

Jacques Boisvert

Avec la collaboration de Carole Martin

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



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

Jacques Boisvert

*Avec la collaboration
de Carole Martin*



Jun 2006

La présente recherche a été subventionnée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

Révision linguistique : Marie Gravel

Mise en page : Annie Garand

Couverture : Normand Faucher

Illustrations : Madeleine Ouellette

LES PRODUCTIONS **frp**
Responsable : Lucie Lahaie

On peut obtenir des copies supplémentaires de ce rapport de recherche en s'adressant au :

Fonds de rayonnement pédagogique
Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu
30, boul. du Séminaire,
C.P. 1018
Saint-Jean-sur-Richelieu (Qc)
J3B 7B1

Téléphone : (450) 347-5301, poste 2273
Télécopieur : (450) 347-9720
Courriel : lucie.lahaie@estjean.qc.ca

Dans le texte qui suit, nous utilisons le générique masculin sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte. Par ailleurs, les citations tirées des entrevues reproduisent le plus fidèlement possible les paroles qui ont été prononcées.

Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité de l'établissement et de l'auteur.

La reproduction d'extraits de cet ouvrage est autorisée avec mention de la source.

Dépôt légal — Bibliothèque nationale du Québec, 2006
Dépôt légal — Bibliothèque nationale du Canada, 2006
ISBN 2-921049-22-8

« Pour moi, le cégep est un endroit de découverte, de savoir et d'évolution, où est-ce qu'on apprend à devenir critique et à savoir analyser le monde qui nous entoure. »

(extrait d'entrevue en troisième session)

Résumé

Représentation sociale – Collège – Réussite – Garçon – Sciences humaines

La situation scolaire des garçons du collégial est préoccupante. L'abandon et l'échec au collège, ainsi que le manque de persistance dans le parcours scolaire, entraînent chez ces derniers des conséquences négatives sur le plan de leur insertion sociale et professionnelle. Une façon d'améliorer les interventions ayant pour but de leur venir en aide est d'actualiser la connaissance de leur univers mental.

Les représentations sociales du collège et de la réussite constituent une voie privilégiée pour comprendre la signification que les collégiens attribuent à leur vécu scolaire. L'objectif principal de la recherche consiste à dévoiler ces représentations chez les garçons inscrits dans le programme de Sciences humaines. Les objectifs particuliers visent à décrire les représentations sociales du collège et de la réussite, à faire ressortir leur évolution sur trois sessions ainsi qu'à comparer les représentations des garçons plus forts sur le plan scolaire avec celles des garçons plus faibles.

Cette recherche, de nature exploratoire et qualitative, repose sur l'approche structurale de la représentation sociale. Cette approche spécifie que toute représentation est organisée autour d'un noyau central qui lui donne sa signification. Les méthodes de collecte de données utilisées dans la recherche comprennent les trois types de moyens recommandés pour le repérage et l'identification du noyau central : des entrevues de groupe, des questionnaires et des techniques associatives à partir de listes de mots, de dessin avec verbalisation et de représentation imagée de la notion de « collège ».

Les données ont été recueillies au cours de trois sessions consécutives auprès des garçons inscrits en première session du programme de Sciences humaines, à l'automne 2004, au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu. Nous avons dégagé les convergences et les divergences entre élèves forts et faibles, et ce, pour les représentations sociales de la troisième session ainsi que dans la perspective de leur évolution sur un an.

L'analyse des données fait notamment ressortir l'existence de représentations du collège et de la réussite articulées et en évolution chez les garçons à l'étude. Outre les propos éclairants de ces derniers sur leur perception de la pédagogie, un lien fort a été établi entre l'orientation professionnelle et la motivation scolaire. Des similitudes, mais aussi de nettes différences, ont par ailleurs été dégagées entre les élèves forts et les élèves faibles.

Tout en établissant des liens avec des recherches antérieures, nous formulons en conclusion des considérations méthodologiques, des implications pour l'enseignement et l'apprentissage, des pistes de recherche et quelques recommandations.

Remerciements

Il me fait grandement plaisir de remercier ceux et celles qui ont rendu cette recherche possible.

Je veux d'abord et avant tout remercier les dizaines de garçons qui ont accepté de consacrer une partie de leur temps pour participer à la recherche. Que ce soit en remplissant le questionnaire à deux reprises ou, encore, en participant trois fois aux entrevues de groupe, ils ont fait preuve d'une grande ouverture et de beaucoup de générosité. Les attitudes de franchise et d'authenticité, qu'ils ont adoptées tout au long du processus de collecte de données, ont grandement contribué à cerner avec justesse leurs façons de se représenter le collègue et la réussite. Merci à cette soixantaine de garçons du Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, cohorte de l'automne 2004, issus des trois profils d'études du programme de Sciences humaines.

Par ses remarques judicieuses et sa vision pédagogique des choses, mon assistante de recherche a contribué à hausser le niveau de qualité de la recherche. Je tiens donc à souligner mon appréciation pour Carole Martin, dont la perspicacité, la capacité d'analyse et la rigueur intellectuelle ont servi d'appui à chacune des étapes de la recherche, en particulier lors de la collecte, l'analyse et la discussion des données.

La confiance du Collège dans le projet et son soutien financier pour compléter mon dégageant à titre de chercheur, et celui de mon assistante, furent très appréciés. Je désire remercier Chantal Denis, directrice des études, et Serge Brassat, directeur général.

Je remercie également les personnes suivantes qui m'ont apporté leur contribution : Richard Harnois, adjoint à la direction des études, pour la gestion administrative du projet; Lucie Lahaie, adjointe à la direction des études et responsable du Fonds de rayonnement pédagogique, pour l'aide apportée à la publication du rapport de recherche; Jean-Pierre Guillet, conseiller pédagogique, pour ses multiples services; Mado Brousseau, pour son support technique; Thérèse Surprenant et Rachel Boulanger, pour les données fournies au registrariat; Lorraine Hinse pour la transcription des entrevues; Marie Gravel pour la révision linguistique; Annie Garand pour la transcription des entrevues et la mise en page du rapport de recherche; Normand Faucher pour la composition graphique de la couverture; Madeleine Ouellette pour les illustrations. Sans compter les nombreux professeurs du programme de Sciences humaines qui ont fourni des données scolaires, ouvert leur classe et permis à leurs élèves d'y remplir les questionnaires.

Cette recherche n'aurait pu se réaliser, il va sans dire, sans la subvention du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

Je remercie enfin mon épouse, ma famille et mes amis qui m'ont témoigné de la compréhension tout au long du processus.

Table des matières

Résumé.....	V
Remerciements.....	VII
Liste des figures.....	XIII
Liste des tableaux.....	XV
Introduction.....	1

Première partie CONTEXTE ET MÉTHODOLOGIE

Chapitre 1 – La définition du problème, l'état de la question et les objectifs de la recherche.....	5
1.1 La définition du problème.....	5
1.1.1 Les fondements du projet.....	5
1.1.2 L'intérêt particulier du problème.....	6
1.1.3 L'enrichissement des résultats d'études antérieures.....	7
1.1.4 La délimitation du problème et l'ampleur de la recherche.....	7
1.2 L'état de la question.....	8
1.2.1 Deux études générales sur les points de vue étudiants.....	8
1.2.2 Trois recherches spécifiques sur les représentations des élèves.....	10
1.2.3 Les orientations retenues dans notre recherche.....	12
1.3 Les objectifs de la recherche.....	12
Chapitre 2 – Le cadre conceptuel et méthodologique.....	13
2.1 Le cadre conceptuel.....	13
2.1.1 La représentation sociale.....	13
2.1.2 Le collègue.....	16
2.1.3 La réussite.....	17
2.2 Le cadre méthodologique.....	17
2.2.1 Le type de recherche adopté.....	17
2.2.2 La population et l'échantillon.....	17
2.2.3 Les méthodes de collecte de données.....	19
2.2.4 Les opérations choisies pour l'analyse.....	22
2.2.5 Les critères méthodologiques.....	22
2.2.6 Les considérations éthiques.....	23

Deuxième partie
ANALYSE, DISCUSSION ET SYNTHÈSE

Chapitre 3 – Les représentations sociales de l’enseignement, de l’apprentissage et du milieu.....	29
3.1 Les représentations sociales de l’enseignement.....	30
3.1.1 Troisième session : convergences.....	30
3.1.2 Troisième session : divergences.....	33
3.1.3 Évolution sur un an : convergences.....	36
3.1.4 Évolution sur un an : divergences.....	39
3.2 Les représentations sociales de l’apprentissage.....	42
3.2.1 Troisième session : convergences.....	42
3.2.2 Troisième session : divergences.....	44
3.2.3 Évolution sur un an : convergences.....	47
3.2.4 Évolution sur un an : divergences.....	49
3.3 Les représentations sociales du milieu.....	53
3.3.1 Troisième session : convergences.....	53
3.3.2 Troisième session : divergences.....	56
3.3.3 Évolution sur un an : convergences.....	58
3.3.4 Évolution sur un an : divergences.....	60
Chapitre 4 – Les représentations sociales du collègue.....	65
4.1 Troisième session : convergences.....	65
4.2 Troisième session : divergences.....	67
4.3 Évolution sur un an : convergences.....	69
4.4 Évolution sur un an : divergences.....	71
Chapitre 5 – Les représentations sociales de la réussite.....	79
5.1 Troisième session : convergences.....	79
5.1.1 La réussite scolaire.....	79
5.1.2 La réussite sociale.....	80
5.1.3 La réussite personnelle.....	81
5.2 Troisième session : divergences.....	83
5.2.1 La réussite scolaire.....	83
5.2.2 La réussite personnelle.....	84
5.3 Évolution sur un an : convergences.....	86
5.3.1 La réussite scolaire.....	86
5.3.2 La réussite sociale.....	89
5.3.3 La réussite personnelle.....	89
5.4 Évolution sur un an : divergences.....	91
5.4.1 La réussite scolaire.....	91
5.4.2 La réussite personnelle.....	93

Chapitre 6 – La synthèse et la discussion des données.....	97
6.1 La synthèse des données.....	97
6.1.1 Les représentations sociales du collège et de la réussite.....	97
6.1.2 L'évolution des représentations sociales.....	100
6.1.3 Portrait contrasté des représentations sociales des F+ et des F-.....	103
6.2 Discussion des données.....	107
6.2.1 Enseignement et apprentissage.....	107
6.2.2 Motivation et réussite.....	107
6.2.3 Comparaison avec la génération X.....	108
6.2.4 Comparaison avec une autre étude sur la génération Y.....	109
Conclusion.....	111
Bibliographie.....	115
Annexes.....	119
Annexe 1 – Description des trois profils d'études offerts au Cégep Saint-Jean- sur-Richelieu en 2005-2006 dans le programme de Sciences humaines.....	121
Annexe 2 – Guide d'entrevue.....	125
Annexe 3 – Questionnaire.....	131
Annexe 4 – Les listes de mots.....	139
Annexe 5 – Consignes : dessin ou schéma sur la représentation du collège.....	143
Annexe 6 – Formulaire de consentement.....	145

Liste des figures

Figure 3.1 :	ENSEIGNEMENT Troisième session : convergences	33
Figure 3.2 :	ENSEIGNEMENT Troisième session : divergences.....	36
Figure 3.3 :	ENSEIGNEMENT Évolution sur un an : convergences	39
Figure 3.4 :	ENSEIGNEMENT Évolution sur un an : divergences	41
Figure 3.5 :	APPRENTISSAGE Troisième session : convergences	44
Figure 3.6 :	APPRENTISSAGE Troisième session : divergences.....	47
Figure 3.7 :	APPRENTISSAGE Évolution sur un an : convergences.....	49
Figure 3.8 :	APPRENTISSAGE Évolution sur un an : divergences	53
Figure 3.9 :	MILIEU Troisième session : convergences	55
Figure 3.10 :	MILIEU Troisième session : divergences.....	58
Figure 3.11 :	MILIEU Évolution sur un an : convergences.....	60
Figure 3.12 :	MILIEU Évolution sur un an : divergences	63
Figure 4.1 :	COLLÈGE Troisième session : convergences	67
Figure 4.2 :	COLLÈGE Troisième session : divergences.....	68
Figure 4.3 :	COLLÈGE Évolution sur un an : convergences	70
Figure 4.4 :	COLLÈGE Évolution sur un an : divergences	75
Figure 5.1 :	RÉUSSITE Troisième session : convergences.....	82
Figure 5.2 :	RÉUSSITE Troisième session : divergences	86
Figure 5.3 :	RÉUSSITE Évolution sur un an : convergences.....	91
Figure 5.4 :	RÉUSSITE Évolution sur un an : divergences.....	95
Figure 6.1 :	Les éléments centraux des représentations sociales chez les garçons en troisième session	98
Figure 6.2 :	Vision globale et intégrée du collège et de la réussite chez les garçons en Sciences humaines	100

Liste des tableaux

Tableau 2.1 : Spécification des méthodes de collecte de données utilisées à chacune des trois sessions	21
Tableau 6.1 : Les représentations sociales des garçons en troisième session et dans leur évolution sur un an	102
Tableau 6.2 : Divergences entre les F+ et les F- : les représentations sociales des garçons en troisième session.....	104
Tableau 6.3 : Divergences entre les F+ et les F- : les représentations sociales des garçons dans leur évolution sur un an.....	106

Introduction

Le rapport de recherche est divisé en deux grandes parties. D'abord, le contexte théorique et la méthodologie, ensuite l'analyse, la synthèse et la discussion des données. L'ensemble est organisé en six chapitres – deux pour la première partie et quatre pour la seconde – dont les grandes lignes sont présentées ci-après.

Le premier chapitre présente la définition du problème, expose l'état de la question et formule les objectifs de la recherche. De manière à favoriser l'insertion scolaire des garçons au collégial, il est nécessaire d'actualiser la compréhension de leur univers, notamment par une meilleure connaissance de ce que représentent le collège et la réussite pour eux. L'état de la question rapporte deux études générales sur les points de vue étudiants et trois recherches spécifiques sur les représentations des élèves. L'objectif général de la recherche consiste à dévoiler les représentations sociales du collège et de la réussite chez les garçons inscrits dans le programme de Sciences humaines.

Le deuxième chapitre expose le cadre conceptuel, axé sur la définition précise de la notion de « représentation sociale » et des objets de représentation que sont le collège et la réussite, et il présente les principaux éléments méthodologiques. La définition de la représentation sociale de Fischer (1987) a été retenue ainsi que la théorie du noyau central. Cette recherche de nature exploratoire est également une recherche dite qualitative/interprétative dont découlent les choix méthodologiques. La seconde partie du chapitre présente la population et l'échantillon, les méthodes de collecte de données, la méthode d'analyse des données, les critères méthodologiques ainsi que les considérations éthiques.

Les chapitres trois, quatre et cinq englobent les analyses des données recueillies sur les représentations sociales. Dans chacun de ces chapitres, on aborde d'abord les représentations de la troisième session, ensuite dans leur évolution sur un an : pour chacun des deux types de représentations, les convergences et les divergences sont mises en relief entre les garçons plus forts sur le plan scolaire et ceux qui sont plus faibles. Le chapitre trois porte sur les représentations sociales de l'enseignement, de l'apprentissage et du milieu. Le chapitre quatre s'attarde aux représentations du collège pris dans son ensemble, alors que le chapitre cinq développe l'analyse des représentations sociales de la réussite.

Le sixième et dernier chapitre propose une synthèse et une discussion de l'ensemble des données. La synthèse aborde les données en fonction des trois objectifs particuliers de la recherche, soit la description des représentations sociales du collège et de la réussite, leur évolution sur un an ainsi que la comparaison des représentations des garçons forts et des garçons faibles. La discussion s'articule autour de l'enseignement et l'apprentissage, de la motivation et la réussite et elle inclut la comparaison avec d'autres études.

En conclusion, nous établissons des liens avec des recherches antérieures et formulons des considérations méthodologiques, faisons ensuite ressortir les implications à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage, pour enfin suggérer des pistes de recherche et proposer quelques recommandations.

Première partie
Contexte et méthodologie

Chapitre 1

La définition du problème, l'état de la question et les objectifs de la recherche

Dans ce premier chapitre, nous présentons la définition du problème et exposons l'état de la question. Puis, nous terminons par la formulation des objectifs de recherche.

1.1 La définition du problème

En termes de définition du problème, nous établissons d'abord les fondements de notre recherche. Nous évoquons ensuite les raisons de notre intérêt face au problème et esquissons de quelle manière le projet enrichirait les résultats d'études antérieures. Enfin, nous délimitons le problème en montrant son importance et décrivons brièvement l'ampleur de la recherche.

1.1.1 Les fondements du projet

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

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

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

Dans un avis précédent publié en avril 2000, le Conseil supérieur de l'éducation formulait une orientation visant à mieux connaître la réalité étudiante actuelle. À cette fin, « le Conseil recommande aux établissements d'enseignement collégial et universitaire, par le biais de leur bureau de recherche institutionnelle, les équipes de recherche ou les chercheurs indépendants : de poursuivre les travaux de recherche permettant de mieux comprendre la réalité étudiante, les

obstacles à la réussite, les soutiens à la persévérance ainsi que la réalité vécue par les sous-groupes de la population étudiante les plus touchés par l'exclusion des études universitaires et par l'abandon des études » (p. 91). Parmi les thématiques de recherche suggérées par le Conseil pour apporter un éclairage utile sur la question, nous relevons les deux pistes suivantes qui concordent avec nos visées de recherche : la problématique du rapport aux études des hommes à l'enseignement supérieur et l'approfondissement de la représentation de la réussite des étudiants. Tout en soulignant l'état limité de l'avancement des connaissances sur la question de la réalité étudiante actuelle, le Conseil soutient qu'une formation adaptée nécessite une connaissance renouvelée de la réalité étudiante. Nous partageons cette conviction de l'importance d'une compréhension régulièrement actualisée de l'univers étudiant. Voici comment le Conseil formule cette prise de position : « Le Conseil désire souligner ici que les rapides mutations vécues par les générations d'étudiantes et d'étudiants qui se succèdent nécessitent d'alimenter de manière continue les connaissances sur la population étudiante. C'est là le fondement même d'une offre de formation adaptée, de mesures bien ciblées d'aide à la réussite et du soutien de l'engagement des étudiantes et des étudiants à l'égard de leur formation universitaire. » (p. 92) Selon nous, cette proposition vaut également pour la formation collégiale.

1.1.2 L'intérêt particulier du problème

Les différentes statistiques portant sur la scolarisation moyenne, l'accès aux études collégiales ainsi que sur les taux de réussite et de diplomation indiquent un écart constant entre les sexes, les garçons présentant des taux moindres que ceux des filles. Cette situation nous apparaît très préoccupante pour l'insertion professionnelle des garçons et pour le progrès social du Québec, comme l'avance également le Conseil supérieur de l'éducation (2000) dans son orientation « Rehausser le niveau de la scolarisation de la population québécoise ». Cet objectif souhaitable prend toute sa pertinence sur le plan social, aux yeux du Conseil, dans l'optique de « relever le défi de la mondialisation de l'économie, pour permettre au Québec de participer pleinement aux avancées scientifiques et technologiques, bref, pour soutenir le développement du Québec » (p. 82). Nous ajouterions que les études collégiales préparent non seulement le travailleur mais forment également le citoyen et la personne.

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

rappelant que l'écart entre les sexes ne doit pas masquer le fait que la majorité des garçons réussissent à l'école et que les garçons – ni les filles d'ailleurs – ne forment pas un groupe homogène, Bernard conclut avec le point de vue suivant : « Toutefois, le problème majeur n'est pas que les garçons réussissent moins bien que les filles, mais plutôt que les premiers n'atteignent pas les taux de réussite escomptés. » (p. 21)

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

1.1.3 L'enrichissement des résultats d'études antérieures

Notre recherche complète plusieurs résultats d'études antérieures (Bouchard, 2003; Rivière, Sauvé et Jacques, 1997; Tardif, 2002) de diverses manières que nous aurons l'occasion de préciser plus loin. Nous pouvons toutefois avancer déjà certains éléments. Par sa centration spécifique sur l'univers mental des garçons du collégial, en ce qui a trait à leur vécu scolaire actuel, l'étude ajoute une contribution aux connaissances existantes sur ces élèves. L'utilisation du concept de représentation sociale permet également d'en enrichir la portée, compte tenu des acquis théoriques relatifs à ce concept. Notre intention est aussi de considérer la représentation du collège en nous référant à l'ensemble des éléments de la situation pédagogique tels que les décrit Legendre (1983) dans son modèle systémique. Finalement, notre perspective est longitudinale car elle prend en compte l'évolution des représentations au cours des trois premières sessions.

1.1.4 La délimitation du problème et l'ampleur de la recherche

La difficulté d'insertion scolaire des garçons est généralisée à tous les ordres d'enseignement et dans l'ensemble des pays occidentaux. Ce problème est persistant et nécessite toute notre attention en raison des implications négatives sur les plans personnel et social. De manière à pouvoir offrir une formation adaptée aux garçons, il est nécessaire d'actualiser la compréhension de leur univers, notamment par une meilleure connaissance de ce que représentent le collège et la réussite pour eux. Les études en psychologie sociale (Myers, 1997) montrent justement le lien entre les attitudes et les comportements : l'examen rigoureux des conceptions des élèves aiderait

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

alors à mieux saisir leurs attitudes en rapport avec leurs comportements et, ainsi, à cibler des interventions appropriées.

La recherche s'inscrit dans le cadre des études de nature qualitative et interprétative. D'une durée de deux ans, elle vise à dévoiler les représentations sociales des garçons inscrits en Sciences humaines en ce qui concerne le collège et la réussite. Une série d'entrevues de groupe est complétée par les réponses à des questionnaires et par d'autres types de matériel écrit.

1.2 L'état de la question

Dans cette section portant sur l'état de la question, nous exposons d'abord les grandes lignes de deux études générales ayant trait aux points de vue des élèves sur les collègues. Celles-ci sont suivies de l'examen de trois recherches spécifiques sur les représentations des élèves, dont nous mettons en relief les points utiles pour notre propre recherche ainsi que les limites quant aux conclusions et à la méthodologie.

1.2.1 Deux études générales sur les points de vue étudiants

Le rapport aux études et à l'école

Dans son rapport d'une brève revue de littérature portant sur les valeurs et représentations des jeunes et des populations étudiantes, présenté à la Commission de l'enseignement collégial, Hélène Pinard (1994, pour le Conseil supérieur de l'éducation) aborde dans son troisième et dernier chapitre le rapport aux études et à l'école. Même si le document date d'une douzaine d'années, les thèmes que l'auteure dégage des ouvrages consultés représentent des pistes potentiellement utiles pour la discussion sur les résultats de notre recherche. Nous présentons les principaux traits qui sont reliés aux perceptions globales de l'école et de l'expérience scolaire chez les élèves du collégial.

Le cégep, lieu de passage obligé et de clarification du projet d'avenir. Les études collégiales revêtent un caractère instrumental et constituent une période de clarification du projet scolaire et professionnel. *Une attente dominante par rapport à la formation : la perception de son utilité.* Les élèves du collégial éprouvent le besoin de vérifier la pertinence des compétences qu'ils développent en regard de leur projet scolaire ou professionnel. *Les études ou la vie ? Des engagements diversifiés.* L'engagement des élèves ne concerne pas exclusivement les études mais aussi le travail et les loisirs. Dans cette section, l'auteure cherche à répondre à une question qu'elle formule d'une manière qui se rapproche globalement de notre propre interrogation générale, soit : « Mais comment les étudiantes et les étudiants, ou les jeunes dans un sens plus extensif, perçoivent-ils leurs études et l'école, comment se perçoivent-ils dans leur investissement personnel face à leur formation ou à leur projet scolaire ? » (p. 42) Sans prétendre répondre à ces questions, Pinard donne certains indices basés sur les observations qu'elle a tirées de résultats de recherche. L'une des dominantes semble être que l'apprentissage scolaire et les études ne paraissent pas être valorisés.

Abordons les deux derniers traits mis en évidence par l'auteure. *Être une personne dans l'école ou être porteur d'un statut d'étudiant.* Cette dimension reflète notamment le besoin des élèves d'être considérés « comme des personnes prises dans leur globalité ». *Le décrochage de la vie*

institutionnelle dénote un faible sentiment d'appartenance à l'institution collégiale, se manifestant entre autres par une désaffection des associations étudiantes et une faible participation aux activités parascolaires.

Ces caractéristiques générales communes, présentées comme un point de départ de réflexion, invitent à actualiser les représentations des élèves du collégial de manière à relever les changements et l'évolution des mentalités, avec un écart temporel de plus d'une douzaine d'années par rapport aux données contenues dans cette revue de littérature.

Les conditions de réussite

L'avis du Conseil supérieur de l'éducation (1995), intitulé *Des conditions de réussite au collégial. Réflexion à partir de points de vue étudiants*, représente à nos yeux un ouvrage marquant pour qui souhaite mieux connaître l'univers intérieur des cégépiens, comme c'est l'objectif global de notre recherche. La préparation de cet avis s'appuie principalement sur une consultation faite en milieu étudiant, à l'automne 1994. Cette consultation (Voir l'annexe 1 de l'avis intitulée « Notes méthodologiques relatives à la consultation en milieu étudiant »), conçue dans une perspective exploratoire, comprenait 25 entrevues de groupe d'environ 90 minutes, réunissant chaque fois 5 à 8 personnes.

Tout en relevant les écarts de réussite selon le sexe, l'avis résume en quelques mots la vision de la réussite qui semble émerger de la consultation étudiante : « réussir c'est d'abord se développer, au regard d'objectifs personnels, et ce, dans un univers qui déborde le champ du scolaire » (p. 30). La perspective retenue par le Conseil est d'ailleurs celle de reconnaître la diversité des populations et des cheminements et de ne pas réduire la réussite à un modèle unique.

La troisième et dernière partie porte sur les conditions prépondérantes de réussite. La capacité fondamentale de s'approprier son projet de formation et sa démarche d'apprentissage posée comme moteur premier de la réussite, le Conseil retient cinq moyens de favoriser l'émergence de cette capacité : de réelles possibilités de soutien au choix vocationnel; une culture d'entraide entre pairs; une approche intégrée des apprentissages; une gestion pédagogique et équitable du temps scolaire; la contribution pédagogique et institutionnelle du personnel enseignant. Ces cinq conditions de réussite, mises en évidence par le Conseil, représentent des dimensions investiguées dans notre recherche. Qu'en est-il du regard des élèves sur ces questions 10 ans plus tard ?

En ce qui concerne l'exploration des écarts croissants de réussite entre les sexes, en tant que dimension incontournable de la réflexion sur la réussite, il est pertinent de rappeler l'un des constats du Conseil : « le phénomène doit être mieux documenté scientifiquement, en particulier sur le plan de la compréhension des facteurs explicatifs. Les conséquences sociales et économiques d'un tel phénomène sont trop importantes pour se contenter d'agir dans l'improvisation. Sans compter qu'il pourrait y avoir là une des clefs significatives pour la compréhension et la promotion de la réussite » (p. 96). Comme notre recherche porte sur les représentations du collège et de la réussite chez les garçons, elle cadre adéquatement avec le besoin mentionné de documentation scientifique et, ainsi, contribue à l'avancement des

connaissances quant à la compréhension des facteurs – jugée fondamentale par le Conseil – reliés à la réussite, en particulier chez les garçons.

1.2.2 Trois recherches spécifiques sur les représentations des élèves

Sens et utilité du français et de la philosophie

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

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

Notre recherche peut tirer profit de certains éléments avancés dans cette recherche, notamment la prise en compte des solutions proposées par les étudiantes quant à leurs difficultés scolaires. Nous nous interrogeons toutefois sur la transférabilité de l'étude à d'autres programmes techniques : il aurait peut-être fallu faire le pont d'une manière explicite avec d'autres programmes spécifiques et montrer les limites de transfert des conclusions. Notre recherche se distingue par ailleurs de cette étude sur les points suivants : les sujets de l'étude sont des garçons issus d'un programme d'études préuniversitaire (Sciences humaines); elle prend en compte l'ensemble des cours de concentration et de formation générale; elle vise également à mettre en relief les transformations des représentations des élèves sur plusieurs sessions d'études.

La représentation de l'école chez des garçons

Dans le but, entre autres, de comprendre les raisons du fait que davantage de filles que de garçons réussissent à l'école, Pierrette Bouchard (2003) a notamment comparé les témoignages de garçons en difficulté et de garçons performants. Comme elle le mentionne, « cette approche permet de tenir compte des différences entre les garçons, plutôt que de les considérer comme un groupe homogène » (p. 36). L'analyse rapportée dans l'article touche à la représentation que ces garçons se font de l'école et à la perception qu'ils ont de leurs enseignants et de leurs

enseignantes. D'une manière globale, les élèves performants ont une représentation largement positive de l'école tandis que les garçons en difficulté s'en font plutôt une représentation négative. À titre d'exemple, alors que les garçons performants conçoivent l'école « comme un milieu d'apprentissage où s'exerce leur sociabilité », les garçons en difficulté sont peu attirés par le processus d'acquisition de nouvelles connaissances. Les garçons en situation de réussite scolaire ont également un rapport à l'autorité beaucoup plus harmonieux que les garçons qui éprouvent des difficultés. L'auteure conclut son texte en rappelant que la variable pédagogique, bien que centrale, ne doit pas être surestimée car d'autres contraintes extérieures à l'école influencent la réussite scolaire, telles l'implication parentale, l'origine sociale et les sous-cultures de masculinité.

Ce compte rendu partiel de recherche montre à nouveau le profit que l'on peut tirer dans l'examen des représentations des élèves. Même si les garçons proviennent du secondaire, leur âge s'échelonnant de 12 à 17 ans, une démarche méthodologique semblable peut inspirer celle à réaliser avec des élèves du collégial. La principale faiblesse relevée dans cette partie de la recherche, qui compare les deux catégories de garçons, réside dans le fait qu'un nombre réduit d'élèves composent l'échantillon, soit 20 garçons (9 en difficulté, 3 considérés moyens, 8 performants), compte tenu que l'on couvre les cinq années du secondaire : ce petit nombre limite les possibilités de transférabilité des résultats. De plus, la représentation de l'école est abordée sous un angle qui semble demeurer assez général : les rapports avec la matière à l'étude et avec le milieu, par exemple, ne paraissent pas avoir été explorés d'une manière systématique. Nous avons tenu compte des deux limites mentionnées ci-haut dans notre recherche : il a fallu, par conséquent, établir un échantillon suffisant et couvrir de façon méthodique les dimensions essentielles rattachées au collège en tant que milieu de vie et milieu d'apprentissage. Nous avons toutefois retenu l'idée de la chercheuse de comparer des garçons en difficulté et des garçons performants, de manière à ne pas présenter les garçons comme un groupe homogène. Rappelons la mise en garde semblable de Bernard (2003) que nous avons rapportée dans la section traitant de la définition du problème.

Les conceptions de la réussite

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

en appellent à la responsabilité des collègues pour apporter les modifications requises afin d'aider les élèves à risque à changer leurs croyances.

Nul doute que cette recherche réalisée dans un cadre qualitatif a servi de point de repère pour notre propre démarche, notamment l'approche méthodologique – par exemple, la séquence questionnaire-entrevues en profondeur – et la définition des différents types de réussite. Dans un ouvrage ultérieur découlant de la recherche, Rivière (2002) emploie le concept de représentations sociales de la réussite plutôt que celui de conceptions de la réussite : ce changement de terme correspond au choix conceptuel que nous avons adopté. Tout en actualisant les connaissances sur les représentations sociales de la réussite, chez les garçons, notre recherche élargit l'objet des représentations en y incluant la plupart des dimensions reliées à la situation pédagogique. De plus, à la différence de cette recherche où toutes (sauf deux) les entrevues individuelles furent menées par des élèves du programme Techniques de recherche, enquête et sondage, nous avons réalisé nous-même la totalité des entrevues – la plupart du temps avec l'assistance de la professeure Carole Martin qui a joué le rôle de collaboratrice tout au long de la recherche –, compte tenu que les notes prises lors de ces entrevues influencent de manière déterminante l'analyse subséquente du matériel (Deslauriers, 1991, p. 60).

1.2.3 Les orientations retenues dans notre recherche

Les études mentionnées apportent des indications et inspirent des angles d'analyse pour l'examen des représentations sociales des garçons, en ce qui concerne le collège et la réussite. Parmi les orientations retenues dans notre recherche, soulignons en particulier le choix d'une conception large du collège et de la réussite, la distinction entre élèves forts et faibles, l'adoption d'une perspective longitudinale et l'utilisation de plus d'une méthode de collecte de données.

1.3 Les objectifs de la recherche

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

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

Les objectifs particuliers se formulent comme suit :

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

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

Chapitre 2

Le cadre conceptuel et méthodologique

Ce deuxième chapitre expose d'abord le cadre conceptuel pour ensuite présenter les principaux éléments de la méthodologie.

2.1 Le cadre conceptuel

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

2.1.1 La représentation sociale

Une définition

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

Quelques caractéristiques

Fischer (1987) présente quelques caractéristiques de la représentation. Sur le plan de la structuration, la représentation est un processus de remodelage de la réalité et apparaît ainsi comme une élaboration dynamique et inachevée. Sur le plan du contenu, celui de la représentation est tout d'abord cognitif : « il s'agit d'un ensemble d'informations, relatives à un objet social, qui peuvent être plus ou moins variées, plus ou moins stéréotypées, plus ou moins riches » (p. 119). Ce double aspect – élaboration dynamique et niveau de complexité cognitive – est pris en considération dans notre recherche, notamment par la mise en relief des transformations que subissent les représentations sociales des garçons au fil des sessions.

