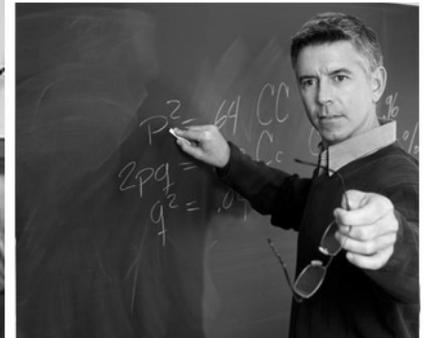


Représentations sociales et pratiques professionnelles

Étude auprès du personnel enseignant en sciences
humaines à l'égard des caractéristiques des
élèves au premier trimestre collégial



Programme d'aide à la recherche sur
l'enseignement et l'apprentissage

NOTE DE LA RÉVISEURE :

Pour faciliter la révision des modifications, le mot élève a été remplacé par le mot étudiant (où il est question d'étudiants du cégep) partout dans le travail avant de mettre la fonction Suivi des modifications

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier d'abord les gens de PAREA sous la supervision de M. François Hardy. Grâce à la subvention qui m'a été accordée, j'ai pu être dégagée d'une partie de ma tâche d'enseignante. Je tiens aussi à remercier la direction du Collège de Sherbrooke, Mme Micheline Roy, directrice générale, et M. Raymond Genest, directeur des études. Leur contribution à ce dégagement a été très appréciée.

Je veux profiter de cet espace pour remercier les 24 participants et participantes sans lesquels cette recherche n'aurait pu se concrétiser. Je vous remercie pour votre accueil et pour le temps que vous ayez bien voulu me consacrer.

Un gros merci également à mon entourage professionnel, à mes collègues de bureau, pour leur encouragement et leur intérêt face à l'avancement de cette recherche. Il en est de même du support du Service de la recherche de mon collègue soit Mme Marie-France Bélanger et Mme Sylvie Bessette. Je ne veux pas oublier non plus le travail de patience de Mme Suzie Randlett et de Mme Diane Laplante pour la transcription des verbatims d'entrevues et celui de Mme France Denis pour la révision linguistique.

Comme ma thèse s'inscrit en bonne partie dans ce projet de recherche, je tiens à remercier mon directeur de thèse, M. André Beauchesne, professeur à la faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke pour ses précieux conseils.

En terminant, je veux souligner la compréhension et la patience de mon entourage familial et celles de mes amis pour lesquels je n'étais pas toujours disponible. Ils ont su faire preuve de respect dans mes choix professionnels.

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements	2
Table des matières	3
Liste des tableaux	5
Liste des figures	7
Introduction	8
Chapitre 1 : La problématique reliée à la réussite scolaire	11
1.1. Le programme des sciences humaines.....	11
1.2. Les caractéristiques du cheminement scolaire des étudiants de ce programme	13
1.3. Les indicateurs reliés à la réussite et à l'échec scolaire	15
1.4. Les mesures de soutien	19
1.5. Une piste à explorer : la relation professeur-étudiants	21
1.5.1. La relation pédagogique et ses trois composantes	22
1.5.2. La relation professeur-étudiants.....	23
1.6. La recension des écrits	24
1.6.1. L'étude de Roy (1991)	25
1.6.2. Les études empiriques sur les attentes	26
1.6.3. Les études empiriques sur les représentations	30
1.7. La synthèse des écrits	33
Chapitre 2 : Le concept de représentation sociale	37
2.1. Une définition	37
2.2. L'origine et l'évolution du concept	39
2.3. La représentation comme produit et comme processus	40
2.4. Les fonctions reliées à l'existence des représentations	41
2.5. La théorie du noyau central	42
Chapitre 3 : Les objectifs de la recherche	44
Chapitre 4 : Les aspects méthodologiques	45
4.1. Notre position épistémologique	45
4.2. Les participantes et participants	47
4.3. Les critères déontologiques	48
4.4. La cueillette des caractéristiques représentationnelles	49
4.4.1. Le repérage des éléments de contenu	50
4.4.1.1. Les entrevues	50
4.4.1.2. La technique d'association libre	58
4.4.2. L'organisation et la hiérarchisation des éléments de contenu	59
4.5. La mesure des effets sur les pratiques professionnelles	60
4.6. La mesure des caractéristiques réelles des étudiants au premier trimestre	63
4.7. Le caractère scientifique de la démarche	64

Chapitre 5 : Les résultats	66
5.1. Les deux représentations	66
5.1.1. Les caractéristiques centrales	69
5.1.2. Les caractéristiques périphériques	77
5.2. Les effets d'une prise de conscience de ses représentations sur ses pratiques professionnelles	88
5.2.1. Les réactions à la suite du résumé de l'entrevue individuelle.....	88
5.2.2 Les pratiques professionnelles	90
5.3. Les caractéristiques réelles de cohortes d'étudiants	103
Chapitre 6 : La discussion des résultats	111
6.1. Une comparaison des caractéristiques réelles et représentationnelles	111
6.1.1. Les prises de décisions	111
6.1.2. Les outils de base : lecture et écriture	113
6.1.3. L'aide offerte par le cégep	114
6.1.4. La motivation et la réussite	114
6.2. Une prise de conscience de ses représentations : des effets minimales sur ses pratiques professionnelles	115
Conclusion	119
Références bibliographiques	121
Annexes	125
Annexe A Lettre d'invitation et formulaire de consentement pour le premier objectif	126
Annexe B Lettre d'invitation et formulaire de consentement pour le deuxième objectif	130
Annexe C Guide d'entrevue pour le premier objectif	133
Annexe D Questionnaire Informations générales	136
Annexe E Formulaire de confidentialité	138
Annexe F Liste des 42 thèmes ayant servi à la technique d'association libre	140
Annexe G Liste des 32 thèmes ayant servi à la technique des tris hiérarchiques successifs	143
Annexe H Liste du rang moyen de chaque thème retenu lors de la technique des tris hiérarchiques successifs	145
Annexe I Résultats des associations ayant servi à l'élaboration de la structure de la représentation sociale	147
Annexe J Canevas de base du résumé de la première entrevue	149
Annexe K Guide d'entrevue pour le deuxième objectif	152
Annexe L Questionnaire sur le profil d'entrée des étudiants en sciences humaines ..	155

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Évolution des indicateurs de réussite, de persistance et de diplomation dans le programme des sciences humaines chez les finissants de secondaire V (Service régional d'admission du Montréal métropolitain, période 1990 – 2000)	14
Tableau 2	Caractéristiques des participants et participantes à la recherche	48
Tableau 3	Démarche méthodologique	50
Tableau 4	Liste des indicateurs utilisés pour le guide d'entrevue (premier objectif) ...	52
Tableau 5	Répartition en % des étudiants en sciences humaines selon leur situation en mai dernier (Collège de Sherbrooke, sessions A-1999, A-2001 et A-2002) (question 5)	104
Tableau 6	Répartition en % des étudiants en sciences humaines provenant du secondaire selon la moyenne générale de leurs notes obtenues en secondaire V (Collège de Sherbrooke, sessions A-1999, A-2001 et A-2002) (question 7)	105
Tableau 7	Répartition en % des étudiants en sciences humaines provenant du secondaire selon le nombre moyen d'heures d'études par semaine en secondaire V (Collège de Sherbrooke, sessions A-1999, A-2001 et A-2002) (question 8)	105
Tableau 8.	Répartition en % des étudiants en sciences humaines selon leur premier choix de programme au moment de leur inscription (Collège de Sherbrooke, sessions A-1999, A-2001 et A-2002) (question 9 et 10)	105
Tableau 9.	Répartition en % des étudiants en sciences humaines selon les raisons qui ont motivé ou influencé leur choix de programme (Collège de Sherbrooke, sessions A-1999, A-2001 et A-2002) (question 11)	106
Tableau 10.	Répartition en % des étudiants en sciences humaines selon l'intention concernant le choix de leur future profession (Collège de Sherbrooke, sessions A-1999, A-2001 et A-2002) (question 12)	106
Tableau 11.	Répartition en % des étudiants en sciences humaines selon le nombre moyen d'heures d'études par semaine (Collège de Sherbrooke, sessions A-1999, A-2001 et A-2002) (question 21)	106
Tableau 12.	Répartition en % des étudiants en sciences humaines selon le nombre moyen d'heures de lecture par semaine dans le cadre de leurs études (Collège de Sherbrooke, sessions A-1999, A-2001 et A-2002) (question 22)	107

Tableau 13. Répartition en % des étudiants en sciences humaines selon le nombre moyen d'heures de lecture par semaine dans un cadre autre que leurs études (Collège de Sherbrooke, sessions A-1999, A-2001 et A-2002) (question 23)	107
Tableau 14. Répartition en % des étudiants en sciences humaines selon ce que doit posséder ou avoir un étudiant pour réussir ses études collégiales (Collège de Sherbrooke, sessions A-2001 et A-2002) (question 24)	107
Tableau 15. Principales différences en % entre les garçons et les filles concernant certains indicateurs relatifs au secondaire et au collégial (Collège de Sherbrooke, sessions A-1999, A-2001 et A-2002)	108
Tableau 16. Principaux indicateurs provenant de l'enquête <i>Aide-nous à te connaître</i> (printemps 2002, Collège de Sherbrooke)	109
Tableau 17. Répartition des résultats de français secondaire V des étudiants inscrits en première année des sciences humaines à l'automne 2002 au Collège de Sherbrooke	110

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Triangle pédagogique selon le modèle de Hyman (1974)	22
Figure 2	Cadre de référence pour l'étude de la représentation du professeur à l'égard des étudiants	36
Figure 3	Caractéristiques centrales des deux représentations des professeurs	66
Figure 4	Caractéristiques centrales et périphériques de la représentation sociale des professeurs à l'égard des étudiants au premier trimestre collégial	76
Figure 5	Le cycle de vie professionnelle des enseignants selon Huberman (1989)..	116

Introduction

La réussite scolaire est une préoccupation constante des différents intervenants dans le milieu de l'éducation. Notre projet de recherche se situe dans le contexte de cette préoccupation, plus particulièrement celle du problème de persévérance des étudiants au collégial en général, mais plus spécifiquement en sciences humaines.

Le premier trimestre constitue une étape cruciale dans le cheminement scolaire des étudiants. La relation professeur-étudiants est un élément important de la problématique reliée à la réussite scolaire. Le professeur interagit régulièrement avec les étudiants. Selon la relation qu'il développe avec eux en situation de classe et hors classe, il peut avoir une certaine influence sur la motivation ou l'engagement des étudiants dans leurs études. De plus, à l'ordre collégial, le professeur appartient à un programme d'études. Les professeurs qui composent ce programme prennent des décisions au regard de leur enseignement (cours, encadrement, méthodes de travail intellectuel, etc.). Ces décisions influencent certaines pratiques professionnelles de planification, d'intervention ou d'évaluation.

Comme groupe d'intervenants, il est important de bien saisir leurs représentations sociales à l'égard des étudiants à cause de l'impact que peuvent avoir les décisions prises étant donné qu'elles orientent les pratiques professionnelles. De plus, une prise de conscience de ces représentations en tant qu'individu ou groupe social peut amener une modification ou un renforcement dans les pratiques.

Donc, la présente recherche a pour but, par le biais des représentations d'une part, d'amener une prise de conscience chez les professeurs de leurs pratiques professionnelles à l'intérieur de la relation professeur-étudiants et, d'autre part, de susciter des pistes de réflexion qui peuvent servir de point de départ pour favoriser une meilleure concertation dans une approche-programme.

Le premier chapitre de ce rapport présente la problématique reliée à la réussite scolaire à l'ordre collégial. Nous débutons par un bref historique du programme des sciences humaines et des principales caractéristiques du cheminement scolaire de cette clientèle. Depuis les années 80, plusieurs recherches québécoises ont porté sur les indicateurs reliés à la réussite et à l'échec scolaire de l'étudiant particulièrement de la première session collégiale. Différentes mesures de soutien ont été instaurées à la suite

des résultats de ces recherches. Malgré cela, le problème de la réussite demeure présent. Nous abordons une des avenues qui a peu été explorée à cet ordre d'enseignement, soit la relation professeur-étudiants. À l'aide de certaines recherches sur les attentes et sur les représentations, nous présentons une synthèse de la recension qui sert de cadre de référence à l'étude des représentations sociales du professeur.

Le second chapitre présente le concept de représentation défini dans le sens de la psychologie sociale. L'origine du concept et son évolution y sont traités, de même que la représentation comme produit et comme processus. Nous présentons aussi la théorie du noyau central, théorie sur laquelle nous nous appuyons.

Le troisième chapitre présente les trois objectifs de la recherche, soit décrire en premier lieu, les représentations sociales du personnel enseignant en sciences humaines à l'égard des caractéristiques des étudiants au premier trimestre collégial et, en second lieu, les effets sur les pratiques professionnelles d'une prise de conscience chez les professeurs de la découverte de leurs représentations. Enfin, le dernier objectif vise à comparer certaines caractéristiques issues des représentations sociales et celles réelles de cohortes d'étudiants à leur première session dans le programme en sciences humaines.

Le quatrième chapitre porte sur les aspects méthodologiques. Nous décrivons d'abord notre position épistémologique et nous présentons ensuite les caractéristiques des participantes et participants ayant contribué à cette recherche ainsi que les critères déontologiques respectés. Puis, nous abordons les étapes de la démarche employée pour la cueillette et l'analyse des données. La démarche s'effectue en deux étapes soit, d'une part, le repérage des éléments de contenu grâce à des entrevues et à une technique d'association et d'autre part, l'organisation et la hiérarchisation de la représentation sociale à l'aide d'une technique de tri. Toujours dans ce chapitre, il est question de la mesure des effets sur les pratiques professionnelles réalisées à partir d'entrevues et la mesure des caractéristiques réelles des étudiants au premier trimestre principalement à partir des résultats de trois enquêtes auprès de cohortes d'étudiants.

Le cinquième chapitre montre les résultats de la démarche précédente. En premier lieu les deux représentations obtenues sont décrites à l'aide de leurs caractéristiques centrales et périphériques. En second lieu, nous présentons les effets d'une prise de conscience de ses représentations sur les pratiques professionnelles. Enfin, nous

décrivons quelques résultats provenant de trois enquêtes effectuées auprès des étudiants de première session du programme des sciences humaines qui serviront de base de comparaison avec les caractéristiques représentationnelles.

Le sixième chapitre a pour objet la discussion des résultats. Nous présentons en premier lieu quelques comparaisons de caractéristiques réelles et représentationnelles. Nous suggérons aussi des pistes de réflexion comme suite à ces comparaisons. En second lieu, nous tentons d'expliquer le peu d'effet d'une prise de conscience de ses représentations sur ses pratiques professionnelles en soulevant le nombre d'années d'expérience d'enseignement des participants à cette recherche.

Chapitre 1 : La problématique reliée à la réussite scolaire

En 1999, la Fédération des cégeps dressait un portrait de la réussite et de la diplomation au collégial. L'étude a permis de constater que le taux de réussite varie selon la moyenne au secondaire, le sexe et la famille de programme. Les résultats montrent que 12 % des étudiants abandonnent après la première année pour l'ensemble des programmes. Quant aux taux de diplomation à l'intérieur de la durée normale des études, il oscille entre 30 et 38 % selon les programmes préuniversitaires et entre 25 et 36 % pour les programmes techniques.

Le contexte de cette recherche se situe à l'ordre d'enseignement collégial et concerne le programme des sciences humaines et la réussite scolaire des étudiants qui en font partie. Ce programme mérite une attention particulière car il affiche le taux de réussite aux cours le plus faible, soit 78 %¹.

Dans ce projet de recherche, nous employons le terme de réussite scolaire tel que l'utilisent plusieurs intervenants en éducation. Cette notion renvoie au cheminement scolaire suivi par un étudiant à l'intérieur du réseau scolaire (Bouchard et Saint-Amant, 1993). Les principaux indicateurs pour qualifier la réussite scolaire au collégial sont les taux de réussite, de réinscription et de diplomation. Nous sommes consciente que cette notion est limitative lorsqu'il est question de réussite des jeunes. La notion de réussite éducative (à laquelle nous adhérons) est plus englobante. Elle correspond davantage au processus de transmission d'attitudes, de comportements et de valeurs. Pour les besoins du contexte de cette problématique et de certains arguments statistiques sur lesquels nous nous appuyons, nous nous limitons au terme de réussite scolaire pris dans son sens restreint.

1.1. Le programme des sciences humaines

Le programme des sciences humaines est un programme préuniversitaire d'une durée de deux ans existant depuis la création des cégeps en 1967. À l'époque, les orientations offertes étaient variées et centrées sur des champs disciplinaires : l'étudiant

¹ Ce pourcentage est pour l'automne 1996. Nous n'avons pu trouver de données plus récentes. Par contre, en vérifiant les données du Service régional d'admission du Montréal métropolitain pour l'année 2003 concernant le pourcentage de cours réussis à la première session, le programme des sciences humaines demeure celui qui affiche un des taux les plus bas. Donc, nous présumons que peu de changements ont eu lieu depuis.

pouvait choisir parmi une quinzaine de disciplines potentielles. Cette grande souplesse a eu comme conséquence d'entraîner une diversité importante des cheminements scolaires des étudiants de ce programme. En 1991, un nouveau programme a été implanté et a permis d'être mieux structuré sur le plan provincial. Le programme des sciences humaines est divisé en trois ou quatre profils selon le collège (Collège de Sherbrooke, 1996; 2002). À la suite du rapport sur l'évaluation du programme des sciences humaines paru en 1997, une révision a eu lieu dans chaque établissement collégial. Cette révision s'inscrit dans le prolongement de celle mise en application en 1991. Le programme révisé a été implanté de façon obligatoire à l'année scolaire 2003-2004

Le programme des sciences humaines est facilement accessible pour quelqu'un qui veut poursuivre des études supérieures, car il n'exige ni préalables particuliers au secondaire, ni aptitudes particulières comme pour les programmes d'arts plastiques ou de musique². De plus, ce programme est celui qui a toujours regroupé le plus grand nombre d'étudiants au collégial (Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, 1997; Lacour-Brossard, 1986; Lamonde, 1983). Ceci amène une clientèle étudiante hétérogène à de nombreux égards, autant sur les plans des résultats et des habitudes de travail scolaires que de la motivation et de l'orientation (Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, 1997).

En 1997, dans son rapport, la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial a enregistré qu'en septembre 1994, vingt cégeps présentaient le portrait suivant : chaque institution comptait plus de 1 000 étudiants inscrits dans le programme des sciences humaines et plus de 50 professeurs assurant la formation spécifique à ces étudiants. Le grand nombre de professeurs rend plus difficiles les concertations nécessaires à la bonne marche du programme au plan pédagogique. Ce phénomène, joint à celui du grand nombre d'étudiants, soulève des problèmes particuliers dans le domaine de l'encadrement qui repose en bonne partie sur la relation professeur-étudiants. L'encadrement des étudiants au premier trimestre collégial est devenu un incontournable et les mesures d'aide font partie des plans de réussite de chaque institution collégiale. Les décisions prises quant à ces mesures et à leur application sont déterminées par le personnel

² Ceci ne s'applique pas au profil administration pour lequel la réussite des mathématiques 526 ou 536 est exigée.

enseignant du programme en question. Les professeurs prennent leurs décisions sur la base de leurs connaissances par rapport aux étudiants et à leurs caractéristiques. Les décisions sont influencées par les représentations sociales des professeurs à l'égard des caractéristiques associées aux étudiants. L'application de certaines mesures d'aide se déroule en situation de classe et touche aux pratiques professionnelles. Il apparaît donc important de s'attarder à l'étude des représentations sociales du personnel enseignant.

1.2. Les caractéristiques du cheminement scolaire des étudiants de ce programme

Le tableau 1 montre l'évolution des indicateurs de réussite, de persévérance et de diplomation chez les finissants de secondaire V pour les collèges du Service régional du Montréal métropolitain pour la période 1990 à 2000.

Les valeurs associées aux indicateurs de réussite sont assez semblables année après année. Le pourcentage de cours réussis varie de 73 à 79 % avec une tendance à se stabiliser. Nous observons que de 15 à 20 % des étudiants ont réussi moins de 50 % des cours selon les années.

Au niveau des indicateurs de persévérance, environ quatre étudiants sur cinq poursuivent leurs études à la deuxième session et trois étudiants sur cinq à la troisième session. C'est donc deux étudiants sur cinq que le programme des sciences humaines perd après un an. Une étude menée par le Collège de Sherbrooke sur la non-persévérance a permis de faire ressortir trois catégories de facteurs qui peuvent expliquer ces départs : la non-conformité du programme face aux attentes ou à l'intérêt de l'étudiant, des difficultés scolaires ou d'autres circonstances (raisons financières ou personnelles) (Collège de Sherbrooke, 2002).

Pour les étudiants, le cégep serait vu comme une phase d'exploration et de découvertes (Fédération des cégeps, 1999; Tinto, 1987). Pour une partie des étudiants, le programme des sciences humaines serait considéré comme un programme de transition qui permet « de différer un choix d'orientation le temps de préciser un but vocationnel » (Rivière, 1995, p. 111). Cette phase d'exploration selon Tinto (1987) peut s'étendre jusqu'à deux trimestres chez certains étudiants, quoique la première session est déterminante pour plusieurs d'entre eux.

Quant aux taux de diplomation, nous pouvons affirmer qu'il y a un problème de persévérance. Selon les années, le pourcentage varie entre 23 à 30 % des étudiants qui obtiennent un diplôme dans le délai prescrit de deux ans. Après trois ans, ce chiffre augmente d'environ 13 à 15 points, soit des taux de 38 à 45 %.

Ces données rejoignent la conception que les jeunes ont par rapport à la réussite scolaire telle que l'a fait ressortir l'étude de Rivière, Sauvé et Jacques (1997).

Les étudiants accordent une importance primordiale à la réussite personnelle [...]. Ils recherchent aussi la réussite professionnelle, mais ne voient pas tous également comment elle requiert la réussite scolaire ni jusqu'où ils doivent accepter de relativiser le succès professionnel. La réussite scolaire prend donc son véritable sens lorsqu'elle est associée à la réussite professionnelle et à la réussite personnelle (p. 249).

Tableau 1. Évolution des indicateurs de réussite, de persévérance et de diplomation dans le programme des sciences humaines chez les finissants de secondaire V (Service régional d'admission du Montréal métropolitain, période 1990 – 2000)

Année	% des cours réussis	% des étudiants ayant réussi moins de 50 % des cours	% de réinscription en 2 ^e session	% de réinscription en 3 ^e session	% de diplomation après deux ans	% de diplomation après trois ans
1990	73	21	88	68	28	45
1991	74	19	87	67	28	43
1992	77	17	87	65	26	41
1993	77	17	85	62	27	41
1994	74	20	84	59	23	38
1995	74	20	82	58	24	40
1996	73	21	81	57	25	40
1997	78	17	81	59	29	44
1998	79	16	83	61	29	44
1999	79	15	82	60	29	43
2000	79	16	82	60	30	Non disponible

Source : S.I.S.E.P., Collège de Sherbrooke, 2003

1.3. Les indicateurs associés à la réussite et à l'échec scolaire

En 1983 se tenait le colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale qui avait pour thème *L'étudiant de cégep*. Un des objectifs de la publication des actes de ce colloque était de fournir aux personnels et étudiants des collèges un document de réflexion utilisable dans des ateliers de perfectionnement ou des groupes de discussion. La thématique du colloque de 1984 portait sur *Apprendre au cégep*. Il constituait un déclencheur pertinent à toute interrogation portant sur l'apprentissage au cégep.

À la suite de ces deux colloques de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, plusieurs recherches empiriques québécoises ont été réalisées en lien avec la réussite scolaire, particulièrement celle du premier trimestre. Elles ont permis d'identifier divers indicateurs présentés dans les lignes suivantes.

Parmi les recherches québécoises, nous nous référons principalement à celle de Terrill et Ducharme publiée en 1994. Ces auteurs ont fait une bonne recension des modèles québécois et américains ayant trait aux variables en lien avec la réussite scolaire. Ils ont relevé huit ensembles d'indicateurs à partir desquels ils ont construit un questionnaire et l'ont fait passer à plus de 17 777 nouveaux inscrits. Nous nous basons sur leurs résultats et sur une liste non exhaustive de la Fédération des cégeps (1999) pour présenter les indicateurs qui ont un lien avec la réussite scolaire.

Emploi du temps

L'emploi du temps est un premier indicateur qui est soulevé. Il comprend le temps accordé aux études et le temps accordé au travail rémunéré. Le temps accordé aux études est présent dans tous les modèles sur la réussite scolaire et est donc un prédicteur de première importance. L'étude de Terrill et Ducharme (1994) a montré que le temps consacré aux études au secondaire est faible en général. Il semble que les élèves du secondaire n'ont pas beaucoup de travaux si bien qu'ils ne sont pas habitués à travailler à leur arrivée au collégial. Il y aurait méconnaissance des conditions et des exigences des études collégiales de la part des nouveaux arrivants (Conseil des collèges, 1988; Fédération des cégeps, 1999). L'étudiant qui étudiait peu au secondaire et qui ne modifie pas son comportement scolaire arrivé au collégial voit ses risques d'échecs et d'abandons augmenter. Pour réussir, il doit faire preuve d'une bonne gestion de son temps d'études. À la suite à ce propos, Terrill et Ducharme (1994) ont montré que le taux de réussite varie

si on tient compte du nombre de cours auxquels un étudiant est inscrit au premier trimestre. En se servant du secteur préuniversitaire dont les programmes ont un nombre de cours uniforme³, les deux auteurs ont montré que, pour les élèves du premier quartile au secondaire dont la moyenne se situait entre 60 à 70 % et qui avaient six cours et moins, le taux de réussite était de 53 %, à sept cours, de 65 % et à huit cours, de 70 %. Un étudiant avec un horaire allégé a plus de périodes libres dans une semaine. Pour bien réussir, il doit manifester beaucoup de discipline personnelle dans son agir scolaire.

Le temps accordé au travail rémunéré est un autre indicateur qui peut jouer un rôle sur la réussite scolaire surtout chez les étudiants faibles (Terrill et Ducharme, 1994). Certaines études (Cantin et Dubuc, 1995; Conseil supérieur de l'éducation, 1995; Vigneault, 1993) avancent un nombre critique variant entre 15 à 20 heures au-delà duquel le rapport entre les deux variables est inversement proportionnel. La Fédération des cégeps (2003) rapporte qu'une enquête effectuée par le Service régional d'admission du Montréal métropolitain « révèle que six étudiants sur dix au collégial ont un travail rémunéré » (p. 24). Les raisons évoquées par les jeunes sont d'ordre financier souvent de pair avec la décision de vivre en appartement (Conseil supérieur de l'éducation, 1995). D'ailleurs, dans leur étude, Terrill et Ducharme avaient noté que 25 % des étudiants de première session collégiale vivent en dehors du foyer familial dont 15,7 % en appartement.

Caractéristiques personnelles

Un autre ensemble d'indicateurs concerne les caractéristiques personnelles, soit le sexe et l'âge. Terrill et Ducharme (1994) ont montré que les filles réussissent mieux que les garçons parce qu'elles passent plus de temps à étudier et qu'elles montrent un intérêt plus élevé pour les apprentissages scolaires. Ces dernières années ont vu un intérêt grandissant pour l'étude de la réussite des garçons, car les chiffres montrent des résultats scolaires plus faibles, des taux d'abandon plus élevés et des taux de diplomation inférieurs à ceux des filles. Au Québec, citons à titre d'exemples les études de Aubé (2002), de Bouchard et St-Amant (1996), du Conseil supérieur de l'éducation (1999) et de Lajoie (2003).

³ Le nombre moyen de cours pour un programme préuniversitaire est de sept cours au premier trimestre.

Quant à l'âge au début des études collégiales, il peut jouer un rôle par le fait qu'un étudiant qui arrive au collégial âgé de 18 ans et plus a souvent pris du retard scolaire. C'est ce retard qui explique davantage le lien possible entre l'âge au début des études collégiales et la réussite scolaire. Terril et Ducharme (1994) ont trouvé que la moyenne au secondaire des nouveaux inscrits aux études collégiales âgés de 17 ans et moins est plus forte que ceux âgés de 18 ans et plus. Il en est de même pour la moyenne au collégial, le taux de réussite y étant plus élevé. Quant au taux d'abandon, il est plus élevé chez les étudiants de 18 ans et plus que chez ceux âgés de 17 ans et moins.

Antécédents scolaires

Un indicateur qui revient dans plusieurs modèles concerne les antécédents scolaires. Le modèle théorique de l'apprentissage scolaire de Bloom (1979) et celui de DeKetele (1990) accordent une place importante à cette variable. Certaines études (Terrill, 1990; voir Terrill et Ducharme, 1994) montrent une relation significative entre la note au secondaire et la note au premier trimestre collégial. Pour le programme des sciences, le coefficient de corrélation était de 0,72 et, pour celui des sciences humaines, de 0,67. Les étudiants qui arrivent au collégial sans avoir réalisé les apprentissages attendus risquent davantage de décrocher (Conseil des collèges, 1988; Conseil supérieur de l'éducation, 1999, 1975; Rivière, 1995; Tinto, 1987). Les cours cumulant le plus grand nombre d'échecs au collégial se trouvent surtout dans les cours de mise à niveau en français et en mathématiques, avec 40 à 55 % d'échecs (Fédération des cégeps, 1999).

Motivation aux études

Un indicateur important est la motivation aux études. Terrill et Ducharme (1994) ont montré dans leur étude un lien entre la motivation et la réussite scolaire. Les étudiants ayant une motivation scolaire faible se classent ainsi : 38 % de ceux-ci se retrouvent dans le premier quartile de la moyenne brute des notes collégiales soit entre 50 et 63 % et 14 % dans le dernier quartile soit de 78 % et plus. Pour les étudiants fortement motivés sur le plan scolaire, l'inverse se produit. Seulement 14 % de ceux-ci sont dans le premier quartile et 43 % se trouvent dans la classe des résultats supérieurs. Les résultats des études de Gaudet (1995) et de Bissonnette (1989) abondent dans le même sens : le niveau de motivation intrinsèque le plus élevé se retrouve chez les étudiants forts, au point de vue du rendement scolaire et, chez les filles, au niveau du

genre. Barbeau (1994) a montré des résultats similaires. En général, les filles ont une perception plus forte de l'importance de la tâche de travail et elles montrent un engagement cognitif plus important et participent davantage que les garçons. Le lien entre motivation et réussite scolaire existe mais il est difficile de dire lequel est la cause de l'autre. Une faible motivation peut entraîner des résultats scolaires faibles comme un échec peut aussi entraîner une baisse de motivation.

Organisation scolaire

L'organisation scolaire comprend deux indicateurs, le cadre horaire et la segmentation de l'année en trimestres. L'étudiant du collégial a un horaire irrégulier avec des périodes libres durant la semaine (Fédération des cégeps, 1999; Giguère, 1988). Les cours s'étalent de 8 h à 17 h 30 voire 18 h avec parfois un cours en soirée. L'année scolaire est segmentée en trimestres. L'étudiant voit arriver plus rapidement les examens finaux et les travaux à remettre (Fédération des cégeps, 1999, Giguère, 1988). Cela lui demande une bonne organisation de son temps d'étude.

Choc du passage secondaire-collégial

Un dernier ensemble d'indicateurs soulevé par la Fédération des cégeps (1999) est le choc du passage secondaire-collégial. Cet organisme analyse ce choc sous trois angles, soit la méconnaissance des exigences des études collégiales, les difficultés liées à l'orientation scolaire et une modification du réseau social du jeune.

La méconnaissance des études collégiales a déjà été partiellement amenée lors de l'indicateur temps d'étude. La charge de travail exigée est souvent plus élevée que ce que les étudiants imaginent. Cette méconnaissance peut entraîner plusieurs échecs car elle est souvent accompagnée « d'une perception erronée de la réussite scolaire, plusieurs étudiants ayant réussi leurs études secondaires sans beaucoup travailler » (Fédération des cégeps, 1999, p. 53).

Les difficultés liées à l'orientation scolaire se remarquent surtout dans le fait que les étudiants connaissent plus ou moins les orientations et les contenus du programme dans lequel ils s'inscrivent. En fait, lorsque l'élève de secondaire V fait sa demande d'admission pour le collégial, il doit déjà préciser son choix professionnel et pour plusieurs, ce choix n'a pas donné lieu à une réflexion. Selon Terrill et Ducharme (1994), en première session collégiale, près d'un étudiant sur cinq ignore jusqu'où il veut

poursuivre ses études et diplômé. La Fédération des cégeps (1999) va même plus loin. Elle distingue trois clientèles. Une première clientèle composée d'environ 20 % des étudiants regroupe ceux dont le projet scolaire est relativement précis. Une seconde représentant environ 50 % de la clientèle cherche activement une voie et la trouve en deuxième année de collégial ou à l'université. Quant à la dernière clientèle qui regroupe de 25 à 30 % des jeunes des collèges, ils ne savent pas pourquoi ils sont au cégep. Donc, un problème d'orientation scolaire peut avoir un lien avec la réussite scolaire car, lorsque son choix professionnel est arrêté, l'étudiant est davantage prêt à s'investir dans ses études (Rivière, Sauvé et Jacques, 1997; Vigneault et Saint-Louis, 1987).

Enfin, dans une moindre mesure, le passage secondaire-collégial entraîne une modification du réseau social de l'étudiant. Au secondaire et au collégial, l'amitié est la valeur la plus importante pour les jeunes (Bibby et Posterski, 1985; voir Giguère, 1988). L'étudiant qui arrive au collégial perd souvent de vue ses amis du secondaire. Ils ne sont plus avec lui dans les cours et, parfois, ne vont pas au même collège que lui. Il aura à son entrée au collégial à se constituer un nouveau réseau social. Larose et Roy (1994), dans leur étude, ont trouvé que « la structure des réseaux change entre la fin du secondaire et le début des études collégiales » (p. 40). La taille des réseaux diminue et la fréquence d'interaction est moins grande. Par contre, entre la première et la troisième session, les étudiants se connaissent davantage. Quant aux étudiants qui ont quitté le milieu familial, l'intégration sociale se vit différemment. Pendant la transition, la fréquence d'interactions diminue mais augmente après le premier trimestre (Larose et Roy, 1994).

En bref, pour chaque étudiant qui échoue et abandonne, il n'existe pas un seul indicateur associé à l'échec mais plusieurs qui sont liés entre eux et il est parfois difficile de cibler celui qui sert de déclencheur.

1.4. Les mesures de soutien

Les indicateurs précédents ont entraîné, vers la fin des années 80, l'instauration de mesures de soutien afin d'aider l'étudiant à mieux réussir son premier trimestre collégial. Nous pouvons mentionner la formation de groupes de base stables dans certains collèges ce qui peut aider le jeune à développer un nouveau réseau social. L'accompagnement du nouvel inscrit par un membre du personnel est un autre moyen qui permet à l'étudiant qui

éprouve des difficultés d'adaptation ou qui a des questions à poser, de pouvoir compter sur une personne de la communauté collégiale.

Une autre mesure que plusieurs collèges ont mise sur pied depuis quelques années concerne le dépistage des nouveaux inscrits à risque sur la base de leur dossier scolaire ou des résultats à différents tests. Ces étudiants à risque peuvent bénéficier d'un suivi plus grand de la part des aides pédagogiques individuels ou des professeurs-tuteurs pour les collèges qui offrent ce type d'aide.

De plus, une mesure que la majorité des collèges ont mise en place dès le début concerne les centres d'aide particulièrement en français et en mathématiques. Nous retrouvons aussi des ateliers reliés aux méthodes de travail intellectuel (gestion de temps, prise de notes, préparation aux examens, etc.)

