

**Représentations sociales du personnel enseignant
à l'égard des caractéristiques des élèves
au premier trimestre collégial**

**Article de vulgarisation
du rapport de recherche PAREA intitulé :
*Représentations sociales et pratiques professionnelles***

Ginette Bousquet

Professeure
Collège de Sherbrooke

Avril 2005

Ce projet de recherche s'inscrit dans la poursuite d'une réflexion sur la réussite scolaire au premier trimestre. Il met en évidence les représentations sociales des professeurs du programme des sciences humaines à l'égard des élèves.

Dans cet article, nous décrivons les caractéristiques centrales et périphériques de ces représentations sociales. Nous terminons par quelques pistes de réflexions pour continuer à nourrir la discussion sur la réussite scolaire au premier trimestre. Auparavant, nous abordons brièvement le contexte de cette recherche et les cadres théorique et méthodologique qui y sont rattachés.

Le contexte de la recherche

Depuis le milieu des années 80, plusieurs recherches empiriques québécoises à l'ordre collégial concernant les variables reliées à la réussite et à l'échec scolaire ont eu lieu (Archambault et Aubé, 1996; Barbeau, 1994; Bissonnette, 1989; Cantin et Dubuc, 1995; Gaudet, 1995; Larose et Roy, 1994; Lavoie, 1987; Terrill et Ducharme, 1994; Vigneault et Saint-Louis, 1987). Les variables les plus souvent nommées sont l'emploi du temps, celui accordé aux études et au travail rémunéré, le sexe et l'âge, les antécédents scolaires, la motivation aux études, l'organisation scolaire, la méconnaissance des exigences des études collégiales et les difficultés liées à l'orientation scolaire.

Suite aux résultats de ces recherches, différents collèges mettent en place des mesures de soutien : centres d'aide en français, ateliers portant sur les méthodes de travail intellectuel, sessions d'accueil et d'intégration, dépistage des nouveaux inscrits à risque, etc. (Fédération des cégeps, 1999). Malgré une perception généralement positive chez les intervenants et les étudiants participant à ces mesures, les données du SRAM indiquent que les taux de réussite, de réinscription et de diplomation en sciences humaines changent peu (Collège de Sherbrooke, 2003).

Le programme de Sciences humaines n'exige pas de préalables spécifiques ni d'aptitudes particulières¹. Ceci amène une clientèle importante en nombre et hétérogène

¹ Ceci ne s'applique pas pour les étudiants inscrits dans le profil administration. La réussite du cours de *mathématiques 526* ou *536* est un préalable pour être admis dans ce profil.

à différents égards, autant sur les plans des résultats et des habitudes de travail scolaires que sur ceux de la motivation et de l'orientation (Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, 1997).

Nous avons décidé d'explorer la piste de la relation professeur-élèves. À notre connaissance, très peu d'études empiriques québécoises à l'ordre collégial ont abordé cette piste. Les étudiants considèrent cette relation comme centrale dans le processus de réussite. Ils perçoivent le professeur comme l'acteur privilégié dans leur réussite (Conseil supérieur de l'éducation, 1995). Alors, nous posons la question : comment le professeur peut-il influencer la réussite des élèves?

Certaines recherches (Felouzis, 1997; Good et Brophy, 1973 *in* Coulon, 1993; Rosenthal et Jacobson, 1971) portant sur les attentes des professeurs mettent en évidence une influence possible. Le professeur a tendance à adapter ses comportements en fonction des attentes qu'il entretient avec chaque élève. À leur tour, les élèves ont tendance à répondre aux attentes du professeur comme le montre le modèle de conformité de Good et Brophy (1973 *in* Coulon, 1993).

D'autres études (Charlier, 1989; Gilly, 1980; Gosling, 1997) montrent que les représentations des professeurs ont une influence possible sur l'intervention pédagogique. Charlier (1989) présume qu'elles jouent un rôle important pour expliquer les décisions des professeurs dans leurs planifications. Parmi les résultats trouvés, près de 30 % des décisions prises par les professeurs sont des représentations et traduisent dans 90 % des cas, le point de vue de l'enseignant. Gilly (1980) et Gosling (1997) montrent l'importance des normes attendues dans la construction de la représentation que le professeur a de ses élèves. Certaines de ces normes correspondent à des comportements attendus des élèves par le professeur. Gilly (1980) fait ressortir deux facteurs généraux issus du contexte institutionnel qui viennent contraindre la représentation du professeur : les comportements qui assurent à chacun d'atteindre les objectifs fixés et ceux qui ont trait au respect des normes de la classe comme lieu d'apprentissage. Les résultats de Gosling (1997) indiquent que pour les enseignants, l'élève qui réussit, le doit à des traits de personnalité alors que celui qui échoue ne peut répondre aux normes institutionnelles. Cet auteur a de même trouvé que la représentation de l'échec est déterminante dans la structure des réponses des enseignants quand ils pensent à un élève.