Les fonctions des représentations

Selon Farr (1998), « les représentations sociales ont une double fonction : rendre l'étrange familier et l'invisible perceptible » (p. 390). Fischer (1987) aborde les principales fonctions de la représentation sociale par l'étude des processus à la base de cette reconstitution spécifique de la réalité sociale, soit l'objectivation et l'ancrage. En se référant à Moscovici (1969), l'auteur définit l'objectivation comme « un processus d'agencement des connaissances concernant l'objet d'une représentation » : on passe d'éléments abstraits théoriques à des images concrètes. Le processus se déroule selon trois étapes : la sélection de l'information, l'élaboration d'un schéma figuratif et la naturalisation qui correspond à « la concrétisation des éléments figuratifs, qui

deviennent des éléments de la pensée », sorte de « chosification des phénomènes complexes ». L'ancrage, second processus de la représentation, désigne les modalités d'insertion dans le social et les fonctions qui en découlent. Ses trois aspects essentiels sont les suivants : la représentation fonctionne comme un système d'interprétation, se constitue en système de significations et s'insère dans des systèmes de pensée déjà présents, ce qui réfère à la fonction d'intégration de l'ancrage.

Jodelet (1998) décrit longuement les deux processus majeurs de la représentation, soit l'objectivation, « une opération imageante et structurante », et l'ancrage vu comme « l'enracinement social de la représentation et de son objet ». Quant aux trois fonctions de base de la représentation, elle les résume comme suit : « fonction cognitive d'intégration de la nouveauté, fonction d'interprétation de la réalité, fonction d'orientation des conduites et des rapports sociaux » (p. 376).

L'approche structurale

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

Le noyau

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

Dans l'étude des représentations, l'objectif prioritaire est le repérage et l'identification du noyau central. Le repérage du contenu peut se faire par des entrevues, des questionnaires à questions ouvertes et par le recours à la méthode associative. Dans la seconde partie du chapitre, nous présentons les méthodes de collecte de données qui comprennent justement ces trois types de moyens : des entrevues de groupe, des questionnaires et des techniques associatives à partir de listes de mots, de dessin avec verbalisation et de représentation imagée du collège.

Les éléments périphériques

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

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

L'évolution des représentations sociales

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

Est-ce que les pratiques sociales déterminent les représentations ou l'inverse ? Selon Abric (2003), la quasi-totalité des chercheurs sont d'accord sur le principe suivant : les représentations et les pratiques s'engendrent mutuellement. Par ailleurs, selon Moliner (2001), les représentations ont une histoire et nous les observons toujours à un moment donné de cette histoire; les trois périodes importantes dans l'histoire d'une représentation sociale que cet auteur discerne sont les phases d'émergence, de stabilité et de transformation.

Selon Flament (2001), ce n'est que lorsque le noyau central est modifié qu'on peut considérer que la représentation est essentiellement changée. Rouquette et Rateau (1998) distinguent trois types de transformation, qu'ils invitent à considérer comme un repérage grossier : la transformation radicale lorsque les rationalisations se multiplient et que le noyau se trouve finalement atteint; la transformation progressive quand le noyau intègre des éléments jusque-là périphériques; la transformation brutale lorsque les rationalisations sont inefficaces dans la confrontation de pratiques nouvelles et d'une représentation ancienne. Est-ce que les pratiques nouvelles reliées au rôle récent de « cégépien », chez les garçons à l'étude, peuvent modifier le noyau central des représentations sociales du collègue et de la réussite sur une période de un an ? La perspective longitudinale adoptée dans notre recherche, soit l'étude de ces représentations

sociales durant trois sessions chez les mêmes garçons, permet d'apporter des éléments de réponse à la question posée.

L'objet de la représentation sociale

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

2.1.2 Le collègue

Pour définir l'objet « collègue », nous avons recours au modèle systémique de la situation pédagogique (Legendre, 1983), car ce modèle se réfère aux principales composantes que nous cherchons à couvrir dans notre recherche. Le modèle systémique de la situation pédagogique comprend en effet quatre composantes : le sujet, l'objet, l'agent et le milieu. Présentons brièvement chacun de ces éléments. Le sujet est considéré comme la composante essentielle du phénomène d'apprentissage et il concerne les élèves et leurs apprentissages. L'objet correspond aux objectifs à atteindre. L'agent est constitué de l'ensemble des ressources humaines et matérielles orienté vers l'intégration de l'objet par le sujet; il comprend des personnes (en particulier l'enseignant), des moyens (notamment les méthodes et les volumes) et des processus (par exemple, le cours magistral et le travail d'équipe). Le milieu équivaut à l'environnement éducatif où se réalise la triade sujet-objet-agent. Les relations pédagogiques de réciprocité existant entre les composantes sujet-objet-agent constituent la relation d'enseignement entre le sujet et l'agent, la relation didactique entre l'objet et l'agent, et la relation d'apprentissage entre le sujet et l'objet.

Ce modèle détient l'avantage de spécifier les éléments en vue d'envisager d'une manière méthodique l'objet de représentation sociale que constitue le « collègue ». Dans l'examen des représentations sociales du collègue chez les garçons, notamment à travers les entrevues et les questionnaires, nous avons par conséquent abordé les composantes sujet-objet-agent et leurs relations pédagogiques de réciprocité, ainsi que le milieu éducatif où se déroulent ces relations pédagogiques.

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

2.1.3 La réussite

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

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

2.2 Le cadre méthodologique

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

2.2.1 Le type de recherche adopté

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

2.2.2 La population et l'échantillon

La population étant « l'ensemble des éléments visés par une étude donnée » (Parent, 2003, p. 50), celle de notre recherche comprend tous les garçons qui étaient inscrits en première session, à l'automne 2004, dans le programme de Sciences humaines au Cégep Saint-Jean-sur-

Richelieu; ces élèves représentent le groupe d'où est issue la cohorte dont nous avons étudié les représentations sociales au cours de trois sessions consécutives, c'est-à-dire à l'automne 2004, à l'hiver 2005 et à l'automne 2005. Ce programme préuniversitaire, composé de trois profils d'études au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu¹, comprend un bon nombre d'élèves à risque et il constitue un bassin de choix pour qui veut comprendre la dynamique du vécu collégial et de la réussite à travers les représentations sociales. De plus, élément non négligeable, nous enseignons dans ce programme d'études depuis une trentaine d'années; cette expérience prolongée a été très utile pour le déroulement de la recherche et la compréhension des données.

Pour répondre à l'objectif de comparer les élèves forts et les élèves faibles, nous avons utilisé les critères suivants dans la répartition des élèves lors de la première session : la moyenne générale du secondaire (MGS) et la première note de la session au collège attribuée dans chacun des trois cours de la formation spécifique. En calculant les moyennes par profil d'études pour la MGS et par groupe classe pour les cours de la formation spécifique, nous avons réparti les élèves de la façon suivante : ceux qui avaient obtenu trois ou quatre résultats sur quatre en haut de la moyenne composaient le sous-groupe des élèves forts, alors que ceux qui, au contraire, avaient cumulé trois ou quatre résultats sur quatre en bas de la moyenne constituaient celui des élèves faibles. Pour départager ceux qui avaient deux résultats en haut de la moyenne et deux en bas, nous avons décidé d'accorder plus de poids au critère de la MGS; par exemple, l'élève qui obtenait un premier résultat en bas de la moyenne dans deux cours de la formation spécifique, et un premier résultat dans un cours de la formation spécifique et la MGS en haut de la moyenne, était classé parmi les élèves forts. Ces critères ont donné la répartition suivante pour la première session : 30 élèves forts et 30 élèves faibles pour les questionnaires; 27 élèves forts et 19 élèves faibles pour les entrevues. Lors des deux autres sessions de collecte de données, pour procéder à un possible reclassement, nous avons suivi le même principe mais en utilisant la cote R^2 au lieu de la MGS.

Il est à noter que seuls les garçons nouvellement admis au cégep et dans le programme de Sciences humaines ont fait partie de notre étude : nous voulions que tous répondent à ces deux critères afin qu'ils partagent la même expérience de nouveauté. Nous avons rejoint l'ensemble des garçons de cet échantillon intentionnel à l'aide des questionnaires et une bonne partie d'entre eux a participé aux entrevues de groupe. Aux deux sessions suivantes, nous avons convoqué aux entrevues les mêmes garçons interviewés à la première session et avons conservé, parmi les questionnaires remplis à l'automne 2005, ceux des garçons qui l'avaient déjà rempli une première fois à l'automne 2004 : cette procédure a permis d'étudier les mêmes sujets sur trois sessions. Gardons à l'esprit que le nombre de garçons à l'étude diminuait graduellement au fil des trois sessions, à cause notamment des abandons ou des changements de programme. Le tableau 2.1 précise le nombre de garçons – ventilé par profil d'études et selon leur performance scolaire – rejoints à chacune des trois sessions par les entrevues et à deux sessions par les questionnaires.

¹ Pour une description des trois profils d'études offerts au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu en 2005-2006 dans le programme de Sciences humaines, on peut consulter l'annexe 1. Ces profils d'études sont respectivement : profil Administration et économie (300.32); profil Individu et société (300.34); profil Ouverture sur le monde (300.35).

² La cote R est la moyenne pondérée des cotes de rendement de l'ensemble des cours collégiaux (sauf éducation physique). Elle tient également compte, dans son calcul, des unités rattachées aux cours et des échecs.

De manière à comparer quantitativement l'échantillon avec la population, voici le nombre total de garçons inscrits à chacune des trois sessions de collecte de données pour chacun des trois profils d'études en Sciences humaines, tels que le révèlent les statistiques pour les inscriptions par session au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu; nous mettons le nombre de filles entre parenthèses pour pouvoir établir la proportion relative des garçons. À l'automne 2004, en première session : 38 garçons (16 filles) dans le profil Administration et économie (300.32); 30 garçons (114 filles) dans le profil Individu et société (300.34); 45 garçons (33 filles) dans le profil Ouverture sur le monde (300.35). À l'hiver 2005, en deuxième session : 34 garçons (17 filles) dans le profil Administration et économie; 21 garçons (95 filles) dans le profil Individu et société; 27 garçons (23 filles) dans le profil Ouverture sur le monde. À l'automne 2005, en troisième session : 30 garçons (16 filles) dans le profil Administration et économie; 9 garçons (70 filles) dans le profil Individu et société; 16 garçons (17 filles) dans le profil Ouverture sur le monde.

2.2.3 Les méthodes de collecte de données

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

L'entrevue

L'entrevue peut être définie comme « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux comprendre un phénomène d'intérêt pour les personnes impliquées » (Savoie-Zajc, 2000, p. 181). Compte tenu des nombreuses dimensions à aborder, nous avons choisi l'entrevue semi-dirigée qui était guidée par un schéma d'entrevue comprenant les thèmes pertinents à la recherche. Nous avons réalisé des entrevues de groupe car l'interaction entre les participants suscite une dynamique favorisant l'exploration des thèmes abordés : en moyenne, une dizaine d'entrevues de groupe ont été réalisées à chacune des trois sessions³ de collecte des données. Les entrevues ont été enregistrées sur audio-cassettes et transcrites *verbatim* pour en faciliter l'analyse.

Lors des entrevues, nous avons en tête l'importance de soigner la qualité de la relation qui s'établit entre les personnes en entrevue de manière à assurer un climat harmonieux. Les nombreux filtres (langage, attentes, interprétations, etc.) inhérents à la nature même du matériau verbal, les blocages possibles des répondants, la crédibilité de l'information divulguée lors des entrevues représentent toutefois certaines limites. Pour pallier au moins partiellement cette limitation de l'entrevue, le recours à des matériaux écrits nous est apparu indiqué.

³ Il est à noter qu'une grève étudiante a eu lieu au cours de la seconde moitié de la deuxième session de la collecte de données. Cette grève qui a duré environ six semaines, soit approximativement de la mi-mars à la fin avril, nous a forcé à reporter 9 des 10 entrevues de groupe au mois de mai 2005. La reprise tardive des cours représente un élément qui en a démotivé plusieurs et elle a pu teinter les propos des garçons interviewés. Nous croyons toutefois que ce facteur n'a pas eu une influence importante, sauf une possible baisse du nombre de garçons pour les entrevues, étant donné l'abandon des cours ou la non-disponibilité de certains d'entre eux.

Le matériel écrit

Le matériel écrit comprend plusieurs formes. Les textes écrits réfèrent, par exemple, à des réponses à des questions ouvertes de questionnaires, à des rédactions d'élèves à partir d'un thème fourni par le chercheur ou, encore, à une production spontanée comme le journal de bord. Une autre forme correspond au matériel graphique comme des dessins spontanés ou non, des photographies. Voici ce qu'en dit Savoie-Zajc (2000) : « Les productions écrites et graphiques fournissent des matériaux extrêmement riches et précieux pour la recherche en éducation. Elles permettent à l'enseignant d'allier activités de classe et compréhension de l'évolution du processus d'apprentissage, de la résolution de problèmes ou de la représentation d'élèves à propos d'une certaine problématique ou de l'acquisition de certaines valeurs. » (p. 186) Elle donne l'exemple d'un chercheur (Lalonde, 1998) qui a analysé des données graphiques (deux dessins libres représentant l'environnement, un au début de l'année scolaire et l'autre à la fin) et écrites (des textes écrits à partir de thèmes fournis par l'enseignant) en vue de comprendre l'évolution de la représentation au sujet de l'environnement de jeunes du secondaire.

L'importance évoquée des points de vue relatifs au matériel écrit ci-haut mentionnés nous a incité à diversifier les formes de productions demandées. Dans cette perspective, nous avons examiné les réponses à des questions ouvertes portant sur les thèmes de notre recherche et distribuées à l'ensemble des garçons aux première et troisième sessions. Dans le cours des entrevues de la troisième session, nous avons également soumis aux garçons des listes de mots et leur avons demandé de produire un dessin de leur représentation du collège et d'en expliquer le contenu, soit la verbalisation.

Le corpus

Le corpus comprend donc l'enregistrement sonore et la transcription écrite des entrevues de groupe, les réponses aux questionnaires, les choix formulés à partir des listes de mots et la verbalisation à la suite du dessin réalisé. Nous présentons le guide d'entrevue à l'annexe 2, le questionnaire à l'annexe 3, les listes de mots à l'annexe 4 et les consignes relatives au dessin à l'annexe 5. Le tableau 2.1 présente les méthodes de collecte de données utilisées dans la recherche pour chacune des trois sessions.

TABLEAU 2.1
SPÉCIFICATION DES MÉTHODES DE COLLECTE DE DONNÉES
UTILISÉES À CHACUNE DES TROIS SESSIONS

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

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

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

2.2.4 Les opérations choisies pour l'analyse

D'emblée, signalons qu'une démarche inductive a présidé à l'analyse des données. De manière plus précise, une position qualifiée « d'inductive modérée » (Savoie-Zajc, 2000) a été adoptée compte tenu de l'influence du cadre théorique, notamment par la définition opérationnelle des concepts; les dimensions utilisées dans la définition des concepts ont toutefois été mises entre parenthèses de manière à laisser émerger les catégories au cours de l'analyse. Le processus d'analyse a suivi « une logique délibératoire faite de vérifications et de comparaisons constantes entre les codes identifiés, la compréhension grandissante alors que l'analyse progresse, et l'orientation de plus en plus guidée de la collecte de données » (p. 190). Boutin (1997) souligne le fait que l'analyse des données s'appuie sur une connaissance adéquate de la technique d'analyse de contenu à propos de laquelle existent un bon nombre d'ouvrages (parmi ceux qu'il mentionne : Bardin, 1977; Landry, 1992; L'Écuyer, 1989).

Les opérations d'analyse, telles qu'elles sont présentées par plusieurs chercheurs spécialisés dans la recherche qualitative (Boutin, 1997; Deslauriers, 1991; Savoie-Zajc, 2000), comportent plusieurs étapes. D'abord, le codage : comme le mentionne Deslauriers (1991), « Dans la recherche qualitative, tout est affaire de codage. Cette opération désigne le *découpage des informations obtenues par observation, entrevue ou tout autre moyen, et leur enregistrement.* » (p. 70) La mise à jour de catégories, par un procédé de déconstruction et de reconstruction des données, constitue une autre étape, alors que les liens entre les catégories permettent d'identifier des thèmes. L'objectif final de l'analyse consiste à produire une synthèse explicative des données recueillies. L'étape ultime de la recherche consiste à mettre en lumière ce que l'on a appris sur le phénomène à l'étude, à comparer ces connaissances à ce que l'on sait déjà et à spécifier la contribution de notre recherche à l'avancement des connaissances dans le domaine concerné. Dans notre recherche, la construction et l'utilisation de nombreux tableaux ont facilité l'opération de codage, la mise à jour des catégories et l'identification des thèmes.

2.2.5 Les critères méthodologiques

Les critères de rigueur de la recherche qualitative/interprétative, appelés critères méthodologiques par Savoie-Zajc (2000), ont une appellation différente de ceux de la recherche quantitative : crédibilité plutôt que validité interne, transférabilité en remplacement de validité externe, fiabilité plutôt que fidélité et confirmation au lieu d'objectivité. Considérons brièvement chacun de ces critères, en fournissant une définition sommaire avancée par l'auteure et en mentionnant les moyens pour les atteindre dans notre recherche.

Le critère de crédibilité (« les acteurs se retrouvent dans le sens décrit de leur réalité ») a été atteint par l'engagement prolongé du chercheur au collège et par la triangulation des méthodes (plus d'un mode de collecte de données). Celui de transférabilité (« Les résultats de l'étude peuvent être adaptés, aidant ainsi l'utilisateur des résultats de la recherche à mieux comprendre son contexte ») a été rempli au moyen d'une description du contexte de la recherche, notamment les caractéristiques de l'échantillon. Par ailleurs, nous avons répondu au critère de fiabilité (« Il y a cohérence entre les résultats et le déroulement de l'étude ») par la triangulation des données au cours de laquelle « le chercheur prend une distance par rapport à sa démarche et discute avec quelqu'un d'autre qui questionne les décisions prises au cours de la recherche » (p. 195). Il est à noter que nous avons bénéficié de l'assistance d'une collaboratrice – Carole Martin – à chacune

des étapes de la recherche, notamment lors de l'élaboration des instruments de collecte de données, la réalisation des entrevues ainsi que l'analyse et l'interprétation des données.

La confirmation (« Les données produites sont objectives ») a été remplie par la justification des instruments de collecte de données, par la clarification et l'application judicieuse des approches d'analyse et par la vérification externe des données. Sur ce dernier critère, afin de contrer les limites reliées aux préconceptions du chercheur dans l'analyse des entrevues de recherche, Boutin (1997) recommande de « faire appel à une quotation (*sic*) effectuée par deux ou plusieurs personnes indépendamment les unes des autres » (p. 141).

2.2.6 Les considérations éthiques

Avant tout, le respect des participants à la recherche requiert que les principes déontologiques soient suivis. La confidentialité des données a été assurée en conservant pour l'usage exclusif du chercheur et des personnes qui l'assistent tous les documents sonores et écrits recueillis dans le cadre de la recherche. L'anonymat des sujets a été préservé en substituant un symbole au nom de ces derniers, en omettant dans le rapport les données susceptibles de permettre leur identification et en s'abstenant de révéler leur identité, que ce soit dans le rapport de recherche ou les publications et communications en découlant. Quant à l'obtention du consentement libre et éclairé des sujets, ceux-ci ont été adéquatement informés des objectifs du projet et des implications reliées à leur participation (Voir la première page des annexes 2 et 3). Ils ont également signé un formulaire de consentement lorsqu'ils ont rempli les questionnaires (Voir la dernière page de l'annexe 3) et lors des entrevues (Voir le texte du formulaire à l'annexe 6), et ils pouvaient mettre fin à leur participation à tout moment.



Deuxième partie
Analyse, discussion et synthèse

Chapitre 3

Les représentations sociales de l'enseignement, de l'apprentissage et du milieu

Ce troisième chapitre présente l'analyse des données portant sur les trois volets retenus pour définir le collège dans notre recherche, soit l'enseignement, l'apprentissage et le milieu. Ces données comprennent les transcriptions des entrevues, les réponses aux questionnaires ainsi que les choix effectués à partir des listes de mots ou expressions. Nous exposons les résultats de l'analyse en faisant ressortir les éléments centraux et périphériques des représentations sociales de chacun des trois volets mentionnés. Rappelons que l'objectif général de la recherche consiste à dévoiler les représentations sociales du collège et de la réussite chez les garçons inscrits en Sciences humaines. Nous aborderons les représentations de la réussite au chapitre 5 alors que, dans le prochain chapitre, il sera question des représentations sociales du collège considéré comme une entité globale.

Dans le présent chapitre, nous répondrons aux trois objectifs particuliers de notre étude de la manière suivante. Premièrement, les représentations sociales de l'enseignement, de l'apprentissage et du milieu seront mises à jour en mettant en relief les convergences entre les élèves plus forts sur le plan scolaire (F+) et les élèves plus faibles (F-) lors de la troisième session¹. Deuxièmement, les différences de représentations entre les F+ et les F- seront abordées en faisant ressortir leurs divergences lors de la troisième session et leurs différences dans leur évolution sur un an. Troisièmement, l'évolution des représentations sociales sur trois sessions sera établie par la mise en lumière des convergences et des divergences entre F+ et F- dans leur évolution sur un an.

Pour chacun des trois volets définissant le collège – enseignement, apprentissage et milieu –, nous abordons d'abord les convergences et les divergences dans les représentations sociales des F+ et des F-, telles que nous les avons relevées en troisième session, et les complétons par celles qui caractérisent l'évolution des représentations sur un an. Les nombreux extraits d'entrevues et de questionnaires ont pour but d'illustrer la plupart des éléments avancés au cours de l'analyse.

¹ Nous estimons que les représentations sociales de troisième session sont plus sûrement reliées au collège, plutôt qu'au secondaire comme nous le suggèrent une partie des données recueillies au cours de la première année du cégep : nous sommes convaincu que, sur ce point, les garçons font référence au cégep dans leurs témoignages lors de la troisième session. Durant cette période, nous avons également accumulé un peu plus de données que lors des deux sessions précédentes, pour pouvoir rendre compte des représentations d'une façon plus complète : les élèves élaborent davantage leurs réponses qu'en première année, et nous avons ajouté deux éléments lors des entrevues, soit les listes de mots ou expressions et le dessin accompagné de verbalisation. Enfin, l'assistante de recherche, ayant bénéficié d'une deuxième journée de dégagement pour son travail, a pu participer à toutes les entrevues et consacrer plus de temps à l'analyse des données de la troisième session. Pour toutes ces raisons, les données de la troisième session nous servent de point de référence principal pour la description des représentations sociales.

3.1 Les représentations sociales de l'enseignement

Tel que l'enseignement a été défini pour les besoins de notre recherche, celui-ci comprend les professeurs, les méthodes et les moyens d'enseignement.

3.1.1 Troisième session : convergences

Les F+ et les F- partagent les caractéristiques suivantes dans leur représentation sociale au regard de l'enseignement lors de la troisième session.

Les professeurs

Dans leur ensemble, les garçons interviewés considèrent que leurs professeurs enseignent bien. Les principales caractéristiques souhaitées chez un professeur comprennent le dynamisme, la passion et la capacité de faire aimer sa matière.

Dynamisme

« L'enseignant doit être dynamique et avoir l'air heureux de donner son cours. »
(F- : [(-25.35)], QA05)²

Passion

« Parce que quelqu'un qui est passionné par sa matière, c'est quelqu'un qui va avoir premièrement beaucoup de facilité à la communiquer aux autres. » (F+ : +2.32, EA05)

« C'est vraiment ça la base, d'après moi, pour un enseignant. Si un enseignant n'a pas la passion, bien, il a de la misère à communiquer. » (F+ : +3.35, EA05)

« Pour leur passion de la matière [les professeurs sont l'aspect le plus important parmi les trois reliés à l'enseignement] : s'ils en sont passionnés, cela se verra et il y aura une meilleure transmission de la matière. Une méthode ne peut pas changer un enseignant, il s'agit de la base. » (F+ : +10.35, QA05)

Capacité de faire aimer sa matière

« [Ce qu'attend un élève d'un bon enseignant] Bien, qu'il nous fasse découvrir puis, en même temps, aimer qu'est-ce qu'il nous montre. Puis c'est pas mal ça. S'il est capable de faire ça, c'est déjà beaucoup. » (F- : -21.35, EA05)

² Le symbole (F- : [(-25.35)], QA05) comprend plusieurs éléments qui signifient ce qui suit.

- 1) F- correspond à un élève plus faible sur le plan scolaire (F+ à un élève plus fort).
- 2) 25.35 identifie l'élève numéro 25 dans le profil Ouverture sur le monde (300.35); rappelons qu'il existe deux autres profils d'études en Sciences humaines, soit Administration et économie (300.32) et Individu et société (300.34).
- 3) Les parenthèses encadrant -25.35 veulent dire qu'il y a eu un premier reclassement pour cet élève à la seconde session, quant à son calibre scolaire, le classant alors ainsi dans les élèves forts; les crochets signifient que l'on a procédé à un second reclassement pour cet élève à la troisième session, quant à son calibre scolaire, le classant de nouveau dans les élèves faibles.
- 4) QA05 veut dire que l'extrait provient du questionnaire (Q) rempli à la session automne 2005 (A05); lorsque l'extrait est issu d'une entrevue, on indique alors E.

« Il faut qu'il nous fasse aimer sa matière aussi parce que, si ça ne nous touche pas puis qu'on n'aime pas ça, c'est sûr qu'on n'apprendra rien puis ça nous apportera rien de suivre le cours. C'est surtout ça que j'attends d'un professeur : qu'on aime ça puis qu'on apprenne quelque chose qui nous intéresse. » (F- : (+4.32), EA05)

Les méthodes

Les élèves interrogés en entrevue affirment que les méthodes d'enseignement sont, globalement, adéquates. Les méthodes qui sont particulièrement appréciées se caractérisent par de la variété, de l'interaction et, notamment, de la place pour la discussion. Les méthodes d'enseignement ne sont pas appréciées lorsqu'elles se résument presque exclusivement à des exposés magistraux ou lorsqu'elles manquent de variété.

Variété

« J'aime la variété dans les méthodes d'enseignement : ça permet de conserver l'intérêt. » (F+ : +1.32, QA05)

« Mais la plupart des enseignants varient leurs méthodes : deux cours d'exposés magistraux, travail d'équipe à la troisième période ou bien un PowerPoint; une heure d'explication, un travail d'équipe, des choses comme ça. Puis, ça aide à suivre le cours, puis à comprendre la matière. » (F- : (+4.32), EA05)

« La prise de notes, au lieu qu'elle soit comme j'ai dit sur acétates – ce qui me tue, moi, c'est sûr – c'est mettre, je ne sais pas, moi, un PowerPoint avec un petit vidéo, aller nous faire " gosser " sur un site Internet pendant une période, une demi-période, passer, je ne sais pas, moi, un petit questionnaire surprise qui ne compte pas *pantoute* mais qui nous dit : " Regardez, là. Ça aurait très bien pu être votre examen. " [...] C'est tout le temps nous prendre par surprise. » (F- : (+4.34), EA05)

Interaction

« L'interaction parce que je trouve que c'est intéressant quand tu vois qu'il y a comme des échanges entre les élèves puis le professeur ou, en lien avec ça, ça pourrait être aussi les discussions. » (F+ : +2.32, EA05)

« Dans le fond, un professeur dynamique va favoriser plus l'interaction dans le cours, les travaux en équipe, discuter, tout ça. Tandis qu'un professeur qui n'aime pas sa matière, que ça l'intéresse pas plus que ça d'enseigner, bien, c'est sûr que, lui, il va réciter sa matière : point, puis ça s'arrête là. » (F+ : +6.35, EA05)

« Pour moi, c'est important qu'il y ait de l'interaction entre l'élève puis le professeur, que ce ne soit pas juste lui, il est là puis il donne sa matière sans arrêt. » (F+ : +6.34, EA05)

« Il devrait y avoir beaucoup plus de discussions. » (F- : -14.32, QA05)

Ajout d'autres approches aux exposés magistraux

« Moins approprié, ce serait de tout le temps parler, donner un cours magistral, écrire au tableau. Tu sais, il faut vraiment poser des questions pour faire participer la classe parce que, sinon, les élèves ils perdent le cours. » (F- : -23.35, EA05)

« J'ai des professeurs, même encore à cette session-ci, ils font juste donner un cours magistral. Puis c'est du blabla, puis à un moment donné, tu perds le fil puis tu t'en vas ailleurs. Ça, c'est très mauvais. » (F- : -23.35, EA05)

« Des cours magistraux, là, trois heures de temps de prise de notes avec le prof qui met ses bonnes vieilles acétates : ça me tue, je suis pas capable. » (F- : (+4.34), EA05)

Les moyens

Les élèves se disent satisfaits de la bibliothèque, en tant que moyen complémentaire d'enseignement, et des manuels lorsqu'ils sont pertinents et utiles. Ils apprécient lorsqu'une variété de moyens d'enseignement est mise à leur disposition.

Bibliothèque

« La bibliothèque est très utile. Il faut juste y aller, puis c'est ça dans le fond. C'est que, il y a plein de choses à notre disponibilité. Il faut juste ne pas avoir peur de les utiliser, je pense. » (F+ : +1.32, EA05)

« La bibliothèque, si on a des recherches. » (F- : -11.34, EA05)

Manuels

« Le livre, c'est une référence. Je veux dire, c'est le sentiment de confort [...]. Pour les trois ou quatre lignes d'explications, il est apprécié. Sérieusement, c'est ce qui fait la différence entre un élève qui va comprendre puis qui ne comprend pas : juste, peut-être, des petites définitions puis des liens que le professeur ne fait pas pour synthétiser la matière, mais que dans le livre ils ont pris soin de l'écrire. Moi, je trouve que le livre c'est une richesse. » (F+ : +2.32, EA05)

« Les notes, tu sais, des fois elles ne sont pas toujours claires. Bien, justement, on va voir dans le livre et, là, c'est expliqué d'une autre manière. Et, là, on comprend et on est capable de faire des liens entre le livre et les notes. Ça, c'est formidable. » (F+ : +10.35, EA05)

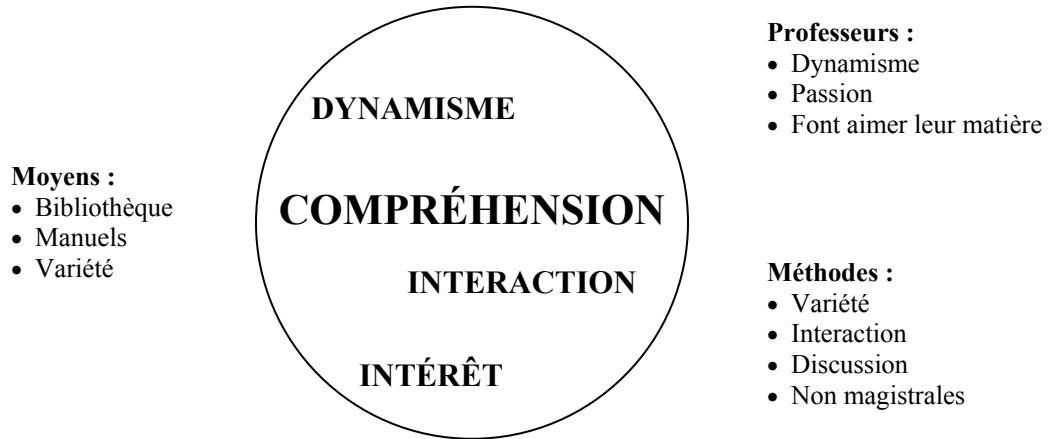
« Des fois, un professeur va nous faire acheter un livre mais il ne suivra pas du tout avec le livre. Mais la majorité du temps, ça aide beaucoup à comprendre. » (F- : -23.35, EA05)

Variété

« Un mélange de tous les moyens d'enseignement est, selon moi, le meilleur moyen d'apprendre. » (F+ : +5.35, QA05)

La figure 3.1 présente la structure de la représentation sociale de l'enseignement en troisième session. Le noyau central que nous dégageons est celui de la compréhension, auquel sont reliés trois éléments principaux : intérêt, dynamisme et interaction. Cette représentation de l'enseignement suggère que les garçons de troisième session, dans leur ensemble, envisagent les professeurs, les méthodes et les moyens d'enseignement comme des moyens complémentaires importants pour assurer leur compréhension de la matière à l'étude. Leurs propos révèlent également que les trois volets de l'enseignement doivent susciter leur intérêt et que professeurs et méthodes doivent se caractériser par le dynamisme et l'interaction.

FIGURE 3.1 : ENSEIGNEMENT
TROISIÈME SESSION : CONVERGENCES



3.1.2 Troisième session : divergences

Les F+ et les F- se différencient sur les caractéristiques suivantes dans leur représentation sociale concernant l'enseignement lors de la troisième session.

Les professeurs

Les F+ apparaissent davantage préoccupés par la relation professeur-matière, insistant notamment sur l'importance que le professeur manifeste un intérêt marqué pour la matière qu'il enseigne : ils semblent axés sur l'apprentissage de la matière et se montrent actifs dans ce processus. Les F- orientent plus leurs propos vers la relation professeur-élèves, ils souhaitent entre autres que leur professeur soit clair dans ses explications; ils semblent préoccupés par une bonne compréhension de la matière et se montrent réceptifs à l'enseignement en autant que celui-ci suscite leur intérêt.

