

414 COMMENT LES PROFESSEURS SE REPRÉSENTENT-ILS LEURS ÉLÈVES ?

GINETTE BOUSQUET

Professeure

COLLÈGE DE SHERBROOKE

1 PROBLÉMATIQUE RELIÉE À LA RÉUSSITE SCOLAIRE

En 1999, la Fédération des cégeps dresse un portrait de la réussite et de la diplomation au collégial. L'étude permet 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 élèves 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 programme des sciences humaines est celui qui affiche le taux de réussite le plus faible soit 78 %.

Plusieurs recherches (Archambault et Aubé, 1996 ; Barbeau, 1994 ; Bissonnette, 1989 ; Cantin et Dubuc, 1995 ; Conseil des collèges, 1988, 1989 ; Fédération des cégeps, 1999 ; Gaudet, 1995 ; Larose et Roy, 1994 ; Lavoie, 1987 ; Terrill et Ducharme, 1994 ; Vigneault et Saint-Louis, 1987) ont porté une attention particulière aux divers facteurs associés à la réussite ou à l'échec de l'élève au premier trimestre collégial. Ces facteurs peuvent être regroupés en deux ensembles, l'un à dimension psychosociale et l'autre à dimension scolaire. Parmi les indicateurs de la dimension psychosociale, nous retrouvons

- *la famille*

Certains jeunes doivent quitter le milieu familial pour leurs études. Terrill et Ducharme (1994) notent que ce nombre est d'environ 25 % à la première session.

- *les amis*

L'élève qui arrive au collégial perd de vue ses amis du secondaire et doit souvent se bâtir un nouveau réseau social (Larose et Roy, 1994).

- *le travail rémunéré*

Le nombre d'heures accordé à cette activité peut jouer un rôle sur la réussite scolaire surtout chez les élèves 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 maturation vocationnelle et la motivation*

Le fait d'avoir choisi un programme, d'y être admis favorise la réussite et entraîne la motivation à s'investir dans les études. Plusieurs auteurs ont travaillé sur l'un ou l'autre de ces indicateurs (Barbeau, 1994 ; Bissonnette, 1989 ; Gaudet, 1995 ; Giard, 1994 ; Rivière, Sauvé et Jacques, 1997 ; Terrill et Ducharme, 1994 ; Vigneault et Saint-Louis, 1987).

Les indicateurs reliés à la dimension scolaire sont :

- *les antécédents scolaires*

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. Les élèves 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).

- *le temps d'étude*

Terrill et Ducharme (1994) ont montré que le temps consacré aux études au secondaire est faible en général et que les filles passent plus de temps à étudier que les garçons. Il semble que les élèves du secondaire n'ont pas beaucoup de travaux alors ils ne sont pas habitués à travailler arrivés 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'organisation scolaire*

Cet indicateur comporte deux sous-indicateurs, le cadre horaire, plus étalé et morcelé, et la segmentation de l'année en trimestres. L'élève voit arriver plus rapidement les travaux et les examens finaux (Fédération des cégeps, 1999, Giguère, 1988).

Diverses mesures de soutien ont été mises en place dans les collèges depuis les années 90 : centres d'aide, ateliers sur les méthodes de travail intellectuel, groupes de base stables, sessions d'accueil et d'intégration pour n'en citer que quelques-unes. À l'automne 1997, la Fédération des cégeps a interrogé des professeurs et des élèves qui ont bénéficié de ces mesures. Globalement, la perception est généralement positive face à ces mesures d'aide.

Mais le problème de la réussite de la première session est toujours présent, le comportement des indicateurs est semblable année après année. Nous abordons une piste qui a peu été explorée dans le contexte de l'enseignement collégial québécois, relation professeur-élèves.

