

Les représentations sociales du collège et de la réussite chez les garçons en Sciences humaines au collégial

Jacques Boisvert

*Avec la collaboration
de Carole Martin*

ARTICLE DE VULGARISATION

Dans le cadre de la diffusion des travaux de recherche
subventionnés par le PAREA



Juin 2006

Dans cet article de vulgarisation, nous présentons les grandes lignes de notre recherche portant sur les représentations sociales du collège et de la réussite chez les garçons en Sciences humaines au collégial. Le texte est divisé en deux grandes parties. La première expose le contexte et la méthodologie alors que la seconde présente la synthèse et la discussion des données.

PREMIÈRE PARTIE : LE CONTEXTE ET LA MÉTHODOLOGIE

Cette première partie présente la définition du problème, l'état de la question, les objectifs de la recherche ainsi que le cadre conceptuel et le cadre méthodologique.

1.1 La définition du problème

Les représentations sociales du collège et de la réussite constituent une voie privilégiée pour comprendre le sens que les garçons donnent à leur vécu scolaire au collégial. Ce concept issu de la psychologie sociale offre en effet une perspective riche de possibilités pour qui veut approfondir la manière dont les élèves du collégial construisent leur réalité scolaire et la façon dont cette représentation évolue au fil des sessions d'études.

Recueillir les points de vue des élèves sur leur réalité collégiale correspond au besoin des responsables de la formation de connaître – et ce, d'une façon périodique – le sens que prêtent les élèves aux différentes dimensions auxquelles ils sont confrontés au cours de leur formation. Le Conseil supérieur de l'éducation (avril 2002) recommande justement de réaliser des recherches ayant pour thème les jeunes et l'orientation dans le contexte actuel, notamment sous l'angle des besoins particuliers des jeunes du collégial, afin que les acteurs scolaires connaissent mieux ces réalités et de manière à « mettre à jour leurs attentes et leurs actions (parentales, institutionnelles et gouvernementales) en fonction de ces nouvelles réalités » (p. 89). Une enquête (Jean et Rondeau, 2003) réalisée dans dix collèges auprès de 106 élèves éprouvant des difficultés nuisant à leur réussite représente un exemple de ce genre d'études.

Par conséquent, grâce à une meilleure connaissance de la façon dont les garçons vivent intérieurement le collège, des interventions plus adaptées pourront en découler en vue de favoriser leur implication dans les études. Comme le souligne le Conseil (2002), le collégial est une étape critique du cheminement scolaire et personnel; un grand nombre de choix restent à faire pour ces jeunes, et les mutations sociales des dernières décennies amènent à reconnaître la difficulté actuelle de définir leur identité personnelle et professionnelle.

Les différentes statistiques portant sur la scolarisation moyenne, l'accès aux études collégiales ainsi que sur les taux de réussite et de diplomation indiquent un écart constant entre les sexes, les garçons présentant des taux moindres que ceux des filles. Cette situation nous apparaît très préoccupante pour l'insertion professionnelle des garçons et pour le progrès social du Québec, comme l'avance également le Conseil supérieur de l'éducation (2000) dans son orientation « Rehausser le niveau de la scolarisation de la population québécoise ». Cet objectif souhaitable prend toute sa pertinence sur le plan social, aux yeux du Conseil, dans l'optique de « relever le défi de la mondialisation de l'économie, pour permettre au Québec de participer pleinement aux avancées scientifiques et technologiques, bref, pour soutenir le développement du Québec »

(p. 82). Nous ajouterions que les études collégiales préparent non seulement le travailleur mais forment également le citoyen et la personne.

Dans le cadre d'un dossier intitulé « Le désengagement et l'échec scolaires d'un trop grand nombre de garçons », Jean-Pierre Bernard (2003), avec la collaboration de Diane Charest, avance quelques chiffres pour éclairer cette réalité. De leur article, nous mettons plus particulièrement en relief les statistiques relatives à l'ordre collégial. Ainsi, l'espérance de scolarisation, en 2000-2001, est de 15,8 années pour les filles et de 14,9 années pour les garçons. Au collégial et à l'université, la scolarisation moyenne des femmes est de 4,1 ans contre 3,0 ans pour les hommes. Quant à l'accès aux études collégiales à l'enseignement régulier, la marge entre les garçons et les filles atteint 18,4 points en faveur des filles en 2000-2001. Au premier trimestre au collégial, les filles réussissent mieux que les garçons : le taux de réussite de plus de 75 p. 100 des cours présente un écart de 16,2 points de pourcentage pour la cohorte de 2001. Finalement, le taux de diplomation au cours de la durée prévue des études collégiales présente un écart en faveur des filles qui se situe au-dessus des 13 points de pourcentage à partir des cohortes de 1996. Les auteurs mentionnent que le niveau de scolarisation des femmes au cours des trois dernières décennies, au deuxième cycle du secondaire et aux études supérieures, a progressé plus vite que celui des hommes et que cette tendance est commune à tous les pays de l'OCDE. Tout en rappelant que l'écart entre les sexes ne doit pas masquer le fait que la majorité des garçons réussissent à l'école et que les garçons – ni les filles d'ailleurs – ne forment pas un groupe homogène, Bernard conclut avec le point de vue suivant : « Toutefois, le problème majeur n'est pas que les garçons réussissent moins bien que les filles, mais plutôt que les premiers n'atteignent pas les taux de réussite escomptés. » (p. 21)

Bien que les statistiques aident à préciser l'ampleur du phénomène, notre intérêt de recherche réside plutôt dans une approche qualitative visant à comprendre davantage l'univers mental des garçons. Cette question de la réussite moins marquée des garçons, en particulier nos interrogations sur les représentations qu'ils construisent et entretiennent à propos du collège comme lieu de formation et d'apprentissage, suscite notre intérêt depuis plusieurs années. L'observation de nos classes, les échanges avec les élèves et nos lectures sur le sujet¹ nous ont amené à réfléchir et à discuter régulièrement de la question avec les collègues. Il apparaît qu'il y a encore beaucoup à apprendre pour mieux comprendre la situation scolaire des garçons au collégial.

1.2 L'état de la question

Dans cette section portant sur l'état de la question, nous faisons l'examen de trois recherches spécifiques sur les représentations des élèves. Il est à noter que, dans le rapport de recherche, les

¹ Parmi les écrits consultés, mentionnons les suivants : *Réussite des garçons* (document non daté publié par la Fédération des cégeps); *Les jeunes et les représentations sociales de la réussite* (Rivière, 2002); *La réussite des études : Historique et inventaire d'activités* de Jean Desilets (PERFORMA, juin 2000); le rapport de recherche (PAREA) de Margot Kaszap (1996); les articles de Jacques Belleau (2003), Yves Blouin (2003), Luc Desautels (2004), Renée-Claude Lorimier (2001), Jacques Roy (2003) et le dossier sur la réussite scolaire au collégial (mai 2001) parus dans *Pédagogie collégiale*; l'article de Céline Saint-Pierre (2003) et l'avis du Conseil supérieur de l'éducation (1999) intitulé *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*.

grandes lignes de deux études générales² ayant trait aux points de vue des élèves sur les collègues sont également présentées.

Sens et utilité du français et de la philosophie

La recherche d'Hélène Tardif (2002) aborde la question des échecs des cours de français et de philosophie sur la diplomation dans les programmes techniques sous l'angle des représentations des élèves. Cette recherche (PAREA) portait sur la situation particulière du programme de Techniques d'éducation à l'enfance (TÉE) et visait trois objectifs : identifier les représentations des étudiantes quant au sens et à l'utilité du français et de la philosophie; identifier les obstacles à l'apprentissage; identifier les solutions à apporter. Cette recherche qualitative de type exploratoire-descriptif, réalisée auprès de 50 étudiantes volontaires en TÉE entre l'automne 1999 et le printemps 2001, a utilisé deux types d'outils, soit les questionnaires et la technique du groupe focalisé.

L'analyse des données a mis en évidence, à partir des propos des étudiantes, des dimensions sur leur rapport à la lecture, leur rapport à l'écriture et leur rapport à la professeure ou au professeur. L'interprétation des propos des étudiantes a entre autres permis de dégager des représentations créatrices de conflits de même que les principaux obstacles à l'apprentissage, les besoins formulés et les solutions envisagées. L'étude soulève des remises en question et des pistes pédagogiques pour entrevoir sous un angle différent le problème de non-diplomation des étudiantes en TÉE et dans d'autres programmes techniques. Afin d'aider les élèves à dépasser leurs représentations négatives, le rôle crucial de la professeure ou du professeur est souligné dans cette interrogation que formule Tardif : « un des buts de l'enseignement n'est-il pas d'aider les étudiantes à restructurer leur système de représentations du monde pour qu'elles puissent apprendre davantage ? » (2003, p. 24)

La représentation de l'école chez des garçons

Dans le but, entre autres, de comprendre les raisons du fait que davantage de filles que de garçons réussissent à l'école, Pierrette Bouchard (2003) a notamment comparé les témoignages de garçons en difficulté et de garçons performants. Comme elle le mentionne, « cette approche permet de tenir compte des différences entre les garçons, plutôt que de les considérer comme un groupe homogène » (p. 36). L'analyse rapportée dans l'article touche à la représentation que ces garçons, provenant du secondaire et âgé de 12 à 17 ans, se font de l'école et à la perception qu'ils ont de leurs enseignants et de leurs enseignantes. D'une manière globale, les élèves performants ont une représentation largement positive de l'école tandis que les garçons en difficulté s'en font plutôt une représentation négative. À titre d'exemple, alors que les garçons performants conçoivent l'école « comme un milieu d'apprentissage où s'exerce leur sociabilité », les garçons en difficulté sont peu attirés par le processus d'acquisition de nouvelles connaissances. Les garçons en situation de réussite scolaire ont également un rapport à l'autorité beaucoup plus harmonieux que les garçons qui éprouvent des difficultés. L'auteure conclut son texte en

² Conseil supérieur de l'éducation. 1995. *Des conditions de réussite au collégial : Réflexion à partir de points de vue étudiants*. Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy (Québec) : Conseil supérieur de l'éducation, 124 p.
Pinard, Hélène. 1994. *Valeurs et représentations des jeunes et des populations étudiantes : Rapport d'une brève revue de littérature*. Sainte-Foy (Québec) : Conseil supérieur de l'éducation, 78 p.

rappelant que la variable pédagogique, bien que centrale, ne doit pas être surestimée car d'autres contraintes extérieures à l'école influencent la réussite scolaire, telles l'implication parentale, l'origine sociale et les sous-cultures de masculinité.