Chez les F+ :

Relation professeur-matière

« J'aime beaucoup quand le professeur ne fait pas juste nous *garocher* de la matière mais qu'il montre des applications concrètes ou qu'il fait des liens avec qu'est-ce qui entoure sa matière aussi. Ça peut être intéressant. Ça nous montre – comment je pourrais dire – à quoi ça sert dans la vraie vie. » (F+ : +2.32, EA05)

« C'est plus donné de façon universitaire, les professeurs ne te donnent pas la matière au complet. Il faut que tu fasses l'effort d'aller chercher à des places pour être capable d'avoir accès à la matière. » (F+ : +7.35, EA05)

« Pour moi, un bon enseignant c'est quelqu'un qui connaît sa matière, qui est bien intéressé à sa matière puis qui est capable d'en parler. Puis que tu vois que ça l'intéresse puis que, pour lui, c'est une passion, là. » (F+ : +8.35, EA05)

Chez les F- :

Relation professeur-élèves

« Un bon prof. Bien, que je sorte de son cours puis que la matière soit dans ma tête, puis que j'aie compris puis que je me dise : " Bon, ça ne sera pas trop dur à réviser après, tout seul. " » (F- : -11.34, EA05)

« Il faut qu'on comprenne en classe, pas après en relisant à peu près 15 fois tes notes chez toi. C'est sûr qu'il faut que tu révises, mais il faut que tu comprennes au moins une fois avec le professeur. Je trouve que les profs, des fois, ils ne sont pas assez attentionnés justement à ce qu'on a compris. Ils posent une question : " Est-ce que tout est clair ? ". Mais les élèves participent plus ou moins parce que, des fois, ils ne sont même plus là. Ils ont juste donné un cours magistral trop longtemps. Ça serait vraiment d'essayer de les réveiller. » (F- : -23.35, EA05)

« Je crois que les trois aspects [professeurs, méthodes et moyens d'enseignement] sont importants car il est nécessaire pour un enseignant d'être dynamique et de bien aider ses élèves. Les méthodes et les moyens d'enseignement se doivent d'être variés afin d'intéresser les étudiants. » (F- : (+4.32), QA05)

Les méthodes

Tout en appréciant particulièrement le travail d'équipe et les exercices après la théorie, plusieurs F+ expriment l'opinion que les méthodes d'enseignement doivent varier selon la matière enseignée, le professeur et la classe; ils ne s'attendent pas aux mêmes méthodes dans tous les cours. Les F- manifestent leur intérêt pour les jeux pédagogiques, les anecdotes et les exemples.

Chez les F+ :

Exercices après théorie

« Les exercices après la théorie parce que ça te permet de mieux assimiler la matière puis de la comprendre aussi. » (F+ : +2.32, EA05)

« Je pense que les exercices après la théorie – tu sais, tu étudies un petit peu, tu fais des exercices – ça, je pense que c'est une bonne méthode aussi parce que tu vois tout de suite si tu n'as pas compris [...]. Tu es dans le cours, puis tu viens juste de l'apprendre : là, tu fais des exercices puis ça fait rentrer comme un peu plus la matière puis, en même temps, tu peux avoir l'aide du professeur. » (F+ : +12.35, EA05)

Valeur d'une méthode en fonction de plusieurs variables

« Ça dépend toujours de la matière justement qui est enseignée parce qu'il y a des méthodes d'enseignement qui vont être plus appropriées à une telle matière plutôt qu'une autre. » (F+ : +7.35, EA05)

« Moi, je dirais qu'il n'y a pas de bonnes puis de mauvaises méthodes pour les professeurs qui enseignent parce qu'il y a tellement de variables qui rentrent dedans que ça dépend tout le temps du cours, de la classe, du prof. Ça dépend d'un paquet d'affaires en même temps qui fait que, des fois, ça peut être celle-là, d'autres fois, c'est une autre méthode qui est la meilleure. Ça change dans tous les cours. C'est ça, dépendant du prof puis de la classe. » (F+ : +3.32, EA05)

Travail d'équipe

« Je trouve que c'est là que tu apprends beaucoup, beaucoup, beaucoup quand tu fais un travail d'équipe [...]. Dans ta vie, tu vas toujours interagir avec d'autre monde. Tu vas vivre dans une société où est-ce qu'on est avec d'autres personnes. Donc, le travail d'équipe, je trouve que c'est important afin de développer des compétences envers d'autres personnes. » (F+ : +3.34, EA05)

« Un travail en équipe ou des discussions m'intéressent plus qu'un cours magistral, par exemple. » (F+ : +11.35, QA05)

Chez les F- :

Jeux, exemples et anecdotes

« J'aime quand le professeur illustre sa matière par des " jeux " ou de simples anecdotes. Les longs cours théoriques sont ennuyants et le prof perd très rapidement l'attention de ses élèves. » (F- : [-25.35], QA05)

« Mettons qu'elle nous explique quelque chose puis, là, des petites questions en rafale, interactif avec le monde pour savoir : " Ah, finalement c'était ça ". Ou rechercher des exemples ou, tu sais, admettons une petite tranche de vie pour expliquer qu'est-ce qu'elle voulait dire finalement en gros. » (F- : -21.35, EA05)

« Que leurs exemples soient des exemples de la vie courante qu'on vit nous autres présentement. Je me rappelle mon prof d'économie, elle avait dit, genre, on parlait de l'offre puis de la demande puis, là, on parlait du prix de la bière. Tout le monde écoutait dans la classe [...]. Tout de suite, c'est sûr que tu me gagnes. » (F- : (+4.34), EA05)

Les moyens

Ce qui distingue F+ et F- en troisième session, en ce qui concerne les moyens d'enseignement, se résume de la manière suivante : les F+ apprécient plus ou moins les présentations PowerPoint, alors que les F- apprécient davantage ce type de présentation mais n'aiment pas que l'on présente du contenu à l'aide de transparents.

Chez les F+ :

PowerPoint peu apprécié

« J'en ai par-dessus la tête du PowerPoint [...]. Il faut que tu écoutes la professeure puis, en même temps, tu sais, il faut que tu notes les choses qui sont écrites. Puis, elle, elle le change; quand elle a fini de parler, elle le change. Ça fait que, là, il faut que tu écoutes puis, en même temps, que tu écrives. Puis, moi, j'ai de la misère à faire deux affaires en même temps. » (F+ : +12.35, EA05)

Chez les F- :

PowerPoint apprécié

« [Avec le PowerPoint] C'est déjà là, ça fait que c'est tout clair. Le professeur, il sait déjà c'est quoi qui s'en vient, ça fait qu'il peut déjà expliquer en lien avec qu'est-ce qui s'en vient, avec qu'est-ce qu'on a vu juste un peu avant puis, même, il peut faire revenir un peu, tu sais, tandis qu'au tableau, là, il faut tout qu'il efface ou il ne peut pas tout réécrire

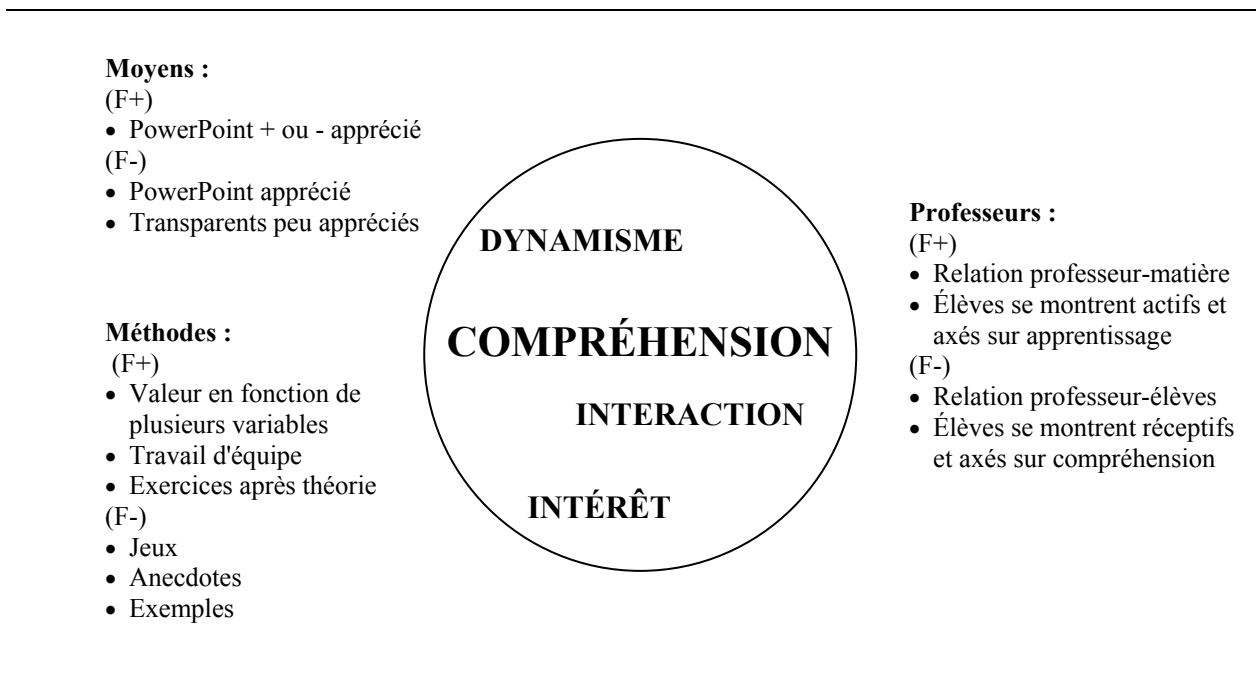
qu'est-ce qu'il avait écrit tandis que, là, il fait juste revenir [...]. C'est sûr que PowerPoint, il n'y a pas assez de professeurs qui l'utilisent, selon moi. » (F- : -23.35, EA05)

Rétroprojecteur peu apprécié

« Le rétroprojecteur, plus ou moins, tant qu'il n'y en a pas trop. S'il y en a peu, tu recopies la page ou, pour corriger un travail, ça va bien. Mais donner des notes de cours là-dessus, ça marche pas. Regarde, ça vient pas chercher personne. » (F- : (+4.32), EA05)

La figure 3.2 présente la structure de la représentation sociale de l'enseignement en troisième session, dans l'optique des différences entre les F+ et les F-. Nous faisons ressortir les aspects les plus importants qui semblent différencier les deux sous-groupes. Les F+ considèrent davantage la relation professeur-matière, tiennent compte de plusieurs éléments dans leur appréciation des méthodes d'enseignement et manifestent un intérêt mitigé pour les présentations PowerPoint. Les F- sont plus axés sur la relation professeur-élèves, apprécient particulièrement les jeux, les anecdotes, les exemples et les présentations PowerPoint, mais ils aiment moins les transparents. On constate que les critères d'intérêt, de dynamisme et d'interaction s'appliquent de façon variable selon le sous-groupe considéré.

FIGURE 3.2 : ENSEIGNEMENT
TROISIÈME SESSION : DIVERGENCES



3.1.3 Évolution sur un an : convergences

Les F+ et les F- partagent les caractéristiques suivantes, dans leur évolution sur trois sessions, quant à leur représentation sociale concernant l'enseignement.

Les professeurs

Les F+ et les F-, dans leur ensemble, s'orientent vers une appréciation plus positive de leurs professeurs pour lesquels ils souhaitent, tout au long des trois sessions, les mêmes caractéristiques. Par ailleurs, élèves forts comme faibles perçoivent des exigences plus élevées de la part des professeurs.

Appréciation plus positive

« Moi, je dirais que les enseignants font preuve d'un professionnalisme. Il n'y a pas de mot. Je veux dire, je trouve qu'il y a des professeurs qui prennent leur travail bien au sérieux. Je leur donne mon chapeau. Ils le méritent. Je veux dire leur rôle. Un de leurs rôles importants, c'est de bien nous éduquer. Puis ils vivent bien avec ça. Je trouve ça, oui. Je dirais que ma perception a changé sur l'enseignant. Il y a un an, je les voyais comme des gens qui donnaient leur matière, mais peut-être pas au point d'être impliqués comme ils le font présentement dans notre réussite, je dirais. » (F+ : (-17.32), EA05)

« Plus je m'en vais, on dirait, vers la fin du cégep, plus les profs on dirait qu'ils participent plus. Ils sont plus interactifs. Ils veulent s'impliquer auprès des élèves, là. À la première session, ça laissait à désirer. Je trouvais ça un peu, on était un peu laissés à nous-mêmes. Les profs, ils portent plus attention à nous autres. » (F- : -23.35, EA05)

Mêmes caractéristiques souhaitées

« Bien, moi, il n'y a rien qui a vraiment changé, là. Je pense que tout ce que je veux, moi, c'est que le professeur réussisse à capter mon intérêt. » (F+ : +1.32, EA05)

« Ma façon de voir est pas mal la même. Je pense qu'il faut que le professeur aime sa matière et aime les élèves, parce que je trouve que c'est ce qui est le plus important. Par la suite, s'il est capable de bien nous faire comprendre sa matière, qu'il utilise pas mal n'importe quelle méthode d'enseignement. S'il est bon puis qu'il est capable de nous montrer, puis qu'il aime sa matière et qu'il nous aime, je pense que ça va être facile et puis que les élèves n'auront pas trop de difficulté à suivre quand même, la compréhension sera bonne quand même. » (F+ : +3.34, EA05)

Exigences plus élevées perçues

« C'est plus difficile car il y a beaucoup de charge de travail. L'enseignement est plus allégé, c'est à la maison que c'est plus dur. » (F+ : +2.34, QA05)

« Les études sont plus difficiles. » (F+ : [(+5.32)], QA05)

« Il est nécessaire, pour moi, d'étudier beaucoup à l'extérieur des cours, ainsi que de faire tous les travaux demandés. » (F- : (+4.32), QA05)

« Les enseignants donnent beaucoup de matière et échangent moins avec les élèves. » (F- : -13.32, QA05)

Les méthodes

La plupart des élèves affirment s'adapter mieux aux méthodes d'enseignement après une année d'études collégiales. Au fil des sessions, ils maintiennent les mêmes caractéristiques souhaitées en matière de méthodes d'enseignement.

Meilleure adaptation

« Je trouve que la différence, maintenant, on s'est habitué à la différence du secondaire au cégep. Je pense que ça a changé un peu notre façon de voir certaines choses. C'est plus facile maintenant de suivre certains cours. » (F+ : +3.34, EA05)

« Ce ne sont pas les profs puis tout qui ont changé, c'est moi. J'essaie de me concentrer plus. Ça fait que, veut veut pas, ça change pas mal la perception, là. Mais ça reste que je viens ici pour faire des cours puis pas plus, là. » (F- : -11.34, EA05)

« La différence que je vois du début, c'est que c'est moins épeurant [...]. C'est la différence que je vois présentement : que le cégep c'était pas si pire que ça. » (F- : (+4.34), EA05)

Les moyens

Au fil des sessions, les F+ et les F- ont tendance à apprécier davantage les manuels et à maintenir leur appréciation positive pour la bibliothèque.

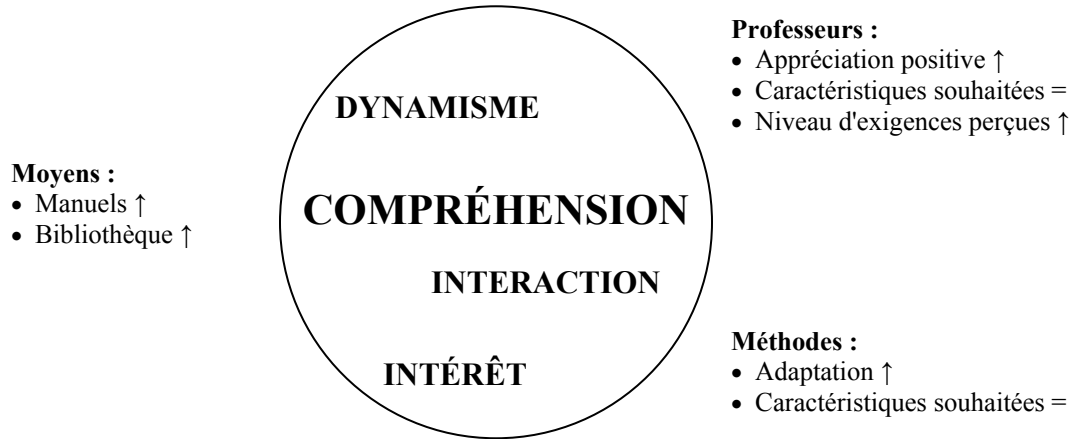
Manuels appréciés davantage

« Concernant les manuels, j'ai découvert que c'est plus le *fun* que je pensais [...]. Dès qu'on comprend mal sa matière, on peut se référer au livre. » (F+ : +3.32, EA05)

« Au début, j'étais là : " Ah, encore de l'argent, encore de l'argent. " [pour l'achat de manuels] Mais, là, ça me donne des points de référence. » (F- : (+4.34), EA05)

La figure 3.3 présente la structure de la représentation sociale de l'enseignement, dans son évolution sur un an. Au fil des sessions, les garçons apprécient davantage leurs professeurs, s'adaptent mieux aux méthodes d'enseignement et apprécient plus les manuels. Ils maintiennent, par ailleurs, les mêmes caractéristiques souhaitées pour les professeurs et les méthodes d'enseignement ainsi que la même appréciation positive pour la bibliothèque. Malgré quelques changements dans les éléments périphériques de la représentation sociale, les propos des élèves paraissent dénoter, tout au long des trois sessions, que les trois volets de l'enseignement doivent susciter leur intérêt et que professeurs et méthodes doivent se caractériser par le dynamisme et l'interaction.

FIGURE 3.3 : ENSEIGNEMENT
ÉVOLUTION SUR UN AN : CONVERGENCES



Légende : = signifie stable; ↑ signifie en hausse.

3.1.4 Évolution sur un an : divergences

Les F+ et les F- se différencient sur les caractéristiques suivantes, dans leur évolution sur trois sessions, quant à leur représentation sociale concernant l'enseignement.

Les professeurs

Les élèves plus forts continuent à se représenter les professeurs comme des véhicules pour la matière à apprendre et ils considèrent que ce sont les élèves qui s'adaptent aux professeurs et à leurs méthodes d'enseignement. Quant aux élèves plus faibles, ils ont plus d'attentes que les F+ en regard des compétences relationnelles et pédagogiques des professeurs : ils maintiennent leurs représentations des professeurs comme des pédagogues en relation avec leurs élèves et ils ont tendance à penser que ce sont les professeurs qui s'adaptent à leurs élèves.

Chez les F+ :

Adaptation aux professeurs et à leurs méthodes

« C'est sûr, à la première session, j'avais plus dans la tête que c'étaient les profs qui étaient comme au secondaire : tu avais besoin d'aide, ils étaient toujours là pour toi. Ce sont eux qui venaient te voir, tout ça. Là, maintenant, je me rends bien compte que le prof donne le cours et, après le cours, si tu as des questions, bien c'est toi qui vas le voir, tout ça. Tu es plus autonome, genre, face aux profs. » (F+ : +3.35, EA05)

« De session en session, tu rencontres de nouveaux profs; des fois, c'est souvent des nouvelles techniques d'apprentissage. Ça fait que je dirais que c'est peut-être plus une question d'adaptation, à un moment donné, parce qu'on ne peut pas toujours demander au professeur de s'adapter en fonction de ses élèves. » (F+ : +2.32, EA05)

Chez les F- :

Compétences relationnelles et pédagogiques attendues

« Quand tu vas voir un professeur à son bureau, il faut au moins qu'il te reconnaisse puis, tu sais, qu'il te reconnaisse en tant que personne, qu'il sache qui tu es, comment ça va dans ta matière puis qu'il s'attache à ta réussite, là, un peu. Qu'il se mette un peu au courant de la réussite de chaque élève. » (F- : +5.32, EH05)

« Le rôle d'un professeur, c'est la relation qu'il a avec ses élèves, c'est de veiller à ce que tous les élèves soient attirés par ce qu'il dit, soient intrigués, veulent savoir qu'est-ce qui s'en vient, une sorte d'atmosphère que certaines personnes sont capables de faire : susciter les questions, je veux dire, ils sont tous là pour le professeur, ils sont tous en train d'écouter, là, attentifs puis tout. Puis, ça, c'est juste quelques professeurs qui sont capables d'établir une relation assez spéciale avec leurs élèves. Puis, ça, je veux dire, c'est toute une qualité d'un professeur. » (F- : -20.32, EH05)

Les méthodes

Les F+ et les F- conservent un peu la même façon respective de se représenter les méthodes d'enseignement tout au long des trois sessions. Les F+ considèrent les méthodes comme des outils pour intégrer et approfondir la matière, alors que les F- les voient davantage comme des outils pour assurer leur compréhension. Il semble exister un décalage entre les deux sous-groupes, en termes de niveau d'apprentissage visé : plus poussé chez les F+, plus de base chez les F-. L'attitude générale de chacun des sous-groupes face aux méthodes d'enseignement persiste également et paraît se caractériser davantage par l'autonomie et l'activité chez les F+.

Chez les F+ :

Outils pour approfondir la matière

« Ce que j'ai vu peut-être, c'est l'évolution justement de quelque chose qui est plus collégial à quelque chose de plus universitaire. » (F+ : +8.32, EA05)

Chez les F- :

Outils pour assurer la compréhension

« Il n'y a pas une méthode précise qui va s'appliquer à un professeur. Je pense que c'est surtout au professeur à faire une recherche auprès de ses élèves, même de leur demander au début de la session comment eux se sentent à l'aise pour apprendre. Je pense que c'est vraiment le professeur qui devrait mettre l'effort. » (F- : -23.35, EH05)

Les moyens

Les divergences relevées quant à la représentation des moyens d'enseignement, dans une perspective d'évolution sur un an, caractérisent davantage les F- qui maintiennent la même représentation tout au long des trois sessions. Ceux-ci expriment le besoin de supports organisateurs – soutiens visuels, manuels, professeurs – et paraissent plus sensibles aux conditions externes de la situation d'enseignement. Plusieurs se révèlent par ailleurs capables d'identifier les bons ou les mauvais moyens d'enseignement pour eux.

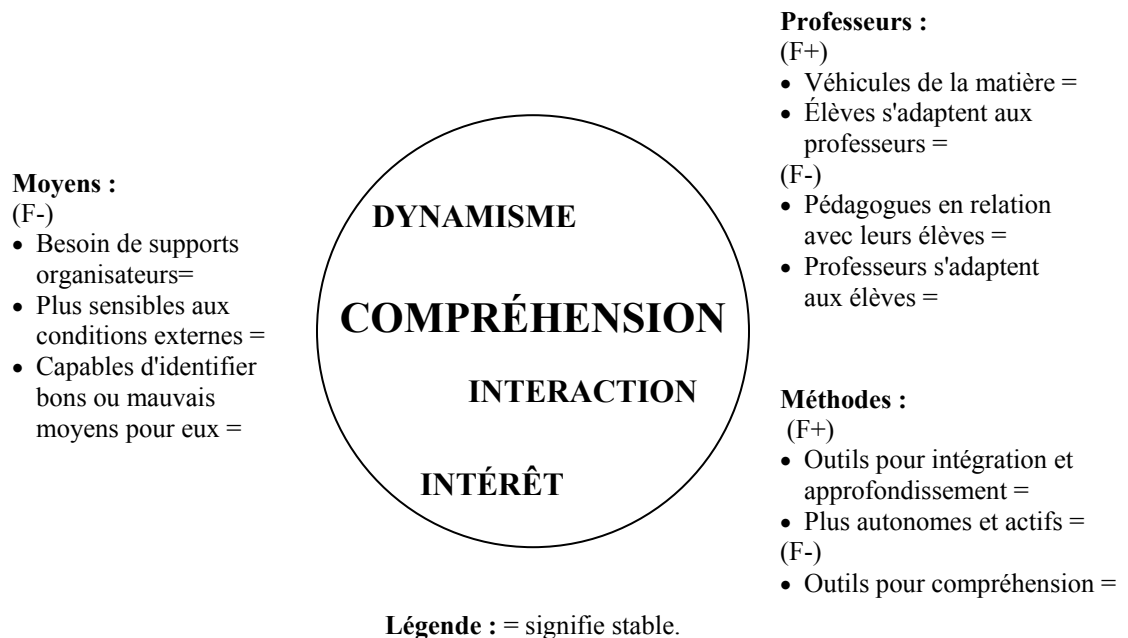
Chez les F- :

Besoin de supports organisateurs

« On n'a pas le choix. Nous autres, on sait pas c'est quoi. Ça fait que ça prend une personne qui le sait pour nous le montrer. Que ça soit un livre, une personne, tu sais, c'est correct. » (F- : -11.34, EH05)

La figure 3.4 présente la structure de la représentation sociale de l'enseignement, dans l'optique d'une évolution différenciée des F+ et des F- pendant un an. En ce qui concerne les professeurs, les deux sous-groupes maintiennent leur représentation : véhicules de la matière auxquels les élèves s'adaptent, pour les F+; pédagogues en relation avec leurs élèves à qui ils s'adaptent, pour les F-. Les représentations sociales des méthodes d'enseignement sont également conservées car ces méthodes demeurent des outils d'approfondissement du contenu pour les F+ qui se voient autonomes et actifs, alors qu'elles semblent correspondre à des outils pour assurer un niveau de compréhension de base chez les F-. Les moyens d'enseignement sont représentés d'une manière distincte chez les F- qui en conservent la même représentation : ils expriment un besoin de supports organisateurs, se révèlent plus sensibles aux conditions externes d'apprentissage et se montrent capables d'identifier les moyens adéquats ou inadéquats pour eux-mêmes. On constate que les critères d'intérêt, de dynamisme et d'interaction s'appliquent de façon variable selon le sous-groupe considéré.

FIGURE 3.4 : ENSEIGNEMENT
ÉVOLUTION SUR UN AN : DIVERGENCES



3.2 *Les représentations sociales de l'apprentissage*

Comme il a été défini pour les besoins de notre recherche, le concept de cette section portant sur l'apprentissage comprend le programme et le profil d'études, les matières au programme, les compétences à développer et les autres apprentissages réalisés.

3.2.1 *Troisième session : convergences*

Les F+ et les F- partagent les caractéristiques suivantes dans leur représentation sociale au regard de l'apprentissage lors de la troisième session.

Programme et profil d'études

La majorité des élèves, autant les faibles que les forts, se disent satisfaits de leur programme et de leur profil d'études. Même si les élèves de troisième session, à l'automne 2005, sont issus de la cohorte des garçons ayant commencé le programme de Sciences humaines à l'automne 2004, il est utile d'attirer l'attention sur le fait que, un an plus tard, soit à la troisième session, nous avons affaire aux élèves qui ont persisté dans le programme : par conséquent, il n'est pas étonnant de relever une appréciation positive de la plupart des élèves qui sont restés dans le programme, les moins satisfaits l'ayant déjà abandonné au cours de la première année.

Appréciation positive du programme et du profil d'études

« Côté culture générale, les sciences humaines, c'est le *fun* pour ça [...]. Puis aussi par rapport à ce que je vais faire plus tard, vu que j'ai pas mal de cours d'administration, de gestion, des affaires de même, bien, c'est un plus pour moi. » (F+ : +1.32, EA05)

« J'ai été dans la meilleure chose que je pouvais aller, je pense. Avec ce que je veux faire, il faut que je reste plus dans le général. Plus tard, si je recommence mettons quelque chose, sciences humaines c'est global. C'est sûr que tu t'en vas t'ouvrir un peu plus de portes, puis te donner plus d'idées. Puis c'est ça que ça me prenait, je pense. » (F- : -11.34, EA05)

Matières au programme

Les matières les plus appréciées en troisième session sont histoire, psychologie et philosophie. Les matières les moins appréciées varient passablement d'un individu à l'autre, et ce, pour un éventail de raisons.

Matières appréciées

« Mais la matière que j'aimerais le plus, ça resterait pas mal, par exemple, l'histoire à date puis la politique. Puis, peut-être, après ça, dans une moindre mesure, là, mais la psycho, puis la philo aussi j'aime quand même assez. » (F+ : +7.35, EA05)

« En tout cas, je regarde ça après trois sessions, je trouve que la philosophie, là, moi, ça me passionne. En tout cas, j'adore ça. Je trouve que, justement, c'est la manière de se remettre en question souvent. Puis, tu sais, d'analyser, justement, de se poser des questions, tu sais. Finalement, de ne pas rester ignorant puis, tu sais, de se remettre en question, je trouve ça fascinant. » (F+ : +10.35, EA05)

« Psycho, j'aime ça. C'est le *fun*, on apprend des choses intéressantes. Comment ton cerveau marche puis tout. Tu sais, quand il t'arrive de quoi, c'est quoi qui se passe, c'est pourquoi. C'est le *fun*, moi, j'aime bien ça. » (F- : -11.34, EA05)

Matières moins appréciées

« Les matières au programme sont, bien entendu, l'élément primordial qui m'influence comme élève et qui est le plus important. Certains cours, pour moi, me semblent inutiles dans la réalisation de mon avenir scolaire. Et je trouve qu'il ne devrait pas y avoir des programmes précis mais bien des cours choisis individuellement pour chacun. » (F+ : +3.34, QA05)

« On devrait revoir les matières au programme et en changer quelques-unes qui sont moins importantes. » (F- : -14.32, QA05)

Compétences à développer

Les compétences qui sont jugées les plus importantes à développer sont la communication et l'analyse, auxquelles on peut ajouter, mais surtout chez les F+, la pensée critique.

Analyse et esprit critique

« Moi [les compétences les plus importantes à développer], ce serait peut-être plus l'esprit critique puis l'analyse. Je pense que ça va nous servir tout le temps. Ça sert n'importe quand : quand tu es chez vous, quand tu es dans la rue, quand tu es à l'école, quand tu es à la job. [...] Quand tu as quelque chose à faire ou quelque chose à comprendre, tu sais, tu réfléchis avant de le faire, tu es peut-être plus porté vers la pensée que d'agir comme ça dans le néant. » (F+ : +12.35, EA05)

Communication

« Qu'est-ce que j'ai aimé des sciences humaines, c'est que ça favorisait la communication. Ça a toujours été ça, et ça m'a aidé beaucoup parce que j'ai jamais été gros parleur avant. Ça, ça a aidé. Mes cours de sciences humaines, c'est ce qu'ils m'ont apporté le plus. » (F- : +4.32), EA05)

Autres apprentissages

Les autres apprentissages que les garçons considèrent comme acquis sont l'organisation, la gestion du temps, l'autonomie et la responsabilisation.

Gestion du temps

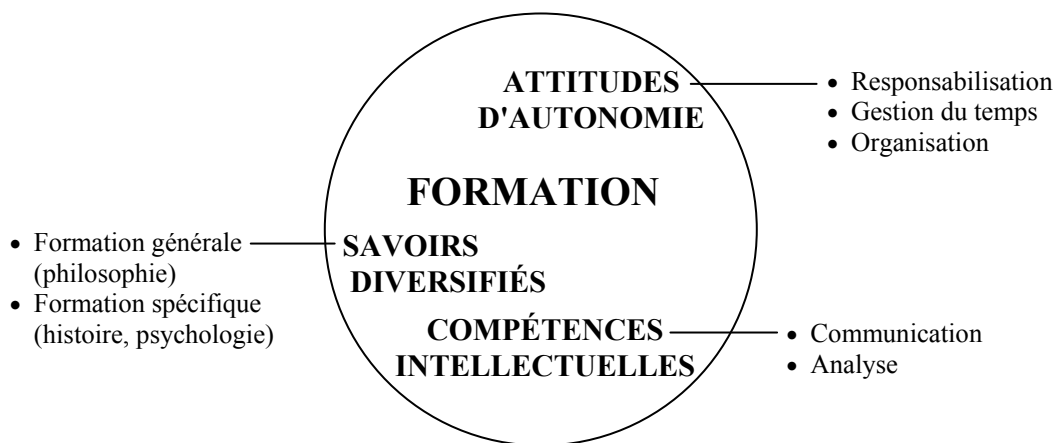
« C'est surtout gérer son temps. Parce que si je me compare au secondaire, je commençais à faire le travail la veille ou je commençais à étudier, des fois, une heure avant le cours. Au cégep, c'est ça, ça m'a appris à commencer plus vite. C'est ça, à mieux gérer son temps dans un sens. » (F+ : +3.32, EA05)

Responsabilisation

« Me responsabiliser un peu plus [...]. Je trouve que je me suis responsabilisé, genre pour l'école, là, pas pour les autres affaires en dehors de la vie, là. Mais je trouve que ça m'a aidé à grandir un petit peu là-dedans. » (F- : -21.35, EA05)

La figure 3.5 présente la structure de la représentation sociale de l'apprentissage en troisième session. Le noyau central que nous dégagons est celui de la formation auquel sont reliés trois éléments principaux : savoirs diversifiés, compétences intellectuelles, attitudes d'autonomie. À chacun des éléments principaux sont associés les éléments périphériques correspondants. Cette représentation de l'apprentissage suggère que les élèves de troisième session, dans leur ensemble, considèrent le cégep comme un lieu de formation dans lequel ils saisissent les occasions de développer plusieurs facettes de leur personnalité.

FIGURE 3.5 : APPRENTISSAGE
TROISIÈME SESSION : CONVERGENCES



3.2.2 Troisième session : divergences

À la troisième session, les F+ et les F- se différencient sur les caractéristiques suivantes dans leur représentation sociale en termes d'apprentissage.