Plus récemment, des collèges ont instauré des sessions d'accueil et d'intégration pour certaines catégories d'étudiants : ceux ayant été refusés dans un programme technique, ceux qui sont indécis quant à leur orientation et ceux qui désirent reprendre des préalables du secondaire au collégial.

À la suite de l'implantation des diverses mesures au cours des années, la Fédération des cégeps a procédé à l'automne 1998 à une évaluation qualitative de ces mesures à partir de deux sources d'informations, soit des groupes de discussion et des bilans fournis par les collèges. À partir des groupes de discussion, l'organisme rapporte que, globalement, autant les étudiants que les intervenants ont une perception généralement positive des mesures de soutien mises en place par les collèges. Par contre, la Fédération des cégeps (1999) a relevé que, dans tous les collèges, certains professeurs sont plus ou moins opposés à ces formes d'aide. Pour certains, « le fait que l'enseignement collégial appartienne à l'enseignement supérieur fait en sorte que les étudiants qui ont besoin d'aide n'ont pas leur place au cégep » (p. 99).

Quant à l'évaluation qualitative à partir des bilans fournis par les collèges, la Fédération des cégeps a retenu deux mesures, soit les centres d'aide et les sessions d'accueil et d'intégration. Elle note des effets positifs en ce qui concerne les centres d'aide; chez les étudiants, on note une confiance en soi accrue, un changement d'attitude devant les difficultés et de meilleures méthodes de travail; on note aussi un rapprochement professeurs et étudiants. Cela peut aussi avoir des incidences sur la vie

pédagogique d'un département parce que cela amène les professeurs à se concerter au niveau des contenus et des exigences des cours disciplinaires. Quant aux sessions d'accueil et d'intégration, les bilans montrent que les étudiants qui y sont inscrits ont un dossier scolaire faible et un choix d'orientation problématique. L'organisme fait remarquer que les taux de fréquentation des services d'orientation sont élevés pour ces étudiants et que les taux de persévérance de ces derniers, « quoiqu'ils soient moins élevés que les taux moyens, ils demeurent encourageants, puisque le programme recrute majoritairement une clientèle faible et indécise, donc plus susceptible d'abandonner ses études » (Fédération des cégeps, 1999, p. 92).

1.5. Une piste à explorer : la relation professeur-étudiants

Malgré les mesures de soutien offertes depuis plusieurs années, le problème de la réussite de la première session dans le programme des sciences humaines est toujours présent, comme en témoigne l'évolution des indicateurs du tableau 1. Les mesures de soutien décrites précédemment concernent principalement les étudiants. Elles sont utiles dans l'ensemble, mais ne semblent pas avoir une influence notable sur les indicateurs utilisés dans le contexte de réussite scolaire quoique, à notre connaissance, aucune étude actuelle n'a été menée pour l'ensemble des collèges depuis la publication du rapport de la Fédération des cégeps en 1999 sur la réussite et la diplomation au collégial.

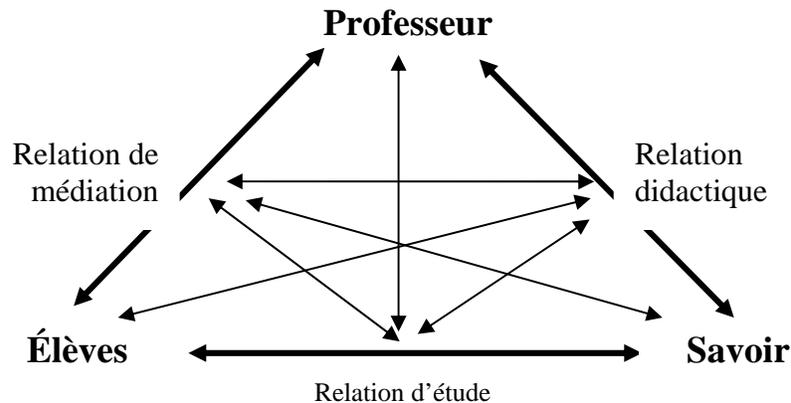
Nous abordons une piste qui a été peu explorée dans le contexte de l'enseignement collégial québécois, soit la relation professeur-étudiants, une des trois composantes de la relation pédagogique. Cette composante met le professeur en relation avec les étudiants dans les contextes de la classe et hors classe. Dans son avis sur les conditions de réussite au collégial, le Conseil supérieur de l'éducation (1995) souligne l'importance du pouvoir que confère aux professeurs la relation pédagogique. Il souligne également la vulnérabilité des étudiants face aux professeurs à un point tel qu'il faut accorder de « l'importance sur la motivation étudiante et donc sur la performance et la persévérance qui s'ensuivent » (p. 88). Les professeurs jouent un rôle central en classe et les jeunes s'entendent pour dire qu'ils ne s'attendent pas du professeur qu'il donne juste ses cours. Ils insistent sur l'importance que les professeurs soient capables d'entrer en relation avec eux sur les plans plus pédagogiques et didactiques. Donc, par son contact avec les

étudiants, les professeurs deviennent un élément qui peut contribuer à la réussite des étudiants. Ceci nous semble une piste qui mérite que nous nous y attardions.

1.5.1. La relation pédagogique et ses trois composantes

La relation pédagogique comprend trois éléments de base, les plus souvent représentés par une forme triangulaire où chaque élément forme un pôle du triangle. Les trois éléments sont l'étudiant, l'enseignant et le savoir ou la matière (Hess et Weigand, 1994; Houssaye, 1988; Hyman, 1974). La figure 1 présente le schéma de ce triangle pédagogique.

Figure 1. Triangle pédagogique selon le modèle de Hyman (1974)



Pour que nous puissions parler d'enseignement, il doit y avoir trois éléments en présence : l'étudiant, l'enseignant et le savoir (Saint-Onge, 1990). Les relations entre chaque pôle de cette triade constituent le cœur de l'enseignement. La relation pédagogique est établie grâce à trois relations distinctes mais en interaction. L'établissement de cette relation exige un grand nombre de connaissances et d'habiletés de la part de l'enseignant.

La relation didactique est la relation entre le professeur et le savoir. La relation professeur-étudiants est qualifiée de relation de médiation et la relation étudiants-savoir est appelée relation d'étude. Une première distinction à apporter est celle qui concerne la relation didactique. Certains auteurs (Jonnaert, 1988) utilisent le terme relation didactique au lieu de relation pédagogique. Dans ce cas, la relation didactique met

l'accent sur le rapport au savoir. Il n'est aucunement fait mention de la dimension affective qui est pourtant importante pour les étudiants et pour les professeurs comme nous le rapportons plus loin dans le texte. De ce point de vue, la relation pédagogique est plus englobante que la relation didactique. Nous n'abordons pas non plus la relation d'étude car ce n'est pas l'objet de notre recherche.

Nous nous intéressons à la relation de médiation qui implique la présence de deux personnes, le professeur et l'étudiant. Le savoir devient le produit ou l'objet de la médiation (Denomé et Roy, 1998). Vygotsky, Bruner et Feuerstein furent les principaux auteurs à contribuer au développement du concept de médiation et à établir la médiation comme facteur de développement cognitif. La zone de développement proximale, concept introduit par Vygotsky, met en évidence l'importance de la médiation du professeur. Pour être efficace, l'intervention doit se situer dans cette zone. Bruner met l'accent sur le rôle actif du médiateur (Raynal et Rieunier, 1997).

Donc, le professeur de par son rôle de médiateur, entre en interaction avec les étudiants et, selon son implication dans cette relation, il devient un élément dont il faut tenir compte dans la réussite des étudiants.

1.5.2. La relation professeur-étudiants

Les étudiants considèrent la relation professeur-étudiants comme centrale dans le processus de réussite. Ils perçoivent le professeur comme l'acteur privilégié dans la réussite éducative. Les étudiants du collégial s'attendent à ce que les professeurs ne se limitent pas « à la dimension cognitive de l'apprentissage mais [...] englobent aussi sa dimension affective » (Conseil supérieur de l'éducation, 1995, p. 89).

Cette dimension affective est également présente et importante chez les professeurs. Dans l'étude de Tardif et Lessard (1999), pour de nombreux enseignants du primaire et du secondaire, le rapport aux étudiants et au métier « est d'abord un rapport affectif. Ils aiment les jeunes et ils aiment leur enseigner » (p. 303). Au collégial, la recherche de Deshaies (1989) a permis de montrer que plus les étudiants sont faibles, plus nous devons intégrer au contenu des cours des éléments méthodologiques et un bon support affectif.

Dans le contexte de la première session et des problèmes vécus par certains étudiants, le professeur est une personne-ressource importante en aide à l'apprentissage.

« Une part prépondérante de l'aide à l'apprentissage provient de l'enseignement. L'aide liée aux activités quotidiennes d'enseignement, dans le contexte de la salle de cours, du laboratoire ou de la consultation individuelle avec le professeur, est essentielle à la réussite » (Collège de Sherbrooke, 2000, p. 32). Le rôle de médiation est présent tout au long du parcours de l'étudiant.

À l'ordre collégial, la relation qui s'établit entre le professeur et les étudiants est différente de celle que l'étudiant a connue au primaire et au secondaire. Le contexte organisationnel est différent : année scolaire divisée en trimestres, horaire morcelé et étalé, rencontre formelle en classe une fois par semaine pour les cours de trois heures et deux fois par semaine pour les cours de quatre ou cinq heures (Fédération des cégeps, 1999; Giguère, 1988). Ce dernier aspect organisationnel amène l'étudiant à devoir rencontrer son professeur en dehors du cadre de la classe. Ceci est en partie nouveau pour l'étudiant qui arrive du secondaire. Cette rencontre qui donne naissance à une relation plus informelle est plus présente à l'ordre d'enseignement supérieur. En situation de classe, le professeur a un nombre important d'étudiants et le sujet de la rencontre s'apparente à la matière à transmettre. En situation informelle, le professeur est devant un étudiant ou un petit groupe de quelques individus. D'après Gosselin (1990), les rencontres informelles portant sur des sujets intellectuels ou des préoccupations face à l'orientation professionnelle seraient particulièrement bénéfiques pour le développement intellectuel.

La relation professeur-étudiants est importante et a une influence sur la réussite des étudiants. En effet, Felouzis (1997) affirme que « la réussite des étudiants n'est plus uniquement une question d'institution, ou de capital culturel, mais aussi une question de relation entre les étudiants et leur professeur » (p. 34). Comment le professeur peut-il influencer la réussite de ces étudiants?

1.6. La recension des écrits

Pour tenter de répondre à cette question, notre recension des écrits présente d'abord l'étude de Roy (1991) qui porte sur les connaissances de l'enseignant et l'influence des actes professionnels d'enseignement sur l'apprentissage au collégial. Par la suite, nous

explorons le rôle des attentes du professeur face à ses étudiants. Enfin, nous terminons par trois recherches traitant des représentations des professeurs.

1.6.1. L'étude de Roy (1991)

La recherche de Roy (1991) porte sur l'importance des connaissances de l'enseignant et de l'influence des actes professionnels d'enseignement sur l'apprentissage au collégial. Le but de sa recherche est de dégager les principales dimensions du processus d'enseignement et les variables susceptibles d'influencer l'amélioration de la qualité des apprentissages. L'auteur part du postulat qu'il existe des connaissances, des habiletés et des attitudes qu'un enseignant doit maîtriser pour intervenir efficacement en classe.

Les quatre grandes dimensions du processus d'enseignement sont la formation de l'enseignant, la planification, l'intervention et l'évaluation. La formation correspond aux connaissances de l'enseignant et les trois autres dimensions ont trait aux actes professionnels.

La méthodologie retenue est une étude descriptive à partir des recherches empiriques anglo-saxonnes. Pour les revues de recherche et les synthèses de recherche, l'auteur a tenu compte du discours narratif et, dans le cas des méta-analyses, il a procédé au calcul de la grandeur de l'effet.

Les résultats de l'étude se rapportant à la dimension formation montrent que l'enseignant pour planifier, intervenir et évaluer efficacement doit bien connaître le contenu du champ disciplinaire, les principaux éléments de l'intervention, de la gestion et de l'évaluation pédagogiques et les caractéristiques des étudiants.

Par contre, l'auteur s'interroge quant au fait que des enseignants avec plusieurs années d'expérience et en formation continue éprouvent des difficultés à améliorer l'efficacité de leur intervention en classe. En s'appuyant sur les travaux de Pintrich (1990), Roy (1991) soulève le rôle des représentations et des croyances préétablies des enseignants sur l'enseignement et l'apprentissage.

Pour la dimension planification, l'auteur conclut que « les résultats de recherche montrent que les décisions prises lors de la planification relèvent essentiellement des

valeurs, des croyances et des représentations que se font les enseignants des objets de la planification » (p. 132-133).

Concernant la dimension intervention, les résultats issus des revues et des synthèses de recherche et des méta-analyses de la présente étude montrent que la motivation et l'enthousiasme du professeur sont les plus importantes formes d'influence sur la motivation à apprendre des étudiants et sur leur engagement dans les activités d'apprentissage. Roy (1991) ajoute aussi que les attitudes et les croyances du professeur ayant rapport à la réussite des étudiants sont déterminantes dans l'influence qu'il exerce sur l'amélioration de la qualité des apprentissages.

Pour la dimension évaluation, les résultats des recherches « démontrent que les pratiques évaluatives des enseignants ont un effet sur la performance des étudiants » (p. 133). De sa recherche, l'auteur fait remarquer l'importance de l'évaluation formative, plus particulièrement la nécessité de la rétroaction. Quant à l'évaluation sommative, le niveau cognitif des questions et les types de tests « doivent être toujours en concordance avec les objectifs à atteindre, les activités d'apprentissage réalisées, et la nature des connaissances à acquérir et des habiletés à développer » (p. 135).

Dans cette recherche, ce qui est intéressant est la part accordée aux représentations des enseignants à partir des résultats qu'il a trouvés.

1.6.2. Les études empiriques sur les attentes

Nous présentons trois études empiriques sur les attentes : celle de Rosenthal et Jacobson (1971), le modèle de conformité de Good et Brophy (1973; voir Coulon, 1993) et la recherche de Felouzis (1997).

Rosenthal et Jacobson (1971) furent les premiers à s'attarder à l'attente du maître sur le développement intellectuel des étudiants. Ils partent de l'hypothèse que les étudiants dont le maître attend davantage font les progrès les plus grands et les plus significatifs. Ils ciblent une école publique primaire qui compte 650 étudiants, dont une centaine de Mexicains qui composent la seule minorité ethnique visible. Les étudiants proviennent de milieux populaires. L'école comprend trois classes par niveau de la 1^{re} à la 6^e année et chaque niveau compte une section rapide, une moyenne et une lente. Dix-huit professeurs sur les 20 que compte l'école sont des femmes. L'âge moyen des

enseignants est de 35 ans et le nombre moyen d'années d'expérience est de 7,7 ans. Les deux chercheurs choisissent au hasard 20 % des étudiants de chacune des classes et informent les enseignants que les étudiants concernés sont réputés pour faire des progrès rapides.

En mai 1964, les chercheurs font passer un test de quotient intellectuel et disent aux enseignants que ledit test est « susceptible de prédire l'épanouissement ou le démarrage intellectuel des étudiants » (Rosenthal et Jacobson, 1971, p. 246). En janvier et en mai 1965, les deux chercheurs font passer à nouveau le test pour connaître les conséquences de la création des perceptions et des attentes des enseignants sur le développement intellectuel des étudiants du groupe expérimental. Un an plus tard, en mai 1966, ils vérifient encore une fois mais ici, c'est si les effets de la création des perceptions et des attentes observées après une année se prolongent à plus long terme.

En se basant sur les résultats scolaires et les appréciations des professeurs à la fin de l'année scolaire sur le comportement scolaire général de leurs étudiants, les principaux résultats sont les suivants. Par rapport aux tests, après un an, les chercheurs notent un avantage significatif chez les plus jeunes sauf qu'après deux ans, ce sont les plus vieux qui connaissent un avantage croissant. Ils n'ont trouvé aucune différence entre les garçons et les filles. Ce sont les enfants de la section moyenne qui ont retiré le plus grand avantage des préjugés favorables après un an et deux ans. Au niveau de la minorité visible, après un et deux ans, « les garçons qui avaient un type mexicain plus accusé profitaient davantage des prophéties positives des maîtres » (Rosenthal et Jacobson, 1971, p. 248).

Par rapport aux notes scolaires, c'est seulement en lecture qu'apparaît une différence significative et les étudiants de la section moyenne connaissent encore le plus grand avantage.

Par rapport aux appréciations des enseignants, les résultats montrent que les étudiants du groupe expérimental ont bénéficié du préjugé le plus favorable, les plus jeunes marquèrent les plus grands avantages et ceux de la section moyenne encore plus. Au niveau des minorités visibles, les étudiants de ce groupe n'ont pas bénéficié de ces avantages. Les deux auteurs font remarquer que :

La preuve la plus évidente de l'hypothèse que nous avons avancée, ce sont les résultats préliminaires des trois répétitions de l'expérience qui nous l'apportent. Toutes ont démontré les effets signifiants des préjugés des maîtres. Toutefois, ces trois répétitions suggèrent aussi que les effets des préjugés du maître peuvent être affectés et compliqués, quant à leur importance et leur direction, par la variété des caractéristiques de l'élève et par les variables situationnelles de la vie de l'enfant (Rosenthal et Jacobson, 1971, p. 251-252).

L'expérience menée par Rosenthal et Jacobson montre qu'un changement intervenant dans les préjugés du maître peut conduire à une meilleure performance intellectuelle.

Deux autres auteurs ont travaillé sur les attentes des professeurs. Good et Brophy (1973; voir Coulon, 1993) ont élaboré un modèle sur le processus de la conformité de l'étudiant aux attentes du professeur à l'intérieur de la classe :

1. Le professeur attend un comportement et une performance spécifique de certains étudiants.
2. À cause de ces attentes différentes, l'enseignant se comporte différemment envers les différents élèves.
3. Ce comportement du professeur dit à chaque élève quel comportement et quelles performances l'enseignant attend de lui, et influence l'image qu'il a de lui-même, sa motivation, et son niveau d'aspiration.
4. Si ce comportement de l'enseignant est constant, et si l'élève ne résiste pas activement ou ne change pas de quelque manière, il tendra à ajuster ses performances et son comportement. Les élèves dont on attend beaucoup atteindront les niveaux élevés, tandis que les performances des étudiants dont on attend peu déclineront.
5. Avec le temps, les performances et attitudes de l'élève seront de plus en plus conformes à ce qu'on attendait de lui au départ (p. 112-113).

Plus près de nous, Felouzis (1997) a repris ce modèle et s'en est servi pour étudier l'efficacité des enseignants. Sa première question de recherche porte sur les conditions d'efficacité des enseignants du secondaire. Cette efficacité est mesurée pour rendre compte de l'effet maître sur la progression des étudiants en cours d'année. Sa seconde question s'attarde à expliquer ces différences d'efficacité. Felouzis retient l'hypothèse que ce sont les attentes professorales qui constituent le facteur explicatif. Les deux

domaines qui sont pris en compte sont la notation comme pratique pédagogique mesurable et observable et les conceptions du métier et des étudiants. La recherche s'est déroulée sur deux ans dans deux lycées français et comporte deux volets de cueillette de données : la cueillette sur les étudiants de seconde dans les classes de mathématiques et de français et un recueil obtenu par entretien auprès des enseignants de ces classes.

Les résultats de sa recherche montrent que c'est par les notes et les appréciations des enseignants que l'étudiant est jugé et se juge lui-même comme bon, moyen ou mauvais. D'ailleurs, les enseignants tentent de donner une image présentable de leurs étudiants quelle que soit la situation. L'auteur ressort que pour des notes faibles, les enseignants essaient de trouver une ou des raisons pour expliquer une note faible. Pour les notes considérées comme moyennes, les appréciations des enseignants mettent l'accent sur l'appel au travail et à l'effort. Les appréciations des professeurs à l'égard des résultats faibles ou moyens font ressortir les valeurs de l'effort et du travail, et du respect de la personne et de l'individualité de l'étudiant. Dans le cas des appréciations des étudiants avec des résultats élevés, les professeurs associent des qualificatifs valorisants à l'étudiant.

Quant aux résultats concernant l'efficacité des enseignants, pour Felouzis (1997), la dimension explicative la plus pertinente pour rendre compte des différences d'efficacité est celle du rapport aux étudiants et des attentes qui l'organisent. À partir des entrevues, il décrit trois types de professeurs, les non efficaces, les efficaces et les moyennement efficaces.

Il a trouvé que les professeurs non efficaces ont de fortes attentes négatives envers les étudiants. Ces professeurs considèrent que le niveau des étudiants est faible ou réputé comme faible. Ils adoptent alors des pratiques pédagogiques moins intensives. De plus, la relation à établir avec les étudiants est plus difficile. Ils éprouvent de la difficulté à créer une relation pédagogique et personnelle avec les étudiants.

Les professeurs efficaces ont de fortes attentes positives. Ils ont une vision plus nuancée du niveau des étudiants. Ils jugent les étudiants plutôt selon les notes obtenues aux évaluations communes. Le rapport aux étudiants est très différent des enseignants non efficaces. Les enseignants efficaces apprécient leurs étudiants et croient que ceux-ci

sont capables d'apprendre même s'ils sont faibles. Leurs pratiques pédagogiques sont centrées sur les étudiants et ils utilisent des stratégies qui tendent à valoriser l'étudiant.

Quant aux enseignants moyennement efficaces, ils ont des attentes faiblement exprimées. Ils ont un rapport positif aux étudiants, à leur niveau de compétence scolaire. La différence entre les enseignants moyennement efficaces et ceux efficaces réside dans le fait que les premiers considèrent que « les étudiants ne sont pas si mauvais, mais ils sont plus mitigés sur leur capacité à progresser véritablement, [...] ils développent un certain pessimisme quant à la capacité des étudiants à être assez motivés pour surmonter leurs difficultés » (Felouzis, 1997, p. 126).

Donc, de ces trois études, nous retenons que les attentes du professeur peuvent influencer la réussite de l'étudiant parce que le professeur a tendance à adapter ses comportements en fonction des attentes qu'il entretient avec chaque étudiant.

1.6.3. Les études empiriques sur les représentations

Pour cette partie de la recension, nous présentons les recherches de Gilly (1980), de Charlier (1989) et de Gosling (1992).

Nous débutons par l'étude de Gilly (1980) qui porte sur la représentation que l'enseignant a de l'étudiant et celle qu'a l'étudiant de l'enseignant. L'auteur s'est servi du jugement sur autrui pour ses travaux sur les représentations. Nous ne présentons que les facteurs de la représentation du professeur à l'égard de l'étudiant. S'inspirant des travaux de Moscovici, l'auteur fait ressortir deux facteurs généraux issus du contexte institutionnel qui viennent contraindre la représentation que l'enseignant se construit à l'égard de l'étudiant. Le premier facteur concerne les conditions qui permettent l'atteinte des objectifs d'apprentissage poursuivis. Lors de la construction de sa représentation, l'enseignant sélectionne les comportements de l'étudiant qui lui assurent qu'il atteint les objectifs préalablement fixés. Le second facteur a trait au respect des normes de la classe comme groupe social d'apprentissage pour que les possibilités d'apprentissage soient les plus nombreuses. Le professeur attribuera alors plus d'importance aux attitudes de l'étudiant qu'à ses aptitudes. Comme le souligne Tardif (1992), ces deux facteurs

constituent non seulement une grille de lecture et d'interprétation de la réalité de l'élève, mais un moule sur lequel l'enseignant tente de moduler ses comportements et ses attitudes. De plus, leur puissance est accrue du fait que les résultats scolaires de l'élève confirment constamment à l'enseignant la validité de sa représentation (p. 422).

La seconde recherche est celle de Charlier (1989) qui a voulu cerner les décisions de planification prises par les enseignants ainsi que les facteurs par lesquels ils les expliquent. Une importance particulière a été accordée aux représentations des enseignants. L'auteure présume qu'elles jouent un rôle important pour expliquer les décisions de l'enseignant. Pour étudier les représentations, elle s'est inspirée surtout des travaux de Moscovici, Gilly et Grize-Verges-Silem en psychologie sociale.

Trente professeurs se sont portés volontaires pour participer à des entrevues semi-structurées individuelles. La cueillette des données s'est effectuée en deux temps, au début du semestre et durant le second semestre. Dans chaque entretien, l'enseignant est invité à verbaliser les décisions prises pour planifier un chapitre de cours.

Les principaux résultats quant à l'objet des décisions indiquent que les décisions concernent principalement l'enseignant (69 % des décisions au premier entretien et 64 % au second). En fait, les décisions les plus fréquentes portent sur l'utilisation des méthodes d'enseignement et du contenu à enseigner et s'appliquent à un chapitre de cours. Quant aux décisions à propos de l'évaluation et des objectifs d'enseignement, elles sont moins nombreuses et restent applicables à plusieurs chapitres de cours. Enfin, les décisions par rapport à la gestion de son temps d'enseignement font rarement l'objet de décisions. Les décisions où les étudiants font l'objet constituent 28 % des cas dans chaque entrevue et celles relatives aux relations professeur-étudiants ne représentent que 4 % des résultats lors du second entretien et aucun pourcentage au premier. Par ailleurs, en ce qui concerne les causes des décisions formulées par les professeurs, près de 30 % sont des représentations et traduisent dans 90 % des cas le point de vue de l'enseignant. Les professeurs citent essentiellement leurs représentations du contenu, de l'apprentissage de celui-ci, ainsi que de la compétence et de l'intérêt de l'étudiant dans le domaine.

La troisième étude de notre recension des écrits se rapporte à Gosling (1992) concernant la représentation des enseignants à l'égard de l'échec et de la réussite scolaire. De sa revue de littérature, l'auteur note qu'une « des constantes des enquêtes effectuées sur ce thème est l'aspect normatif de cette représentation : les enseignants perçoivent les étudiants en fonction des normes scolaires » (p. 29). Le cadre théorique de sa recherche s'articule à partir des concepts d'attribution et d'imputation. L'attribution est une causalité secondaire de nature descriptive et l'imputation, une causalité première donc explicative. En se basant sur Moscovici, Gosling utilise le concept de représentation sociale qui permet l'intégration de la double causalité.

La méthodologie de sa recherche comprend dans un premier temps, deux préenquêtes, une par entretien (environ 30 enseignants) et l'autre par questionnaire (72 enseignants), qui lui permettent d'établir la problématique, la population, le questionnaire définitif et les différents types de questions. Dans un second temps, il passe le questionnaire issu des préenquêtes à 160 enseignants de mathématiques (80 hommes et 80 femmes) et à 160 enseignants de français (nombre égal d'hommes et de femmes). Le questionnaire comporte deux parties, une sur les attributions de la réussite et de l'échec, l'autre sur les représentations du rôle de l'enseignant et de l'école. L'auteur a aussi demandé à chaque enseignant certaines informations factuelles (statut, ancienneté, etc.).

À partir des résultats des analyses factorielles, Gosling a trouvé que c'est la représentation de l'échec qui est déterminante dans la structure des réponses des enseignants quand ils pensent à un étudiant. « Pour l'enseignant de collège, la représentation de l'élève, c'est la représentation de l'élève qui échoue » (p. 121). La représentation de la réussite est quelque peu différente. Les deux principales caractéristiques que les enseignants mentionnent pour leur perception d'un étudiant qui réussit est l'équilibre affectif et le désir de réussir. Ce sont deux descripteurs de la personnalité. L'étudiant qui réussit le doit à des traits de personnalité et l'étudiant qui échoue est, quant à lui, incapable de répondre aux normes institutionnelles.

De plus, Gosling note que la réussite est expliquée par la qualité des enseignants et par la relation pédagogique tandis que l'échec est référé à des déterminants plus généraux tels que l'institution ou le milieu familial. Il soulève que :

l'opposition entre la représentation de la réussite et celle de l'échec peut donc être décrite en terme de proximité et de distance entre l'enseignant et l'élève. L'enseignant intègre la relation pédagogique [...] dans sa perception de la réussite. L'élève en échec est au contraire perçue en fonction des objectifs et des normes de l'institution, il est objectivé, tenu à distance par l'enseignant. Les enseignants ont tendance [...] à faire de l'élève qui réussit un sujet de la relation, et de l'élève qui échoue un objet de la représentation (p. 127).

L'étudiant qui échoue est donc figé dans une représentation rigide et normative. Quels que soient la matière enseignée et le sexe du professeur, tous les enseignants différencient la réussite et l'échec selon la dimension sujet/objet. Cette caractéristique est commune aux enseignants en tant que groupe institutionnel. Gosling fait remarquer que l'étude de l'échec scolaire sous un angle psychosociologique permet de constater que « les performances des étudiants sont le résultat d'interactions complexes, dans lesquelles les représentations des acteurs de leur rôle, du rôle des autres acteurs, du fonctionnement de l'école, tiennent une grande place » (p. 130).

L'aspect normatif dans la représentation de l'échec scolaire rejoint les résultats de l'étude de Gilly (1980) quant à l'importance des normes attendues dans la construction de la représentation des étudiants.

Donc, de ces trois études, nous retenons que les représentations jouent un rôle dans la relation professeur-étudiants et dans les différents actes professionnels, la planification, l'intervention et l'évaluation.

1.7. La synthèse des écrits

Les recherches précédentes ont permis d'élaborer le cadre de la représentation du professeur à l'égard des étudiants (figure 2). Cette représentation se construit à partir des attentes du professeur et de ses conceptions. Les attentes correspondent aux comportements sélectionnés par le professeur. Ce sont les comportements qui, comme le souligne Gilly, permettent à chaque étudiant d'atteindre les objectifs d'apprentissage fixés par le professeur (et/ou par l'institution) et ceux qui respectent les normes de la classe comme lieu d'apprentissage. Nous ajoutons les objectifs fixés par l'institution pour la raison suivante : le professeur, même s'il est maître d'œuvre dans sa classe,

appartient à un groupe institutionnel et est soumis aux décisions pour lesquelles ce groupe peut opter. Donc, certaines décisions quant à la structure du programme et de son contenu, des mesures d'encadrement ou des politiques d'évaluation, peuvent influencer ses pratiques professionnelles.

Quant aux conceptions, elles contribuent aussi à construire la représentation du professeur à l'égard des étudiants. Ces conceptions touchent celles par rapport au milieu scolaire (institution, programme, préalables), celles par rapport au professeur (son rôle, ses pratiques professionnelles) et celles par rapport à l'étudiant (genre, réussite et difficultés scolaires, etc.). Des auteurs comme Felouzis (1997), Gilly (1980) et Gosling (1992) font mention de certaines de ces conceptions dans leurs études. Cette représentation influence les pratiques professionnelles de planification, d'intervention et d'évaluation. À leur tour, ces pratiques vont contribuer à renforcer ou à modifier les conceptions du professeur et ses attentes. De plus, les résultats scolaires des étudiants confirment ou non la représentation initiale du professeur comme le soulignent les auteurs précédents.

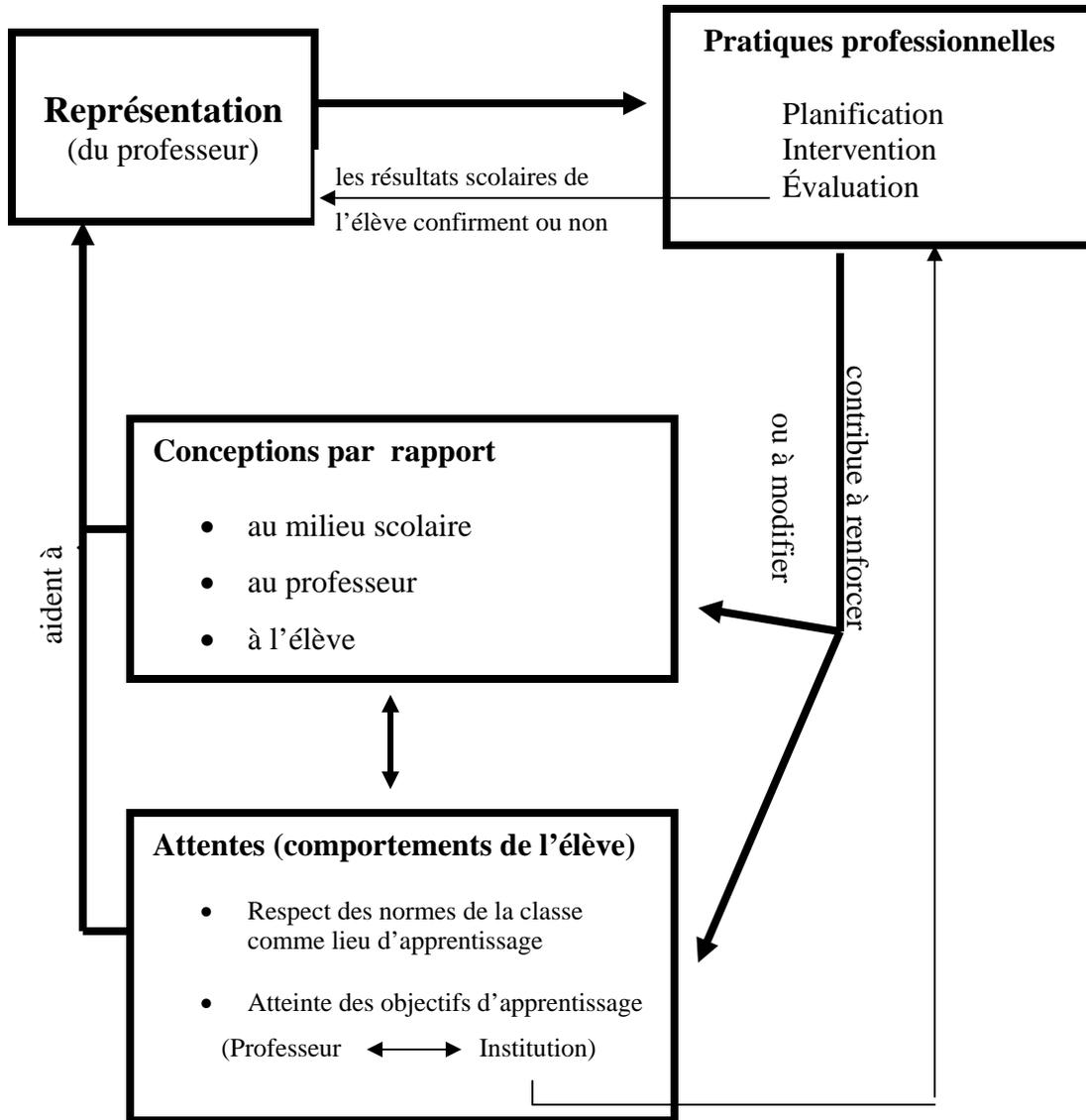
Dans les écrits consultés lors de cette recension, les principaux auteurs se sont attardés principalement aux pratiques d'intervention et d'évaluation. Par contre, Charlier (1989) a présenté le rôle occupé par les représentations dans les décisions de planification.

Roy (1991), dans son étude, a abordé l'influence des pratiques de planification, d'intervention et d'évaluation sur l'apprentissage au collégial. C'est un point de vue intéressant mais d'après nous, incomplet, car dans sa discussion des résultats, l'auteur soulève à quelques reprises le rôle des représentations des professeurs sur l'enseignement et sur l'apprentissage. Il nous semble prometteur d'approfondir ce rôle à l'ordre collégial auprès des professeurs du programme des sciences humaines. Rappelons que ce programme a le taux de réussite le plus faible des programmes collégiaux et qu'il présente des groupes hétérogènes sur les plans des antécédents scolaires, des habiletés, de la motivation et de l'orientation professionnelle. Les professeurs qui enseignent à ces étudiants ont certaines représentations de cette clientèle. Une prise de conscience par le professeur de ses propres représentations peut constituer un élément de développement personnel dans le cadre de la formation continue chez le personnel enseignant comptant

plusieurs années d'expérience. De plus, cette prise de conscience peut devenir le point de départ d'une démarche réflexive de programme dans l'implantation de l'approche-programme en favorisant les discussions et la concertation entre professeurs. Comme nous l'avons mentionné précédemment, cet aspect fait actuellement défaut dans les collèges comptant un nombre élevé d'étudiants et de professeurs.

