les lectures que j'ai à faire pour mes cours.	1	2	3	4	5	6

- À partir de l'énoncé 61, vous avez à réagir aux énoncés en indiquant si l'énoncé exprime une activité que vous faites :

- 1 Jamais;
- 2 Très rarement;
- 3 Rarement;
- 4 Assez souvent;
- 5 Très souvent;
- 6 Toujours.

### Énoncés

	Jamais	Très rarement	Rarement	Assez souvent	Très souvent	Toujours
<b>61</b> Pour effectuer les travaux que j'ai à faire, je prends le temps d'organiser mon temps à l'avance.	1	2	3	4	5	6
<b>62</b> Pendant que je lis, je marque ou je souligne ce qui est important à retenir.	1	2	3	4	5	6
<b>63</b> Je persiste dans un travail écrit même si j'ai de la difficulté en français.	1	2	3	4	5	6
<b>64</b> En ce qui concerne l'amélioration de la qualité de mon français, je me fixe des buts.	1	2	3	4	5	6



Énoncés		Jamais	Très rarement	Rarement	Assez souvent	Très souvent	Toujours
<b>65</b>	Avant de rédiger un travail, j'en rédige le plan.	1	2	3	4	5	6
<b>66</b>	Avant de commencer un travail, je lis les consignes pour avoir une idée du temps qu'il me faudra pour le faire.	1	2	3	4	5	6
<b>67</b>	Pour faire mes travaux, je prends le temps de choisir un endroit où je serai efficace.	1	2	3	4	5	6
<b>68</b>	Lorsque je lis, j'essaie de faire un lien entre ce que je lis et ce que je sais déjà.	1	2	3	4	5	6
<b>69</b>	Dans mes lectures, je relis les passages les plus difficiles pour bien les comprendre.	1	2	3	4	5	6
<b>70</b>	Pour m'encourager par rapport au français, je me dis que je suis capable de réussir.	1	2	3	4	5	6
<b>71</b>	Avant de remettre un travail écrit, j'en révise le contenu.	1	2	3	4	5	6
<b>72</b>	Lorsque je termine une lecture pour un cours, je m'assure d'avoir respecté toutes les consignes.	1	2	3	4	5	6
<b>73</b>	Pour m'aider dans mes travaux, j'utilise des ouvrages de référence ou des outils électroniques sur la langue.	1	2	3	4	5	6
<b>74</b>	Lorsque je lis, je cherche dans le dictionnaire les mots que je ne connais pas.	1	2	3	4	5	6
<b>75</b>	Je me décourage quand j'ai un long texte à lire.	1	2	3	4	5	6
<b>76</b>	Quand j'obtiens une note dont je suis fier pour le français, je trouve le moyen de me récompenser.	1	2	3	4	5	6
<b>77</b>	Avant de remettre un travail écrit, j'en révise la qualité du français.	1	2	3	4	5	6
<b>78</b>	Quand je lis, j'utilise des moyens pour retrouver ma concentration au besoin.	1	2	3	4	5	6
<b>79</b>	Lorsque j'ai de la difficulté en français écrit, je demande de l'aide.	1	2	3	4	5	6

## Énoncés

	Jamais	Très rarement	Rarement	Assez souvent	Très souvent	Toujours
<b>80</b>	1	2	3	4	5	6
Pour mieux comprendre ce que je lis, je fais des résumés.						
<b>81</b>	1	2	3	4	5	6
En raison de ma difficulté en français, je pense à abandonner mes études.						
<b>82</b>	1	2	3	4	5	6
Après avoir terminé un travail de lecture ou d'écriture long et difficile, je me fais plaisir.						
<b>83</b>	1	2	3	4	5	6
Quand je reçois un travail corrigé, je prends le temps de comprendre mes erreurs de français.						
<b>84</b>	1	2	3	4	5	6
Quand j'écris, j'utilise des moyens pour retrouver ma concentration au besoin.						

**Assurez-vous d'avoir inscrit votre numéro matricule au début de la feuille de réponse.**

Nous vous remercions pour votre collaboration.

**Annexe 2**

**Feuille de réponse**



- 1 La première langue que j'ai apprise et que je comprends encore :
- Français                       Autre (précisez) \_\_\_\_\_
- 2 La deuxième langue que j'ai apprise et que je comprends encore :
- Français                       Autre (précisez) \_\_\_\_\_
- 3 Mon degré de motivation à m'améliorer en français :
- Nul  
 Très faible  
 Faible  
 Moyen  
 Élevé  
 Très élevé
- 4 Mis à part le cours de mise à niveau que je suis cette session-ci,
- je me fais aider de la façon suivante : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- ou
- je ne reçois aucune aide parce que \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Annexe 3**

**Lettres de déontologie**

---

## Lettre de déontologie

L'enseignante et les deux enseignants du Collège dont les noms figurent ci-dessous mènent actuellement une recherche sur *Les garçons et les mesures d'aide en français* afin, dans un premier temps, de dresser les profils motivationnel et scolaire des étudiants faibles en français du cégep du Vieux Montréal et, dans un second temps, de mettre au point de nouvelles mesures de soutien en français. Cette recherche est subventionnée par le ministère de l'Éducation, dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

L'étude en question est fondée sur l'analyse des réponses à un questionnaire, sur l'analyse des dossiers scolaires des étudiants qui répondent au questionnaire de même que sur les propositions qui émergent de groupes de discussion.

Nous vous demandons de collaborer à notre travail de recherche en répondant à notre questionnaire et en nous permettant l'accès à votre dossier scolaire.

Dans l'utilisation que nous ferons des données, nous nous engageons à respecter l'anonymat de telle sorte que ces données ne pourront d'aucune manière être associées à un individu.

Nous vous remercions de votre collaboration. Grâce à votre participation, les résultats de nos travaux permettront d'aider des élèves qui ont besoin de développer leur compétence en français.

*J'ai pris connaissance des objectifs poursuivis par l'enseignante et les enseignants qui effectuent une recherche sur Les garçons et les mesures d'aide en français et je les autorise à utiliser mes propos à condition que cette utilisation soit faite dans l'anonymat complet.*

Signature \_\_\_\_\_ Date \_\_\_\_\_

*Nous nous engageons à prendre tous les moyens nécessaires pour protéger la confidentialité des renseignements obtenus dans le cadre de la recherche Les garçons et les mesures d'aide en français. Ces renseignements seront strictement utilisés aux fins de la recherche. De plus, nous nous engageons à remettre au cégep du Vieux Montréal les listes de noms et les données qui nous seront transmises.*

Lynn Lapostolle      François Massé      Jorge Pinho Date \_\_\_\_\_

## Lettre de déontologie

L'enseignante et les deux enseignants du Collège dont les noms figurent ci-dessous mènent actuellement une recherche sur *Les garçons et les mesures d'aide en français* afin, dans un premier temps, de dresser les profils motivationnel et scolaire des étudiants faibles en français du cégep du Vieux Montréal et, dans un second temps, de mettre au point de nouvelles mesures de soutien en français. Cette recherche est subventionnée par le ministère de l'Éducation, dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

L'étude en question est fondée sur l'analyse des réponses à un questionnaire, sur l'analyse des dossiers scolaires de même que sur les propositions qui émergent de groupes de discussion.

Nous vous demandons de collaborer à notre travail de recherche en participant à une discussion de groupe et en nous permettant l'accès à votre dossier scolaire.

Dans l'utilisation que nous ferons des données, nous nous engageons à respecter l'anonymat de telle sorte que ces données ne pourront d'aucune manière être associées à un individu.

Nous vous remercions de votre collaboration. Grâce à votre participation, les résultats de nos travaux permettront d'aider des élèves qui ont besoin de développer leur compétence en français.

*J'ai pris connaissance des objectifs poursuivis par l'enseignante et les enseignants qui effectuent une recherche sur Les garçons et les mesures d'aide en français et je les autorise à utiliser mes propos et mon dossier scolaire à condition que cette utilisation soit faite dans l'anonymat complet.*

Signature \_\_\_\_\_

Date \_\_\_\_\_

*Nous nous engageons à prendre tous les moyens nécessaires pour protéger la confidentialité des renseignements obtenus dans le cadre de la recherche Les garçons et les mesures d'aide en français. Ces renseignements seront strictement utilisés aux fins de la recherche. De plus, nous nous engageons à remettre au cégep du Vieux Montréal les listes de noms et les données qui nous seront transmises.*

Lynn Lapostolle

François Massé

Jorge Pinho

Date \_\_\_\_\_

## Lettre de déontologie

L'enseignante et les deux enseignants du Collège dont les noms figurent ci-dessous mènent actuellement une recherche sur *Les garçons et les mesures d'aide en français* afin, dans un premier temps, de dresser les profils motivationnel et scolaire des étudiants faibles en français du cégep du Vieux Montréal et, dans un second temps, de mettre au point de nouvelles mesures de soutien en français. Cette recherche est subventionnée par le ministère de l'Éducation, dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

L'étude en question est fondée sur l'analyse des réponses à un questionnaire, sur l'analyse des dossiers scolaires des étudiants qui répondent au questionnaire de même que sur les propositions qui émergent de groupes de discussion.

Nous vous demandons de collaborer à notre travail de recherche en participant à une discussion de groupe.

Dans l'utilisation que nous ferons des données, nous nous engageons à respecter l'anonymat de telle sorte que ces données ne pourront d'aucune manière être associées à un individu.

Nous vous remercions de votre collaboration. Grâce à votre participation, les résultats de nos travaux permettront d'aider des élèves qui ont besoin de développer leur compétence en français.