Programme et profil d'études

Même si l'ensemble des élèves se disent satisfaits de leur programme et de leur profil d'études, comme il a été mentionné dans la section précédente, nous relevons néanmoins des divergences entre les deux sous-groupes. Les F+ se disent plus satisfaits de leur programme et de leur profil et, lorsque le programme de Sciences humaines ne les satisfait pas, les raisons avancées sont plus claires. Pour leur part, les F- sont plus critiques et, lorsque le programme de Sciences humaines ne les satisfait pas, les raisons avancées sont moins claires.

Chez les F+ :

Programme apprécié

« C'est le programme d'études qui prime. Un étudiant se doit d'apprécier son domaine pour y être à l'aise. Il est toujours possible de faire des efforts pour étudier dans des domaines que l'on n'aime pas. Mais la tâche est bien plus facile quand nous sommes dans un domaine intéressant à nos yeux. On s'offre l'atout de la motivation. » (F+ : +5.34, QA05)

Chez les F- :

Profil mis en question

« Je ne le sais pas encore [si Ouverture sur le monde est le meilleur choix pour lui parmi les trois profils]. Je pourrais bien répondre n'importe quoi parce que je ne le sais pas qu'est-ce qui va arriver. » (F- : -21.35, EA05)

Matières au programme

Chez les F+, il y a davantage de cours aimés – par exemple, mathématiques –, et ils apprécient tous à peu près les mêmes cours. Quant aux F-, le consensus est moindre quant aux cours aimés et aux cours moins appréciés : l'éventail des cours évoqués est plus large.

Chez les F+ :

Cours appréciés

« Bien, moi, le cours qui m'intéresse le plus cette session-ci, c'est genre Calcul I. C'est là-dedans que je *trippe* le plus, là. C'est de la logique. Tu sais, je ne sais pas, tu te sens intelligent quand tu fais ça. » (F+ : +8.32, EA05)

« Le plus important pour moi sont les matières au programme parce que si tu peux toucher à plusieurs matières, ça t'ouvre les yeux sur d'autres choses et améliore ta culture personnelle. Ce qui m'influence le plus, ce sont les matières où l'on peut traiter de certains thèmes qui touchent l'actualité, parce que ça m'aide à comprendre la société. » (F+ : +12.35, QA05)

Compétences à développer

Les F+ valorisent davantage l'esprit critique et la culture générale. Les compétences qu'ils mentionnent sont davantage axées sur la performance scolaire. Quant aux F-, ils souhaitent développer des habiletés telle la compréhension de textes, et les compétences intellectuelles comme le résumé et l'analyse sont mentionnées dans leurs commentaires : ces éléments apparaissent plus fonctionnels, dans le sens qu'ils servent pour la réussite immédiate des cours.

Chez les F+ :

Esprit critique

« Je pense que c'est la critique [qui est la compétence la plus importante à développer]. Parce que dans le monde où l'on vit aujourd'hui, souvent il y a les médias qui nous lancent des informations sans jamais nous laisser le temps d'y réfléchir. Puis, ils nous donnent des idées toutes faites déjà d'avance, puis ils nous disent quasiment quoi penser. Ça fait que je pense qu'il faut se montrer critique face à ça, puis avoir nos propres

pensées. Les cours que j'ai, là, comme politique, histoire, tout ça, ça nous aide. Ça nous donne des connaissances générales, un certain contenu. Puis, ça nous aide peut-être à aller à l'encontre de ce que le monde veut nous faire accroire. » (F+ : +6.35, EA05)

Culture générale

« [Les compétences les plus importantes à développer ?] La culture, les connaissances générales parce que, quand tu as des connaissances générales, tu peux – que ça soit n'importe quoi – tu peux tout le temps aller dans quelque chose de précis. Si tu as de la culture, des connaissances générales, ça va t'aider. Je trouve que c'est vraiment important la culture. » (F+ : +8.32, EA05)

Chez les F- :

Compréhension de textes

« Moi, je pense que c'est surtout la compréhension de textes [la compétence la plus importante à développer]. Parce que, moi, c'est beaucoup de lecture. Tu as beau lire mais il faut que tu saches " ah, ça c'est important, ça c'est important ". Il faut que tu saches repérer puis te souvenir, en gros, c'était quoi que tu as lu. Je trouve que c'est la clé pour réussir en sciences humaines. » (F- : -21.35, EA05)

Analyse de textes

« Bien, moi, c'est peut-être être capable d'analyser les contenus des textes ou de la lecture aussi. Parce que ce qu'on fait beaucoup en sciences humaines, c'est ça, c'est de la lecture, on est bombardé de trucs à lire. Ça fait qu'il faut vraiment être capable d'aller chercher de l'information précise que le prof veut nous faire trouver dans le livre. » (F- : (+4.34), EA05)

La représentation des compétences à développer chez les F- apparaît plus ciblée, en termes d'acquisition d'outils intellectuels de base pour la réussite des cours; chez les F+, la représentation des compétences à développer suggère un niveau plus élevé, avec la référence à l'esprit critique et à la culture générale. C'est comme si les F- avaient un rattrapage à faire, à comparer aux F+, en ce qui concerne des habiletés intellectuelles de base : ils semblent conscients de cette lacune, source potentielle d'échec scolaire, et se centrent sur cet objectif intellectuel plus limité. Les F+ apparaissent déjà dotés des habiletés intellectuelles de base requises et ils orientent leur représentation vers l'acquisition d'un large savoir (culture générale) et le développement d'un esprit critique que l'on peut associer aux attitudes d'autonomie.

Autres apprentissages

Dans les autres apprentissages souhaités, les F+ apparaissent davantage centrés sur l'extérieur (sphère sociale), préoccupés par une forme ou une autre d'ouverture sur le monde, alors que les F- semblent plus centrés sur eux-mêmes (sphère personnelle), axés davantage sur l'autonomie et la découverte de soi.

Chez les F+ :

Ouverture sur le monde

« La conscience de soi dans le monde. C'est bien facile de parler des autres pays mais, moi, le plus loin que j'ai été dans ma vie, c'est à Ottawa. Ce n'est pas vraiment sortir du pays, puis pas vraiment sortir de mon coin de pays. Depuis le début du cégep, je pense plus à prévoir des voyages ailleurs pour me conscientiser à d'autres cultures. » (F+ : +11.35, EA05)

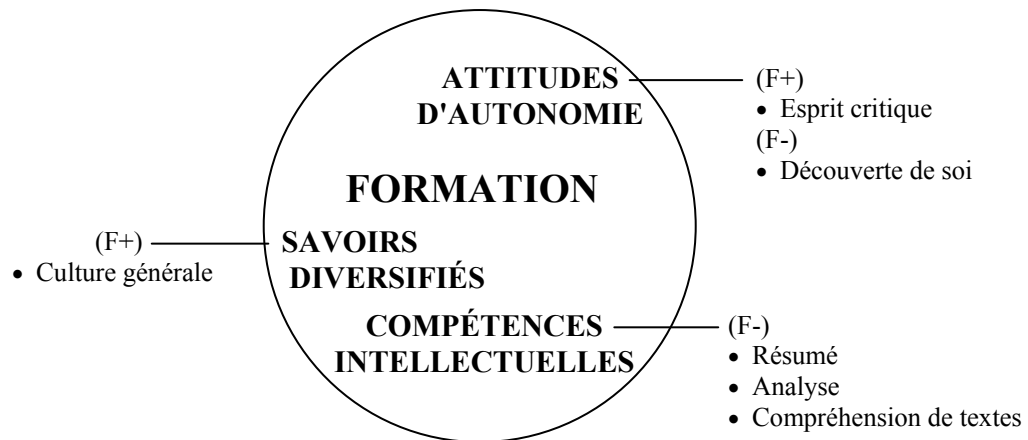
Chez les F- :

Autonomie

« Bien, moi, je dirais que ce que j'ai appris qui n'était pas prévu, c'est justement là : on devient adulte. On a, en tout cas, moi, j'ai un travail plus l'école. Il faut tout que, c'est ça, comme que je gère mon temps. Il faut s'organiser. Il faut faire face à des nouveaux problèmes qu'on n'avait pas auparavant. » (F- : -23.35, EA05)

La figure 3.6 présente la structure de la représentation sociale de l'apprentissage en troisième session, dans l'optique des différences entre les F+ et les F-. Nous faisons ressortir les aspects les plus importants qui semblent différencier les deux sous-groupes. Pour les F+, l'élément périphérique « culture générale » se rattache à l'élément central « savoirs diversifiés ». Quant aux compétences intellectuelles, les F- font surtout référence à des habiletés de base, alors que les F+ mentionnent des éléments suggérant un niveau plus élevé de compétences intellectuelles. Les éléments périphériques qui se rattachent aux attitudes d'autonomie comprennent la découverte de soi pour les F- et l'esprit critique pour les F+.

FIGURE 3.6 : APPRENTISSAGE
TROISIÈME SESSION : DIVERGENCES



3.2.3 Évolution sur un an : convergences

Les F+ et les F- partagent les caractéristiques suivantes, dans leur évolution sur trois sessions, quant à leur représentation sociale concernant l'apprentissage.

Programme et profil d'études

Les F+ et les F-, dans leur ensemble, apprécient leur programme et leur profil d'études tout au long des trois premières sessions. Ils manifestent de l'intérêt pour leurs études dans le programme dès la première session et, en troisième session, ils donnent des raisons plus précises et plus explicites pour justifier cet intérêt. Rappelons que plusieurs élèves classés faibles ont déjà quitté le programme au cours de la première année.

Intérêt pour les études

« Je trouve que mon programme c'est assez le *fun* parce que ça me " conscientise " sur la société pas mal, je trouve, le profil monde. C'est plus politique. J'ai touché un peu à la socio, la psycho, l'économie. Puis je pense que, en culture générale, je pense que j'ai gagné peut-être plus que quelqu'un qui faisait juste des maths. » (F+ : +12.35, EA05)

« Je ne savais pas où je m'en allais dans les circonstances. Vu que je ne savais pas, je trouve que j'ai quand même bien choisi, là, parce que j'aurais pu prendre un autre programme puis totalement me planter, puis arriver puis me décourager. Tandis que, là, j'étais quand même intéressé par la matière, même si je savais que ce n'était pas, plus tard, vraiment en lien avec ce que je voulais faire. J'étais intéressé. C'est ça qui m'a aidé, là, à persévérer. » (F- : -23.35, EA05)

Matières au programme

Les élèves maintiennent tout au cours des trois sessions des préférences quant à certains cours, par exemple pour l'histoire et la politique. Ils en viennent à aimer, en troisième session, des matières qu'ils n'appréciaient pas spontanément en première session, telles que la psychologie et la philosophie.

Cours appréciés

« Là, j'ai Philo 2, je l'avais sautée à la dernière session. Puis, là, vraiment, ce n'est pas que c'est plus intéressant, mais je trouve... c'est le professeur qui m'a aidé, qui aide beaucoup à rendre ça plus intéressant, puis que ça me touche un peu plus. » (F+ : +6.35, EA05)

« Les cours de philo, j'aime bien ça. Je trouve que ça vaut quand même la peine de les suivre. Les gens, ils les dénigrent souvent, que c'est plate. Mais, moi, je trouve que c'est un moyen de changer sa pensée un peu. Puis, tu sais, ça te met à réfléchir un peu plus [...]. Puis avec le prof que j'ai là, Philo 2, j'ai compris pourquoi ça servait plus. Tu sais comment l'enseignement peut faire la différence aussi des fois. » (F- : -21.35, EA05)

Compétences à développer

Dans leur représentation des compétences à développer, les F+ et les F- maintiennent certains éléments périphériques au cours des trois sessions, comme l'autonomie et la communication orale et écrite. En troisième session, ils mettent davantage l'accent sur des éléments tels que l'analyse, la gestion du temps et l'organisation.

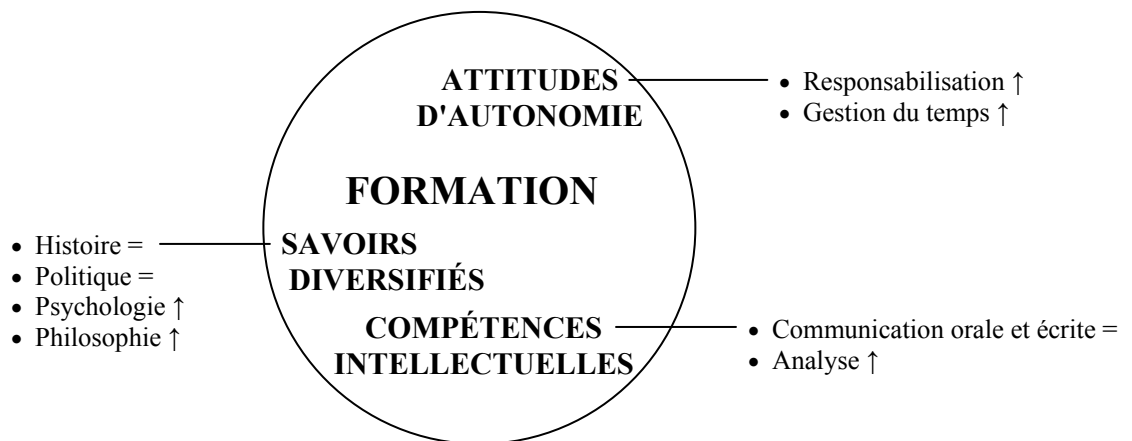
Gestion du temps

« Ça [Le cours Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines] te permet de te structurer et tout. Puis tu peux appliquer ça dans d'autres domaines. Tu apprends à ne pas te *garocher* dans quelque chose puis à prendre un peu de recul, puis à te fixer tes étapes une par une pour pouvoir gérer ton temps le mieux possible. » (F+ : +1.32, EA05)

« Savoir comment gérer son temps. C'est ça, moi, qui m'a aidé, là. Je gère un peu mieux mon temps. » (F- : -11.34, EA05)

La figure 3.7 présente la structure de la représentation sociale de l'apprentissage, dans son évolution sur un an. En ce qui concerne les savoirs diversifiés, les élèves manifestent graduellement une ouverture plus grande à des matières comme la psychologie et la philosophie. Quant aux compétences intellectuelles, les élèves mettent l'accent au fil des sessions sur des habiletés intellectuelles comme l'analyse. Pour ce qui est des attitudes d'autonomie, les éléments de responsabilisation et de gestion du temps prennent progressivement plus de place dans leur représentation.

FIGURE 3.7 : APPRENTISSAGE
ÉVOLUTION SUR UN AN : CONVERGENCES



Légende : = signifie stable; ↑ signifie en hausse.

3.2.4 Évolution sur un an : divergences

Les F+ et les F- se différencient sur les caractéristiques suivantes, dans leur évolution sur trois sessions, quant à leur représentation sociale concernant l'apprentissage.

Programme et profil d'études

En première session, les F+ apparaissent plus axés sur le contenu du programme et davantage motivés de manière intrinsèque par les cours eux-mêmes, alors que les F- sont plus portés à considérer l'après-cégep que les cours qui s'y donnent, davantage motivés de manière

extrinsèque par un projet ultérieur de travail ou d'études : en ce début de cégep, les F+ paraissent plus centrés sur le présent et les F- davantage sur le futur.

Bien que les convergences aient révélé que, dans leur ensemble, les F+ et les F- apprécient leur programme et leur profil d'études tout au long des trois premières sessions, nous relevons certaines distinctions entre les deux sous-groupes. Les élèves plus forts maintiennent leur intérêt pour le programme et le profil, au long des trois sessions, alors que l'intérêt est variable chez les élèves plus faibles : chez ces derniers, en première session, plusieurs considèrent le programme de Sciences humaines trop général et, à la deuxième session, environ la moitié se disent plus ou moins satisfaits du programme. En troisième session, les F+ semblent plus satisfaits du programme et de leur profil, et les F- paraissent plus critiques.

Chez les F+ :

Motivation intrinsèque

« J'aime bien le programme d'études mais j'aurais voulu plus de cours sur l'administration et moins sur le reste comme philo et français. » (F+ : +6.32, QA04)

Chez les F- :

Motivation extrinsèque

« Personnellement, je fais mon cours de Sciences humaines pour pouvoir être accepté au cours de Techniques policières. » (F- : -12.32, QA04)

Matières au programme

La représentation des F+ comprend des éléments qui expriment un intérêt pour les matières au programme, et celui-ci se maintient au cours des trois sessions : dès la première session, il y a un intérêt marqué pour les matières dans les trois profils et, en troisième session, l'accent est mis sur la maîtrise du contenu. Du côté des F-, la force d'intérêt pour les cours suivis est variable : au cours de la première session, plusieurs élèves déplorent que les cours ne soient pas en lien avec le marché du travail, ils présentent une vision plus instrumentale et plus pragmatique des matières. En deuxième session, alors qu'il existe une certaine convergence, chez les F+, pour les cours appréciés ou non, chez les F-, les choix sont plus diversifiés, il y a peu de consensus et plus de « cas par cas ». En troisième session, il y a plus de cours aimés chez les F+ et les raisons d'appréciation des cours demeurent plus disparates chez les F-.

Chez les F+ :

Intérêt pour les matières au programme

« C'est plus intéressant parce que, pour moi qui suis dans un profil, je trouve les matières tout de même assez intéressantes. Comme la sociologie, l'histoire, je trouve ça intéressant. C'est des choses qui me passionnent, qui m'intéressent beaucoup. C'est pas comme au secondaire où on avait plein de matières éparpillées puis, si j'aimais pas ça, je me plantais mais c'était pas grave, c'était pas mon problème. Je considère que si t'aimes une matière, bien, ça te permet de mieux réussir. Ça fait que j'aime ça le fait que ça soit en programme, puis que les matières ne soient pas trop différentes. Je trouve ça intéressant. » (F+ : +1.34, EA04)

Chez les F- :

Vision instrumentale des matières

« C'est une des raisons pourquoi j'accroche pas : parce que c'est [la plupart des cours de son profil] pas en lien avec qu'est-ce que je veux faire. Ça ne m'aidera pas du tout, du tout. » (F- : -18.35, EA04)

« Je sais pas à quoi de concret ça [les cours de philosophie] va m'aider plus tard. Peut-être si j'ai des problèmes, je suis triste, mais à part ça... Je vois pas qu'est-ce que ça amène vraiment pour m'aider. [Quel cours tu verrais à la place de philosophie ?] Je ne sais pas, moi. Un cours, n'importe quoi qui pourrait nous aider. Mettons, un cours pour apprendre comment faire des curriculum vitae. OK, mais ça changerait tout le temps, mais ça aiderait un jour à faire des entrevues, mettons. » (F- : -21.35, EA04)

Compétences à développer

L'évolution sur un an de la représentation sociale des compétences à développer est relativement stable pour chacun des deux sous-groupes. Les F+ conservent une perspective de développement cognitif et intellectuel, comprenant le sens critique et la culture générale : leur vision des compétences à développer paraît centrée sur la maîtrise du savoir. Une perspective plus limitée semble caractériser la représentation des F- qui paraissent préoccupés par leurs lacunes intellectuelles et méthodologiques à combler : au cours des trois sessions, l'accent est mis notamment sur la maîtrise du français, la compréhension de textes et la méthode d'étude. Les F- donnent également l'impression d'entretenir une vision plus utilitaire des compétences à développer ; par exemple, en deuxième session, un certain nombre d'entre eux expriment l'opinion que les compétences devraient être développées en fonction du travail futur.

Chez les F+ :

Pensée critique

« Puis peut-être l'exercice de la pensée critique aussi, parce que des fois tu vas avoir des textes à analyser puis, là, ça va être justement d'apporter ton point de vue : dans le fond, ça sera plus objectif mais ça va devenir subjectif. Ça fait que, là, il va falloir que tu sois capable de montrer que tu as une compréhension puis dire qu'est-ce que tu penses de ça. » (F+ : +7.35, EA05)

Chez les F- :

Vision utilitaire

« Bien écrire sans faute. Plus tard, n'importe quoi que tu écris dans n'importe quoi. Un rapport, c'est toujours plus beau sans faute. L'anglais : être bilingue, plus tard, ça va être une chose qui va être presque obligatoire. » (F- : -11.34, EA05)

Autres apprentissages

Parmi les apprentissages effectués au fil des sessions, quelques élèves F+ mentionnent qu'ils désirent prendre leur temps dans la poursuite de leurs études, évoquant la possibilité d'arrêter quelque temps avant d'entreprendre des études universitaires. De leur côté, les F- insistent un peu plus sur des éléments reliés au développement personnel, tels que la connaissance de soi, la maturité et l'ouverture.

Chez les F+ :

Possibilité d'un temps d'arrêt dans les études

« Tandis que, là, je me dis, l'année prochaine, je pourrais bien prendre une année puis partir en voyage, puis pas aller à l'université tout de suite. Ce n'est pas si grave. Je veux dire, " ce n'est pas celui qui court plus vite qui arrive le premier ". Tu prends ton temps. Puis il faut que tu fasses tes affaires. » (F+ : +8.35, EA05)

Chez les F- :

Connaissance de soi

« Je trouve que ça apporte plein de choses, ici, des activités à l'extérieur : justement, on peut commencer à communiquer avec le monde, on peut apprendre à se connaître soi-même. » (F- : -18.35, EH05)

« Moi aussi, dans mon cours de Philo 1, j'ai appris des choses sur moi. Il parlait du passage de l'adolescence à être adulte, puis je pensais vraiment comme s'il disait sur moi. » (F- : -12.32, EH05)

Changements relevés par les élèves eux-mêmes

Parmi les principaux changements relevés par les élèves eux-mêmes, entre la première et la troisième sessions, nous retenons les suivants qui caractérisent chaque sous-groupe d'élèves. Les F+ ont modifié la vision de plusieurs éléments relatifs à l'apprentissage. Les cours sont perçus plus utiles et concrets, et ces élèves voient davantage l'aspect cumulatif de l'apprentissage, ainsi que l'approfondissement graduel dans les différentes disciplines. Quant aux F-, un certain nombre d'entre eux affirment avoir plus de motivation et obtenir une meilleure performance scolaire grâce à une étude améliorée. Il semble exister un décalage constant entre les F+ et les F- en ce qui concerne leur représentation de l'apprentissage : les propos des F+ expriment une vision axée sur la maîtrise de l'apprentissage, alors que ceux des F- pointent davantage sur les conditions préalables à la réussite.

Chez les F+ :

Maîtrise de l'apprentissage

« C'est peut-être plus ça qui a changé. Avant, j'étais plus, j'allais plus à un cours : il fallait que je passe. Là, le cours m'intéresse parce que, plus tard, je vais en avoir besoin des fondements théoriques que je vois présentement. » (F+ : (-17.32), EA05)

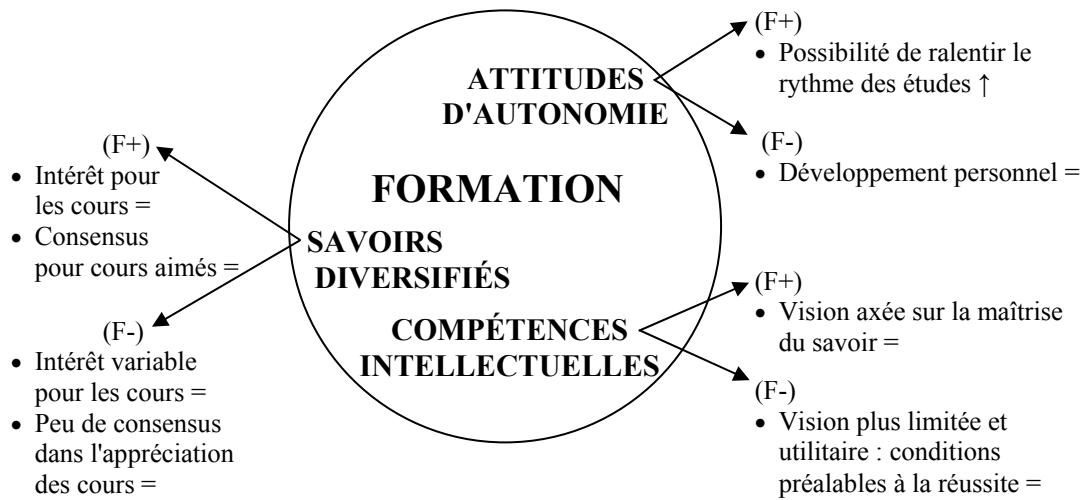
Chez les F- :

Conditions préalables à la réussite

« J'ai appris à étudier parce que, c'est ça, je n'étudiais pas du tout avant. Plus ça va, plus je continue; encore là, tu sais, ce n'est pas fini. J'apprends toujours encore des nouvelles méthodes, moi-même, comment étudier. Je m'aide par des petits moyens, là. Je vois que ça, ça marche moins bien; ça fait que j'essaie autre chose jusqu'à temps que j'imagine, qu'un jour, je vais avoir réussi à organiser un bon plan d'étude, là. » (F- : -23.35, EA05)

La figure 3.8 présente la structure de la représentation sociale de l'apprentissage, dans la perspective d'une évolution différenciée des F+ et des F- sur un an. En ce qui concerne les savoirs diversifiés, les élèves plus forts maintiennent leur intérêt pour les cours et il se dégage un certain consensus sur les cours aimés, alors que les élèves plus faibles manifestent un intérêt variable pour les cours et il existe peu de consensus dans l'appréciation des cours. Quant aux compétences intellectuelles, la perspective de chacun des sous-groupes demeure relativement stable après un an dans le programme : axée sur la maîtrise du savoir chez les F+, plus limitée et utilitaire chez les F- qui mettent l'accent sur les conditions préalables à la réussite. Pour ce qui est des attitudes d'autonomie, quelques F+ évoquent, en troisième session, la possibilité de ralentir le rythme des études et plusieurs F- continuent à être préoccupés par certains aspects de leur développement personnel.

FIGURE 3.8 : APPRENTISSAGE
ÉVOLUTION SUR UN AN : DIVERGENCES



Légende : = signifie stable; ↑ signifie en hausse.

3.3 Les représentations sociales du milieu

Tel que le concept de milieu a été défini pour les besoins de notre recherche, celui-ci comprend les lieux éducatifs, les amis et la petite amie, ainsi que la famille.

3.3.1 Troisième session : convergences

Les F+ et les F- partagent les caractéristiques suivantes dans leur représentation sociale en regard du milieu lors de la troisième session.

Les lieux éducatifs

Les lieux sont perçus en termes d'utilité : des outils et des ressources pour apprendre et réussir.

Outils pour apprendre et réussir

« Les lieux éducatifs sont à la base d'une éducation de type collégial. Il est donc nécessaire que nous puissions avoir accès à des ressources qui nous aident dans l'obtention de notre diplôme et de nos connaissances. » (F+ : +7.35, QA05)

« Les lieux éducatifs, comme la bibliothèque ou les centres d'aide, sont très importants pour nous soutenir et nous aider dans notre parcours au collégial. » (F : [(-25.35)], QA05)

Les amis

Les garçons se représentent les amis dans une perspective d'influence sur les plans des relations sociales, de l'émulation et de la motivation scolaire. Quant à la petite amie, son influence – jugée positive – porte particulièrement sur la motivation scolaire et sur la réduction des sorties.

Relations sociales

« C'est sûr que j'ai une motivation plus grande de venir au cégep quand je sais que je vais rencontrer telle ou telle personne, et que je sais qu'au cégep je suis rarement seul. » (F+ : +3.34, EA05)

« C'est le fun quand tu n'es pas tout seul dans ton cours. » (F- : -11.34, EA05)

Émulation

« Des fois, bien tu te dis juste pour le *fun* : " Bien, je vais te battre puis tout ". Mais, en même temps, ça fait augmenter ta note, tu sais, puis ça te motive à avoir des bonnes notes puis à performer. » (F- : -23.35, EA05)

Influence positive de la petite amie

« Ma petite amie va me soutenir, puis elle ne va jamais essayer de m'influencer du mauvais côté. Elle va toujours essayer de m'aider que je me force à faire mes travaux. Puis je trouve que ça fait du bien. C'est un support de plus qui m'aide, même si c'est parfois difficile de me concentrer quand elle est avec moi. » (F+ : +3.34, EA05)

« Souvent, ça va aider d'avoir une blonde parce que tu sors moins. Puis, tu sais, tu es moins sur le *party* tout le temps. » (F- : -21.35, EA05)

La famille

La famille est représentée comme un appui essentiel – externe au collège, alors que les amis reflètent le côté interne – qui touche un grand nombre d'aspects. Les parents permettent des conditions globales – et sur une période à long terme – qui favorisent et facilitent les études : habitat, apport financier mais aussi appui psychologique et valeurs éducatives. Cette vision s'inscrit dans une forme de permanence qui prend ses racines dans un passé lointain, se manifeste dans le présent et se projette dans l'avenir : les élèves, pour la plupart, paraissent trouver un appui chez leurs parents qui ne se dément pas et ils semblent leur faire confiance pour

les années futures et en être rassurés. Cette représentation de l'appui familial est modulée par l'expression d'une attitude de responsabilité et d'autonomie grandissante qui leur permet d'éviter une trop grande dépendance et de faire valoir leur indépendance.

Appui des parents et autonomie grandissante

« Mes parents sont comme là pour m'aider à ce que je concrétise ce que je veux faire. C'est surtout ça : un rôle de support. » (F+ : +2.32, EA05)

« J'aime pas mal mieux être indépendant. Mais je le sais que, justement, si j'ai besoin d'un coup de main, ils vont être là puis qu'ils vont me le donner aussi. » (F+ : +7.35, EA05)

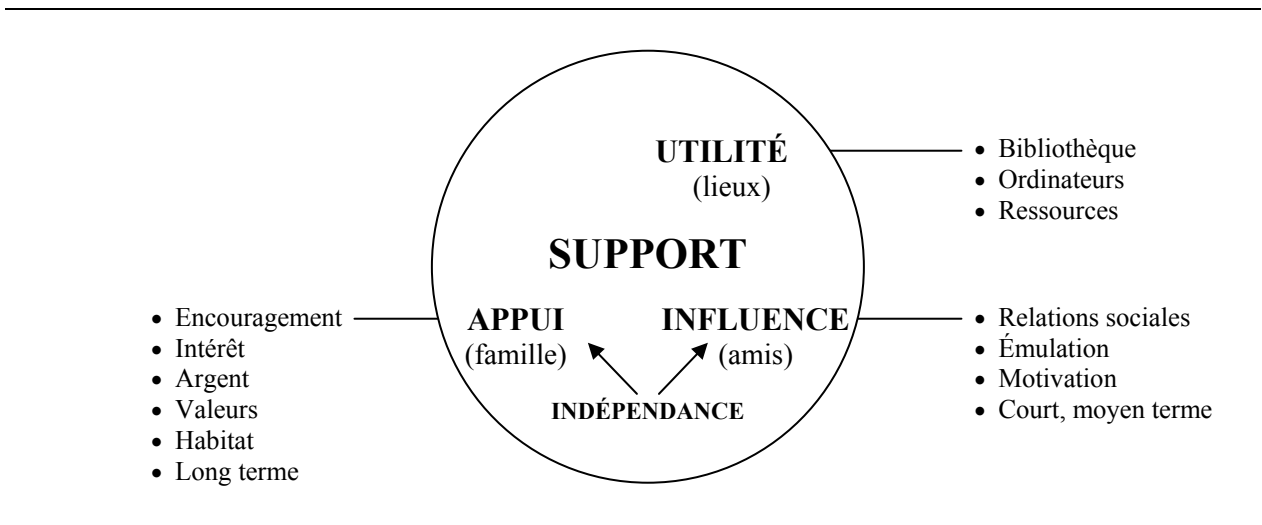
« Autant ça peut être des fois, tu sais, forcer un peu comme les choses. Ou, des fois aussi, se retirer pour permettre des choses. » (F+ : +8.32, EA05)

« Mes parents m'ont poussé tout le long du primaire jusqu'au secondaire. Puis, au cégep, bien, ils ont passé à une autre étape [...]. Mais, maintenant, c'est à moi aussi de faire mon chemin. » (F- : -21.35, EA05)

« Des parents, c'est là pour te prévenir mais c'est pas là pour t'obliger à faire. Si je me plante, ça va être de ma faute. Puis c'est à moi d'assumer par mes expériences personnelles. » (F- : (+4.34), EA05)

La figure 3.9 présente la structure de la représentation sociale du milieu en troisième session. Le noyau central que nous dégageons est celui du support auquel sont reliés trois éléments principaux : utilité des lieux, influence des amis et appui de la famille. À chacun des éléments principaux sont associés les éléments périphériques correspondants.

FIGURE 3.9 : MILIEU
TROISIÈME SESSION : CONVERGENCES



3.3.2 Troisième session : divergences

Les lieux éducatifs

En ce qui concerne les lieux éducatifs en troisième session, les F+ les perçoivent davantage comme des moyens à utiliser, par exemple la bibliothèque, pour parvenir à un meilleur niveau de réussite scolaire, alors que les F- les voient plus sous l'angle d'une aide à recevoir, par exemple les centres d'aide en français ou en philosophie, bien qu'ils avouent ne pas les avoir utilisés jusque-là. Les F+ considèrent ces lieux comme des ressources utiles et les F- comme une aide en vue de combler des besoins ou de pallier des lacunes : dans le cas des F+, il s'agit d'utiliser les lieux pour une meilleure performance scolaire alors que, pour les F-, ceux-ci représentent plus une aide nécessaire pour réussir.