L'autre intérêt qui mérite notre attention pour l'étude des représentations des professeurs de ce programme a trait à l'ordre scolaire des recherches précédentes (Felouzis, 1997; Gosling, 1992; Charlier, 1989; Gilly, 1980; Rosenthal et Jacobson, 1971) qui se sont déroulées dans des écoles élémentaires ou secondaires. À ces ordres d'enseignement, l'école revêt un caractère obligatoire pour les étudiants. À l'ordre collégial, l'école est davantage un choix volontaire de l'étudiant qu'un choix imposé.

Figure 2. Cadre de référence pour l'étude de la représentation du professeur à l'égard des étudiants



Chapitre 2 : Le concept de représentation sociale

Dans cette seconde partie, nous nous attardons au concept de représentation. Ce concept est utilisé dans le sens de la psychologie sociale, car la relation professeur-étudiants, relation de médiation, englobe une dimension cognitive mais aussi une part affective. Dans l'étude des représentations sociales, comme nous le verrons plus loin dans le texte, cette dimension affective correspond à l'attitude, une des trois dimensions définies par Moscovici.

Nous débutons par définir le concept de représentation sociale. Nous présentons l'origine et l'évolution de ce concept. Les aspects théoriques recouvrent la représentation sociale comme produit et comme processus. Nous soulignons aussi les fonctions reliées à leur existence. Enfin, nous complétons cette partie par la théorie du noyau central, théorie mise en évidence par Abric en 1976.

2.1. Une définition

Le premier à utiliser ce concept est Moscovici en 1961 qui considère les représentations comme des univers d'opinions relatives à des objets de l'environnement social (Moliner, 2000).

Ces univers d'opinions correspondent au savoir de sens commun, expression employée par plusieurs auteurs pour définir le concept de représentation sociale. Parmi ces auteurs, nous retrouvons Jodelet (1984). L'auteure définit ainsi ce concept :

une forme de connaissance spécifique, le savoir de sens commun, dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement marqués. Plus largement, [ce concept] désigne une forme de pensée sociale.

Les représentations sociales sont des modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal (p. 361-362).

Cette auteure considère les représentations comme des modalités de pensée pratique. Les représentations sociales ont comme fonction d'orienter les actions des individus. En ce sens, elles contribuent à établir des modes de conduite pour la pratique.

Seca (2001) aborde aussi dans sa définition de ce concept, cette notion de pratique. Sa définition dans son ensemble rejoint celle de Jodelet (1984). Seca (2001) définit le concept de représentation sociale comme :

un système de savoirs pratiques (opinions, images, attitudes, préjugés, stéréotypes, croyances), générés en partie dans des contextes interindividuels ou/et intergroupaux. Elle peut être marquée, dans sa forme comme dans son contenu, par la position sociale ou idéologique de ceux qui l'utilisent. Les éléments qui la composent sont plus ou moins structurés, articulés et hiérarchisés entre eux. Elle est socialement déterminée. (p. 11).

Dans la recherche sur les représentations des salariés face aux nouvelles technologies, les auteurs Grize, Vergès et Silem (1987) ont défini les représentations sociales comme une forme de savoir de sens commun, l'idée générale exprimée par Jodelet. Les représentations sociales ont un caractère collectif par le terme même de sens commun. Elles sont aussi des organisations cognitives individuelles qui « sont modelées par les mentalités collectives et par les modalités de la pensée non formelle » (Grize, Vergès et Silem, 1987, p. 21).

Une autre définition est celle d'Abrieu, l'auteur qui a développé la théorie du noyau central en 1976. Une représentation est « une vision fonctionnelle du monde, qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son propre système de référence, donc de s'y adapter, de s'y définir une place » (Abrieu, 1994, p. 13). Une représentation sociale se structure autour d'un noyau central composé d'éléments particuliers qui déterminent la signification que les individus accordent à l'objet de représentation. Ce noyau central a un aspect consensuel.

Par contre, pour Doise (1990), une représentation sociale se structure autour de « principes générateurs de prises de position qui sont liées à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux » (p. 127). Pour cet auteur, il n'y a pas de consensus entre les individus, il y a des prises de position qui peuvent être différentes voire contradictoires entre les membres d'un groupe social.

Une représentation sociale se construit à partir des représentations des individus qui entrent en relation les uns avec les autres. Elle est définie par un contenu qui peut regrouper des informations, des images, des opinions, des normes, des attitudes, des

valeurs, des croyances, etc. Tous ces éléments se rapportent à un objet, un individu, des faits de société, etc. (Jodelet, 1984; Seca, 2001). Ces éléments sont partagés « par des groupes de personnes qui quelquefois ne se connaissent pas personnellement et ont hérité de ce savoir collectif. Les conduites sont générées dans un échange de signes entre les individus, dans les groupes et l'ensemble social où ils vivent » (Seca, 2001, p. 13).

De ces définitions, nous retenons les éléments suivants pour donner notre version d'une représentation sociale. C'est un savoir de sens commun qui est produit et partagé collectivement. Ce savoir est construit pour guider l'action et aider à la structuration de la réalité du groupe. De plus, une représentation sociale est définie par un contenu qui peut regrouper des images, des informations, des opinions, des normes, etc. Ces éléments de contenu se rapportent à un objet, un événement, un individu, etc. Ces éléments sont structurés autour d'un noyau central et font consensus au sein du groupe.

Dans cette optique, nous penchons pour la position d'Abric. Nous arguons que les éléments centraux d'une représentation sociale peuvent être de nature fonctionnelle ou normative. Dans le cas des représentations des professeurs à l'égard des étudiants, c'est l'aspect normatif qui se rattache davantage à des attitudes, comme l'a fait ressortir Gilly (1980) dans son étude. Ce sont ces éléments centraux consensuels que nous voulons faire émerger et décrire dans l'objectif énoncé plus loin dans ce rapport.

2.2. L'origine et l'évolution du concept

À la fin du dix-neuvième siècle, E. Durkheim, dans ses travaux, parlait de représentations collectives. Pour cet auteur, les représentations collectives forment la base fondamentale des jugements humains, et les représentations individuelles sont à la base de la conscience individuelle. Ces dernières sont différentes des représentations collectives. Durkheim admet l'existence des représentations individuelles mais les juge peu importantes parce que leur durée de vie est limitée et reflète assez mal les représentations collectives parce qu'elles obéissent à des lois différentes (Bonardi et Roussiau, 1999). Pour Durkheim, la représentation collective désigne une production mentale sociale « relevant d'une espèce d'idéation collective qui leur offrirait stabilité et objectivité » (Beauvois, 1996, p. 140). Il considère les représentations collectives comme stables dans la transmission et la reproduction par rapport aux représentations

individuelles comme étant variables et instables, sujettes à des influences diverses, internes et externes à l'individu. Ce qui ressort chez Durkheim, c'est l'idée de supériorité des éléments sociaux sur les éléments individuels par rapport à leur durabilité (Beauvois, 1996; Bonardi et Roussiau, 1999).

En 1961, Moscovici reformule le concept de représentation collective de Durkheim. La reproduction était un des éléments essentiels de la pensée de Durkheim tandis que pour Moscovici, les représentations se caractérisent surtout par les processus de production. « Ce ne sont pas des données collectives mentales qui s'imposent aux personnes. Au contraire, elles relèvent de l'activité cognitive des groupes et des individus dans des contextes particuliers » (Beauvois, 1996, p. 140). La recherche sur la psychanalyse de Moscovici sert d'ouvrage central dans la majorité des études depuis les années 70.

En étudiant les représentations de la psychanalyse à l'aide d'entretiens, d'analyse d'articles de presse et de questionnaires, Moscovici observe plusieurs ressemblances entre les caractéristiques de la pensée adulte et celles de la pensée enfantine. Le but général de son livre est l'étude de la transformation d'une théorie savante en sens commun, ou, autrement dit, d'un système conceptuel en système de représentations (Doise, 1990).

2.3. La représentation comme produit et comme processus

Une représentation est à la fois un produit en tant qu'organisation sociocognitive chargée affectivement et à la fois un processus en tant que mode de construction et de structuration des connaissances. La représentation comme produit apparaît comme un univers d'opinions ou de croyances organisées autour d'une signification centrale. Moscovici propose de considérer chaque univers de représentation sous trois aspects : l'information, l'attitude et le champ de représentation (Gilly, 1980).

L'information concerne à la fois la somme et l'organisation des connaissances que possède un groupe sur l'objet de la représentation (Gilly, 1980; Moscovici, 1976). L'attitude marque les dispositions favorables ou défavorables du groupe envers l'objet de la représentation. Elle exprime l'aspect le plus affectif des représentations en tant que réaction émotionnelle envers l'objet. De par la relation entre le groupe et l'objet de représentation, l'attitude renvoie au versant évaluatif et normatif des représentations

(Gilly, 1980; Moscovici, 1976). Le champ de représentation est une structure qui organise, articule et hiérarchise entre eux les éléments d'information. Il renvoie souvent à l'idée d'image, à un contenu concret et limité de propositions portant sur un aspect précis de l'objet de la représentation. Pour qu'il y ait un champ de représentation c'est-à-dire une image, il faut que les opinions qui recouvrent l'objet de représentation présentent une structure hiérarchisée des éléments d'information (Moscovici, 1976).

La représentation comme processus englobe deux processus, l'objectivation et l'ancrage. Dans la théorie des représentations sociales, le processus d'objectivation correspond à la transformation de concepts abstraits ou d'objets étrangers en une image ou un schème figuratif (Doise, Clémence, Lorenzi-Cioldi, 1992; Elejabarrieta, 1996). Comme le soulignent Doise, Clémence et Lorenzi-Cioldi (1992), « les représentations sociales sont en quelque sorte confondues en une structure hiérarchisée de mots ou d'images » (p.21). Toujours selon eux, ce processus permet de démontrer que « l'objectivation est un moment dans le processus de construction de la réalité, moment qui découle d'une formalisation d'un savoir concret et quotidien et qui, en retour, transforme ce savoir naïf en une nouvelle réalité » (p. 21). C'est sur la base de ce savoir concret et quotidien, le savoir de sens commun, que des échanges peuvent être tenus entre les individus d'un même groupe d'appartenance (Seca, 2001).

L'ancrage, second processus, permet l'incorporation de ce qui est étrange (ou ce qui fait problème) en l'insérant dans un réseau de catégories et de significations préexistantes (Doise, Clémence, Lorenzi-Cioldi, 1992; Elejabarrieta, 1996). Se basant sur Doise (1990), Elejabarrieta (1996) rapporte qu'il existe deux modalités permettant de décrire le fonctionnement de l'ancrage : d'une part, l'insertion de l'objet de représentation dans un cadre de référence connu et préexistant; d'autre part, l'instrumentalisation sociale de l'objet représenté.

2.4. Les fonctions reliées à l'existence des représentations

Les représentations sociales répondent à quatre fonctions essentielles. Une première fonction est celle de savoir. Il est question du savoir pratique, le savoir de sens commun car les représentations sociales permettent de comprendre et d'expliquer la réalité (Abric, 1994). Une seconde fonction concerne la fonction d'orientations. Les

représentations sont un guide pour l'action, elles suscitent chez les individus un ensemble d'attentes normatives. Les représentations sont organisées et constituées d'éléments d'informations qui vont prescrire à l'individu des pratiques et des comportements socialement normés, c'est-à-dire attendus de l'individu par la société (Abric, 1994; Guimelli, 1994). Une troisième fonction est celle de fonction identitaire par le fait que les représentations sociales permettent de distinguer le groupe qui les produit des autres groupes. Elles définissent l'identité et permettent la sauvegarde de la spécificité des groupes (Abric, 1994). La dernière fonction associée aux représentations sociales est celle de justification. En donnant une identité au groupe, les représentations permettent a posteriori de justifier les prises de position et les comportements (Abric, 1994).

2.5. La théorie du noyau central

La théorie du noyau central élaborée par Abric en 1976 et reprise par plusieurs auteurs énonce que chaque représentation est organisée autour d'un noyau central constitué d'un ou de quelques éléments. Ce noyau central est l'élément fondamental de la représentation, car il détermine à la fois sa signification et son organisation. Il comporte donc deux fonctions, une fonction génératrice et une fonction organisatrice.

Pour la fonction génératrice, le noyau est l'élément par lequel se crée ou se transforme la signification des autres éléments constitutifs de la représentation. C'est lui qui donne un sens à la représentation. Quant à la fonction organisatrice, le noyau central détermine la nature des liens qui unissent entre eux les éléments de la représentation (Abric, 1994). Le noyau central est la partie la plus stable, la plus rigide et la plus cohérente de la représentation puisqu'il est fortement ancré sur la mémoire collective du groupe qui l'a élaboré (Beauvois, 1996).

Le noyau central est constitué d'un ou de quelques éléments qui occupent dans la structure de la représentation une position privilégiée : ce sont ceux qui donnent à la représentation sa signification. Il est déterminé par la nature de l'objet représenté, par la relation que le sujet ou le groupe entretient avec cet objet et par les valeurs et les normes sociales qui constituent l'environnement idéologique du moment et du groupe.

Selon la nature et la finalité de la situation, le noyau central pourra avoir deux dimensions différentes (Abric, 1994). Soit une dimension fonctionnelle, par exemple lors

de la réalisation d'une tâche où seuls les éléments importants à sa réalisation seront privilégiés dans la représentation. Soit une dimension normative, dans toutes les situations où interviennent des dimensions socio-affectives, sociales ou idéologiques. Dans ce type de situations, une norme, un stéréotype ou une attitude fortement marquée seront au centre de la représentation (Abric, 1994).

Autour du noyau central, nous retrouvons les éléments périphériques. Ils constituent l'essentiel du contenu de la représentation, sa partie la plus accessible, la plus vivante et la plus concrète. Le système périphérique comprend trois fonctions essentielles : une fonction concrétisation, une fonction régulation et une fonction défense. La fonction concrétisation a pour rôle de rendre compréhensibles et transmissibles les éléments périphériques qui résultent de l'ancrage de la représentation de la réalité. La fonction régulation permet d'intégrer dans le système périphérique de nouvelles informations ou des transformations de l'environnement. La dernière fonction assure la défense du noyau central, c'est la fonction pare-chocs. Le système périphérique est là pour protéger le noyau. Ce système permet une adaptation en fonction du vécu et de l'intégration des expériences quotidiennes.

Donc, une représentation comporte un double système : un système central qui a une détermination sociale liée aux conditions historiques, sociologiques et idéologiques et un système périphérique dont la détermination est plus individualisée et contextualisée. Ce dernier système génère des représentations sociales individualisées (Abric, 1994).

Chapitre 3 : Les objectifs de la recherche

Dans un contexte de réussite scolaire, la première session collégiale est un moment critique pour plusieurs étudiants. Au cours des années, plusieurs recherches québécoises ont porté sur les indicateurs reliés à la réussite et à l'échec scolaire. À la suite de ces études, des mesures de soutien ont été mises en place par les collèges. Malgré cela, le comportement des taux de réussite, de réinscription et de diplomation dans le programme des sciences humaines varie peu d'une année à l'autre. Ce programme est aussi celui qui affiche un des plus bas taux de réussite au cours au Québec.

De plus, la relation professeur-étudiants est importante dans la réussite scolaire d'après le point de vue des étudiants du collégial. Cette relation comprend deux acteurs, le professeur et l'étudiant. Comme nous l'avons vu dans la recension des écrits, les représentations des professeurs peuvent être importantes dans la réussite des étudiants.

En tenant compte des éléments précédents, le premier objectif de recherche est de *décrire les représentations sociales du personnel enseignant en sciences humaines à l'égard des caractéristiques des étudiants au premier trimestre collégial.*

Le second objectif vise à *décrire les effets sur les pratiques professionnelles d'une prise de conscience chez les professeurs de la découverte de leurs représentations.* Cette prise de conscience peut amener soit un renforcement soit une modification de ses pratiques professionnelles qui, à leur tour, contribuent à renforcer ou à modifier les attentes et les conceptions du professeur par rapport aux composantes de la relation pédagogique (l'environnement scolaire, le professeur et les étudiants) telle que l'illustre la figure 2.

Le troisième objectif sert à *comparer certaines caractéristiques issues des représentations sociales et celles réelles de cohortes d'étudiants à leur première session dans le programme en sciences humaines.* Ces comparaisons servent de pistes de réflexion et peuvent s'inscrire comme points de départ d'une plus grande concertation dans une approche-programme. Les résultats de ces comparaisons apparaissent dans la discussion des résultats.

Chapitre 4 : Les aspects méthodologiques

Ce chapitre porte sur les aspects méthodologiques de cette recherche. Nous débutons en premier lieu par la présentation de notre position épistémologique. De plus, nous traçons un portrait des caractéristiques des participants à la recherche et nous abordons aussi les critères déontologiques à respecter. Par la suite, en nous appuyant sur la théorie du noyau central, nous dévoilons la démarche retenue pour répondre au premier objectif. La cueillette de données provient d'entrevues et de l'application d'une technique d'association et d'une technique de tri. Nous traitons aussi de la démarche utilisée par entrevues pour la mesure des effets sur les pratiques professionnelles qui correspond au second objectif. Puis, la démarche par enquêtes pour la mesure des caractéristiques réelles de cohortes d'étudiants est présentée et concerne le dernier objectif. Pour compléter ce chapitre, nous terminons par démontrer le caractère scientifique de notre démarche méthodologique.

4.1. La position épistémologique

Pour répondre aux objectifs précédents, cette recherche utilise une approche qualitative. Ce type de recherche implique le contact du chercheur tout le long de la cueillette et de l'analyse des données. L'analyse des données vise la description voire la compréhension des phénomènes humains (Mucchielli, 1996) dans le cas présent, les éléments de contenu des représentations.

Globalement, cette recherche s'inscrit dans le paradigme compréhensif. Ce paradigme accorde une attention particulière aux données qualitatives et à la recherche des « significations des actions auprès des acteurs concernés » (Mucchielli, 1996, p. 34). Dans le cas des représentations sociales, le repérage du noyau central fournit cette signification. La recherche de sens, la prise en compte des attentes, des opinions des professeurs qui constituent des éléments de contenu caractérisent cette épistémologie. Cette dernière met l'accent « sur le recueil des données subjectives pour accroître la signification des résultats et choisit une orientation interprétative qui prend en compte le fait que le chercheur est aussi un acteur et qu'il participe donc aux événements et processus observés » (Mucchielli, 1996, p. 34).

Le chercheur travaillant au repérage et à la compréhension des représentations est porteur de ses propres représentations et doit en tenir compte « soit dans la sollicitation pour permettre l'expression d'un sujet sur un objet, soit dans l'analyse de cette expression ou dans l'interprétation qui en sera faite » (Clenet, 1998, p. 81). Dans ce cas, le chercheur engagé dans la recherche doit être capable de prendre du recul par rapport à ses propres représentations et effectuer un travail en compréhension plutôt qu'en interprétation.

L'approche compréhensive sera donc utilisée dans cette recherche. Cette approche postule « la possibilité qu'a tout homme de pénétrer le vécu et le ressenti d'un autre homme » (Mucchielli, 1996, p. 30). Elle permet aux personnes concernées de s'exprimer dans les meilleures conditions possible dans le contexte et sur des objets qui correspondent à leurs préoccupations (Clenet, 1998).

Comprendre et construire les représentations se conçoit ici dans le contexte où elles se développent. Une partie des éléments constitutifs des représentations sociales des professeurs se construisent dans leur institution collégiale, leurs classes, leurs bureaux et les corridors. En fait, tous les endroits où le contact professeur et étudiants peut avoir lieu, tous les endroits où des rencontres entre professeurs peuvent se dérouler et où des échanges ont lieu, échanges où chacun s'exprime sur les étudiants en question. Une représentation sociale se construit à partir des représentations des individus qui entrent en relation les uns avec les autres. Cette représentation est définie par un contenu qui peut regrouper des informations, des images, des opinions, des normes, des attitudes, des valeurs, etc. Ces différents éléments sont partagés par les professeurs qui ne se connaissent pas personnellement mais héritent de ce savoir collectif. Les décisions prises lors de ces échanges formels et informels orientent certaines pratiques qu'un professeur met en application dans sa relation avec les étudiants.

Nous ne pouvons déconnecter les professeurs de leur milieu. Cela suppose une approche relativement globale, une recherche en situation en partant des vécus personnels des professeurs, en les faisant s'exprimer sur ces situations (Clenet, 1998).

4.2. Les participantes et participants

Comme cette recherche s'attarde aux représentations des professeurs du programme des sciences humaines, nous nous concentrons sur ceux de la formation spécifique⁴. La raison pour laquelle nous ne tenons pas compte des professeurs de la formation générale est que les groupes d'étudiants qui composent leurs classes proviennent de différents programmes du secteur préuniversitaire et du secteur technique. Ces professeurs ont une clientèle plus générale, celle des étudiants au collégial. Les professeurs de la formation spécifique ont, quant à eux, des étudiants du même programme dans le groupe-classe. Dans ce sens, les représentations des professeurs peuvent être différentes à l'égard des caractéristiques des étudiants selon le programme dans lequel ils enseignent.

Nous avons ciblé cinq collèges (Drummondville, Édouard-Montpetit, Lionel-Groulx, Saint-Hyacinthe et Sherbrooke) et nous avons envoyé une lettre d'invitation aux professeurs du programme des sciences humaines (annexe A). Au total, 24 professeurs se sont montrés intéressés à participer à cette recherche soit 12 du Collège de Sherbrooke et 12 provenant des quatre autres collèges. Le tableau 2 résume les principales caractéristiques des participants et participantes.

Comme la méthodologie employée s'inspire de celle d'Abric, la cueillette de données exige trois modes de cueillette en trois moments séparés, des entrevues individuelles suivies d'une technique d'association et enfin d'une technique de tri. Lorsque nous avons sollicité les participants, nous avons prévu trois rencontres avec chacun. Pour des raisons de disponibilités de la part des participants, nous n'avons effectué qu'une seule rencontre face à face, soit celle de l'entrevue. Les deux autres rencontres se sont déroulées par courrier électronique et par courrier interne⁵ avec un contact téléphonique pour s'assurer de la réception des documents et de la bonne compréhension des consignes.

⁴ À l'ordre collégial, le profil de formation comprend une formation générale qui se divise en formation commune et complémentaire et une formation spécifique (cours reliés au programme).

⁵ Le courrier interne s'est appliqué pour les 12 professeurs du Collège de Sherbrooke. Pour les autres professeurs, nous avons utilisé le courrier électronique pour l'envoi des documents servant de support à la technique d'association libre et la technique de tri.

Tableau 2. Caractéristiques des participants et participantes à la recherche

Genre
11 femmes et 13 hommes
Groupe d'âge
30 à 39 ans (3 personnes); 40 à 49 ans (14 personnes); 50 à 59 ans (7 personnes)
Formation académique
Baccalauréat (3 personnes)
Scolarité de maîtrise (5 personnes) Maîtrise complétée (13 personnes)
Scolarité de doctorat (1 personne) Doctorat complété (2 personnes)
Formation pédagogique
14 participants sur 24 ont une formation en pédagogie (certificat ou maîtrise)
Discipline enseignée
Administration (2 personnes) Anthropologie (3 personnes) Économie (1 personne)
Géographie (3 personnes) Histoire (3 personnes) Mathématiques (5 personnes)
Politique (1 personne) Psychologie (4 personnes) Sociologie (2 personnes)
21 professeurs sur 24 ont enseigné au moins un des trois cours transdisciplinaires ⁶
Nombre d'années d'expérience
10 à 14 ans (6 personnes); 15 à 19 ans (3 personnes); 20 à 24 ans (5 personnes);
25 à 29 ans (7 personnes); 30 à 34 ans (2 personnes)
Autres tâches dans le cadre de la profession
Coordonnateur de département 16 personnes sur 24 participants
Activités syndicales 12 personnes sur 24 participants
Activités de recherche 10 personnes sur 24 participants
Encadrement 13 personnes sur 24 participants

4.3. Les critères déontologiques

Tout au long de cette recherche, les règles de déontologie ont été respectées. Les professeurs de la formation spécifique enseignant en première session dans le programme des sciences humaines de cinq collèges ont été invités à participer à cette recherche sur

⁶ Les trois cours sont *Méthodes quantitatives en sciences humaines*, *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines* et *Démarche d'intégration des acquis en sciences humaines*.

une base volontaire et à remplir un formulaire de consentement. Ils ont reçu une lettre les informant des objectifs de la recherche, de la durée et du contenu de leur participation et des renseignements sur la conservation et la destruction des données brutes (annexes A et B). Le premier et le deuxième objectif ont donné lieu à deux envois séparés car chacun correspondait à un moment donné avec un but précis. Les enregistrements des entrevues individuelles ont été détruits aussitôt la transcription des données vérifiée. La confidentialité des renseignements nominatifs fournis lors de la cueillette de données a été assurée, les participants recevant une lettre signée de la chercheuse à ce sujet. Les noms des professeurs ont été éliminés du fichier qui sert de document de travail à la cueillette et à l'analyse des données. Ce fichier ne contient aucune référence permettant d'identifier des gens. Chaque professeur a pu se retirer du projet à n'importe quel moment de la recherche.

4.4. La cueillette des caractéristiques représentationnelles

Comme cette recherche comporte trois objectifs, nous présentons les cueillettes des données pour chaque objectif. Le premier vise à décrire les représentations sociales. Se basant sur la théorie du noyau central, ce type de recherche s'effectue en deux temps : d'abord, le repérage du contenu de la représentation et, ensuite, la seconde étape s'attarde à l'organisation des éléments et à leur hiérarchisation.

La cueillette des données s'effectue grâce à trois modes soit une entrevue, une technique d'association libre et une technique de tri. L'entrevue vise un premier repérage du contenu représentationnel. L'association libre a deux applications : elle complète l'étape du contenu et elle sert à l'organisation de la structure du système périphérique. Enfin, la technique de tri permet de faire émerger les éléments centraux.

En nous appuyant principalement sur Abric (1994), la démarche que nous avons privilégiée est présentée ci-dessous (tableau 3). Chaque mode de cueillette de données de cette démarche est repris de manière plus détaillée dans les prochaines pages.

Tableau 3. Démarche méthodologique

- Entrevue semi-directive individuelle
- Analyse thématique des verbatims
- Technique d'association libre (à partir des 42 thèmes retenus de la liste issue de l'analyse thématique)
- Technique de tris hiérarchiques successifs (les 32 thèmes les plus fréquemment énoncés lors de la technique d'association libre)
- Mise en place du noyau central (calcul du rang moyen de chaque thème lors de la technique de tri)
- Mise en place des éléments périphériques (fournis par le nombre de fois qu'un mot est associé à un élément central)

4.4.1. Le repérage des éléments de contenu

Le repérage des éléments du contenu de la représentation sociale des professeurs à l'égard des caractéristiques des étudiants au premier trimestre s'effectue à l'aide de deux modes de cueillette. D'abord, nous avons débuté par des entrevues individuelles. Puis, à partir des résultats de l'analyse thématique appliquée aux verbatims d'entrevues, nous avons complété par la technique d'association libre que nous expliquons plus loin.

4.4.1.1. Les entrevues

Un problème important des études sur les représentations sociales est que « la matière première est constituée par des recueils d'opinions, d'attitudes ou de préjugés individuels dont il faut reconstituer les principes organisateurs communs à des ensembles d'individus » (Doise, Clémence et Lorenzi-Cioldi, 1992, p. 15). C'est donc par le discours des personnes que le chercheur peut accéder au contenu de leurs représentations (Rouquette et Rateau, 1998; Abric, 1994; Grize, Vergès et Silem, 1987; Gilly, 1980) et une des façons pour aller chercher ces données est par le biais d'entrevues.

Nous avons préféré l'entretien au questionnaire qui est aussi une technique de cueillette fréquemment utilisée dans l'étude des représentations. Le principal avantage du questionnaire concerne sa standardisation pour le traitement quantitatif. Par contre, cela demande au chercheur au préalable d'opérer un travail de sélection dans le choix des thèmes et des choix de réponses dans certains cas. Comme nous avons voulu éviter de mettre au premier plan nos propres représentations, nous avons donc opté pour l'entretien.

La cueillette a été effectuée par des entrevues individuelles semi-directives auprès des professeurs. L'entrevue semi-directive offre l'avantage d'être directive au niveau des thèmes pour lesquels le chercheur veut recueillir des renseignements et non directive à l'intérieur des thèmes ce qui permet de les approfondir. Les renseignements ainsi recueillis reflètent mieux la pensée de la personne interrogée que dans un entretien directif, puisque celle-ci a davantage de liberté d'expression. Donc, le discours obtenu n'est pas linéaire puisque le contenu des thèmes est produit par l'interviewé. De plus, la cueillette des informations s'effectue dans un temps plus court que dans un entretien libre qui ne garantit jamais la pertinence des informations collectées (DeKetele et Roegiers, 1996).

Le choix des entrevues individuelles s'explique par le fait que nous avons voulu recueillir les éléments de contenu de chaque professeur. Cette cueillette a permis de constituer une banque de thèmes établie à partir de l'analyse thématique des verbatims d'entrevues. Cette liste de thèmes sert de base à la technique d'association libre dont il est question plus loin.

Le guide d'entrevue

Un outil très utile pour l'entretien est le guide d'entrevue. C'est un instrument qui fournit un cadre à l'intérieur duquel l'interviewer peut poser des questions à partir des thèmes, prendre des décisions concernant l'information qu'il désire obtenir, mettre les questions en ordre et utiliser au mieux le temps prévu pour la tenue de l'entretien (Boutin, 1997; Patton, 1990). Nous avons utilisé la démarche en six étapes proposées par Paillé (1991) pour la conception du guide d'entrevue. Les étapes sont les suivantes :

élaboration du premier jet, regroupement thématique, structuration interne des thèmes, approfondissement des thèmes, ajout des probes et finalisation⁷.

Avant d'interviewer chaque participant, nous avons testé le guide d'entrevue auprès de trois professeurs, deux à la retraite et un provenant de la formation générale mais qui a enseigné plus de 10 ans aux étudiants de première session du programme des sciences humaines⁸. Nous avons pu ainsi mieux compléter les trois dernières étapes de la démarche de Paillé. Le guide d'entrevue se trouve à l'annexe C.

Les indicateurs pour l'élaboration du guide d'entrevue

Le tableau 4 montre la liste des indicateurs retenus qui a servi à l'élaboration du guide d'entrevue. En s'appuyant sur le cadre de référence pour l'étude de la représentation du professeur (figure 2), les indicateurs que nous y retrouvons ont trait aux conceptions du professeur par rapport au milieu scolaire, ses conceptions par rapport au métier et aux étudiants et ses attentes. Ces indicateurs s'inscrivent aussi dans le triangle pédagogique où nous retrouvons les trois pôles, le professeur, l'étudiant et le milieu scolaire⁹.

Tableau 4. Liste des indicateurs utilisés pour le guide d'entrevue (premier objectif)

<p>Conceptions par rapport au milieu scolaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mission du collègue • Programme • Discipline • Préalables • Mesures d'encadrement <p>Conceptions par rapport au professeur</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rôles • Éléments importants de la relation professeur-étudiants • Pratiques professionnelles 	<p>Conceptions par rapport aux étudiants</p> <ul style="list-style-type: none"> • Éléments pour réussir la première session • Changements associés au passage secondaire – collégial • Réussite et difficultés scolaires • Antécédents scolaires • Travail rémunéré • Comparaison entre les étudiants d'hier et d'aujourd'hui • Genre <p>Attentes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comportements de l'étudiant
---	--

⁷ Nous référons le lecteur à l'article de Paillé pour de plus amples détails concernant chaque étape.

⁸ Ces trois personnes ne font pas parties des participants et aucune analyse n'a été faite à la suite de leur entretien.

⁹ Nous employons le terme milieu scolaire plutôt que savoir, car il prend un sens plus large et englobe les différentes composantes telles que l'institution, le programme, la discipline, etc. qui touchent de près ou de loin aux deux acteurs de la relation professeur-élèves.

- *Les conceptions par rapport au milieu scolaire*

Les indicateurs par rapport au milieu scolaire sont la mission des collèges, le programme des sciences humaines, la discipline dans le programme, les préalables (s'il y en a) et les mesures d'encadrement. Chacun de ces indicateurs peut avoir une incidence dans les représentations sociales des professeurs à l'égard des caractéristiques des étudiants. Les professeurs sont un groupe d'individus qui appartiennent à un ordre scolaire donné différent des autres niveaux d'enseignement de par sa finalité.

Cet ordre d'enseignement est découpé en programmes et chaque programme comporte un certain nombre de disciplines. Selon les conceptions de chaque professeur, il se dégage un portrait d'un ensemble de caractéristiques qui contribuent à former une représentation des étudiants au premier trimestre.

Le programme des sciences humaines comporte certaines caractéristiques particulières et il est composé de plusieurs disciplines. Les professeurs qui y enseignent ont une formation de premier et de second cycle dans la discipline qu'ils ont étudiée. Cette discipline peut aussi colorer la représentation que l'on peut se faire des étudiants dans ce programme.

Pour les préalables, cet indicateur vise à aller chercher les attentes du professeur sur ce que les étudiants doivent posséder pour réussir les cours qu'il donne. Ces préalables (s'il y en a) interviennent dans la planification du contenu des cours et des travaux exigés.

Pour les mesures d'encadrement, cet indicateur est important car, comme le soulignait la Fédération des cégeps (1999) lors de l'enquête qu'elle a menée en 1997, dans chaque collège, il y aurait un noyau de professeurs pour qui les mesures d'aide n'ont pas leur place à cet ordre scolaire. Donc, c'est aussi une conception qui peut entrer en ligne de compte dans les représentations sociales en mettant en évidence certaines caractéristiques plutôt que d'autres.

- *Les conceptions par rapport au professeur*

Les conceptions par rapport au professeur concernent son rôle, les éléments importants de la relation professeur-étudiants et certaines pratiques professionnelles. La manière dont le professeur conçoit son rôle peut influencer la représentation qu'il a des étudiants. Nous avons exploré ce rôle par trois questions : la contribution du professeur à

la mission du collègue, le sentiment que lui procure l'enseignement, ce qu'il était au début comme professeur et ce qu'il est devenu aujourd'hui. Rappelons que les plus jeunes des 24 participants ont au moins 10 années d'expérience à l'enseignement collégial. À travers la conception du rôle qu'il s'accorde, le professeur met en place dans ses interventions en classe des modes qui témoignent d'un type de pédagogie particulier (centré sur l'étudiant, centré sur le contenu, etc.).

Un autre indicateur est l'élément important dans la relation professeur-étudiants. Ce que le professeur pense de cette relation est lié au type de pédagogie qu'il tend à mettre en pratique dans sa classe car la relation professeur-étudiants est une des trois composantes de la relation pédagogique.

Les indicateurs relatifs aux pratiques professionnelles que nous avons retenus sont la manière de construire le plan d'études (ou de cours), le déroulement du premier cours, les pauses, la tâche la plus et la moins aimée. Le plan d'études est une sorte de contrat qui lie le professeur et les étudiants. À l'ordre collégial, il est conditionné par le Plan institutionnel d'évaluation des apprentissages (PIEA) et par le plan-cadre. Le plan d'études peut être un indicateur de la pratique de planification car il s'étend pour un semestre. À travers les discours, il peut se dégager certaines caractéristiques associées aux étudiants de première session de ce programme.