2 RECENSION DES ÉCRITS PAR RAPPORT AUX ATTENTES ET AUX REPRÉSENTATIONS

La réussite des élèves n'est plus uniquement une question d'établissement mais aussi une question de relation entre les élèves et leur professeur (Felouzis, 1997). Les élèves du collégial considèrent la relation professeur-élèves comme centrale dans le processus de réussite et perçoivent le professeur comme l'acteur privilégié (Conseil supérieur de l'éducation, 1995). Le professeur planifie ses cours, intervient en classe et hors classe et évalue ses élèves. Tout le long du processus d'enseignement, les attentes et les représentations du professeur peuvent influencer la réussite de l'élève.

Parmi les ouvrages consultés, une des premières études par rapport aux attentes, est celle de Rosenthal et Jacobson (1971). Ces deux auteurs ont mis en évidence l'attente du maître sur le développement intellectuel des élèves. Plus tard, en 1973, Good et Brophy (Coulon, 1993) élaborent un modèle sur le processus de la conformité de l'élève aux attentes du professeur à l'intérieur d'une classe. Plus près de nous, Felouzis (1997) a fait une recherche sur l'efficacité des enseignants. En reprenant le modèle précédent, il a montré que les attentes professorales expliquent l'efficacité d'un enseignant. Cet auteur a retenu les pratiques évaluatives et les conceptions de l'enseignant par rapport au métier et à l'élève comme les dimensions reliées aux attentes.

Par rapport aux recherches sur les représentations, une des plus souvent citées est celle de Gilly (1980) qui a étudié entre autres, la représentation que le professeur a de l'élève. La représentation du professeur se construit à partir de la sélection de certains comportements des élèves : d'une part, ceux qui permettent à chacun d'atteindre les objectifs fixés par l'enseignant et d'autre part, ceux qui assurent au groupe-classe d'être un lieu favorisant l'apprentissage. Une seconde étude est celle de Charlier en 1989 dont le thème de recherche porte sur l'importance accordée aux représentations de l'enseignant dans les décisions de planification de cours. L'auteure note que 30 % des causes des décisions formulées par les professeurs sont des représentations qui expriment le plus souvent le point de vue de l'enseignant. Enfin, une dernière étude est celle de Gosling en 1992 qui concerne la représentation des enseignants à l'égard de la réussite et de l'échec scolaire. L'auteur est arrivé à la conclusion qu'un élève qui réussit est vu comme un sujet de l'établissement, une relation peut alors s'établir entre le professeur et l'élève tandis qu'un élève qui échoue est considéré

comme un objet de l'établissement. Le prototype de l'élève pour le professeur, d'après les caractéristiques des élèves auxquels il pense spontanément, c'est l'élève qui échoue. En se basant sur les discours des professeurs, Gosling fait remarquer que la pédagogie est avant tout une pédagogie de réparation.

Les études précédentes sont des recherches américaines et européennes. Au Québec, à l'ordre collégial, l'étude de Roy (1991) mérite d'être mentionnée. Sa recherche a trait à l'importance des connaissances de l'enseignant et de l'influence des actes professionnels d'enseignement sur l'apprentissage collégial. Dans sa discussion des résultats, l'auteur soulève à quelques reprises le rôle des représentations des enseignants à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage, principalement lors des décisions de planification.

3 CADRE DE RÉFÉRENCE

3.1 REPRÉSENTATION INDIVIDUELLE ET REPRÉSENTATION SOCIALE

Les recherches précédentes ont permis l'élaboration du cadre de référence (Figure 1). Elles montrent que l'élève a tendance à se conformer aux attentes du professeur. Le professeur sélectionne certains comportements de l'élève pour construire sa propre représentation. Nous pouvons présumer que les attentes du professeur contribuent à la construction de la représentation qu'il a de l'élève. De plus, les conceptions du professeur par rapport au milieu scolaire, au métier et à l'élève aident à construire sa représentation. Des auteurs comme 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, ses pratiques vont contribuer à renforcer ou à modifier les conceptions du professeur et ses attentes. De plus, les résultats scolaires des élèves confirment ou non la représentation initiale du professeur.