Chez les F+ :

Moyens pour une meilleure performance scolaire

« Ce que j'adore, c'est la bibliothèque car c'est un milieu très relaxant et très confortable pour faire ses travaux. » (F+ : +6.32, QA05)

« Je trouve très importants les lieux éducatifs du collège parce que, sans eux, nos travaux auraient de la difficulté à aboutir. » (F+ : +3.34, QA05)

Chez les F- :

Aide nécessaire pour réussir et combler des besoins

« Les lieux éducatifs sont importants, car un collège qui n'offre pas des services adéquats pour permettre la réussite ne devrait pas exister. Un endroit où l'on se sent en sécurité, dans le sens où si j'ai besoin d'aide je pourrai en trouver. » (F- : [+1.34], QA05)

« Il devrait y avoir des moyens de se divertir et mettre les tarifs de gym moins chers. » (F- : -14.32, QA05)

Les amis

En matière de représentation des amis, les F+ manifestent une forme de gestion éclairée de leurs relations amicales, exprimant une certaine indépendance face aux amis et une forme d'ambivalence envers la petite amie perçue comme pouvant favoriser le travail scolaire mais également pouvant lui nuire. Les F- paraissent rechercher davantage le soutien des amis, sur les plans scolaire, personnel et motivationnel : l'influence des amis apparaît plus globale et semble constituer, pour certains d'entre eux, une forme de motivation extrinsèque pour la poursuite de leurs études, palliant ainsi une motivation intrinsèque parfois faible.

Chez les F+ :

Certaine indépendance face aux amis

« Côté encouragement, mes amis ne m'ont pas vraiment encouragé. J'en ai pas vraiment besoin non plus. » (F+ : +11.35, EA05)

Chez les F- :
Influence globale

« Mais la façon qu'on parle ensemble [ses amis et lui], c'est sûr qu'ils ont juste une influence positive sur mes études [...]. Je considère aussi que j'apprends avec mes amis beaucoup de choses. » (F- : -20.32, EA05)

La famille

Les parents sont représentés par les F+ comme des facteurs importants de motivation positive pour leurs études : ils participent activement aux conditions psychologiques de la réussite de leur fils. Quelques F- évoquent un climat de laisser-faire familial pour les études – ce qui est déploré par certains d'entre eux –, alors que les autres affirment que leurs parents manifestent de l'intérêt pour leurs études.

Chez les F+ :
Facteurs importants de motivation positive

« Quand, justement, je leur parle que j'ai réussi dans tel examen, que j'ai reçu une bonne note, mes parents vont me féliciter. Ils vont me motiver un petit peu. » (F+ : +11.35, EA05)

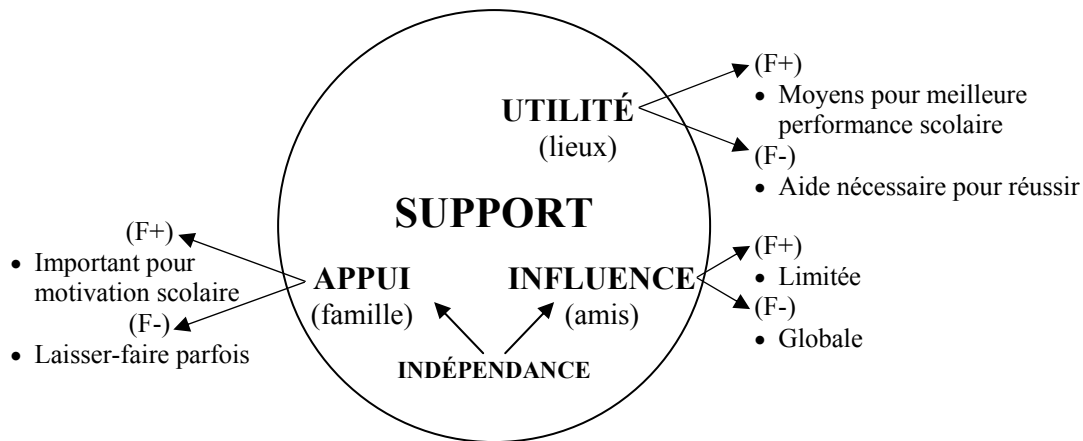
« Au départ, ce sont les parents qui nous motivent à aller à l'école quand on est plus jeune. Puis, s'ils accordent de l'importance à nos études, c'est ça qui va souvent nous pousser à continuer plus loin aussi, dans la majorité des cas. » (F+ : +6.35, EA05)

Chez les F- :
Laisser-faire familial déploré

« Mes parents veulent que je performe du mieux que je peux mais, tu sais, ils ne sont pas très sévères là-dessus. Mais, moi, je le sais que si je veux aller loin, il faut que je performe. Je préférerais qu'ils m'encouragent, mais qu'ils me poussent aussi. Ça m'aiderait. Juste peut-être donner un ordre comme : " Sors pas à soir, il faut que tu étudies ". Juste, peut-être, plus s'intéresser à mes examens que j'ai au cours de la session, des choses comme ça. » (F- : -23.35, EA05)

La figure 3.10 présente la structure de la représentation sociale du milieu en troisième session, quant aux différences entre les F+ et les F-. Les F+ se représentent l'utilité des lieux comme des moyens pour une meilleure performance scolaire et les F- comme une aide nécessaire à la réussite. L'influence des amis apparaît plus limitée chez les F+ et plus globale chez les F-. Quant à la représentation de l'appui des parents, cet appui semble plus important chez les F+, pour leur motivation scolaire, que chez les F- dont certains déplorent un laisser-faire familial sur le plan des études.

FIGURE 3.10 : MILIEU
TROISIÈME SESSION : DIVERGENCES



3.3.3 Évolution sur un an : convergences

Les lieux éducatifs

L'évolution de la représentation des lieux éducatifs, sur une période de un an, se caractérise globalement de la façon suivante : du social vers le scolaire. Les lieux, d'abord considérés à l'entrée au collège comme étant propices aux rencontres personnelles, sont graduellement représentés en termes d'outils d'apprentissage après un an. Alors qu'à la première session les élèves axent leur représentation des lieux sur la vie sociale, à la seconde session ils mentionnent notamment la bibliothèque puis, à la troisième session, insistent sur son importance et déplorent le manque d'ordinateurs pour faire leurs travaux scolaires. À la troisième session, bon nombre d'élèves disent faire un meilleur usage des lieux éducatifs qu'ils ne le faisaient l'année précédente.

Meilleur usage des lieux

« [Par rapport à l'entrée au cégep] J'ai une meilleure connaissance de l'environnement et des possibilités de travail à la bibliothèque. » (F+ : +6.32, QA05)

« [Par rapport à l'entrée au cégep] Une bibliothèque bien garnie figure désormais dans mes priorités, car elle permet de faire des recherches plus approfondies et mieux détaillées. » (F- : [+1.34], QA05)

Les amis

L'influence des amis est décrite de manière fluctuante et variable. Au début, pour plusieurs garçons, les amis auraient peu d'influence directe sur les études alors qu'après un an leur influence se fait davantage sentir dans ce domaine, en particulier sous l'angle de la compétition et de l'émulation. L'influence positive des amis sur la motivation et le soutien, telle qu'elle est vécue au début du collège, se transforme graduellement après un an pour se restreindre au

divertissement, avec une prise de conscience de l'influence négative possible des sorties sur le temps consacré à l'étude. Bref, à l'image de leur représentation des lieux éducatifs, leur représentation des amis évolue d'un soutien global vers une influence plus scolaire. Pour d'autres, toutefois, l'influence des amis s'est estompée de façon notable.

Soutien et motivation au début du cégep

« Je pense que ça [avoir des amis au collège] joue énormément parce que si t'as personne, tu sais... Moi, j'ai des amis. Admettons que je ne comprends pas dans une matière, je m'en vais les voir, je leur demande, puis peut-être qu'ils ont mieux compris que moi. On s'échange des notes, on s'échange toutes sortes d'affaires. Je trouve que ça permet aussi un relâchement. Tu sais, tout le temps être aux études... Moi, je viendrais pas ici sans parler à personne, à la bibliothèque, tout ça. Tu sais, à un moment donné, il faut que t'aies une vie sociale. » (F+ : +10.35, EA04)

« Je trouve ça important [les amis au collège] parce que c'est quand même un soutien moral. Moi, c'est sûr, j'ai besoin de ça, moi. Puis, des amis, ils sont tout le temps là pour t'aider. » (F- : -18.35, EA04)

Influence moindre après un an

« Mes amis ont moins d'influence qu'avant sur mes études [...]. Je pense qu'ils m'influencent de moins en moins. » (F+ : +12.35, EA05)

« L'influence de mes amis a beaucoup diminué, quitte à dire qu'ils ne m'influencent plus. » (F- : (+4.32), QA05)

La famille

La représentation de la famille est relativement la même tout au long des trois sessions. Elle se caractérise par l'encouragement, le soutien financier et moral, ainsi que la valorisation de l'éducation. Ces diverses formes d'appui sont appréciées par l'ensemble des garçons et souhaitées par quelques-uns qui en sont privés.

Appui parental

« Je pense que l'encouragement de la famille puis des proches, c'est très important dans l'évolution scolaire. » (F+ : +1.34, EA04)

« Mes parents ne se mêlent pas trop de mes affaires. Puis, en même temps, tu sais, ils m'aident. Puis, ils s'intéressent. » (F+ : +8.35, EA05)

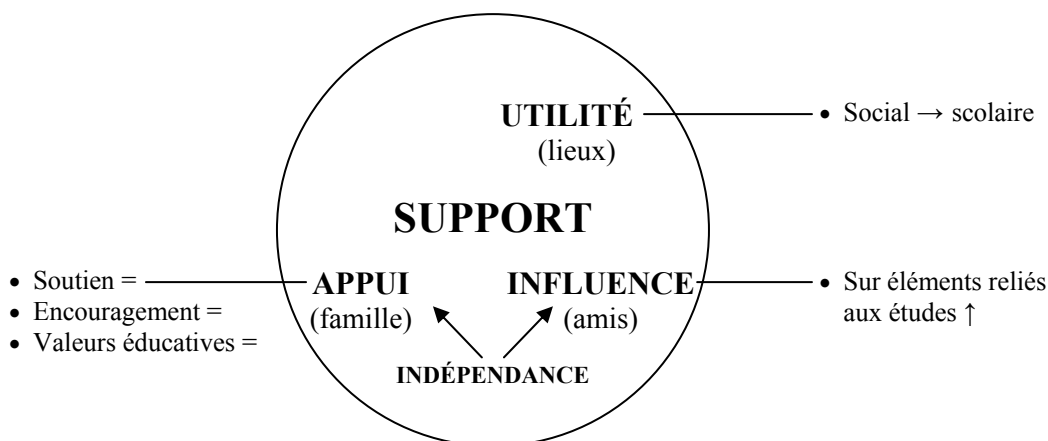
« Mes parents savent que je suis capable de régler mes problèmes de mon côté. Mais ils sont quand même toujours là. Puis, je sais qu'ils seront toujours là si jamais j'ai besoin d'eux. » (F+ : +3.34, EA05)

« C'est sûr que mes parents sont motivés que je continue. Ils trouvent ça important pour eux mes études, quasiment plus important que moi, je pense. » (F- : -21.35, EA04)

« " Il faut que tu aies des bonnes notes. " C'est juste ça que mes parents me demandent. Ça fait que c'est sûr que c'est une grande motivation pour n'importe qui, en tout cas pour moi. » (F- : -11.34, EA05)

La figure 3.11 présente la structure de la représentation sociale du milieu, dans son évolution sur un an. L'utilité des lieux se déplace du social vers le scolaire. La représentation de l'influence des amis comporte plus d'éléments reliés aux études après un an. Quant à l'influence des parents, les élèves se la représentent de la même manière après un an, caractérisée par l'encouragement et le soutien.

FIGURE 3.11 : MILIEU
ÉVOLUTION SUR UN AN : CONVERGENCES



Légende : = signifie stable; ↑ signifie en hausse; → signifie vers.

3.3.4 Évolution sur un an : divergences

Les lieux éducatifs

Abordons l'évolution différenciée entre les F+ et les F- dans la représentation des lieux éducatifs. Au début du cégep, les élèves plus forts considèrent les lieux sous l'angle social et scolaire; après un an, leur représentation est surtout composée d'éléments relatifs au scolaire, tels que l'amélioration de la collection documentaire de la bibliothèque et l'utilité des lieux pour le travail et l'étude. Quant aux élèves plus faibles, à la première session de collège, ils considèrent les lieux surtout en termes de rencontres sociales; graduellement, au cours des deuxième et troisième sessions, ils les perçoivent comme des services offerts, telle l'orientation scolaire, ou du soutien, tels les centres d'aide. En somme, alors que la représentation sociale des lieux chez les F+ évolue d'un combiné social-scolaire vers le soutien à l'étude, celle des F- se transforme du social vers des services et du soutien à l'apprentissage.

Chez les F+ :

Soutien à l'étude

« Je sais où trouver l'information et j'exploite beaucoup plus les ressources mises à ma disposition pour réussir. » (F+ : +5.35, QA05)

Chez les F- :

Soutien à l'apprentissage

« Bien, moi, je trouve que tous les lieux c'est correct. On a besoin de n'importe quoi, il y a la bibliothèque, justement, il y a tout au cégep. Si t'as besoin de faire de quoi, on pourrait rester ici tout le temps puis on serait correct. » (F- : -11.34, EH05)

Les amis

L'évolution de la représentation des amis paraît suivre une tendance semblable chez les F+ et les F- : une influence de nature socio-affective au début du cégep vers une influence de nature plus scolaire après un an. Par contre, le niveau d'intensité diffère entre les F+ et les F- pour chaque type d'influence. Le soutien socio-affectif est perçu comme non essentiel au cheminement scolaire chez les F+, mais il est vu comme essentiel chez les F-, notamment pour faciliter chez ces derniers l'adaptation au stress vécu au début du cégep et pour répondre à leur besoin de sécurité psychologique. En troisième session, le support scolaire des amis pour les F+ est axé davantage sur la performance, lorsque l'influence des amis existe, alors que pour les F- l'influence des amis est variable et, lorsqu'elle se manifeste, prend la forme d'un soutien. Pour résumer, chez les F+, l'influence des amis n'apparaît jamais essentielle pour le cheminement scolaire et intègre davantage en troisième session le support scolaire pour hausser la performance, alors que la représentation sociale des F- est reliée à l'importance du soutien socio-affectif des amis, au début du cégep, pour faire place en troisième session au soutien des amis pour la poursuite des études.

Chez les F+ :

Soutien non essentiel

« C'est important [d'avoir des amis], mais je m'empêcherai pas de faire ce que je veux parce que mes amis sont pas là-dedans. » (F+ : +6.35, EA04)

Hausser la performance

« Les pairs m'influencent à travailler plus fort car on forme une équipe. » (F+ : +2.34, QA05)

Chez les F- :

Soutien essentiel

« C'est sûr que si tous tes amis sont pas ici, bien, tu restes pas ici. » (F- : -21.35, EA04)

Soutien pour la poursuite des études

« Je dirais que, pour les études, ce sont les pairs qui jouent le rôle le plus important puisqu'ils vivent les mêmes choses que toi et les mêmes examens. » (F- : -19.32, QA05)

La famille

L'évolution de la représentation sociale de la famille se différencie de la façon suivante. Les F+ se représentent leurs parents comme la source d'un soutien constant, tout au long des trois

sessions, notamment par sentiment de fierté que ceux-ci manifestent envers les réalisations de leur fils et par leur encouragement explicite. En parallèle, ces élèves considèrent que l'influence de leur famille diminue, qu'ils deviennent plus autonomes. Les F-, quant à eux, ressentent une pression de réussite de la part de leurs parents au début du cégep et, par la suite, certains perçoivent une attitude de laisser-faire chez leurs parents alors que les autres sentent que leur intérêt se maintient. En somme, alors que le soutien parental semble perdurer chez les F+ au fil des sessions, ce dernier semble diminuer à la troisième session pour la moitié des F-.

Chez les F+ :

Soutien constant

« Le milieu familial influence moins la réussite que je croyais mais il exerce quand même son influence. » (F+ : +3.32, QA05)

Autonomie plus grande

« La famille prend de moins en moins d'importance. J'ai plus d'autonomie face à elle. » (F+ : +11.35, QA05)

Chez les F- :

Pression de réussite

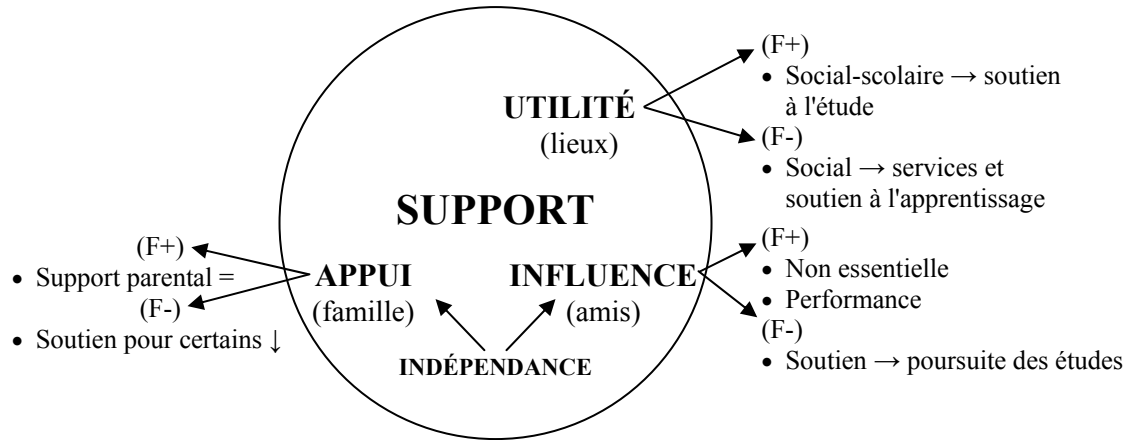
« D'une certaine façon, moi, je trouve que ça fait comme juste mettre de la pression. Parce que, tu dis bon bien, là, si je performe, ils [ses parents] vont être *normals*. Puis, si j'ai des poches, là, je vais me le faire dire, c'est clair. » (F- : -19.32, EA04)

Laisser-faire

« C'est quand même assez *lousse*, là, chez nous. Mes parents ne me forcent pas à étudier ou quoi que ce soit. C'est à moi à me prendre en main. À part ça, ils ne jouent pas un énorme rôle. » (F- : -23.35, EA05)

La figure 3.12 présente la structure de la représentation sociale du milieu, dans l'évolution différenciée des F+ et des F- sur un an. Pour les F+, l'utilité des lieux se déplace d'un combiné social-scolaire vers le soutien à l'étude alors que, pour les F-, la représentation évolue du social vers les services et le soutien à l'apprentissage. Les F+ se représentent l'influence des amis comme non essentielle, sinon pour hausser la performance scolaire en troisième session; la représentation des amis chez les F- se transforme d'un soutien socio-affectif jugé essentiel vers un soutien pour la poursuite des études. Quant à la représentation des parents, les élèves plus forts perçoivent un support parental constant pour leurs études, alors que plusieurs des élèves plus faibles ressentent une sorte de laisser-faire de la part de leurs parents au cours de la troisième session.

FIGURE 3.12 : MILIEU
ÉVOLUTION SUR UN AN : DIVERGENCES



Légende : = signifie stable; ↓ signifie en baisse; → signifie vers.

Chapitre 4

Les représentations sociales du collège

Ce chapitre concerne le point de vue global sur le collège, tel qu'il a été demandé aux élèves à la fin de chacune des entrevues. Les garçons étaient invités à exprimer leur point de vue personnel de deux manières : une vision générale (en complétant la phrase « Le collège pour moi, c'est... ») et une image globale (en complétant la phrase « L'image qui représente le mieux ma conception actuelle du collège, c'est... »). Lors de leur troisième et dernière entrevue, à l'automne 2005, ils avaient également à produire rapidement un dessin représentant leur conception actuelle du collège, dessin à partir duquel ils verbalisaient leur point de vue; de plus, à partir d'une liste de dix mots ou expressions qui leur était soumise, ils devaient choisir les trois mots ou expressions qu'ils associaient spontanément au collège et les placer par ordre d'importance. C'est à partir de ces quatre sources de données que nous appuyons l'analyse qui suit.

4.1 Troisième session : convergences

En troisième session, les F+ et les F- partagent les caractéristiques suivantes dans leur représentation sociale concernant le collège.

Les points de vue présentés lors des entrevues ont trait aux notions de transition et de découverte, ainsi qu'à l'aspect social du collège. Le choix majoritaire dans la liste de mots ou expressions est « découvertes », 12 élèves sur 22 ayant choisi ce mot. Trois autres expressions ont été choisies par près de la moitié des élèves ayant rempli les listes, soit « lieu de savoir », « lieu de transition » et « lieu d'évolution ». À partir des verbalisations sur les dessins produits, nous avons fait ressortir les trois thèmes dominants communs aux deux sous-groupes : savoir, transition et social.

Découverte, savoir et évolution

« Pour moi, le cégep est un endroit de découverte, de savoir et d'évolution, où est-ce qu'on apprend à devenir critique et à savoir analyser le monde qui nous entoure. »
(F+ : +11.35, EA05)¹

¹ À titre de rappel, le symbole (F+ : +11.35, EA05) comprend plusieurs éléments qui signifient ce qui suit.

- 1) F+ correspond à un élève plus fort sur le plan scolaire (F- à un élève plus faible).
- 2) 11.35 identifie l'élève numéro 11 dans le profil Ouverture sur le monde (300.35); rappelons qu'il existe deux autres profils d'études en Sciences humaines, soit Administration et économie (300.32) et Individu et société (300.34).
- 3) EA05 veut dire que l'extrait provient de l'entrevue (E) qui s'est déroulée à la session automne 2005 (A05); lorsque l'extrait est issu d'un questionnaire, on indique alors Q.
- 4) Lorsqu'un élève est reclassé dans l'autre sous-groupe à la deuxième session ou à la troisième session, on place le numéro de l'élève entre parenthèses; un second reclassement est identifié par le numéro entre crochets.

Découverte, savoir et social

« Pour moi, c'est aussi un lieu de découverte puis de savoir parce que, quelque part, on apprend de nouvelles choses, on développe une nouvelle vision du monde. Mais c'est aussi un lieu de plaisir puis de vie sociale parce que, moi, je viens au cégep aussi pour m'amuser, pour avoir du *fun*, parce qu'on est jeune encore. » (F+ : +6.35, EA05)

Découverte et évolution

« Je pense que les deux ans de cégep t'aident à faire un peu de tout pour savoir vers quoi tu veux plus t'orienter. Puis, c'est aussi un lieu d'évolution parce que je pense qu'on change vraiment beaucoup de secondaire à cégep. » (F+ : +6.34, EA05)

Transition

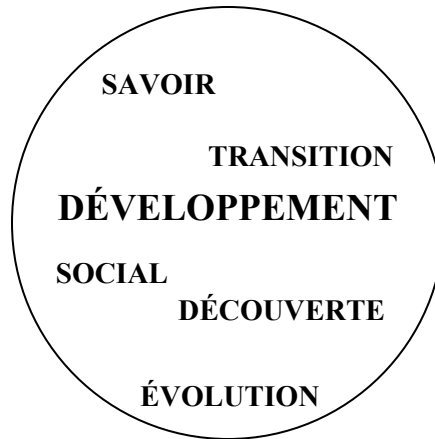
« Moi, je le vois un peu comme mon dessin. C'est une grande porte, là, un lieu de passage qui va me permettre plus d'avenir, qui va m'ouvrir d'autres portes. » (F- : -23.35, EA05)

Savoir

« C'est un lieu d'étude, puis pour apprendre. » (F- : -11.34, EA05)

La figure 4.1 présente la structure de la représentation sociale du collège en troisième session. Le noyau central que nous dégageons est celui du développement, auquel sont reliés cinq éléments principaux : savoir, transition, social, découverte et évolution. Nous plaçons tous ces éléments dans le noyau central, car nous considérons que chacun d'eux revêt une importance dans la signification globale donnée au collège. Cette représentation du collège suggère que les garçons de troisième session, dans leur ensemble, envisagent le collège comme un lieu de développement sur une diversité de plans : l'acquisition de connaissances, la transition entre le secondaire et l'université ou le marché du travail, l'établissement de liens sociaux, la découverte de leur environnement et de leur orientation professionnelle, ainsi que l'évolution personnelle.

FIGURE 4.1 : COLLÈGE
TROISIÈME SESSION : CONVERGENCES



4.2 Troisième session : divergences

Les F+ et les F- se différencient sur les caractéristiques suivantes dans leur représentation sociale concernant le collège en troisième session.

Les F+ mettent l'accent sur les connaissances dans leurs propos en entrevue et « lieu de savoir » est l'expression qui recueille la moitié des choix (8 sur 16), dont 6 fois en premier choix. Les images globales qu'ils proposent sont en lien avec les connaissances mais également avec la transition, complétées par les notions d'effort et de persévérance. En somme, pour les F+, les thèmes du savoir et de la transition prédominent.

Chez les F+ :

Savoir et transition

« C'est un lieu d'apprentissage, de transition puis de plaisir, je trouve. Le collège, c'est une place bien puis c'est comme le début de quelque chose qui commence, comme ma vie professionnelle ou adulte. » (F+ : +8.35, EA05)

Transition

« C'est un endroit où tu prends conscience de plein de choses, où est-ce que tu crées beaucoup de liens. Puis c'est aussi un lieu de transition un peu vers – ça dépend pour qui, là – mais, moi, vu que je fais un général, j'ai comme pas le choix d'aller à l'université. Ça fait que c'est comme, ça fait partie du chemin genre normal qu'il faut que je suive, je pense, là. » (F+ : +1.32, EA05)

Effort et persévérance

« Il faut donner l'effort, il faut travailler dur puis il ne faut pas lâcher. C'est comme un marteau : tu es un menuisier, tu sais, tu travailles puis tu lâches pas. Pour faire des

maisons, tu ne peux pas la laisser à moitié construite, là. Ça fait qu'il faut que tu trimes dur puis que tu ne lâches pas. » (F+ : +12.35, EA05)

Quant aux F-, les images globales qu'ils évoquent lors de l'entrevue sont davantage en lien avec le social et l'apprentissage. Les expressions « vie sociale » et « lieu d'évolution » recueillent la moitié de leurs choix dans la liste, soit trois sur six. À partir des verbalisations sur les dessins produits, nous ressortons deux thèmes dominants caractéristiques des garçons plus faibles : social et évolution. Pour résumer, les F- paraissent se différencier particulièrement sous les aspects du social et de l'évolution.

Chez les F- :

Social

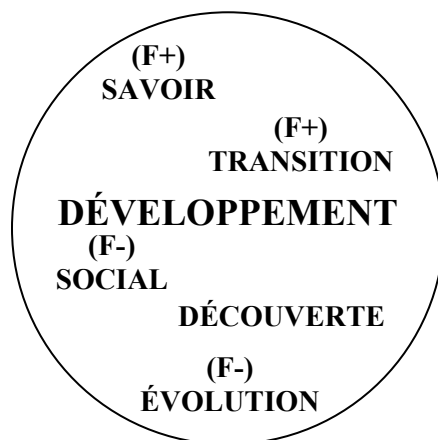
« C'est un lieu, aussi, où l'on rencontre plein de gens qui ont un peu les mêmes conditions que nous autres. Puis l'image, c'est ça, c'est un lieu social important, je dirais. » (F- : -23.35, EA05)

Évolution

« Une place pour se découvrir, pour savoir qu'est-ce que t'aimes, qu'est-ce que t'aimes pas. Je trouve que c'est la meilleure place. » (F- : -21.35, EA05)

La figure 4.2 présente la structure de la représentation sociale du collège en troisième session, dans l'optique des différences entre les F+ et les F-. Nous faisons ressortir les aspects les plus importants qui semblent différencier les deux sous-groupes. Les F+ considèrent davantage le savoir et la transition, alors que les F- paraissent plus axés sur le social et l'évolution.

FIGURE 4.2 : COLLÈGE
TROISIÈME SESSION : DIVERGENCES



4.3 *Évolution sur un an : convergences*

L'évolution de la représentation du collège, sur une période de un an, se caractérise de la façon suivante pour les F+ et les F-. La notion de savoir se maintient au cours des trois sessions. Les garçons font référence, dans les entrevues, aux outils pour apprendre en première session et au savoir en deuxième session. En troisième session, « lieu de savoir » représente un choix, dans la liste des mots ou expressions proposés, pour 10 des 22 garçons, et le savoir correspond au thème dégagé chez 12 des 22 élèves qui ont commenté leur dessin.

Lieu de savoir

« C'est un endroit d'analyse, c'est un endroit de travail carrément. C'est un endroit justement où on apprend vraiment à parfaire nos connaissances, puis c'est un milieu carrément de savoir. Comme de l'initiation un peu dans le domaine où on veut se lancer. » (F+ : +10.35, EA04)

« C'est un endroit où on est forcé de faire beaucoup de recherche, autant mentale que documentaire. Ça nous pousse à ouvrir beaucoup notre esprit, à avoir un esprit beaucoup plus large, et à explorer puis à observer beaucoup ce qui se passe autour. » (F+ : +8.32, EH05)

« Une place où c'est que tu vas apprendre gros, tu vas pas là pour niaiser comme au secondaire. » (F- : -12.32, EA04)

« C'est difficile, t'apprends beaucoup de choses, ça revient cher mais, à la fin, ça va peut-être t'aider à avoir une méchante de belle vie. » (F- : -20.35, EA04)

Une autre dimension qui persiste au fil des trois sessions est celle de la découverte : nouvelle expérience pour qualifier le collège en première session, la thématique de la découverte imprègne également les entrevues des deuxième et troisième sessions. En troisième session, cette notion de découverte se retrouve également dans la liste de mots ou expressions choisis par 12 des 22 garçons.

Lieu de découverte

« C'est l'endroit où je pense qu'on fait notre première décision importante, dans le sens qu'on va choisir qu'est-ce qu'on fait dans la vie. Le collège, c'est un endroit où moi, pour l'instant, ça m'apporte une ouverture d'esprit, une ouverture sur le monde. » (F+ : +1.35, EA04)

« Ça te fait voir qu'il y a d'autres choses, puis ça te fait réaliser peut-être plus dans quoi tu veux t'enligner plus tard. » (F- : -14.34, EA04)

« Un lieu où tu viens pour étudier, pour décider de ton avenir, ce que tu veux faire plus tard. Une fois que tu es décidé, tu vas chercher. » (F- : (+4.32), EH05)

L'aspect qui émerge davantage en troisième session est celui de la transition. Ce thème, qui n'apparaît pas dominant au cours de la première session et commence à être mentionné en deuxième session, se retrouve évoqué explicitement dans les diverses sources de données de la troisième session, soit dans l'entrevue et dans la liste de mots ou expressions choisis par 9 garçons sur 22, ainsi que dans les thèmes dégagés à partir des verbalisations sur les dessins

chez 11 des 22 garçons. Par ailleurs, la référence à l'orientation, présente dans les propos formulés lors des entrevues des deux premières sessions, se fait plus discrète dans les entrevues de troisième session; de plus, « s'orienter » est une expression qui ne recueille le choix que de 6 élèves sur 22 et le thème du choix professionnel, dégagé à partir des verbalisations sur le dessin produit, ne transparait que chez 2 des 22 élèves. L'insistance sur la transition et le peu de référence à l'orientation, en troisième session, laissent à penser que plusieurs des élèves ont alors une bonne idée de leur orientation professionnelle, ce qui accentuerait la conscience du fait que le cégep est un lieu de passage qui mène aux études universitaires.

Lieu de transition

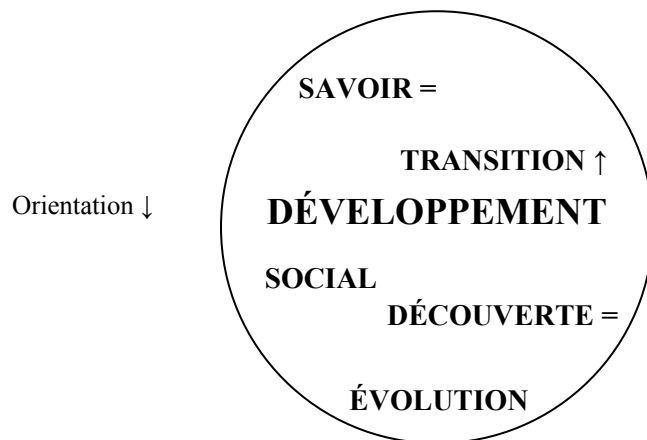
« Le collège, pour moi, c'est une marche, une étape à suivre pour me préparer, soit à mes études à venir ou pour entrer dans le monde du travail. » (F+ : +9.15, EA04)

« C'est comme une fenêtre sur l'avenir, dans un sens, comme je disais au début. C'est ça, vers l'avenir. On construit notre avenir dans un sens. » (F+ : +3.32, EA05)

« Pour moi, bien, c'est un lieu de transition. Je veux dire, c'est ce que j'avais vu depuis un petit bout de temps, là. Je ne sais pas si c'est ça que je disais les autres fois, mais c'est vraiment un lieu de transition. » (F- : (+4.34), EA05)

La figure 4.3 présente la structure de la représentation sociale du collège, dans son évolution sur un an. Les éléments reliés au savoir et à la découverte continuent à constituer une préoccupation pour l'ensemble des élèves, alors que l'aspect de la transition ressort davantage en troisième session. La moindre référence à l'orientation, dans les propos des élèves en troisième session, est mentionnée à l'extérieur du cercle.