*J'ai pris connaissance des objectifs poursuivis par l'enseignante et les enseignants qui effectuent une recherche sur Les garçons et les mesures d'aide en français et je les autorise à utiliser mes propos à condition que cette utilisation soit faite dans l'anonymat complet.*

Signature \_\_\_\_\_

Date \_\_\_\_\_

*Nous nous engageons à prendre tous les moyens nécessaires pour protéger la confidentialité des renseignements obtenus dans le cadre de la recherche Les garçons et les mesures d'aide en français. Ces renseignements seront strictement utilisés aux fins de la recherche. De plus, nous nous engageons à remettre au cégep du Vieux Montréal les listes de noms et les données qui nous seront transmises.*

Lynn Lapostolle

François Massé

Jorge Pinho

Date \_\_\_\_\_



## **Annexe 4**

---

### **Protocoles**

Modalités de passation de l'étude pré-expérimentale .....	186
Modalités de passation du questionnaire, version un .....	187
Modalités de passation du questionnaire, version deux .....	188
Vérifications et inscriptions après avoir récupéré les feuilles de réponse.....	189

## **Modalités de passation de l'étude pré-expérimentale**

- Présentations.
- Dans quelques semaines, nous allons administrer un questionnaire auprès de nombreux étudiants du CVM. Nous en sommes présentement au test pilote.
- Vous aurez aujourd'hui à réagir aux énoncés contenus dans un questionnaire comme le feront bientôt vos collègues. Mais, en plus, nous recueillerons vos commentaires sur le questionnaire et ses énoncés. C'est dire que, après que vous ayez tous répondu au questionnaire, nous prendrons du temps d'échange.
- **Lecture de la lettre de déontologie.**
- Réponse aux questions, s'il y a lieu. (*Plus : signature*).
- **Remise de la feuille sur les DIRECTIVES, de la FEUILLE DE RÉPONSE et du QUESTIONNAIRE.**
- **Lecture de la page 2 du questionnaire : CONSIGNES.**
- **SVP, sur la FEUILLE DE RÉPONSE, en plus de noircir le cercle pour votre réponse, faites une croix sur les numéros des énoncés qui ne semblent pas clairs ou qui posent une certaine difficulté.**
- **Inscrire votre nom sur la FEUILLE DE RÉPONSE et sur la feuille des DIRECTIVES.**
- Réponse aux questions sur les consignes.
- **TEST PILOTE (réponse au questionnaire)**
- Le temps de réponse de chaque étudiant est noté.
- Toutes les observations faites sur la façon de répondre des étudiants sont notées.
- **Questions verbales :**
  1. Le temps de réponse est-il trop long?
  2. Y a-t-il des difficultés particulières avec certaines questions? Lesquelles?
  3. Six énoncés pour lesquels nous avons des questions.
  4. Votre intérêt pour le questionnaire a-t-il été soutenu jusqu'à la fin?
  5. Recevez-vous de l'aide en français?  
Si oui, sous quelle forme?  
(Autant oui ou non) — Pourquoi?
  6. Avez-vous des suggestions pour améliorer le questionnaire?
- **AVIS. Quand le questionnaire sera administré à des étudiants dans quelques semaines, comme vous avez passé le test pilote, vous ne pourrez pas répondre au questionnaire. Si on vous sollicitait par erreur d'ici la mi-décembre, dites que vous avez déjà passé le test pilote.**
- **Merci beaucoup de votre collaboration.**

## **Modalités de passation du questionnaire, version un**

- Présentation du chercheur ou du moniteur qui administre le questionnaire.
- Lecture de la lettre de déontologie (*règles et devoirs professionnels*).

En classe, au fil de la lecture, préciser que **les études indiquent que les garçons ont plus de difficulté que les filles en français et qu'ils recourent moins que ces dernières aux mesures d'aide**, préciser également que **le dossier scolaire (notes de français du secondaire et programme d'études, par exemple) est nécessaire pour mieux connaître les étudiants.**

- Réponse aux **questions des étudiants SUR LA RECHERCHE**, s'il y a lieu.
- **Signature de la lettre de déontologie.**
- Récupération de la lettre de déontologie et distribution de la feuille de réponse, du questionnaire et des crayons à la mine (HB).
- **Lecture de la page 2 du questionnaire : CONSIGNES.**
- Réponse aux **questions des étudiants SUR LES CONSIGNES.**
- Annonce de la possibilité de fournir le numéro matricule, au besoin. (*Si nom absent des listes, inscrire le nom de l'élève.*)
- **Merci beaucoup de votre collaboration.**
- Début du temps de réponse au questionnaire.
- Récupération des questionnaires, des crayons et des feuilles de réponse. Vérification du numéro matricule et de la réponse à toutes les questions au moment de la remise des documents.

## Modalités de passation du questionnaire, version deux

- Présentation du moniteur qui administre le questionnaire.
- Indication de l'objet : une invitation à répondre à un questionnaire portant sur *Les garçons et les mesures d'aide en français*; une contribution d'à peu près 20 minutes.
- (*Mise en garde : Si quelqu'un a déjà répondu à ce questionnaire à la session de l'automne 2000, il ne doit pas le remplir à nouveau.*)
- Distribution et lecture de la lettre de déontologie (*règles et devoirs professionnels*).

En classe, au fil de la lecture, préciser que **les études indiquent que les garçons ont plus de difficulté que les filles en français et qu'ils recourent moins que ces dernières aux mesures d'aide**, préciser également **que le dossier scolaire (notes de français du secondaire et programme d'études, par exemple) est nécessaire pour mieux connaître les étudiants.**

- Réponse aux **questions des étudiants SUR LA RECHERCHE**, s'il y a lieu.
- Invitation à signer **la lettre de déontologie**.
- **DIRECTIVE : « SVP ne rien écrire sur le questionnaire. »**
- Distribution des feuilles de réponse (deux documents recto seulement), du questionnaire et des crayons à la mine (HB).
- **Lecture de la page 2 du questionnaire : CONSIGNES.**
- Réponse aux **questions des étudiants SUR LES CONSIGNES.**
- Annonce de la possibilité de fournir le numéro matricule, au besoin. (*Si le nom est absent des listes, inscrire le nom de l'élève.*)
- **Inscription du numéro matricule sur la feuille où il y a des questions.**
- **Remerciement — à l'avance — pour la collaboration (élèves et professeur).**
- *Début du temps de réponse au questionnaire.*
- Prise de notes de terrain pour le journal de recherche : noter sans discrimination (jour, heure de début, heure de fin, climat, attitudes, réactions...).
- Récupération de la lettre de déontologie, des questionnaires, des crayons et des feuilles de réponse. Vérification : bulles pour le numéro matricule noircies; réponse aux énoncés; réponse aux questions posées au recto des feuilles de réponse.

## **Vérifications et inscriptions après avoir récupéré les feuilles de réponse**

- S'assurer que les bulles sont bien noircies (au besoin, effacer celles qui n'ont pas été bien effacées par les répondants).
- Reporter les réponses de la deuxième partie des feuilles de réponse aux bulles n<sup>os</sup> 91 à 94 :
  1. Quelle est la première langue que vous avez apprise et que vous comprenez encore?  
**91.1 Français 91.2 Autre**
  2. Quelle est la deuxième langue que vous avez apprise et que vous comprenez encore?  
**92.1 Français 92.2 Autre**
  3. Quel est le degré de votre motivation à vous améliorer en français?  
**93.1 Nul**  
**93.2 Très faible**  
**93.3 Faible**  
**93.4 Moyen**  
**93.5 Élevé**  
**93.6 Très élevé**
  4. Mis à part le cours de mise à niveau que je suis à cette session-ci,  
**94.1 je me fais aider de la façon suivante**  
**94.2 je ne reçois aucune aide parce que**
- Inscrire le numéro du groupe en bas à droite des deux feuilles de réponse (ex. : 1234).
- Vérifier le numéro matricule de chaque élève, le corriger au besoin, et inscrire son nom et prénom en haut à droite des deux feuilles de réponse (ex. : ALLARD, Claude).
- Ajouter la date sur la lettre de déontologie.



**Annexe 5**

---

**Questionnaire, novembre 2001**

---

# Questionnaire

**S.v.p. ne pas photocopier ni diffuser. Merci de votre collaboration.  
N'écrivez pas sur ce document, mais seulement sur la feuille de réponse.**

---

Cégep du Vieux Montréal  
Novembre 2001

## Équipe de recherche

Lynn Lapostolle, Département de français  
François Massé, Département de design de présentation  
Jorge Pinho, Département de techniques d'intervention en loisir

*Nous nous sommes inspirés d'un questionnaire préparé par une équipe de l'université de Sherbrooke. Nous remercions, à ce propos, M. Rolland l'iau pour sa collaboration.*



## Consignes

**Les énoncés de ce questionnaire se rapportent au français non seulement dans l'ensemble de vos cours, mais également en dehors de ceux-ci.**

---

- Noircissez le cercle qui correspond le mieux à votre point de vue sur chacun des énoncés.
- Jusqu'à l'énoncé 52, nous voulons que vous indiquiez votre degré d'accord ou de désaccord pour chaque énoncé :

- 1** **Totalement en désaccord;**
- 2** **Moyennement en désaccord;**
- 3** **Légèrement en désaccord;**
- 4** **Légèrement en accord;**
- 5** **Moyennement en accord;**
- 6** **Totalement en accord.**

- N'oubliez pas de réagir à tous les énoncés du questionnaire, même si certains vous semblent répétitifs.
- Il n'y a ni bonnes ni mauvaises réponses. Nous voulons uniquement connaître votre point de vue.