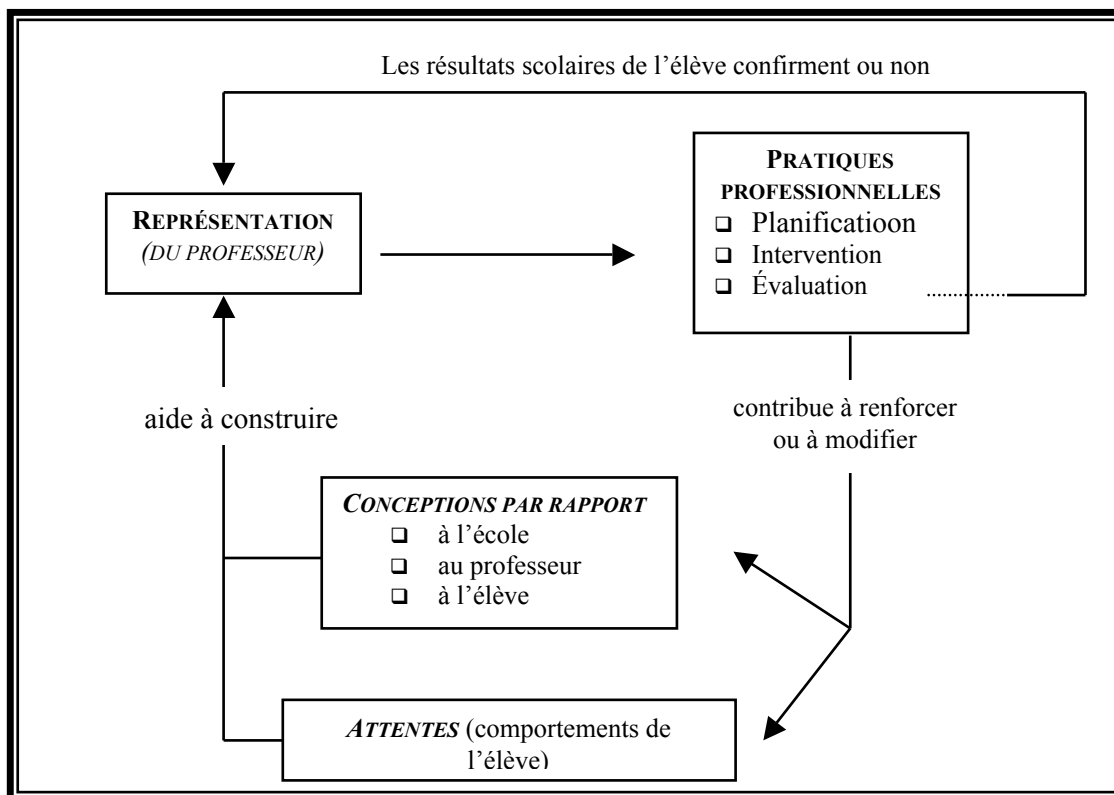


Figure 1. Cadre de référence de la représentation du professeur

À partir des représentations individuelles, se forme une représentation sociale. C'est un savoir de sens commun produit et partagé par la communauté professorale, savoir qui est construit pour guider les décisions et les actions du groupe et aider à la structuration de sa réalité (Jodelet, 1989). Une représentation sociale comporte quatre fonctions : une fonction de savoir pour comprendre et expliquer la réalité, une fonction identitaire qui permet de définir l'identité et de sauvegarder la spécificité des groupes, une fonction d'orientation pour guider les comportements et les pratiques et une fonction justificatrice qui permet à posteriori de justifier les prises de position et les comportements (Abric, 1994).

3.2 THÉORIE DU NOYAU CENTRAL

Dans l'étude des représentations sociales, Abric en 1976 (1994) en s'appuyant sur les travaux de Moscovici (1961) a développé la théorie du noyau central. Reprise par de nombreux chercheurs, cette théorie affirme que chaque représentation sociale est composée d'un système périphérique et d'un système central. Le noyau central est la partie importante parce que les éléments qui le composent donnent le sens à la représentation et déterminent la hiérarchisation des éléments.

4 OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Décrire les caractéristiques de la représentation sociale des professeurs des sciences humaines à l'égard de l'élève au premier trimestre collégial.