Les conceptions de la réussite

Le rapport de recherche de Rivière, Sauvé et Jacques (1997), intitulé *Les cégépiens et leurs conceptions de la réussite*, présente la démarche suivie par les chercheurs pour appréhender le phénomène de la réussite à partir des croyances que les élèves du collégial entretiennent face à cette dernière. Dans cette recherche d'approche qualitative d'inspiration phénoménologique, on a d'abord fait remplir un questionnaire par des élèves en Sciences humaines (n = 81), pour ensuite réaliser des entrevues en profondeur (n = 20). Les chercheurs ont relevé une typologie de croyances en regard de la réussite scolaire, de la réussite professionnelle, de la réussite personnelle et des conditions féminine et masculine : 1. Répulsion, 2. Résignation, 3. Utilisation, 4. Actualisation, 5. Harmonisation. Alors que les croyances des deux premiers types se retrouvent chez les élèves les plus faibles, les croyances reliées aux deux derniers types sont le fait des élèves les plus forts, la majorité des élèves entretenant des croyances du troisième type. La plupart des garçons entretiennent des conceptions élémentaires des types de réussite, alors que les filles en ont des conceptions moyennes ou élaborées. Les chercheurs dégagent un nouveau paradigme de la réussite au collégial, dans lequel une réussite plus globale intègre la réussite scolaire à la réussite personnelle et à la réussite professionnelle. Compte tenu que certaines croyances compromettent le cheminement scolaire de plusieurs élèves, les chercheurs en appellent à la responsabilité des collègues pour apporter les modifications requises afin d'aider les élèves à risque à changer leurs croyances.

1.3 Les objectifs de la recherche

Cette dernière section du chapitre énonce l'objectif général de la recherche et les objectifs particuliers.

L'objectif général de la recherche consiste à dévoiler les représentations sociales du collège et de la réussite chez les garçons inscrits en Sciences humaines.

Les objectifs particuliers se formulent comme suit :

- Décrire les représentations sociales du collège et de la réussite;
- Faire ressortir l'évolution de ces représentations sur trois sessions;
- Comparer les représentations des garçons plus forts sur le plan scolaire avec celles des garçons plus faibles.

De manière à clarifier et à préciser les objectifs particuliers énoncés ci-haut, nous formulerons, dans la section qui suit, la définition que nous attribuons dans le cadre de notre recherche aux notions de représentation sociale, de collège et de réussite. Les critères de distinction entre garçons dits forts et ceux dits faibles sur le plan scolaire seront par ailleurs précisés.

1.4 Le cadre conceptuel

Cette section porte sur le concept de représentation sociale et sur les notions de collègue et de réussite.

1.4.1 La représentation sociale

Une définition

Fischer (1987) aborde la représentation « comme une façon d'organiser notre connaissance de la réalité, elle-même construite socialement » (p. 116). Après un bref exposé des quatre définitions qu'il estime les plus significatives, soit celles de Piaget (1926), Moscovici (1961), Herzlich (1969) et Jodelet (1984), cet auteur propose sa propre définition (p. 118) : *la représentation sociale est un processus d'élaboration perceptive et mentale de la réalité qui transforme les objets sociaux (personnes, contextes, situations) en catégories symboliques (valeurs, croyances, idéologies) et leur confère un statut cognitif permettant d'appréhender les aspects de la vie ordinaire par un recadrage de nos propres conduites à l'intérieur des interactions sociales.* Soulignons que cette définition a servi de référence pour notre recherche.

L'approche structurale

Selon Rouquette et Rateau (1998), une représentation sociale se définit par deux composantes : ses éléments constitutifs et son organisation (p. 29). Cette façon de voir entraîne une double conséquence. Sur le plan théorique, la signification d'une représentation ne se réduit pas à la somme des significations de chacun de ses éléments pris isolément. Au point de vue méthodologique, il est nécessaire de repérer non seulement les éléments qui composent une représentation, mais aussi les relations qui unissent ces éléments. La théorie du noyau central répond à la définition présentée ci-haut : présentons-en les principaux éléments.

Le noyau

« Toute représentation est organisée autour d'un noyau central. » (Rouquette et Rateau, 1998, p. 21). Le noyau central ne comprend que quelques éléments et il constitue le fondement stable autour duquel va se construire l'ensemble de la représentation : il lui donne sa signification. En fait, il unifie et stabilise la représentation. La représentation sociale se transforme lorsque le noyau central devient périphérique ou quand des éléments périphériques deviennent centraux. Le noyau central d'une représentation est lui-même un système organisé avec une hiérarchie de ses éléments constitutifs : il existe des éléments prioritaires et des éléments adjoints. Dans notre représentation graphique des représentations, nous plaçons au centre d'un cercle l'élément prioritaire et les éléments adjoints se retrouvent autour de cet élément à l'intérieur du cercle; quant aux éléments périphériques, ils sont disposés autour du cercle et sont, la plupart du temps, reliés aux éléments centraux par des lignes ou des flèches.

Dans l'étude des représentations, l'objectif prioritaire est le repérage et l'identification du noyau central. Le repérage du contenu peut se faire par des entrevues, des questionnaires à questions ouvertes et par le recours à la méthode associative. Dans la prochaine section, nous présentons les méthodes de collecte de données qui comprennent justement ces trois types de moyens : des

entrevues de groupe, des questionnaires et des techniques associatives à partir de listes de mots, de dessin avec verbalisation et de représentation imagée du collègue.

Les éléments périphériques

Autour du noyau central s'organisent les éléments périphériques qui constituent la majorité du contenu de la représentation, sa partie la plus accessible. Ces éléments comprennent les opinions, les descriptions, les stéréotypes et les croyances relatifs à l'objet de représentation. Une de leurs fonctions est de permettre une personnalisation des représentations et des conduites. Selon Rouquette et Rateau (1998), « la transformation d'une représentation s'opère dans la plupart des cas par la modification préalable de ses éléments périphériques » (p. 35).

Les éléments périphériques sont en relation directe avec le noyau central et ils constituent la partie la plus vivante et la plus concrète de la représentation. Ils représentent l'interface entre le noyau central et la situation concrète. L'étude du système périphérique apparaît comme tout aussi importante que celle du système central pour la connaissance du fonctionnement des représentations sociales. La structure périphérique, qui s'explique par la suractivation de certains éléments périphériques, serait toujours spécifique à une sous-population, selon Rouquette et Rateau (1998, p. 53-55). Dans notre présente recherche, nous mettons en évidence les divergences dans la structure périphérique de manière à distinguer les garçons de calibre scolaire différent, soit les forts et les faibles; ces deux sous-groupes partagent, par ailleurs, les mêmes éléments centraux dans les diverses représentations sociales étudiées.

L'évolution des représentations sociales

D'après Rouquette et Rateau (1998), « ce qui change vite est habituellement peu profond, et un changement important est en principe longuement préparé par l'évolution de l'environnement et des pratiques » (p. 109). Selon ces auteurs, les représentations sociales se doivent, elles aussi, d'évoluer pour garder leur pertinence et leur utilité. L'effort d'adaptation au changement n'entraîne toutefois pas obligatoirement une remise en question de représentations existantes. Les auteurs précisent également qu'il est rare qu'un changement affecte tous les individus en même temps et de la même manière.

L'objet de la représentation sociale

Comme le mentionne Jodelet (1998), la représentation sociale est définie par un contenu (information, images, opinions, attitudes, etc.) et ce contenu se rapporte à un objet (un travail à faire, un événement économique, un personnage social, etc.). L'objet qui nous intéresse dans notre recherche comporte deux volets : le collègue et la réussite. Nous les définissons dans les paragraphes qui suivent.

1.4.2 Le collègue

Pour définir l'objet « collègue », nous avons recours au modèle systémique de la situation pédagogique (Legendre, 1983), car ce modèle se réfère aux principales composantes que nous cherchons à couvrir dans notre recherche. Le modèle systémique de la situation pédagogique comprend en effet quatre composantes : le sujet, l'objet, l'agent et le milieu. Présentons brièvement chacun de ces éléments. Le sujet est considéré comme la composante essentielle du

phénomène d'apprentissage et il concerne les élèves et leurs apprentissages. L'objet correspond aux objectifs à atteindre. L'agent est constitué de l'ensemble des ressources humaines et matérielles orienté vers l'intégration de l'objet par le sujet; il comprend des personnes (en particulier l'enseignant), des moyens (notamment les méthodes et les volumes) et des processus (par exemple, le cours magistral et le travail d'équipe). Le milieu équivaut à l'environnement éducatif où se réalise la triade sujet-objet-agent. Les relations pédagogiques de réciprocité existant entre les composantes sujet-objet-agent constituent la relation d'enseignement entre le sujet et l'agent, la relation didactique entre l'objet et l'agent, et la relation d'apprentissage entre le sujet et l'objet.

Dans notre recherche, les principales dimensions couvertes pour l'enseignement sont les professeurs, les méthodes et les moyens d'enseignement; pour l'apprentissage, le programme et le profil d'études, les matières au programme et les diverses compétences à développer; pour le milieu, les lieux éducatifs au collège, les amis et la petite amie ainsi que le milieu familial; le point de vue global sur le collège, dans le résumé à la fin des entrevues. Dans les entrevues de l'hiver et de l'automne 2005, de même que dans le questionnaire de l'automne 2005, les garçons étaient également questionnés sur les changements qu'ils avaient perçus dans leur façon de voir l'enseignement, l'apprentissage et le milieu éducatif depuis le début de leurs études au collège.