FIGURE 4.3 : COLLÈGE
ÉVOLUTION SUR UN AN : CONVERGENCES



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

4.4 *Évolution sur un an : divergences*

Abordons l'évolution différenciée de la représentation du collège, chez les F+ et les F-.

Bien que le savoir et la transition soient des éléments de convergence, ils apparaissent prédominants chez les F+. Dès la première session, les F+ mettent l'accent sur la formation, les études et le savoir. Au cours de la deuxième session, la maîtrise graduelle du savoir, par des efforts consentis, fait partie intégrante de leur vision du collège. À la troisième session, ils maintiennent cette représentation du collège comme lieu de savoir et de connaissances, que ce soit dans l'entrevue, la liste de mots choisis ou les verbalisations à partir du dessin respectif qu'ils ont produit.

Chez les F+ :

Lieu de savoir

« Pour moi, le collège, c'est sûr que c'est surtout, d'abord et avant tout, les études, vu que je suis ici pour apprendre, je ne suis pas ici pour faire n'importe quoi. Tu sais, il faut que je mette de l'énergie si je veux atteindre les objectifs que je me suis fixés. Ça fait que c'est certain, c'est important. C'est d'abord et avant tout les études. Après, bien là, c'est les amis et le reste. » (F+ : +2.32, EA04)

« Pour moi, c'est un milieu social où je peux approfondir ma culture personnelle. » (F+ : +12.35, EA04)

« L'image qui me vient, c'est surtout quelqu'un qui est en train d'étudier pour avoir son diplôme. » (F+ : +3.32, EH05)

« Moi, j'ai dessiné quelqu'un qui est train d'étudier puis qui pense à son futur. Parce que, pour moi, dans un sens, le cégep c'est comme si on était en train d'écrire notre futur, qu'est-ce qui va se passer après. En gros, c'est ça. C'est un genre de fenêtre sur le futur. Si on ne réussit pas dans un sens, on ne pourra pas faire vraiment qu'est-ce qu'on veut. » (F+ : +3.32, EA05, verbalisation sur son dessin)

« Bien, moi, c'est une classe pour représenter l'enseignement parce qu'au cégep, bien, c'est pas mal l'enseignement que tu veux, puis tu apprends plusieurs choses. » (F+ : +3.35, EA05, verbalisation sur son dessin)

« Moi, je vois une institution, je vois un collège, un endroit pour apprendre. C'est un endroit classique, là, traditionnel pour apprendre, puis c'est ma vision. » (F+ : +8.32, EA05, verbalisation sur son dessin)

La notion de transition prédomine également chez les F+, un peu plus que chez les F-. Dès la première session, ils expriment cette conscience que le cégep est un pont vers l'université où il est nécessaire d'acquérir les habiletés et les attitudes favorables aux études plus poussées. À la deuxième session, ils considèrent le collège notamment sous l'aspect d'un lieu de passage, de transition. Au cours de la troisième session, cette notion transparaît de nouveau en entrevue dans les images en lien avec la transition, dans la liste des mots choisis par 7 garçons sur 16, ainsi que dans les thèmes dégagés à partir des propos que 8 des 16 garçons ont tenus sur leur dessin.

Chez les F+ :

Lieu de transition

« C'est comme le pont entre le secondaire puis l'université, pour moi, vu que je fais un préuniversitaire. Puis je ne sais pas, c'est à peu près ça : qui donne des bases. » (F+ : +6.34, EA04)

« C'est un lieu de transition entre ton école secondaire – où peut-être que personnellement, moi, je faisais moins de choses – puis l'université où on entend tout le temps parler que c'est vraiment plus ardu comme milieu scolaire. Donc, c'est ça le collège : c'est un lieu de transition pour te montrer comment te prendre en main et, en même temps, acquérir de nouvelles habiletés. » (F+ : +4.34, EA04)

« Moi, le cégep, c'est un port d'accostage. C'est soit qu'on prend le chemin, on sort du bateau puis qu'on s'en va vers le milieu de travail, ou bien on continue vers l'université. Puis là, bien encore une fois, il y a plusieurs chemins. » (F+ : +1.34, EH05)

« Bien, moi, ce que j'ai dessiné dans le fond, c'est juste que le cégep c'est comme une coche au-dessus du secondaire, mais tu es une coche en dessous de l'université. Puis, justement, en première année au cégep, je trouve que tu sens que c'est plus une intégration, justement, à partir du secondaire, mais qu'aussitôt que tu arrives en deuxième année, là, tu sens qu'on commence à t'intégrer vers l'université. » (F+ : +7.35, EA05, verbalisation sur son dessin)

« Bien, moi, j'ai fait un diplôme puis l'espèce de petit chapeau carré qu'on a à la fin des études pour ta remise de diplôme. Quand je pense au cégep, c'est surtout en vue de l'obtention de mon diplôme, puis le travail que je vais faire, c'est toujours en vue d'obtenir mon diplôme puis de poursuivre mes études à l'université plus tard. » (F+ : +2.32, EA05, verbalisation sur son dessin)

« Je vois ça un peu comme la porte de sortie du cégep, puis un chemin qui suit pour aller vers l'université. J'aurais pu mettre d'autres places mais, moi, c'est vers l'université que je veux m'en aller. Ça fait que c'est ça que je vois beaucoup. » (F+ : +9.32, EA05, verbalisation sur son dessin)

Les F-, pour leur part, transforment leur représentation du collège de la manière suivante : d'une vision instrumentale et plutôt négative du collège, ils développent graduellement une perspective axée sur l'évolution et le social. Au cours de la première session, ils envisagent le collège sous l'angle des exigences élevées perçues et des difficultés éprouvées, d'un établissement aux visées instrumentales car dédié au marché du travail, d'un endroit conçu selon une imagerie négative (« diable », « bourrage de crâne », « champ de mines », « escaliers difficiles à monter »). En deuxième session, les F- – du moins ceux qui sont toujours aux études – conçoivent le collège comme un lieu d'évolution, où ils ont l'occasion de progresser globalement sur le plan personnel et d'acquérir de la maturité. Cette tendance se poursuit en troisième session, la moitié des élèves (3 sur 6) choisissant « lieu d'évolution » comme un de leurs trois choix dans la liste de mots ou d'expressions soumis, et le même nombre se référant à cette notion de l'évolution parmi les thèmes dégagés à partir de leurs propos sur leur dessin.

Chez les F- en première session :
Exigences élevées perçues et difficultés éprouvées

« Une des grosses étapes à franchir, les deux ans. Puis, quand on a franchi ça, on est capable d'en prendre d'autres. » (F- : -11.32, EA04, point de vue sur le collège)

Visées instrumentales

« Un chemin qui t'amène vers le marché du travail. » (F- : -12.34, EA04, verbalisation sur l'image de sa représentation du cégep)

Imagerie négative

« Un diable parce que ça hante mes cauchemars parce que j'ai pas le choix, il faut que je me force. Il faut que je me botte les fesses pour me lever chaque matin, pour ne pas dire : " Ah, il faut pas que je manque un cours " » (F- : -14.32, EA04, verbalisation sur l'image de sa représentation du cégep)

« Je vois ça comme une bâtisse où tu vas là pour te bourrer le crâne. » (F- : -12.32, EA04, verbalisation sur l'image de sa représentation du cégep)

« Moi, je dirais un champ de mines. Tu es là-dedans, tu peux marcher comme il faut mais, si tu fais une mauvaise action, ça te pète dans face. Il faut que tu y ailles doucement : si tu manques ta *shot*, ça te saute en pleine face ! » (F- : -20.35, EA04, verbalisation sur l'image de sa représentation du cégep)

Chez les F- en deuxième et troisième sessions :
Lieu d'évolution

« Pour moi, c'est un nouveau monde. Tu es habitué un peu avec les habitudes du secondaire puis, là, on s'en va vers un monde plus adulte. Puis tu vas avoir des nouveautés qui vont s'ajouter au cours de ton séjour au cégep. » (F- : (+5.32), EH05, point de vue sur le collège)

« Une place où on apprend à se connaître soi-même et il y a de nombreuses activités à faire. Il y a des cours aussi. » (F- : -18.35, EH05, point de vue sur le collège)

L'autre thème qui prend plus d'importance chez les F-, en troisième session en comparaison des deux premières sessions, est celui du social. Plusieurs images élaborées lors des entrevues sont en lien avec le social, et la moitié des élèves (3 sur 6) choisissent « vie sociale » comme un de leurs trois choix dans la liste de mots ou d'expressions soumis; de plus, parmi les thèmes dégagés à partir des verbalisations sur leur dessin, le thème axé sur le social apparaît prédominant chez plusieurs F- (4 sur 6).

Chez les F- en troisième session :
Social

« C'était difficile un peu à exprimer ce que je pensais par le dessin. Ce que je voulais créer un peu, c'était montrer qu'il y a une grosse vie culturelle qui englobe la vie étudiante au Cégep de Saint-Jean. Je veux dire, moi, je viens au cégep puis ce que je préfère de ça, ce n'est pas l'avancement dans mes études, c'est les rencontres que je fais

avec le monde puis la vie que je mène aussi, tu sais. » (F- : -20.32, EA05, verbalisation sur son dessin)

« Une place pour avoir du *fun* aussi. Mettons c'est là, tu vois, que tu te fais des amis. C'est là que tu vois des jeunes de ton âge, sinon tu ne les vois pas chez toi, mettons, sur un lieu de travail. Ça fait que je trouve que c'est une place pour faire du social aussi. » (F- : (+4.34), EA05, verbalisation sur l'image de sa représentation du cégep)

Parmi les changements principaux que les garçons relèvent eux-mêmes en troisième session en ce qui concerne le collège, les F+ affirment avoir plus conscience du temps qui passe et du monde qui les entoure, alors que les F- considèrent être plus motivés pour leurs études et mieux adaptés à la vie collégiale.

Chez les F+ en troisième session :

Conscience accrue du temps qui passe

« C'est moins stressant, c'est moins pressant. C'est plus une place, tu sais, comme à relaxer, à prendre son temps à penser à sa situation, si tu veux. Ce n'est pas comme une place où que tu vas puis qu'il faut que tu finisses ça le plus rapidement que tu peux, tu sais en deux ans, puis après ça passer à d'autres choses. Ce n'est pas le plus important puis ça change un peu ma vision. » (F+ : +8.35, EA05)

« C'est qu'on part de là bien plus vite qu'on pense. On est arrivé il y a à peine un an puis, je me dis, l'année prochaine c'est déjà l'université. C'est comme une conscience du temps qui vient juste d'arriver. C'est qu'on part déjà. C'est court. C'est bien le *fun*, mais c'est de courte durée. » (F+ : +11.35, EA05)

« Bien, moi, je pense que j'ai pris conscience que le temps passe vite aussi. Puis, c'est ça, j'essaie de profiter de plus en plus de ce qui m'est offert. Puis c'est ça, j'essaie de m'amuser le plus possible. Puis on dirait que je ressens moins de pression. Je me sens moins obligé de finir ça au plus vite ou de m'en débarrasser. J'ai étiré sur trois ans aussi. C'est ça, pour avoir plus de temps, justement, parce que j'aime vraiment l'ambiance ici. J'aime comment ça se passe. On est avec nos amis, tout. On est vraiment libre, autonome. C'est vraiment une ambiance le *fun*. Puis c'est ça, j'aime ça ici. Ça fait que j'ai décidé d'étirer ça un peu. » (F+ : +6.35, EA05)

Prise de conscience accentuée du monde qui les entoure

« On est conscientisé sur plein de trucs puis on peut s'exprimer. » (F+ : +12.35, EA05, verbalisation sur son dessin)

Chez les F- en troisième session :

Motivation scolaire augmentée

« Ce qui a changé ? Bien, c'est sûr, la perception du cégep en tant que telle, elle n'a pas changé. C'est juste, bien, moi, c'est ma motivation [qui a changé]. » (F- : -11.34, EA05)

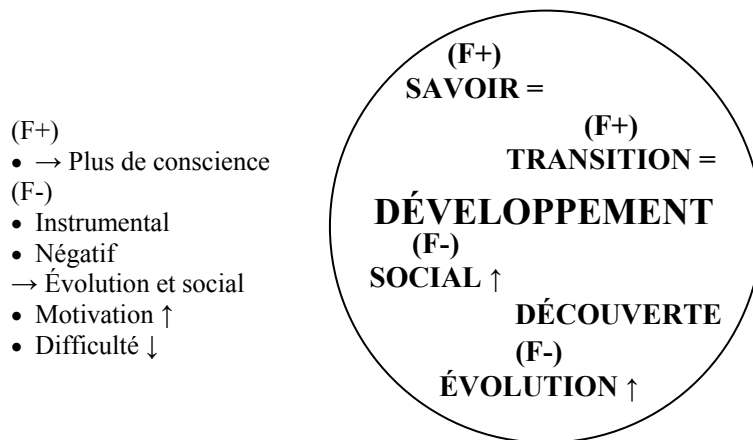
Meilleure adaptation à la vie collégiale

« Il n'y a pas grand-chose qui a changé pour moi, là. C'est peut-être moins pire que c'était. C'était une peur que j'avais dans les premières sessions puis je l'ai perdue, c'est tout. C'est plus confortable, peut-être, que c'était. Au début, c'est le malaise,

l'adaptation. Puis, là, tu fais : " Bon, c'est mon cégep, je connais où est-ce que je vais puis je sais qu'est-ce que j'ai à faire puis c'est tout. " » (F- : (+4.34), EA05)

La figure 4.4 présente la structure de la représentation sociale du collège, dans l'évolution différenciée des F+ et des F- sur un an. Les F+ maintiennent l'importance des éléments reliés au savoir et à la transition. Les F- se représentent d'abord le collège d'une manière négative et sous un angle instrumental puis, graduellement, ils mettent l'accent sur les éléments qui ont trait à l'évolution et au social. Dans les changements relevés par les garçons de chaque sous-groupe, les F+ mentionnent avoir évolué vers une plus grande prise de conscience et les F- affirment être maintenant plus motivés pour leurs études et mieux adaptés à la vie collégiale.

FIGURE 4.4 : COLLÈGE
ÉVOLUTION SUR UN AN : DIVERGENCES



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



Chapitre 5

Les représentations sociales de la réussite

Dans ce chapitre, nous présentons l'analyse des données portant sur les représentations sociales de la réussite. Ces données comprennent les transcriptions des entrevues, les réponses aux questionnaires et les choix effectués à partir de la liste de mots ou d'expressions. Nous exposons les résultats de l'analyse en faisant ressortir les éléments centraux et périphériques de chacune des représentations sociales suivantes chez les élèves forts (F+) et faibles (F-) : celles de leurs convergences et de leurs divergences en troisième session, et celles de leurs convergences et de leurs divergences dans leur évolution sur un an.

5.1 Troisième session : convergences

À la troisième session, les F+ et les F- partagent les caractéristiques suivantes dans leur représentation sociale concernant la réussite. À partir des données analysées, nous avons dégagé les trois types suivants de réussite : scolaire, personnelle et sociale.

5.1.1 La réussite scolaire

Dans l'esprit de ces élèves, la réussite scolaire consiste à obtenir le Diplôme d'études collégiales (D.E.C.). Ils estiment que le fait d'avoir précisé leur choix de carrière entraîne une motivation élevée et une plus grande persévérance.

Obtention du Diplôme d'études collégiales

« Moi, la réussite, pour l'instant, c'est pas mal de passer mes cours parce que, moi, je ne sais pas vraiment ce que je veux faire plus tard. Je me concentre vraiment sur mes cours pour les passer parce que je veux, dans le fond, finir, avoir mon diplôme. » (F+ : +5.35, EA05)¹

« Bien, moi, je dirais que ma motivation présentement c'est mes résultats parce que c'est comme, mon diplôme collégial c'est un prérequis pour atteindre mes buts futurs. » (F+ : +2.32, EA05)

« Ça fait que c'est pas mal ça : pour réussir, il faudrait – ce n'est pas plus grave que ça si je n'ai pas vraiment ma cote R – mais il faut au moins que je finisse ma science humaine pareil. » (F- : -11.34, EA05)

¹ À titre de rappel, le symbole (F+ : +5.35, EA05) comprend plusieurs éléments qui signifient ce qui suit.

- 1) F+ correspond à un élève plus fort sur le plan scolaire (F- à un élève plus faible).
- 2) 5.35 identifie l'élève numéro 5 dans le profil Ouverture sur le monde (300.35); rappelons qu'il existe deux autres profils d'études en Sciences humaines, soit Administration et économie (300.32) et Individu et société (300.34).
- 3) EA05 veut dire que l'extrait provient de l'entrevue (E) qui s'est déroulée à la session automne 2005 (A05); lorsque l'extrait est issu d'un questionnaire, on indique alors Q.
- 4) Lorsqu'un élève est reclassé dans l'autre sous-groupe à la deuxième session ou à la troisième session, on place le numéro de l'élève entre parenthèses; un second reclassement est identifié par le numéro entre crochets.

Choix de carrière précisé et motivation élevée

« Comme moi, je sais exactement où je m'en vais puis ce que je veux faire. Ça fait que c'est sûr que, là, j'ai mon but en tête puis je vais tout faire pour l'atteindre [...]. C'est sûr que ta motivation est probablement influencée par ça. » (F+ : +2.32, EA05)

« Depuis que je sais ce que je veux faire, je me donne plus de méthodes d'étude puis de façons de travailler pour mieux réussir. » (F- : -23.35, EA05)

« Je suis encore plus motivé que les autres sessions [...]. Je voudrais arriver dans ma technique [changement d'orientation vers un programme technique] avec l'esprit aux études. Si je me compare aux autres sessions dernières, je suis encore plus dans mes études parce que, justement, je veux obtenir quelque chose. Je veux obtenir des bons résultats pour pouvoir, un coup que j'arrive dans ma technique, bien performer. Ça fait que je vais tout de suite me mettre dedans comme ça. » (F- : -23.35, EA05)

Motivation élevée et persévérance

« Oui, je suis motivé. Je m'en vais à l'université l'année prochaine. Je ne suis pas sûr encore en quoi puis j'étudie gros, en tout cas, pour réussir mes études. » (F+ : +8.35, EA05)

5.1.2 La réussite sociale

Dans leur manière de se représenter la réussite, F+ et F- accordent de l'importance à la réussite que l'on peut qualifier de sociale, avec la famille et les amis. Vivre des relations harmonieuses avec leurs parents, développer des liens amicaux et, dans certains cas, amoureux constituent, à leurs yeux, des éléments de la réussite.

Famille et amis

« Le domaine affectif, ça peut être les amis; ça peut être aussi être amoureux avec une fille. Ça fait que ça, ça te permet aussi de te sentir mieux. Puis ça te permet aussi de te faire des contacts, là, côté amis. Puis dans la famille. C'est sûr que dans la famille ça donne quand même un gros point important. Bien, tu sais pour l'instant, parce qu'en plus, moi, j'habite chez nous. Ça fait que tu sais, c'est sûr que c'est un point important. » (F+ : +8.32, EA05)

« Ma vie de couple, mes amis, mes amitiés, la famille, notre vie familiale, je pense à vrai dire pas mal les choses qui sont le *fun* à réussir, que c'est un but pour moi de fixer de réussir ces choses-là. » (F+ : +3.34, EA05)

« Comme je viens de le mentionner, le côté social, il faut que ça reste tout le temps important aussi. Tu ne peux pas te séparer ni de tes amis, ni de ta famille, parce que ça te suit tout le long de ta vie. Donc, tu es obligé d'y porter attention. » (F- : (+4.34), EA05)

Amis

« C'est sûr que maintenant c'est l'école, parce qu'on est étudiant mais, je veux dire, il y a d'autre chose aussi qui est important. Mettons le social. Tu sais, c'est le *fun* de ne pas être tout seul, le samedi soir puis tout. Tant que tu es jeune, je trouve que c'est surtout ça les

deux points forts. Mettons, en grandissant, bien ça va changer. Ça va devenir, mettons, le travail ou les choses que les gens plus vieux valorisent, là. » (F- : -21.35, EA05)

5.1.3 La réussite personnelle

Les aspects principaux reliés à la réussite personnelle consistent à atteindre les objectifs fixés, faire ce qu'on aime et être heureux. Il est à noter que « faire ce qu'on aime » et « être heureux » correspondent aux deux expressions choisies par au moins la moitié de l'ensemble des garçons – soit respectivement 14 et 11 garçons sur 22 – sur la liste de dix mots ou expressions proposés.

Atteindre les objectifs fixés, faire ce qu'on aime et être heureux

« Bien, pour moi, quelqu'un qui réussit c'est quelqu'un qui parvient à atteindre les buts qu'il s'était fixés, puis qui est bien dans les choix qu'il a faits, qui est heureux dans la vie. Bien, c'est ça, c'est surtout de réussir à combler les objectifs puis de faire ce que tu aimes, finalement, parce que c'est ça qui est le plus important. » (F+ : +6.35, EA05)

« Bien, dans le fond, [la réussite] c'est de faire ce qu'on aime. C'est de réussir à arriver au but qu'on s'était fixé puis de jouir pleinement puis d'avoir du *fun*, d'être bien, d'être heureux dans ce qu'on est, tu sais, puis dans ce qu'on fait. Puis, mettre les efforts que tu as besoin pour pouvoir y arriver. » (F+ : +3.34, EA05)

Atteindre les objectifs fixés et faire ce qu'on aime

« Quelqu'un qui réussit, c'est quelqu'un qui réussit à faire ce qu'il aime. C'est qu'il réussit à accomplir les buts qu'il s'était donnés. Mais pour ça, il va falloir qu'il soit déterminé à les faire puis qu'il ait une certaine persévérance, justement, à faire ce qu'il aime. » (F- : -23.35, EA05)

« Moi, je dirais que réussir c'est qu'est-ce que tu valorises dans la vie, mais tu réussis à le faire. Pas juste scolaire. Mettons que je veux être bon en planche à neige, bien, je vais faire tout pour me forcer puis y aller souvent. Puis c'est ça, mettons qu'à la fin de mon hiver, bien là, je suis capable de faire de la planche, bien ça veut dire que j'ai réussi. » (F- : -21.35, EA05)

« Si tu te donnes des objectifs puis que tu les réussis, c'est sûr que tu vas être content de les faire. Ça va t'apporter un certain bonheur, si tu veux. » (F- : +4.32), EA05)

Faire ce qu'on aime et être heureux

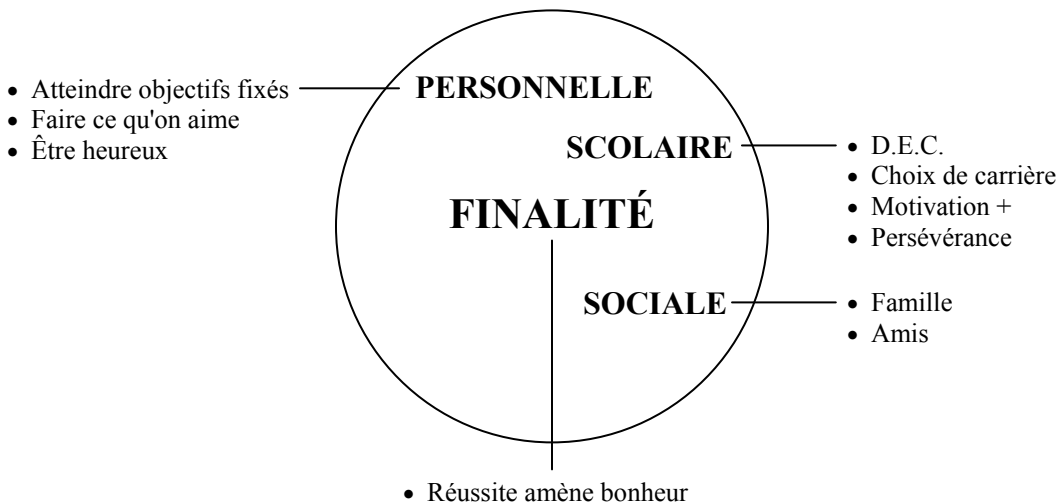
« Bien, moi aussi, [réussir] c'est surtout sur le fait d'être heureux, sur le fait de s'accomplir [...]. Pas besoin de se forcer beaucoup pour être heureux puis s'accomplir, il suffit justement de faire ce qu'on aime, que ce soit juste travailler ou n'importe quelle autre activité. » (F+ : +11.35, EA05)

Faire ce qu'on aime

« Faire ce qu'on aime parce que pour être capable de s'accomplir, il faut que tu sois capable de faire qu'est-ce que tu aimes aussi. » (F+ : +7.35, EA05)

La figure 5.1 présente la structure de la représentation sociale de la réussite en troisième session. Le noyau central que nous dégagons est la réussite en tant que finalité composée des dimensions scolaire, sociale et personnelle auxquelles sont associés les éléments périphériques correspondants. Il est à noter que, pour l'ensemble des garçons, la réussite amène le bonheur.

FIGURE 5.1 : RÉUSSITE
TROISIÈME SESSION : CONVERGENCES



La réussite amène le bonheur

« Je pense que tout le monde, dans le fond, veut être heureux. Je pense que, tu sais, la réussite ça passe, bien c'est comme : le but c'est le bonheur. Tu sais, la fin c'est le bonheur. » (F+ : +8.35, EA05)

« Bien, pour moi, réussir c'est atteindre les objectifs qu'on s'était fixés. Les objectifs qu'on se vise devraient aller normalement dans le sens où on essaie, on tente du mieux qu'on peut d'être heureux. Ça fait que, dans le fond, c'est ça. C'est que réussir, être heureux, c'est la conséquence à réussir. » (F+ : +6.35, EA05)

« Le lien que je fais, c'est en fait : le bonheur est affecté par la réussite, comme il a dit dans le fond. Si ce que moi j'ai comme définition de la réussite, je réussis pas, je l'atteins pas bien, en fait mon bonheur va être affecté par ça parce que j'aurais pas atteint ce que, moi, je désirais faire dans la vie. Dans le fond, tu sais, je vais être heureux quand même, mais ça sera pas le summum, là. Dans le fond, c'est pour ça que le bonheur dépend de la réussite. C'est dans tout dans la vie : que tu réussisses au travail, à l'école, en amour, avec tes amis, avec ta famille, tous les points se raccordent. » (F- : (+4.34), EA05)

« Dans tout type de réussite, je veux dire c'est proportionnel à mon bonheur. Ça va ensemble, là. Je veux dire : plus je réussis, plus je suis heureux. » (F- : -20.32, EA05)

5.2 *Troisième session : divergences*

Les élèves forts (F+) et faibles (F-) se distinguent sur des éléments périphériques liés à la réussite scolaire et la réussite personnelle.

5.2.1 *La réussite scolaire*

Pour les F+, la réussite scolaire s'accorde avec les notions de performance et d'apprentissage; pour y parvenir, ils sont prêts à fournir les efforts requis et leur motivation est élevée. Les F- associent la réussite scolaire à l'augmentation de la cote R et, pour eux, le fait de réussir à l'école est davantage considéré dans la perspective d'une étape nécessaire pour accéder à une future carrière; leur motivation dans la réussite scolaire est élevée chez certains et faible chez d'autres.

Chez les F+ :

Performance

« Tu sais, là, j'ai un but, c'est de réussir mon collégial puis, après ça, d'aller là, tu sais. L'objectif justement de performer au collégial a été atteint. Puis, là, mon prochain objectif c'est de finir ça et après ça d'aller à l'université. » (F+ : +10.35, EA05)

Apprentissage

« Pour moi, réussir est avoir confiance en soi. C'est donc avoir acquis beaucoup de connaissances et savoir comment les appliquer. » (F+ : +8.32, QA05)

Apprentissage et performance

« Réussir, c'est atteindre ses objectifs personnels en matière d'apprentissage. Avoir les notes espérées. » (F+ : +7.32, QA05)

Efforts

« La grande réussite est atteinte par une suite d'efforts dans un travail et une satisfaction à la fin de celui-ci. » (F+ : +5.35, QA05)

Motivation élevée

« J'ai toujours été motivé. Puis je pense que ça n'a pas changé. J'ai toujours été très intéressé. Déjà, je fais ce que j'aime. Ça fait que ça me motive déjà plus. » (F+ : +11.35, EA05)

« Bien oui, je suis motivé parce que j'ai un but, j'ai des marches à monter. Puis je ne veux pas rester stationnaire. » (F+ : (-17.32), EA05)

Chez les F- :

Augmentation de la cote R

« Réussir, c'est avoir de bons résultats et une bonne cote R. » (F- : -19.32, QA05)

Études pour une future carrière

« Pour moi, réussir, bien c'est trouver où est-ce que tu veux aller. Ça fait que je fais mon changement de programme. C'est quelque chose d'important. Il faut que tu saches où est-ce que tu t'en vas. Puis, une fois que tu l'as trouvé, il ne te reste plus rien qu'à, tu as des moyens pour le réussir, justement. Si tu réussis ton cours, tu as des bonnes notes puis il faut que tu aimes ça. Tu réussis à avoir ton emploi. » (F- : (+4.32), EA05)

Motivation élevée

« Côté scolaire, oui, je veux réussir. » (F- : -11.34, EA05)

Motivation faible

« C'est sûr que, tant qu'à venir à l'école, c'est aussi bien de se forcer. Mais je trouve que... Mettons, hier soir. Il y avait une *game* de hockey : c'est sûr que je n'ai pas ouvert mes livres. Mais, tu sais, il y en a qui aiment autant le hockey que moi puis, crime, ils ont ouvert leurs livres à la place d'écouter le hockey. Ça fait que c'est là que je vois que ma motivation n'est pas forte. [...] Je prends l'exemple d'un de mes *chums* qui, lui, il ne l'a pas écouté le hockey. Puis, il aime ça autant que moi mais, lui, il sait que s'il veut être pharmacien... Puis, tu sais, il se force en pensant à qu'est-ce qu'il va devenir. Moi, je me force en pensant que je vais juste passer le cours mais je ne sais pas où ça va me mener. » (F- : -21.35, EA05)

5.2.2 La réussite personnelle

Pour les F+, la réussite personnelle équivaut à un accomplissement personnel et cette démarche requiert d'avoir des objectifs personnels clairs. Quant aux F-, ceux-ci considèrent que la réussite personnelle exige beaucoup de détermination et de motivation. À partir de la liste des mots ou expressions proposés, deux des quatre mots ou expressions recueillant plus de la moitié des choix chez les F- sont justement « persévérance » et « motivation », les deux autres étant « faire ce qu'on aime » et « être heureux ».

Chez les F+ :

Accomplissement personnel

« Pour moi, quelqu'un qui réussit c'est quelqu'un qui est capable de faire quelque chose dans lequel il est heureux puis dans lequel il nuit pas à personne, dans le sens qu'il est capable d'être heureux sans nuire à personne. Il est capable de s'accomplir puis il est capable de faire son chemin. » (F+ : +8.35, EA05)

« Si on réussit, dans le fond, c'est parce qu'on se respecte. Si on se respecte, si on respecte vraiment ce qu'on est puis nos motivations profondes, bien, on va être heureux. » (F+ : (-17.32), EA05)

« On essaie de se fixer des objectifs, puis d'être satisfait des objectifs qu'on s'est fixés. Pas qu'ils soient trop, non plus : c'est d'être capable de doser puis d'être capable de s'accomplir pleinement, justement dans ce qu'on veut faire, puis de, justement, réussir ça. » (F+ : +10.35, EA05)

« Réussir, cela comporte trop de facettes pour toutes les nommer mais résumons en disant simplement que c'est de progresser et non de régresser. Chacun doit se comparer à lui-

même et non aux autres, et c'est l'individu qui doit fixer ses critères de réussite. »
(F+ : +5.34, QA05)

« Réussir, c'est performer selon de quoi je suis capable. Réussir, c'est vivre pleinement ce qui vaut la peine d'être vécu. » (F+ : +10.35, QA05)

« La réussite, c'est seulement d'obtenir le maximum que l'on peut de notre potentiel. »
(F+ : +12.35, QA05)

Objectifs personnels clairs

« Moi, je pense que pour réussir, il faut avoir une idée en tête dès le départ. Il faut que tu saches où est-ce que tu t'en vas. Si tu ne sais pas où est-ce que tu t'en vas, ça part mal, il me semble, parce que tout se suit ensuite, là. » (F+ : +3.35, EA05)

« Bien, moi, je le sais encore ce que je veux faire, je sais où je m'en vais. Puis, bien, c'est sûr que ça m'aide à être motivé. C'est ça. De savoir ce que je vais faire plus tard, d'avoir des objectifs à atteindre, c'est sûr que ça m'aide à être motivé. » (F+ : +6.35, EA05)

Chez les F- :

Détermination

« [Quelqu'un qui réussit] C'est qu'il réussit à accomplir les buts qu'il s'était donnés. Mais, pour ça, il va falloir qu'il soit déterminé à les faire puis qu'il ait une certaine persévérance, justement, à faire ce qu'il aime. » (F- : -23.35, EA05)

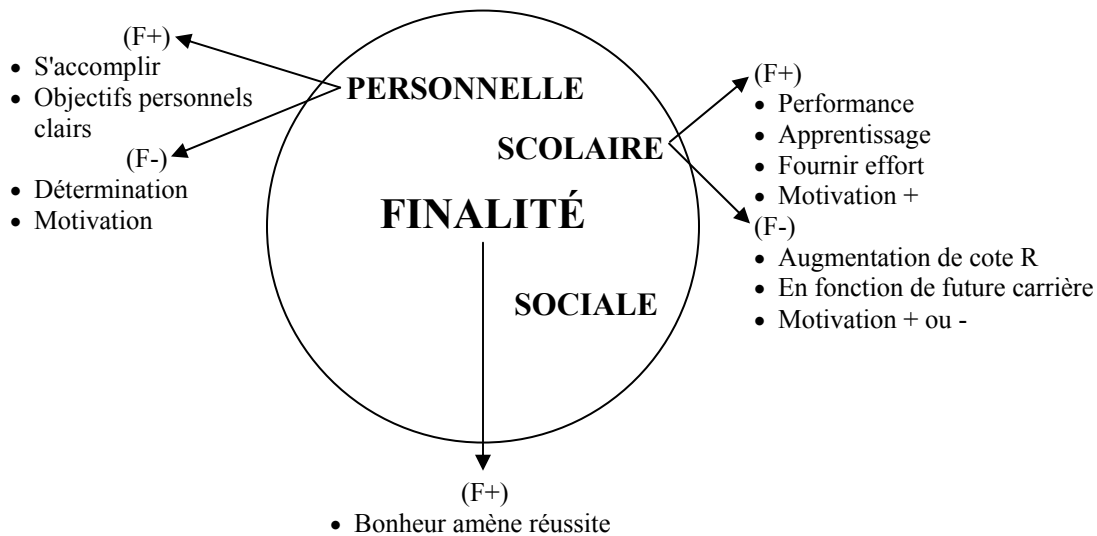
« [Caractéristiques d'une personne qui réussit] Tu as les trois, les trois choses sont là, je pense. Être heureux, faire ce qu'on aime puis il faut que tu sois fonceur aussi. Il ne faut pas que tu aies peur. Puis si tu y vas, puis tu y vas avec ça, à la fin tu vas être heureux. Tu vas faire ce que tu aimes, puis tu vas avoir réussi. Ça fait que, dans le fond, il faut juste que tu aies l'action de foncer. » (F- : -11.34, EA05)

Motivation

« Je suis sûr qu'une personne qui réussit le cégep, ce n'est pas juste si elle est brillante ou si elle ne l'est pas. Je trouve que c'est surtout la motivation. Quelqu'un qui est motivé puis qui étudie, qu'il soit bon ou pas bon, il va réussir. Mais c'est juste qu'il faut que tu sois capable de te motiver. C'est ça qui est difficile. » (F- : -21.35, EA05)

La figure 5.2 présente la structure de la représentation sociale de la réussite en troisième session, quant aux différences entre les F+ et les F- en regard de la réussite scolaire et la réussite personnelle. Il est à noter que, pour plusieurs F+, le bonheur amène la réussite, alors qu'aucun F- n'a témoigné en ce sens.