Comparer certaines caractéristiques obtenues avec les caractéristiques réelles de cohortes d'élèves.

5 MÉTHODOLOGIE

Pour répondre au premier objectif, la méthodologie employée se base sur celle d'Abric (1994) et se déroule en quatre étapes : 1) le repérage des éléments constitutifs ; 2) l'établissement des relations entre ces éléments et leur hiérarchisation ; 3) le repérage des éléments du noyau central ; 4) la vérification de la centralité. Cet auteur distingue deux types de méthodes, les méthodes interrogatives qui permettent d'aller recueillir les éléments constitutifs des représentations et les méthodes associatives qui amènent le chercheur à l'élaboration de la structure et de la hiérarchisation de ces éléments. Le tableau 1 présente les techniques de collecte et d'analyse des données pour chaque étape méthodologique. Pour l'explication détaillée des techniques employées, nous renvoyons le lecteur à l'ouvrage d'Abric (1994). Seule la dernière étape n'est pas complétée au moment de la rédaction de ces lignes.

Pour la réalisation du second objectif, c'est à partir d'une approche quantitative basée sur des enquêtes tenues auprès des élèves du Collège de Sherbrooke en 2001 et 2002 que la comparaison s'effectue.

| Étapes méthodologiques | Collecte des données | Technique d'analyse |
|---|--|----------------------|
| 1. Repérer les éléments constitutifs | Entrevues semi-structurées individuelles | Analyse thématique |
| 2. Ressortir les relations entre ces éléments et leur hiérarchisation | Technique d'association libre | Calcul de fréquences |
| 3. Repérer les éléments du noyau central | Technique de tris | Calcul de rang moyen |
| 4. Vérifier la centralité | À venir | À venir |

Tableau 1. Liste des étapes méthodologiques selon le modèle d'Abric (1994)

6 PARTICIPANTS À LA RECHERCHE

Les 24 participants et participantes à la recherche proviennent de cinq collèges : Drummondville, Édouard-Montpetit, Lionel-Groulx, Saint-Hyacinthe et Sherbrooke. Ces professeurs enseignent dans une des disciplines suivantes : administration, anthropologie, économie, géographie, histoire, mathématique, politique, psychologie et sociologie. Nous comptons un total de 13 hommes et 11 femmes ayant de 10 à 33 années d'expériences d'enseignement.

7 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Les tableaux 2, 3 et 4 en annexe montrent les résultats obtenus pour chaque étape qui ont servi à mettre en évidence les caractéristiques centrales et périphériques de la représentation sociale des professeurs.

7.1 CARACTÉRISTIQUES CENTRALES

Parmi les six caractéristiques centrales, les professeurs font consensus sur deux d'entre elles, liberté et outils de base (lecture et écriture). Pour les professeurs, l'étudiant est vu comme un élève libre de poursuivre ses études collégiales. C'est aussi un élève qui éprouve des difficultés en lecture et écriture. Quant aux quatre autres caractéristiques centrales, deux représentations se dégagent à la suite des résultats d'entrevues et des techniques d'associations.

Certains professeurs se représentent l'élève de première session comme un étudiant qui se retrouve dans le programme des sciences humaines par choix personnel parce qu'il connaît son orientation. Pour ces professeurs, c'est un étudiant motivé et qui accorde du temps à ses études.

L'autre représentation de l'élève, c'est celui qui n'a pas le choix d'être en sciences humaines parce qu'il a été refusé dans son premier choix de programme ou parce qu'il ne sait pas où aller. Pour les professeurs, ce type d'élève est un étudiant démotivé qui accorde peu de temps à ses études.

La figure 2 résume les deux représentations des professeurs des sciences humaines à l'égard de l'élève de première session.