Le déroulement du premier cours apporte lui aussi une couleur particulière aux discours des participants car il s'avère être le premier contact entre les étudiants et le professeur. Les premières interventions ont lieu à ce moment-là.

L'indicateur *ce que je fais durant les pauses* s'explique par le fait qu'à l'ordre collégial, la majorité des cours en sciences humaines sont d'une durée de trois heures par semaine. Donc, les étudiants voient leur professeur une seule fois et ont aussi deux pauses par bloc de trois heures¹⁰. Ceci est nouveau pour les étudiants qui arrivent du secondaire. Donc, ce que fait le professeur pendant ses pauses peut être un autre indicateur de ses pratiques d'intervention hors classe.

Enfin, la profession de professeur à l'ordre collégial comporte plusieurs tâches. Nous avons donc demandé à chaque participant la tâche qu'il aimait le plus et celle qu'il aimait le moins. Les réponses fournies peuvent être influencées par la représentation que

¹⁰ Cette donnée provient de nos observations au cours de notre expérience dans le réseau collégial.

nous avons des étudiants dans certains cas; nous pouvons aller chercher certaines caractéristiques par le biais de ces indicateurs surtout si la réponse touche aux tâches reliées à l'enseignement.

- *Les conceptions par rapport aux étudiants*

Les indicateurs associés aux conceptions des professeurs par rapport aux étudiants sont les éléments pour réussir sa première session, les changements associés au passage secondaire-collégial, qui est l'étudiant qui réussit et celui qui a des difficultés scolaires, les antécédents scolaires en français, le travail rémunéré, les étudiants d'hier et d'aujourd'hui et le genre.

En interrogeant les professeurs sur les éléments pour réussir sa première session, leurs discours peuvent nous apporter des informations sur certaines caractéristiques que doivent posséder les étudiants pour réussir. Ces caractéristiques peuvent faire partie du contenu de la représentation sociale et peuvent provenir autant des comportements que des attitudes observées en classe ou hors classe. Cet indicateur est important car la problématique s'inscrit dans le contexte de la réussite au premier trimestre.

L'indicateur ayant trait aux changements du passage secondaire-collégial permet de mettre en lumière deux aspects : la connaissance du professeur par rapport aux étudiants en provenance du milieu secondaire et la connaissance qu'il a des changements qu'amène ce passage d'un ordre scolaire à un autre pour un jeune. Certains éléments de réponse auront trait aux caractéristiques des étudiants tels qu'ils se les représentent. De plus, nous les avons aussi questionnés sur les changements concernant les comportements des étudiants observés en classe après quelques semaines. Ceci vient compléter l'indicateur précédent et pourrait faire émerger certaines caractéristiques normatives si nous nous en référons à l'étude de Gilly (1980).

L'indicateur *l'étudiant qui réussit, c'est...* permet de faire ressortir des caractéristiques qui peuvent appartenir au champ des normes si on se réfère aux études de Gilly et de Gosling. Il en est de même pour l'étudiant en difficultés scolaires. Nous nous sommes concentrée sur l'étudiant en difficultés scolaires plutôt que l'étudiant qui échoue pour certaines raisons. Au collégial, l'étudiant est inscrit sur une base volontaire. C'est un jeune adulte en évolution qui commence à assumer des responsabilités d'adultes (travail rémunéré, expérience amoureuse, vie en appartement, etc.). Certains de ces

aspects peuvent se répercuter dans sa vie scolaire, car les dimensions sont étroitement reliées entre elles comme le montre la recherche de Rivière, Sauvé et Jacques (1997). De plus, l'étudiant a le privilège de pouvoir abandonner un cours avant une date prédéterminée sans avoir la note échec. Aussi le fait de questionner sur ce que le professeur fait selon le type de difficulté peut montrer son rapport aux étudiants.

L'indicateur antécédents scolaires s'applique en français seulement. Le programme des sciences humaines n'exige pas de préalables spécifiques. Les cours de la formation spécifique sont d'une durée de trois heures par semaine dont le nombre d'heures théoriques est de deux à trois heures par semaine ce qui amène un nombre d'heures de lectures hors cours pouvant varier entre 5 à 10 heures par semaine en moyenne¹¹. Le point de vue des professeurs concernant cet indicateur peut mettre en évidence certaines caractéristiques des étudiants, caractéristiques qui peuvent être normatives. Ce sont des normes non écrites, mais attendues de par la nature des cours composant le programme, soit des cours théoriques avec peu d'application.

Comme le travail rémunéré est devenu une réalité incontournable de la vie d'un jeune (Conseil supérieur de l'éducation, 1995), il nous apparaît important d'aller chercher le point de vue des professeurs. À travers les discours, certains éléments du contenu représentationnel risquent d'apparaître, que le professeur soit pour ou contre cette réalité.

La comparaison entre les étudiants d'hier et d'aujourd'hui s'exprime de deux manières selon le nombre d'années d'expérience d'enseignement. Pour la majorité de ceux de 25 ans et moins d'expérience au collégial, les professeurs ont connu ce milieu de vie comme étudiant (période des années 1970). Pour les autres avec plus de 25 ans, cette période correspond à leurs premières années d'enseignement à cet ordre scolaire. Cela peut amener dans la structure de la représentation des caractéristiques différentes issues de statut différent.

Nous avons aussi questionné les participants sur les différences entre les garçons et les filles. Dans ce programme, la classe est composée à près de deux tiers de filles et d'un tiers de garçons (Bousquet, 2004). Cette question est un indicateur de plus en plus nommé dans le contexte de la réussite scolaire. Le milieu collégial n'y échappe pas.

¹¹ Ces informations nous ont été fournies par le personnel enseignant à la première session de ce programme.

- *Les attentes*

Enfin, il reste les attentes des professeurs. Nous leur avons posé la question « qu'est-ce qu'ils attendent de leurs étudiants? ». Ces attentes font partie intégrante de la construction de la représentation du professeur, comme nous l'avons montré dans la figure 2.

Le déroulement et la transcription

Chaque entrevue a été enregistrée et s'est déroulée sur les lieux mêmes du collège où le professeur enseigne. À la fin de l'entrevue, chaque participant a été invité à remplir un bref questionnaire contenant des informations factuelles telles que l'âge, la formation disciplinaire et pédagogique, la discipline enseignée, le nombre d'années d'enseignement, les autres expériences de travail effectuées dans le milieu collégial. Une copie de ce questionnaire apparaît à l'annexe D. La transcription des enregistrements a été assurée par les services d'une secrétaire. Un formulaire de confidentialité a été signé par cette personne (annexe E).

L'analyse thématique

À partir des verbatims d'entrevues obtenus, une analyse thématique a été appliquée. C'est la plus simple des analyses de contenu (Mucchielli, 1996; Paillé, 1996). Ce type d'analyse consiste à repérer les thèmes présents dans un corpus et à en faire la synthèse. Dans notre recherche, son utilisation se justifie par le fait que les thèmes correspondent aux éléments de contenu des représentations ce qui constitue l'ensemble des informations, une des trois dimensions¹² pour étudier les représentations sociales d'après Moscovici.

De la liste obtenue, nous avons retenu tous les thèmes qui avaient été mentionnés par les participants selon un rapport de un pour trois (huit participants sur les 24). L'intention de départ était de un pour deux (soit 50 % des participants) mais nous obtenions un recueil de 21 thèmes seulement. Alors, nous avons décidé d'élargir le rapport à un sur trois. Nous avons donc obtenu 42 thèmes qui ont servi de liste (annexe F) pour la technique d'association libre qui est l'étape suivante.

¹² Les deux autres dimensions sont l'attitude et le champ de représentation.

4.4.1.2. La technique d'association libre

À la suite des entretiens et de l'analyse de contenu thématique, la technique d'association libre a été employée et a complété cette première étape de repérage. Cette technique « consiste à partir d'un mot inducteur (ou d'une série de mots), à demander au [professeur] de produire tous les mots, expressions ou adjectifs qui lui viennent à l'esprit » (Abric, 1994, p. 66). Les thèmes découverts lors de l'analyse des verbatims correspondent principalement aux contenus manifestes et servent de banques de mots ou de série de mots utilisés pour la technique d'association libre. Cette technique permet alors de recueillir les éléments latents « qui seraient noyés ou masqués dans les productions discursives » (Abric, 1994, p. 66).

Pour l'application de cette technique, nous avons envoyé à chaque participant l'exercice à compléter. Les envois ont été acheminés par courrier interne pour les douze professeurs du Collège de Sherbrooke et par courrier électronique pour les douze professeurs des quatre collèges extérieurs. Nous avons pris contact avec chaque professeur dans les jours qui ont suivi l'envoi pour nous assurer de la bonne compréhension des consignes. Nous avons invité chacun à remplir la feuille contenant les 42 thèmes et à nous la retourner.

La consigne était d'écrire le ou les mots (ou groupe de mots) qui viennent spontanément à l'esprit du participant. Nous avons aussi informé chaque professeur qu'un mot (ou groupe de mots) peut revenir plus d'une fois dans la liste qu'il construit. De même, il peut arriver qu'aucun mot (ou groupe de mots) ne vienne à l'esprit du participant lors de la lecture d'un thème; la consigne était alors de passer au thème suivant.

À cette étape, nous avons procédé à un simple traitement statistique basé sur le nombre de fois qu'un thème apparaît dans l'ensemble des listes produites par les participants. Au total, ce sont 22 participants sur les 24 qui ont complété et retourné l'exercice d'association. Des résultats compilés, nous avons retenu les 32 thèmes les plus fréquents qui servent à la seconde étape, celle de l'organisation et de la hiérarchisation des éléments de contenu (annexe G).

4.4.2. L'organisation et la hiérarchisation des éléments de contenu

Cette seconde étape a permis d'élaborer l'organisation des éléments de contenu. À partir de la liste des thèmes recueillis lors de la technique d'association libre, nous avons appliqué une technique de tri pour permettre d'abord la hiérarchisation des éléments et ainsi faire émerger ceux du noyau central.

C'est par la technique des tris hiérarchiques successifs que s'est opérée cette hiérarchisation. À partir de la liste des thèmes issus de l'association libre, 32 items sont retenus sur la base de leur fréquence d'apparition dans la liste. La raison d'utiliser 32 items s'explique par le fait que nous disposons d'un large éventail de thèmes qui reviennent souvent et moins fréquemment. Cette technique consiste dans un premier temps à séparer le groupe de thèmes en deux parties égales :

un paquet des seize items les plus caractéristiques de l'objet étudié, un paquet des seize items les moins caractéristiques.

Sur les seize items retenus par le sujet comme les plus caractéristiques, il recommence la même opération : choix des huit items les plus et les moins représentatifs. Et ainsi de suite sur les quatre, puis deux items sélectionnés [...].

On obtient ainsi un classement par ordre d'importance, et pour chaque sujet, de l'ensemble des items proposés à partir duquel on peut calculer le rang moyen de chaque item dans une population donnée (Abric, 1994, p. 74).

Cette technique de tri a déjà été validée lors de l'étude de la représentation de l'artisan par Abric en 1989 (Abric, 1994). Le traitement qui est appliqué lors de cette technique est le calcul de rang moyen selon la fréquence. Plus le rang moyen est élevé, plus l'élément occupe une place centrale dans le champ de représentation. Il est bon de rappeler comme le souligne Abric (1994), que la nature des éléments centraux est avant tout qualitative. « Ce n'est pas la présence importante d'un élément qui définit sa centralité [...] c'est le fait qu'il donne sa signification à la représentation » (Abric, 1994, p. 22).

Nous avons envoyé cette liste aux 22 participants et nous avons reçu 13 retours. C'est à partir de ces derniers que nous avons établi nos calculs. Le moment où s'est déroulé cet exercice était en mai 2002, moment qui n'est pas idéal pour obtenir la participation des professeurs. Cette période correspond à la fin du trimestre d'hiver avec son lot de préparation d'examens finaux, de supervision des travaux de session des

étudiants et de correction qui accompagne ces évaluations. La cueillette des données obtenues apparaît à l'annexe H. Au total, nous avons relevé six éléments centraux : liberté, outils de base (lecture et écriture), motivation, orientation, choix personnels et temps accordé aux études.

Une fois les six éléments centraux mis en place, l'organisation des éléments périphériques s'est constituée à l'aide des résultats issus du traitement de l'association libre selon la fréquence d'un élément associé à un autre élément. De plus, nous sommes retournée aux verbatims d'entrevues pour compléter cette association. Pour l'élaboration de cette structure, nous avons débuté par chaque élément central et nous avons disposé en périphérie l'élément associé à ce dernier. L'annexe I présente ces résultats. Pour chaque élément central, nous avons retenu les associations où le mot avait été associé trois fois et plus. Ensuite, nous avons appliqué la même démarche pour chaque élément du système périphérique.

Les résultats obtenus donnent le champ de représentation des professeurs du programme des sciences humaines à l'égard des étudiants au premier trimestre collégial. Ces résultats font l'objet de la première section du cinquième chapitre.

4.5. La mesure des effets sur les pratiques professionnelles

Le deuxième objectif est de décrire les effets sur les pratiques professionnelles d'une prise de conscience chez les professeurs de la découverte de leurs représentations à l'égard des étudiants au premier trimestre collégial. Pour la réalisation de cet objectif, nous avons résumé le verbatim d'entrevue de chaque participant. Nous avons fait parvenir à chacun à l'automne 2002 et au début de l'hiver 2003 le résumé accompagné d'une lettre d'invitation expliquant la suite de cette recherche (annexe B). Une copie du canevas de base pour le résumé se trouve à l'annexe J. Sur les 24 participants, huit ont accepté l'invitation. Donc, à l'hiver 2003, ont eu lieu huit entrevues semi-directives individuelles. Nous avons utilisé ce type d'entretien pour les mêmes raisons que celles du premier objectif.

Le guide d'entrevue

Le guide d'entrevue (annexe K) comporte deux parties. La première partie concerne les réactions à la suite du résumé de l'entrevue individuelle. Les questions

posées nous ont permis de vérifier si des changements avaient eu lieu au niveau des divers éléments du premier entretien s'étant tenu un an auparavant.

La seconde partie a trait aux quatre dimensions du processus d'enseignement, soit la formation, la planification, l'intervention et l'évaluation, telles que mises en évidence par Roy (1991) dans son étude. D'ailleurs, nous nous sommes basée sur les résultats de sa recherche pour élaborer le contenu de cette partie du guide d'entrevue. Nous avons voulu mettre l'accent sur certaines pratiques professionnelles afin de vérifier la place qu'occupent certaines caractéristiques de la représentation du professeur à l'égard des étudiants dans le vécu de l'enseignant.

Pour la dimension formation, nous avons questionné le participant pour savoir s'il avait suivi de nouvelles formations et lesquelles il aimerait suivre. Suivre un nouveau cours peut amener parfois des changements dans les pratiques et, conséquemment, sur certaines caractéristiques représentationnelles si on se réfère à la figure 2. Une vérification de cette dimension s'impose donc. De plus, les formations souhaitées par le professeur peuvent être un indicateur pour mesurer les effets d'une prise de conscience des représentations du participant.

Dans la dimension planification, les représentations, comme nous l'avons vu dans l'étude de Charlier (1989),¹³ sont présentes car elles interviennent dans les décisions prises par les professeurs. Les décisions prises par les enseignants lors de la planification relèvent de leurs connaissances et de leurs représentations concernant la conception de l'enseignement et de l'apprentissage en d'autre chose. Nous avons demandé au professeur qu'est-ce qui est important pour lui lorsqu'il planifie ses cours. Cette question est plus large que la planification du plan d'études qui était un des indicateurs du guide d'entrevue du premier objectif de cette recherche. Elle permet de mettre en lumière les préoccupations du professeur (par rapport au contenu, aux travaux exigés, aux étudiants, etc.). Les réponses fournies peuvent servir de témoins par lesquelles émergent certaines caractéristiques centrales ou périphériques de la représentation sociale. La planification à court ou à long terme peut elle aussi permettre de saisir les préoccupations précédentes.

La dimension intervention comporte plusieurs indicateurs. À partir des deux premières questions, nous cherchons à savoir quelles sont les principales interventions et

¹³ Les résultats de Roy (1991) rejoignent celles de Charlier.

si des changements sont survenus depuis un an. Les autres questions posées proviennent des résultats de Roy concernant cette dimension. Ce sont dans l'ordre de sa recherche et de notre guide d'entrevue : susciter l'intérêt des étudiants pour le cours, présenter un contenu organisé et structuré, assurer des conditions propices à l'apprentissage, questionner les étudiants fréquemment pour vérifier leur compréhension, assigner des exercices collectifs et des travaux pratiques individuels. Certaines des questions posées dans le cadre de ces résultats peuvent aider à une meilleure compréhension de certaines pratiques en lien avec une ou des caractéristiques de la représentation sociale présentée au prochain chapitre.

Enfin, la dimension évaluation permet d'illustrer les pratiques utilisées et les deux dernières questions sont en même temps des indicateurs du rapport à l'étudiant.

Le déroulement et la transcription

Tout comme pour le premier objectif, les entrevues se sont déroulées sur le site même de chaque collègue. Par la suite, une fois les entrevues faites, la transcription a été assurée par les services d'une secrétaire. Une lettre d'engagement à la confidentialité a aussi été signée (annexe E).

L'analyse de contenu

Une fois la transcription réalisée, nous avons appliqué une analyse de contenu telle que le présente Paillé (1996) dans son article. Contrairement à l'analyse thématique dont l'utilité était de dresser une liste de thèmes qui constituaient les éléments du contenu représentationnel, l'analyse de contenu vise à dégager le contenu de ce qui est communiqué. Dans notre cas, il n'est question que du contenu manifeste car l'objectif visé est de décrire les effets sur les pratiques professionnelles. Donc, à partir des réponses des huit participants et participantes, nous avons décrit le contenu relatif à chaque dimension du processus d'enseignement pour le volet des pratiques et globalement pour le volet des effets.

4.6. La mesure des caractéristiques réelles de cohortes d'étudiants au premier trimestre collégial

Le troisième objectif de la recherche est de comparer certains éléments du noyau central et du système périphérique de la représentation des professeurs avec des caractéristiques de cohortes d'étudiants au premier trimestre collégial. Pour l'atteinte de cet objectif, nous avons utilisé des données déjà existantes.

La première et principale source d'information provient de trois enquêtes réalisées par nous-mêmes dont le but était de décrire le profil d'entrée des étudiants de première session dans le programme des sciences humaines selon les volets scolaire, d'orientation professionnelle et d'apprentissage. Les enquêtes ont eu lieu au Collège de Sherbrooke aux sessions automne 1999, automne 2001 et automne 2002. L'enquête de 1999 a été amorcée à la suite du rapport d'évaluation de ce programme dont une des recommandations était de mieux définir la clientèle à l'entrée. Les enquêtes de 2001 et 2002 ont servi à vérifier certaines tendances basées sur celle de 1999 et aussi à ajouter certaines questions qui nous avaient été suggérées lors d'une présentation au printemps 2001. Le questionnaire apparaît à l'annexe L. Pour chaque année, tous les étudiants de première session ont été rencontrés dans les groupes de base¹⁴ afin de remplir le questionnaire. Les données de ces trois enquêtes ont été traitées par un simple calcul de fréquences absolues et relatives pour obtenir les résultats utilisés pour la comparaison.

Une seconde source d'informations concerne certains résultats du questionnaire Aide-nous à te connaître¹⁵. Ces informations servent à appuyer certains résultats de nos propres enquêtes.

Enfin, la troisième source d'informations touche aux résultats de français de secondaire V des étudiants inscrits en première année de sciences humaines à la session automne 2002. C'est à notre demande que le Service de l'organisation et du cheminement scolaires du Collège de Sherbrooke nous a fait parvenir ces résultats. Les étudiants dont il est question ont eu leurs résultats en Français 128-536 pour ceux qui ont fini leur secondaire en juin 2002 ou en Français 128-586 pour ceux qui ont terminé en

¹⁴ Au Collège de Sherbrooke, chaque élève se retrouve dans un groupe de base pour les cours de la formation spécifique.

¹⁵ Ce questionnaire est envoyé à chaque nouvel inscrit dans un programme collégial au mois d'avril de l'année de son admission.

juin 2001. Il manque les résultats des étudiants qui ont suivi des cours de français autres que 536 ou 586 en secondaire V. Ces étudiants (environ 20 % du total) ont suivi des cours aux adultes ou avant ces deux années.

4.7. Le caractère scientifique de la démarche

Le premier objectif de projet de recherche s'appuie sur la théorie du noyau central d'Abric. Comme de nombreux auteurs ont repris cette théorie, les techniques présentées par Abric (1994) dans son recueil des méthodes d'investigation du contenu et de repérage de l'organisation et de la structure d'une représentation ont été validées dans d'autres études. C'est à partir de ce recueil que nous avons élaboré cette démarche (entrevue, technique d'association libre et technique de tri).

Pour éviter de mettre nos propres représentations au premier plan, nous avons opté pour l'entretien avec un nombre d'indicateurs qui peut apparaître élevé à première vue. Mais, comme nous l'avons vu lors du cadre conceptuel, les différentes conceptions du professeur contribuent à la construction de la représentation qu'il a des étudiants. Ces conceptions concernent des champs assez vastes ce qui fait en sorte que le guide comporte plusieurs indicateurs. De plus, nous avons suivi les étapes de Paillé pour construire le guide et nous l'avons testé auprès de trois professeurs.

La technique d'association libre et celle de tri requièrent un traitement quantitatif pour permettre l'élaboration de la structure de la représentation. Notre intervention se limite au traitement quantitatif et ne peut donc influencer sur les réponses des participants.

Pour le deuxième objectif, nous nous sommes basée sur les résultats de l'étude de Roy (1991) pour l'élaboration du guide d'entrevue en tenant compte des quatre dimensions du processus d'enseignement. Pour le résumé que nous avons fait et envoyé à chaque participant, nous avons respecté le plus possible le mot à mot du participant. De plus, le canevas de base est le même pour chacun. Quant à l'analyse des verbatims, elle se limite au contenu manifeste.

Pour le dernier objectif, les sources d'information utilisées aux fins de comparaison proviennent d'enquêtes faites par nous et par le Collège de Sherbrooke. Ces enquêtes comportent les réponses d'un nombre important d'étudiants variant entre 261 à 431

personnes par enquête. Chaque enquête visait l'ensemble des étudiants. Les données obtenues ont été traitées par des mesures de fréquences simples.

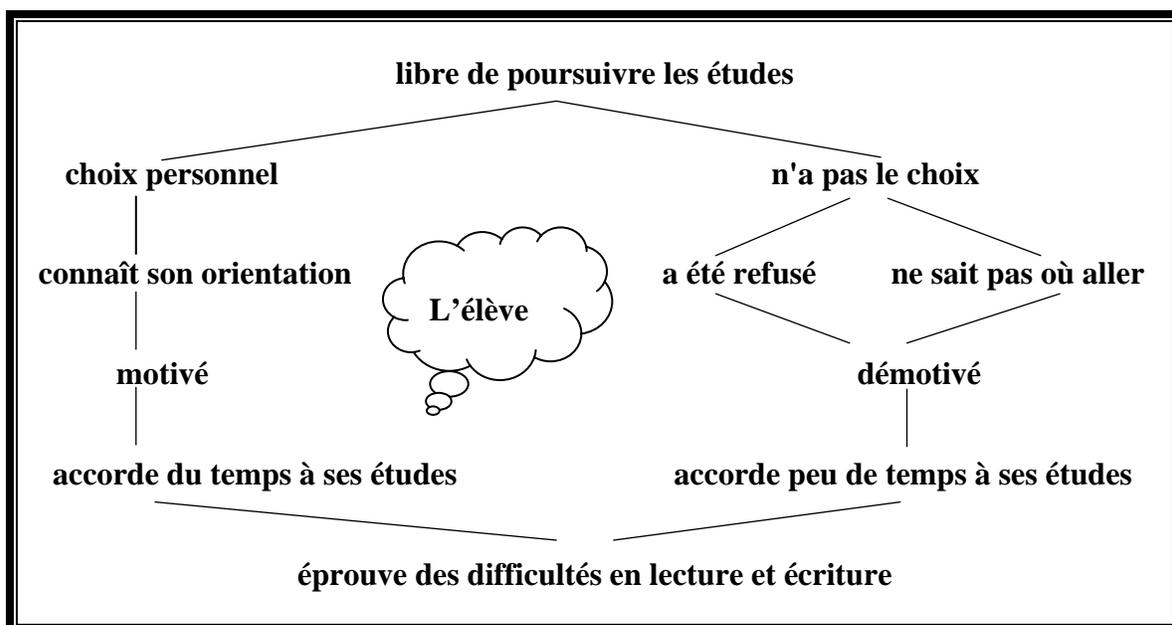
Chapitre 5 : Les résultats

Dans ce chapitre, nous exposons les résultats associés à chaque objectif. D'abord, nous présentons les caractéristiques centrales et périphériques de la représentation sociale du personnel enseignant en sciences humaines à l'égard des étudiants au premier trimestre collégial. Ensuite, il est question des principaux effets sur les pratiques professionnelles d'une prise de conscience de leurs représentations par les professeurs. Puis, nous terminons par les résultats des caractéristiques réelles qui servent de comparaison dans le chapitre 6 avec les caractéristiques représentationnelles.

5.1. Les deux représentations

Le premier objectif de cette recherche, à titre de rappel, porte sur la description des caractéristiques de la représentation du personnel enseignant. À la suite de la mise en évidence des caractéristiques centrales issues du calcul du rang moyen lors de la technique de tri et d'une relecture des verbatims d'entrevues, deux représentations sont dégagées et sont présentées à la figure 3.

Figure 3. Caractéristiques centrales des deux représentations des professeurs



Pour certains professeurs, l'étudiant au premier trimestre collégial est vu comme un étudiant libre de poursuivre ses études collégiales. Il est dans le programme des sciences humaines par choix personnel parce qu'il connaît son orientation. Pour ces professeurs, c'est un étudiant motivé qui accorde du temps à ses études. Par contre, ils considèrent que l'étudiant éprouve des difficultés en lecture et en écriture.

L'autre portrait est à l'opposé du précédent à l'exception de deux caractéristiques qui font consensus chez les professeurs soit cette liberté de poursuivre ou non ses études et les difficultés en lecture et en écriture chez les étudiants. L'autre type d'étudiant inscrit en sciences humaines qui ressort davantage chez les professeurs est celui qui n'a pas le choix d'être dans ce programme soit parce qu'il a été refusé dans son premier choix soit parce qu'il ne sait pas où aller. Cette caractéristique relative à l'orientation ressort chez plusieurs enseignants.

« Quand je questionne sur les motivations, les projets de vie en termes d'études, je suis étonné de constater la diversité. Et, souvent ce qui apparaît, c'est que ce sont des gens de passage ou qui ne savent pas en quoi ils veulent aller ou ils sont en attente d'une réponse d'un programme technique » (entrevue no 11)

« Il y en a qui sont là en stand-by, en attendant. Et puis, il y en a qui sont là parce qu'ils n'ont pas le choix » (entrevue no 19)

« C'est peut-être le plus souvent des gens qui ne savent pas où ils vont. Peut-être ma perception, c'est que, ce sont des gens qui sont plutôt dans le vague, qui vivent avec le flou de qu'est-ce que je vais faire avec ça? » (entrevue no 9)

Toujours d'après la figure 3, les professeurs considèrent cet étudiant comme un étudiant démotivé qui accorde peu de temps à ses études.

« Mais, ils sont peu motivés pour certains d'entre eux. Ils ont peu de temps à accorder, je trouve, à leurs études » (entrevue no 8)

Cette image sociale rejoint dans l'ensemble les étudiants en difficultés scolaires. Lors de la première entrevue, une des questions posées au participant était *C'est qui pour vous un étudiant qui a des difficultés scolaires dans votre cours?* Certains professeurs

ont indiqué parmi les types d'étudiants, ces trois caractéristiques centrales : orientation, motivation et temps accordé aux études.

« il y a plusieurs, plusieurs types d'étudiants. Il y a l'étudiant..., je vais y aller par caricatures. Il y a l'étudiant qui est démotivé. Ça, ça m'énerve ben, ben gros parce que je trouve ça d'une tristesse phénoménale (...) puis il y a différentes raisons; soit qu'ils ne savent pas qu'est-ce qu'ils font là ou ils n'ont pas d'orientation dans la vie, ils ont été un petit obligés par les parents ou ils sont en attente d'autre chose mais, ça, c'est un élève qui en partant a une difficulté majeure. » (entrevue no 12)

« C'est sûr qu'il y a le problème de motivation. C'est l'étudiant qui arrive en retard aux pauses, qui arrive en retard aux cours puis qui ne se présente pas, qui fait preuve d'absentéisme, qui ne fait pas les exercices. » (entrevue no 14)

« Ça peut être varié. Un élève qui a des difficultés scolaires, ça peut être un élève qui n'est pas motivé, qui ne fournit pas d'efforts donc tout ce qu'il fait, ça ne marche pas parce qu'il ne fait rien en fait, ou il ne s'investit pas. Donc, c'est il le fait tout le temps pour se débarrasser ou il ne le fait pas. » (entrevue no 5)

De plus, dans leurs discours, quelques professeurs ont tendance à associer la représentation de l'étudiant démotivé et peu orienté surtout aux garçons. Ils considèrent les filles plutôt motivées avec un choix de carrière mieux défini.

« Moi si j'avais un commentaire, je trouve que les gars sont plus nonchalants que les filles. Les filles semblent être un petit peu plus orientées, les gars me semblent des fois pas à leur place, il ne me semble pas que ce soit véritablement un choix réfléchi de s'engager dans des études au niveau collégial. C'est comme s'ils sont là à défaut d'être ailleurs. Tu sais, c'est comme si ce n'est pas un véritable désir. Si je regarde la première idée qui me vient en tête là, je ne vois pas les gars passionnés pour étudier. Je les vois moins passionnés. Par contre, ceux qui sont motivés, je pourrais dire, j'en ai 4 ou 5 qui sont très motivés, qui veulent, ils savent ce qu'ils veulent faire, ils performant, ils deviennent des " leaders " naturels. Tu sais, tout le monde se colle à eux parce qu'ils savent où ils

s'en vont puis ils réussissent puis ils se prennent en main. »
(entrevue no 2)

« Chez les forts aucune. Gars / filles forts c'est pareil. Chez les moyens et chez les faibles, oui il y a une différence; nonchalance chez les garçons beaucoup au niveau de la propreté des travaux, du temps accordé aussi. Ils se sont pris souvent la veille, ils ont pris ça moins au sérieux et une grosse différence; les garçons viennent peu au bureau quand ils ne comprennent pas. Ils ne le disent pas quand ils ne comprennent pas. Tu le devines. Pour eux autres, il faut que tu ailles au-devant d'eux autres. Tandis que les filles, elles vont être plus ouvertes par rapport à ça. (...) Les garçons, chez les moyens et les faibles, ils ont tendance à ne pas utiliser toutes les ressources qu'ils ont, entre autres le prof. »
(entrevue no 21)

Entre ces deux représentations opposées, d'autres professeurs apportent des nuances qui s'articulent autour de la caractéristique motivation.

« C'est sûr que dans les techniques, de manière générale, ce sont des étudiants qui ont fait un choix de carrière et qui sont motivés par rapport à cela. Alors que ce n'est pas toujours le cas en sciences humaines. Il y a une grande partie d'élèves qui sont un peu perdus, qui ne savent pas trop ce qu'ils veulent. Par contre, il y a d'excellents élèves qui sont très motivés. Et, même ceux qui sont perdus ne sont pas toujours démotivés. »
(entrevue no 17)

5.1.1. Les caractéristiques centrales

Dans cette section, les six caractéristiques centrales sont présentées dans leur contexte, celui du milieu collégial au premier trimestre.

- liberté

La caractéristique centrale liberté est une caractéristique consensuelle quelle que soit l'une ou l'autre des deux représentations des professeurs. Ce consensus s'explique par le fait que l'étudiant de secondaire V, lorsqu'il termine ses études collégiales, a la liberté de poursuivre ses études ou d'accéder au marché du travail. Pour les professeurs du collégial, à cet ordre d'enseignement, l'école revêt un caractère volontaire. Cette notion de liberté explique aussi certaines pratiques professionnelles et certains comportements des étudiants comme nous le verrons plus loin dans le texte. Cette

caractéristique, comme le montre la figure 4, est étroitement reliée à la caractéristique choix personnels.

« je leur fais sentir que je les traite comme des adultes. Oui. Même quand ils arrivent du secondaire, je suis porté à les voir comme cela. Jusqu'à preuve du contraire, ce sont des gens qui viennent à l'école par choix. Je sais très bien qu'il y en a qui viennent parce qu'ils sont obligés de venir à cause des parents. Mais je les vois comme des gens qui sont là par choix. Ce sont des études postsecondaires, donc ils auraient le droit de ne plus venir à l'école. » (entrevue no 11)

« Nous, dans un cégep, pour moi je considère, c'est de l'enseignement supérieur. Alors, pour moi, l'enseignement supérieur, je m'adresse à une clientèle adulte. Je pars avec la prémisse que, quand ils viennent dans une classe, c'est qu'ils viennent de leur propre gré et ils viennent avec les meilleures des intentions pour se mouler à une forme de contenu qu'ils veulent bien intégrer. Donc, il y a un acte volontaire dans ça. Mais cela, c'est ma perception à moi. C'est comme ça que moi, je me représente l'étudiant. » (entrevue no 19)

- choix personnels et orientation

Dans l'esprit des professeurs, l'étudiant décide de poursuivre ses études collégiales par choix. L'extrait suivant illustre bien cette idée exprimée par les participants :

« il devra vivre une modification de la perception des études car il passe d'un niveau qui était obligatoire à un niveau où il s'engage. (...) il y a une perception différente à développer. Ça, c'est vrai. La perception de la nécessité de l'engagement personnelle, l'exercice de cette liberté académique, si on peut dire, qu'il n'avait pas nécessairement au secondaire puisque, pendant un certain temps, c'était des études obligatoires. Il y a toujours par rapport aux études, je pense, qu'il est pour la première fois confronté à qu'est-ce que je vais faire plus tard. (...) je pense que c'est la première fois qu'il a vraiment un choix où il se rend compte que ça a une incidence à long terme. Ça, c'est nouveau, c'est déroutant. C'est embêtant... est-ce que je suis à la bonne place, qu'est-ce que je connais vraiment dans le fond de toutes ces options-là; on le voit quand les étudiants viennent aux portes ouvertes, ils regardent, ils s'interrogent, ils veulent savoir et, en même temps, ils ne savent pas trop... Là, il

y a un choix à faire puis ce n'est pas un choix facile à faire mais là, ils doivent le vivre en plus, parce que c'est la première fois aussi qu'il y a un espèce de choix conséquent à vivre de façon professionnelle; à part des choix personnels qui sont du genre la première fois que je sors de chez nous. Ça, c'est un saut important, se rendre compte de ça, se rendre compte de l'incidence de ce choix-là à plus ou moins long terme, jusqu'à quel point cela engage, que cela a de l'importance. » (entrevue no 6)

Ce choix est basé sur un projet d'orientation, car accéder aux études collégiales oblige l'élève du secondaire à faire un choix, aller au préuniversitaire pour poursuivre à l'université ou aller au secteur technique pour ensuite accéder au marché du travail. D'après le discours des professeurs, ils distinguent trois groupes d'étudiants de première session en sciences humaines : ceux qui connaissent déjà leur orientation universitaire, ceux qui ont choisi un programme technique mais ont été refusés et aussi une autre clientèle, ceux qui ne savent pas où aller. Ces trois groupes d'étudiants sont présents pour les professeurs mais, pour certains, une catégorie sera plus dominante qu'une autre dans leurs discours. Pour les professeurs qui enseignent dans des programmes techniques ou en sciences de la nature, la catégorie d'étudiants qui n'a pas le choix apparaît davantage dans leurs discours comparativement à des professeurs qui enseignent uniquement à des étudiants de sciences humaines.