FIGURE 5.2 : RÉUSSITE
TROISIÈME SESSION : DIVERGENCES



Le bonheur amène la réussite

« La réussite ne t'amène pas nécessairement le bonheur, mais je dirais plus que le bonheur amène la réussite. Dans le sens que, tu sais, j'ai deux échecs dans une matière mais, tu sais, je ne suis pas découragé pour autant. Tu sais, je reste motivé, ce n'est pas la fin du monde. Tu sais, j'ai déjà vécu des affaires pires que ça. Puis, je me dis qu'il y a des gens qui vivent des affaires pires que ça. Ça fait que, tu sais, je reste optimiste. »
(F+ : +10.35, EA05)

5.3 Évolution sur un an : convergences

Les F+ et les F- partagent les caractéristiques suivantes, dans leur évolution sur trois sessions, quant à leur représentation sociale concernant la réussite.

5.3.1 La réussite scolaire

Les F+ et les F- maintiennent, au fil des trois sessions, que la persévérance correspond à une attitude importante pour la réussite scolaire. La motivation scolaire augmente graduellement d'intensité, allant de pair avec un choix de carrière qui se précise progressivement. Un certain nombre de garçons des deux sous-groupes considèrent, lors de la troisième session, qu'ils prennent davantage conscience de la nécessité de fournir des efforts pour réussir au cégep. Aussi bien les F+ que les F- expriment une diminution de leur vision instrumentale des études : graduellement au cours des sessions, le fait de réussir au collège ne correspond plus aussi exclusivement à un moyen pour atteindre l'université ou le monde du travail.

Persévérance

« Il faut que tu sois persévérant. Il faut pas que tu lâches tes buts. Il faut tout le temps que tu fasses tes affaires avant de faire n'importe quoi qui va être plus le *fun*. » (F+ : +4.35, EA04)

« Moi, je pense que [la qualité principale d'une personne qui réussit] c'est la persévérance, en partant. Parce que si t'es pas persévérant, tu vas te fixer un but puis ton premier accrochage ou faiblesse que tu vas avoir, tu vas lâcher tout de suite. Tu réussiras jamais ce que tu veux. Ça prend vraiment de la persévérance, puis pas mal de débrouillardise aussi, pour réussir à contourner les obstacles puis à les surmonter. » (F- : -19.35, EA04)

« La persévérance, d'abord et avant tout, je pense [pour la réussite]. » (F+ : +1.34, EH05)

« Ça demande de la persévérance [pour réussir dans la vie et à l'école]. » (F- : -23.35, EH05)

Motivation scolaire en augmentation

« Moi, ma motivation personnelle baisse de plus en plus. Parce qu'avant, un échec, j'ai jamais connu ça. Je suis arrivé ici, j'ai des échecs partout. Je veux dire, mon orgueil, ma motivation en a mangé tout un coup puis ça plante. » (F- : -20.35, EA04)

« Moi, personnellement, cette année, ma motivation est assez changeante. » (F- : -16.35, EA04)

« C'est sûr que je vais essayer [de se motiver à réussir] mais, pour moi, c'est pas si important que ça. » (F- : -21.35, EA04)

« [Motivé à réussir ?] Bien dans ce que j'aime, oui. » (F+ : +3.34, EH05)

« [Motivé à réussir ?] Comme je l'ai dit tantôt, moi, je dirais plus que jamais. Parce que, là, j'ai découvert dans quel programme que je voulais aller à l'université. J'ai été voir les "portes ouvertes". Puis, vraiment, c'est un programme qui a l'air extrêmement intéressant, ça surpasse mes attentes. Je trouve que ça a l'air très motivant. » (F+ : +10.35, EA05)

« [Ta motivation à réussir présentement ?] Je dirais que c'est encore plus fort que les autres sessions. Je suis encore plus motivé. » (F- : -23.35, EA05)

Choix de carrière progressivement plus précis

« Je ne suis pas très motivé à l'école, à savoir les cours que j'ai, parce que je ne sais pas encore quoi faire plus tard. » (F+ : +5.35, EA04)

« Je suis motivé mais il y a aussi que je ne sais pas qu'est-ce que je veux faire plus tard. Ça fait que ça me démotive aussi un peu. Mais j'essaie de me motiver en me disant que plus j'avance, bien, plus je vais savoir quoi faire, où ça va me mener. » (F- : -15.32, EA04)

« Je sais pas mal dans quoi je m'en vais. C'est la branche finale qui n'est peut-être pas encore précise; mais probablement aux HEC, un bac en administration des affaires. C'est plus la spécialité qui n'est pas encore fixe pour l'instant. » (F+ : +2.32, EH05)

« Mon choix de carrière s'est précisé par rapport à la dernière session. » (F- : -20.32, EH05)

Prise de conscience en troisième session de la nécessité de fournir des efforts pour réussir au cégep

« Pour moi, la réussite c'est encore d'atteindre les objectifs que tu te fixes pour éventuellement être heureux. Comme je le mentionnais tantôt, la différence c'est qu'il faut qu'il y ait une grande énergie. C'est une caractéristique que j'ai remarquée. » (F+ : +6.35, EA05)

« Par rapport au secondaire, je trouve que tu es plus content, mettons, quand tu as une meilleure note, parce que tu sais que tu as travaillé plus fort. » (F+ : +7.35, EA05)

« Comme au secondaire, tu n'étudiais pas vraiment. Puis là, au cégep, il faut vraiment que tu mettes bien des efforts pour réussir, bien, pour avoir des bons résultats. Puis c'est pas mal ça la différence que j'ai vue depuis l'année passée. L'année passée, au début de la session, à la première session d'automne, tu ne te forçais pas tellement puis les résultats venaient avec. Maintenant, tu te forces plus puis les résultats aussi vont avec, là. » (F+ : +3.35, EA05)

« Maintenant, je me dis que la réussite c'est dur à atteindre [...]. Puis comme je suis quelqu'un qui étudiait pas beaucoup à la base, bien il faut encore plus que j'étudie. Ça fait que c'est vraiment dur. Ça demande pas mal d'efforts de ma part. Il faut que je le fasse mais, c'est ça, c'est dur. Ça fait que la réussite, pour moi, elle a peut-être un peu changé. Elle est plus dure à atteindre que ce que je pensais. » (F- : (+4.34), EA05)

« Moi, au lieu d'avoir 55, j'ai un 75 en montant partout. Je me suis vraiment appliqué, je me suis fait un horaire d'étude. L'année passée au complet, tu sais, j'avais quand même des bonnes notes mais il y a des cours que je délaissais. Un changement radical. Parce qu'au secondaire, j'étudiais zéro puis j'avais 90, 92. Ce n'était vraiment pas difficile. Le message est là. Tu sais, je sortais souvent puis je faisais juste comme négliger, dans le fond, d'étudier. Puis je me suis rendu compte que j'ai fait ça un peu, puis je me suis planté. Ça fait que, là, je n'ai pas le choix. » (F- : -11.34, EA05)

« Depuis que je sais où je m'en vais, je me donne plus de méthodes d'étude puis de façons de travailler pour mieux réussir. La réussite au début, bien, c'était plus ça : obtenir au moins la note de passage pour pouvoir rester dans mes cours. Là, j'essaie d'avoir plus pour justement montrer de quoi je suis capable, là, puis obtenir des bonnes notes pour ma satisfaction personnelle aussi. » (F- : -23.35, EA05)

Vision instrumentale des études plus prononcée au début des études collégiales

« Bien, moi, réussir c'est de pousser pour atteindre son but parce que, quand on vient à l'école, son but c'est de réussir la matière pour aller sur le marché du travail après. » (F+ : +6.32, EA04)

« Bien, moi, ça [les buts personnels de réussite] serait de finir mes études pour, après ça... Tu sais, la réussite, c'est les études pour après ça avoir une vie meilleure, un meilleur emploi. Parce que si on réussit, on réussit dans la vie aussi. Si on vient au cégep pour ne rien faire, on réussit pas puis ça va être pareil, ça va comme nous suivre tout le temps après dans notre vie. » (F- : -11.32, EA04)

5.3.2 La réussite sociale

La famille et les amis continuent à occuper une place de choix dans la représentation des F+ et des F-; à leurs yeux, ces deux dimensions constituent des éléments importants qu'ils associent à la réussite, que nous avons qualifiée de réussite sociale.

Famille

« Réussir, je pense que c'est comprendre les autres. C'est sûr qu'il ne faut pas juste penser à soi-même. C'est d'être capable de réaliser, oui, vraiment d'être sûr de comprendre, de se comprendre soi-même va beaucoup aider à comprendre mon frère, comprendre ma mère, mon père. Puis, c'est d'avoir une bonne relation qui convient à tout le monde. » (F+ : +8.32, EA04)

« Bien, pour moi, ma réussite c'est d'abord sur le plan scolaire. Mais c'est sûr que j'ai d'autres buts que je me suis fixés et que je souhaite atteindre. Mettons, comme pour le moment c'est les études mais je veux dire j'ai aussi, mettons, ma famille, les gens qui m'entourent aussi, des choses comme ça. » (F+ : +2.32, EH05)

« Réussite familiale, tu sais, mettons, une famille unie puis tout. » (F- : -21.35, EH05)

Amis

« C'est pas mal l'école sur quoi je vise mon but principal. Mais, comme les autres ont dit, il y a plein d'autres buts dans la vie. Mettons, j'ai une blonde puis, tu sais, notre but c'est que ça marche pour de vrai. Puis, avec les amis, c'est comme ça, c'est d'établir une bonne relation qui va durer. » (F- : -8.34, EA04)

« Côté social, garder mes amis. Garder contact surtout avec mes amis du secondaire qui ne sont plus du tout ici. » (F- : +4.34, EH05)

5.3.3 La réussite personnelle

Les caractéristiques jugées les plus importantes chez une personne qui réussit, et qui se maintiennent dans la représentation de ces élèves au cours des trois sessions sont : atteindre les objectifs fixés, être motivé et être heureux. L'élément qui augmente en importance au fil des sessions est : faire ce qu'on aime.

Atteindre les objectifs fixés

« Selon moi, on retrouve simplement que la personne s'était donnée des objectifs et elle les a réussis. Ça fait qu'elle est heureuse dans ce qu'elle a fait. » (F+ : +1.34, EA04)

« [Les caractéristiques de quelqu'un qui réussit] Quelqu'un qui, dans le fond, aurait pas mal atteint ses normes puis pas celles qui sont fixées, justement, par la société, en essayant d'entrer dans le moule, là. » (F+ : +7.35, EH05)

« Quelqu'un qui réussit, c'est, encore une fois, quelqu'un qui a atteint ses objectifs à lui. C'est propre à chaque personne. » (F- : +4.34, EH05)

Être motivé

« Moi, je dirais que [la qualité principale de quelqu'un qui réussit] c'est la motivation. Dans n'importe quoi que tu entreprends, si t'es pas motivé à le faire, à mettre du temps sur cette chose-là, tu réussiras pas parce que, en bout de ligne, si tu veux pas vraiment, si t'es pas motivé à réussir, c'est à peu près sûr que tu réussiras pas. Si t'es pas motivé, tu peux pas exceller. » (F- : -16.35, EA04)

« La motivation pour réussir [caractéristique d'une personne qui réussit]. Si t'es pas motivé... La persévérance, ça revient à ça. » (F+ : +2.34, EH05)

Être heureux

« C'est sûr qu'il y a une part de bonheur. Il faut qu'il soit heureux pour avoir réussi. » (F+ : +11.35, EA04)

« Il me semble que quelqu'un qui réussit, c'est quelqu'un qui va passer à côté de moi sans me regarder puis qui ne va pas parler, mais tu vas voir qu'il va être heureux et content. » (F+ : +8.32, EH05)

« Pour réussir, il faut que tu aies des objectifs aussi. Puis, même, t'es pas nécessairement pas heureux si tu ne les as pas atteints mais t'es heureux d'essayer de les atteindre. » (F- : -11.34, EH05)

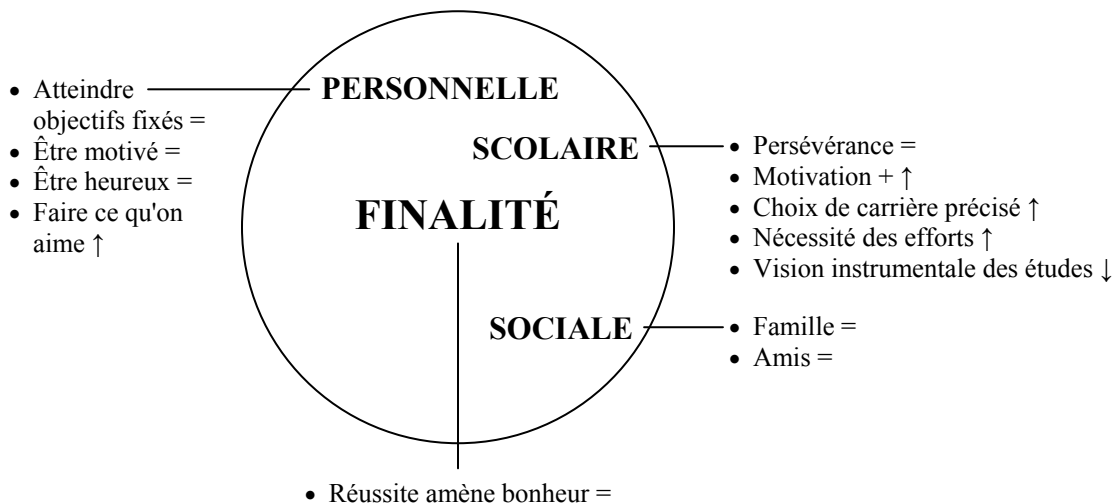
Faire ce qu'on aime : en progression

« [La caractéristique d'une personne qui réussit] C'est faire ce que tu aimes. » (F+ : +7.34, EH05)

« Je fais juste faire ce que, moi, je sens que j'ai besoin de faire. Je ne veux pas me surpasser. Je veux juste être moi-même. » (F- : (+4.34), EH05)

La figure 5.3 présente la structure de la représentation sociale de la réussite, dans son évolution sur un an, en termes de réussite scolaire, réussite sociale et réussite personnelle : nous y spécifions les éléments périphériques qui se sont maintenus, ceux qui ont augmenté et celui qui a subi une diminution. Il est à noter que l'ensemble des garçons maintiennent, au cours des trois sessions, la vision que la réussite amène le bonheur.

FIGURE 5.3 : RÉUSSITE
ÉVOLUTION SUR UN AN : CONVERGENCES



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

La réussite amène le bonheur

« Je pense que quelqu'un qui réussit ses objectifs, il peut être fier de lui puis il peut être fier aussi des gens qui l'entourent. Puis il va finalement être heureux. » (F+ : +8.35, EA04)

« C'est certain que quelqu'un qui réussit, selon moi, est heureux. Moi, personnellement, je trouve que la réussite amène le bonheur. Dans l'autre sens [le bonheur amène la réussite], je ne le sais pas. Je suis un peu plus sceptique. » (F- : -23.35, EH05)

5.4 Évolution sur un an : divergences

Les élèves forts (F+) et les élèves faibles (F-) se différencient sur la réussite scolaire et la réussite personnelle, dans leur évolution sur un an, quant à leur représentation sociale concernant la réussite.

5.4.1 La réussite scolaire

La motivation personnelle des F+, pour l'atteinte de la réussite scolaire, augmente à partir de la deuxième session, alors que ces élèves maintiennent au cours des trois sessions la vision de la performance, de l'apprentissage et des efforts à fournir en lien avec ce type de réussite. Les F- accordent plus d'importance à la motivation, en troisième session, et ils semblent rester préoccupés par leur réussite scolaire – au sens de passer les cours et augmenter leur cote R – tout au long des trois sessions. Il est à noter que les F- perçoivent plus de changements sur le plan scolaire, après trois sessions.

Chez les F+ :

Motivation, en augmentation à partir de la deuxième session

« Bien, moi, ma motivation est changeante parce que, des fois, il va y avoir des moments où ça va être plus difficile, ça ne me tentera pas : ça fait que je vais être plus *down*. À un moment donné, je me réveille puis je me dis " *Wake up*, force-toi, motive-toi! "»
(F+ : +1.34, EA04)

« C'est sûr que, pour moi, ma motivation principale c'est l'obtention de mon D.E.C. pour pouvoir poursuivre mes études. Je pense que c'est ça qui est le plus important pour moi maintenant. C'est sûr que je me suis fixé des buts que je veux atteindre afin d'arriver à ce but-là. » (F+ : +2.32, EH05)

Performance

« Réussir, c'est faire de ton mieux en fonction de tes capacités, puis donner ton maximum selon ce que tu peux donner. » (F+ : +7.35, EA04)

Apprentissage

« La réussite, ça serait peut-être justement d'être capable d'acquérir des nouvelles connaissances par rapport à ton programme, puis de les intégrer comme il faut. Puis, après ça, dans les examens, être capable justement de les écrire puis de toutes les comprendre comme il faut, d'essayer de faire du mieux que tu peux. » (F+ : +7.35, EH05)

« Bien, pour moi, réussir, c'est sûr qu'avoir des bonnes notes, c'est toujours un bon principe. Puis de passer aussi. Mais c'est pas juste ça. Réussir, si on a eu un mauvais examen, par exemple, c'est de le prendre en considération puis essayer d'améliorer à partir de ça. C'est pas refaire les mêmes erreurs par la suite. Au moins trouver ce qui clochait. Si c'est parce que c'est un manque d'efforts, un manque d'étude. Puis, par la suite, pas refaire la même chose. Puis, s'améliorer si c'est possible. » (F+ : +5.34, EA04)

« La réussite, pour moi, c'est vraiment axé sur la compréhension de la matière. Quand quelqu'un enseigne quelque chose, cela a un effet de comprendre, vraiment d'être capable d'assimiler toute l'information que l'on reçoit, d'être capable de reformuler peut-être. » (F+ : +8.32, EH05)

Efforts

« Tu te donnes des buts. Si tu ne réussis pas, bien là, tu pèses encore plus sur le gaz pour réussir un petit peu plus tard. » (F+ : +9.35, EA04)

« Parfois, ma seule motivation c'est justement le fait que je ne sais pas toujours ce que je veux : ça fait que je me motive à fond justement. Si jamais je veux vraiment aller là, bien après ça je vais pouvoir y aller, vu que je vais avoir donné les efforts pour ça. »
(F+ : +7.35, EH05)

Chez les F- :

Motivation jugée plus importante en troisième session

« Moi, je ne suis pas super motivé mais j'ai hâte d'en finir. En même temps, je me dis que ça va vite pareil l'année puis les sessions. Puis, je vais faire le mieux que je peux

mais j'ai hâte de finir, de tomber sur le marché du travail. Mais disons que je ne suis pas aussi motivé que d'autres personnes. Tu sais, j'ai hâte que ça finisse. » (F- : -11.32, EA04)

« Ça dépend des jours. Des journées, j'arrive au cégep : oui, bon, aujourd'hui tel cours, tel cours, ça va être le *fun*. Puis, il y a des journées où j'arrive, c'est comme : bon, je vais aller m'asseoir dans un cours, je vais écouter quelqu'un pendant deux, trois heures, je vais m'en retourner chez nous. » (F- : (+2.35), EH05)

« Moi, je dirais que, dépendamment des cours, je suis toujours plus ou moins motivé. » (F- : -20.32, EH05)

« Là, oui [il est motivé à réussir]. Parce qu'avant : j'échoue le cours, c'est pas grave, qu'est-ce que tu veux que je te dise, je recommencerais. Mais, là, je veux réussir mes cours. [Niveau de motivation actuel sur une échelle de 1 à 10, 10 étant le maximum ?] Là, 8,5. » (F- : (+4.32), EA05)

Préoccupés par la réussite scolaire

« Moi, réussir c'est de réussir mes cours. C'est pas obligé d'être bien bien plus que 60 %. Mais tant que tu t'assures que tu passes ton cours. Ne pas arriver au dernier test, puis tu le poches. » (F- : -12.32, EA04)

« Moi, ce que j'aimerais pour commencer, c'est juste réussir mes cours, juste les passer. Parce que de la manière que je suis parti, c'est pas ça qui va faire remonter ma cote R trop, trop. Mais c'est essayer de les passer quand même avec une note qui a de l'allure. C'est ça que j'aimerais réussir cette session-ci. Après ça, on en parlera pour plus tard. » (F- : (+4.32), EH05)

« La réussite, dans le fond, tu fais ton cours, tu réussis. Il faut que tu passes, tu sais. T'as pris tel cours, si tu veux le réussir, ça va être ça la réussite. » (F- : -12.32, EH05)

5.4.2 La réussite personnelle

Dans leur représentation de la réussite personnelle, les F+ maintiennent la notion d'accomplissement personnel, alors que les F- conservent plutôt l'idée de gérer leur autonomie personnelle. Pour les F+, le fait de ne pas réussir n'entraîne pas une baisse de l'estime de soi mais, pour les F-, l'estime de soi baisse en conséquence de la non-réussite.

Chez les F+ :

Accomplissement personnel

« Il y a la réussite personnelle. Ce que je vois vraiment, c'est s'accomplir en tant que personne. Selon moi, c'est une réussite. » (F+ : +2.35, EA04)

« Simplement de pouvoir arriver à qu'est-ce que j'ai voulu faire de ma personne, bien, c'est une réussite. » (F+ : +1.34, EA04)

« Moi, je dirais qu'une personne qui réussit, c'est une personne qui se respecte elle-même, qui respecte ce qu'elle veut faire. Elle atteint les buts qu'elle s'est fixés et, de là, elle sait où elle veut en venir. » (F+ : (-17.32), EH05)

« Je crois que c'est important de réussir sa vie comme on veut la faire, puis être bien dans ce qu'on fait aussi. Pour moi, c'est ça la réussite. » (F+ : (-19.35), EH05)

« Moi, c'est réussir à l'école mais aussi dans la vie, genre s'accomplir soi-même, trouver le *fun* dans la vie. » (F+ : +2.34, EH05)

La non-réussite n'entraîne pas une baisse de l'estime de soi

« Moi, il y a plein de facteurs qui changent pour ma motivation [...]. Mais aussi, des fois, il y a un autre facteur : c'est, mettons j'ai une mauvaise note, peut-être que je vais être plus motivé à augmenter ma note au cours de la session. » (F+ : +5.32, EA04)

« Pour moi, la réussite, c'est de réussir ce que j'entreprends, d'atteindre mon but, ce que je veux faire plus tard. Peu importe les échecs, si j'en ai, bien, tant que je réussis à un moment donné à réussir, bien, pour moi, c'est ça la réussite. » (F+ : +2.35, EA04)

« Pour moi, la réussite, ce n'est pas nécessairement être le meilleur mais c'est continuellement s'améliorer, réussir à prendre des échecs puis à les tourner en une leçon de vie. » (F+ : +5.34, EH05)

« Si ça va moins bien dans une matière mais que tu as quand même une réussite sociale, tu as une réussite probablement avec ta blonde, probablement aussi dans ta vie personnelle, ça fait quand même que tu es heureux. Je veux dire l'équilibre est là. » (F+ : (-17.32), EA05)

Chez les F- :

Gérer leur autonomie personnelle

« Moi, je dis que, tu sais quand t'arrives au cégep, t'as un peu plein de, non seulement les études – c'est quelque chose de nouveau – mais viennent d'autres responsabilités avec ça. Comme, tu sais, tout le monde devient plus indépendant : ils ne prennent plus l'autobus puis tout, il faut qu'ils se lèvent à leur heure puis tout. Il faut que tu réussisses à *dealer* avec le *stock* de la vraie vie, puis les études aussi. » (F- : -20.32, EA04)

« C'est sûr le travail [est un type de réussite]. Ça prend une bonne partie de mon temps. C'est certain que je travaille 23 heures par semaine, ça fait que l'étude... » (F- : -23.35, EH05)

La non-réussite entraîne une baisse de l'estime de soi

« Quand j'ai des mauvaises notes, quand je coule un examen, je suis tout à l'envers dans ce temps-là. La cote R, c'est comme un fantôme qui te suit, là. » (F- : -20.32, EH05)

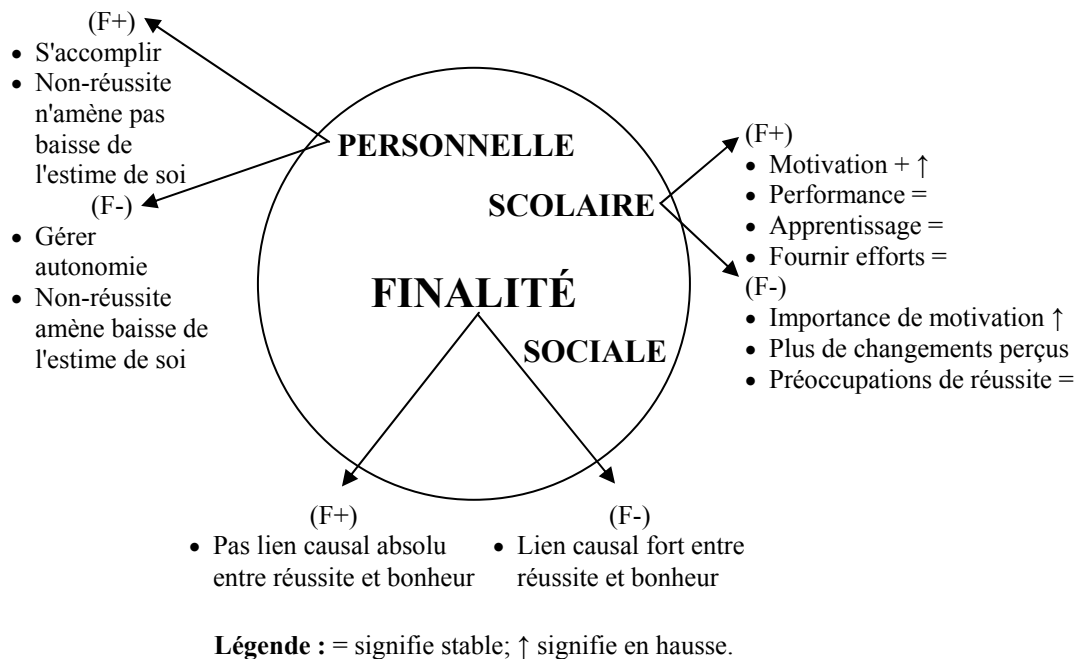
« Tu n'as comme pas le choix. Parce que si tu ne réussis jamais les objectifs que tu te donnes, tu vas finir par *dépresser* un peu. Tu vas finir par te sentir plus dépressif, tu vas penser que t'es jamais capable de rien faire de ce que tu veux. Il ne faut pas que tu mettes la marche trop haute non plus. Il faut que tu te donnes quelque chose de respectable que tu es capable de faire sans mettre trop facile, sans mettre trop difficile, parce que sinon tu vas te penser que t'es un moins que rien toute ta vie [...]. Parce que si tu n'as aucune confiance en toi, si tu penses que t'es pas bon, les autres t'aideront pas avec ça non plus. Il faut que tu commences à t'aimer toi-même avant que les autres t'aiment. » (F- : (+4.32), EH05)

« Moi, je dirais que tu te fixes des objectifs et tu les réussis, je trouve que ça te valorise toi-même. Puis c'est là que tu es heureux, que tu es bien avec toi. Mettons quelqu'un qui

a trois ou quatre échecs à l'école. Il se trouve pas bon. Puis, il se dégrade lui-même. »
(F- : -21.35, EA05)

La figure 5.4 présente la structure de la représentation sociale de la réussite, dans son évolution sur un an, quant aux différences entre les F+ et les F- sur la réussite scolaire et la réussite personnelle : nous y indiquons les éléments périphériques qui se sont maintenus et ceux qui ont augmenté. Bien que l'ensemble des F+ et des F- estiment que la réussite amène le bonheur, il est à noter que pour plusieurs F+ il n'y a pas de lien causal absolu entre la réussite et le bonheur, alors que pour les F- il existe un lien fort.

FIGURE 5.4 : RÉUSSITE
ÉVOLUTION SUR UN AN : DIVERGENCES



Chez les F+ :

Pas de lien causal absolu entre réussite et bonheur

« Moi, je pense que le bonheur ne rime pas nécessairement avec réussite. » (F+ : +10.35, EH05)

« C'est sûr que quand tu atteins tes objectifs, tu es fier et content de ce que tu as eu. Mais je pense que le bonheur c'est beaucoup plus large que ça. Tu n'es pas obligé d'avoir de la réussite scolaire pour avoir du bonheur. » (F+ : +2.32, EH05)

Chez les F- :

Lien causal fort entre réussite et bonheur

« Quand je réussis, je sais que j'ai *scoré* dans ma vie. Bien, je vais être heureux. Sinon, ça va me faire suer toute ma vie. » (F- : -14.32, EH05)

« Si tu ne réussis pas, tu vas tout le temps avoir le fardeau sur toi. Tu n'as pas réussi puis, tu sais, ça peut être néfaste, là, pour ton bonheur. » (F- : (+5.32), EH05)

« Je pense que c'est la réussite qui amène le bonheur. Parce que, je ne sais pas, ça fait partie des choses qui influencent pas mal le comportement. Si tu réussis, c'est sûr qu'à un moment donné tu vas être heureux, veux veux pas. Si c'est le contraire qui arrive, t'es moins heureux. » (F- : -21.35, EH05)

« Si tu ne réussis pas dans la vie, tu vas être un peu moins heureux. Il me semble que c'est logique. Je ne sais pas. C'est tout le temps plus le *fun* réussir que pas finir qu'est-ce qu'on veut. Mais, tu sais, la réussite c'est une sorte de bonheur dans le fond. Je pense que ça revient pas mal à la même chose. » (F- : -11.34, EA05)

Chapitre 6

La synthèse et la discussion des données

Ce sixième et dernier chapitre présente la synthèse et la discussion des données que nous avons exposées dans les trois chapitres précédents. Nous y dégagons les éléments significatifs reliés à chacun des trois objectifs particuliers de la recherche, soit la description des représentations sociales du collège et de la réussite, l'évolution de ces dernières sur un an ainsi que la comparaison entre les garçons classés plus forts (F+) sur le plan scolaire et ceux classés plus faibles (F-).

Dans la première partie du chapitre, la première section de la synthèse des données décrit les représentations sociales, en troisième session, du collège et de la réussite chez les garçons, alors que la deuxième section examine l'évolution de ces représentations sur un an. La troisième section esquisse un portrait contrasté des représentations des F+ et des F- à la troisième session et dans leur évolution sur un an. Par la suite, dans la seconde partie du chapitre, nous discutons l'ensemble des données en nous appuyant sur les résultats d'autres études : nous mettons en évidence les convergences et les divergences avec les données de notre propre recherche.