Ces quelques études ont orienté la présente recherche vers la piste des représentations des professeurs. Dans le contexte de l'enseignement collégial, le professeur appartient à une discipline et à un programme. Le programme des sciences humaines compte au moins neuf disciplines au sein de sa formation spécifique. Pour les collèges avec une clientèle nombreuse, ce programme est souvent divisé en plusieurs départements disciplinaires ou regroupements disciplinaires. Le professeur prend des décisions lors de la planification de ses cours, lorsqu'il intervient en classe et lorsqu'il évalue. Cependant, ce professeur est aussi soumis à certaines décisions prises par son département, par son programme et par son institution. Ces décisions peuvent avoir trait à des mesures d'encadrement obligatoires, à des mesures d'évaluation ou à des mesures de planification lorsque au moins deux professeurs donnent le même cours. Ces décisions se prennent sur la base des connaissances que le professeur ou l'équipe de professeurs possède concernant les élèves et leurs caractéristiques. Ces connaissances constituent un des domaines du savoir enseignant (Shulman, 1986).

L'étude québécoise de Roy (1991) souligne l'importance des connaissances de l'enseignant et de l'influence des actes professionnels d'enseignement sur l'apprentissage au collégial. L'auteur effleure le rôle des représentations des professeurs à deux reprises. Parmi les résultats obtenus, il a trouvé 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. Ces résultats rejoignent les observations faites par Charlier (1989). De plus, il s'interroge sur le fait que des enseignants d'expérience et en formation continue éprouvent des difficultés à améliorer l'efficacité de leur intervention en classe. S'appuyant sur les travaux de Pintrich (1990), il soulève le rôle des représentations sur l'enseignement et l'apprentissage dans ce type de situation.

Considérant les faits énoncés précédemment, la représentation sociale qui se dégage pour une équipe d'enseignants a tendance à influencer leurs pratiques professionnelles. Il nous apparaissait important d'étudier cette représentation sociale des professeurs au regard des élèves pour deux raisons : le programme des sciences humaines a une clientèle hétérogène et nombreuse; peu de changements sont observés dans les taux de réussite, de réinscription et de diplomation malgré la mise en place de mesures de soutien.

Le cadre théorique

Dans cette recherche, la théorie du noyau central (Abric, 1994) a été utilisée pour cerner la représentation sociale. Cette théorie élaborée en 1976 et reprise par de nombreux auteurs, affirme que chaque représentation sociale est constituée d'un système central et d'un système périphérique. Le noyau central possède deux fonctions : il génère le sens de la représentation sociale et il organise sa structure. Le noyau central a un aspect consensuel à l'intérieur du groupe. Le système périphérique comporte quant à lui, trois fonctions : une fonction de concrétisation, une fonction de régulation et une fonction de défense. La fonction de 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 de 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 de 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.

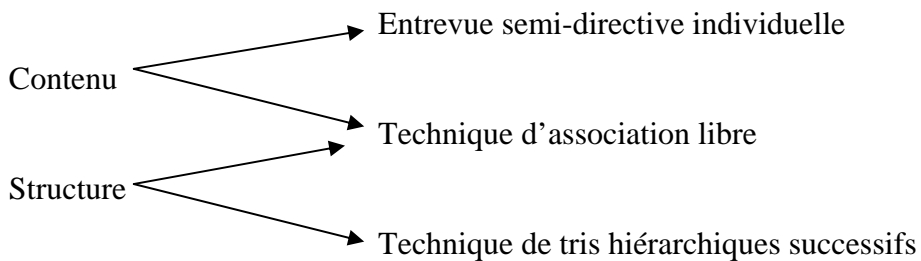
Dans le contexte de cette recherche, une représentation sociale se définit comme une forme de connaissance spécifique, le savoir de sens commun, qui est produit et partagé par les professeurs du programme des sciences humaines (Jodelet, 1989; Seca, 2001). Le contenu de ce savoir de sens commun peut englober des images, des informations, des opinions, des normes, etc. ayant trait aux caractéristiques des élèves au premier trimestre collégial. La représentation sociale a comme fonction d'orienter les actions de planification, d'intervention et d'évaluation, elle justifie aussi les décisions du groupe *a posteriori*. Elle constitue un système de savoir pratique qui se transmet lors des échanges formels et informels entre les nouveaux professeurs et ceux d'expériences (Seca, 2001). De plus, elle permet de définir l'identité du groupe de professeurs et de sauvegarder sa spécificité (Abric, 1994; Guimelli, 1994; Seca, 2001). Cette spécificité s'établit selon trois plans : celui de la discipline, celui du programme et celui de l'ordre scolaire auquel le programme est rattaché.