1.4.3 La réussite

Nous nous sommes inspiré, pour notre recherche, de la vision globale de la réussite dans le contexte de la formation collégiale telle que la proposent Rivière, Sauvé et Jacques (1997). Cette vision comprend la réussite scolaire, la réussite professionnelle et la réussite personnelle que les auteurs définissent comme suit dans leur rapport de recherche. La *réussite scolaire* correspond à la notion traditionnelle de « performance » exprimée par les résultats obtenus et le niveau d'études atteint. La *réussite professionnelle* désigne la concordance entre la formation scolaire et la place occupée sur le marché du travail. La *réussite personnelle* indique le processus d'accomplissement de soi que l'élève réalise, parallèlement à son apprentissage scolaire, en rapport avec son aspiration à la réussite sociale. L'analyse des données sur les représentations sociales de la réussite, telle qu'elle a été réalisée dans notre recherche, nous a amené à conserver les notions de réussite scolaire et de réussite personnelle, mais à remplacer la notion de « réussite professionnelle » par celle de « réussite sociale ».

Les principales dimensions couvertes pour la réussite, par le truchement des entrevues et des questionnaires, sont les suivantes : la signification de la réussite, les domaines importants de réussite, les caractéristiques d'une personne qui réussit et la motivation personnelle à réussir. Lors des entrevues de l'hiver et de l'automne 2005, de même que dans le questionnaire de l'automne 2005, les garçons étaient également interrogés sur les changements qu'ils avaient perçus dans leur façon de voir la réussite depuis le début de leurs études au collège.

1.5 Le cadre méthodologique

Cette section présente les moyens retenus pour atteindre les objectifs fixés et le choix des méthodes privilégiées pour y arriver. Nous y abordons les points suivants : le type de recherche envisagé, la population et la constitution de l'échantillon ainsi que les méthodes de collecte de

données. Les opérations choisies pour analyser les données, les critères méthodologiques ainsi que les considérations éthiques ont également été présentés dans le rapport de recherche.

1.5.1 Le type de recherche adopté

Cette recherche correspond à ce qu'il est convenu de nommer la recherche qualitative/interprétative, car les données sont de nature qualitative et l'épistémologie sous-jacente est interprétative. La définition suivante permet de situer ce type de recherche : « La recherche qualitative/interprétative consiste en une approche à la recherche qui épouse le paradigme interprétatif et privilégie l'approche naturaliste. Ainsi, elle tente de comprendre de façon riche les phénomènes à l'étude à partir des significations que les acteurs de la recherche leur donnent. Les études sont menées dans le milieu naturel des participants. La recherche qualitative/interprétative est éclectique dans ses choix d'outils de travail. » (Denzin et Lincoln, 1994, dans Savoie-Zajc, 2000, p. 174)

1.5.2 La population et l'échantillon

La population étant « l'ensemble des éléments visés par une étude donnée » (Parent, 2003, p. 50), celle de notre recherche comprend tous les garçons qui étaient inscrits en première session, à l'automne 2004, dans le programme de Sciences humaines au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu; ces élèves représentent le groupe d'où est issue la cohorte dont nous avons étudié les représentations sociales au cours de trois sessions consécutives, c'est-à-dire à l'automne 2004, à l'hiver 2005 et à l'automne 2005. Ce programme préuniversitaire, composé de trois profils d'études au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu³, comprend un bon nombre d'élèves à risque et il constitue un bassin de choix pour qui veut comprendre la dynamique du vécu collégial et de la réussite à travers les représentations sociales. De plus, élément non négligeable, nous enseignons dans ce programme d'études depuis une trentaine d'années; cette expérience prolongée a été très utile pour le déroulement de la recherche et la compréhension des données.

Pour répondre à l'objectif de comparer les élèves forts (F+) et les élèves faibles (F-), nous avons utilisé les critères suivants dans la répartition des élèves lors de la première session : la moyenne générale du secondaire (MGS) et la première note de la session au collège attribuée dans chacun des trois cours de la formation spécifique. Ces critères ont donné la répartition suivante pour la première session : 30 élèves forts et 30 élèves faibles pour les questionnaires; 27 élèves forts et 19 élèves faibles pour les entrevues. Lors des deux autres sessions de collecte de données, pour procéder à un possible reclassement, nous avons suivi le même principe mais en utilisant la cote R⁴ au lieu de la MGS.

Il est à noter que seuls les garçons nouvellement admis au cégep et dans le programme de Sciences humaines ont fait partie de notre étude : nous voulions que tous répondent à ces deux critères afin qu'ils partagent la même expérience de nouveauté. Nous avons rejoint l'ensemble des garçons de cet échantillon intentionnel à l'aide des questionnaires et une bonne partie d'entre

³ Ces profils d'études sont respectivement : profil Administration et économie (300.32); profil Individu et société (300.34); profil Ouverture sur le monde (300.35).

⁴ La cote R est la moyenne pondérée des cotes de rendement de l'ensemble des cours collégiaux (sauf éducation physique). Elle tient également compte, dans son calcul, des unités rattachées aux cours et des échecs.

eux a participé aux entrevues de groupe. Aux deux sessions suivantes, nous avons convoqué aux entrevues les mêmes garçons interviewés à la première session et avons conservé, parmi les questionnaires remplis à l'automne 2005, ceux des garçons qui l'avaient déjà rempli une première fois à l'automne 2004 : cette procédure a permis d'étudier les mêmes sujets sur trois sessions. Gardons à l'esprit que le nombre de garçons à l'étude diminuait graduellement au fil des trois sessions, à cause notamment des abandons ou des changements de programme. Le tableau 1 précise le nombre de garçons – ventilé par profil d'études et selon leur performance scolaire – rejoints à chacune des trois sessions par les entrevues et à deux sessions par les questionnaires.

1.5.3 Les méthodes de collecte de données

De manière à recueillir les données nécessaires à la description des représentations sociales des garçons, deux modes complémentaires de collecte de données ont été retenus, soit l'entrevue et l'usage de matériel écrit divers. Précisons que l'utilisation de plusieurs stratégies de collecte de données, soit la triangulation méthodologique, est particulièrement avantageuse, notamment pour faire ressortir différentes facettes du problème à l'étude.

L'entrevue

Compte tenu des nombreuses dimensions à aborder, nous avons choisi l'entrevue semi-dirigée qui était guidée par un schéma d'entrevue comprenant les thèmes pertinents à la recherche. Nous avons réalisé des entrevues de groupe car l'interaction entre les participants suscite une dynamique favorisant l'exploration des thèmes abordés : en moyenne, une dizaine d'entrevues de groupe ont été réalisées à chacune des trois sessions⁵ de collecte des données. Les entrevues ont été enregistrées sur audio-cassettes et transcrites *verbatim* pour en faciliter l'analyse.

Le matériel écrit

Le matériel écrit comprend plusieurs formes. Nous avons examiné les réponses à des questions ouvertes portant sur les thèmes de notre recherche et distribuées à l'ensemble des garçons aux première et troisième sessions. Dans le cours des entrevues de la troisième session, nous avons également soumis aux garçons des listes de mots et leur avons demandé de produire un dessin de leur représentation du collègue et d'en expliquer le contenu, soit la verbalisation.

Le corpus

Le corpus comprend donc l'enregistrement sonore et la transcription écrite des entrevues de groupe, les réponses aux questionnaires, les choix formulés à partir des listes de mots et la verbalisation à la suite du dessin réalisé. Le tableau 1 présente les méthodes de collecte de données utilisées dans la recherche pour chacune des trois sessions.

⁵ Il est à noter qu'une grève étudiante a eu lieu au cours de la seconde moitié de la deuxième session de la collecte de données. Cette grève qui a duré environ six semaines, soit approximativement de la mi-mars à la fin avril, nous a forcé à reporter 9 des 10 entrevues de groupe au mois de mai 2005. La reprise tardive des cours représente un élément qui en a démotivé plusieurs et elle a pu teinter les propos des garçons interviewés. Nous croyons toutefois que ce facteur n'a pas eu une influence importante, sauf une possible baisse du nombre de garçons pour les entrevues, étant donné l'abandon des cours ou la non-disponibilité de certains d'entre eux.

TABLEAU 1
SPÉCIFICATION DES MÉTHODES DE COLLECTE DE DONNÉES
UTILISÉES À CHACUNE DES TROIS SESSIONS

<p>SESSION 1 Automne 2004</p>	<p style="text-align: center;">12 ENTREVUES DE GROUPE</p> <ul style="list-style-type: none"> • 46 élèves (27 F+, 19 F-) <ul style="list-style-type: none"> ○ 300.32 : 16 (8 F+, 8 F-) ○ 300.34 : 12 (7 F+, 5 F-) ○ 300.35 : 18 (12 F+, 6 F-) <p style="text-align: center;">QUESTIONNAIRES</p> <ul style="list-style-type: none"> • 60 élèves (30 F+, 30 F-) <ul style="list-style-type: none"> ○ 300.32 : 21 (11 F+, 10 F-) ○ 300.34 : 14 (7 F+, 7 F-) ○ 300.35 : 25 (12 F+, 13 F-)
<p>SESSION 2 Hiver 2005</p>	<p style="text-align: center;">10 ENTREVUES DE GROUPE *</p> <ul style="list-style-type: none"> • 35 élèves (22 F+, 13 F-) <ul style="list-style-type: none"> ○ 300.32 : 13 (7 F+, 6 F-) ○ 300.34 : 8 (6 F+, 2 F-) ○ 300.35 : 14 (9 F+, 5 F-)
<p>SESSION 3 Automne 2005</p>	<p style="text-align: center;">9 ENTREVUES DE GROUPE *</p> <ul style="list-style-type: none"> • 22 élèves (16 F+, 6 F-) <ul style="list-style-type: none"> ○ 300.32 : 8 (6 F+, 2 F-) ○ 300.34 : 4 (2 F+, 2 F-) ○ 300.35 : 10 (8 F+, 2 F-) <p style="text-align: center;">LISTES DE MOTS</p> <ul style="list-style-type: none"> • 22 élèves (16 F+, 6 F-) <ul style="list-style-type: none"> ○ 2 listes sur l'enseignement ○ 1 liste sur le collège ○ 1 liste sur la réussite <p style="text-align: center;">DESSIN AVEC VERBALISATION</p> <ul style="list-style-type: none"> • 22 élèves (16 F+, 6 F-) <ul style="list-style-type: none"> ○ Dessin de la représentation du collège <p style="text-align: center;">QUESTIONNAIRES **</p> <ul style="list-style-type: none"> • 30 élèves (23 F+, 7 F-) <ul style="list-style-type: none"> ○ 300.32 : 14 (11 F+, 3 F-) ○ 300.34 : 6 (4 F+, 2 F-) ○ 300.35 : 10 (8 F+, 2 F-)

* Les garçons interviewés aux sessions 2 et 3 font partie de ceux qui ont participé à l'entrevue initiale de la session 1.