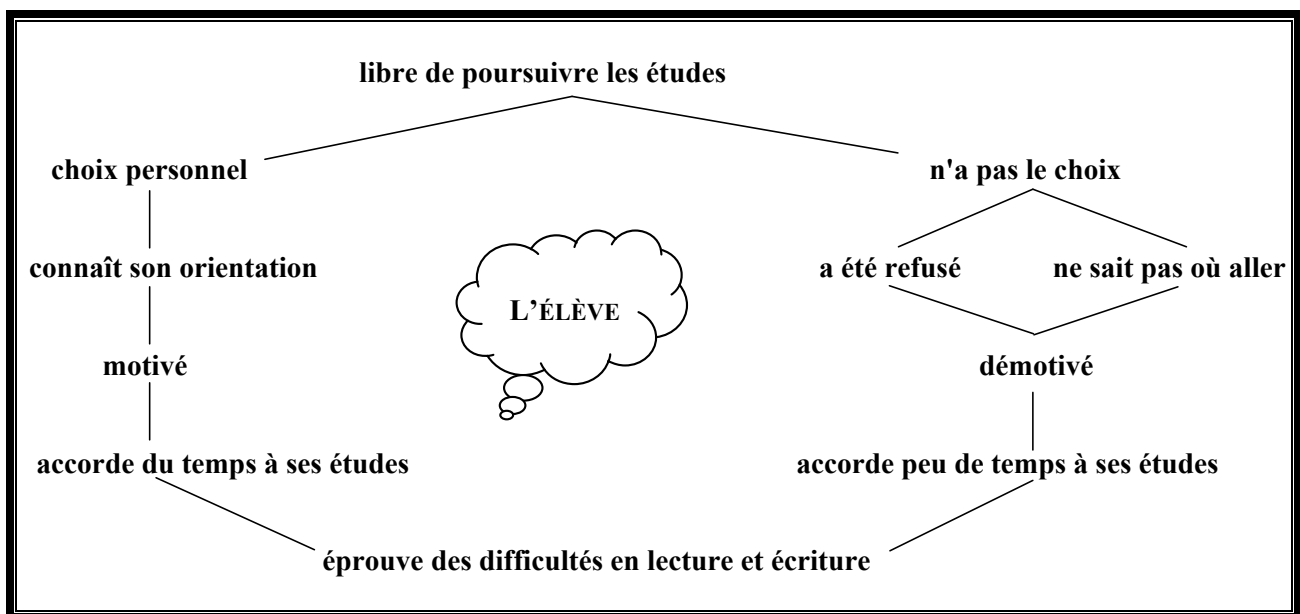


Figure 2. Caractéristiques centrales des représentations des professeurs à l'égard de l'élève au premier trimestre

7.2 CARACTÉRISTIQUES PÉRIPHÉRIQUES

Les caractéristiques périphériques sont présentées pour chaque élément du noyau central dans la figure 3 à la page suivante.

Choix personnels

L'élément central, choix personnels, est associé à une prise de décisions : 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 du 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. D'autres ils associent cet élément central 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.

Orientation

L'orientation, autre élément central, est associée à l'engagement. Un élève orienté est celui qui s'engage et un élève 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.

Motivation

Les caractéristiques périphériques associées à la motivation sont nombreuses. Pour certains professeurs, la motivation est reliée à la réussite. Un étudiant motivé a plus de chances de réussir. 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. Un élève motivé, c'est aussi celui qui a le goût d'apprendre et est intéressé. Cet intérêt se manifeste par un engagement dans les études, par une ouverture d'esprit et par une curiosité intellectuelle. Cette dernière caractéristique est une attitude mentionnée par des professeurs lors des entrevues surtout lorsqu'ils comparaient les élèves des sciences humaines avec ceux des autres programmes préuniversitaires ou techniques.

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.

Outils de base (lecture et écriture)

Enfin, l'élément central lecture et écriture comme outils de base est vu comme une obligation pour l'ensemble des participants. Cela demande une pensée structurée et organisée (résumer les idées principales et secondaires, faire un plan, etc.). Le programme des sciences humaines demande plusieurs heures de lecture par semaine à l'élève et pour cela, les professeurs associent la caractéristique goût de lire à l'élément central. Un élève qui aime lire aura plus de facilité à réussir dans ce programme.