Objectifs de la recherche

- décrire les représentations sociales du personnel enseignant en sciences humaines au regard des caractéristiques des élèves au premier trimestre collégial;
- comparer certaines caractéristiques issues des représentations sociales et celles réelles de cohortes des élèves à leur première session dans le programme en sciences humaines.

Le cadre méthodologique

Pour permettre l'atteinte du premier objectif, en s'appuyant sur la théorie du noyau central, la collecte des données se fait en deux temps : d'une part, le recueil du contenu de la représentation et d'autre part, l'organisation de la structure de celle-ci. Le schéma ci-dessous présente les deux étapes et les modes retenus pour la collecte des données.



La première étape est le recueil du contenu de la représentation sociale du personnel enseignant. La collecte s'est réalisée grâce à des entrevues semi-structurées individuelles et à une technique d'association libre. 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. 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.

Nous avons enregistré les entrevues et le contenu de chaque enregistrement a été retranscrit en verbatims. Nous avons fait une analyse thématique à partir des verbatims. Cela nous a fourni une première liste de thèmes qui correspondent aux éléments de contenu de la représentation. Dans ce cas, chaque thème équivaut à une caractéristique attri-

buée aux élèves au premier trimestre collégial. Pour des fins de validation, nous avons effectué la triangulation du chercheur avec deux professeurs et nous avons obtenu des résultats satisfaisants².

Par la suite, nous avons complété la collecte des éléments représentationnels à l'aide de la technique d'association libre. Cette technique consiste, à partir d'un mot (ou groupe de mots) inducteur, à écrire tous les mots, groupes de mots ou expressions qui viennent spontanément à l'esprit du participant. Pour son application, nous avons retenu les thèmes qui sont revenus le plus souvent par les participants lors des entrevues³. Nous avons obtenu une seconde liste composée d'anciens et de nouveaux thèmes.

La deuxième étape concerne l'organisation de la structure de la représentation sociale. Nous avons utilisé la technique d'association libre et la technique des tris hiérarchiques successifs. À partir de la seconde liste obtenue, nous avons retenu les 32 thèmes qui sont les plus fréquents. La procédure est la suivante : dans un premier temps, le professeur doit retenir les 16 thèmes les plus caractéristiques de la représentation qu'il se fait des élèves au premier trimestre collégial et rejeter les seize thèmes les moins caractéristiques. Dans un deuxième temps, il sépare les seize thèmes retenus en deux nouveaux groupes, les huit plus caractéristiques et les huit moins caractéristiques et ainsi de suite, jusqu'à ce qu'il reste un seul thème. Cette procédure permet de calculer un rang moyen pour chaque thème et fait ainsi émerger les éléments centraux (Abric, 1994). À partir de chaque élément du noyau central, la disposition des éléments périphériques devient possible grâce aux résultats de l'association libre. Nous obtenons donc, une représentation sociale composée de six caractéristiques centrales et de caractéristiques périphériques.

Une fois la représentation sociale constituée, il reste l'analyse proprement dite qui s'effectue par un retour aux verbatims d'entrevues.

Pour l'atteinte du deuxième objectif, nous avons utilisé des données déjà existantes provenant de trois sources distinctes⁴ : des résultats d'enquêtes réalisées aux trimestres d'automne 1999, 2001 et 2002, certains résultats du questionnaire *Aide-nous à te connaître* et les résultats de français de secondaire V des nouveaux inscrits à l'automne 2002.

² Les résultats obtenus ont fourni dans un cas, 83 % de correspondance et dans l'autre cas, 79 %.