** Les garçons qui ont rempli le questionnaire à la session 3 avaient déjà rempli celui de la session 1.

DEUXIÈME PARTIE : SYNTHÈSE ET DISCUSSION DES DONNÉES

Cette deuxième partie présente la synthèse et la discussion des données colligées dans la recherche. Nous y dégagerons les éléments significatifs reliés à chacun des trois objectifs particuliers de la recherche, soit la description des représentations sociales du collègue et de la réussite, l'évolution de ces dernières sur un an ainsi que la comparaison entre les garçons classés plus forts (F+) sur le plan scolaire et ceux classés plus faibles (F-).

2.1 La synthèse des données

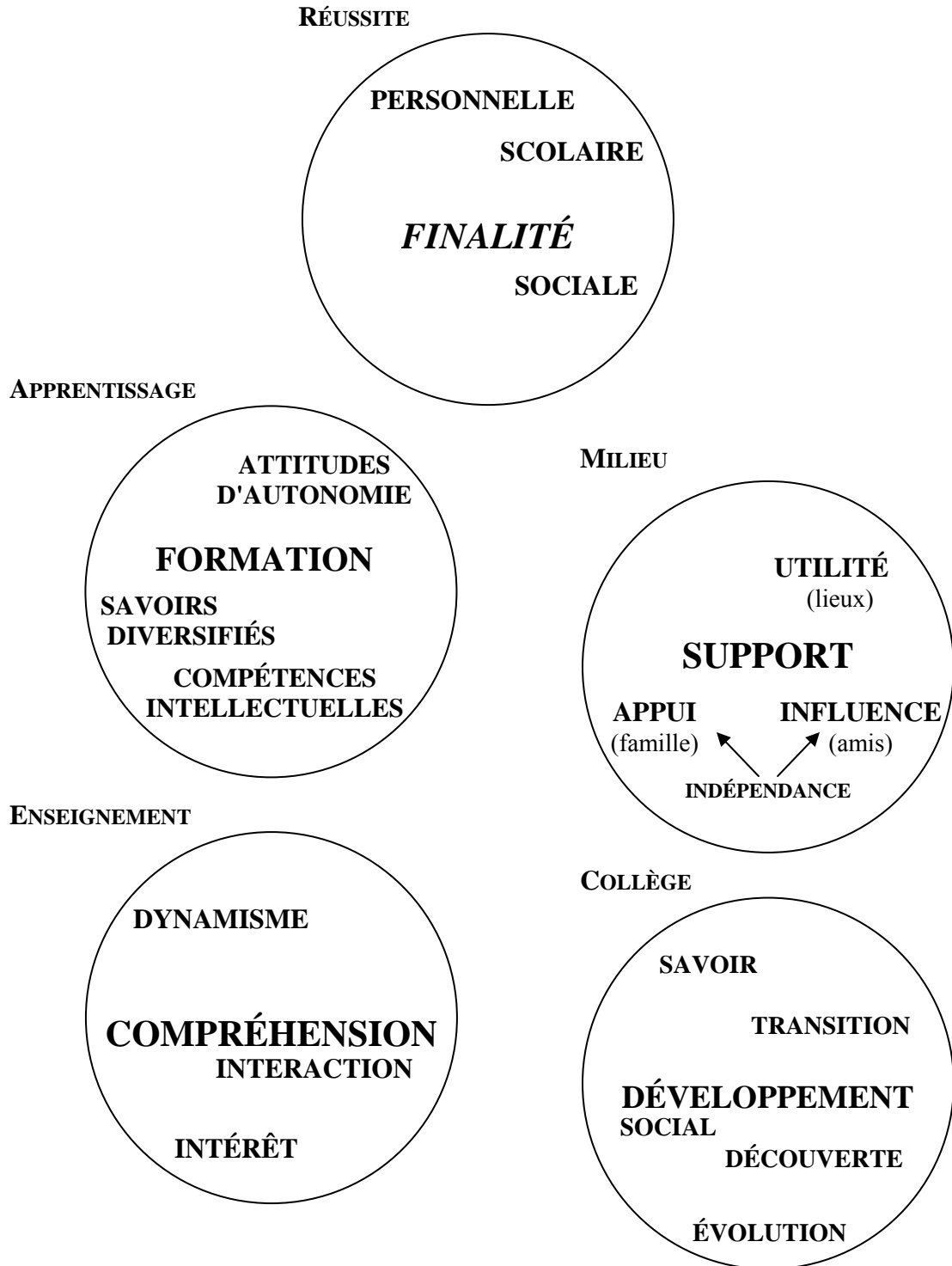
2.1.1 Les représentations sociales du collègue et de la réussite

Cette première section porte d'abord sur les éléments centraux de chacune des représentations sociales à l'étude chez les garçons en troisième session. Puis, nous cherchons à dégager les recouvrements entre ces éléments pour, enfin, en établir des relations.

Les éléments centraux dégagés

Les éléments centraux que nous avons dégagés pour chacune des représentations sociales sont présentés dans la figure 1. Il est à noter que les mots placés au centre du cercle correspondent aux concepts clés qui, selon notre jugement, reflètent la signification générale des éléments centraux pour chacune des représentations.

FIGURE 1
LES ÉLÉMENTS CENTRAUX DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES
CHEZ LES GARÇONS EN TROISIÈME SESSION



La mise en relation des dimensions dégagées et des éléments centraux

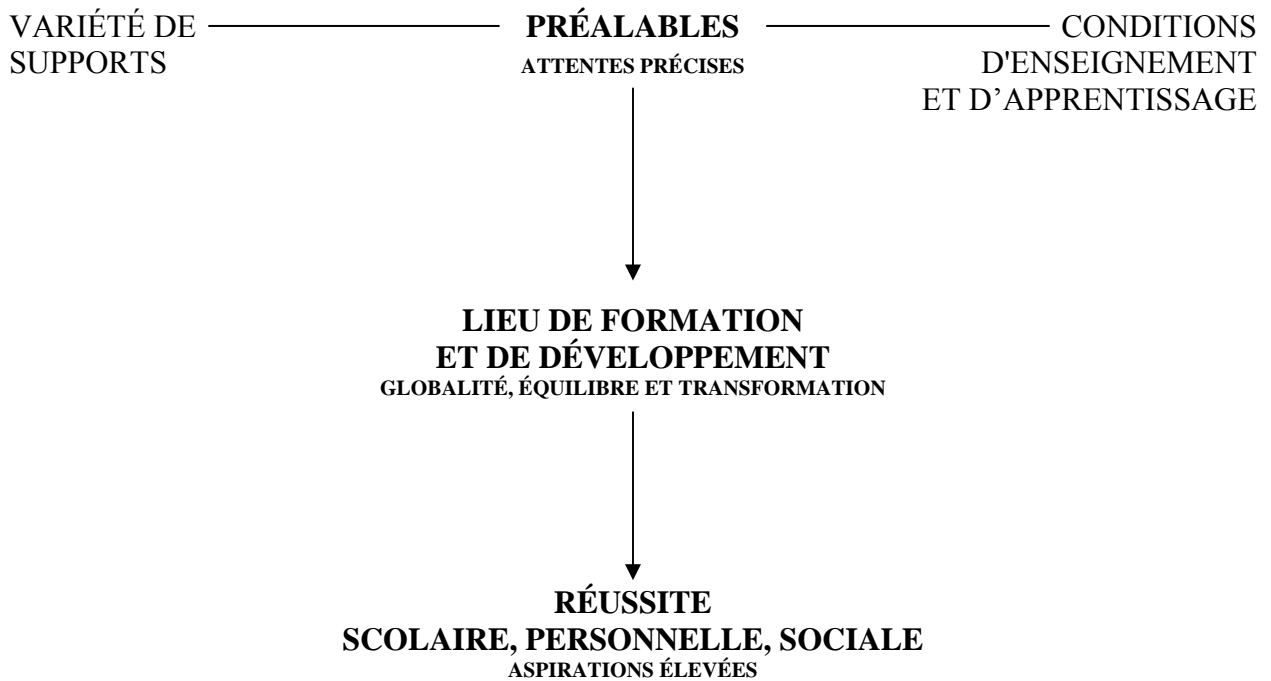
Les prochains paragraphes visent à mettre en relation les cinq dimensions dégagées – qui reflètent des dimensions communes à plusieurs représentations : globalité, équilibre, transformation, attentes précises, aspirations élevées – et les éléments centraux des représentations sociales, afin de faire ressortir une vision globale et intégrée du collège et de la réussite chez les garçons en Sciences humaines.

Axé sur la réussite scolaire, sociale et personnelle, le collège représente un lieu de formation et de développement de l'élève, qui requiert une variété de supports et des conditions d'enseignement et d'apprentissage précises.

Nous intégrons à cette représentation les cinq dimensions relevées dans les recoupements entre les éléments centraux. Les termes « globalité », « équilibre » et « transformation » caractérisent bien la vision des garçons du collège comme lieu de formation; « attentes précises » qualifient adéquatement la variété des supports et les conditions d'enseignement et d'apprentissage, alors que « aspirations élevées » se rattachent aux trois types de réussite.

La figure 2 présente les éléments centraux des représentations sociales du collège et de la réussite auxquels on a intégré les cinq dimensions dégagées.

FIGURE 2
VISION GLOBALE ET INTÉGRÉE DU COLLÈGE ET DE LA RÉUSSITE
CHEZ LES GARÇONS EN SCIENCES HUMAINES



2.1.2 L'évolution des représentations sociales

Dans cette deuxième section, nous mettons en relief l'évolution des représentations sociales sur trois sessions en caractérisant les éléments périphériques en termes de maintien, de diminution et d'augmentation.