- motivation et temps accordé aux études

La motivation, autre caractéristique centrale, est au cœur de la représentation. Pour les professeurs, un étudiant qui connaît son orientation ou qui a un projet d'avenir est un étudiant motivé et c'est celui qui va accorder du temps à ses études. Pour les professeurs, les caractéristiques choix personnel, orientation, motivation et temps accordé aux études sont étroitement reliées. Deux de ces caractéristiques, soit le choix basé sur l'orientation et le temps accordé aux études, sont deux indicateurs de la motivation. Dans le modèle de Viau (1994), le choix est le premier indicateur de la motivation d'un étudiant. Dans le contexte collégial, pour les professeurs, ce choix est basé sur le choix d'orientation qui est lui-même tributaire de la liberté d'accéder ou non aux études postsecondaires. De plus, toujours selon ce modèle, la caractéristique temps accordé aux études est un second indicateur de la motivation. Viau utilise le terme persévérance dont

la définition est plutôt associée à la durée d'un travail. Donc, en lien avec la représentation des professeurs, un étudiant motivé est celui qui passe du temps dans ses études. L'opposé est aussi vrai et semble davantage présent dans l'image sociale que les professeurs se font de leurs étudiants de première session.

« Pour moi, ce qui est très important, que ce soit un choix, puis qu'il assume ce choix-là. On dirait que l'étudiant, des fois, n'assume pas son choix. Il décide de poursuivre des études, il décide de venir s'enivrer de connaissances et on dirait qu'il n'est pas conscient. Il pense que c'est la responsabilité du professeur de le remplir. Et moi, je me dis qu'il ne saisit pas qu'il est là pour apprendre. » (entrevue no 2)

« il y a une proportion d'étudiants qui ne sont pas motivés, qui ne connaissent pas leurs orientations futures et qui va faire que finalement, ces étudiants-là abandonnent, et ils n'abandonnent pas en début de session, ils abandonnent souvent sur le tard. Par inconscience, je dirais souvent, et qui espèrent même passer en cours de route quand tu leur demandes. Ils sont là pour être là puis ils ne se questionnent pas trop. Et ces étudiants-là par démotivation ou parce qu'ils ne connaissent pas leur orientation future vont abandonner à la semaine 10, 11, 12, 13, 14, 15. Et cette proportion est dans un cours de géographie pas très élevée, quelques élèves, 2 ou 3, je pense. Mais, dans un cours de méthodes quantitatives, elle l'est beaucoup plus. Cela dépend des sessions, mais c'est des proportions beaucoup plus importantes parce qu'ils ont déjà échoué ces cours, aussi, parce qu'ils ne sont pas motivés, parce qu'ils ne savent pas trop à quoi ça va servir comme cours. Même si on leur exprime, ils ne sont pas impliqués dans leurs lectures, ils ne sont pas motivés. » (entrevue no 5)

Ceci rejoint ce qui avait été présenté dans la partie du premier chapitre concernant les indicateurs reliés à la réussite et à l'échec scolaire. D'ailleurs, selon le modèle sociocognitif de l'apprentissage, la caractéristique motivation semble celle de motivation intrinsèque (buts d'apprentissage). L'étudiant dans ce modèle a des buts d'apprentissage, il est plus porté à s'engager cognitivement que les étudiants qui n'en ont pas (Viau, 1994).

- outils de base (lecture et écriture)

La dernière caractéristique centrale qui n'a pas de lien avec les autres est outils de base (lecture et écriture). Les cinq caractéristiques précédentes formaient un ensemble dont les associations ont un rapport direct avec l'image que les professeurs se font des étudiants. Par contre, la caractéristique outils de base (lecture et écriture) est plutôt rattachée aux exigences des cours de ce programme. Elle est une composante centrale et consensuelle dans la représentation sociale des professeurs. Pour eux, les étudiants éprouvent des difficultés en lecture et en écriture. Les extraits suivants illustrent bien cette réalité qui s'inscrit souvent dans un des types d'étudiants en difficultés scolaires.

« en sciences humaines, l'outil de travail c'est le texte, ce n'est pas l'éprouvette, ce n'est pas le piano, c'est le texte, tout est basé sur le texte, autant par l'écriture que par la lecture. Alors, évidemment la connaissance de la langue, d'une langue, ici le français, c'est primordial. Contrairement peut-être aux sciences de la nature où les concepts sont beaucoup plus opérationnalisables, presque comme les mathématiques dans bien des cas. En sciences humaines, il y a des concepts qui sont, qui s'appellent de même manière mais qui changent de sens en cours de route. (...) Or on travaille avec des concepts comme cela, donc la nécessité de savoir lire, de savoir écrire a beaucoup d'importance. » (entrevue no 6)

« L'étudiant qui arrive du secondaire, la plupart du temps, il a une grosse faiblesse. Sa faiblesse est autour de lecture, écriture. J'aimerais cela trouver quelque part un moyen parce qu'au secondaire, je comprends les profs qui font beaucoup d'exams objectifs parce qu'ils en ont plus que nous autres à faire. Faire du travail écrit, faire de la lecture, faire faire de la lecture puis du travail écrit, du travail de synthèse, ils aimeraient bien ça, je suis sûr qu'ils aimeraient pouvoir faire ça! C'est là le problème c'est où je vais trouver le temps pour le corriger? Fait que qu'est-ce qui se passe, c'est où il n'y a pas de nécessité, il n'y a pas apprentissage. L'étudiant n'est pas forcé de lire, fait qu'il ne lit pas, il n'est pas forcé d'écrire, il écrit le moins possible. Là, il arrive ici il n'est pas organisé, moi quand je m'attends, quand je dis à mes étudiants en première session : Ah! Avec moi, vous avez au moins 450 pages à lire pendant la session. Minimum. Je n'ai jamais lu une bande dessinée jusqu'au bout! Ouais! Bien, il va peut-être falloir que tu commences à... Ouais! Mais lire un chapitre de 30 pages, cela me prend 6 heures. Si tu prends 6 heures la première fois, peut-être que tu vas prendre 3 heures au bout de 2 mois. Peut-être que tu vas prendre 2 heures

au bout de la session. Puis là, tu vas commencer à trouver ça agréable. Peut-être que tu vas prendre 1 heure. » (entrevue no 7)

« en sciences humaines parce que, ils ont à lire beaucoup, ils ont à écrire beaucoup, 95 % de leur évaluation se fait sur leur écriture. » (entrevue no 12)

« Je pense que c'est clair que la première réponse, que pour moi, un des éléments clés de la réussite c'est la lecture. Puis, peut-être que tu n'entendras pas ça souvent d'un prof de math. Mais moi, je l'ai dit. On a eu une réunion, une journée pédagogique sur la réussite éducative. Il dit : oubliez tout le reste là, tu sais de se faire un agenda, d'avoir un calendrier, etc. Ça, c'est bien secondaire, c'est sûr que c'est important mais ce n'est pas ça le principal. Si vous voulez encadrer des élèves pour les amener à réussir, prenez un texte, posez-leur des questions sur un texte puis apprenez-leur à aller chercher de l'information. Des habiletés de lecture, ce sont les habiletés fondamentales qui assurent la réussite. Quelqu'un qui est capable de lire un texte, il va être capable de réussir au Collège. Quelqu'un qui n'est pas capable de lire un texte, puis lire là, c'est une lecture intelligente d'un texte, qui est capable d'aller chercher de l'information, va réussir. Oubliez le reste. Le reste va venir, c'est ça le cœur. Puis moi, ce sont des habiletés que je cherche à développer dans mon cours de Méthodes quantitatives. Principalement. Je ne fais pas, je ne fais pas un examen où ce serait tout simplement : voici une série de données, calcule la moyenne. Il y en a de ça. Mais ce n'est pas ça la clé de mon problème. Je veux que l'étudiant soit capable d'avoir un contexte, de lire un contexte puis après cela, de traduire ce contexte en informations quantitatives. » (entrevue no 14)

« Je pense qu'il ne devrait pas être admis en sciences humaines. Moi je pense que premièrement, je ne comprends pas encore comment ça se fait qu'il y a des élèves qui arrivent dans ma classe puis qu'ils ne savent pas écrire, puis pas à peu près là, évidemment, c'est normal qu'il y en a qui fassent des fautes d'orthographe, on apprend à vivre avec ça. Mais, pour moi, une non-maîtrise de la langue française, c'est un handicap sérieux à un étudiant en sciences humaines. C'est aussi simple que cela. Surtout dans ce programme. Je pense que parmi tous les programmes, en tout cas, qui sont offerts ici, c'est celui où la langue devrait être le plus important. Celui là, puis anglais. Puis, ce n'est pas un message qui passe chez les étudiants. Cela

les fâche beaucoup. J'en ai même moi, qui sont rentrés dans un Bac en éducation qui ne savaient pas écrire. » (entrevue no 23)

Le programme des sciences humaines exige plusieurs heures de lecture par semaine pour la plupart des profils. Cette caractéristique est centrale parce qu'elle est au cœur des activités professionnelles autant lors de la planification, que de l'intervention ou des évaluations (travaux longs). Lors des entrevues, une question portait directement sur l'opinion des professeurs par rapport à un jeune qui arrive du secondaire avec des notes en français inférieures à 70 %. Nous leur avons aussi demandé si les cours qu'ils enseignent comportent certains préalables souhaitables. À l'exception des cours de mathématiques où il est question de pensée formelle, la seule exigence minimale qui a émergé des discours est la capacité de lire et d'écrire.

« Moi, c'est sûr que là où je dois compter sur des acquis du secondaire, c'est au niveau de la lecture puis au niveau de l'écriture. Je dirais qu'il y a un quart des élèves au moins qui ont des problèmes, tu sais, très sérieux » (entrevue no 17)

Nous reviendrons plus en détail dans la section des caractéristiques périphériques quant à la signification de cette capacité de lecture et d'écriture pour les professeurs.

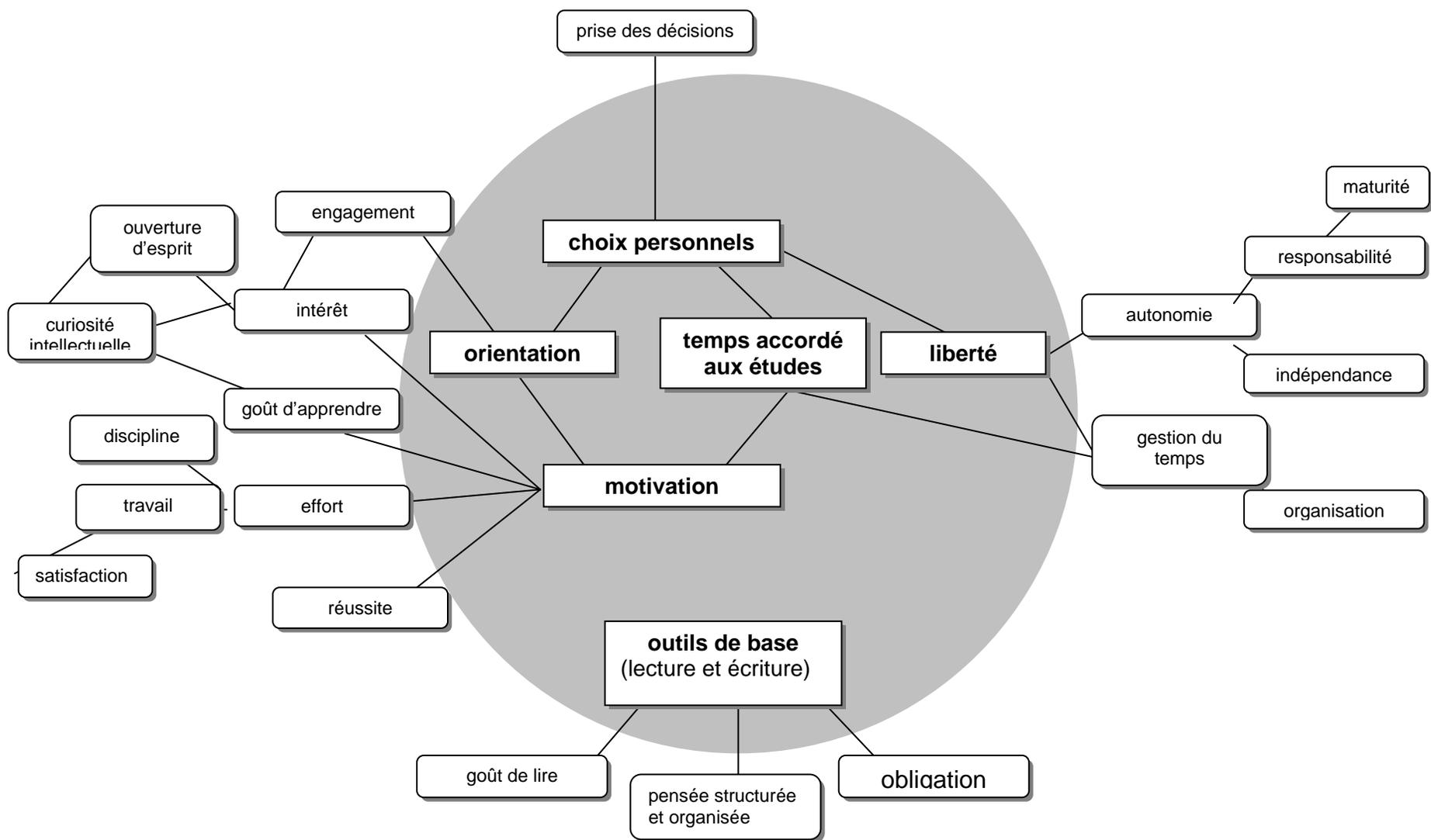


Figure 4. Caractéristiques centrales et périphériques de la représentation sociale des professeurs à l'égard des étudiants au premier trimestre collégial

5.1.2. Les caractéristiques périphériques

La figure 4 montre l'organisation des caractéristiques périphériques associées à chaque élément du noyau central. Nous les présentons individuellement et en lien avec la signification établie précédemment.

- Choix personnels

L'élément central choix personnels est associé à une prise de décisions. Dans la représentation des professeurs, cette prise de décisions repose sur trois aspects : celle de poursuivre librement ses études, celle de choisir son programme et celle d'accorder du temps ou non à ses études.

- Liberté

Deux caractéristiques périphériques sont associées à l'élément liberté, l'autonomie et la gestion de temps. Pour certains professeurs, il est question de l'attitude attendue exigée par le passage secondaire-collégial. Pour eux, l'autonomie fait référence aux notions d'indépendance et de responsabilité qui exige une certaine maturité. Pour des étudiants de première session, le passage secondaire-collégial peut être vécu comme un choc. Ducharme (1990) parle du choc de l'autonomie. « Au secondaire, les études étaient organisées pour l'étudiant; au collégial, c'est à l'étudiant d'organiser ses études. C'est un changement radical » (Conseil des Collèges, 1989, p. 32). Si l'étudiant ne réussit pas ce changement, le risque de décrocher est plus grand. Rivière (1995), dans sa recherche sur le décrochage au collégial, rapporte la pensée d'un étudiant décrocheur « l'apprentissage de l'autonomie devrait se faire dès le secondaire afin que la prise en charge par l'étudiant soit plus facile » (p. 121). Pour certains professeurs, cet apprentissage de l'autonomie est un des principaux changements qu'un jeune du secondaire a à vivre lorsqu'il arrive au collégial.

« Moi, je te dirais, c'est apprendre à être autonome. Apprendre à faire les choses même si on ne lui donne pas de coups de règle pour les faire, apprendre à aller à ses cours puis qu'il a à sentir que c'est important sans qu'il soit obligé d'avoir un papier s'il n'y va pas. Apprendre à prendre ses responsabilités. C'est une grosse marche. Puis, je la vois la différence. L'année passée, j'ai eu les mêmes étudiants sur une année. Ah! J'ai vu la

différence entre la première puis la deuxième session. »
(entrevue no 1)

D'autres professeurs associent l'élément liberté plutôt à une habileté méthodologique, la gestion de temps qui demande d'être organisé surtout sur le plan des études. D'ailleurs, cette gestion de temps est rattachée au temps accordé aux études qui demeure un bon prédicteur de la réussite scolaire. De plus, pour certains professeurs, ils conçoivent que la gestion de temps accordé aux études est nouvelle pour les étudiants au premier trimestre collégial et ils ne savent pas toujours gérer au mieux leur temps.

« Je te dirais, rendu à l'examen de mi-session, là c'est remarquable, tu vois ceux qui se sont enlignés, ils se tapent des 95. Ceux qui ne se sont pas enlignés, même s'ils sont intelligents, ils se tapent des petits 60, 65 puis ceux qui n'étaient pas bons, qui ne se sont pas enlignés, bien ils se tapent des 45. Là, c'est le choc. Mais le choc, même si nous autres on fait l'examen vers la 4^e, 5^e semaine, ils ne le savent pas encore. Ils ne sont pas encore au Collège. Ils sont dans la " gang " de " jouage " secondaire V, puis la liberté aussi. Donc, il y a un autre facteur qu'il faut que je te dise, on ne leur met pas en place des occasions d'apprendre à gérer leur temps au secondaire. En tout cas, en général, ils ne l'ont pas. Quand ils arrivent, vraiment la gestion de leur temps, la très grande majorité d'entre eux on pense qu'ils savent se servir de leur agenda mais ce n'est pas vrai. Ils savent prendre des commandes sur l'agenda. Ça, ils le savent parfaitement, ce qui fait qu'on a l'illusion, on se dit : Ah ! " tabarouette " ils gèrent leur agenda. Ce n'est pas vrai ! Tu leur dis, il y a un devoir à remettre telle date, ça, ils le marquent parce que tu l'as commandé. Mais, gérer, dire : Ok. Mon temps de loisir va être là, puis là, il faut que je fasse mon devoir. Ce que j'ai oublié de lui dire. Bien. Pas obligé de lui dire, je n'ai pas d'affaire à lui dire pour qu'il soit prêt là. Ça, je te dis moi il n'y a pas 10 % des étudiants en arrivant qui l'ont. C'est vraiment puis ils ressortent tout de suite dans le groupe. Tu les vois aller. Donc, on a une " job " très importante à faire pour le développement de l'autonomie personnelle. L'autonomie de gestion de ton temps, l'autonomie de tes énergies, de ta motivation, comment faire, comment bâtir ta motivation. »
(entrevue no 12)

« L'étudiant doit apprendre cela, ça m'apparaît essentiel. Il doit apprendre ce qu'il doit faire, c'est apprendre à gérer l'autonomie soudaine qu'on lui offre. C'est-à-dire, il n'est plus autant encadré en terme de discipline qu'il l'était avant. Premièrement, il a un horaire de cours où il a plusieurs trous, il doit apprendre à gérer ce temps-là qu'il a de disponible pour travailler ou pour socialiser ou pour faire des activités parascolaires, des activités sportives, des activités créatives. Il doit apprendre à exploiter ça. Et, ça peut être un grand problème chez certains parfois de se laisser aller à jaser, aller sur l'ordinateur pour s'amuser. Donc, il doit apprendre à gérer tout ça. » (entrevue no 3)

« on leur laisse beaucoup plus de liberté, on leur dit d'aménager leur temps libre, de travailler dans ces temps là, mais, on ne leur dit pas trop comment faire. Ah ! On prend toujours comme acquis qu'ils savent, qu'ils vont savoir. Je vais dire là; vous avez un 3, 0, 3. Ça veut dire vous avez 3 heures de cours, une journée de 3 heures hors classe et puis vous avez des trous à l'horaire. Arrangez-vous. Fait qu'ils arrangent ça de la manière qu'ils pensent, puis ce n'est pas toujours très bon. » (entrevue no 21)

Dans la réalité étudiante actuelle, les professeurs sont aussi conscients du temps accordé au travail rémunéré avec ses avantages ou ses inconvénients.

« Bien moi je pense que ça peut aider l'étudiant à gérer son temps. Parce que j'ai vu des étudiants ne pas réussir des études même s'ils avaient totalement champ libre puis d'autres pas les réussir parce qu'ils travaillaient trop. Alors, je pense que, un certain temps au travail, un certain nombre d'heures, cela ne peut pas être nuisible ça peut au contraire obliger à une certaine structuration du temps. » (entrevue no 1)

Cette notion de liberté se manifeste dans les pratiques professionnelles du personnel enseignant. Comme l'école revêt un caractère volontaire, la prise des présences est laissée à la discrétion de chaque professeur. L'étudiant peut manquer un cours sans subir de conséquences à court terme (pas de téléphone auprès des parents, pas de retenue, etc.). Cet apprentissage de la liberté s'effectue aussi dans la gestion de temps soit pour préparer un examen ou dans la remise des travaux de session. Ce type de travail s'échelonne sur

plusieurs semaines et exige une bonne organisation de son temps afin que le jeune ne se retrouve pas débordé par la quantité de travaux.

« Comment il organise son temps ? Il y a comme une période d'adaptation parce qu'au secondaire, ils sont vraiment peut-être plus structurés, des petites périodes, puis ils font des petits travaux, etc. Mais quand arrive le collégial où l'étudiant n'a pas des cours à tous les jours ou à tous les avant-midi ou après-midi, on dirait qu'il y a comme une perte de temps. Il ne sait pas quoi faire, il devient incapable de gérer son temps, d'être capable de planifier bon, je viens d'avoir une échéance, je dois remettre mon travail la semaine 4. Il va attendre. C'est parce qu'il ne se responsabilise pas assez, un étudiant qui manque de structure, qui manque des fois de méthodes flagrantes d'organiser son temps. Il est comme perdu. Un après-midi de cours, un après-midi sans cours pour lui c'est des vacances. Mais j'ai dit non ce n'est pas des vacances parce que c'est la perception qu'ils développent au secondaire quand il a une journée pédagogique l'étudiant est en vacance. Un après-midi pas de cours, l'étudiant se sent en vacance, il ne se sent pas obligé d'aller poursuivre ou faire des travaux. C'est comme s'il n'était pas assez mature ou autre pour saisir. Et c'est pour cela souvent que cela prend une session. Parce que là il va se rendre compte qu'il a échoué des cours parce qu'il n'a pas organisé son temps. » (entrevue no 2)

- Orientation

L'orientation, autre élément central, est associée à l'engagement. Un étudiant orienté est celui qui s'engage et un étudiant non orienté ne s'engage pas. Cet élément central est en relation directe avec la motivation et le choix personnel de poursuivre ses études collégiales. Comme nous l'avons déjà mentionné, selon le modèle de Viau (1994), le choix est le premier indicateur de la motivation et selon la représentation des professeurs, il est basé sur l'orientation.

« Des étudiants qui arrivent puis qui sont là pas nécessairement parce qu'ils ont une motivation, mais parce que dans le fond le collégial, c'est la suite du secondaire puis, on en a beaucoup dans nos classes. Puis, comme on ne sait pas trop quoi faire, bon, on va en sciences humaines. On peut apprendre un peu toutes sortes d'affaires, ce n'est pas trop engageant, ça ne nous met pas dans un corridor de formations qui est trop étroit puis,

l'administration, les services pédagogiques ont un rôle à jouer là-dedans effectivement, parce que, quand ce sont des étudiants qui arrivent à la dernière minute, ils ne savent pas trop quoi faire, ils les envoient en sciences humaines justement. Parce que, en fait, c'est pas bête, mais ça fait rien. Alors donc, il y a une certaine proportion des étudiants en première année, première session qui sont là, mais ils ne savent pas trop. » (entrevue no 15)

« Mais, en sciences humaines, il y a des affaires. Comme c'est vague, je dirais, c'est clair qu'un étudiant qui sait où il s'en va. C'est clair. Parce que je donne un cours en complémentaire qui s'appelle Développement de carrière. Puis, le commentaire à la fin du cours est souvent : si j'avais eu ce cours-là au début, je n'aurais pas tant perdu mon temps. Donc, quand ils savent où ils s'en vont, ils ont des objectifs clairs, ils s'engagent. Il faut qu'ils s'engagent. » (entrevue no 18)

- Motivation

Les caractéristiques périphériques associées à la motivation sont nombreuses. Les deux premières caractéristiques sont réussite et efforts. Pour certains professeurs, la motivation est reliée à la réussite. Un étudiant motivé a plus de chances de réussir. Dans le guide d'entrevue, un des indicateurs était le suivant *Pour vous, un étudiant qui réussit c'est ...* La réussite dont il est question pour les professeurs touche davantage à la réussite éducative que strictement scolaire. Par contre, certains professeurs dans leurs discours distinguent la conception qu'une partie de leurs étudiants attribue à la réussite scolaire de la leur.

« la réussite scolaire ça veut dire plusieurs choses au niveau académique. Bon, un étudiant par exemple qui est en sciences humaines, puis qui veut s'en aller en droit bien, la réussite scolaire pour cet étudiant-là, c'est d'arriver avec une belle cote R pour être capable d'entrer à l'université plus facilement. (...) mais, moi, c'est la réussite en tant qu'individu au niveau personnel. » (entrevue no 13)

« Pour moi c'est quelqu'un qui atteint ses objectifs. Ce n'est pas..., la réussite scolaire bon!, il y a la réussite aux cours, c'est une chose, la réussite scolaire c'est celui et celle qui a atteint l'objectif qu'il s'est fixé en terme de réussite. En terme de durée, en terme de résultats académiques aussi. (...) Alors, la réussite

c'est tout un ensemble qui est interrelié autant le travail qui est réalisé par l'élève, que du travail qui est réalisé par les professeurs mais, aussi par l'institution. » (entrevue no 20)

« Mais, réussir à l'école pour moi, ça ne veut pas dire d'avoir 95 % de moyenne. Réussir à l'école pour moi, ça veut bien plus dire apprendre à penser, à réfléchir. Parce qu'on peut avoir 90 puis rien comprendre de ce qu'on a appris. Moi, dans le fond une réussite scolaire, c'est beaucoup plus quand les étudiants sortent d'ici, puis ils sont plus éclairés sur toutes sortes de choses, puis ils vont être allumés à l'actualité par exemple. Ça, pour moi c'est bien plus une réussite scolaire. Mais, c'est sûr qu'au cégep, ça veut dire aussi d'obtenir 60 %. Qu'est-ce que tu veux, on n'a pas le choix parce qu'on la mesure comme ça. Mais c'est pas une question de note. » (entrevue no 23)

« Je me dis que réussir, en tout cas pour moi peut-être pas pour eux, mais enfin pour moi, c'est que cela leur serve, que cela constitue un cadre pour eux autres. Je pense que pour la plupart, eux, ils diraient que la réussite scolaire, c'est d'avoir la note de passage. La plupart, oui. » (entrevue no 17)

Pour d'autres, un étudiant motivé, c'est celui qui fournit des efforts par une discipline et du travail d'où il tire une satisfaction. Comme nous le rappelons, deux représentations émergent des discours et celle de l'étudiant démotivé est plus présente que l'autre. Donc, les extraits de verbatims reflètent cette image partagée par plusieurs professeurs.

« Ils sont différents les uns, les autres. Ce qui joue probablement le plus, puis je n'ai pas l'impression qu'ils ont beaucoup de pouvoir là dessus les étudiants, c'est leur motivation. Si ils sont motivés, ils vont réussir. S'ils savent qu'y ont un but qu'ils cherchent quelque chose puis que les études vont leur permettre de vaincre cette chose-là, ça va bien aller. Mais, les étudiants quand ils arrivent du secondaire, il y en a beaucoup, beaucoup, beaucoup qui ne savent pas où est-ce qu'ils vont, qui ne savent pas ce qu'ils veulent faire puis par conséquent qui n'ont pas de motivations puis, s'ils n'ont pas de motivations bien ils ne travailleront pas. Il faut travailler pour réussir. (...) Là, il y a beaucoup de chemin personnel à faire pour ces étudiants. Donc, ça tient beaucoup à la motivation puis, ça tient à l'effort, puis l'effort est relié avec la motivation. Ce que l'étudiant doit faire pour réussir au collégial, à partir du

moment où il y au moins une part de motivation, bien il doit apprendre que les premiers efforts qu'il a à faire, c'est de venir aux cours puis d'écouter le cours. (...) il faut aussi qu'ils se disciplinent c'est à dire, qu'ils sachent qu'ils ont des affaires à faire, puis qu'ils doivent se donner des délais pour le faire, pi qu'ils doivent se donner le temps puis les conditions pour le faire aussi. Ça fait partie de la motivation puis de l'effort. » (entrevue no 15)

« L'étudiant type en sciences humaines, c'est un étudiant qui sur le plan du travail scolaire ne fournit pas autant d'efforts, manque un peu de motivation. Ne fait pas nécessairement tous les travaux scolaires qu'on lui propose. Alors qu'en sciences de la nature, on n'a jamais ça des étudiants... On donne une série d'exercices, ils viennent nous voir; bon ce problème là je ne l'ai pas compris, peux-tu me l'expliquer? Alors qu'en sciences humaines, c'est un peu l'indifférence. » (entrevue no 14)

Nous retrouvons ces deux caractéristiques périphériques, réussite et efforts, dans la liste des indicateurs de la motivation selon le modèle de Viau (1994). Nous pouvons faire une correspondance entre l'élément efforts et l'indicateur de persévérance. Viau définit, comme nous le rappelons, persévérance par la durée d'un travail, mais de qualité. Donc, pour les professeurs, un étudiant qui fait des efforts est celui qui travaille et qui est discipliné pris dans le sens de s'astreindre à faire ce qu'il y a à faire. La réussite correspond à la performance qui est le quatrième indicateur de la motivation selon ce modèle. Pour Viau, la performance concerne « les résultats observables de l'apprentissage » (p. 93). Comme nous l'avons préalablement mentionné, les professeurs considèrent la réussite dans un sens plus large que celui de la note. L'extrait suivant peut résumer cette conception.

« Pour moi un élève qui réussit c'est indépendant de la note. Parce qu'il y a des étudiants qui ont 75 %, puis j'estime qu'ils n'ont pas réussi, ils ont donné le strict minimum, ils auraient pu obtenir plus et ils n'ont pas fait ce qu'il fallait, ils n'ont pas mis l'intérêt. Un étudiant qui réussit c'est quelqu'un qui est plus heureux à la fin du cours qu'au début. C'est un étudiant qui après chaque rencontre a l'impression qu'il s'est passé quelque chose. Qui a l'impression d'être un peu plus vivant, qui a l'impression d'être une personne plus épanouie, plus complète. Donc, c'est une personne pour qui il s'est passé quelque chose

durant l'heure, les 2 heures ou les 3 heures où il a été en classe, après chacune des rencontres. Donc, pour moi quelqu'un qui réussit c'est principalement ça. » (entrevue no 3)

Pour les professeurs, un étudiant motivé, c'est aussi celui qui a le goût d'apprendre et est intéressé. Ces deux éléments périphériques en association à la motivation rejoignent davantage le modèle de Deci et de ses collègues (Viau, 1994). Ils pourraient se rapprocher de la motivation intrinsèque par le fait que le goût d'apprendre et l'intérêt désignent « le fait de participer à une activité pour le plaisir et la satisfaction que l'on retire pendant la pratique de celle-ci » (Viau, 1994, p. 105-106). L'intérêt se manifeste par un engagement dans les études, par une ouverture d'esprit et par une curiosité intellectuelle.

« C'est sûr que moi j'ai étudié en sciences de la nature et les étudiants que je rencontre, la plupart du temps ne sont pas en sciences de la nature, puis c'est peut-être quelque chose de plus particulier ... Peut-être cette perception que j'ai des étudiants de mon époque, elle est peut-être biaisée par le fait que j'étais dans un milieu où je sentais peut-être plus cette compétitivité. Donc, j'ai l'impression que ce sont des gens plus souriants aujourd'hui. Plus ouvert, plus curieux d'une certaine façon. » (entrevue no 3)

« C'est une très belle clientèle. Tu sais, j'ai enseigné au secondaire puis j'ai enseigné à l'université. Au secondaire j'ai fini par dire à ma "chum" si j'avais voulu aller en psychiatrie, je serais allé en psychiatrie. J'avais trouvé ça tellement dur tu sais, j'étais en secondaire II et III et je trouvais ça vraiment difficile. À l'université, j'ai enseigné à mes anciens étudiants du cégep et j'avais trouvé qu'ils avaient changé d'attitude. Tu sais, quand tu montes sur la colline universitaire, il y a un genre de "snobisme" social qui s'installe qui ne m'avait pas choqué mais qui m'avait interpellé. Je m'interrogeais, je me dis : qu'est-ce que ça veut dire qu'ils sont rendus de même? Et là c'est en regardant les profs avec lesquels j'enseignais. Mais j'étais chargé de cours, tu sais je n'étais pas prof. Puis je regardais comment l'enseignement pour eux autres ça ne les préoccupait pas "pantoute". C'est les recherches. Quelques-uns ont des préoccupations. Bon c'est vrai, il faut donner un cours, et que ce soit intéressant un peu tout ça. Mais, de façon générale ce n'était pas l'essentiel. Tandis qu'au niveau collégial, l'étudiant, il a un bel âge, 17, 18, 19, 20 ans. Il est

curieux, il est intéressé. Et l'ensemble du corps professoral, moi je dis que depuis 20 ans, il s'améliore tout le temps. » (entrevue no 12)

La curiosité intellectuelle est une attitude mentionnée par des professeurs lors des entrevues surtout lorsqu'ils comparaient les étudiants des sciences humaines avec ceux des autres programmes préuniversitaires ou techniques.

« Mais, je trouve, moi, j'enseigne à des étudiants en sciences, dans des cours complémentaires puis c'est sûr que mon Dieu! Quelle crème! Quelle crème! Mais c'est ça, ce sont de très bons étudiants, mais je trouve que ce qui manque beaucoup parfois c'est la curiosité intellectuelle. Ce que nos étudiants en sciences humaines bien souvent ont. » (entrevue no 13)

« Je pense qu'on voit chez une partie de la population des étudiants en sciences humaines une plus grande curiosité intellectuelle, qu'ils sont prêts à faire des choses pour apprendre, à faire des choses pour explorer » (entrevue no 17)

- Temps accordé aux études

Le temps accordé aux études, cinquième élément central, est en association avec la motivation comme nous l'avons rapporté précédemment. Passer du temps dans ses études est un choix personnel et qui demande une gestion de son temps et, comme attitude principale, de l'organisation. Pour les professeurs, c'est une habileté qui s'apprend et ils sont conscients que les étudiants ont à la développer au cours de leurs études collégiales.

« Je pense qu'il doit d'abord s'investir dans ses études. À l'instant où il fait ce choix-là conscient, je pense qu'il met déjà beaucoup d'atouts de son côté. Après cela, ça devient déjà un petit peu plus secondaire. C'est sûr que de travailler tout ce qui touche l'organisation, la gestion de temps, les méthodes de travail intellectuelles sont des atouts énormes pour l'aider dans ses études. (...) Et je pense que cela c'est récupérable quand il arrive au collégial » (entrevue no 5)

« Il doit y mettre beaucoup de temps, il doit organiser son temps. Il ne faut surtout pas penser qu'il maîtrise déjà tout ça. Il faut qu'il arrive avec beaucoup d'humilité. Pas qu'il ne sait rien, mais il faut qu'il fasse comme s'il ne savait rien. Qu'il

s'applique, qu'il mette le temps, qu'il organise son temps. Je dirais que c'est les principales démarches qu'il faut faire. En faisant ça, il peut passer par-dessus les différents obstacles. » (entrevue no 16)

- Outils de base (lecture et écriture)

Comme dernier élément central, la lecture et l'écriture comme outils de base sont vues comme une obligation pour l'ensemble des participants. Pour eux, cela demande une pensée structurée et organisée tant à l'écrit qu'à l'oral. Certains professeurs considèrent que c'est plus difficilement récupérable au collégial que d'autres contenus ou habiletés non maîtrisés.