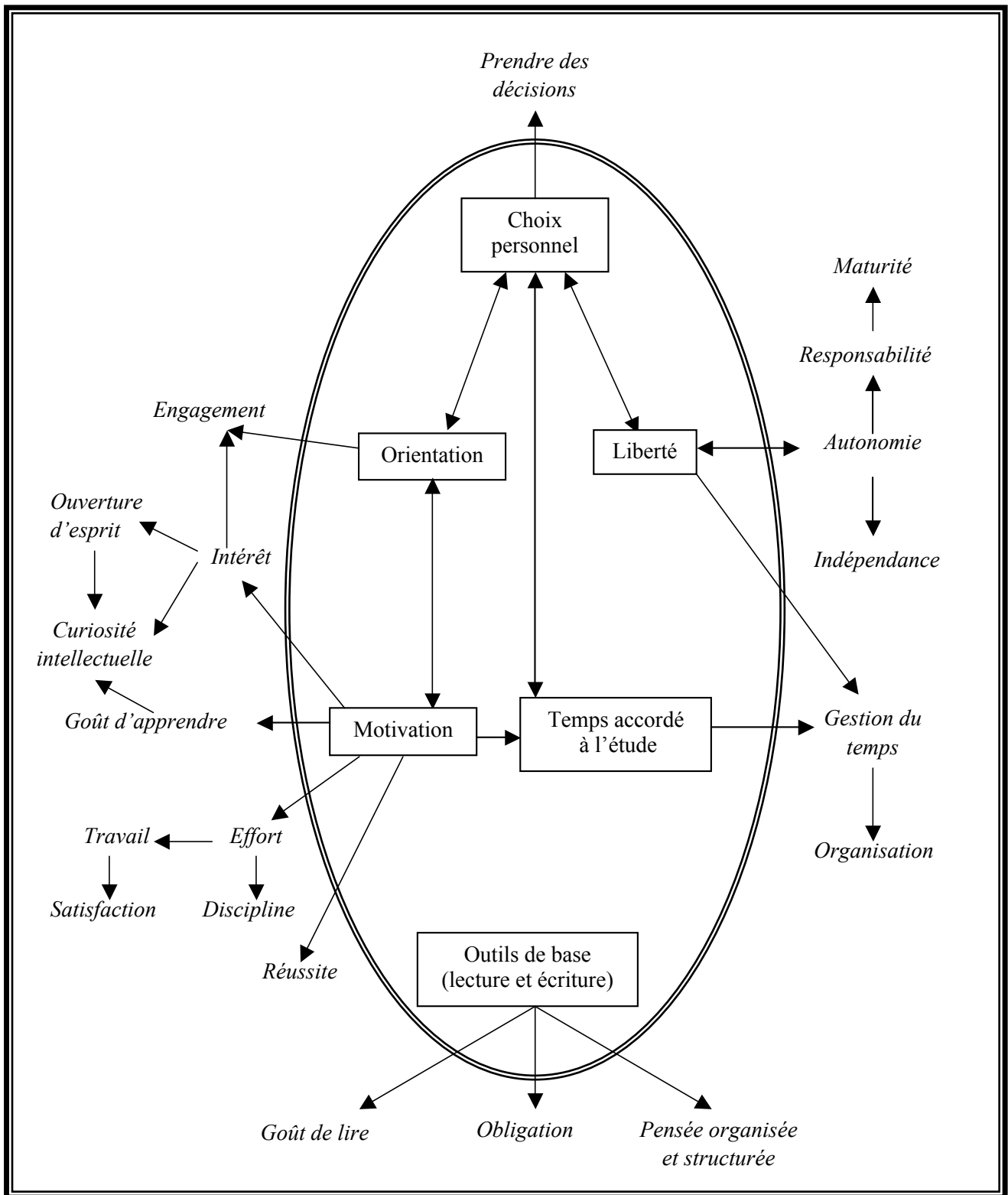


Figure 3. Caractéristiques centrales et périphériques de la représentation sociale des professeurs à l'égard de l'élève

8 COMPARAISON AVEC LES CARACTÉRISTIQUES RÉELLES DE COHORTES D'ÉLÈVES

À la suite de ces résultats, nous avons utilisé les résultats d'enquêtes réalisées au Collège de Sherbrooke auprès de deux cohortes d'élèves de première session à l'automne 2001 et 2002 et au printemps 2002. Les résultats des principaux indicateurs associés à certaines caractéristiques se retrouvent dans le tableau 5 (en annexe). Nous soulevons quatre pistes de réflexions sur la base comparative des caractéristiques issues des représentations des professeurs et celles réelles de cohortes d'élèves.