Dans leur représentation de l'enseignement, les garçons dans leur ensemble évaluent plus positivement leurs professeurs après un an et ils perçoivent des exigences plus élevées de leur part. Ils s'adaptent progressivement mieux aux méthodes d'enseignement et à l'utilisation des manuels. Ils conservent les mêmes attentes face aux caractéristiques souhaitées des professeurs et des méthodes d'enseignement, et ils continuent à trouver intéressante la bibliothèque. En somme, pour les garçons qui poursuivent leurs études en troisième session, les dimensions reliées à l'enseignement sont perçues plus positivement et ils conservent les mêmes attentes face aux professeurs et à leurs méthodes d'enseignement.

Quant à leur représentation de l'apprentissage, les garçons accordent graduellement plus d'importance à la responsabilisation et à la gestion du temps, ainsi qu'aux habiletés comme l'analyse. Ils démontrent également une plus grande ouverture à la psychologie et à la philosophie. Autrement dit, leur représentation en vient, au fil des trois sessions, à inclure plus d'ouverture à certaines matières, un plus grand sens des responsabilités et une valorisation accrue d'une opération intellectuelle très sollicitée en sciences humaines, soit l'analyse.

Leur représentation sociale du milieu montre un changement sur deux des trois éléments : l'utilité des lieux est vue davantage sous l'angle scolaire que social et l'influence des amis comprend plus d'éléments reliés aux études. L'appui de la famille est représenté d'une façon assez semblable au cours des trois sessions : les parents procurent soutien et encouragement. On peut conclure que le milieu, après un an, est plus considéré dans une perspective scolaire.

Les modifications de la signification que les garçons donnent au collège dans son ensemble se modulent de trois manières. Le collège comme lieu de savoir et de découverte est un élément qui se maintient, alors que le cégep perçu comme lieu de transition est un élément en hausse. Par ailleurs, l'aspect de l'orientation relié au collège semble diminuer. Somme toute, la situation décrite donne l'impression que la représentation du collège comme lieu d'apprentissage est bien établie et que, l'orientation professionnelle des garçons devenant plus précise, ceux-ci accordent moins d'importance au volet orientation et qu'ils prennent davantage conscience de la nature transitoire du collège dans leur parcours scolaire, à quelques mois – pour plusieurs – de leur inscription à l'université.

Après trois sessions, la représentation sociale des garçons en termes de réussite se modifie de plusieurs façons. Sur le plan scolaire, leur vision instrumentale des études diminue, tandis que leur motivation, la précision de leur choix de carrière ainsi que leur perception de la nécessité des efforts sont en hausse. Par ailleurs, l'attitude de persévérance se maintient tout au long des trois sessions, tout comme les rapports harmonieux avec les amis et les parents. Quant à la représentation de la réussite personnelle, l'idée de faire ce que l'on aime prend plus d'importance, alors que sont maintenus les éléments reliés à l'atteinte des objectifs fixés, au fait d'être motivé et à celui d'être heureux. D'une manière générale, l'ensemble des garçons maintient l'idée que la réussite amène le bonheur. La représentation sociale de la réussite semble

avoir progressé dans le sens d'une prise de conscience plus aiguë de ce que l'on vise dans les domaines scolaire et personnel.

Le tableau 2 présente les principaux éléments des représentations sociales des garçons, en troisième session et dans leur évolution sur un an. Ces éléments correspondent aux données convergentes chez les F+ et les F-.

TABLEAU 2
LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES DES GARÇONS
EN TROISIÈME SESSION ET DANS LEUR ÉVOLUTION SUR UN AN

	TROISIÈME SESSION	ÉVOLUTION SUR UN AN
ENSEIGNEMENT	<p style="text-align: center;">COMPRÉHENSION</p> Dynamisme Interaction Intérêt	<p>Professeurs Évaluation + par les garçons ↑ Perception d'exigences ↑</p> <p>Méthodes Adaptation ↑</p> <p>Professeurs et méthodes Caractéristiques souhaitées =</p> <p>Moyens Intérêt pour les manuels ↑ Perception de la bibliothèque =</p>
APPRENTISSAGE	<p style="text-align: center;">FORMATION</p> Attitudes d'autonomie Compétences intellectuelles Savoirs diversifiés	<p>Attitudes Responsabilisation ↑ Gestion du temps ↑</p> <p>Compétences Analyse ↑</p> <p>Savoirs Intérêt pour l'histoire et la politique = Ouverture à la psychologie et à la philosophie ↑</p>
MILIEU	<p style="text-align: center;">SUPPORT</p> Utilité (lieux) Influence (amis) Appui (famille)	<p>Utilité (lieux) Scolaire ↑ Sociale ↓</p> <p>Influence (amis) Éléments reliés aux études ↑</p> <p>Appui (famille) Soutien et encouragement =</p>
COLLÈGE	<p style="text-align: center;">DÉVELOPPEMENT</p> Savoir Transition Social Découverte Évolution	Lieu de savoir et de découverte = Lieu de transition ↑ Orientation ↓
RÉUSSITE	<p style="text-align: center;">FINALITÉ</p> Scolaire Sociale Personnelle (Réussite amène bonheur)	<p>Scolaire Vision instrumentale des études ↓ Motivation ↑ Précision du choix de carrière ↑ Nécessité perçue des efforts ↑ Attitude de persévérance =</p> <p>Sociale Harmonie avec amis et parents =</p> <p>Personnelle Faire ce qu'on aime ↑ Atteindre objectifs fixés, être motivé et être heureux =</p>

Légende : = signifie stable; ↑ signifie en hausse; ↓ signifie en baisse.

2.1.3 Portrait contrasté des représentations sociales des F+ et des F-

Les deux premières sections de cette seconde partie du texte étaient consacrées aux représentations du collège et de la réussite à la troisième session, puis dans leur évolution sur un an, le tout en perspective des convergences chez les F+ et les F-. Cette troisième section porte sur les représentations sous l'angle des divergences entre les F+ et les F-, d'abord en troisième session, puis dans leur évolution sur un an.

Représentations sociales des F+ et des F- en troisième session

En ce qui concerne l'enseignement, voici les principales différences entre les F+ et les F-. Les F+ considèrent les professeurs sous l'angle de la relation professeur-matière et ils se montrent actifs et axés sur l'apprentissage. Les F- les voient plutôt dans la perspective de la relation professeur-élèves et ils se montrent réceptifs et axés sur la compréhension. La manière de se représenter les méthodes d'enseignement diffèrent également : alors que les F+ soutiennent que leur choix dépend de plusieurs facteurs et disent préférer le travail d'équipe et les exercices après la théorie, les F- semblent préférer davantage les jeux pédagogiques, les anecdotes et les exemples. Quant aux moyens d'enseignement, certains F+ aiment les présentations PowerPoint et d'autres non, alors que l'ensemble des F- les apprécient mais ont une appréciation variée de l'usage des transparents. Il se dégage de cette représentation de l'enseignement que les F+ semblent avoir une approche de l'enseignement plus active et centrée sur la matière alors que, chez les F-, celle-ci apparaît plus réceptive et centrée sur le professeur.

Quant à leur représentation de l'apprentissage, en troisième session, les F+ accordent plus d'importance à l'esprit critique et à la culture générale, alors que les F- incluent dans leur représentation la découverte de soi et les habiletés de base. La divergence dans la représentation suggère que les F+ sont préoccupés par un niveau d'apprentissage plus élevé que les F- qui manifestent, par ailleurs, un intérêt pour la connaissance de soi.

En matière de milieu, la représentation sociale des garçons diffère d'un groupe à l'autre. Les F+ estiment que les lieux éducatifs représentent des moyens pour mieux réussir, alors que les F- les considèrent comme une aide nécessaire. De plus, l'influence des amis est plus scolaire chez les F+ et plus globale chez les F-, tandis que l'appui de la famille semble plus actif chez les F+ et plus passif chez les F-. En somme, la vision du milieu apparaît axée plus directement sur une meilleure réussite scolaire chez les F+.

Dans la représentation du collège dans son ensemble, les F+ accordent plus d'importance au savoir et à la transition, alors que les F- donnent plus d'importance au social et à l'évolution.

La représentation sociale de la réussite comprend les divergences suivantes. Sur le plan scolaire, les F+ mettent l'accent sur la performance et l'apprentissage, se disent très motivés et enclins à fournir des efforts, alors que les F- accordent de l'importance à l'augmentation de la cote R, considèrent davantage les études collégiales en fonction de la future carrière et se disent, pour certains, motivés et pour d'autres, non. Cette différence de représentation suggère une motivation plus intrinsèque chez les F+ et plus extrinsèque chez les F-. Dans l'optique de la réussite personnelle, les F+ considèrent davantage l'importance de s'accomplir et d'avoir des objectifs personnels clairs, tandis que les F- insistent sur la nécessité d'être déterminés et motivés pour réussir sur le plan personnel : dans cette représentation, les F+ envisagent plutôt les buts de la

réussite personnelle et les F- les moyens pour y parvenir. D'une manière générale, un certain nombre de F+ estiment que le bonheur amène la réussite.

Le tableau 3 présente les principaux éléments des représentations sociales des garçons, en troisième session, dans la perspective des divergences entre les F+ et les F-.

TABLEAU 3
DIVERGENCES ENTRE LES F+ ET LES F- :
LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES DES GARÇONS
EN TROISIÈME SESSION

	F+	F-
ENSEIGNEMENT	Relation professeur-matière Actifs et axés sur l'apprentissage Choix des méthodes selon plusieurs facteurs Préférences Travail d'équipe Exercices après théorie Présentation PowerPoint + ou -	Relation professeur-élèves Réceptifs et axés sur la compréhension Préférences Jeux pédagogiques Exemples Anecdotes Présentation PowerPoint Usage des transparents + ou -
APPRENTISSAGE	Esprit critique Culture générale	Découverte de soi Habilités de base
MILIEU	Utilité des lieux Moyens pour mieux réussir Influence des amis Plus scolaire Appui de la famille Plus actif	Utilité des lieux Aide nécessaire pour réussir Influence des amis Plus globale Appui de la famille Plus passif
COLLÈGE	Accent sur savoir et transition	Accent sur social et évolution
RÉUSSITE	Scolaire Accent sur performance et apprentissage Se disent très motivés et disposés à l'effort Personnelle S'accomplir Objectifs personnels clairs En général Pour certains : bonheur amène réussite	Scolaire Accent sur l'augmentation de la cote R Études pour future carrière Certains motivés, d'autres non Personnelle Nécessité d'être déterminés et motivés

Représentations sociales des F+ et des F- en évolution sur un an

En ce qui concerne l'enseignement, les F+ et les F- maintiennent leur vision respective au cours des trois sessions. Les F+ considèrent les professeurs comme des véhicules de la matière et ils disent que c'est aux élèves de s'adapter aux professeurs, alors que les F- voient les professeurs comme des pédagogues en relation avec leurs élèves et ils croient que c'est plutôt aux professeurs de s'adapter aux élèves. Les F+ conçoivent les méthodes d'enseignement comme des outils d'intégration et d'approfondissement et ils apparaissent plus autonomes et actifs; les F-, quant à eux, voient les méthodes d'enseignement comme des outils pour comprendre la matière.