Énoncés		Totalment en désaccord	Moyennement en désaccord	Légèrement en accord	Moyennement en accord	Totallement en accord
<b>01</b>	Je trouve important de lire.	1	2	3	4	6
<b>02</b>	La plupart du temps, j'ai de la facilité à faire des travaux écrits.	1	2	3	4	6
<b>03</b>	Pour qu'une aide en français me soit bénéfique, il faut qu'elle respecte mon rythme.	1	2	3	4	6
<b>04</b>	Lire m'aide à enrichir mon vocabulaire.	1	2	3	4	6
<b>05</b>	Pour moi, faire des travaux écrits est une perte de temps.	1	2	3	4	6
<b>06</b>	Je ne sens pas le besoin de recevoir de l'aide pour m'améliorer en français écrit.	1	2	3	4	6
<b>07</b>	Lorsque je lis un texte pour un cours, je sens qu'il m'est permis d'interpréter ce texte à ma manière.	1	2	3	4	6
<b>08</b>	Chaque fois que je fais un travail de lecture, je vise une note meilleure que la précédente.	1	2	3	4	6
<b>09</b>	J'aime lire.	1	2	3	4	6
<b>10</b>	Il est important pour moi d'aller chercher l'aide dont j'ai besoin en français.	1	2	3	4	6
<b>11</b>	À l'écrit, d'un travail à l'autre, je cherche à exprimer de mieux en mieux mes idées.	1	2	3	4	6
<b>12</b>	Je sens que j'exerce sur la langue écrite un contrôle qui me permet de satisfaire aux exigences collégiales.	1	2	3	4	6
<b>13</b>	Il m'arrive souvent de ne pas comprendre le sens des questions écrites.	1	2	3	4	6
<b>14</b>	Je crois que, en développant mes habiletés de lecture, j'investis dans ma réussite professionnelle.	1	2	3	4	6

Énoncés		Totalement en désaccord	Moyennement en désaccord	Légèrement en accord	Moyennement en accord	Totalement en accord
<b>15</b>	En général, j'ai de la difficulté à faire des travaux écrits.	1	2	3	4	6
<b>16</b>	Pour qu'une aide en français me soit profitable, je dois avoir mon mot à dire sur la manière de faire.	1	2	3	4	6
<b>17</b>	La lecture me permet d'acquérir de nouvelles connaissances.	1	2	3	4	6
<b>18</b>	Je trouve important de bien écrire.	1	2	3	4	6
<b>19</b>	Je sens la nécessité de me faire aider en français écrit.	1	2	3	4	6
<b>20</b>	À des questions portant sur une lecture, je me sens obligé de donner exactement les mêmes réponses que dans le corrigé.	1	2	3	4	6
<b>21</b>	Dans mes travaux écrits, je m'efforce constamment d'atteindre de meilleurs résultats.	1	2	3	4	6
<b>22</b>	À mon avis, lire est une perte de temps.	1	2	3	4	6
<b>23</b>	Je crois que le fait de recevoir de l'aide me permet de m'améliorer en français écrit.	1	2	3	4	6
<b>24</b>	Par l'écriture, je cherche à améliorer ma syntaxe.	1	2	3	4	6
<b>25</b>	Je sens que je contrôle tous les aspects de la langue écrite qu'on me demande d'utiliser au niveau collégial.	1	2	3	4	6
<b>26</b>	Je sens que j'ai des difficultés de lecture.	1	2	3	4	6
<b>27</b>	J'aime écrire.	1	2	3	4	6
<b>28</b>	Je me sens à la hauteur de la situation lorsque j'ai un travail écrit à faire.	1	2	3	4	6
<b>29</b>	Pour qu'une aide en français me soit bénéfique, je dois en profiter à un moment qui me convient.	1	2	3	4	6
<b>30</b>	En faisant de la lecture, je cherche à m'améliorer en français.	1	2	3	4	6

<b>Énoncés</b>		Totalem- ent en désaccord	Moyennement en désaccord	Légèrement en accord	Moyennement en accord	Légèrement en accord	Totalem- ent en accord
<b>31</b>	Faire des travaux écrits m'aide à préciser mes idées.	1	2	3	4	5	6
<b>32</b>	Je suis ouvert à l'idée de me faire aider en français écrit.	1	2	3	4	5	6
<b>33</b>	Je sens qu'il m'est possible d'obtenir une bonne note pour un travail de lecture, même si mes réponses diffèrent de celles du corrigé.	1	2	3	4	5	6
<b>34</b>	Chaque fois que je fais un travail écrit, je vise une note meilleure que la précédente.	1	2	3	4	5	6
<b>35</b>	J'éprouve du plaisir à améliorer la qualité du français dans mes travaux écrits.	1	2	3	4	5	6
<b>36</b>	Dans mon cas, recevoir de l'aide en français est une perte de temps.	1	2	3	4	5	6
<b>37</b>	Chaque fois que je fais un travail écrit, je cherche à m'améliorer en français.	1	2	3	4	5	6
<b>38</b>	Au niveau collégial, la langue écrite qu'on me demande d'utiliser impose des exigences qui m'échappent.	1	2	3	4	5	6
<b>39</b>	J'ai de la difficulté à trouver les réponses aux questions posées sur une lecture.	1	2	3	4	5	6
<b>40</b>	Je crois que, en développant mes habiletés de lecture, j'améliore la qualité de mon français.	1	2	3	4	5	6
<b>41</b>	En général, je me sens compétent lorsqu'il s'agit de faire des travaux écrits.	1	2	3	4	5	6
<b>42</b>	Pour qu'une aide en français me soit profitable, je dois avoir mon mot à dire sur la méthode utilisée.	1	2	3	4	5	6
<b>43</b>	Un travail écrit est pour moi une occasion d'apprendre.	1	2	3	4	5	6
<b>44</b>	Je trouve important de faire des travaux écrits pour développer ma culture.	1	2	3	4	5	6

Énoncés		Totalement en désaccord	Moyennement en désaccord	Légèrement en accord	Moyennement en accord	Totalement en accord
<b>45</b>	J'ai besoin qu'on m'aide pour régler mes difficultés en français.	1	2	3	4	6
<b>46</b>	Je sens que mon interprétation d'un texte doit être identique à celle de mes professeurs.	1	2	3	4	6
<b>47</b>	Dans un travail portant sur une lecture, je m'efforce constamment d'atteindre de meilleurs résultats.	1	2	3	4	6
<b>48</b>	J'aime la langue française.	1	2	3	4	6
<b>49</b>	L'aide en français écrit est utile pour tous mes cours.	1	2	3	4	6
<b>50</b>	Je lis pour développer ma culture personnelle.	1	2	3	4	6
<b>51</b>	Je sens que je ne contrôle pas tous les aspects de la langue écrite qu'on me demande d'utiliser au niveau collégial.	1	2	3	4	6
<b>52</b>	La plupart du temps, je considère comme faciles les lectures que j'ai à faire pour mes cours.	1	2	3	4	6

- De l'énoncé 53 à la fin du questionnaire, vous avez à réagir aux énoncés en indiquant si l'énoncé exprime une activité que vous faites :

- 1 **Jamais;**
- 2 **Très rarement;**
- 3 **Rarement;**
- 4 **Assez souvent;**
- 5 **Très souvent;**
- 7 **Toujours.**

### Énoncés

	Jamais	Très rarement	Rarement	Assez souvent	Très souvent	Toujours
<b>53</b> Pour effectuer les travaux que j'ai à faire, je prends le temps d'organiser mon temps à l'avance.	1	2	3	4	5	6
<b>54</b> Pendant que je lis, je marque ou je souligne ce qui est important à retenir.	1	2	3	4	5	6
<b>55</b> Je persiste dans un travail écrit même si j'ai de la difficulté en français.	1	2	3	4	5	6
<b>56</b> Avant de commencer un travail, je lis les consignes pour avoir une idée du temps qu'il me faudra pour le faire.	1	2	3	4	5	6

<b>Énoncés</b>		Jamais	Très rarement	Rarement	Assez souvent	Très souvent	Toujours
<b>57</b>	Pour faire mes travaux, je prends le temps de choisir un endroit où je serai efficace.	1	2	3	4	5	6
<b>58</b>	Dans mes lectures, je relis les passages les plus difficiles pour bien les comprendre.	1	2	3	4	5	6
<b>59</b>	Avant de remettre un travail écrit, j'en révise le contenu.	1	2	3	4	5	6
<b>60</b>	Lorsque je termine une lecture pour un cours, je m'assure d'avoir respecté toutes les consignes.	1	2	3	4	5	6
<b>61</b>	Pour m'aider dans mes travaux, j'utilise des ouvrages de référence ou des outils électroniques sur la langue.	1	2	3	4	5	6
<b>62</b>	Lorsque je lis, je persiste même si j'ai de la difficulté à comprendre.	1	2	3	4	5	6
<b>63</b>	Avant de remettre un travail écrit, j'en révise la qualité du français.	1	2	3	4	5	6
<b>64</b>	Quand je lis, j'utilise des moyens pour retrouver ma concentration au besoin.	1	2	3	4	5	6
<b>65</b>	Je travaille mes textes jusqu'à ce qu'ils expriment bien ma pensée, même si cela est difficile.	1	2	3	4	5	6
<b>66</b>	Quand je reçois un travail corrigé, je prends le temps de comprendre mes erreurs de français.	1	2	3	4	5	6

**Assurez-vous d'avoir inscrit votre numéro matricule au début de la feuille de réponse.**

**Nous vous remercions pour votre collaboration.**





**Annexe 6**

---

**Canevas d'entrevue**

<b>Guide d'entrevue</b> <b>Groupes restreints</b>	<b>Mesure obligatoire</b> (Mise à niveau – automne 2001)		<b>Mesure volontaire</b>	
	<b>A</b> <b>Succès</b> Note de 60 ou plus	<b>B</b> <b>Échec</b> Note de 59 ou moins ou échec par abandon	<b>C</b> <b>Acceptation</b> Par lui-même, après recommandation du Caf, à la suite de la remarque /C ou /M	<b>D</b> <b>Refus</b> Malgré une recommandation du Caf ou à la suite de la remarque /C ou /M
<b>Introduction</b>	<i>Quelles sont les raisons qui ont incité les garçons à accepter notre invitation à participer à la discussion de groupe.</i>			
<b>Parcours en français (passé)</b>	<i>Comment s'est effectué le passage du secondaire au collégial pour ce qui a trait au français?</i>			
<b>Parcours en français (présent)</b>	<i>Comment les garçons évaluent-ils leur situation actuelle en français?</i>			
<b>Rapport à la langue</b>	<i>Quel rapport les garçons entretiennent-ils avec la langue?</i>			
<b>Croyances</b>	<i>Les garçons perçoivent-ils chez les filles un rapport à la langue différent du leur?</i>			
<b>Mesures d'aide</b>	<i>Les garçons peuvent-ils identifier les caractéristiques à privilégier ou à éviter au moment de conceptualiser des mesures d'aide en français? Qu'ont à dire les garçons à propos des mesures d'aide offertes au cégep du Vieux Montréal?</i>			