Temps accordé aux études

Au secondaire, les élèves étudient peu et quand ils arrivent en première session collégiale, certains conservent les mêmes comportements d'étude (Terrill et Ducharme, 1994). Il y a méconnaissance des exigences des études collégiales (Conseil des Collèges, 1989 ; Fédération des Cégeps, 1999). D'après le tableau 5, environ 10 % des élèves étudient 15 heures et plus par semaine. Si nous tenons compte de la pondération de chaque cours, le temps d'études prescrit varie entre 16 à 18 heures par semaine selon les profils du programme des sciences humaines. Ceci nous amène à une première piste de réflexion :

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

Lecture et écriture

En ce qui concerne la lecture, le tableau 5 montre que les étudiants passent peu de temps à lire, que ce soit dans le contexte de leurs études ou hors études. Environ 20 % des élèves 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, nous estimons qu'un étudiant de ce programme selon le profil et la session a à lire entre 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.

Pour l'automne 2002, nous avons obtenu la moyenne des résultats de français en secondaire V des étudiants inscrits en première année des sciences humaines au Collège de Sherbrooke. Cette moyenne est de 75 % avec un écart-type de 8. Sur la base des résultats précédents, nous soulevons une seconde 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 élève avec une moyenne de 75 % en français secondaire V répond à ces exigences ?

Orientation

D'après le tableau 5, les étudiants inscrits dans le programme des sciences humaines au Collège de Sherbrooke ont choisi ce dernier dans une proportion de 80 % et parmi ceux-ci, pour un étudiant sur deux, le choix d'orientation n'est pas fixé. D'après la figure 2, l'élève inscrit dans le programme des sciences humaines parce qu'il ne sait pas où aller est vu par les professeurs comme un étudiant non motivé et qui passe peu de temps dans ses études. Une troisième piste de réflexion émerge :

Un étudiant peut-il librement choisir le programme des sciences humaines en ne connaissant pas son orientation et être considéré comme un étudiant motivé ?

Aide offerte par le cégep que l'étudiant aimerait recevoir

Lors d'une enquête effectuée auprès des futurs inscrits dans le programme des sciences humaines au printemps 2002 au Collège de Sherbrooke, une des questions portait sur les formes d'aide offerte par le cégep qu'un étudiant aimerait recevoir. Les données sont les suivantes: 40 % des élèves ont mentionné le français

écrit, 24 % de l'aide en lecture et compréhension de texte et 35 % en organisation de son temps. D'après les propos recueillis au cours des entrevues, plusieurs professeurs ont indiqué que peu d'étudiants à la première session s'inscrivent 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 les élèves 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 ?

RÉFÉRENCES

- Abric, J.C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses universitaires de France.
- Archambault, G. et Aubé, R. (1996). *Le suivi personnalisé des élèves à risque dans leur transition du secondaire 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.
- Bissonnette, R. (1989). *Caractéristiques motivationnelles des étudiants de Collège 1*. Montréal : Collège de Maisonneuve, Service du développement pédagogique.
- 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 Weamael.
- 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.
- Fédération des Cégeps (1999). *La réussite et la diplomation au collégial, des chiffres et des engagements*. 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.
- Giard, J. (1994). *Modelling student learning experiences a study of the relationships between components of student involvement and educational outcomes with of improving achievement in Québec cégeps*. Montréal : Université Concordia (thèse de doctorat).
- 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.
- Jodelet, D. (1984). Représentations sociales : phénomènes, concept et théorie. In S. Moscovici (dir.) *Psychologie sociale*. Paris : Presses universitaires de France.
- Larose, S. et Roy, R. (1994). *Le réseau social : un soutien potentiel à la transition secondaire-collégial*. Ste-Foy : Cégep de Ste-Foy.
- Lavoie, H.(1987). *Les échecs et les abandons au collégial*. Québec : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : Presses universitaires de France.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.