Quant aux moyens d'enseignement, les divergences ne sont que du côté des F- qui expriment un besoin de supports organisateurs, apparaissent plus sensibles aux conditions externes et se montrent capables d'identifier les bons ou les mauvais moyens pour eux. Cette représentation de l'enseignement suggère que les F+ sont davantage axés sur l'approfondissement de la matière et plus actifs, alors que les F- paraissent centrés sur la compréhension de la matière et semblent plus dépendants des professeurs, des méthodes et des moyens d'enseignement.

Sur le plan de la représentation de l'apprentissage, F+ et F- maintiennent leur vision respective au cours des trois sessions. Si les F+ sont axés sur la maîtrise du savoir et conservent leur intérêt pour les cours, les F- accordent de l'importance à leur développement personnel et aux compétences préalables à la réussite, tout en manifestant un intérêt variable pour les cours. Cette représentation semble indiquer un intérêt persistant pour l'approfondissement des cours chez les F+ et une préoccupation pour passer les cours chez les F-.

La représentation sociale du milieu montre un changement quant à l'utilité des lieux éducatifs : de social-scolaire vers le soutien à l'étude pour les F+, de social vers les services et le soutien à l'apprentissage pour les F-. Quant à l'influence des amis, les F+ continuent à la juger non essentielle mais occasionnellement utile pour améliorer leur performance, alors que les F- la considèrent comme un soutien dans la poursuite de leurs études collégiales. Pour ce qui est de la famille, les F+ perçoivent un réel support de leurs parents tandis que quelques F- dénotent un certain laisser-faire dans leur famille.

Dans la représentation que les garçons se font du collège dans son ensemble, les F+ continuent à accorder de l'importance aux éléments de savoir et de transition. Quant aux F-, leur représentation passe d'une vision instrumentale et négative du collège à une vision axée sur l'évolution et le social.

La représentation sociale de la réussite comprend une modification principale au fil des sessions : les F+ se disent plus motivés à réussir leurs études collégiales et les F- considèrent davantage que la motivation est importante pour la réussite scolaire. Le reste des éléments périphériques distinctifs se maintient au fil des sessions. Sur le plan de la réussite scolaire, les F+ continuent à viser la performance et l'apprentissage et se disent toujours disposés à fournir les efforts nécessaires; les F- valorisent la persévérance et entretiennent des préoccupations à l'endroit de la réussite de leurs cours. Quant à la réussite personnelle, deux représentations différentes se dégagent : les F+ visent l'accomplissement et ne considèrent pas que le fait de ne pas réussir entraîne une baisse de l'estime de soi, alors que les F- sont davantage centrés sur la gestion de leur autonomie et estiment que la non-réussite entraîne une baisse de l'estime de soi. D'une manière générale, bon nombre de F+ ne croient pas que la réussite amène automatiquement le bonheur, alors que les F- conçoivent que la réussite amène la plupart du temps le bonheur.

Le tableau 4 présente les principaux éléments des représentations sociales des garçons, dans leur évolution sur un an, dans la perspective des divergences entre les F+ et les F-.

TABLEAU 4
 DIVERGENCES ENTRE LES F+ ET LES F- :
 LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES DES GARÇONS
 DANS LEUR ÉVOLUTION SUR UN AN

	F+	F-
ENSEIGNEMENT	Professeurs Véhicules de la matière = Élèves s'adaptent aux professeurs = Méthodes Outils d'intégration = Autonomes et actifs =	Professeurs Pédagogues en relation avec leurs élèves = Professeurs s'adaptent aux élèves = Méthodes Outils de compréhension = Moyens Besoin de supports organisateurs = Plus sensibles aux conditions externes = Identification des bons ou mauvais moyens =
APPRENTISSAGE	Axés sur la maîtrise du savoir = Intérêt élevé pour les cours =	Importance du développement personnel = Importance des compétences intellectuelles préalables à la réussite = Intérêt variable pour les cours =
MILIEU	Utilité des lieux Social-scolaire → soutien à l'étude Influence des amis Non essentielle mais parfois utile Appui de la famille Support réel perçu	Utilité des lieux Social → services et soutien à l'apprentissage Influence des amis Reliée à la poursuite de leurs études Appui de la famille Laisser-faire perçu
COLLÈGE	Lieu de savoir et de transition =	Vision instrumentale et négative → vision axée sur l'évolution et le social
RÉUSSITE	Scolaire Motivés à réussir dès la 2 ^e session Performance = Apprentissage = Fournir efforts = Personnelle Accomplissement = Ne pas réussir n'implique pas une baisse de l'estime de soi = En général Pas de lien causal absolu entre réussite et bonheur	Scolaire Motivés à réussir à la 3 ^e session Persévérance valorisée = Préoccupés par réussite de leurs cours = Personnelle Centrés sur la gestion de leur autonomie = Ne pas réussir implique une baisse de l'estime de soi = En général Lien causal fort entre réussite et bonheur

Légende : = signifie stable; → signifie vers.

2.2 Discussion des données

Dans cette partie, nous discutons les données que nous avons recueillies dans notre recherche en les comparant aux idées formulées dans d'autres écrits et études sur le sujet. Dans les deux premières sections, nous regroupons les éléments de la discussion autour des notions d'enseignement et d'apprentissage ainsi que de celles de la motivation et de la réussite. Les deux dernières sections cherchent à comparer nos données, d'abord à celles issues d'études portant sur une génération antérieure de jeunes, ensuite aux résultats d'une enquête (Roy, 2006) examinant les valeurs d'une cohorte de cégépiens contemporaine à la nôtre. Tout en relevant les convergences et les divergences par rapport à notre propre étude, cet exercice de comparaison met en relief les différences qui existent entre les générations d'élèves.

2.2.1 Enseignement et apprentissage

Les données recueillies auprès des garçons sur les représentations sociales des méthodes d'enseignement, notamment en ce qui a trait à la préférence pour la variété, la discussion et les exercices, ainsi qu'à la condamnation de l'usage exclusif des cours magistraux, concordent avec les écrits de Barbeau, Montini et Roy (1997) qui soulignent l'importance de rendre l'élève actif dans son apprentissage pour maintenir son attention en éveil. La présentation d'une trop grande quantité d'information, sans donner à l'élève le temps de la coder, en occasionnerait une perte importante. La variété, tout comme les anecdotes et le support visuel, jouerait un rôle pour maintenir l'attention qui, elle, s'avérerait nécessaire afin qu'un élève traite l'information.

Certaines méthodes, comme le mentionnent ces auteurs, favorisent l'élaboration des connaissances. Ainsi, donner des exemples, poser des questions, utiliser l'analogie ou l'anecdote permettraient à l'élève de traiter l'information, d'en élargir le sens, de l'illustrer, de l'inscrire dans sa mémoire à long terme et, donc, de mieux la retenir. L'importance de ces stratégies qui favorisent la compréhension – élément central de la représentation sociale de l'enseignement chez les garçons de notre recherche – rallie les F+ et les F- mais semble prédominer chez ces derniers.

Barbeau, Montini et Roy (1997) font également état de l'importance de la relation professeur-élève et du climat de la classe sur l'apprentissage. Selon eux, une relation positive avec chaque élève contribuerait à rendre l'enseignement plus efficace, tout comme le fait pour l'élève de se sentir accepté stimulerait l'apprentissage. Nos données révèlent que cette sensibilité au rapport professeur-élève se manifeste de façon plus prononcée chez les F-.

2.2.2 Motivation et réussite

Les propos des élèves concernant la motivation coïncident avec les écrits de Viau (1994) sur la motivation en contexte scolaire. Celui-ci affirme que des buts précis chez un élève augmentent sa motivation. Nous avons pu constater que les F+ expriment des buts plus clairs et une meilleure motivation que les F- dès le début de leur parcours collégial. Lorsque l'orientation se précise pour les F-, leur motivation augmente. Viau précise que les élèves n'ayant pas d'aspirations claires vivent dans le présent et recherchent donc la satisfaction immédiate. Cela semble être le cas chez plusieurs F-, tel que le démontrent leur fort besoin d'être intéressés par les activités proposées et leur goût pour les jeux pédagogiques. Une des raisons pouvant expliquer le manque

de motivation des F- serait qu'ils n'ont pas pris conscience de l'importance des apprentissages puisque leur orientation n'est pas claire, du moins à la première session. Par ailleurs, les élèves ayant des aspirations claires, comme beaucoup de F+, sont plus en mesure de percevoir la valeur d'une activité même si celle-ci n'apporte pas de satisfaction immédiate.

Comme le rapporte Viau (1994), la motivation influence la performance et vice versa, ce que tendent à démontrer les propos recueillis chez les garçons dans notre recherche. Selon lui, la performance constitue également une action par laquelle l'élève se juge en tant que personne, ainsi que nous l'avons observé chez plusieurs F- qui reliaient la non-réussite à une baisse de l'estime de soi.

2.2.3 Comparaison avec la génération X⁶

En comparant nos données avec celles issues d'études portant sur une génération antérieure de jeunes – que l'on peut appeler la génération X –, il est possible d'identifier les aspects qui sont restés semblables et ceux qui ont changé. Pour ce faire, nous nous référons au rapport d'une brève revue de littérature intitulé *Valeurs et représentations des jeunes et des populations étudiantes* (Pinard, 1994), dont nous avons relevé les grandes lignes dans l'état de la question au premier chapitre. Parmi les valeurs dominantes identifiées, à partir des études consultées, celle de l'importance primordiale de la famille chez les jeunes (p. 13) converge avec les données de notre propre recherche, qui faisaient notamment ressortir l'appui moral et financier dans la représentation sociale de la famille. Le collégial, qui serait « un lieu de passage et d'expérimentation, mais aussi une période de clarification du projet scolaire et professionnel » (Pinard, 1994, p. 36), concorde également avec les représentations sociales du collège – telles qu'elles ont été dévoilées dans notre recherche – comme lieu de savoir, de transition, de découverte et d'évolution.