**Annexe 7**

**Invitation type**

---

---

## Invitation

Vous le savez peut-être déjà : notre équipe de recherche sur *Les garçons et les mesures d'aide en français* cherche à mettre au point de nouvelles mesures de soutien en français. À notre avis, pour être vraiment attrayantes, ces mesures doivent absolument être pensées *avec* ceux à qui elles sont destinées, c'est-à-dire des garçons qui étudient aux cégep du Vieux Montréal. Votre avis sur le sujet est particulièrement important pour nous, et nous vous invitons donc à participer à une discussion en petit groupe d'une dizaine de personnes. Cette rencontre aura lieu le mercredi \_\_\_\_\_ prochain, de \_\_\_\_h à \_\_\_\_h, au local \_\_\_\_\_. Bien qu'il nous soit difficile de vous récompenser pour votre collaboration, il nous fera plaisir de vous servir une collation.

Si vous acceptez de collaborer à notre recherche en participant à la discussion du \_\_\_\_\_ prochain, nous vous invitons à confirmer votre présence auprès de François Massé. Vous pouvez le faire (en tout temps) par téléphone (514 982-3437, poste 7915) ou par courriel ([fmasse@cvm.qc.ca](mailto:fmasse@cvm.qc.ca)). Dans la foulée de nos travaux, il se peut aussi qu'une personne de notre équipe communique d'ici peu avec vous.

**Annexe 8**

**Table de correspondance**

---

## Questionnaire 2 **Table de correspondance**

	Q.2	Q.1	
<b>Perception de la valeur LECTURE (C-1)</b>	<b>01</b>	01	Je trouve important de lire.
	<b>14</b>	16	Je crois que, en développant mes habiletés de lecture, j'investis dans ma réussite professionnelle.
	<b>22(-)</b>	31(-)	A mon avis, lire est une perte de temps.
	<b>40</b>	--	Je crois que, en développant mes habiletés de lecture, j'améliore la qualité de mon français.
<b>Perception de la valeur ÉCRITURE (C-2)</b>	<b>05(-)</b>	07(-)	Pour moi, faire des travaux écrits est une perte de temps.
	<b>18</b>	22	Je trouve important de bien écrire.
	<b>31</b>	37	Faire des travaux écrits m'aide à préciser mes idées.
	<b>44</b>	52	Je trouve important de faire des travaux écrits pour développer ma culture.
<b>Perception de la valeur MESURES D'AIDE (C-3)</b>	<b>10</b>	12	Il est important pour moi d'aller chercher l'aide dont j'ai besoin en français.
	<b>23</b>	27	Je crois que le fait de recevoir de l'aide me permet de m'améliorer en français écrit.
	<b>36(-)</b>	42(-)	Dans mon cas, recevoir de l'aide en français est une perte de temps.
	<b>49</b>	57	L'aide en français écrit est utile pour tous mes cours.
<b>Perception de sa compétence LECTURE (C-4)</b>	<b>13(-)</b>	15(-)	Il m'arrive souvent de ne pas comprendre le sens des questions écrites.
	<b>26(-)</b>	30(-)	Je sens que j'ai des difficultés de lecture.
	<b>39(-)</b>	45(-)	J'ai de la difficulté à trouver les réponses aux questions posées sur une lecture.
	<b>52</b>	60	La plupart du temps, je considère comme faciles les lectures que j'ai à faire pour mes cours.
<b>Perception de sa compétence ÉCRITURE (C-5)</b>	<b>02</b>	--	La plupart du temps, j'ai de la facilité à faire des travaux écrits.
	<b>15(-)</b>	17(-)	En général, j'ai de la difficulté à faire des travaux écrits.
	<b>28</b>	32	Je me sens à la hauteur de la situation lorsque j'ai un travail écrit à faire.
	<b>41</b>	--	En général, je me sens compétent lorsqu'il s'agit de faire des travaux écrits.
<b>Perception de sa compétence MESURES D'AIDE (C-6)</b>	<b>06(-)</b>	--	Je ne sens pas le besoin de recevoir de l'aide pour m'améliorer en français écrit.
	<b>19</b>	--	Je sens la nécessité de me faire aider en français écrit.
	<b>32</b>	--	Je suis ouvert à l'idée de me faire aider en français écrit.
	<b>45</b>	--	J'ai besoin qu'on m'aide pour régler mes difficultés en français.

<b>Perception de la contrôlabilité</b>					
<b>LECTURE (C-7)</b>					
<b>07</b>	--	--			Lorsque je lis un texte pour un cours, je sens qu'il m'est permis d'interpréter ce texte à ma manière.
<b>20(-)</b>	24(-)	--			À des questions portant sur une lecture, je me sens obligé de donner exactement les mêmes réponses que dans le corrigé.
<b>33</b>	--	--			Je sens qu'il m'est possible d'obtenir une bonne note pour un travail de lecture, même si mes réponses diffèrent de celles du corrigé.
<b>46(-)</b>	54(-)	--			Je sens que mon interprétation d'un texte doit être identique à celle de mes professeurs.
<b>Perception de la contrôlabilité</b>					
<b>ÉCRITURE (C-8)</b>					
<b>12</b>	--	--			Je sens que j'exerce sur la langue écrite un contrôle qui me permet de satisfaire aux exigences collégiales.
<b>25</b>	--	--			Je sens que je contrôle tous les aspects de la langue écrite qu'on me demande d'utiliser au niveau collégial.
<b>38(-)</b>	--	--			Au niveau collégial, la langue écrite qu'on me demande d'utiliser impose des exigences qui m'échappent.
<b>51(-)</b>	--	--			Je sens que je ne contrôle pas tous les aspects de la langue écrite qu'on me demande d'utiliser au niveau collégial.
<b>Perception de la contrôlabilité</b>					
<b>MESURES D'AIDE (C-9)</b>					
<b>03</b>	--	--			Pour qu'une aide en français me soit bénéfique, il faut qu'elle respecte mon rythme.
<b>16</b>	--	--			Pour qu'une aide en français me soit profitable, je dois avoir mon mot à dire sur la manière de faire.
<b>29</b>	--	--			Pour qu'une aide en français me soit bénéfique, je dois en profiter à un moment qui me convient.
<b>42</b>	--	--			Pour qu'une aide en français me soit profitable, je dois avoir mon mot à dire sur la méthode utilisée.
<b>But d'apprentissage</b>					
<b>LECTURE (C-10)</b>					
<b>04</b>	05	--			Lire m'aide à enrichir mon vocabulaire.
<b>17</b>	20	--			La lecture me permet d'acquérir de nouvelles connaissances.
<b>30</b>	35	--			En faisant de la lecture, je cherche à m'améliorer en français.
<b>50</b>	50	--			Je lis pour développer ma culture personnelle.
<b>But d'apprentissage</b>					
<b>ÉCRITURE (C-11)</b>					
<b>11</b>	13	--			À l'écrit, d'un travail à l'autre, je cherche à exprimer de mieux en mieux mes idées.
<b>24</b>	28	--			Par l'écriture, je cherche à améliorer ma syntaxe.
<b>37</b>	43	--			Chaque fois que je fais un travail écrit, je cherche à m'améliorer en français.
<b>43</b>	58	--			Un travail écrit est pour moi une occasion d'apprendre.

<b>But de performance</b>	<b>08</b>	--	Chaque fois que je fais un travail de lecture, je vise une note meilleure que la précédente.
<b>LECTURE ET ÉCRITURE (C-12)</b>	<b>21</b>	--	Dans mes travaux écrits, je m'efforce constamment d'atteindre de meilleurs résultats.
	<b>34</b>	--	Chaque fois que je fais un travail écrit, je vise une note meilleure que la précédente.
	<b>47</b>	--	Dans un travail portant sur une lecture, je m'efforce constamment d'atteindre de meilleurs résultats.
<b>Plaisir</b>	<b>09</b>	11	J'aime lire.
	<b>27</b>	26	J'aime écrire.
<b>FRANÇAIS (C-13)</b>	<b>35</b>	41	J'éprouve du plaisir à améliorer la qualité du français dans mes travaux écrits.
	<b>48</b>	--	J'aime la langue française.
<b>Stratégie d'apprentissage</b>	<b>53</b>	61	Pour effectuer les travaux que j'ai à faire, je prends le temps d'organiser mon temps à l'avance.
<b>FRANÇAIS (C-14)</b>	<b>54</b>	62	Pendant que je lis, je marque ou je souligne ce qui est important à retenir.
	<b>56</b>	66	Avant de commencer un travail, je lis les consignes pour avoir une idée du temps qu'il me faudra pour le faire.
	<b>57</b>	67	Pour faire mes travaux, je prends le temps de choisir un endroit où je serai efficace.
	<b>59</b>	71	Avant de remettre un travail écrit, j'en révise le contenu.
	<b>60</b>	72	Lorsque je termine une lecture pour un cours, je m'assure d'avoir respecté toutes les consignes.
	<b>61</b>	73	Pour m'aider dans mes travaux, j'utilise des ouvrages de référence ou des outils électroniques sur la langue.
	<b>63</b>	77	Avant de remettre un travail écrit, j'en révise la qualité du français.
	<b>64</b>	78	Quand je lis, j'utilise des moyens pour retrouver ma concentration au besoin.
	<b>66</b>	83	Quand je reçois un travail corrigé, je prends le temps de comprendre mes erreurs de français.
<b>Persévérance</b>	<b>55</b>	63	Je persiste dans un travail écrit même si j'ai de la difficulté en français.
	<b>58</b>	69	Dans mes lectures, je relis les passages les plus difficiles pour bien les comprendre.
<b>LECTURE ET ÉCRITURE (C-15)</b>	<b>62</b>	--	Lorsque je lis, je persiste même si j'ai de la difficulté à comprendre.
	<b>65</b>	--	Je travaille mes textes jusqu'à ce qu'ils expriment bien ma pensée, même si cela est difficile.