« Je pense puis je sais aussi que le français est un indicateur des habiletés et des compétences qui n'ont pas été développées et qui nous renseigne sur des habiletés générales qui auraient dû être développées et qui ne le sont pas. Et qui nous permet de dire que ce n'est pas juste en français qu'il va avoir des problèmes, c'est dans toutes les matières. Alors l'étudiant en bas de 70, c'est qu'il a de la difficulté à exprimer sa pensée soit oralement ou par écrit, il a de la difficulté à formuler de façon synthétique ses idées, ses pensées, à s'exprimer clairement dans des termes appropriés. Parce qu'il n'a pas un langage assez varié. Et évidemment, cela lui nuit et contrairement à d'autres connaissances qui peuvent être récupérées par de la lecture, cela peut se récupérer mais les énergies, le temps et les efforts sont beaucoup augmentés. C'est beaucoup plus dur de corriger, je pense des lacunes de cet ordre là, des habiletés transdisciplinaires finalement que de corriger des contenus non maîtrisés en mathématique du secondaire V mettons. Cela veut dire que c'est quelque chose qu'ils ont traîné puis qui s'est accumulé tout au long, probablement, d'abord l'élémentaire puis ensuite le secondaire. Je ne sais pas, je pense que c'est peut-être récupérable en partie, mais je ne sais pas dans quelle mesure ça peut l'être. » (entrevue no 5)

« Ça aurait été pas mal plus profitable pour eux de se faire dire au secondaire : il faut que t'améliores ton français, il faut que ce soit acquis pour entreprendre des études au niveau collégial. C'est là la clef, les habiletés de lecture sont importantes pour toi. C'est essentiel, fondamentale pour moi. » (entrevue no 10)

« Même s'il est bien intéressé. S'il ne lit pas, il ne sera pas capable de passer ses idées. Le vois-tu en français, en philo,

dans toutes les matières il va avoir des travaux écrits à produire. Comment il va faire? Même dans les matières où il n'aura pas de travaux écrits mais qu'il va avoir des présentations orales. Comment tu fais pour faire des présentations orales si tu ne l'as pas structurée d'une façon organisée sur papier. » (entrevue no 7)

« Oui, moi j'ai un travail. Un travail de disons 10 pages dans le premier cours puis dans le deuxième, ils ont un travail aussi de 10 pages à faire, plus un travail en équipe qui demande de l'écriture. Alors, dans chaque cours il y a une production individuelle écrite. Et puis il y a une corrélation, en tout cas, j'observe une corrélation entre des difficultés d'écritures majeures et une pensée mal organisée qui, aux examens transparaît là, je veux dire la réponse à la question de développement est laborieuse pour eux. C'est ça, il y a des corrélations comme ça. Bon, je pense, savoir écrire c'est un préalable. Puis ça, c'est tout ce qui est en lien avec la cognition, écrire, lire, bon! Ça va ensemble. Hein! Moi j'observe ça en tout cas que ça va pas mal ensemble. Et, quand, souvent dans les échecs que j'ai, je remarque qu'il y a des difficultés qui sont liées au français écrit puis au français de compréhension, de structure de pensée. » (entrevue no 11)

Comme le programme des sciences humaines demande plusieurs heures de lecture par semaine à l'étudiant, les professeurs associent la caractéristique goût de lire à l'élément central outils de base (lecture et écriture). Un étudiant qui aime lire aura plus de facilité à réussir dans ce programme.

« Pour moi, un étudiant du secondaire ce n'est pas tant les acquis disciplinaires que je vais regarder, que les acquis de travail intellectuel. Comment lire un texte, comment faire un plan détaillé, comment rédiger un texte structuré, maîtriser sa langue, aimer lire. Aussi stupide que ça peut paraître. Il y en a qui m'écrivent dans leur petite fiche que je leur passe. Quels livres avez-vous lus? Je ne lis pas. Mais oui, mais là, si tu ne lis pas, qu'est-ce que tu fais en sciences humaines? C'est ça. Je pense que c'est surtout des acquis. On s'attend à ce qu'un élève qui sort du secondaire sache compter, sache écrire, sache lire. Et, pas juste un analphabète fonctionnel, évidemment, c'est qu'il soit capable de comprendre des textes. C'est sûr, qu'en première session, nos attentes sont moins élevées. Mais, quand même, c'est surtout ça. » (entrevue no 23)

« Tu sais, c'est dur apprendre, tu le sais comme moi, puis en sciences humaines c'est encore particulièrement dur parce qu'il faut qu'ils lisent beaucoup, qu'ils réfléchissent beaucoup. C'est beaucoup d'heures hors cours. » (entrevue no 12)

Des résultats précédents, deux portraits sociaux ressortent de l'analyse des verbatims et des techniques (association et tri) utilisées. Celui de l'étudiant qui est dans le programme des sciences humaines parce qu'il connaît son orientation, les professeurs le voient comme un étudiant motivé et qui accorde du temps à ses études. L'autre portrait est à l'opposé et c'est celui qui revient le plus souvent dans les discours, celui qui n'a pas le choix soit parce qu'il a été refusé dans un programme technique ou parce qu'il ne sait pas où aller. Les professeurs considèrent cet étudiant comme démotivé et qui accorde peu de temps à ses études. De plus, de manière consensuelle, l'étudiant qui arrive au collégial dans la pensée des professeurs, il le fait librement et ce même étudiant est quelqu'un qui éprouve des difficultés en lecture et en écriture.

5.2. Les effets d'une prise de conscience de ses représentations et ses pratiques

Cette deuxième partie de ce chapitre présente les résultats issus de l'analyse de contenu appliquée à la seconde entrevue. Elle comporte deux volets, d'une part, les réactions suite au résumé du premier entretien et, d'autre part, les pratiques professionnelles.

5.2.1. Les réactions à la suite du résumé de l'entrevue individuelle

Les réactions des participants suivant la lecture du résumé de l'entrevue individuelle faite un an auparavant, ont été unanimes. Tous se sont reconnus dans le résumé que chacun a reçu.

« Le résumé me semble conforme à ce que j'ai mentionné lors de la rencontre, et surtout à ce que je vis professionnellement, présentement. Les propos lus me rejoignent donc encore. Je m'y reconnais. » (no 3)

« Je pense que c'est un bon portrait de mon attitude, de ma perception de ma façon de me préparer, de comment je perçois les étudiants, de ce que je trouve important ou nécessaire, la

transition des étudiants avec le secondaire, je pense que c'est bien. » (no 9)

Parmi les passages importants du résumé pour les participants, deux éléments ressortent : la contribution du professeur et les étudiants.

« Ce que je trouve le plus important : l'importance, pour les étudiants et moi, d'être présents, de corps et d'esprit, à ce qui se passe en classe, au bureau ou ailleurs dans le collège. J'accorde du temps en classe pour parler de cette importance. Ma propre contribution en classe... Je suis un intervenant important dans le vécu de l'étudiant. » (no 3)

« La nécessité pour les étudiants de prendre conscience que c'est eux autres qui sont en train de faire leur formation et toi tu n'es qu'un outil pour les aider, tu es juste un déclencheur ou une espèce de gestionnaire et c'est à lui à faire le travail. » (no 9)

« Je pense que c'est, mais c'est peut-être quelque chose que je pense encore beaucoup ces jours-ci, mais ce sont les espaces de possibilités et les limites qu'il faut instaurer entre le prof et l'élève. Qu'est-ce qui est de ma responsabilité de faire par rapport à l'élève et qu'est-ce qui n'est pas de ma responsabilité, même que je veux refuser peut-être. » (no 18)

À la suite de la lecture des résumés des entrevues, il n'y a pas eu de changements notables dans les conceptions et les pratiques professionnelles des professeurs, sauf quelques petites modifications ou ajustements à l'occasion, comme en font mention les trois extraits ci-dessous. Ces modifications ou ajustements peuvent survenir à la suite de réflexion personnelle ou être entrepris par des demandes institutionnelles ou ministérielles (par exemple, le Plan d'aide à la réussite que chaque collège doit produire).

« j'ai l'impression que je suis de plus en plus consciente que je peux adapter mes interventions soit individuelles ou des fois de groupes, selon vraiment les besoins de la clientèle, leur capacité, j'en suis comme de plus en plus consciente de ça. » (no 5)

« J'accorde plus d'importance à "l'accueil", spécialement lors de la première rencontre. (...) De plus, je demande maintenant aux étudiants de remplir une petite fiche personnelle sur laquelle

ils me parlent d'un loisir ou d'une activité préférée. Je m'organise pour revoir ces fiches régulièrement et d'exploiter les intérêts particuliers des étudiants. » (no 3)

« Nous avons depuis d'ailleurs, depuis cette entrevue-là, nous nous sommes attaqués au problème et il y a un programme d'encadrement, d'aide dans le département. On a cherché, on a essayé d'identifier les problèmes. Moi j'ai essayé de modifier le cours, j'ai été en réflexion comme on dit, par moi-même pas fonctionnairement, mais enfin, un petit peu en réflexion à ce moment-là et j'ai fait deux modifications de ce point de vue là. Premièrement, j'ai pris le temps, je prends le temps à la 2^e semaine, d'initier les étudiants au manuel, qu'est-ce que c'est un manuel, pourquoi il y a des pages, pourquoi il y a des petits numéros dans les coins, etc. et j'ai aussi regroupé les étudiants en petites équipes, un petit peu des chambrés comme dans l'armée, des sections, où ils travaillent, ils peuvent étudier ensemble, ils peuvent même faire leur aide-mémoire ensemble, chacun va faire l'examen, mais ils peuvent le préparer ensemble, ils peuvent s'entraider, pour qu'ils puissent, que les plus forts aident les plus faibles, qu'ils comparent des choses, qu'ils comparent leurs notes et j'ai l'impression que ça fonctionne assez bien parce que le taux d'échecs est tombé à presque rien. L'autre possibilité c'est aussi que depuis un an ou deux, les étudiants sortent du secondaire beaucoup plus forts, ou les «pas capables» ne viennent plus au cégep, mais je ne suis pas capable d'établir une cause à effet parce que je ne sais pas si les étudiants ne sont pas les mêmes, mais certainement, depuis que je fais ça, le taux d'échecs a certainement baissé de beaucoup. » (no 16)

5.2.2. Les pratiques professionnelles

Dans cette section, nous présentons les résultats de l'analyse du contenu manifeste pour chaque dimension du processus d'enseignement : formation, planification, intervention et évaluation (Roy, 1991). Nous mettons en perspective à l'occasion certaines caractéristiques représentationnelles du personnel enseignant à l'égard des étudiants.

La dimension formation

Au niveau des formations suivies durant la dernière année, deux participants ont affirmé en avoir suivi mais dans le cadre autre que relié au domaine de l'enseignement. Ce que leur cela leur apporte est de se placer dans la peau d'un étudiant.

« Le fait de côtoyer d'autres étudiants, d'agir, de me mettre dans la peau d'un étudiant subissant un cours, je trouvais ça intéressant. Et je regarde le professeur, je regarde son côté dynamique, je regarde son côté technique pour transmettre l'information; je revois, je me pose souvent des questions, est-ce qu'il s'est bien préparé... donc je suis très à l'écoute sur sa façon de m'enseigner et ça, je trouve ça enrichissant » (entrevue no 2)

« de voir comment travaillait et comment interagissait avec les étudiants une autre enseignante, de revivre le stress lié aux examens, et de réaliser à nouveau que les étudiants peuvent vivre eux aussi ce stress face à mes propres examens. » (entrevue no 3)

Quant aux formations souhaitées ou les besoins à combler, ce qui ressort a trait au TIC et dans une moindre mesure à l'évaluation avec l'approche par compétence.

D'autres ont aussi souligné qu'avec les révisions de programme, il y a plusieurs nouvelles préparations. Donc, ils ont moins de temps à accorder à des formations.

La dimension planification

Lors de la planification d'un cours, ce qui est important pour un professeur a trait au contenu, théorique et pratique, et pour certains enseignants, ils tiennent compte du vécu des étudiants. Ceci rejoint les résultats de Charlier où les décisions prises sont celles reliées aux activités de l'enseignant (contenu, méthodes d'enseignement, etc.) et aux étudiants mais dans une proportion moins élevée. Voici quelques extraits

« je pense à aller chercher l'essentiel, à lui donner les outils pour lire plus en profondeur dans des volumes » (no 2)

« bien planifier mes activités, bien mon contenu, pour qu'il y ait une forme d'équilibre entre le contenu théorique, les exercices en classe, des fois des réflexions ou des visionnements, pour que les étudiants ne sentent pas que ça devient lourd, qu'il n'y a pas une prise de notes pendant trois heures de temps. Donc, une variation dans les activités pédagogiques et dans les activités d'enseignement et d'apprentissage. » (no 5)

« Parler d'un contenu lié au sujet du cours et aux besoins des étudiants. Adapter mon approche à la réalité des étudiants » (no 3)

« D'aborder ça d'un point de vue que les étudiants vont être capables de comprendre, c'est-à-dire de trouver un fil pour que les étudiants puissent le rejoindre, mon contenu, à partir de ce qu'ils sont. » (no 9)

Les professeurs planifient à long terme, c'est-à-dire pour la session au complet qui est une planification plus globale car le plan d'études l'exige. Par contre, la majorité a affirmé planifier ensuite, cours après cours. L'avantage est une adaptation plus concrète aux diverses situations de semaine en semaine et témoigne de l'importance du vécu de l'étudiant.

« Je construis donc un canevas théorique de chaque cours pour toute la session, le plan de cours impose un peu cela, et j'adapte concrètement chacun des mes cours semaine après semaine, cours après cours, en fonction de ce que je découvre moi-même et du cours ainsi que de la dynamique de chaque groupe. » (no 3)

Par contre, pour certains, la planification à court terme dans le cas de nouveaux cours¹⁶ est essoufflante et inconfortable.

« J'aime mieux avoir mon idée d'ensemble et ajuster au fur et à mesure avec les étudiants, ce n'est pas une structure rigide mais quand j'ai la possibilité d'avoir le portrait de la session en partant... C'est beaucoup plus confortable. » (no 10)

La dimension intervention

Cette dimension comporte plusieurs indicateurs. Les résultats sont présentés pour chacun dans les lignes qui suivent.

Les principales interventions varient selon le cours à donner : cours magistral, questionnement des étudiants, exercices individuels et/ou en équipes, retour sur les exercices faits à la maison, utilisation du courriel et de logiciel, décortiquer des situations

¹⁶ Dans ce cas-ci, il est question de préparation de nouveaux cours au trimestre d'hiver. Le laps de temps entre deux sessions est plus court que ce qui peut être vécu avec le trimestre d'automne.

ou exemples au tableau, reformulation et apprentissage coopératif. Quelques participants ont mentionné des changements dans leurs interventions.

« Pas beaucoup. Peut-être sont-elles un peu plus contextualisées, en tenant compte d'incidents dans la classe ou dans le collège et d'événements de l'actualité. » (no 3)

« je suis moins centrée sur le contenu, ce qui est fréquent dans le passage de l'enseignement, dans le début en tant que prof novice, on est plus centré sur le contenu et progressivement, on est plus centré sur la pédagogie ou la didactique. C'est vraiment ça dans mon cas aussi. Je me centre plus sur l'élève et donc moins sur le contenu, je suis capable plus de lire les indices de non-compréhension de la matière à travers le non verbal. » (no 5)

« En fait, j'ai développé, je dirais des techniques de survie. J'apprends très vite les noms des étudiants, pour moi c'est, si je peux nommer un étudiant par son nom et lui demander comment il fait telle affaire, l'étudiant ne peut pas partir dans la lune ou parler avec le voisin ou s'il parle avec le voisin et là je le nomme et je lui demande des réponses, les voisins vont pouffer de rires. » (no 9)

- susciter l'intérêt des étudiants pour le cours

À la question de savoir si cela arrivait d'avoir des cours ou des parties de cours que le professeur aimait moins donner, la majorité a répondu oui. Par contre, certains professeurs ont précisé que cela se produit lorsqu'ils sont moins bien préparés, alors c'est dans la façon de transmettre qui motive moins.

« C'est comme si j'étais dans une position de départ ou intermédiaire par rapport à un volet ou un contenu en particulier; et des fois j'ai évidemment pas, je n'arrive pas nécessairement du premier coup à rendre ça plus vite efficace et bien organisé, donc il y a des parties de cours comme ça, des fois qui peuvent être moins motivante parce que moins travaillé, dans le fond... Si je ne l'ai pas assez travaillé, pas assez d'exemples, pas assez de textes, pas de films à l'appui ou trop de théorie pour cette partie-là, oui, ça peut me démotiver un peu et j'ai l'impression de transmettre ça aussi. J'ai l'impression que les étudiants ont trouvé ça moins motivant mais je ne l'ai jamais vérifié, ça par exemple, parce que moi je le sais. » (entrevue no 5)

D'autres ont aussi précisé qu'ils donnaient le cours d'une autre façon ou ils cherchaient à être plus concrets surtout lorsque le thème abordé est plus difficile. Dans ce cas, ce n'est pas nécessairement une question de motivation.

« Cela arrive, mais ce n'est pas lié à la motivation, mais plutôt à la difficulté du thème abordé. Certains thèmes sont plus ardu, ou bien de par leur nature, ou bien du fait que je ne sais pas nécessairement comment je vais justifier la pertinence du thème si un étudiant demande à quoi cela sert, sur le champ. Dans le premier cas, je cherche à être très concret, je prépare un document complémentaire, je cherche diverses façons d'explicitier certaines parties de la rencontre. Dans le deuxième cas, je me prépare à la question "À quoi ça sert?" en questionnant des collègues ou en consultant des ouvrages de la discipline liée à la clientèle visée par le cours, pour mieux comprendre les applications du contenu dans le domaine d'étude. » (entrevue no 3)

D'après les résultats de l'étude de Roy (1991), la motivation du professeur a une part d'influence sur la motivation de l'étudiant en situation de classe. D'ailleurs, la prochaine question que nous leur avons posée portait sur *Pensez-vous que vous avez une influence sur la réussite de vos étudiants?*. Les opinions sont partagées. Pour certains professeurs, c'est oui sans hésitation.

« Oui, j'ai une influence sur la réussite, tant dans mes attitudes que dans mon approche pédagogique. Les étudiants doivent avoir confiance en leur professeur. Je dois ajuster mes cours selon les préalables qu'ils ont... ou qu'ils n'ont plus en mémoire... Ma disponibilité, tant en classe que hors de la classe, est importante pour certains étudiants. Ma façon d'aider les étudiants à se préparer aux diverses évaluations. Je demande aux étudiants qui échouent un examen d'importance de venir me rencontrer pour discuter de l'évaluation et des moyens à prendre pour bien se préparer dans le futur. » (entrevue no 3)

Pour d'autres, leur opinion est plus nuancée et cela peut avoir trait au choix de carrière de l'étudiant, sur le plaisir à faire aimer la matière, à motiver l'étudiant.

« Je pense qu'il y a de bons élèves qui seraient de bons élèves avec n'importe qui. Je n'ai peut-être pas une influence sur la réussite de ces élèves-là, j'espère que j'ai une influence sur le plaisir à faire cette matière-là. » (entrevue no 9)

« Je suis très consciente, surtout quand on parle d'individu, ce que j'aime faire c'est de les motiver, de les stimuler, de leur donner le goût d'apprendre. Et cela peut avoir peut-être une incidence qui va faire qu'ils vont avoir le goût de lire, qu'ils vont peut-être être plus attentifs, qu'ils vont peut-être chercher à connaître, à comprendre mais, je veux dire, je ne peux pas faire le travail à leur place. Tout ce que je peux faire, c'est d'essayer de les motiver. » (entrevue no 4)

Un des participants a précisé qu'il n'avait pas d'influence directe sur la réussite des étudiants mais, en apportant certaines modifications par rapport au travail des étudiants, cela pouvait les aider à mieux réussir.

« En gros, je dirais non. Par contre, il est certain qu'en modifiant leurs conditions de travail, comme par exemple les laisser étudier en équipe, on peut faciliter leur travail et donc leur réussite. » (entrevue no 16)

- présenter un contenu structuré et organisé

Au niveau de la manière de présenter le contenu, les manières privilégiées sont nombreuses et variées. Elles dépendent du cours à donner mais les participants ont tous, à quelque part de leurs discours, mentionné qu'ils tiennent compte des étudiants à ce qu'ils soient actifs en classe.

« ça dépend des cours évidemment, mais je dirais qu'il y en a quelques-unes. Dans le fond, je fais toujours, ou en tout cas assez souvent, des parties d'exposés formels mais j'essaie qu'il y a d'autres formules qui soient utilisées, par exemple des études de cas, l'apprentissage coopératif. J'essaie qu'il y ait un équilibre entre quelque chose d'un peu plus passif pour l'élève et la partie un peu plus active au niveau des façons de travailler. Parce qu'un cours de trois heures où les étudiants sont complètement actifs tout le temps, ça les fatigue aussi, ils viennent comme bien, ils trouvent ça exigeant. Dans l'enseignement qu'ils ont eu, peut-être que les nouveaux, ça ne

sera pas comme ça, mais ils ne sont pas nécessairement tellement habitués à ça non plus encore. Alors, j'essaie de faire un équilibre entre les formules, je dirais un peu plus traditionnelles et les formules un peu plus actives. » (entrevue no 5)

« Beaucoup. Beaucoup d'exercices. La théorie est toujours intercalée d'exercices, de travail en sous-groupes, de retour; il n'y en a pas beaucoup de cours de maths maintenant avec une heure complète de théorie. » (entrevue no 10)

L'autre question que contenait cette section portait sur ce qui caractérisait chacun lorsqu'il donne un cours. Chaque participant pour y répondre pouvait se baser sur l'opinion de ses étudiants, de collègues de travail ou d'autres professionnels. Ce qui ressort a trait aux descripteurs de la personnalité et aucunement à des stratégies, formules pédagogiques ou techniques d'enseignement. En voici quelques exemples :

« Mes élèves me le disent souvent, quand je leur demande une évaluation en fin de session où ils ne sont pas obligés d'indiquer leur nom et ils me disent que je suis tout le temps de bonne humeur, enjouée, motivante. Ça, ils me le disent quasiment à chaque session. » (entrevue no 5)

« Je pense que, par rapport aux autres profs de math, je suis peut-être plus détendu, plus porté à faire de blagues, (...) Mais je pense que c'est une façon de leur dire, écoutez, on ne meurt pas de faire une erreur de maths, mais je veux dire, la vie est tellement plus l'fun si on la voit du bon côté. Et la vie, ce n'est pas les maths. De ce côté-là, parmi les profs de math, je suis plus du côté de la vie que des maths. C'est ce que je pense, mais je suis probablement pas la seule, mais je pense que chaque prof de maths essaie de raccrocher les étudiants d'une certaine façon et pour moi ce n'est pas nécessairement les maths qui sont la façon de raccrocher les étudiants aux maths. » (entrevue no 9)

« Je pense que pour les élèves, de manière générale, ils diraient il adore sa matière. Je pense que ça serait ça. Je ne pense pas qu'ils diraient que je suis particulièrement un bon prof qui donne des cours passionnant, tu sais, qu'ils sont suspendus à mes lèvres, que je suis un excellent, que je donne des prestations très impressionnantes, mais il adore sa matière, puis disons si je me fie plus sur moi, sur ce que je pense, je reviendrais à cette idée-là, de respect. Je pense que les élèves sentent que je les respecte profondément et que je suis, je vais écouter ce qu'ils ont à dire,

je vais essayer de comprendre ce qu'ils ont à dire, et que jamais je vais essayer de les humilier, de les rabaisser, quelque chose comme ça. Je dirais que c'est à peu près les deux thèmes qui reviendraient. » (entrevue no 18)

- assurer des conditions propices à l'apprentissage

Cette section comportait aussi deux questions, la première sur les activités d'apprentissage où les étudiants sont les plus actifs et la seconde, celles dans lesquelles l'étudiant avait une meilleure perception de lui-même. Les activités d'apprentissage où les étudiants sont les plus actifs sont celles où les étudiants sont en périodes d'exercices ou de laboratoires, lors d'apprentissage coopératif, de travail d'équipe, la synthèse par petits exposés oraux. Ce sont les principales activités qui ont été mentionnées par les participants.

Quant aux activités qui permettent aux étudiants d'avoir une meilleure perception d'eux-mêmes, elles se divisent en trois catégories. Une première concerne les travaux avec une réflexion personnelle.

« Des travaux qui demandent peut-être une certaine réflexion personnelle, qu'ils savent qu'ils peuvent écrire ce que eux pensent au lieu de ce que le professeur voudrait avoir. Des fois, c'est intéressant pour mieux les comprendre, pour mieux, leur donner une question ouverte, leur demander c'est quoi que tu en penses et qu'ils savent qu'ils ne seront pas évalués sur la réponse mais sur peut-être les arguments » (entrevue no 2)

Une seconde catégorie porte sur les travaux longs que certains nomment aussi travaux terrains.

« Je sais qu'en général l'activité qu'on fait dans l'analyse de groupe en Individu et société, les étudiants aiment ça. Même si ce n'est pas d'eux-mêmes, le fait qu'ils sont allés, ils ont parlé à du monde, [...] En général, ils sont contents. Même au début, ils ont peur de l'oral, et tout ça mais en général ils se rendent compte que c'est utile. Ils voient tout ce que les autres, la diversité des groupes, les constantes, les choses qui sont différentes, ils apprécient ça. Sur le coup, quand on leur propose ça, ils te regardent, ils sont inquiets un peu mais en général, ils sont contents du produit à la fin, beaucoup plus que d'un examen. Je pense, qu'ils sont assez heureux et les travaux

terrains, je dirais qu'ils sont assez gratifiants pour les étudiants. » (entrevue no 4)

« Des travaux des fois de grandes envergures, il peut avoir une proportion d'étudiants qui se sont assez, qui ont travaillé fort et bien et encadré aussi et qui vont te dire ça, après, qui sont bien satisfaits du travail, qui sont heureux d'avoir fait ce travail-là, de toute façon, ils te le disent. » (entrevue no 5)

La troisième catégorie s'explique un peu par la discipline enseignée soit les mathématiques. Comme ce sont surtout des exercices qui sont privilégiés dans cette matière, alors, l'opinion des participants est différente des deux autres ci-dessus mentionnées.

« Je crois fondamentalement que ce sont les activités où les étudiants sont justement plus actifs. Quand un étudiant suggère quelque chose en classe qui a un lien avec ce qu'on fait ou ce qu'on va faire lors d'une rencontre ultérieure, je réutilise l'idée, en mentionnant bien que c'est l'idée de (...) Cela permet à la personne de prendre un peu plus confiance en lui. De plus, la réalisation de travaux à la maison est une belle occasion pour les étudiants d'arriver à avoir une meilleure perception d'eux. Obtenir la réponse attendue à un problème de mathématiques est une belle façon de se confirmer qu'on est sur la bonne voie. » (entrevue no 3)

- questionner les étudiants fréquemment pour vérifier leur compréhension

Dans cette section, nous voulions voir de quelle manière le professeur vérifie la compréhension du contenu donné et des travaux à faire. En ce qui concerne le contenu donné, les façons utilisées les plus courantes sont des exercices avec un retour sur ceux-ci, des tests de lecture, mini-tests ou des travaux hebdomadaires. Donc, l'étudiant est sollicité sur une base régulière (dans ce cas, à chaque semaine) à produire quelque chose.

Pour les travaux à faire, ce qui ressort, ce sont surtout des travaux de session. La façon de vérifier la compréhension concerne surtout les consignes et l'avancement du travail par étapes. Le découpage en étapes d'un travail de session est une pratique courante que les professeurs qui donnent ce type de travail utilisent pour s'assurer de la compréhension des étudiants.

« Bien là, d'une manière générale, quand je donne des travaux sur le terrain, je revois tout le monde. Ils ont des consignes générales, que tout le monde a en même temps et là je revois chacune des équipes ou chaque individu à la limite, s'ils travaillent tout seuls. Je ne les laisse pas partir comme ça, ils sont obligés de... Des rencontres formelles, avec rendez-vous et tout ça; ils ne peuvent pas s'en aller de même, donc ça les encadre, ils sont obligés d'être là, de s'organiser, d'être présents, ça leur donne du temps pour faire avancer leurs choses et souvent il va y avoir une évaluation formative, il ne faut pas qu'ils arrivent les mains vides non plus, faut qu'il y ait déjà un petit peu de travail de fait. S'ils n'ont pas de travail de fait, je les retourne, il faut qu'ils reviennent. » (entrevue no 4)

- assigner des exercices collectifs et des travaux pratiques individuels

Pour cette section, nous avons interrogé les professeurs pour savoir ce qu'ils privilégiaient entre les travaux individuels ou d'équipes et la forme de ces travaux. Les deux types de travaux sont retenus et cela dépend de plusieurs aspects.

« Un travail individuel, je ne déteste pas non plus. J'aime les travaux qui sont individuels mais des fois c'est la surcharge. Le réseau de parenté on ne pouvait pas faire ça en équipe et ça a été long » (entrevue no 2)

« J'encourage le travail d'équipe dans la réalisation de premiers problèmes, je pense qu'il est intéressant que les étudiants parlent de mathématiques entre eux, car la verbalisation est une étape importante du processus de compréhension, mais je suggère de passer éventuellement au travail individuel, car l'évaluation sommative est principalement basée sur des examens réalisés individuellement... sauf à quelques occasions où un travail d'équipe peut être remis. Il est important, dans un tel contexte, de suggérer à l'étudiant de développer son autonomie. » (entrevue no 3)

« Les affaires plus théoriques et la vérification, ils ont-tu fait l'effort de le lire, de s'approprier ces notions-là, ça, je vais faire une évaluation individuelle. Par contre, l'application, je vais autoriser davantage de travaux d'équipes avec souvent un suivi du travail d'équipe, comme cela s'il y a des problèmes, s'il y a des parasites, je leur donne l'occasion et les moyens de s'en sortir sans être pénalisé. J'essaie de faire attention à cela, ne pas écœurer ceux qui se ramassent par accident avec quelqu'un qui

ne veut pas travailler ou quelqu'un qui abandonne en cours de route. » (entrevue no 4)

« je les fais travailler, la plupart du temps je les fais travailler individuellement mais ils se posent des questions entre eux, ils ne travaillent pas vraiment individuellement, quand ils ont besoin d'aide ils vont chercher le voisin. » (entrevue no 9)

La dimension évaluation

La dimension évaluation compte quatre indicateurs : la rétroaction, les formes d'évaluation sommative les plus utilisées, le stress et l'anxiété des étudiants avant une évaluation sommative et la réaction du professeur face aux étudiants stressés et angoissés.

Pour la rétroaction, tous les professeurs ont affirmé l'utiliser, certains professeurs l'appliquent par des travaux ou devoirs hebdomadaires.

« Je donne des devoirs presque à tous les cours, que je ramasse et que je corrige. Je corrige une fois semaine, je ne corrige pas à tous les cours, je les rencontre trois fois par semaine. Je corrige une fois par semaine, sans note. C'est du formatif. » (entrevue no 10)

« Les petits travaux sont aussi une forme de rétroaction, car souvent les étudiants sont invités à revoir dans leur version les éléments revus en classe. Cette approche est intéressante en utilisant les documents visuels comme point de départ. » (entrevue no 16)

D'autres professeurs ont précisé que la rétroaction peut s'appliquer aux étudiants mais aussi à eux.

« Je fais à deux niveaux; je le fais pour moi et je le fais pour eux. Pour moi, c'est à la fin de la session; je leur pose habituellement quatre questions sur le cours, les évaluations, sur moi comme prof mais toujours en lien avec l'enseignement et ils ne sont pas obligés de mettre leur nom et ils me remettent ça et je lis ça à la fin de chaque session. Ça me donne une bonne idée de comment ça s'est passé. Pour eux, je vais le faire, c'est variable selon les cours. » (entrevue no 5)

« De façon informelle... mais parfois également de façon officielle. Ce que je comprends de la rétroaction, c'est le fait de

demander aux étudiants de réagir à “ce que je leur fais vivre”. Au Collège Lionel-Groulx, une évaluation administrative est réalisée à l’occasion et permet de tâter l’opinion des étudiants sur mes approches pédagogiques. Si la rétroaction signifie plutôt de voir si les étudiants ont compris ce qu’on vient de voir ou s’ils ont saisi ce qui a été vu au dernier cours, je le fais dans mes retours sur le dernier cours, pour créer un lien avec ce qui est nouveau. » (entrevue no 3)

En ce qui concerne les évaluations sommatives les plus utilisées, elles se présentent sous la forme d’examens, de mini-tests, de travaux hebdomadaires¹⁷ ou de session, des contrôles de lectures et des exercices. Il est à noter que la partie écriture est présente dans chacune des formes utilisées. Ceci rejoint la caractéristique centrale outils de base (lecture et écriture), un élément associé au programme des sciences humaines par le personnel enseignant.

Pour les professeurs, leur perception face à comment se sentent leurs étudiants avant de passer un examen permet de mettre en évidence certaines catégories d’étudiants, ceux qui sont stressés et ceux qui ne le sont pas, les trop confiants.

« Je dirais que c’est variable, il y en a qui sont un peu stressés, il y en a qui ne le sont pas, il y en a qui sont beaucoup stressés, c’est variable. Ils savent que je suis exigeante donc c’est certain que ça doit mettre un niveau de stress un petit peu, peut-être plus que dans un cours où il y a peu d’exigence, mais en même temps, je pense que je suis assez claire dans les consignes et dans les exigences justement pour que, et dans la pré-préparation à l’examen pour que je pense qu’ils arrivent relativement prêts. » (entrevue no 5)

« Il y en a qui sont très stressés, il y en a qui sont un peu je-m’en-foutisme-là, mais je pense qu’en général, il y en a qui ont pris du retard et qui, avant un examen, réalisent qu’ils ont pris du retard et c’est pas reprenable. La veille d’un examen, tu ne peux pas faire l’étude de quatre, cinq, six semaines de cours. Eux autres, ils sont presque sûrs d’échouer. » (entrevue no 9)

La dernière question portait sur la manière dont le professeur réagit en face des étudiants stressés et anxieux. Premièrement, les professeurs ont presque tous connu ce

¹⁷ Le terme travaux hebdomadaires inclut les exercices et les devoirs, tout ce qui a trait à un travail écrit sur une base régulière.

phénomène. Ce qu'ils font est d'essayer de parler aux étudiants en question. Ce sont des interventions individuelles habituellement mais parfois au groupe-classe. Souvent, les étudiants les plus stressés sont les filles.