³ Nous avons utilisé tous les thèmes qui ont été mentionnés par au moins 8 participants sur les 24. Nous avons obtenu 42 thèmes qui ont servi à cet exercice d'association libre.

Les principaux résultats

Nous présentons dans les lignes suivantes les principaux résultats obtenus. Premièrement, nous décrivons les deux représentations sociales du personnel enseignant qui se dégagent de l'analyse des discours des professeurs. Deuxièmement, nous reprenons les six caractéristiques centrales et leurs caractéristiques périphériques associées et nous les situons dans le contexte du premier trimestre collégial.

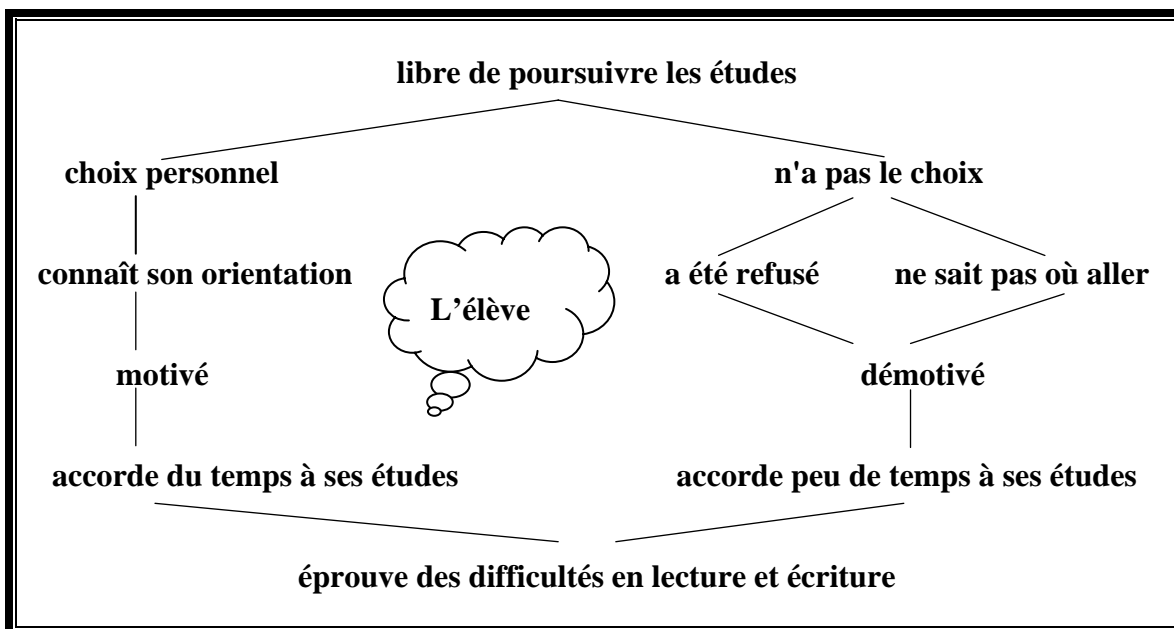
- **Les deux représentations**

De l'analyse des verbatims, deux représentations sociales ressortent en mettant en évidence les six caractéristiques centrales : liberté, choix personnels, orientation, motivation, temps accordé aux études, outils de base (lecture et écriture). La figure à la page suivante illustre les deux représentations sociales du personnel enseignant en sciences humaines.

Un premier portrait concerne 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 de l'élève est celui qui n'a pas le choix d'être dans le programme des sciences humaines. C'est l'étudiant qui a été refusé dans un programme technique ou celui qui ne sait pas où aller. Les professeurs considèrent cet étudiant comme démotivé et accordant peu de temps à ses études. Cette image sociale est celle qui revient la plus souvent dans les discours des professeurs. Elle rejoint le plus souvent les étudiants en difficultés scolaires. De plus, quelques professeurs ont tendance à associer la représentation de l'étudiant démotivé et peu orienté, aux garçons. Ils considèrent les filles plutôt motivées avec un choix de carrière mieux défini.

⁴ Les données pour chacune des sources se rapportent aux nouveaux inscrits du programme des sciences humaines au Collège de Sherbrooke.