**Annexe 9**

**Analyse par concept**

---

## Analyse par concept

### Groupes de mise à niveau — Automne 2001

Dans cette annexe, nous avons regroupé par concept les résultats des réactions des élèves du cégep du Vieux Montréal inscrits au cours de mise à niveau en français à la session de l'automne 2001 pour chacun des 66 énoncés du questionnaire portant sur leur dynamique motivationnelle.

Nous avons analysé, pour chaque énoncé, autant pour les garçons que pour les filles, la moyenne (nécessairement comprise entre 1 et 6) et l'écart type, la corrélation item-total corrigée ( $r(i-t-i)$ ) et la variation du coefficient de fidélité (alpha) due à l'item. Le coefficient alpha est le meilleur indice global de la cohérence interne. Son calcul est basé sur la covariance entre les items. Ce coefficient est standardisé entre 0 et 1. Plus le coefficient se rapproche de 1, plus le test est homogène et possède donc une bonne cohérence interne. Ce coefficient doit être interprété à la lumière du nombre d'items, du facteur commun extrait des composantes principales dans une analyse factorielle des corrélations inter-items et des corrélations item-total. Nous avons aussi calculé la variation du coefficient alpha pour chacun des 15 concepts (C-1, C-2, etc.).

NOTE : Le symbole « (-) », placé après le numéro de quelques énoncés, indique que nous avons inversé les données pour ces énoncés à formulation négative (la réponse 1 devenant 6, la 2 devenant 5, etc.).

**Perception de la valeur  
LECTURE**

**C - 1**

**Alpha : ,76**

**O1** Je trouve important de lire.

	<b>Moyenne</b>	<b>Écart type</b>	<b>Corrélation item-total corrigée</b>	<b>Variation alpha</b>
Garçons	4,98	1,18		
Filles	5,45	0,79		
<b>TOTAL</b>	<b>5,20</b>	<b>1,04</b>	<b>,62</b>	<b>,69</b>

**14** Je crois que, en développant mes habiletés de lecture, j'investis dans ma réussite professionnelle.

	<b>Moyenne</b>	<b>Écart type</b>	<b>Corrélation item-total corrigée</b>	<b>Variation alpha</b>
Garçons	4,50	1,53		
Filles	5,13	1,04		
<b>TOTAL</b>	<b>4,80</b>	<b>1,36</b>	<b>,58</b>	<b>,70</b>

**22(-)** À mon avis, lire est une perte de temps.

	<b>Moyenne</b>	<b>Écart type</b>	<b>Corrélation item-total corrigée</b>	<b>Variation alpha</b>
Garçons	4,98	1,39		
Filles	5,49	0,91		
<b>TOTAL</b>	<b>5,22</b>	<b>1,21</b>	<b>,55</b>	<b>,72</b>

**40** Je crois que, en développant mes habiletés de lecture, j'améliore la qualité de mon français.

	<b>Moyenne</b>	<b>Écart type</b>	<b>Corrélation item-total corrigée</b>	<b>Variation alpha</b>
Garçons	4,76	1,24		
Filles	5,18	1,08		
<b>TOTAL</b>	<b>4,96</b>	<b>1,18</b>	<b>,53</b>	<b>,72</b>

<b>Perception de la valeur ÉCRITURE</b>
<b>C - 2</b>
<b>Alpha : ,74</b>

**05(-)** Pour moi, faire des travaux écrits est une perte de temps.

	<b>Moyenne</b>	<b>Écart type</b>	<b>Corrélation item-total corrigée</b>	<b>Variation alpha</b>
Garçons	4,46	1,35		
Fillles	4,98	1,18		
<b>TOTAL</b>	<b>4,71</b>	<b>1,30</b>	<b>,49</b>	<b>,70</b>

**18** Je trouve important de bien écrire.

	<b>Moyenne</b>	<b>Écart type</b>	<b>Corrélation item-total corrigée</b>	<b>Variation alpha</b>
Garçons	4,83	1,24		
Fillles	5,52	0,81		
<b>TOTAL</b>	<b>5,15</b>	<b>1,11</b>	<b>,55</b>	<b>,67</b>

**31** Faire des travaux écrits m'aide à préciser mes idées.

	<b>Moyenne</b>	<b>Écart type</b>	<b>Corrélation item-total corrigée</b>	<b>Variation alpha</b>
Garçons	4,03	1,42		
Fillles	4,33	1,32		
<b>TOTAL</b>	<b>4,17</b>	<b>1,38</b>	<b>,52</b>	<b>,68</b>

**44** Je trouve important de faire des travaux écrits pour développer ma culture.

	<b>Moyenne</b>	<b>Écart type</b>	<b>Corrélation item-total corrigée</b>	<b>Variation alpha</b>
Garçons	3,84	1,48		
Fillles	4,31	1,47		
<b>TOTAL</b>	<b>4,06</b>	<b>1,49</b>	<b>,58</b>	<b>,65</b>

**Perception de la valeur  
MESURES D'AIDE**

**C - 3**

**Alpha : ,76**

**10** Il est important pour moi d'aller chercher l'aide dont j'ai besoin en français.

	Moyenne	Écart type	Corrélation item-total corrigée	Variation alpha
Garçons	4,01	1,30		
Filles	4,33	1,31	,52	,72
<b>TOTAL</b>	<b>4,16</b>	<b>1,31</b>		

**23** Je crois que le fait de recevoir de l'aide me permet de m'améliorer en français écrit.

	Moyenne	Écart type	Corrélation item-total corrigée	Variation alpha
Garçons	4,77	1,26		
Filles	4,97	1,13	,62	,67
<b>TOTAL</b>	<b>4,86</b>	<b>1,20</b>		

**36(-)** Dans mon cas, recevoir de l'aide en français est une perte de temps.

	Moyenne	Écart type	Corrélation item-total corrigée	Variation alpha
Garçons	4,65	1,27		
Filles	4,82	1,41	,61	,67
<b>TOTAL</b>	<b>4,73</b>	<b>1,34</b>		

**49** L'aide en français écrit est utile pour tous mes cours.

	Moyenne	Écart type	Corrélation item-total corrigée	Variation alpha
Garçons	4,62	1,51		
Filles	5,41	1,00	,49	,74
<b>TOTAL</b>	<b>4,99</b>	<b>1,35</b>		

**Perception de sa compétence  
LECTURE**

**C - 4**

**Alpha : ,73**

**13(-)** Il m'arrive souvent de ne pas comprendre le sens des questions écrites.

	<b>Moyenne</b>	<b>Écart type</b>	<b>Corrélation item-total corrigée</b>	<b>Variation alpha</b>
Garçons	4,12	1,56		
Fillles	3,83	1,55		
<b>TOTAL</b>	<b>3,98</b>	<b>1,56</b>	<b>,48</b>	<b>,69</b>

**26(-)** Je sens que j'ai des difficultés de lecture.

	<b>Moyenne</b>	<b>Écart type</b>	<b>Corrélation item-total corrigée</b>	<b>Variation alpha</b>
Garçons	4,18	1,56		
Fillles	4,03	1,73		
<b>TOTAL</b>	<b>4,11</b>	<b>1,64</b>	<b>,54</b>	<b>,66</b>

**39(-)** J'ai de la difficulté à trouver les réponses aux questions posées sur une lecture.

	<b>Moyenne</b>	<b>Écart type</b>	<b>Corrélation item-total corrigée</b>	<b>Variation alpha</b>
Garçons	4,03	1,44		
Fillles	3,78	1,60		
<b>TOTAL</b>	<b>3,91</b>	<b>1,52</b>	<b>,62</b>	<b>,61</b>

**52** La plupart du temps, je considère comme faciles les lectures que j'ai à faire pour mes cours.

	<b>Moyenne</b>	<b>Écart type</b>	<b>Corrélation item-total corrigée</b>	<b>Variation alpha</b>
Garçons	4,07	1,32		
Fillles	4,18	1,32		
<b>TOTAL</b>	<b>4,12</b>	<b>1,32</b>	<b>,45</b>	<b>,71</b>

**Perception de sa compétence  
ÉCRITURE**

**C - 5**

**Alpha : ,76**

**02** La plupart du temps, j'ai de la facilité à faire des travaux écrits.

	Moyenne	Écart type	Corrélation item-total corrigée	Variation alpha
Garçons	3,70	1,23		
Filles	3,87	1,29		
<b>TOTAL</b>	<b>3,78</b>	<b>1,26</b>	<b>,49</b>	<b>,73</b>

**15(-)** En général, j'ai de la difficulté à faire des travaux écrits.

	Moyenne	Écart type	Corrélation item-total corrigée	Variation alpha
Garçons	3,48	1,50		
Filles	3,48	1,51		
<b>TOTAL</b>	<b>3,48</b>	<b>1,50</b>	<b>,48</b>	<b>,75</b>

**28** Je me sens à la hauteur de la situation lorsque j'ai un travail écrit à faire.

	Moyenne	Écart type	Corrélation item-total corrigée	Variation alpha
Garçons	3,62	1,21		
Filles	3,44	1,38		
<b>TOTAL</b>	<b>3,54</b>	<b>1,29</b>	<b>,64</b>	<b>,65</b>