Nous avons toutefois noté plusieurs points qui différaient de ceux relevés dans notre recherche. Nous en rapportons quatre pour illustrer ce qui nous semble révéler des différences de valeurs et de représentations entre les jeunes de la génération X et ceux de la génération actuelle, la génération Y. L'avenir perçu comme incertain et menaçant, de même que la vie après les études qui serait une source de tension et d'inquiétude pour beaucoup de jeunes (p. 3-4), représentent des perceptions qui ne correspondent pas à celles que nous rapportons dans notre recherche qui montrent, au contraire, une confiance et une sérénité face au futur : une situation de l'emploi plus invitante que celle d'il y a 15 ou 20 ans représente sans doute une des raisons qui expliquent cette différence de perception. Pinard (1994) met également en évidence la valeur instrumentale que les jeunes accordent à l'école comme passage obligé vers leur insertion sociale et professionnelle (p. 31), voire pour certains une transition inutile et du temps perdu (p. 35); même si cette perception de l'école se retrouve chez plusieurs F- en première session, dans notre étude, elle s'estompe par la suite.

Deux autres divergences ont retenu notre attention. Dans un extrait de la conclusion de l'étude de Dauphinois (1991, dans Pinard, 1994, p. 33), il est mentionné que la motivation pour étudier chez le cégépien est beaucoup plus extrinsèque qu'intrinsèque, compte tenu que plusieurs n'auraient

⁶ Dans l'article de Roy (2006), la génération X réfère aux jeunes âgés actuellement entre 25 et 34 ans, et la génération Y aux jeunes âgés présentement entre 15 et 24 ans, soit la clientèle actuelle du réseau collégial.

pas précisé leur orientation. Nos données de recherche montrent que, si c'est le cas d'un nombre important de garçons en première année de cégep, en troisième session la motivation devient plus intrinsèque, avec notamment un intérêt marqué pour leurs cours, compte tenu d'une orientation qui s'est précisée chez la plupart des garçons. Une dernière divergence que nous souhaitons mettre en relief correspond à un point de vue issu de l'étude de Larose et Roy (1993, dans Pinard, 1994, p. 50) : ces auteurs affirment que la norme présente dans les réseaux sociaux des hommes ne serait pas du tout cohérente avec une norme scolaire – que l'acte d'étude y serait même dévalorisé – et que ces réseaux ne seraient pas actifs sur le plan de l'aide à l'apprentissage mais plus portés aux relations pour le plaisir d'être ensemble. Dans notre étude, une telle perspective s'est exprimée surtout chez les F- en première session; par la suite, surtout chez les F+, les propos exprimés révélaient au contraire une entraide entre garçons pour la réussite des études et une meilleure performance scolaire.

Les comparaisons qui précèdent tendent à montrer qu'il existe des différences importantes dans les valeurs et les représentations des jeunes de deux générations différentes, ce qui ajoute à la légitimité de recueillir les points de vue des élèves sur leur réalité collégiale d'une façon périodique. Il est par ailleurs à noter que, dans notre étude, nous n'avons pas seulement dévoilé les représentations sociales du collège et de la réussite de l'ensemble des garçons, mais nous avons également comparé deux sous-groupes de calibre scolaire différent et avons décrit l'évolution des représentations sur trois sessions : cette façon de faire – distinguer deux types d'élèves et adopter une perspective longitudinale – aura permis de livrer un portrait plus complet et d'apporter des nuances importantes.

2.2.4 Comparaison avec une autre étude sur la génération Y

Le tout récent article de Roy (printemps 2006), paru dans la revue *Pédagogie collégiale*, est utilisé à titre de référence pour comparer les données de notre étude de nature qualitative aux résultats de sa recherche, qui vise à comprendre et à expliquer les facteurs sociaux qui conditionnent la réussite scolaire en milieu collégial. L'article porte sur la dimension des valeurs, par le volet quantitatif de la recherche, établies à partir d'un questionnaire d'enquête distribué auprès d'un échantillon représentatif de 744 élèves provenant de trois cégeps situés dans des milieux sociologiques différents. Il est intéressant de constater qu'il existe de très nombreuses convergences entre les résultats de cette enquête et les données de notre étude, révélant une forme de complémentarité entre les deux approches, l'une quantitative et l'autre qualitative.

Présentons quelques-unes de ces convergences. L'enquête de Roy révèle que la famille revêt une importance singulière dans son appui moral et financier, avec un processus de distanciation lié à une quête d'autonomie des cégépiens. Par ailleurs, les amis représentent une source d'influence majeure pour la poursuite des études ou en cas de besoin d'aide. Dans notre étude, nous avons pu établir des rapports semblables avec les parents et les amis.

Roy détermine l'importance relative des valeurs des collégiens à partir d'énoncés qu'il leur a proposés. Bon nombre de ces valeurs correspondent à celles que nous avons dégagées dans notre propre étude à travers les représentations sociales dévoilées chez les garçons. Parmi les valeurs les plus importantes, telles qu'elles sont reflétées par les énoncés qui suivent, nous retenons les suivantes : « Acquérir des connaissances est important pour moi »; « Je crois à l'importance de

l'effort pour réussir dans mes études »; « Il est important pour moi d'être autonome »; « Il est important de se dépasser dans ce que l'on fait »; « La famille est une dimension importante dans ma vie »; « Posséder une culture générale est important pour moi »; « Le diplôme collégial a une signification pour moi ». Parmi les valeurs les moins importantes, celles qui suivent trouvent également un écho semblable dans notre recherche : « Ce qui compte, c'est le plaisir »; « La consommation de biens matériels est importante pour moi »; « Ce qui compte, c'est de gagner rapidement de l'argent ». Comme le mentionne Roy (2006) : « L'exploration des valeurs chez les étudiants nous a permis de mieux connaître ces derniers et de dégager un portrait rompant parfois de façon marquée avec les représentations populaires et les discours ambiants à leur sujet, discours parfois alimentés ou relayés par les médias. » (p. 6) Le chercheur dégage une variable « phare » sur le plan des valeurs : l'importance accordée aux études. Nous partageons ce double point de vue de l'auteur, car les données de notre recherche ont également montré que les garçons que nous avons étudiés s'éloignent des stéréotypes du cégépien et qu'ils attribuent une valeur centrale à leurs études collégiales.

CONCLUSION

Dans cette conclusion, nous relevons d'abord les points que notre recherche a pu apporter à la compréhension du phénomène à l'étude. Puis, nous formulons des considérations méthodologiques, dégageons des implications pour l'enseignement et l'apprentissage, suggérons des pistes de recherche et, enfin, proposons quelques recommandations.

L'apport de notre recherche

Notre recherche apporte des connaissances complémentaires aux recherches sur les représentations des élèves que nous avons présentées dans la section portant sur l'état de la question. À l'instar de la recherche de Tardif (2002), la nôtre identifie des obstacles à l'apprentissage et des solutions à apporter. Comme les représentations des garçons du secondaire dévoilées par Bouchard (2003), celles mises en évidence dans notre recherche différencient les garçons performants et ceux qui sont plus faibles sur le plan scolaire. Ce qui distingue notre recherche de ces deux études, c'est que la nôtre a pris en considération l'évolution des représentations sur un an : ce choix méthodologique permet de rendre compte des transformations des représentations sociales. L'autre aspect qui semble différencier notre recherche, c'est l'extension que nous avons donnée à l'objet « collège », dans l'étude de ses représentations sociales, en prenant en considération un grand nombre de dimensions.

Quant aux représentations sociales de la réussite, telles que les chercheurs Rivière, Sauvé et Jacques (1997) les ont dégagées dans leur recherche, nos données convergent vers une réussite plus globale intégrant plusieurs types de réussite. À la différence de ces chercheurs, nous avons fait ressortir la réussite sociale au lieu de la réussite professionnelle. De plus, nous avons établi des conceptions différentes chez les élèves forts et chez les élèves faibles. Enfin, l'évolution des représentations de la réussite a montré que plusieurs éléments périphériques ont subi des modifications en un an.

En somme, notre recherche a permis une appréhension plus complète du phénomène à l'étude, en donnant une large extension aux objets « collège » et « réussite ». L'approche structurale, avec

son noyau central et ses éléments périphériques, a constitué également un choix conceptuel qui a généré une compréhension plus nette des représentations sociales à l'étude et de leurs transformations. La combinaison de la perspective longitudinale et de la distinction de deux types d'élèves – les forts et les faibles – a aussi représenté un choix méthodologique qui a résulté en un portrait dynamique et nuancé des représentations sociales du collègue et de la réussite chez les garçons du collégial en Sciences humaines. Finalement, de manière générale, notre étude aura contribué à actualiser la compréhension de l'univers mental des collégiens.

Les considérations méthodologiques

Sur le plan méthodologique, nous croyons avoir choisi adéquatement les méthodes de collecte de données pour l'examen des représentations sociales. Les entrevues de groupe, les questionnaires à questions ouvertes et les diverses techniques d'association correspondent aux moyens que l'on recommande dans l'étude des représentations. Soulignons, toutefois, certaines limites dans la transférabilité des résultats de notre étude. Comme premier point, mentionnons d'abord que la taille de notre échantillon est limitée, soit quelques dizaines d'élèves, ce nombre diminuant graduellement au cours des trois sessions. La seconde limite concerne le nombre d'élèves classés faibles : celui-ci est moins important que celui des élèves classés forts. Il est à noter que ces élèves faibles qui poursuivent leurs études, en deuxième et troisième sessions, ne ressemblent déjà plus tout à fait aux élèves faibles qui ont abandonné leurs cours après la première session. Enfin, la troisième limite est relative au fait que notre recherche ne s'est déroulée que dans un seul établissement, soit le Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu. Les particularités de cet établissement et les caractéristiques des élèves qui le fréquentent ne correspondent pas nécessairement à celles d'un grand nombre de cégeps et de leur population étudiante respective. Pour les raisons que nous venons d'avancer, nous invitons à la prudence et au bon jugement dans la transposition des résultats de notre étude, par la prise en compte du contexte unique de chaque situation.