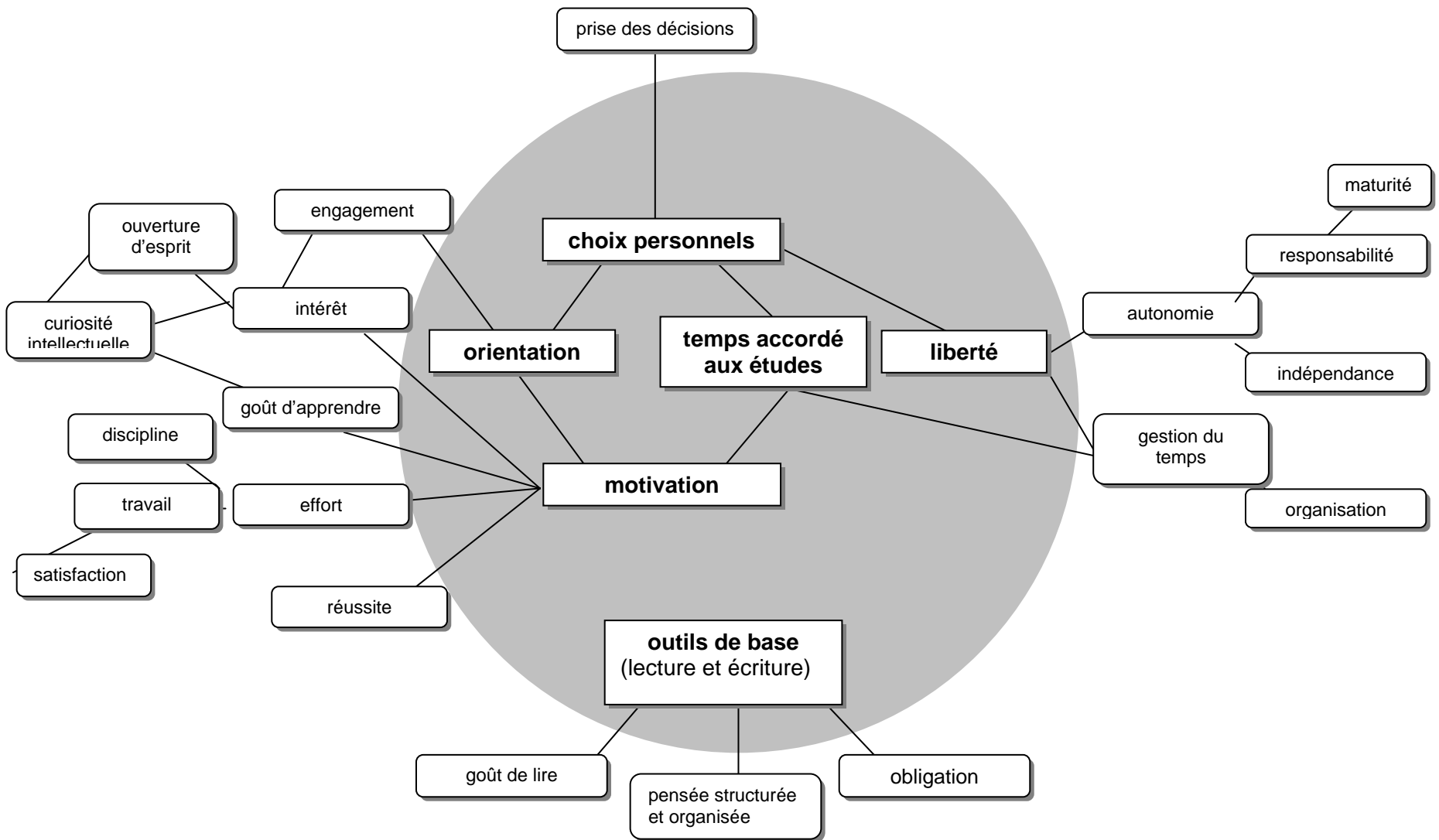


Entre ces deux représentations opposées, certains professeurs apportent des nuances qui s'articulent autour de la caractéristique motivation comme l'illustre cet extrait : « *Et, même ceux qui sont perdus ne sont pas toujours démotivés.* ». Cette caractéristique centrale occupe une place particulière dans la structure de la représentation sociale.

Pour compléter ces deux portraits sociaux, les professeurs considèrent également que l'étudiant, qui arrive au collégial, le fait librement. De plus, ils font consensus pour affirmer que ce même étudiant est quelqu'un qui éprouve des difficultés en lecture et en écriture.