**41** En général, je me sens compétent lorsqu'il s'agit de faire des travaux écrits.

	Moyenne	Écart type	Corrélation item-total corrigée	Variation alpha
Garçons	3,86	1,15		
Filles	3,67	1,36		
<b>TOTAL</b>	<b>3,77</b>	<b>1,25</b>	<b>,63</b>	<b>,66</b>

**Perception de sa  
compétence  
MESURES D'AIDE**

**C - 6**

**Alpha : ,88**

**06(-)** Je ne sens pas le besoin de recevoir de l'aide pour m'améliorer en français écrit.

	Moyenne	Écart type	Corrélation item-total corrigée	Variation alpha
Garçons	4,36	1,46		
Filles	4,63	1,40		
<b>TOTAL</b>	<b>4,49</b>	<b>1,43</b>	<b>,69</b>	<b>,87</b>

**19** Je sens la nécessité de me faire aider en français écrit.

	Moyenne	Écart type	Corrélation item-total corrigée	Variation alpha
Garçons	4,13	1,48		
Filles	4,31	1,38		
<b>TOTAL</b>	<b>4,22</b>	<b>1,43</b>	<b>,79</b>	<b>,83</b>

**32** Je suis ouvert à l'idée de me faire aider en français écrit.

	Moyenne	Écart type	Corrélation item-total corrigée	Variation alpha
Garçons	4,44	1,44		
Filles	4,86	1,27		
<b>TOTAL</b>	<b>4,64</b>	<b>1,38</b>	<b>,71</b>	<b>,86</b>

**45** J'ai besoin qu'on m'aide pour régler mes difficultés en français.

	Moyenne	Écart type	Corrélation item-total corrigée	Variation alpha
Garçons	4,27	1,43		
Filles	4,53	1,24		
<b>TOTAL</b>	<b>4,40</b>	<b>1,35</b>	<b>,79</b>	<b>,83</b>



**Perception de la contrôlabilité LECTURE**  
**C - 7**  
**Alpha : ,59**  
**(pour 3 énoncés)**

**07** Lorsque je lis un texte pour un cours, je sens qu'il m'est permis d'interpréter ce texte à ma manière.

Cet énoncé a dû être éliminé (plusieurs corrélations faibles)	Corrélation item-total corrigée	Variation alpha
TOTAL	,12	,59

**20(-)** À des questions portant sur une lecture, je me sens obligé de donner exactement les mêmes réponses que dans le corrigé.

	Moyenne	Écart type	Corrélation item-total corrigée	Variation alpha
Garçons	3,79	1,55		
Fillles	3,38	1,64		
<b>TOTAL</b>	<b>3,60</b>	<b>1,60</b>	<b>,43</b>	<b>,44</b>

**33** Je sens qu'il m'est possible d'obtenir une bonne note pour un travail de lecture, même si mes réponses diffèrent de celles du corrigé.

	Moyenne	Écart type	Corrélation item-total corrigée	Variation alpha
Garçons	4,43	1,24		
Fillles	4,47	1,44		
<b>TOTAL</b>	<b>4,45</b>	<b>1,34</b>	<b>,32</b>	<b>,60</b>

**46(-)** Je sens que mon interprétation d'un texte doit être identique à celle de mes professeurs.

	Moyenne	Écart type	Corrélation item-total corrigée	Variation alpha
Garçons	3,96	1,62		
Fillles	3,93	1,64		
<b>TOTAL</b>	<b>3,95</b>	<b>1,63</b>	<b>,46</b>	<b>,39</b>

**Perception de la  
contrôlabilité  
ÉCRITURE**

**C - 8**

**Alpha : ,67**

**12** Je sens que j'exerce sur la langue écrite un contrôle qui me permet de satisfaire aux exigences collégiales.

	Moyenne	Écart type	Corrélation item-total corrigée	Variation alpha
Garçons	3,29	1,39		
Filles	3,34	1,38	,49	,58
<b>TOTAL</b>	<b>3,31</b>	<b>1,38</b>		

**25** Je sens que je contrôle tous les aspects de la langue écrite qu'on me demande d'utiliser au niveau collégial.

	Moyenne	Écart type	Corrélation item-total corrigée	Variation alpha
Garçons	2,88	1,26		
Filles	2,78	1,34	,49	,59
<b>TOTAL</b>	<b>2,84</b>	<b>1,30</b>		

**38(-)** Au niveau collégial, la langue écrite qu'on me demande d'utiliser impose des exigences qui m'échappent.

	Moyenne	Écart type	Corrélation item-total corrigée	Variation alpha
Garçons	3,11	1,46		
Filles	2,95	1,54	,52	,56
<b>TOTAL</b>	<b>3,04</b>	<b>1,50</b>		

**51(-)** Je sens que je ne contrôle pas tous les aspects de la langue écrite qu'on me demande d'utiliser au niveau collégial.

	Moyenne	Écart type	Corrélation item-total corrigée	Variation alpha
Garçons	2,87	1,37		
Filles	2,53	1,40	,33	,68
<b>TOTAL</b>	<b>2,71</b>	<b>1,39</b>		

**Perception de la  
contrôlabilité  
MESURES D'AIDE**

**C - 9**

**Alpha : ,71**

**03** Pour qu'une aide en français me soit bénéfique, il faut qu'elle respecte mon rythme.

	Moyenne	Écart type	Corrélation item-total corrigée	Variation alpha
Garçons	5,26	1,30		
Filles	5,41	1,10	,33	,74
<b>TOTAL</b>	<b>5,33</b>	<b>1,21</b>		

**16** Pour qu'une aide en français me soit profitable, je dois avoir mon mot à dire sur la manière de faire.

	Moyenne	Écart type	Corrélation item-total corrigée	Variation alpha
Garçons	4,38	1,43		
Filles	4,31	1,48	,59	,59
<b>TOTAL</b>	<b>4,35</b>	<b>1,45</b>		

**29** Pour qu'une aide en français me soit bénéfique, je dois en profiter à un moment qui me convient.

	Moyenne	Écart type	Corrélation item-total corrigée	Variation alpha
Garçons	4,72	1,48		
Filles	4,81	1,27	,45	,68
<b>TOTAL</b>	<b>4,76</b>	<b>1,38</b>		

**42** Pour qu'une aide en français me soit profitable, je dois avoir mon mot à dire sur la méthode utilisée.

	Moyenne	Écart type	Corrélation item-total corrigée	Variation alpha
Garçons	4,30	1,35		
Filles	4,18	1,49	,64	,56
<b>TOTAL</b>	<b>4,24</b>	<b>1,42</b>		

<b>But d'apprentissage LECTURE</b>
<b>C - 1 0</b>
<b>Alpha : ,77</b>

**04** Lire m'aide à enrichir mon vocabulaire.

	Moyenne	Écart type	Corrélation item-total corrigée	Variation alpha
Garçons	5,08	1,18		
Fillles	5,30	0,97		
<b>TOTAL</b>	<b>5,18</b>	<b>1,09</b>	<b>,67</b>	<b>,67</b>

**17** La lecture me permet d'acquérir de nouvelles connaissances.

	Moyenne	Écart type	Corrélation item-total corrigée	Variation alpha
Garçons	5,21	1,07		
Fillles	5,48	0,81		
<b>TOTAL</b>	<b>5,34</b>	<b>0,96</b>	<b>,63</b>	<b>,70</b>

**30** En faisant de la lecture, je cherche à m'améliorer en français.

	Moyenne	Écart type	Corrélation item-total corrigée	Variation alpha
Garçons	4,17	1,47		
Fillles	4,76	1,32		
<b>TOTAL</b>	<b>4,45</b>	<b>1,43</b>	<b>,56</b>	<b>,73</b>

**50** Je lis pour développer ma culture personnelle.

	Moyenne	Écart type	Corrélation item-total corrigée	Variation alpha
Garçons	4,60	1,48		
Fillles	5,04	1,21		
<b>TOTAL</b>	<b>4,81</b>	<b>1,37</b>	<b>,50</b>	<b>,76</b>

<b>But d'apprentissage</b> <b>Écriture</b>
<b>C - 1 1</b>
<b>Alpha : ,79</b>

**11** À l'écrit, d'un travail à l'autre, je cherche à exprimer de mieux mes idées.

	<b>Moyenne</b>	<b>Écart type</b>	<b>Corrélation</b> item-total corrigée	<b>Variation alpha</b>
Garçons	4,85	1,08		
Filles	5,21	0,89		
<b>TOTAL</b>	<b>5,02</b>	<b>1,01</b>	<b>,60</b>	<b>,74</b>

**24** Par l'écriture, je cherche à améliorer ma syntaxe.

	<b>Moyenne</b>	<b>Écart type</b>	<b>Corrélation</b> item-total corrigée	<b>Variation alpha</b>
Garçons	4,50	1,11		
Filles	4,83	1,21		
<b>TOTAL</b>	<b>4,65</b>	<b>1,17</b>	<b>,59</b>	<b>,74</b>

**37** Chaque fois que je fais un travail écrit, je cherche à m'améliorer en français.

	<b>Moyenne</b>	<b>Écart type</b>	<b>Corrélation</b> item-total corrigée	<b>Variation alpha</b>
Garçons	4,45	1,21		
Filles	4,92	1,21		
<b>TOTAL</b>	<b>4,67</b>	<b>1,23</b>	<b>,61</b>	<b>,73</b>

**43** Un travail écrit est pour moi une occasion d'apprendre.

	<b>Moyenne</b>	<b>Écart type</b>	<b>Corrélation</b> item-total corrigée	<b>Variation alpha</b>
Garçons	4,02	1,27		
Filles	4,36	1,35		
<b>TOTAL</b>	<b>4,18</b>	<b>1,32</b>	<b>,62</b>	<b>,73</b>