« C'est arrivé à l'autre session; j'ai une étudiante qui a paniqué, qui a sorti de la classe en pleurant. J'étais un peu agressif, parce que, mais... Comment j'ai réagi? J'ai dit écoute, l'examen n'est pas en dehors de ce que tu as appris, regarde bien... là on est sorti de la classe parce qu'elle paniquait, elle, et que je ne voulais pas qu'elle panique le reste de la classe. J'ai dit, écoute là, regarde la question, je demande une synthèse; as-tu fait tes synthèses? Oui, donc ça devrait pas être difficile pour toi... Je l'ai un peu secoué pour dire, ça ne se peut pas, tu sais que tu es intelligente, tu sais que tu es capable de répondre à ça. Et là, elle s'est excusée, elle a dit moi B..... je suis spontanée comme ça, puis elle est rentrée en classe et elle a fait son examen, je pense qu'elle a eu 17 ou 18 sur 25. Donc. Et une chance que je l'ai sortie de la classe parce qu'il y en avait une autre qui avait l'air à paniquer aussi, puis là, je suis revenu en classe et je leur ai dit : écoutez là, paniquez pas c'est pas quelque chose que vous ne connaissez pas, c'est quelque chose que vous savez, il s'agit de réfléchir pour répondre à ça. » (entrevue no 2)

« Oui. Et souvent quand ça arrive, il est trop tard, on est rendu là. La seule chose que tu peux faire c'est de reparler à cette personne-là après, lui demander de venir te voir, essayer de voir ce qui ne va pas, qu'elle se calme, qu'elle en revienne un peu. Mais souvent on s'en rend compte pendant l'examen, la personne est là qui dit : Aaaahhh! Aaaahhh! Tu vois que la 'steam' lui sort par les oreilles comme on dit. Tu dis bon, il faut que t'essaies de vérifier si c'est parce qu'elle n'a pas travaillé ou si c'est parce que,... il y en a, j'ai vu ça chez les femmes surtout, les filles, elles deviennent très, très, très anxieuses, incapables de gérer le stress. J'en ai pris une couple, justement l'automne passé, en tutorat comme ça, pour essayer de voir. » (entrevue no 4)

« Ce que je fais, si je vois vraiment que ça pose problème dans certains cas particulièrement, je vais faire une intervention individuelle avant l'examen mais quand j'entre en classe, je les sécurise beaucoup... Je vais voir l'élève, je lui dis, bon j'ai l'impression que tu as l'air un peu stressé et la personne va souvent m'avouer qu'elle n'est pas prête. Donc, ce stress-là me confirme qu'elle n'a pas mis le temps qu'elle aurait voulu, qu'il

est arrivé un événement. S'il est arrivé un événement assez important, je vais lui proposer de venir faire l'examen dans un autre cours mais ce n'est pas des pratiques que je vais rendre courantes » (entrevue no 5)

En résumé, parmi les six caractéristiques centrales de la représentation sociale, nous pouvons noter que deux de celles-ci sont en lien avec les pratiques professionnelles : le temps accordé aux études et la lecture et l'écriture comme outils de base. Rien par contre ne nous permet de mesurer les effets sur les pratiques. Ceci fait suite aux réactions obtenues lors de la lecture du résumé du premier entretien. Il n'y a pas eu de changements dans les pratiques professionnelles, seulement quelques modifications ou ajustements.

Les deux caractéristiques précédentes se retrouvent dans les pratiques d'intervention et d'évaluation. Le temps accordé aux études se reflète dans les travaux (hebdomadaires ou de session) et les examens. La lecture et l'écriture comme outils de base s'inscrit dans la caractéristique temps accordé aux études puisqu'une partie de ce temps est consacrée à la lecture et à l'écriture. Dans le noyau central (figure 4), ces deux caractéristiques ne sont pas en association mais dans la réalité des pratiques professionnelles, elles le sont. Les seules traces laissées par les étudiants sont les travaux et les examens. Donc, ce sont des manifestations des lectures et des écrits des étudiants.

5.3. Les caractéristiques réelles de cohortes d'étudiants

La troisième partie de ce chapitre présente les résultats retenus pour faire la comparaison entre les caractéristiques réelles et représentationnelles. Comme nous l'avons précédemment indiqué, nous avons utilisé trois sources d'information. Les résultats des tableaux 5 à 14 proviennent de trois enquêtes personnelles sur le profil d'entrée des étudiants en sciences humaines (automne 1999, automne 2001 et automne 2002). Les indicateurs retenus sont :

- la situation en mai dernier
- la moyenne générale des notes obtenues en secondaire V (perception de l'étudiant)
- le nombre moyen d'heures d'études par semaine en secondaire V
- le premier choix de programme au moment de l'inscription

- les raisons qui ont motivé ou influencé le choix de programme
- l'intention concernant le choix de leur future profession
- le nombre moyen d'heures d'études par semaine
- le nombre moyen d'heures de lecture par semaine dans le cadre des études
- le nombre moyen d'heures de lecture par semaine dans un cadre autre que leurs études
- ce que doit posséder ou avoir un étudiant pour réussir ses études collégiales

Le tableau 15 présente aussi les différences entre les garçons et les filles pour certains indicateurs.

La seconde source d'information montre d'autres résultats provenant de l'enquête *Aide-nous à te connaître* (automne 2002). Le tableau 16 illustre ces résultats qui portent sur les indicateurs suivants :

- le nombre d'heures d'études par semaine au secondaire
- les raisons pour ne pas étudier davantage au secondaire
- le premier choix de programme
- la motivation face à la réussite des études collégiales
- les raisons de la poursuite des études collégiales
- l'aide offerte par le cégep

La troisième source de données concerne les résultats de français secondaire V des nouveaux inscrits en sciences humaines à l'automne 2002 (tableau 17). La moyenne obtenue est de 75 % avec un écart-type de 8 %. La distribution des résultats montre une courbe légèrement asymétrique à droite.

Tableau 5. Répartition en % des étudiants en sciences humaines selon leur situation en mai dernier (Collège de Sherbrooke, sessions A-1999, A-2001 et A-2002) (question 5)

Situation en mai dernier	(1999)	(2001)	(2002)
Finissant de secondaire V	78	82	74
Autre programme collégial	9	7	13
Arrêt d'études	13	11	13
Total	100	100	100

Tableau 6. Répartition en % des étudiants en sciences humaines provenant du secondaire selon la moyenne générale de leurs notes obtenues en secondaire V (Collège de Sherbrooke, sessions A-1999, A-2001 et A-2002) (question 7)

Moyenne en secondaire V	(1999)	(2001)	(2002)
64 % et moins	1	1	1
65 à 69 %	5	5	6
70 à 74 %	41	15	22
75 à 79 %		28	30
80 à 89 %	49	48	37
90 % et plus	4	4	4
Total	100	~ 100	100
Moyenne perçue	79	81	79
Moyenne réelle	78	78	77

Tableau 7. Répartition en % des étudiants en sciences humaines provenant du secondaire selon le nombre moyen d'heures d'études par semaine en secondaire V (Collège de Sherbrooke, sessions A-1999, A-2001 et A-2002) (question 8)

Nombre moyen d'heures d'études par semaine	(1999)	(2001)	(2002)
2 heures et moins	44	37	43
3 à 5 heures	37	34	39
6 à 10 heures	16	20	15
Plus de 10 heures	3	9	4
Total	100	100	~ 100
Moyenne	3,6	4,4	3,7

Tableau 8. Répartition en % des étudiants en sciences humaines selon leur premier choix de programme au moment de leur inscription (Collège de Sherbrooke, sessions A-1999, A-2001 et A-2002) (question 9 et 10)

1 ^{er} choix de programme	(1999)	(2001)	(2002)
Sciences humaines	77	79	80
Technique d'éducation spécialisée	23	3	2
Techniques policières		5	8
Autres programmes		13	10
Total	100	100	100

Tableau 9. Répartition en % des étudiants en sciences humaines selon les raisons qui ont motivé ou influencé leur choix de programme (Collège de Sherbrooke, sessions A-1999, A-2001 et A-2002) (question 11)

Raisons	Pourcentage d'étudiants qui ont donné cette raison		
	(1999)	(2001)	(2002)
Aller à l'université	9	9	17
Orientation connue	29	32	29
Cours intéressants	10	14	9
Intérêt pour le programme	7	9	9
Intérêt pour l'étude de l'humain, de la société et du monde	7	11	7
Ouverture du programme	6	5	5
Pour les maths	3	3	1
Ne pas avoir de sciences	4	8	3
Programme général	3	5	2
Facilité du programme	4	1	1
Ne sait pas quoi faire	12	13	9
Changement de programme	9	9	9
Augmenter les notes	2	1	2
Faire les cours de base	3	3	2

Tableau 10. Répartition en % des étudiants en sciences humaines selon l'intention concernant le choix de leur future profession (Collège de Sherbrooke, sessions A-1999, A-2001 et A-2002) (question 12)

Intention	(1999)	(2001)	(2002)
Choix non fixé	36	38	36
Choix fixé	64	62	64
Total	100	100	100

Tableau 11. Répartition en % des étudiants en sciences humaines selon le nombre moyen d'heures d'études par semaine (Collège de Sherbrooke, sessions A-1999, A-2001 et A-2002) (question 21)

Nombre d'heures d'études par semaine	(1999)	(2001)	(2002)
Moins de 5 heures	18	12	16
5 à 9 heures	50	43	43
10 à 14 heures	24	32	31
15 heures et plus	8	12	9
Total	100	~ 100	~ 100
Moyenne	8,1	9,1	8,6

Tableau 12. Répartition en % des étudiants en sciences humaines selon le nombre moyen d'heures de lecture par semaine dans le cadre de leurs études (Collège de Sherbrooke, sessions A-1999, A-2001 et A-2002) (question 22)

Nombre d'heures de lecture par semaine (études)	(1999)	(2001)	(2002)
Moins de 3 heures	37	26	30
3 à 5 heures	45	50	51
6 à 10 heures	14	20	16
Plus de 10 heures	4	5	4
Total	100	~ 100	~ 100
Moyenne	3,8	4,5	4,1

Tableau 13. Répartition en % des étudiants en sciences humaines selon le nombre moyen d'heures de lecture par semaine dans un cadre autre que leurs études (Collège de Sherbrooke, sessions A-1999, A-2001 et A-2002) (question 23)

Nombre d'heures de lecture par semaine (hors études)	(1999)	(2001)	(2002)
Moins de 3 heures	73	74	72
3 à 5 heures	21	17	21
6 à 10 heures	5	8	5
Plus de 10 heures	1	2	1
Total	100	~ 100	~ 100
Moyenne	2,1	2,3	2,1

Tableau 14. Répartition en % des étudiants en sciences humaines selon ce que doit posséder ou avoir un étudiant pour réussir ses études collégiales (Collège de Sherbrooke, sessions A-2001 et A-2002) (question 24)

Réponse	% d'étudiants qui ont donné cette réponse	
	(2001)	(2002)
Avoir un but	8	5
Détermination	8	8
Discipline	6	11
Étudier	4	6
Gestion de temps	9	9
Intérêt	6	4
Motivation	25	35
Organisation	7	11
Persévérance	11	13
Temps	7	7
Travailler	5	3
Volonté	14	24

Tableau 15. Principales différences en % entre les garçons et les filles concernant certains indicateurs relatifs au secondaire et au collégial (Collège de Sherbrooke, sessions A-1999, A-2001 et A-2002)

Indicateur	1999		2001		2002	
	F	G	F	G	F	G
Moyenne des notes (%) en secondaire V (perception de l'étudiant)	80	77	81	79	79	78
Moyenne des notes réelles (%) en secondaire V	78	76	79	77	78	76
Moyenne des heures d'études par semaine en secondaire V	3,8	3,1	5,0	3,1	3,8	3,0
Moyenne des notes (%) au collégial à la première session (perception de l'étudiant)	76	75,3	76	76	74	75
Moyenne des notes réelles (%) au collégial à la première session	67	62	71	66	67	62
Moyenne des heures d'études par semaine à la première session	7,8	6,2	9,3	7,0	9,2	7,4
Moyenne des heures de lecture par semaine (dans le cadre des études) à la première session	4,3	2,9	4,8	3,7	4,6	3,3
Moyenne des heures de lecture par semaine (dans le cadre hors études)	2,1	2,2	2,2	2,4	2,0	2,4

Tableau 16. Principaux indicateurs provenant de l'enquête *Aide-nous à te connaître* (printemps 2002, Collège de Sherbrooke)

Indicateurs	Enquête au printemps 2002 chez les futurs inscrits (n=261)	
Nombre d'heures d'études par semaine au secondaire	2 h et moins	36 %
	3 à 5 h	41 %
	6 h et plus	23 %
Raisons pour ne pas étudier davantage au secondaire	50 % des étudiants	manque de temps
	42 % des étudiants	manque de motivation
	28 % des étudiants	manque de concentration
	21 % des étudiants	manque de discipline
	28 % des étudiants	les notes sont suffisantes
	27 % des étudiants	suffisant pour les travaux donnés par les professeurs
Motivation face à la réussite des études collégiales	91 %	élevé
	8 %	moyen
	1 %	faible
Raisons de la poursuite des études collégiales	79 % des étudiants	choix de carrière
	77 % des étudiants	préparer mon avenir
	70 % des étudiants	préparation à l'université
	53 % des étudiants	pour accéder à une meilleure culture générale
	46 % des étudiants	satisfaction personnelle
	19 % des étudiants	aime étudier
	54 % des étudiants	pour obtenir un diplôme
	2 % des étudiants	pour satisfaire mes parents
Aide offerte par le cégep	40 % des étudiants	français écrit
	24 % des étudiants	capacité de lecture et compréhension de texte
	35 % des étudiants	organisation de son temps
	35 % des étudiants	soutien pour l'orientation ou une meilleure information

Tableau 17. Répartition des résultats de français secondaire V des étudiants inscrits en première année des sciences humaines à l'automne 2002 au Collège de Sherbrooke

Classe de notes (en %)	Nombre d'étudiants	Pourcentage d'étudiants
60 à 64	47	12
65 à 69	69	18
70 à 74	78	20
75 à 79	85	22
80 à 84	64	16
85 à 89	36	9
90 à 94	14	4
Total	393	100

Chapitre 6 : La discussion des résultats

Le sixième chapitre présente la discussion des résultats observés précédemment. Dans un premier temps, nous amorçons la discussion par une série de comparaisons entre les caractéristiques réelles et représentationnelles. Nous suggérons des pistes de réflexion comme suite aux résultats de certaines comparaisons. Dans un second temps, nous tentons d'expliquer le peu d'effets obtenus sur les pratiques professionnelles des participants à la suite d'une prise de conscience de leurs représentations. Comme cible de départ, nous abordons le nombre d'années d'expérience d'enseignement des participants.

6.1. Une comparaison des caractéristiques réelles et représentationnelles

Dans cette partie du dernier chapitre, nous reprenons certaines caractéristiques représentationnelles (centrales et périphériques) et nous les comparons avec des caractéristiques réelles.

6.1.1. Les prises de décisions

La première comparaison concerne les trois prises de décisions, celle de poursuivre librement ses études, celle de son choix de programme et celle d'accorder du temps à ses études. La première prise de décision, c'est-à-dire celle de poursuivre librement ses études, correspond assez bien à la réalité¹⁸. Dans les faits, comme le montre le tableau 16, seulement 2 % des étudiants le font pour satisfaire le désir de leurs parents.

Une deuxième prise de décision est celle du choix de programme. Dans la figure 2, deux représentations émergent : celle de l'étudiant qui est en sciences humaines par choix personnel et celle de l'étudiant qui n'a pas le choix parce qu'il a été refusé ou parce qu'il ne sait pas où aller. Dans la réalité, plusieurs nuances sont à apporter. Les résultats des trois enquêtes montrent que près de 80 % des étudiants sont inscrits en sciences humaines par choix et 20 % parce qu'ils ont été refusés dans leur premier choix (tableau 8). Parmi les 80 % des étudiants dont ce programme constitue leur premier choix, quelques étudiants ont fourni comme raison qu'ils ne connaissent pas leur orientation. Dans les faits, comme le montre le tableau 9, pour la raison *ne sait pas quoi faire*, nous retrouvons

¹⁸ Au Collège de Sherbrooke, entre 75 à 80 % des étudiants sont issus du secondaire (Tableau 5).

12 % des étudiants en 1999, 13 % en 2001 et 9 % en 2002. Par contre, ces chiffres sont trompeurs car, en réalité, ceux qui ont indiqué seulement cette raison sont moins nombreux soit en 1999, 9 %, 6,5 % en 2001 et en 2002, 5,4 %. La différence s'explique par le fait que l'étudiant qui a écrit *ne sait pas quoi faire* associe une autre raison à celle-ci. L'extrait suivant peut servir d'exemple : *Je ne savais pas où aller et les sciences humaines étaient le programme qui m'intéressait*. De plus, le tableau 10 permet de constater que pour deux étudiants sur trois, le choix d'une profession future est fixé. Si nous omettons les 20 % des étudiants dont le premier choix de programme est autre que celui des sciences humaines, les chiffres révèlent alors que 45 % des étudiants de première session ne sont pas fixés par rapport à leur orientation professionnelle et 55 % des étudiants sont fixés. Cette dernière donnée est supérieure à ce que rapporte le Conseil supérieur de l'éducation (1995) à savoir qu'environ 20 % des étudiants¹⁹ ont un projet scolaire relativement précis. Une meilleure connaissance des caractéristiques des étudiants au regard de leur orientation professionnelle serait davantage souhaitable. Cette connaissance s'inscrirait bien dans l'approche d'école orientante. Selon une enquête menée au Collège de Sherbrooke en 2002, les professeurs arrivent en quatrième position pour la personne la plus importante en lien avec leur réflexion sur leur choix de carrière²⁰.

La troisième prise de décision est celle accordée au temps d'étude. Les trois enquêtes que nous avons menées en 1999, 2001 et 2002 montrent qu'au secondaire, les élèves consacrent peu de temps à étudier (tableau 6), autant les garçons que les filles, la différence étant minime (tableau 15). Ces résultats rejoignent ceux trouvés par Terrill et Ducharme (1994) et ceux de l'enquête *Aide-nous à te connaître* (printemps 2002) (tableau 16). Le tableau 16 montre que les principales raisons pour ne pas étudier davantage sont : manque de temps (50 %), manque de motivation (42 %), manque de concentration (28 %), notes suffisantes (28 %), temps suffisant pour les travaux donnés par les professeurs (27 %) et manque de discipline (21 %). Quand les étudiants arrivent en première session collégiale, certains poursuivent les mêmes comportements d'étude (Terrill et Ducharme, 1994). D'après le tableau 11, environ 10 % des étudiants étudient 15 heures et plus par semaine au premier trimestre collégial. En tenant compte de la

¹⁹ Dans son étude, le Conseil supérieur de l'éducation ne tient pas compte des programmes.

²⁰ Les trois autres groupes de personnes sont en ordre décroissant d'importance, la famille, les amis et les conseillers d'orientation.

pondération de chaque cours, le temps d'études prescrit varie entre 16 et 18 heures par semaine selon les profils du programme des sciences humaines. Ceci nous amène à nous questionner:

Quelles sont les pratiques pédagogiques à utiliser pour inciter l'étudiant à étudier le temps prescrit et pour permettre au professeur de s'assurer de ceci?

6.1.2. Les outils de base : lecture et écriture

La deuxième comparaison concerne l'élément central outils de base (lecture et écriture). À titre de rappel, les professeurs voient les étudiants de première session comme des étudiants éprouvant des difficultés en lecture et écriture. En ce qui concerne la lecture, les tableaux 12 et 13 montrent que les étudiants passent peu de temps à lire, que ce soit dans le contexte de leurs études ou hors études. Environ 20 % des étudiants passent six heures et plus à lire dans le cadre de leurs études et 6 % seulement dans le cadre hors études. Sur la base des propos recueillis auprès des professeurs dans le cadre de ce projet, un étudiant de ce programme, selon le profil et la session, soit lire de 5 à 10 heures par semaine dans le cadre des études. Nous constatons que peu d'étudiants le font. La réflexion qui s'impose va dans le même sens que celle concernant le temps accordé aux études.

Quelles sont les pratiques pédagogiques à utiliser pour inciter l'étudiant à lire et pour permettre au professeur de s'assurer de ceci?

De plus, le tableau 17 nous montre la répartition des résultats de français secondaire V des étudiants inscrits en première année des sciences humaines au Collège de Sherbrooke pour l'automne 2002. La moyenne est de 75 % avec un écart-type de 8. Sur la base des résultats précédents, nous soulevons une autre piste de réflexion :

Quelles sont les exigences des professeurs des sciences humaines au niveau de la lecture et de l'écriture? Est-ce qu'un étudiant avec une moyenne de 75 % en français secondaire V répond à ces exigences?

6.1.3. L'aide offerte par le cégep

Une troisième comparaison met de l'avant les formes d'aide offerte par le cégep qu'un étudiant inscrit dans le programme des sciences humaines aimerait recevoir. Les données sont les suivantes : 40 % des étudiants ont mentionné le français écrit, 24 % de l'aide en lecture et compréhension de texte et 35 % en organisation de son temps (tableau 16). D'après les propos recueillis au cours des entrevues, plusieurs professeurs ont indiqué que peu d'étudiants à la première session s'inscrivent sur une base volontaire au centre d'aide en français et encore moins à des ateliers de gestion de temps. Ces résultats amènent plusieurs interrogations :

Que se passe-t-il chez l'étudiant entre ce qui est souhaité et la réalité de la première session? Est-il au courant des services offerts? Qui doit le mettre au courant?

6.1.4. La motivation et la réussite

La quatrième comparaison s'effectue à partir de l'élément consensuel motivation et sa caractéristique associée réussite. Dans le modèle de motivation scolaire de Viau (1994), la réussite est un des indicateurs. Terrill et Ducharme (1994) font de la motivation un des indicateurs de la réussite ou de l'échec scolaire. Dans un cas comme dans l'autre, nous ne pouvons affirmer qu'est-ce qui est la cause de quoi. Par contre, en nous appuyant sur certains résultats du chapitre cinq, nous pouvons nous questionner en rapport avec ces deux éléments. Dans le tableau 16, au printemps 2002, 91 % des 393 futurs inscrits en sciences humaines ont indiqué avoir une motivation élevée face à la réussite des études collégiales. De plus, une majorité de ces futurs inscrits se retrouve dans la population visée par l'enquête sur le profil d'entrée à l'automne 2002 où 299 étudiants ont été rejoints (73 % des étudiants). Une des questions posées lors de cette enquête concernait ce que doit posséder ou avoir un étudiant pour réussir ses études collégiales. La réponse la plus fréquemment citée est la motivation avec 35 % des répondants (tableau 14). La différence de pourcentage entre les garçons et les filles est inférieure à 1 %.

Maintenant, si nous observons la réussite, le tableau 15 présente quelques différences entre les garçons et les filles. En nous attardant à deux de ces indicateurs, la moyenne des notes au collégial à la première session (selon la perception de l'étudiant) et

la moyenne des notes réelles au collégial à la première session, l'écart est important surtout dans le cas des garçons, supérieur à 10 %. Si la motivation et la réussite sont deux éléments étroitement liés comme le montrent les modèles théoriques et l'importance que leur attribuent les étudiants et les professeurs, ceci nous amène à plusieurs interrogations :

Que se passe-t-il entre la fin des études secondaires et la fin de la première session collégiale au niveau de la motivation à l'école? Que se passe-t-il à la deuxième session pour la motivation? Peut-on remarquer une baisse de motivation à la suite des résultats scolaires obtenus chez les garçons principalement? Un suivi des étudiants sur leur motivation à l'école serait-il souhaitable? Si oui, de quelle manière ce suivi pourrait-il se réaliser?

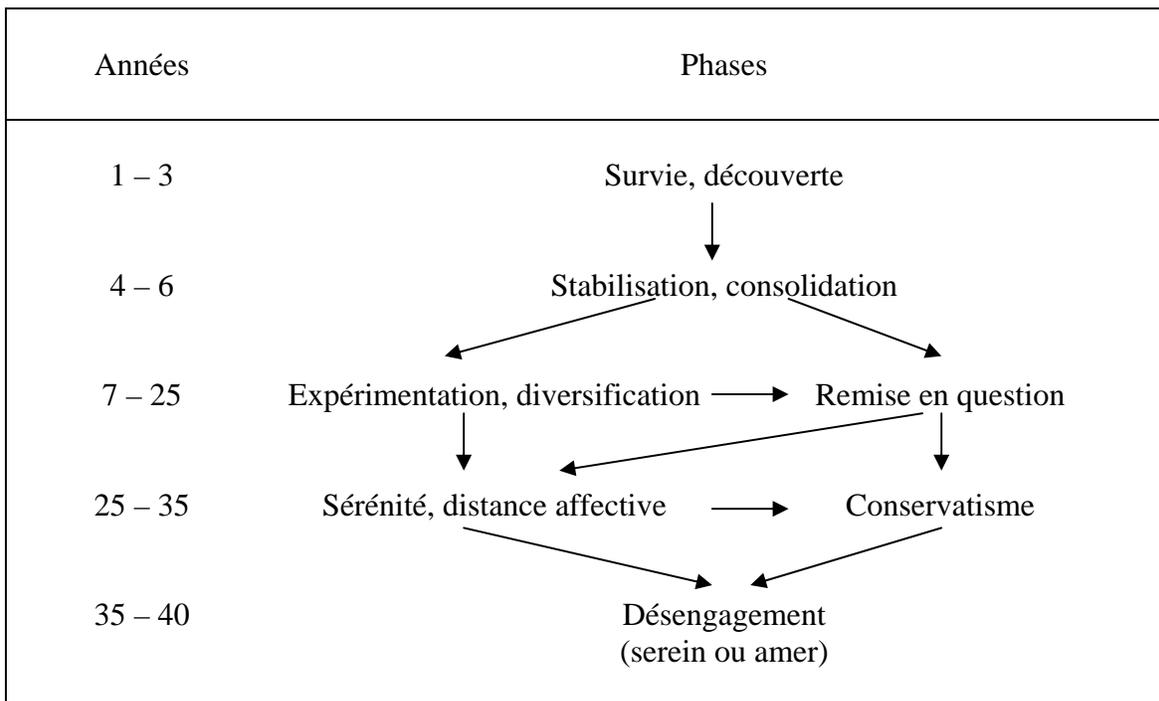
6.2. Une prise de conscience de ses représentations : des effets minimes sur ses pratiques professionnelles

En nous basant sur les résultats du cinquième chapitre concernant les effets d'une prise de conscience des représentations du professeur sur ses pratiques professionnelles, nous avons constaté qu'il y a peu de changements ou de modifications. Quand il y en a, elles sont mineures. Pour tenter d'expliquer ces résultats, nous partons des étapes de la vie professionnelle d'un enseignant. Parmi les différents auteurs qui ont travaillé sur cet aspect, nous retenons Huberman (1989). Le contexte de la recherche qu'il a menée se déroule en Suisse à l'enseignement secondaire (les élèves ont 13 à 19 ans). Il a interviewé 160 enseignants de ce niveau d'enseignement par rapport à leur parcours professionnel. La figure 5 résume les phases par lesquelles passe généralement un professeur au cours de sa carrière. Huberman a établi ce modèle après une recension des écrits empiriques sur ce thème.

Les premières années de vie professionnelle s'inscrivent dans une phase de survie-découverte. C'est l'entrée dans la profession avec ses tâtonnements. À l'enseignement collégial, un professeur peut entrer dans cette profession sans avoir nécessairement une formation pédagogique. Ce n'est pas un préalable absolu, comme c'est le cas à l'enseignement élémentaire et secondaire. Nous reviendrons sur ce point plus loin dans le texte. Cette phase de survie se caractérise par le choc de la réalité touchant tous les

aspects de la profession. Le professeur prend conscience de la complexité de son rôle et parfois du décalage entre ses idéaux et le travail quotidien. C'est aussi la phase de découverte : avoir ses groupes et les responsabilités que cela entraîne, appartenir à un programme (ou un département dans notre cas), enthousiasme, etc. Les professeurs « voient leurs débuts comme une période de tâtonnements où ils apprennent en observant les autres, en se rappelant leurs propres enseignants et en procédant par essais et erreurs » (Raymond, 1998, p. 33). Les nouveaux professeurs à l'ordre collégial sont souvent invités à suivre des cours de perfectionnement qu'ils poursuivent durant quelques années.

Figure 5. Le cycle de vie professionnelle des enseignants selon Huberman (1989)



La phase de stabilisation est caractérisée par la consolidation de son rôle souvent à la suite de l'engagement à long terme ou de l'obtention d'un poste. Il maîtrise davantage ses moyens pédagogiques, il se concentre sur les aspects didactiques de ses cours, il raffine le contenu de ses cours, il a souvent trouvé son propre style d'enseignement. Le professeur a un sentiment accru de compétence et tire une satisfaction personnelle à enseigner.

Après la phase de stabilisation, les parcours changent. Il y a une tendance à l'expérimentation et à la diversification. Le professeur « veut du changement, sort des activités routinières bien huilées, tente d'accroître son effet sur la classe et parfois aussi sur l'école » (Raymond, 1998, p. 34). C'est la période où le professeur s'engage dans des projets (supervision de stages à l'étranger, recherche), assume de nouveaux rôles (coordination départementale, de programme, d'encadrement, activités syndicales, etc.). Cette phase peut aussi comprendre une période de remise en question par rapport à son rôle, à certaines pratiques professionnelles, etc. Il peut s'agir d'un bilan de sa vie professionnelle.

Cette phase conduit à la suivante qui est plus une manière d'être qu'une phase distincte dans la progression de la vie professionnelle. C'est la phase de sérénité et de distance affective. L'enseignant est moins sensible aux critiques, il montre plus de tolérance et de spontanéité en ce qui a trait à la discipline. Son empressement à s'engager dans différents projets ou nouveaux rôles diminue. Certains font preuve d'une compréhension bienveillante envers les étudiants à la suite d'une prise de conscience de l'écart entre générations. D'autres se plaignent des changements chez les étudiants, dans les programmes, de l'évolution de l'école. S'appuyant sur certains auteurs tels que Prich (1986) et Peterson (1964), Huberman (1989) observe une tendance au conservatisme pour certains professeurs souvent à la suite d'une remise en question.

La dernière phase est le désengagement serein ou amer selon le parcours de chaque professeur, selon sa personnalité, bref, selon son histoire personnelle.

Les huit professeurs qui ont accepté de poursuivre à la deuxième année de cette recherche ont de 10 à 30 années d'expérience d'enseignement collégial. Donc, ils se situent dans la phase d'expérimentation pour les plus jeunes et dans la phase sérénité et distance affective pour les plus âgés. Au cours des années, la vision que le professeur a de ses étudiants peut changer. D'après les résultats d'Huberman (1989), il ressort qu'en début de carrière, les enseignants ont tendance à s'investir beaucoup et risquent d'être déçus si leurs attentes professionnelles ne sont pas satisfaites. Les enseignants sont proches de leurs étudiants au départ puis, graduellement, la relation se transforme. Elle devient plus distante car l'enseignant vieillit mais les étudiants restent jeunes. Il vient un temps où l'enseignant pourrait être le père, puis le grand-père de ces derniers. Ce

pourrait être la situation de nos huit participants compte tenu du nombre d'années d'expérience. De plus, à l'enseignement collégial, les nouveaux professeurs parmi les plus jeunes débutent rarement avant l'âge de 25 ans. En effet, un des critères d'embauche souhaité est d'avoir ou d'être en voie d'obtenir un diplôme de second cycle. C'est le cas pour 21 de nos 24 participants de départ.

Pour revenir aux résultats obtenus dans notre recherche, nous avons constaté peu d'effets chez les professeurs à la suite d'une prise de conscience de leurs représentations. Nous pourrions expliquer ceci par le fait que nos huit participants sont tous des professeurs d'expérience. Les phases dans lesquelles ils se trouvent s'étalent sur plusieurs années; la vision des étudiants change peut-être beaucoup moins rapidement. Pour constater des changements, une étude longitudinale serait probablement mieux appropriée pour observer une évolution dans les pratiques.

Par contre, l'étude des effets sur ses pratiques professionnelles suivant une prise de conscience de ses représentations pourrait donner des résultats à court terme chez les professeurs débutants. Comme ils sont dans la phase de survie et de découverte, ils apprennent souvent en observant les autres professeurs, en échangeant avec eux. Ils se basent aussi sur leurs souvenirs d'étudiants et des enseignants qu'ils ont eus. Un travail sur les représentations peut être le point de départ d'une réflexion ou d'une prise de conscience bénéfiques pour les nouveaux professeurs. Donc, il serait souhaitable que, à l'occasion de formations, les nouveaux professeurs amorcent un travail dans ce sens. L'utilisation d'un journal de bord ou d'un portfolio professionnel serait deux outils aidants. Pour les professeurs avec plusieurs années d'expérience, les changements qui s'opèrent dans les pratiques pourraient donner des résultats observables sur une plus grande période de temps que celle que nous avons retenue dans cette recherche.

Conclusion

La relation professeur-étudiants est un élément important dans le contexte de la réussite scolaire. Par leurs représentations, les professeurs peuvent influencer la réussite scolaire de certains étudiants. Lorsque des professeurs se rencontrent pour discuter du contenu d'un programme, d'un cours, lors de réunions d'encadrement ou de journées pédagogiques, ces professeurs ont une représentation des étudiants qu'ils côtoient régulièrement. C'est sur la base des caractéristiques qui composent cette représentation que les professeurs d'un programme prennent des décisions qu'ils peuvent a posteriori justifier.

Cette recherche visait trois objectifs. Le premier était de décrire les caractéristiques de la représentation sociale du personnel enseignant en sciences humaines à l'égard des étudiants à la première session. Deux représentations ont émergé, l'une étant plus présente dans l'image sociale que les professeurs se font de leurs étudiants, celle de l'étudiant qui n'a pas le choix d'être dans ce programme parce qu'il a été refusé dans un programme technique ou parce qu'il ne sait pas où aller. Les professeurs considèrent cet étudiant comme démotivé et qui accorde peu de temps à ses études. Sur une base consensuelle, les professeurs pensent aussi que l'étudiant qui arrive au cégep est libre d'y venir et que ce même étudiant éprouve des difficultés en lecture et en écriture.

Le second objectif avait trait aux effets sur les pratiques professionnelles d'une prise de conscience chez les professeurs de la découverte de leurs représentations. Les résultats obtenus montrent que peu d'effets ont été obtenus. Il n'y a pas de changements notables à l'exception de quelques modifications ou ajustements. Une explication de ces résultats peut être tentée par le nombre d'années d'expérience des professeurs participants. Ils ont un minimum de 10 années. Donc, la représentation que le professeur se fait de l'étudiant semble changer plus lentement que celle d'un nouvel enseignant. De plus, deux caractéristiques centrales de la représentation se retrouvent dans les pratiques, le temps accordé aux études et la lecture et l'écriture comme outils de base. Par contre, dans la pensée des professeurs, ces deux caractéristiques ne sont pas en association.

Le dernier objectif visait à établir des comparaisons entre certaines caractéristiques réelles et représentationnelles. Ces comparaisons se sont réalisées entre les prises de décisions (celle de poursuivre librement ses études, celle de son choix de programme et

celle d'accorder du temps ou non à ses études), les outils de base (lecture et écriture), l'aide offerte par le cégep que le jeune souhaite recevoir à sa première session ainsi que la motivation et la réussite. Ces comparaisons ont donné suite à certaines pistes de réflexion qui susciteront des actions de la part des professeurs du programme des sciences humaines, programme présentement en cours d'évaluation.