- **Les caractéristiques centrales et périphériques**

La figure qui suit montre la disposition des caractéristiques centrales et périphériques de la représentation sociale des professeurs de sciences humaines à l'égard des élèves au premier trimestre collégial.



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

- 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, l'école revêt un caractère volontaire à cet ordre d'enseignement. Cette notion de liberté explique aussi certaines pratiques professionnelles et certains comportements des étudiants. 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.).

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. Pour des étudiants de première session, le passage secondaire-collégial peut être vécu comme un choc. Ducharme (1990) parle du choc de l'autonomie. Si l'étudiant ne réussit pas ce changement, le risque de décrocher est plus grand (Rivière, 1995). 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.

D'autres professeurs associent l'élément liberté plutôt à une habileté méthodologique : la gestion de temps qui demande d'être organisé sur le plan des études surtout. Cette gestion de temps est rattachée au temps accordé aux études qui demeure un bon prédicteur de la réussite scolaire.

- choix personnels et orientation

Les deux caractéristiques centrales, choix personnels et orientation, sont liées. Dans l'esprit des professeurs, l'étudiant décide de poursuivre ses études collégiales par choix et ce choix est basé sur un projet d'orientation. 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.

Pour les professeurs, la caractéristique centrale, choix personnels, suppose une prise de décisions. Dans leur représentation, cette prise de décisions dépend de la poursuite libre de ses études, du choix de son programme et de l'attribution du temps accordé à ses études.

L'orientation, autre caractéristique centrale, 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 entre en relation directe avec la motivation et le choix personnel de poursuivre ses études collégiales.

- motivation et temps accordé aux études

La motivation semble au cœur de la représentation. Pour les professeurs, les caractéristiques choix personnel, orientation, motivation et temps accordé aux études sont étroitement reliées. 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 l'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 autre indicateur de la motivation. Viau utilise le terme persévérance dont la définition implique surtout la durée d'un travail. Selon la représentation des professeurs, un étudiant motivé est donc 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.

Les caractéristiques périphériques associées à la motivation sont nombreuses. Pour les professeurs, la motivation est reliée à la réussite. Un étudiant motivé a plus de chances de réussir. La réussite dont il est question touche davantage à la réussite éducative que strictement scolaire. Un étudiant motivé, c'est aussi l'élève qui fournit des efforts par une discipline et du travail d'où il tire une satisfaction.

Les professeurs voient de même, l'étudiant motivé comme celui qui a le goût d'apprendre et est intéressé. L'intérêt se manifeste par un engagement dans les études, par une ouverture d'esprit et par une curiosité intellectuelle. La curiosité intellectuelle est une attitude mentionnée par des professeurs lors des entrevues surtout lorsqu'ils comparaient

les étudiants des sciences humaines, qu'ils trouvent plus curieux, avec ceux des autres programmes préuniversitaires ou techniques.

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 doivent la développer au cours de leurs études collégiales.

- 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.

La lecture et l'écriture comme outils de base sont vues comme une obligation pour l'ensemble des participants : « *en sciences humaines, l'outil de travail c'est le texte, (...) Or on travaille avec des concepts comme cela, donc la nécessité de savoir lire, de savoir écrire a beaucoup d'importance.* »; « *en sciences humaines parce que, ils ont à lire beaucoup, ils ont à écrire beaucoup, 95 % de leur évaluation se fait sur leur écriture.* » Le programme des sciences humaines exige plusieurs heures de lecture par semaine. 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, nous avons demandé aux professeurs 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 ressorti des discours est la capacité de lire et d'écrire.

Pour les professeurs, la lecture et l'écrit demande une pensée structurée et organisée. Certains professeurs considèrent que c'est plus difficilement récupérable au collégial que d'autres contenus ou habiletés non maîtrisés.

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 un programme exigeant plusieurs heures de lecture par semaine.

Pistes de réflexions

Une première piste de réflexion 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, autant les garçons que les filles. Ces résultats rejoignent ceux trouvés par Terrill et Ducharme (1994) et ceux de l'enquête *Aide-nous à te connaître* (printemps 2002). Quand les étudiants arrivent en première session collégiale, certains poursuivent les mêmes comportements d'étude (Terrill et Ducharme, 1994). Environ 10 % des élèves étudient 15 heures et plus par semaine au premier trimestre collégial. En tenant compte de la pondération de chaque cours, le temps d'études prescrit varie entre 16 et 18 heures par semaine dans le programme des sciences humaines. Ceci nous amène à nous questionner:

⇒ *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?*

Une seconde piste de réflexion s'articule autour de la lecture et de l'écriture comme outils de base. Les résultats de nos enquêtes 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 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 ce projet, un étudiant de ce programme doit 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 sens que celle concernant le temps accordé aux études.