**But de performance  
LECTURE ET ÉCRITURE**

**C - 1 2**

**Alpha : ,85**

**08** Chaque fois que je fais un travail de lecture, je vise une note meilleure que la précédente.

	Moyenne	Écart type	Corrélation item-total corrigée	Variation alpha
Garçons	4,73	1,32		
Filles	5,09	1,26		
<b>TOTAL</b>	<b>4,90</b>	<b>1,30</b>	<b>,64</b>	<b>,84</b>

**21** Dans mes travaux écrits, je m'efforce constamment d'atteindre de meilleurs résultats.

	Moyenne	Écart type	Corrélation item-total corrigée	Variation alpha
Garçons	4,76	1,05		
Filles	5,18	1,14		
<b>TOTAL</b>	<b>4,95</b>	<b>1,11</b>	<b>,67</b>	<b>,83</b>

**34** Chaque fois que je fais un travail écrit, je vise une note meilleure que la précédente.

	Moyenne	Écart type	Corrélation item-total corrigée	Variation alpha
Garçons	4,79	1,12		
Filles	5,13	1,15		
<b>TOTAL</b>	<b>4,95</b>	<b>1,15</b>	<b>,76</b>	<b>,79</b>

**47** Dans un travail portant sur une lecture, je m'efforce constamment d'atteindre de meilleurs résultats.

	Moyenne	Écart type	Corrélation item-total corrigée	Variation alpha
Garçons	4,65	1,07		
Filles	5,08	1,23		
<b>TOTAL</b>	<b>4,85</b>	<b>1,17</b>	<b>,72</b>	<b>,80</b>

<b>Plaisir FRANÇAIS</b>
<b>C - 1 3</b>
<b>Alpha : ,65</b>

**09** J'aime lire.

	Moyenne	Écart type	Corrélation item-total corrigée	Variation alpha
Garçons	3,75	1,74		
Filles	4,59	1,59		
<b>TOTAL</b>	<b>4,15</b>	<b>1,72</b>	<b>,37</b>	<b>,63</b>

**27** J'aime écrire.

	Moyenne	Écart type	Corrélation item-total corrigée	Variation alpha
Garçons	3,50	1,50		
Filles	4,03	1,45		
<b>TOTAL</b>	<b>3,75</b>	<b>1,50</b>	<b>,50</b>	<b>,54</b>

**35** J'éprouve du plaisir à améliorer la qualité du français dans mes travaux écrits.

	Moyenne	Écart type	Corrélation item-total corrigée	Variation alpha
Garçons	3,67	1,59		
Filles	4,27	1,50		
<b>TOTAL</b>	<b>3,95</b>	<b>1,57</b>	<b>,42</b>	<b>,59</b>

**48** J'aime la langue française.

	Moyenne	Écart type	Corrélation item-total corrigée	Variation alpha
Garçons	4,24	1,59		
Filles	4,92	1,23		
<b>TOTAL</b>	<b>4,56</b>	<b>1,47</b>	<b>,45</b>	<b>,57</b>

**Stratégies  
d'apprentissage  
FRANÇAIS**

**C - 1 4**

**Alpha : ,81**

**(pour 10 énoncés)**

**53** Pour effectuer les travaux que j'ai à faire, je prends le temps d'organiser mon temps à l'avance.

	Moyenne	Écart type	Corrélation item-total corrigée	Variation alpha
Garçons	3,29	1,32		
Filles	3,79	1,39		
<b>TOTAL</b>	<b>3,52</b>	<b>1,38</b>	<b>,52</b>	<b>,79</b>

**54** Pendant que je lis, je marque ou je souligne ce qui est important à retenir.

	Moyenne	Écart type	Corrélation item-total corrigée	Variation alpha
Garçons	3,04	1,52		
Filles	4,38	1,38		
<b>TOTAL</b>	<b>3,67</b>	<b>1,60</b>	<b>,41</b>	<b>,81</b>

**56** Avant de commencer un travail, je lis les consignes pour avoir une idée du temps qu'il me faudra pour le faire.

	Moyenne	Écart type	Corrélation item-total corrigée	Variation alpha
Garçons	4,66	1,22		
Filles	4,84	1,27		
<b>TOTAL</b>	<b>4,74</b>	<b>1,25</b>	<b>,36</b>	<b>,81</b>

**57** Pour faire mes travaux, je prends le temps de choisir un endroit où je serai efficace.

	Moyenne	Écart type	Corrélation item-total corrigée	Variation alpha
Garçons	4,10	1,29		
Filles	4,46	1,39		
<b>TOTAL</b>	<b>4,27</b>	<b>1,35</b>	<b>,57</b>	<b>,79</b>

**59** Avant de remettre un travail écrit, j'en révise le contenu.

	Moyenne	Écart type	Corrélation item-total corrigée	Variation alpha
Garçons	4,47	1,22		
Filles	4,76	1,15		
<b>TOTAL</b>	<b>4,61</b>	<b>1,20</b>	<b>,60</b>	<b>,78</b>



**Stratégies d'apprentissage  
FRANÇAIS**

(suite)

**60** Lorsque je termine une lecture pour un cours, je m'assure d'avoir respecté toutes les consignes.

	Moyenne	Écart type	Corrélation item-total corrigée	Variation alpha
Garçons	4,51	1,15		
Fillles	4,68	1,15		
<b>TOTAL</b>	<b>4,59</b>	<b>1,15</b>	<b>,55</b>	<b>,79</b>

**61** Pour m'aider dans mes travaux, j'utilise des ouvrages de référence ou des outils électroniques sur la langue.

	Moyenne	Écart type	Corrélation item-total corrigée	Variation alpha
Garçons	3,83	1,36		
Fillles	4,22	1,17		
<b>TOTAL</b>	<b>4,01</b>	<b>1,28</b>	<b>,44</b>	<b>,80</b>

**63** Avant de remettre un travail écrit, j'en révisé la qualité du français.

	Moyenne	Écart type	Corrélation item-total corrigée	Variation alpha
Garçons	4,19	1,21		
Fillles	4,69	1,12		
<b>TOTAL</b>	<b>4,42</b>	<b>1,19</b>	<b>,60</b>	<b>,78</b>

**64** Quand je lis, j'utilise des moyens pour retrouver ma concentration au besoin.

	Moyenne	Écart type	Corrélation item-total corrigée	Variation alpha
Garçons	4,06	1,25		
Fillles	4,41	1,36		
<b>TOTAL</b>	<b>4,22</b>	<b>1,31</b>	<b>,44</b>	<b>,80</b>

**66** Quand je reçois un travail corrigé, je prends le temps de comprendre mes erreurs de français.

	Moyenne	Écart type	Corrélation item-total corrigée	Variation alpha
Garçons	4,15	1,26		
Fillles	4,47	1,20		
<b>TOTAL</b>	<b>4,30</b>	<b>1,24</b>	<b>,46</b>	<b>,80</b>

**Persévérance**  
**LECTURE ET ÉCRITURE**

**C - 1 5**

**Alpha : ,69**

**55** Je persiste dans un travail écrit même si j'ai de la difficulté en français.

	Moyenne	Écart type	Corrélation item-total corrigée	Variation alpha
Garçons	4,44	1,14		
Filles	4,79	0,98		
<b>TOTAL</b>	<b>4,60</b>	<b>1,08</b>	<b>,41</b>	<b>,66</b>

**58** Dans mes lectures, je relis les passages les plus difficiles pour bien les comprendre.

	Moyenne	Écart type	Corrélation item-total corrigée	Variation alpha
Garçons	4,63	1,13		
Filles	4,93	1,18		
<b>TOTAL</b>	<b>4,77</b>	<b>1,16</b>	<b>,43</b>	<b>,65</b>

**62** Lorsque je lis, je persiste même si j'ai de la difficulté à comprendre.

	Moyenne	Écart type	Corrélation item-total corrigée	Variation alpha
Garçons	4,69	1,17		
Filles	4,95	1,07		
<b>TOTAL</b>	<b>4,81</b>	<b>1,13</b>	<b>,50</b>	<b>,60</b>

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

	Moyenne	Écart type	Corrélation item-total corrigée	Variation alpha
Garçons	4,14	1,12		
Filles	4,37	1,18		
<b>TOTAL</b>	<b>4,25</b>	<b>1,15</b>	<b>,55</b>	<b>,57</b>

**Annexe 10**

---

## **Caractéristiques des mesures d'aide**

# Compilation des caractéristiques du groupe G1

*Les garçons et les mesures d'aide en français*

25 avril 2002

22 participants

<input type="checkbox"/> Non-prolongation de la durée du cheminement scolaire	*****
<input type="checkbox"/> Choix du moment	*****
<input type="checkbox"/> Pas gênant	**
<input type="checkbox"/> Laisse place à ma créativité	***
<input type="checkbox"/> Respect d'un rythme personnel	*****
<input type="checkbox"/> Faire de la grammaire	
<input type="checkbox"/> Faire du jogging grammatical	*
<input type="checkbox"/> Faire des phrases, pas de l'analyse	
<input type="checkbox"/> Analyser ses propres phrases, pas celles des autres	*****
<input type="checkbox"/> Utilisation du Mentor	
<input type="checkbox"/> Assure la transition entre les exigences du secondaire et celles du collégial en ce qui a trait au contenu d'un travail écrit	*****
<input type="checkbox"/> Assure la transition entre les exigences du secondaire et celles du collégial en ce qui a trait au français écrit dans un travail	*****
<input type="checkbox"/> Assure la transition entre les exigences du secondaire et celles du collégial en ce qui a trait à la composition de la note en français	****
<input type="checkbox"/> Éveil à la lecture	***
<input type="checkbox"/> Action, mouvement, dynamisme	*****
<input type="checkbox"/> Compréhension par opposition à « par cœur »	*****
<input type="checkbox"/> Développe la discipline personnelle	**
<input type="checkbox"/> Offre un encadrement	**
<input type="checkbox"/> Teinté d'humour	*****
<input type="checkbox"/> A une couleur locale	*
<input type="checkbox"/> Aide à autoévaluer la structure de ses textes	*****
<input type="checkbox"/> Aide à autoévaluer son français écrit	*****
<input type="checkbox"/> Être personnellement interpellé	**
<input type="checkbox"/> Sensibilise à mes difficultés	*****
<input type="checkbox"/> Motivation	*****
<input type="checkbox"/> Obligatoire	*
<input type="checkbox"/> Volontaire	*****
<input type="checkbox"/> Mixte (garçons et filles)	*****
<input type="checkbox"/> Non mixte (garçons seulement)	
<input type="checkbox"/> Laisse le choix des lectures	*****
<input type="checkbox"/> Laisse le choix des thèmes	*****
<input type="checkbox"/> Aide individuelle	*****
<input type="checkbox"/> Aide en groupe	**
<input type="checkbox"/> Informe sur les conséquences des échecs à répétition	*
<input type="checkbox"/> Informe sur le contrat de réussite du CVM	*
<input type="checkbox"/> Informe sur les services d'aide au CVM	*
<input type="checkbox"/> Informe sur l'épreuve uniforme en français	*****