Références bibliographiques

- Abric, J.C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses universitaires de France.
- Association de pédagogie collégiale (1984). *L'étudiant de cégep*. Québec : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Association de pédagogie collégiale (1985). *Apprendre au cégep*. Québec : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Aubé, R. (2002). *La réussite scolaire des garçons au collégial*. Saint-Georges : Cégep Beauce-Appalaches.
- Barbeau, D. (1994). *Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves au collégial*. Montréal : Collège de Bois-de-Boulogne, Centre des ressources didactiques et pédagogiques.
- Beauvois, J.L. (1996). *La psychologie sociale*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Bissonnette, R. (1989). *Caractéristiques motivationnelles des étudiants de Collège 1*. Montréal : Collège de Maisonneuve, Service du développement pédagogique.
- Bloom, B.S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires* (Trad. V. De Landsheere). Paris : Éditions Fernand Nathan.
- Bonardi, C. et Roussiau, N. (1999). *Les représentations sociales*. Paris : Dunod.
- Bouchard, P. et Saint-Amant, L. (1993). La réussite scolaire des filles et l'abandon des garçons : un enjeu à portée politique pour les femmes. *Recherches féministes*, 6(2), 21-37.
- Bouchard, P. et Saint-Amant, L. (1996). *Garçons et filles : stéréotypes et réussite scolaire*. Montréal : Les Éditions du remue-ménage.
- Bousquet, G. (2004). *Le profil d'entrée des étudiants de sciences humaines*. Communication présentée au Colloque de l'Association de pédagogie collégiale 2004, Saint-Hyacinthe, Québec.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Cantin, A. et Dubuc, S. (1995). *Facteurs d'intégration et réussite aux études à la première session*. Joliette : Cégep Joliette – De Lanaudière.
- Charlier, E. (1989). *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*. Bruxelles : DeBoeck –Wesmael.
- Clenet, J. (1998). *Représentations, formations et alternance*. Paris : Éditions l'Harmattan.
- Collège de Sherbrooke. (1996). *Rapport d'évaluation en sciences humaines*. Sherbrooke : Collège de Sherbrooke.
- Collège de Sherbrooke (2000). *L'aide à la réussite et à la persistance aux études, plan institutionnel*. Sherbrooke : Collège de Sherbrooke.
- Collège de Sherbrooke. (2002). *Programme d'études préuniversitaires, diplôme d'études collégiales, Sciences humaines (300.A0)*. Sherbrooke : Collège de Sherbrooke.
- Collège de Sherbrooke (2003). *Système d'indicateurs pour le suivi des étudiants par programme (S.I.S.E.P.)*. Sherbrooke : Collège de Sherbrooke.
- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. (1997). *Évaluation du programme Sciences humaines*. Québec : Commission de l'évaluation de l'enseignement collégial.

- Conseil des Collèges. (1988). *La réussite, les échecs et les abandons au collégial, l'état et les besoins de l'enseignement collégial, rapport 1987-1988*. Québec : Conseil des Collèges.
- Conseil des Collèges. (1989). *L'harmonisation du secondaire et du collégial, l'état et les besoins de l'enseignement collégial, rapport 1988-89*. Québec : Conseil des Collèges.
- Conseil supérieur de l'Éducation. (1975). *Le collège, synthèse de la consultation sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*. Québec : Conseil supérieur de l'Éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1995). *Des conditions de réussite scolaire, réflexion à partir de points de vue étudiants*. Ste-Foy : Conseil supérieur de l'éducation, Direction des Communications.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1999). *Les enjeux majeurs des programmes d'études et des régimes pédagogiques*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris: PUF.
- DeKetele, J.M. (1990). Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur : les facteurs de réussite. *Vie pédagogique*, 66,4-8.
- DeKetele, J.M. et Roegiers, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations*. Montréal : Université de Montréal, Centre international de criminologie comparée.
- Denommé, J.M. et Roy, M. (1998). *Pour une pédagogie interactive*. Montréal: Gaétan Morin.
- Deshaies, P. (1989). *L'intervention auprès des étudiants de sciences humaines sans maths*. Shawinigan : Cégep de Shawinigan.
- Doise, W. (1990). Les représentations sociales. In R. Gighlione, C. Bonnet et J.F. Richard (dir.), *Traité de psychologie 3. Cognition, représentation, communication* (p. 111-174). Paris: Dunod.
- Doise, W., Clémence, A. et Lorenzi-Cioldi, F. (1992). *Représentations sociales et analyse de données*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Ducharme, R. (1990). *L'intégration des nouvelles étudiantes et des nouveaux étudiants (problématique et interventions)*. Montréal : Fédération des cégeps, Commission des affaires étudiantes.
- Elejabarrieta, F. (1996). Le concept de représentation sociale. In J.-L. Beauvois (dir.) *La psychologie sociale, tome II, Des attitudes aux attributions sur la construction sociale de la réalité* (p. 137-150). Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Fédération des cégeps (1999). *La réussite et la diplomation au collégial, des chiffres et des engagements*. Montréal : Fédération des cégeps.
- Fédération des cégeps (2003). *Le cégep, une force d'avenir pour le Québec*. Montréal : Fédération des cégeps.
- Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants*. Paris: Presses universitaires de France.
- Gaudet, L. (1995). *Étude descriptive de la relation entre l'orientation motivationnelle et la performance scolaire chez les étudiantes et les étudiants du collégial*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Québec.
- Giguère, H. (1988). L'entrée au collégial : comment se fait l'adaptation? *Prospectives*, 10, 129-133.
- Gilly, M. (1980). *Maître-élève, rôles institutionnels et représentations*. Paris : Presses universitaires de France.

- Gosling, P. (1992). *Qui est responsable de l'échec scolaire?: représentations sociales, attributions et rôle d'enseignant*. Paris: Presses universitaires de France.
- Gosselin, M. (1990). *Recension des écrits concernant l'influence de la relation informelle professeur/étudiant sur le développement de l'étudiant de niveau post-secondaire*. Essai, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec.
- Grize, J.B., Vergès, P. et Silem, A. (1987). *Salariés face aux nouvelles technologies*. Paris : Éditions du Centre national de la recherche scientifique.
- Guimelli, C. (1994). *Structures et transformations des représentations sociales*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Hess, R. et Weigand, G. (1994). *La relation pédagogique*. Paris: Armand Colin.
- Houssaye, J. (2000). *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berne : Peter Lang (1^{re} éd. 1988).
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Hyman, R.T.(1974). *Ways of teaching*. Philadelphie: J.B. Lippincott Company (1^{re} éd. 1970).
- Jodelet, D. (1984). Représentations sociales : phénomènes, concept et théorie. In S. Moscovici (dir.) *Psychologie sociale*. Paris : Presses universitaires de France.
- Jonnaert, P. (1988). *Conflits de savoirs et didactique*. Bruxelles : DeBoeck Université.
- Lacour-Brossard, L. (1986). Les étudiants en Sciences humaines. *Recherches sociographiques*, 27(3), 449-466.
- Lajoie, G. (2003). *L'école au masculin*. Sainte-Foy : Les Éditions Septembre.
- Liberté, J. et Dorais S. (1999). *Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Lamonde, J.(1983). *Analyse des caractéristiques de l'effectif collégial et des phénomènes liés à l'admission et à la poursuite des études collégiales, Phase II*. Québec : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial.
- Larose, S. et Roy, R. (1994). *Le réseau social : un soutien potentiel à la transition secondaire-collégial*. Ste-Foy : Cégep de Ste-Foy.
- Moliner, P. (2000). Étudier pour quoi faire?. In C. Garnier et M-L. Rouquette (dir.) *représentations sociales et éducation* (p. 79-91). Montréal: Éditions nouvelles.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : Presses universitaires de France (1^{re} éd. 1961).
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Paillé, P. (1991). *Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive : un modèle et une illustration*. Communication au Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences.
- Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Revue de l'association pour la recherche qualitative*, 15, 179-195.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park : Sage Publications Ltd. (1^{ère} éd. 1980).
- Pintrich, P.R. (1990). Implications of psychological research on student learning and college teaching for teacher education. In R.W. Houston (dir.), *Handbook of*

- research on teacher education* (p. 826-857). New-York: Macmillan publishing company.
- Raymond, D. (1998). Accroître son effet-enseignant dans un processus de développement professionnel. *Vie pédagogique* (107), 33-37.
- Raynald, F. et Rieunier, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés, apprentissages, formation, psychologie cognitive*. Paris : ESF.
- Rivière, B. (1995). *Dynamique psycho-sociale du décrochage au collégial*. Montréal : Université de Montréal, thèse de doctorat.
- Rivière, B., Sauvé, L. et Jacques, J. (1997). *Les cégépiens et leurs conceptions de la réussite*. Montréal : Collège de Rosemont.
- Rosenthal, R. et Jacobson, L. (1971). *Pygmalion à l'école, l'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*. (Trad. S.Audebert et Y. Rickards). Tournai: Casterman.
- Rouquette, M.L. et Rateau, P. (1998). *Introduction à l'étude des représentations sociales*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Roy, D. (1991). *Étude de l'importance des connaissances de l'enseignant et de l'influence des actes professionnels d'enseignement sur l'apprentissage au collégial*. Rimouski: Cégep de Rimouski.
- Saint-Onge, M. (1990). Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils?. In *Actes du 10^{ème} colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale* (Atelier 5.2.). Québec: Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Seca, J.-M. (2001). *Les représentations sociales*. Paris: Armand Colin.
- Tardif, J.(1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles: Éditions DeBoeck Université.
- Terrill, R. et Ducharme, R. (1994). *Passage secondaire-collégial : caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*. Montréal : Service régional de l'admission du Montréal métropolitain.
- Tinto, V. (1987). *Learning College, Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent : ERPI.
- Vigneault, et St-Louis, (1987). *Que s'est-il passé? Relance auprès d'élèves qui n'ont pas réussi la moitié des unités auxquelles ils étaient inscrits*. Laval : Collège Montmorency.
- Vigneault, M. (1993). *La pratique études/travail – les effets ?* Laval : Collège Montmorency.

Annexes

- Annexe A** Lettre d'invitation et formulaire de consentement pour le premier objectif
- Annexe B** Lettre d'invitation et formulaire de consentement pour le deuxième objectif
- Annexe C** Guide d'entrevue pour le premier objectif
- Annexe D** Questionnaire Informations générales
- Annexe E** Formulaire de confidentialité
- Annexe F** Liste des 42 thèmes ayant servi à la technique d'association libre
- Annexe G** Liste des 32 thèmes ayant servi à la technique des tris hiérarchiques successifs
- Annexe H** Liste du rang moyen de chaque thème retenu lors de la technique des tris hiérarchiques successifs
- Annexe I** Résultats des associations ayant servi à l'élaboration de la structure de la représentation sociale
- Annexe J** Canevas de base du résumé de la première entrevue
- Annexe K** Guide d'entrevue pour le deuxième objectif
- Annexe L** Questionnaire sur le profil d'entrée des étudiants en sciences humaines

Annexe A

Lettre d'invitation et formulaire de consentement pour le premier objectif

Bonjour,

Je sollicite votre participation à un projet PAREA intitulé « Étude des représentations des professeurs : comment se représentent-ils les élèves à leur entrée au collégial? ». Ce projet s'inscrit dans le cadre d'une thèse de doctorat en sciences de l'éducation à l'Université de Sherbrooke.

Cette recherche vise comme objectif pour l'année 2001-2002, à découvrir les représentations des professeurs à l'égard des élèves à leur entrée au niveau collégial. Plus spécifiquement, c'est de dégager les éléments centraux et périphériques des représentations collectives. Par *élément*, nous entendons les caractéristiques de l'élève qui sont au cœur de nos pratiques. Une réflexion partielle a débuté avec la mise sur pied de la structure de programme en sciences humaines. Je considère qu'une réflexion plus approfondie doit être amorcée et ce projet est une avenue intéressante pour permettre une telle démarche. L'étude des représentations pourra servir d'outil de réflexion à cet effet, outil doublement utile d'une part, dans le contexte de l'implantation d'un programme révisé et d'autre part, dans le contexte des plans d'aide à la réussite et à la persistance aux études. Les représentations permettent *a posteriori* de justifier les prises de positions et les pratiques professionnelles (Blin, 1997). Les représentations étant une forme de connaissance élaborée et partagée collectivement permettent d'orienter des conduites futures dans un contexte donné. Les représentations individuelles peuvent aider à mettre en lumière les représentations collectives.

Votre participation est requise soit à la session automne 2001 et/ou à la session hiver 2002. Il est important de souligner qu'une participation à l'automne n'est pas un préalable à une participation à l'hiver et l'inverse s'applique aussi. Votre participation est également volontaire. Vous pourrez vous désister à tout moment de ce projet.

À la session automne 2001, des entrevues individuelles semi-directives se tiendront. Le but est d'obtenir dans un premier temps, une liste d'éléments constitutifs des représentations individuelles à partir d'une analyse thématique des verbatims issus de la transcription du contenu des entrevues. Chaque entrevue d'une durée approximative de 60 minutes sera enregistrée sur bande sonore et les informations seront transcrites en verbatim (mot à mot) suite à quoi le contenu des cassettes ayant servi à l'entrevue sera effacé.

À la session hiver 2002, des techniques associatives seront utilisées pour permettre d'une part, de compléter le repérage des éléments constitutifs des représentations individuelles et d'autre part, de faire ressortir les relations entre ces éléments. Ceci devrait permettre de mettre en évidence les éléments du noyau central. Deux rencontres d'environ 30 à 45 minutes sont prévues avec chaque participant, l'une en janvier ou février et la seconde en mars ou avril.

Les documents ainsi produits seront conservés dans un endroit sûr auquel je serai la seule à avoir accès. Les données recueillies seront traitées de façon confidentielle et anonyme.

Aucun résultat ne sera divulgué avec l'identification de quelque participante ou participant que ce soit. L'ensemble des documents (verbatim et résultats des techniques associatives) ne seront identifiés que par un numéro de code. Le seul document qui sera identifié à votre nom est le présent formulaire de consentement; il sera conservé sous clé par la responsable du projet une fois rempli.

Les résultats seront présentés lors d'une assemblée générale de programme en juin ou août 2002. En tout temps, vous êtes invité à poser toute question ou à partager toute préoccupation relative à l'étude en contactant la responsable du projet aux coordonnées ci-dessous.

Je vous remercie à l'avance de prendre quelques minutes de votre précieux temps pour apposer votre signature dans l'encadré approprié.

Bien à vous,

Ginette Bousquet
Responsable du projet
Collège de Sherbrooke
475, rue du Parc
Sherbrooke J1E 4K1
bousqugi@collegesherbrooke.qc.ca
(819) 564 6350 (poste 6094)

Projet PAREA

Étude des représentations des professeurs :
Comment se représentent-ils les élèves à leur entrée au collégial?

	Signature et collègue
Je m'engage à participer :	
- à l'entrevue individuelle seulement (automne 2001).	_____
- aux deux rencontres portant sur les techniques associatives seulement (hiver 2002).	_____
- à l'entrevue individuelle et aux deux rencontres portant sur les techniques associatives (automne 2001 et hiver 2002).	_____

Je ne peux participer à ce projet.	_____
------------------------------------	-------

Annexe B

Lettre d'invitation et formulaire de consentement pour le deuxième objectif

Madame,
Monsieur,

Pour faire suite à votre participation au premier objectif du projet PAREA intitulé *Étude des représentations des professeurs : comment se représentent-ils les élèves à leur entrée au collégial?*, je vous envoie un résumé de l'entrevue individuelle à laquelle vous avez participé au début de l'année 2002. Je vous invite donc à prendre connaissance de ce résumé.

Pour la présente année scolaire, le projet vise deux autres objectifs : d'une part, *décrire les effets sur les pratiques professionnelles d'une prise de conscience chez les professeurs de la découverte de leurs représentations à l'égard des élèves à leur entrée au collégial* et d'autre part, *comparer certains éléments du noyau central et du système périphérique des représentations des professeurs avec des caractéristiques d'une cohorte d'élèves à leur entrée au collégial*.

Votre collaboration serait appréciée pour le second objectif et votre participation consisterait à prendre part à une entrevue individuelle dont les thèmes abordés seraient relatifs à vos pratiques, de planification, d'intervention et d'évaluation. Cette entrevue, d'une durée de 45 à 60 minutes, se tiendrait au début de la session Hiver 2003 à votre collège.

Si vous souhaitez participer à nouveau à ce projet, je vous demande de remplir et me retourner le formulaire de consentement joint à cette lettre. Pour ceux ou celles qui désirent obtenir davantage d'informations, il me fera plaisir de vous les fournir.

Dans l'espoir d'avoir le privilège de vous rencontrer à nouveau, veuillez accepter l'expression de mes salutations distinguées,

Ginette Bousquet

Collège de Sherbrooke
475, rue du Parc
Sherbrooke J1E 4K1

bousqui@collegesherbrooke.qc.ca
(819) 564-6350 poste 6094

Formulaire de consentement

Dans le cadre du second objectif du projet PAREA intitulé *Étude des représentations des professeurs : comment se représentent-ils les élèves à leur entrée au collégial?*, je consens à participer à l'entrevue individuelle qui sera enregistrée et se tiendra au début de la session Hiver 2003 dont les thèmes porteront sur les pratiques professionnelles, de planification, d'intervention et d'évaluation.

Nom : _____

Collège : _____

Annexe C

Guide d'entrevue pour le premier objectif

GUIDE D'ENTREVUE

Quelle est d'après vous la mission du cégep?

Comment, vous comme professeur(e), contribuez-vous à la mission du collège?

Selon vous, qu'est-ce qui distingue le programme des sciences humaines des autres programmes dans lesquels vous avez enseigné?

Quelle est la contribution de votre discipline dans le programme des sciences humaines?

Quand vous vous levez le matin et que vous dites "Je m'en vais enseigner", quels sont vos sentiments?

Que doit faire un jeune qui arrive du secondaire pour réussir sa première session collégiale?

Pour réussir les cours que vous donnez en sciences humaines, qu'est-ce que cela demande à l'étudiant?

- préalables particuliers

Lorsque vous commencez une nouvelle session, qu'est-ce que vous attendez de vos élèves?

Pour moi, un élève qui réussit, c'est ... (À compléter)

D'après ce que vous avez remarqué, quels sont les principaux changements (ou défis) que vit le jeune du secondaire qui arrive en première session au collégial?

En prenant le comportement en classe des élèves qui arrivent du secondaire, quels sont les changements que vous avez pu observer chez ces derniers après les premières semaines passées au collégial?

Que pensez-vous d'un jeune qui arrive du secondaire avec des notes en français inférieures à 70 %?

Que pensez-vous d'un jeune qui travaille en même temps qu'il étudie?

Au niveau du genre, quels sont les comportements typiques aux garçons et aux filles que vous avez observés?

- en classe - à l'extérieur de la classe - à remettre les travaux - à se préparer à un examen

Que pensez-vous des mesures d'encadrement mises en place depuis 1991 par le collège dans le programme des sciences humaines?

Comment étaient les jeunes vers la fin des années 70 au moment où vous êtes étudiant ou jeune professeur ?

Comment sont les jeunes d'aujourd'hui (si vous les comparez à ceux de votre génération)?

Ceci est une mise en situation : vous avez un nouveau cours à donner et vous avez à préparer votre plan d'études. Que faites-vous?

Comment se déroule votre premier cours?

- qu'est-ce que vous avez prévu comme activités à la première heure, à la deuxième et troisième (dépendant du cours)?

Que faites-vous habituellement durant les pauses entre deux périodes de cours?

C'est qui pour vous un élève qui a des difficultés scolaires dans votre cours ?

Que faites-vous alors selon le type de difficulté?

Quel type de professeur considérez-vous être devenu après vos années d'expérience dans l'enseignement?

- type de professeur au début dans l'enseignement (qui était-il?)
- type de professeur après plusieurs années d'enseignement (qui est-il?)

Parmi les différentes tâches (ou activités) reliées à l'enseignement, quelle est celle que vous aimez le plus? Pourquoi?

Celle que vous aimez le moins? Pourquoi?

Pour vous, qu'est-ce qui est important dans la relation professeur-élèves au collégial?

Avez-vous un message final à laisser pour clôturer cette entrevue?

Annexe D

Questionnaire Informations générales

Annexe E
Formulaire de confidentialité

ENGAGEMENT À LA CONFIDENTIALITÉ

Je m'engage à respecter la confidentialité des données des entrevues dont j'effectuerai la transcription dans le cadre de l'*Étude des représentations des professeurs : comment se représentent-ils les élèves à leur entrée au collégial?*

Je m'engage à ne conserver aucune copie papier, disquette ou électronique de ces données.

Je m'engage à ne divulguer à personne le contenu et le nom des participants.

Je m'engage à remettre toute copie à la chercheure Ginette Bousquet.

Signature de la préposée à la transcription

Annexe F

Liste des 42 thèmes ayant servi à la technique d'association libre

Liste des 42 thèmes ayant servi à la technique d'association libre

thème (caractéristique)	Nombre de participants	% de participants
autonomie	17	70,8
choix	16	66,7
citoyen	9	37,5
compréhension	12	50,0
confiance	14	58,3
cullture générale	8	33,3
curiosité	8	33,3
discipline en classe	10	41,7
effort	15	62,5
engagement	13	54,2
esprit critique	15	62,5
être conscient	10	41,7
exigences des études collégiales	9	37,5
faire les travaux demandés	14	58,3
formation	19	79,2
gestion du temps	21	87,5
goût d'apprendre	9	37,5
intérêt	16	66,7
lecture et écriture	22	91,7
liberté	10	41,7
maturité	13	54,2
métacognition	8	33,3
méthodes de travail	15	62,5
motivation	17	70,8
organisation scolaire	8	33,3
ouverture	16	66,7
pensée organisée et structurée	9	37,5
poser des questions	8	33,3
présence aux cours	16	66,7
projet d'avenir	20	83,3
recherche d'identité	9	37,5
recherche d'informations	11	45,8
réfléchir	9	37,5
réseau social	8	33,3
respect	13	54,2
rigueur	10	41,7
responsabilité	16	66,7
temps accordé aux études	9	37,5
transmission	11	45,8

Représentations sociales et pratiques professionnelles

travail bien fait	11	45,8
travail rémunéré	16	66,7
volonté	10	41,7

Annexe G

Liste des 32 thèmes ayant servi à la technique des tris hiérarchiques successifs

Liste des 32 thèmes servant à la technique des tris hiérarchiques successifs selon la fréquence d'apparition

Thème (caractéristique)	nombre de fois où le thème est apparu
temps accordé aux études	38
curiosité intellectuelle	35
responsabilité	30
ouverture d'esprit	29
respect	26
motivation	24
effort	23
réussite	23
autonomie	22
engagement	22
connaissances	21
maturité	21
confiance	20
goût d'apprendre	20
liberté	19
orientation	18
rigueur	18
organisation	15
recherche	15
apprentissage	14
exigences des études	14
discipline personnelle	13
outils de base (lire et écrire)	13
choix personnels	12
amitié	11
compréhension	11
présence aux cours	11
efficacité	10
formation	10
gestion du temps	10
intégration	9
intérêt	8

Annexe H

Liste du rang moyen de chaque thème retenu lors de la technique des tris hiérarchiques successifs

**Liste du rang moyen de chaque thème retenu lors de la technique des tris
hiérarchiques successifs**

Thème (caractéristique)	Rang moyen selon la fréquence d'apparition
liberté	2,00
outils de base (lecture et écriture)	2,00
motivation	1,77
orientation	1,69
choix personnels	1,62
temps accordé aux études	1,62
apprentissage	1,31
présence aux cours	1,31
amitié	1,23
confiance	1,23
gestion du temps	1,15
goût d'apprendre	1,15
exigences des études	0,92
intérêt	0,92
organisation	0,92
discipline personnelle	0,85
effort	0,85
ouverture d'esprit	0,85
respect	0,85
réussite	0,85
compréhension	0,77
responsabilité	0,77
formation	0,62
maturité	0,62
autonomie	0,54
rigueur	0,54
connaissances	0,46
engagement	0,46
curiosité intellectuelle	0,31
efficacité	0,31
recherche	0,31
intégration	0,23

Annexe I

**Résultats des associations ayant servi à l'élaboration de la structure de la
représentation sociale**

thème de départ	thème associé	fréquence d'association
autonomie	indépendance	3
autonomie	liberté	3
autonomie	responsabilité	4
choix personnels	liberté	7
choix personnels	orientation	17
choix personnels	prendre des décisions	6
choix personnels	temps accordé aux études	4
curiosité intellectuelle	ouverture d'esprit	3
effort	discipline	3
effort	travail	9
gestion du temps	organisation	5
intérêt	curiosité intellectuelle	4
intérêt	engagement	3
intérêt	ouverture d'esprit	4
liberté	autonomie	6
liberté	choix personnels	7
liberté	gestion de temps	7
motivation	effort	5
motivation	goût d'apprendre	4
motivation	intérêt	6
motivation	orientation	9
motivation	réussite	5
motivation	temps accordé aux études	5
orientation	choix personnels	11
orientation	engagement	5
orientation	motivation	9
outils de base (lecture et écriture)	goût de lire	3
outils de base (lecture et écriture)	pensée structurée et organisée	6
outils de base (lecture et écriture)	obligation	6
responsabilité	autonomie	4
responsabilité	maturité	3
temps accordé aux études	choix personnels	3
temps accordé aux études	gestion de temps	4
travail	satisfaction	4

Annexe J

Canevas de base du résumé de la première entrevue

Résumé

- ❑ Pour moi, la mission du collègue est :
- ❑ Ma contribution comme professeur est :
- ❑ Pour moi, le programme des sciences humaines se distingue des autres programmes par :
- ❑ La contribution de (ma discipline) dans le programme des sciences humaines est :
- ❑ Lorsque le matin je me dis « Je m'en vais enseigner », mes sentiments sont :
- ❑ Pour réussir sa première session collégiale, l'étudiant(e) qui arrive du secondaire doit :
- ❑ Lorsque je commence une nouvelle session, mes attentes par rapport aux élèves sont :
- ❑ Pour moi, un élève qui réussit, c'est :
- ❑ Les principaux changements qu'un jeune du secondaire a à vivre quand il arrive en première session au collégial sont :
- ❑ Je pense qu'un jeune qui arrive du secondaire avec des notes en français inférieures à 70 %, c'est :
- ❑ Je pense que, le jeune qui travaille en même temps qu'il étudie,
- ❑ Les jeunes qui arrivent du secondaire sont
- ❑ Après quelques semaines, leurs comportements sont
- ❑ Les garçons sont
- ❑ Les filles sont
- ❑ Les jeunes d'aujourd'hui sont
- ❑ Les jeunes des années 1970 étaient
- ❑ Lorsque j'étais étudiant, nous étions (ou lorsque j'ai commencé à enseigner)
- ❑ Lorsque je prépare mon plan d'études pour un nouveau cours, je vais
- ❑ Au premier cours, je fais

- Durant les pauses, je
- Un élève qui a des difficultés scolaires est un élève
- Face à cet élève, je vais
- Au début de ma carrière d'enseignement, j'étais un professeur
- Aujourd'hui, je suis devenu un professeur
- Dans l'enseignement, ce que j'aime le mieux, c'est
- Parce que
- Ce que j'aime le moins, c'est
- Parce que
- Pour moi, le plus important dans la relation professeur-élèves, c'est

Annexe K

Guide d'entrevue pour le deuxième objectif

Guide d'entrevue

Objectif : Décrire les effets sur les pratiques professionnelles d'une prise de conscience chez les professeurs de la découverte de leurs représentations à l'égard des élèves à leur entrée au collégial.

Réactions suite au résumé de l'entrevue individuelle

- ❑ Quelles sont vos premières réactions par rapport au contenu du résumé? Est-ce que cela vous rejoint?
- ❑ Quels passages vous apparaissent les plus importants? Pourquoi? Ont-ils un lien avec vos pratiques? ou comment se manifestent-ils dans vos pratiques?
- ❑ Y a-t-il des passages qui ont changé? Lesquels? D'après vous, qu'est-ce qui a provoqué ce changement (ou la raison du changement)? Dans votre pratique, comment remarquez-vous ce changement?
- ❑ Autres questions concernant l'approfondissement de certaines sections du résumé.
- ❑ Avez-vous d'autres remarques à formuler en rapport avec le résumé?

Questions concernant les pratiques professionnelles depuis l'entrevue

- ❑ Quelle tâche d'enseignement aviez-vous à la session d'automne? Cette session?

Formation

- ❑ Depuis un an, avez-vous suivi de nouvelles formations (CPEC, formations, etc.)? Si oui, qu'est-ce que cela vous a apporté? Si non, y a-t-il une formation que vous aimeriez suivre? Quels besoins auriez-vous à combler?

Planification

- ❑ Quand vous planifiez votre cours, qu'est-ce qui est important pour vous? (planifiez-vous pour la session ou de semaine en semaine?) Êtes-vous une personne qui prépare à court ou à long terme?

Intervention (en classe ou en individuel)

- ❑ Si je vous demande de me décrire vos principales interventions en classe, quelles sont-elles?
- ❑ Vos interventions en classe ont-elles changé depuis un an? Si oui, qu'est-ce qui a changé? Qu'est-ce qui a entraîné ceci d'après vous?

(susciter l'intérêt des élèves pour le cours)

- ❑ Est-ce que cela vous arrive d'avoir des cours ou des parties de cours que vous aimez moins donner? Comment faites-vous alors pour vous motiver?
- ❑ Pensez-vous que vous avez une influence sur la réussite de vos étudiants? De quelle façon cela se manifeste-t-il? Qu'est-ce qui vous fait dire cela?

(présenter un contenu organisé et structuré)

- ❑ De quelle manière présentez-vous votre contenu? Y a-t-il des façons de faire que vous privilégiez?
- ❑ D'après vous, qu'est-ce qui vous caractérise lorsque vous donnez un cours? (stratégies, formules pédagogiques ou techniques d'enseignement)

(assurer des conditions propices à l'apprentissage)

- Selon les cours que vous donnez, quelles sont les principales activités d'apprentissage dans lesquelles les étudiants sont actifs?
- Quelles sont les activités d'apprentissage qui permettent aux étudiants d'avoir une meilleure perception d'eux-mêmes?

(questionner les élèves fréquemment pour vérifier leur compréhension)

- De quelle façon vérifiez-vous la compréhension des étudiants par rapport au contenu que vous donnez? Par rapport à ce qu'ils ont à faire comme travaux?

(assigner des exercices collectifs et des travaux pratiques individuels)

- Que privilégiez-vous pour les étudiants, le travail individuel ou le travail d'équipe? Pourquoi?
- (Si cela s'adresse à vous) Parmi les travaux individuels, quelle est la forme de ces travaux?
- (Si cela s'adresse à vous) Parmi les travaux d'équipe, quelle est la forme de ces travaux?

Évaluation

- Utilisez-vous la rétroaction dans votre enseignement? À quoi sert la rétroaction selon vous?
- Quelle forme d'évaluation sommative utilisez-vous le plus souvent?
- D'après vous, comment se sentent les étudiants de vos groupes avant de passer un examen? Qu'est-ce que vous pouvez faire pour limiter le stress et l'anxiété des étudiants? Ou comment réagissez-vous au stress et à l'anxiété de vos étudiants?

Annexe L

Questionnaire sur le profil d'entrée des étudiants en sciences humaines

Questionnaire

Le but de cette enquête est de décrire le profil d'entrée des étudiantes et des étudiants de première session dans le programme des sciences humaines au Collège de Sherbrooke à la session Automne 2002. Le profil d'entrée sera étudié selon les volets scolaire, d'orientation professionnelle et d'apprentissage.

Identification du répondant

- 1- Êtes-vous en première session dans le programme de sciences humaines ?
 Oui
 Non, fin du questionnaire.

- 2- Quel est votre sexe ?
 Féminin
 Masculin

- 3- Quel est votre âge ?
 17 ans et moins
 18 ans
 19 ans
 20 ans et plus

- 4- Dans quel profil êtes-vous ?
 Profil administration
 Profil psychologie
 Profil dynamiques sociales
 Profil réalités internationales
 Je ne le connais pas (indiquez alors votre groupe de base _____)

Profil scolaire

- 5- Quel était votre situation en mai dernier ?
 Finissant de secondaire V (Passez à la question 7)
 Étudiant dans un autre programme de niveau collégial (Passez à la question 9)
 En arrêt d'études.

- 6- Depuis combien de temps avez-vous arrêté vos études ? (Après avoir répondu, passez à la question 9).
 Moins d'un an
 Entre un et deux ans
 Plus de deux ans

- 7- Dans quel intervalle se situait approximativement la moyenne générale de vos notes obtenues en secondaire V ?
 64 % et moins
 65 à 69 %
 70 à 74 %
 75 à 79 %
 80 à 89 %
 90 % et plus

- 8- Combien d'heures par semaine (incluant les fins de semaine), en moyenne, étudiez-vous en secondaire V ?
- 2 heures et moins
 - 3 à 5 heures
 - 6 à 10 heures
 - Plus de 10 heures

Profil d'orientation professionnelle

- 9- Est-ce que le programme de sciences humaines était votre premier choix de programme à l'automne 2002?
- Oui (Passez à la question 11)
 - Non
- 10- Quel était alors votre premier choix de programme ?
-
- 11- Quelles sont les raisons qui ont motivé ou influencé votre choix du programme de sciences humaines lors de la demande d'admission?
-
-
- 12- Vers quelle profession future avez-vous l'intention de vous diriger présentement ?
- Mon choix n'est pas fixé présentement. (Passez à la question 15)
 - J'ai l'intention présentement de me diriger vers _____
- 13- Est-ce que vous avez une bonne connaissance de ce que représente cette profession future sur le marché du travail ?
- Oui
 - Un peu
 - Non
- 14- Au cas où la réalisation de votre objectif professionnel (profession future) s'avérerait inaccessible, avez-vous des alternatives possibles ?
- Oui
 - Non
- 15- Avez-vous l'intention d'obtenir un DEC en sciences humaines ?
- Oui
 - Non (Passez à la question 20)
- 16- Avez-vous une ou des raisons qui pourraient vous empêcher d'obtenir votre D.E.C. en sciences humaines ?
- Oui
 - Non (Passez à la question 18)

- 17- Quelles raisons pourraient vous empêcher d'obtenir votre D.E.C. en sciences humaines ?

- 18- Après avoir obtenu votre DEC en sciences humaines, quelle est votre intention?
 Aller à l'université
 Poursuivre des études collégiales
 Entrer sur le marché du travail
 Voyager
 Autre (spécifiez) _____
- 19- Dans quel intervalle pensez-vous que se situera la moyenne de vos notes obtenues au collégial en sciences humaines?
 69 % et moins
 70 à 79 %
 80 à 89 %
 90 % et plus
- 20- Quel diplôme le plus élevé visez-vous ?
 D.E.P. (diplôme d'études secondaires professionnelles)
 D.E.C. (diplôme d'études collégiales)
 Baccalauréat ou certificat
 Maîtrise
 Doctorat

Profil d'apprentissage

- 21- Combien d'heures par semaine, en moyenne, étudiez-vous depuis le début de la session Automne 02 ?
 Moins de 5 heures
 5 à 9 heures
 10 à 14 heures
 15 heures et plus
- 22- Combien d'heures par semaine, en moyenne, lisez-vous dans le cadre de vos études depuis le début de la session Automne 02 ?
 Moins de 3 heures
 3 à 5 heures
 6 à 10 heures
 Plus de 10 heures
- 23- Combien d'heures par semaine, en moyenne, lisez-vous autre que dans le cadre de vos études?
 Moins de 3 heures
 3 à 5 heures
 6 à 10 heures
 Plus de 10 heures

Représentations sociales et pratiques professionnelles

24- D'après vous, que doit posséder ou avoir un élève pour réussir ses études collégiales ?

25- Lorsque vous avez un examen à préparer, comment vous y prenez-vous ?

26- Que faites-vous pour faire face au stress des études ?

Autres informations

27- Travaillez-vous actuellement ?

Oui

Non (Passez à la question 29)

28- Combien d'heures de travail rémunéré, en moyenne, faites-vous par semaine ?

10 heures et moins

11 à 15 heures

16 à 20 heures

21 à 25 heures

26 heures et plus

29- Avez-vous des personnes à charge ?

Oui

Non, fin du questionnaire.

30- Combien de personnes à charge avez-vous ?

Une personne

Deux personnes

Trois personnes et plus

Merci de bien avoir voulu remplir ce questionnaire.