| | |
|--|--|
| <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-élèves • Pratiques professionnelles | <p>Conceptions par rapport à l'élève</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 élèves d'hier et d'aujourd'hui • Genre • Attentes • Comportements de l'élève |
|--|--|

Tableau 2. Liste des indicateurs utilisés pour le guide d'entrevue

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

Tableau 3. Liste des 42 caractéristiques ayant servi à la technique d'association libre

| Caractéristique | Rang moyen selon la fréquence | Caractéristique | Rang moyen selon la fréquence |
|--------------------------|-------------------------------|---|-------------------------------|
| Amitié | 1,23 | Intégration | 0,23 |
| Apprentissage | 1,31 | Intérêt | 0,92 |
| Autonomie | 0,54 | Liberté | 2,00 |
| Choix personnels | 1,62 | Maturité | 0,62 |
| Compréhension | 0,77 | Motivation | 1,77 |
| Confiance | 1,23 | Organisation | 0,92 |
| Connaissances | 0,46 | Orientation | 1,69 |
| Curiosité intellectuelle | 0,31 | Outils de base (lecture et écriture) | 2,00 |
| Discipline personnelle | 0,85 | Ouverture d'esprit | 0,85 |
| Efficacité | 0,31 | Présence aux cours | 1,31 |
| Effort | 0,85 | Recherche | 0,31 |
| Engagement | 0,46 | Respect | 0,85 |
| Exigences des études | 0,92 | Responsabilité | 0,77 |
| Formation | 0,62 | Réussite | 0,85 |
| Gestion du temps | 1,15 | Rigueur | 0,54 |
| Goût d'apprendre | 1,15 | Temps accordé aux études | 1,62 |

Tableau 4. Liste du rang moyen de chaque caractéristique retenue lors de la technique de tri

| Indicateurs | Enquête à la session d'automne 2001 (entre la 8 ^e et la 10 ^e semaine) (n=416) | Enquête à la session d'automne 2002 (entre la 11 ^e et la 13 ^e semaine) (n=299) |
|--|--|---|
| Nombre d'heures d'études par semaine au secondaire | 2 hrs et moins 37 % 3 à 5 hrs 34 % 6 hrs et plus 29 % | 2 hrs et moins 45 % 3 à 5 hrs 38 % 6 hrs et plus 17 % |
| Nombre d'heures d'études au collégial par semaine | 4 hrs et moins 12 % 5 à 9 hrs 43 % 10 à 14 hrs 32 % 15 hrs et plus 13 % | 4 hrs et moins 16 % 5 à 9 hrs 44 % 10 à 14 hrs 31 % 15 hrs et plus 9 % |
| Nombre d'heures de lecture par semaine dans le cadre des études | 2 hrs et moins 26 % 3 à 5 hrs 50 % 6 à 10 hrs 19 % 11 hrs et plus 5 % | 2 hrs et moins 29 % 3 à 5 hrs 51 % 6 à 10 hrs 15 % 11 hrs et plus 5 % |
| Nombre d'heures de lecture par semaine dans le cadre hors-études | 2 hrs et moins 74 % 3 à 5 hrs 17 % 6 à 10 hrs 8 % | 2 hrs et moins 72 % 3 à 5 hrs 22 % 6 à 10 hrs 6 % |
| Premier choix de programme | Oui 79 % Non 21 % | Oui 80 % Non 20 % |
| Choix d'orientation fixé | Oui 62 % Non 38 % | Oui 64 % Non 36 % |

Tableau 5. Principaux indicateurs retenus des enquêtes effectuées auprès des élèves au Collège de Sherbrooke à l'automne 2001 et 2002