- |   |       |
|---|-------|
| <input type="checkbox"/> A des conséquences sur les études  | **    |
| <input type="checkbox"/> Déterminé en fonction du choix professionnel                                 | ***   |
| <input type="checkbox"/> Augmente la valeur accordée à la langue écrite                               | *     |
| <input type="checkbox"/> Augmente la valeur de la langue dans l'ensemble de la formation              |       |
| <input type="checkbox"/> Plaisir  | ***** |
| <input type="checkbox"/> Responsabilise   |       |
| <input type="checkbox"/> Offre une correction immédiate   | ***   |
| <input type="checkbox"/> Offre une évaluation individuelle  | ****  |
| <input type="checkbox"/> Petit groupe   | ***** |
| <input type="checkbox"/> Aide donnée par un pair (fille ou garçon)                                    | ***   |
| <input type="checkbox"/> Aide donnée par une fille  | **    |
| <input type="checkbox"/> Aide donnée par un gars  |       |
| <input type="checkbox"/> Aide donnée par des personnes qui ont déjà été aidées                        | *     |
| <input type="checkbox"/> Groupe d'élèves ayant les mêmes difficultés                                  | ***** |
| <input type="checkbox"/> Professeur de français motivant  | ***** |
| <input type="checkbox"/> Professeur de français utilisant l'humour                                    | ***** |
| <input type="checkbox"/> Professeur de français pour ceux qui ont de la misère                        | **    |
| <input type="checkbox"/> Amène à identifier un but personnel  |       |
| <input type="checkbox"/> Encourage en soulignant l'amélioration                                       | **    |
| <input type="checkbox"/> Enseigne à reconnaître l'amélioration  |       |
| <input type="checkbox"/> Méthode d'autocorrection   | ***** |
| <input type="checkbox"/> Meilleure préparation au secondaire  | ***** |
| <input type="checkbox"/> Stratégies pédagogiques différenciées pour enseigner le français aux garçons | *     |
| <input type="checkbox"/> Déculpabilise  | *     |
| <input type="checkbox"/> Modifie les stéréotypes masculins  | *     |

## Compilation des caractéristiques des groupes G2 et G3

*Les garçons et les mesures d'aide en français*

30 avril 2002

16 participants

	Début	Fin
<input type="checkbox"/> Choix du moment	***	*****
<input type="checkbox"/> Pas gênant	**	***
<input type="checkbox"/> Laisse place à ma créativité	*****	****
<input type="checkbox"/> Respect d'un rythme personnel	*****	*****
<input type="checkbox"/> Que je puisse m'améliorer en faisant de la grammaire	*	**
<input type="checkbox"/> Faire des phrases, pas de l'analyse	*	**
<input type="checkbox"/> Analyser ses propres phrases, pas celles des autres	****	*****
<input type="checkbox"/> Utilisation du Mentor	**	*
<input type="checkbox"/> Assure la transition entre les exigences du secondaire et celles du collégial en ce qui a trait au contenu d'un travail écrit	****	****
<input type="checkbox"/> Non-prolongation de la durée du cheminement scolaire	****	***
<input type="checkbox"/> Assure la transition entre les exigences du secondaire et celles du collégial en ce qui a trait au français écrit dans un travail	*	**
<input type="checkbox"/> Assure la transition entre les exigences du secondaire et celles du collégial en ce qui a trait à la composition de la note en français	**	**
<input type="checkbox"/> Que je puisse faire du « jogging » grammatical		*****
<input type="checkbox"/> Éveille à la lecture	*****	***
<input type="checkbox"/> Action, mouvement, dynamisme	*****	*****
<input type="checkbox"/> Compréhension par opposition à « par cœur »	***	***
<input type="checkbox"/> Développe l'autodiscipline		**
<input type="checkbox"/> Offre un encadrement	*	**
<input type="checkbox"/> Teinté d'humour	*****	*****
<input type="checkbox"/> A une couleur locale	*	*
<input type="checkbox"/> Aide à autoévaluer la structure de ses textes	*****	*****
<input type="checkbox"/> Aide à autoévaluer son français écrit	*****	*****
<input type="checkbox"/> Que la mesure d'aide me soit personnellement proposée	****	***
<input type="checkbox"/> Sensibilise à mes difficultés	****	*****
<input type="checkbox"/> Que le mesure ait un effet sur ma motivation en français	*****	*****
<input type="checkbox"/> Obligatoire	*	*
<input type="checkbox"/> Volontaire	*****	*****
<input type="checkbox"/> Mixte (garçons et filles)	****	***
<input type="checkbox"/> Non mixte (garçons seulement)	*	*
<input type="checkbox"/> Laisse le choix des lectures	*****	*****
<input type="checkbox"/> Laisse le choix des thèmes	*****	*****
<input type="checkbox"/> Aide individuelle	*****	*****
<input type="checkbox"/> Aide en groupe	****	***
<input type="checkbox"/> Informe sur les conséquences des échecs à répétition	*	**
<input type="checkbox"/> Informe sur le contrat de réussite du CVM	**	**
<input type="checkbox"/> Informe sur les services d'aide au CVM	*	***

<input type="checkbox"/> Informe sur l'épreuve uniforme en français	***	*****
<input type="checkbox"/> A des conséquences directes sur la poursuite de mes études	**	*
<input type="checkbox"/> Déterminé en fonction du choix professionnel	***	***
<input type="checkbox"/> Augmente la valeur accordée à la langue écrite	*	**
<input type="checkbox"/> Augmente la valeur de la langue dans l'ensemble de la formation	*	**
<input type="checkbox"/> Procure du plaisir	*****	*****
<input type="checkbox"/> Me rend plus responsable	**	*
<input type="checkbox"/> Offre une correction immédiate	****	****
<input type="checkbox"/> Offre une évaluation individuelle	*****	****
<input type="checkbox"/> Petit groupe	*	***
<input type="checkbox"/> Aide donnée par un pair (fille ou garçon)	**	***
<input type="checkbox"/> Aide donnée par une fille	*	*
<input type="checkbox"/> Aide donnée par un gars		
<input type="checkbox"/> Aide donnée par des personnes qui ont déjà été aidées	***	*
<input type="checkbox"/> Groupe d'élèves ayant les mêmes difficultés	**	*
<input type="checkbox"/> Professeur de français motivant	*****	*****
<input type="checkbox"/> Professeur de français utilisant l'humour	*****	*****
<input type="checkbox"/> Professeur de français pour ceux qui ont de la misère	**	***
<input type="checkbox"/> Amène à identifier un but personnel	*	****
<input type="checkbox"/> Encourage en soulignant l'amélioration		*****
<input type="checkbox"/> Enseigne à reconnaître l'amélioration	***	*****
<input type="checkbox"/> Méthode d'autocorrection	*****	*****
<input type="checkbox"/> Meilleure préparation au secondaire	*****	*****
<input type="checkbox"/> Stratégies pédagogiques différenciées pour enseigner le français aux garçons		
<input type="checkbox"/> Déculpabilise		*
<input type="checkbox"/> Modifie les stéréotypes masculins		

### Commentaires et suggestions

Les problèmes doivent être cernés au secondaire.
Un élève a raturé Utilisation du Mentor.
Former des plus petits groupes pour que le professeur ait plus de temps pour chaque élève.
Cours de mise à niveau facultatif.
Chaque cas doit être pris individuellement.
Le temps est un facteur important, à mon avis. Les cours de français d'été, par Internet pour ceux de l'extérieur. Un cours complémentaire (mise à niveau) en parallèle avec le cours de littérature suivi.
Avoir des objectifs pour un centre d'intérêt. La détermination amène l'effort.
J'ai bien cette rencontre. Merci de l'invitation.

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

Au primaire, au secondaire comme au collégial, les garçons possèdent une compétence langagière inférieure à celle des filles. En ce qui a trait à l'ordre collégial, la mesure de soutien à la réussite en français la plus populaire est l'existence des centres d'aide en français. Or, cette mesure rejoint surtout des filles. La recherche *Les garçons et les mesures d'aide en français* se veut une réponse à cette problématique : elle dresse le profil scolaire et motivationnel en français des garçons dont la compétence linguistique est insuffisante au moment de l'entrée à l'enseignement collégial. De l'automne 2000 à l'hiver 2002, Lynn Lapostolle, professeure au Département de français, François Massé, professeur au Département de techniques de design de présentation, et Jorge Pinho, professeur au Département de techniques d'intervention en loisir, ont utilisé questionnaires et entrevues de groupes pour mener cette recherche auprès de 506 élèves du cégep du Vieux Montréal. Des résultats de leur étude émergent des objets pédagogiques dont les qualités devraient répondre aux besoins et aux centres d'intérêt exprimés par les garçons eux-mêmes.