Les implications pour l'enseignement et l'apprentissage

Notre recherche a mis en évidence que les attentes précises des garçons sur l'enseignement et l'apprentissage sont le plus souvent en accord avec des principes pédagogiques reconnus. On n'a qu'à penser au besoin – maintes fois exprimé – de stratégies qui favorisent l'élaboration et l'organisation des connaissances. Cette constatation représente un incitatif sérieux à mettre en pratique les moyens et les méthodes d'enseignement et d'apprentissage qui favorisent la compréhension et répondent aux critères de dynamisme, d'interaction et d'intérêt, éléments du noyau central de la représentation des garçons en matière d'enseignement.

Le portrait différencié que nous avons établi entre les élèves forts (F+) et les élèves faibles (F-) est de nature à alimenter la réflexion des professeurs pour adapter leur pédagogie à chacun de ces deux sous-groupes. Par ailleurs, le lien soutenu que nous avons établi entre l'orientation professionnelle et la motivation scolaire invite à tenir compte de ce lien fort lorsque nous nous penchons sur la situation pédagogique, ne serait-ce qu'en établissant des ponts entre la théorie de la discipline et le terrain de la pratique.

Des pistes de recherche

Notre étude pourrait être refaite en prenant les filles comme sujets et en comparant leurs représentations sociales à celles que nous avons dévoilées chez les garçons dans notre recherche.

Il serait intéressant également d'examiner les possibilités de modifier les représentations sociales de cégépiens et de vérifier l'impact de ces modifications sur leurs pratiques sociales, dans l'optique d'améliorer les conditions reliées à leur réussite scolaire.

Notre recherche a mis en relief, si besoin était, le rôle central que joue la motivation dans la réussite scolaire. Il serait avantageux de décrire d'une manière précise les divers éléments reliés à la motivation scolaire chez les garçons et les filles, selon leur calibre scolaire et dans une perspective d'évolution sur quelques sessions. Une telle étude fournirait un portrait fort utile pour qui veut influencer, d'une manière positive et ciblée, la motivation des cégépiens en contexte scolaire.

Quelques recommandations

Compte tenu de l'importance de l'orientation sur la motivation scolaire et la poursuite des études collégiales, il y aurait lieu de mettre les cégépiens beaucoup plus en contact avec les praticiens de divers domaines de travail : que ce soit par des conférences, des rencontres en petit groupe ou, pour un processus plus individualisé, par communication électronique tel le cyber-mentorat. Lors des visites des écoles secondaires, il faudrait non seulement présenter les programmes d'études au collégial mais également s'attarder à décrire les carrières possibles vers lesquelles ces programmes peuvent mener. Les cégépiens devraient aussi être incités, dès la première année du collège, à faire une visite à l'université afin de mieux connaître les programmes universitaires, les débouchés professionnels et, d'une manière concrète, les lieux physiques où se donnent les cours et où se déroulent les stages. Par ailleurs, de manière à mieux répondre aux besoins d'orientation des élèves du collégial, il y a lieu d'augmenter les services reliés à l'orientation et à la psychologie, au conseil pédagogique et à l'information scolaire et professionnelle.

Nous recommandons également de poursuivre la réflexion de fond sur la notion de réussite, en adoptant une vision globale de la problématique de la réussite et en prenant en considération les différents types de réussite. Dans l'évaluation de la réussite scolaire, nous croyons qu'il faut non seulement prendre en considération les indicateurs quantitatifs (délai, notes, cours réussis, abandons, changements de programme, diplomation, etc.) mais également développer une approche de la réussite basée sur des données qualitatives – notamment par le truchement d'entrevues, de groupes de discussion et d'études de cas – de manière à dégager les significations que les élèves eux-mêmes attribuent à la réussite scolaire.

Nous croyons enfin à l'importance de prendre conscience des dérives possibles et des conséquences potentiellement néfastes d'une conception uniquement axée sur la performance scolaire. Les chemins empruntés par les cégépiens sont diversifiés et leurs visées débordent le champ scolaire, tout en l'englobant et en l'empruntant : ils nous invitent à mieux discerner leurs représentations d'une vie réussie.

Bibliographie

- Barbeau, Denise, Angelo Montini et Claude Roy. 1997. *Tracer les chemins de la connaissance. La motivation scolaire*. Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale, 535 p.
- Belleau, Jacques. 2003. « Réussir à l'extrême ». *Pédagogie collégiale*, vol. 16, n° 4 (mai), p. 4-8.
- Bernard, Jean-Pierre. 2003. « Quelques chiffres pour éclairer une réalité qui nous interpelle ». Avec la collaboration de Diane Charest, *Vie pédagogique*, n° 127 (avril-mai), p. 17-21.
- Blouin, Yves. 2003. « Les collèves et la réussite de leurs étudiants : imputables ou pas ? ». *Pédagogie collégiale*, vol. 17, n° 1 (octobre), p. 42-44.
- Bouchard, Pierrette. 2003. « Captiver, susciter le plaisir d'apprendre et donner le goût de l'effort : des avenues pour rejoindre les garçons en difficulté scolaire ». *Vie pédagogique*, n° 127 (avril-mai), p. 36-39.
- Conseil supérieur de l'éducation. 2002. *Au collégial : L'orientation au cœur de la réussite*. Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy (Québec) : Conseil supérieur de l'éducation, 124 p.
- Conseil supérieur de l'éducation. 2000. *Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir*. Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy (Québec) : Conseil supérieur de l'éducation, 129 p.
- Conseil supérieur de l'éducation. 1999. *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy (Québec) : Conseil supérieur de l'éducation, 116 p.
- Conseil supérieur de l'éducation. 1995. *Des conditions de réussite au collégial : Réflexion à partir de points de vue étudiants*. Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy (Québec) : Conseil supérieur de l'éducation, 124 p.
- Desautels, Luc. 2004. « Intérêt des élèves et réussite du cours de philosophie " propre au programme " : d'abord une affaire de pédagogie ! ». *Pédagogie collégiale*, vol. 18, n° 2 (décembre), p. 21-26.
- Desilets, Jean. 2000. *La réussite des études : Historique et inventaire d'activités*. Regroupement des collèves PERFORMA, Cégep de Rimouski, 93 p.
- Fédération des cégeps. s.d. *Réussite des garçons : Carrefour de la réussite au collégial*. Trousse 4 élaborée par Guy Archambault, Montréal : Fédération des cégeps, 312 p.
- Fischer, Gustave-Nicolas. 1987. *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Paris : Bordas, pour les Presses de l'Université de Montréal, 207 p.

- Jean, Pauline et Dany Rondeau. 2003. « Forum des élèves sur la réussite ». *Pédagogie collégiale*, vol. 17, n° 2 (décembre), p. 4-8.
- Jodelet, Denise. 1998. « Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie ». In *Psychologie sociale*, sous la dir. de Serge Moscovici, Paris : Presses Universitaires de France, p. 361-382.
- Kaszap, Margot. 1996. *Perception des exigences de la réussite scolaire au cégep*. Rapport de recherche PAREA, Québec : Ministère de l'Éducation, 236 p.
- Legendre, Renald. 1983. *L'éducation totale*. Coll. « Le défi éducatif », n° 3. Montréal : Ville-Marie Inc., 413 p.
- Lorimier, Renée-Claude. 2001. « Le sens de la réussite à l'ère de la mondialisation ». *Pédagogie collégiale*, vol. 15, n° 2 (décembre), p. 4-8.
- Parent, Guy. 2003. *Méthodes quantitatives en sciences humaines*. Avec la collaboration de Louis Duchemin, Anjou (Québec) : Les Éditions CEC Inc., 424 p.
- Pédagogie collégiale. 2001. « La réussite scolaire au collégial : Une réalité complexe ». Dossier, *Pédagogie collégiale*, vol. 14, n° 4 (mai), p. 11-38.
- Pinard, Hélène. 1994. *Valeurs et représentations des jeunes et des populations étudiantes : Rapport d'une brève revue de littérature*. Sainte-Foy (Québec) : Conseil supérieur de l'éducation, 78 p.
- Rivière, Bernard. 2002. *Les jeunes et les représentations sociales de la réussite*. Avec la collaboration de Josée Jacques, Coll. « Théories et pratiques dans l'enseignement », Outremont (Québec) : Les Éditions Logiques, 111 p.
- Rivière, Bernard, Louis Sauvé et Josée Jacques. 1997. *Les cégépiens et leurs conceptions de la réussite*. Rapport de recherche PAREA, Montréal : Collège de Rosemont, 290 p.
- Rouquette, Michel-Louis et Patrick Rateau. 1998. *Introduction à l'étude des représentations sociales*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 153 p.
- Roy, Jacques. 2006. « Pour une pédagogie qui tient compte de la réalité et de la culture des jeunes ». *Pédagogie collégiale*, vol. 19, n° 3 (printemps), p. 5-11.
- Roy, Jacques. 2003. « Les logiques sociales qui conditionnent la réussite en milieu collégial ». *Pédagogie collégiale*, vol. 17, n° 1 (octobre), p. 5-10.
- Saint-Pierre, Céline. 2003. « La réussite scolaire des garçons et des filles ». In *L'annuaire du Québec 2004*, sous la dir. de Michel Venne, Saint-Laurent (Québec) : Les Éditions Fides, p. 465-473.

- Savoie-Zajc, Lorraine. 2000. « La recherche qualitative/interprétative en éducation ». In *Introduction à la recherche en éducation*, sous la dir. de Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc, Sherbrooke : Éditions du CRP, p. 171-198.
- Tardif, Hélène. 2003. « Sens et utilité du français et de la philosophie dans les programmes techniques ». *Pédagogie collégiale*, vol. 16, n° 4 (mai), p. 16-25.
- Tardif, Hélène. 2002. *Sens et utilité du français et de la philosophie en Techniques d'éducation en services de garde*. Rapport de recherche PAREA, Saint-Augustin-de-Desmaures (Québec) : Campus Notre-Dame-de-Foy, 208 p. et annexes.
- Viau, Rolland. 1994. *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent (Québec) : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc., 221 p.