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

Une troisième piste de réflexion touche à cette même caractéristique centrale. La moyenne des résultats de français secondaire V des nouveaux inscrits en sciences

humaines au Collège de Sherbrooke pour l'automne 2002 est de 75 % avec un écart-type de 8 %. Sur la base des résultats précédents, nous soulevons les interrogations suivantes :

⇒ *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?*

La quatrième piste de réflexion concerne les formes d'aide qu'un étudiant inscrit dans le programme des sciences humaines aimerait recevoir à son entrée au cégep. Les données proviennent d'une question posée aux nouveaux inscrits de l'enquête *Aide-nous à te connaître*. Ce questionnaire est passé aux nouveaux élèves au mois d'avril de l'année d'admission. 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. 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 soulèvent des questionnements:

⇒ *Que se passe-t-il chez l'étudiant entre ce qu'il souhaite recevoir comme forme d'aide et la réalité de sa première session?*

⇒ *Est-il au courant des services offerts? Qui doit le mettre au courant?*

La cinquième piste de réflexion 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 de la motivation. Pour Terrill et Ducharme (1994), la motivation est une des variables reliées à la réussite ou à l'échec scolaire. Toutefois, ces deux auteurs soulignent qu'un lien existe entre motivation et réussite scolaire mais il est difficile de dire qui, de l'un ou de l'autre, est la cause de l'autre.

En nous appuyant sur certaines données réelles, nous pouvons nous questionner en rapport avec ces deux éléments. Au printemps 2002, 91 % des 393 futurs inscrits en sciences humaines au Collège de Sherbrooke ont indiqué avoir une motivation élevée face à la réussite des études collégiales. À l'automne 2002, une des questions posées à

ces nouveaux inscrits lors de notre 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. La différence de pourcentage entre les garçons et les filles est inférieure à 1 %.

Maintenant, si nous nous attardons aux données relatives à la réussite, quelques différences sont visibles entre les garçons et les filles. Selon les résultats obtenus lors de nos trois enquêtes (1999, 2001 et 2002), la moyenne des notes au cégep à la première session (selon la perception de l'étudiant) est d'environ 75 % indépendamment du sexe. Lorsque nous prenons la moyenne des notes réelles au collégial à la première session, nous observons un écart important surtout dans le cas des garçons, supérieur à 10 %⁵. 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, plusieurs interrogations se posent alors.

⇒ *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 entre la première et la deuxième session à la suite des résultats scolaires de la première session 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?*

Conclusion

En résumé, nous avons tenté de montrer l'importance des représentations sociales des professeurs dans le contexte de la réussite scolaire au premier trimestre collégial. 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 ca-

⁵ La moyenne réelle enregistrée à la première session collégiale est de 68 % pour les filles et de 63 % pour les garçons.

ractéristiques qui composent cette représentation que les professeurs d'un programme prennent des décisions qu'ils peuvent *a posteriori* justifier.

Nous espérons que les pistes de réflexions susciteront une meilleure concertation entre les professeurs et favoriseront chez certains, l'amorce d'une pratique réflexive.

Références bibliographiques

- 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 –Wesmael.
- 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 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.
- Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris: PUF.
- Ducharme, R. (1990). *L'intégration des nouvelles étudiantes et des nouveaux étudiants (problématique et interventions)*. Montréal : Fédération des cégeps, Commission des affaires étudiantes.
- 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.
- 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.
- Guimelli, C. (1994). *Structures et transformations des représentations sociales*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.

- 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.
- 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.
- Rivière, B. (1995). *Dynamique psycho-sociale du décrochage au collégial*. Montréal :Université de Montréal, thèse de doctorat.
- 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.
- Seca, J.-M. (2001). *Les représentations sociales*. Paris: Armand Colin.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15 (2), 4-14.
- Terrill, R. et Ducharme, R. (1994). *Passage secondaire-collégial : caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*. Montréal : Service régional de l'admission du Montréal métropolitain.
- 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.