Rappelons que, dans notre recherche, le terme « collège » réunit les aspects « enseignement », « apprentissage », « milieu » ainsi que « collègue » en tant que vision d'ensemble des garçons sur le cégep. La notion de réussite constitue le second objet général de représentation chez les garçons.

6.1 La synthèse des données

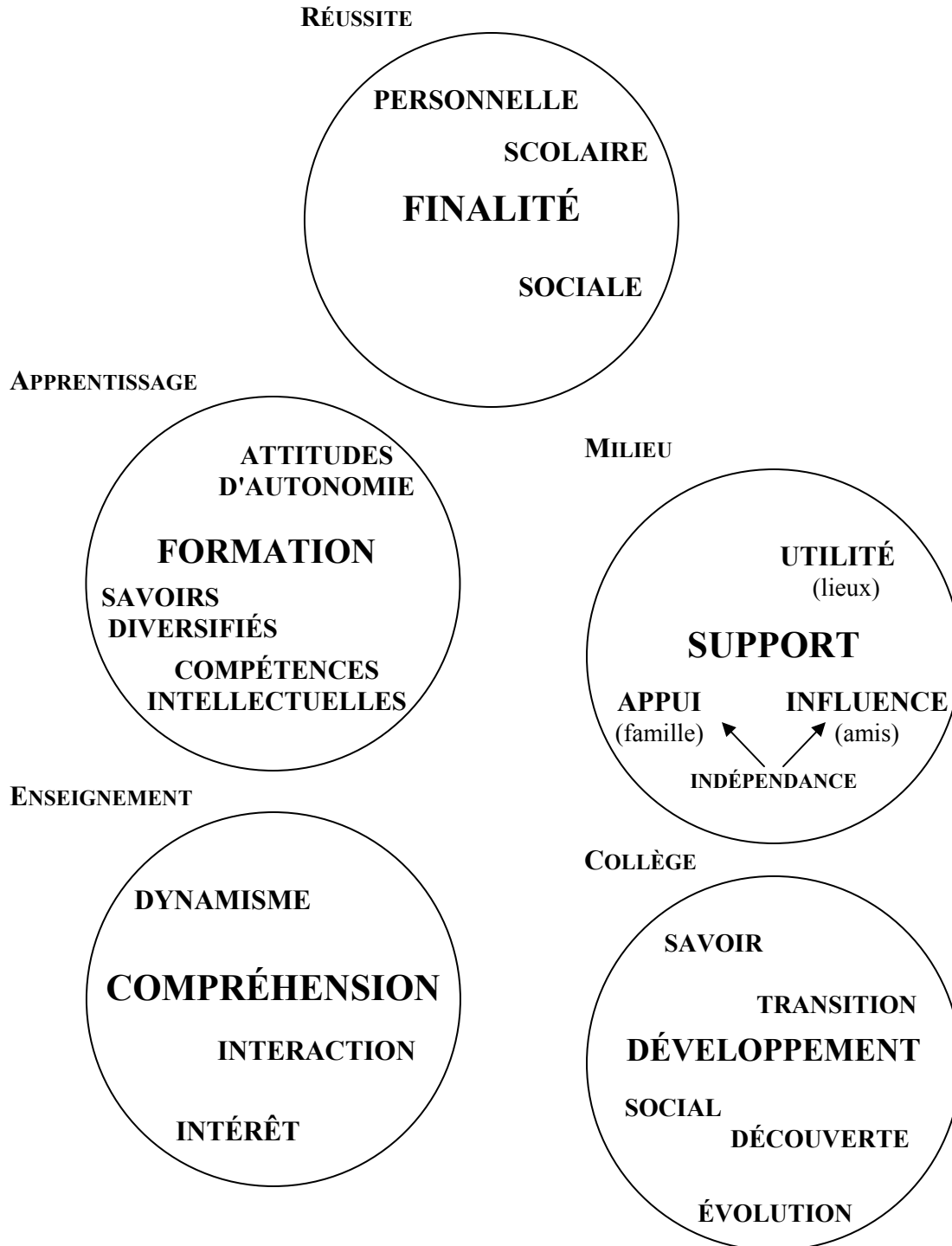
6.1.1 Les représentations sociales du collège et de la réussite

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

Les éléments centraux

Les éléments centraux que nous avons dégagés pour chacune des représentations sociales sont présentés dans la figure 6.1. Il est à noter que les mots placés au centre du cercle correspondent aux concepts clés qui, selon notre jugement, reflètent la signification générale des autres éléments centraux pour chacune des représentations.

FIGURE 6.1
 LES ÉLÉMENTS CENTRAUX DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES
 CHEZ LES GARÇONS EN TROISIÈME SESSION



Les recoupements entre les éléments centraux

Nous mettons maintenant en évidence les recoupements que nous avons effectués entre les éléments centraux des représentations sociales. Cette opération de faire ressortir les dimensions communes à plusieurs représentations a pour objectifs d'enrichir la compréhension des données et de mieux saisir la signification des représentations sociales que nous avons étudiées.

Une perspective de globalité ressort de chacun des groupes d'éléments centraux. Les garçons se représentent le collège ou la réussite d'une manière large et intégrative. En effet, gravitant autour du concept clé de « finalité », on n'a qu'à considérer les éléments centraux de la représentation sociale de la réussite qui englobent les principales catégories de réussite : scolaire, sociale et personnelle.

La notion d'équilibre transparait aussi à travers les éléments centraux dégagés. Dans leur représentation sociale de l'apprentissage, les garçons se réfèrent aux attitudes, aux compétences et aux savoirs qui renvoient aux trois volets complémentaires de la formation fréquemment évoqués en éducation, soit le savoir-être, le savoir-faire et le savoir. Dans la représentation du milieu, ils ne se restreignent pas à une seule source de support mais conçoivent que le soutien provient des lieux, des amis et de la famille, chacun leur apportant une contribution spécifique.

Une vision de transformation ressort également de plusieurs éléments centraux. Dans leur représentation générale du collège, notamment, les garçons évoquent les notions de savoir, de transition, de social, de découverte et d'évolution. Ces éléments paraissent indiquer une vision du collège qui revêt une très grande importance dans leur cheminement personnel.

Les attentes apparaissent précises, comme le montrent les éléments reliés à l'enseignement : la compréhension adéquate requiert dynamisme, interaction et intérêt. Par ailleurs, certaines attentes émergent lorsque les garçons considèrent le support à obtenir du milieu : certains lieux éducatifs du collège leur sont utiles, les amis les influencent dans leurs études et leur vie, et leurs parents les appuient moralement et financièrement.

Finalement, l'ensemble des éléments centraux reflètent des aspirations élevées : les types de réussite, les axes du développement et les volets d'une formation expriment cette idée d'un élan vers un idéal.

En somme, les dimensions principales qui ressortent des éléments centraux des représentations sociales examinées chez les garçons sont les suivantes : « globalité », « équilibre », « transformation », « attentes précises » et « aspirations élevées ».

La mise en relation des dimensions dégagées et des éléments centraux

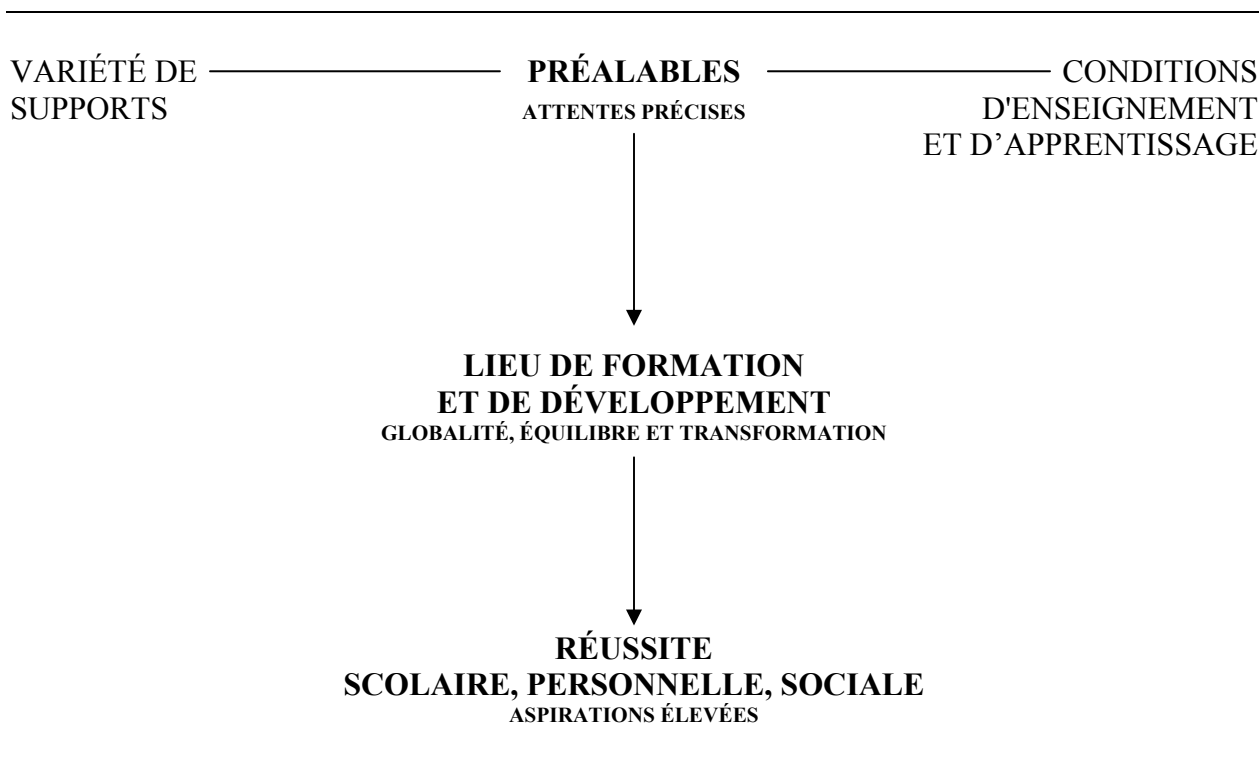
Les prochains paragraphes visent à mettre en relation les cinq dimensions dégagées et les éléments centraux des représentations sociales afin de faire ressortir une vision globale et intégrée du collège et de la réussite chez les garçons en Sciences humaines.

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

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

La figure 6.2 présente les éléments centraux des représentations sociales du collège et de la réussite auxquels on a intégré les cinq dimensions dégagées.

FIGURE 6.2
VISION GLOBALE ET INTÉGRÉE DU COLLÈGE ET DE LA RÉUSSITE
CHEZ LES GARÇONS EN SCIENCES HUMAINES



6.1.2 L'évolution des représentations sociales

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

Dans leur représentation de l'enseignement, les garçons dans leur ensemble évaluent plus positivement leurs professeurs après un an et ils perçoivent des exigences plus élevées de leur

part. Ils s'adaptent progressivement mieux aux méthodes d'enseignement et à l'utilisation des manuels. Ils conservent les mêmes attentes face aux caractéristiques souhaitées des professeurs et des méthodes d'enseignement, et ils continuent à trouver intéressante la bibliothèque. En somme, pour les garçons qui poursuivent leurs études en troisième session, les dimensions reliées à l'enseignement sont perçues plus positivement et ils conservent les mêmes attentes face aux professeurs et à leurs méthodes d'enseignement.

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

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

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

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

Le tableau 6.1 présente les principaux éléments des représentations sociales des garçons, en troisième session et dans leur évolution sur un an. Ces éléments correspondent aux données convergentes chez les F+ et les F-.

TABLEAU 6.1
LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES DES GARÇONS
EN TROISIÈME SESSION ET DANS LEUR ÉVOLUTION SUR UN AN

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

réussir sur le plan personnel : dans cette représentation, les F+ envisagent plutôt les buts de la réussite personnelle et les F- les moyens pour y parvenir. D'une manière générale, un certain nombre de F+ estiment que le bonheur amène la réussite.

Le tableau 6.2 présente les principaux éléments des représentations sociales des garçons, en troisième session, dans la perspective des divergences entre les F+ et les F-.

TABLEAU 6.2
DIVERGENCES ENTRE LES F+ ET LES F- :
LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES DES GARÇONS
EN TROISIÈME SESSION

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

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

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

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

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

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

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

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

Le tableau 6.3 présente les principaux éléments des représentations sociales des garçons, dans leur évolution sur un an, dans la perspective des divergences entre les F+ et les F-.

TABLEAU 6.3
DIVERGENCES ENTRE LES F+ ET LES F- :
LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES DES GARÇONS
DANS LEUR ÉVOLUTION SUR UN AN

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

Légende : = signifie stable; → signifie vers.

6.2 Discussion des données

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

6.2.1 Enseignement et apprentissage

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

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

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

6.2.2 Motivation et réussite

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

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

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

6.2.3 Comparaison avec la génération X¹

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

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

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

¹ Dans l'article de Roy (2006), la génération X réfère aux jeunes âgés actuellement entre 25 et 34 ans, et la génération Y aux jeunes âgés présentement entre 15 et 24 ans, soit la clientèle actuelle du réseau collégial.

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

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

6.2.4 Comparaison avec une autre étude sur la génération Y

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

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

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

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

Conclusion

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

L'apport de notre recherche

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

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

En somme, notre recherche a permis une appréhension plus complète du phénomène à l'étude, en donnant une large extension aux objets « collègue » et « réussite ». L'approche structurale, avec son noyau central et ses éléments périphériques, a constitué également un choix conceptuel qui a généré une compréhension plus nette des représentations sociales à l'étude et de leurs transformations. La combinaison de la perspective longitudinale et de la distinction de deux types d'élèves – les forts et les faibles – a aussi représenté un choix méthodologique qui a résulté en un portrait dynamique et nuancé des représentations sociales du collègue et de la réussite chez les garçons du collégial en Sciences humaines. Finalement, de manière générale, notre étude aura contribué à actualiser la compréhension de l'univers mental des collégiens.

Les considérations méthodologiques

Sur le plan méthodologique, nous croyons avoir choisi adéquatement les méthodes de collecte de données pour l'examen des représentations sociales. Les entrevues de groupe, les questionnaires à questions ouvertes et les diverses techniques d'association correspondent aux moyens que l'on recommande dans l'étude des représentations. Soulignons, toutefois, certaines limites dans la transférabilité des résultats de notre étude. Comme premier point, mentionnons que la taille de

notre échantillon est limitée, soit quelques dizaines d'élèves, ce nombre diminuant graduellement au cours des trois sessions. La seconde limite concerne le nombre d'élèves classés faibles : celui-ci est moins important que celui des élèves classés forts. Il est à noter que ces élèves faibles qui poursuivent leurs études, en deuxième et troisième sessions, ne ressemblent déjà plus tout à fait aux élèves faibles qui ont abandonné leurs cours après la première session. Enfin, la troisième limite est relative au fait que notre recherche ne s'est déroulée que dans un seul établissement, soit le Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu. Les particularités de cet établissement et les caractéristiques des élèves qui le fréquentent ne correspondent pas nécessairement à celles d'un grand nombre de cégeps et de leur population étudiante respective. Pour les raisons que nous venons d'avancer, nous invitons à la prudence et au bon jugement dans la transposition des résultats de notre étude, par la prise en compte du contexte unique de chaque situation.

Les implications pour l'enseignement et l'apprentissage

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

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

Des pistes de recherche

Notre étude pourrait être refaite en prenant les filles comme sujets et en comparant leurs représentations sociales à celles que nous avons dévoilées chez les garçons dans notre recherche. Il serait intéressant également d'examiner les possibilités de modifier les représentations sociales de cégépiens et de vérifier l'impact de ces modifications sur leurs pratiques sociales, dans l'optique d'améliorer les conditions reliées à leur réussite scolaire.

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

Quelques recommandations

Compte tenu de l'importance de l'orientation sur la motivation scolaire et la poursuite des études collégiales, il y aurait lieu de mettre les cégépiens beaucoup plus en contact avec les praticiens

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

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

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

Bibliographie

- Abric, Jean-Claude. 2003. « Pratiques sociales, représentations sociales ». *In Pratiques sociales et Représentations*, 4^e éd., sous la dir. de Jean-Claude Abric, Paris : Presses Universitaires de France, p. 217-238.
- Barbeau, Denise, Angelo Montini et Claude Roy. 1997. *Tracer les chemins de la connaissance. La motivation scolaire*. Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale, 535 p.
- Belleau, Jacques. 2003. « Réussir à l'extrême ». *Pédagogie collégiale*, vol. 16, n^o 4 (mai), p. 4-8.
- Bernard, Jean-Pierre. 2003. « Quelques chiffres pour éclairer une réalité qui nous interpelle ». Avec la collaboration de Diane Charest, *Vie pédagogique*, n^o 127 (avril-mai), p. 17-21.
- Blouin, Yves. 2003. « Les collèges et la réussite de leurs étudiants : imputables ou pas ? ». *Pédagogie collégiale*, vol. 17, n^o 1 (octobre), p. 42-44.
- Bouchard, Pierrette. 2003. « Captiver, susciter le plaisir d'apprendre et donner le goût de l'effort : des avenues pour rejoindre les garçons en difficulté scolaire ». *Vie pédagogique*, n^o 127 (avril-mai), p. 36-39.
- Boutin, Gérald. 1997. *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec, 167 p.
- Conseil supérieur de l'éducation. 2002. *Au collégial : L'orientation au cœur de la réussite*. Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy (Québec) : Conseil supérieur de l'éducation, 124 p.
- Conseil supérieur de l'éducation. 2000. *Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir*. Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy (Québec) : Conseil supérieur de l'éducation, 129 p.
- Conseil supérieur de l'éducation. 1999. *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy (Québec) : Conseil supérieur de l'éducation, 116 p.
- Conseil supérieur de l'éducation. 1995. *Des conditions de réussite au collégial : Réflexion à partir de points de vue étudiants*. Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy (Québec) : Conseil supérieur de l'éducation, 124 p.
- Desautels, Luc. 2004. « Intérêt des élèves et réussite du cours de philosophie " propre au programme " : d'abord une affaire de pédagogie ! ». *Pédagogie collégiale*, vol. 18, n^o 2 (décembre), p. 21-26.
- Desilets, Jean. 2000. *La réussite des études : Historique et inventaire d'activités*. Regroupement des collèges PERFORMA, Cégep de Rimouski, 93 p.

- Deslauriers, Jean-Pierre. 1991. *Recherche qualitative : Guide pratique*. Coll. « Théma », Montréal : McGraw-Hill, 142 p.
- Farr, Robert M. 1998. « Les représentations sociales ». In *Psychologie sociale*, sous la dir. de Serge Moscovici, Paris : Presses Universitaires de France, p. 383-393.
- Fédération des cégeps. s.d. *Réussite des garçons : Carrefour de la réussite au collégial*. Trousse 4 élaborée par Guy Archambault, Montréal : Fédération des cégeps, 312 p.
- Fischer, Gustave-Nicolas. 1987. *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Paris : Bordas, pour les Presses de l'Université de Montréal, 207 p.
- Flament Claude. 2001. « Pratiques sociales et dynamique des représentations ». In *La dynamique des représentations sociales*, sous la dir. de Pascal Moliner, Coll. « Vies Sociales », Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, p. 43-58.
- Jean, Pauline et Dany Rondeau. 2003. « Forum des élèves sur la réussite ». *Pédagogie collégiale*, vol. 17, n° 2 (décembre), p. 4-8.
- Jodelet, Denise. 1998. « Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie ». In *Psychologie sociale*, sous la dir. de Serge Moscovici, Paris : Presses Universitaires de France, p. 361-382.
- Kaszap, Margot. 1996. *Perception des exigences de la réussite scolaire au cégep*. Rapport de recherche PAREA, Québec : Ministère de l'Éducation, 236 p.
- Legendre, Renald. 1983. *L'éducation totale*. Coll. « Le défi éducatif », n° 3. Montréal : Ville-Marie Inc., 413 p.
- Lorimier, Renée-Claude. 2001. « Le sens de la réussite à l'ère de la mondialisation ». *Pédagogie collégiale*, vol. 15, n° 2 (décembre), p. 4-8.
- Moliner, Pascal. 2001. « Une approche chronologique des représentations sociales ». In *La dynamique des représentations sociales*, sous la dir. de Pascal Moliner, Coll. « Vies Sociales », Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, p. 245-268.
- Myers, David G. 1997. *Introduction à la psychologie sociale*. Adapté par Patrick Bolland, Montréal : Chenelière/McGraw-Hill, 398 p.
- Parent, Guy. 2003. *Méthodes quantitatives en sciences humaines*. Avec la collaboration de Louis Duchemin, Anjou (Québec) : Les Éditions CEC Inc., 424 p.
- Pédagogie collégiale. 2001. « La réussite scolaire au collégial : Une réalité complexe ». Dossier, *Pédagogie collégiale*, vol. 14, n° 4 (mai), p. 11-38.

- Pinard, Hélène. 1994. *Valeurs et représentations des jeunes et des populations étudiantes : Rapport d'une brève revue de littérature*. Sainte-Foy (Québec) : Conseil supérieur de l'éducation, 78 p.
- Rivière, Bernard. 2002. *Les jeunes et les représentations sociales de la réussite*. Avec la collaboration de Josée Jacques, Coll. « Théories et pratiques dans l'enseignement », Outremont (Québec) : Les Éditions Logiques, 111 p.
- Rivière, Bernard, Louis Sauvé et Josée Jacques. 1997. *Les cégépiens et leurs conceptions de la réussite*. Rapport de recherche PAREA, Montréal : Collège de Rosemont, 290 p.
- Rouquette, Michel-Louis et Patrick Rateau. 1998. *Introduction à l'étude des représentations sociales*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 153 p.
- Roy, Jacques. 2006. « Pour une pédagogie qui tient compte de la réalité et de la culture des jeunes ». *Pédagogie collégiale*, vol. 19, n° 3 (printemps), p. 5-11.
- Roy, Jacques. 2003. « Les logiques sociales qui conditionnent la réussite en milieu collégial ». *Pédagogie collégiale*, vol. 17, n° 1 (octobre), p. 5-10.
- Saint-Pierre, Céline. 2003. « La réussite scolaire des garçons et des filles ». In *L'annuaire du Québec 2004*, sous la dir. de Michel Venne, Saint-Laurent (Québec) : Les Éditions Fides, p. 465-473.
- Savoie-Zajc, Lorraine. 2000. « La recherche qualitative/interprétative en éducation ». In *Introduction à la recherche en éducation*, sous la dir. de Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc, Sherbrooke : Éditions du CRP, p. 171-198.
- Tardif, Hélène. 2003. « Sens et utilité du français et de la philosophie dans les programmes techniques ». *Pédagogie collégiale*, vol. 16, n° 4 (mai), p. 16-25.
- Tardif, Hélène. 2002. *Sens et utilité du français et de la philosophie en Techniques d'éducation en services de garde*. Rapport de recherche PAREA, Saint-Augustin-de-Desmaures (Québec) : Campus Notre-Dame-de-Foy, 208 p. et annexes.
- Viau, Rolland. 1994. *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent (Québec) : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc., 221 p.

ANNEXES

Annexe 1
Description des trois profils d'études
offerts au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu en 2005-2006
dans le programme de Sciences humaines

Profil Administration et économie, 300.32

Préalable : Mathématique 526 (068-526 ou équivalent)			Formation (nombre de cours) : commune et propre 12 / spécifique 14 / complémentaire 2				
Session 1		APPROX. 24 P/S	Session 2		APPROX. 23 P/S		
Formation générale commune			Formation générale commune				
	<i>Pond.</i>	<i>Unités</i>		<i>Pond.</i>	<i>Unités</i>		
109-xxx-02	Santé et éducation physique	1-1-1	1	340-102-03	L'être humain	3-0-3	2
340-103-04	Philosophie et rationalité	3-1-3	2 ½	601-102-04	Littérature et imaginaire	3-1-3	2 ½
601-101-04	Écriture et littérature	2-2-3	2 ½	604-999-99	Anglais	2-1-3	2
Formation spécifique			Formation spécifique				
201-105-RE	Algèbre linéaire et géométrie vectorielle	3-2-3	2 ⅔	330-910-RE	Initiation à l'histoire de la civilisation occidentale	2-1-3	2
383-920-RE	Initiation à l'économie globale	2-1-3	2	350-102-RE	Initiation à la psychologie	2-1-3	2
401-003-ST A	Devenir gestionnaire : ses tâches et son environnement	2-1-3	2	360-300-A2	Méthodes quantitatives en sciences humaines	2-2-2	2
Formation générale complémentaire			Formation générale complémentaire				
Un cours			Aucun cours				
Session 3		APPROX. 24 P/S	Session 4		APPROX. 23 P/S		
Formation générale commune			Formation générale commune				
	<i>Pond.</i>	<i>Unités</i>		<i>Pond.</i>	<i>Unités</i>		
109-yyy-02	Activité physique	0-2-1	1	109-zzz-02	Intégration de l'activité physique à son mode de vie	1-1-1	1
601-103-04	Littérature québécoise	3-1-4	2 ⅔	Formation générale propre			
Formation générale propre			Formation générale propre				
340-GFA-03	Éthique et politique	2-1-3	2	601-GFA-04	Communication écrite et orale	2-2-2	2
Formation spécifique			Formation spécifique				
201-103-RE	Calcul I	3-2-3	2 ⅔	604-GF?-03	Anglais à des fins d'études (selon le niveau du 1er cours d'anglais)	2-1-3	2
300-300-RE	Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines	2-2-2	2	Formation spécifique			
383-003-ST	Acteurs économiques et défis de société	2-1-3	2	201-203-RE	Calcul II	3-2-3	2 ⅔
401-013-ST A	S'initier au rôle du gestionnaire en marketing	2-1-3	2	300-301-RE	Démarche d'intégration des apprentissages en sc.humaines	1-2-3	2
Formation générale complémentaire			Formation générale complémentaire				
Aucun cours			Un cours				
Les cours de formation spécifique qui sont offerts seulement à une session sont identifiés comme suit :							
A = Automne et H = Hiver. Les cours non identifiés sont offerts aux deux sessions.							
Grilles de cours pour les années antérieures : les informations sont disponibles au Centre de documentation en information scolaire et professionnelle du Cégep, local D-144.							

Profil Individu et société, 300.34

Préalable :		Aucun		Formation (nombre de cours) :		commune et propre 12 / spécifique 15 ou 16 / complémentaire 2	
Session 1		APPROX. 22 P/S		Session 2		APPROX. 23 P/S	
Formation générale commune				Formation générale commune			
		<i>Pond.</i>	<i>Unités</i>			<i>Pond.</i>	<i>Unités</i>
109-xxx-02	Santé et éducation physique	1-1-1	1	340-102-03	L'être humain	3-0-3	2
340-103-04	Philosophie et rationalité	3-1-3	2 ½	601-102-04	Littérature et imaginaire	3-1-3	2 ½
601-101-04	Écriture et littérature	2-2-3	2 ½				
604-999-99	Anglais	2-1-3	2				
Formation spécifique				Formation spécifique			
330-910-RE	Initiation à l'histoire de la civilisation occidentale	2-1-3	2	350-102-RE	Initiation à la psychologie	2-1-3	2
385-003-ST	Le citoyen, la société et le pouvoir politique	3-0-3	2	360-300-RE	Méthodes quantitatives en sciences humaines	2-2-2	2
387-003-ST	Identité et société : culture et contexte social	3-0-3	2	383-920-RE	Initiation à l'économie globale	2-1-3	2
				385-013-ST	La vie politique au Québec et au Canada	3-0-3	2
Formation générale complémentaire				Formation générale complémentaire			
Aucun cours				Un cours			
Session 3		APPROX. 25 ou 27 P/S		Session 4		APPROX. 21 ou 24 P/S	
Formation générale commune				Formation générale commune			
		<i>Pond.</i>	<i>Unités</i>			<i>Pond.</i>	<i>Unités</i>
109-yyy-02	Activité physique	0-2-1	1	109-zzz-02	Intégration de l'activité physique à son mode de vie	1-1-1	1
601-103-04	Littérature québécoise	3-1-4	2 ¾				
Formation générale propre				Formation générale propre			
340-GFA-03	Éthique et politique	2-1-3	2	601-GFA-04	Communication écrite et orale	2-2-2	2
				604-GF?-03	Anglais à des fins d'études (selon le niveau du 1er cours d'anglais)	2-1-3	2
Formation spécifique				Formation spécifique			
300-300-RE	Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines	2-2-2	2	300-301-RE	Démarche d'intégration des apprentissages en sc. humaines	1-2-3	2
330-003-ST	Histoire de la société québécoise : permanence et changement	3-0-3	2	350-013-ST	Initiation à l'intervention psychosociale	2-1-2	1 ½
350-003-ST	Développement humain : de la conception à la mort	2-1-3	2	387-023-ST	Travail et société	3-0-2	1 ½
387-013-ST	Défis sociaux et transformations des sociétés	3-0-3	2				
**Choisir le cours suivant ou le cours complémentaire				<i>Si le cours Calcul I 201-103-RE n'a pas été suivi, ** choisir deux cours parmi les suivants :</i>			
201-103-RE	Calcul I	3-2-3	2 ¾	101-901-RE	Biologie humaine	2-1-3	2
				360-301-RE	Méthodes quantitatives avancées	2-1-3	2
				383-013-ST	Relations économiques internationales	2-1-3	2
				385-023-ST	Actualité politique internationale	2-1-2	1 ½
Formation générale complémentaire				Formation générale complémentaire			
Un cours (si le cours 201-103-RE est non suivi)				Un cours si non suivi en session			
** Pour les élèves qui se dirigent vers les options universitaires «Psychologie» ou «Sciences de l'orientation», les cours 101-901-RE et 360-301-RE sont obligatoires. De même, les élèves qui se dirigent vers l'option universitaire «Éducation physique», à l'Université Laval doivent suivre le cours 101-901-RE.							
Grilles de cours pour les années antérieures : les informations sont disponibles au Centre de documentation en information scolaire et professionnelle du Cégep, local D-144.							

Profil Ouverture sur le monde, 300.35

Préalable : Aucun		Formation (nombre de cours) : commune et propre 12 / spécifique 15 ou 16 / complémentaire 2					
Session 1		APPROX. 22 P/S		Session 2		APPROX. 23 P/S	
Formation générale commune				Formation générale commune			
		<i>Pond.</i>	<i>Unités</i>			<i>Pond.</i>	<i>Unités</i>
109-xxx-02	Santé et éducation physique	1-1-1	1	340-102-03	L'être humain	3-0-3	2
340-103-04	Philosophie et rationalité	3-1-3	2 ½	601-102-04	Littérature et imaginaire	3-1-3	2 ½
601-101-04	Écriture et littérature	2-2-3	2 ½				
604-999-99	Anglais	2-1-3	2				
Formation spécifique				Formation spécifique			
330-910-RE	Initiation à l'histoire de la civilisation occidentale	2-1-3	2	350-102-RE	Initiation à la psychologie	2-1-3	2
385-003-ST	Le citoyen, la société et le pouvoir politique	3-0-3	2	360-300-RE	Méthodes quantitatives en sciences humaines	2-2-2	2
387-003-ST	Identité et société : culture et contexte social	3-0-3	2	383-920-RE	Initiation à l'économie globale	2-1-3	2
				385-013-ST	La vie politique au Québec et au Canada	3-0-3	2
Formation générale complémentaire Aucun cours				Formation générale complémentaire Un cours			
Session 3		APPROX. 25 ou 27 P/S		Session 4		APPROX. 21 ou 24 P/S	
Formation générale commune				Formation générale commune			
		<i>Pond.</i>	<i>Unités</i>			<i>Pond.</i>	<i>Unités</i>
109-yyy-02	Activité physique	0-2-1	1	109-zzz-02	Intégration de l'activité physique à son mode de vie	1-1-1	1
601-103-04	Littérature québécoise	3-1-4	2 ⅔				
Formation générale propre				Formation générale propre			
340-GFA-03	Éthique et politique	2-1-3	2	601-GFA-04	Communication écrite et orale	2-2-2	2
				604-GF?-03	Anglais à des fins d'études (selon le niveau du 1er cours d'anglais)	2-1-3	2
Formation spécifique				Formation spécifique			
300-300-RE	Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines	2-2-2	2	300-301-RE	Démarche d'intégration des apprentissages en sc. humaines	1-2-3	2
330-013-ST	Histoire des États-Unis : de colonie à grande puissance	3-0-3	2	330-023-ST	L'histoire et les grands enjeux contemporains	2-1-2	1 ⅔
350-023-ST	Psychologie sociale : cognition, interactions et influences	2-1-3	2	385-023-ST	Actualité politique internationale	2-1-2	1 ⅔
383-003-ST	Acteurs économiques et défis de société	2-1-3	2				
**Choisir le cours suivant ou le cours complémentaire				<i>Si le cours Calcul I 201-103-RE n'a pas été suivi, ** choisir deux cours parmi les suivants :</i>			
201-103-RE	Calcul I	3-2-3	2 ⅔	101-901-RE	Biologie humaine	2-1-3	2
				360-301-RE	Méthodes quantitatives avancées	2-1-3	2
				383-013-ST	Relations économiques internationales	2-1-3	2
				387-033-ST	Culture et média : les enjeux actuels	2-1-2	1 ⅔
Formation générale complémentaire Un cours (si le cours 201-103-RE est non suivi)				Formation générale complémentaire Un cours si non suivi à la session			
				2			
				3			
				2			
** Pour les élèves qui se dirigent vers les options universitaires «Psychologie» ou «Sciences de l'orientation», les cours 101-901-RE et 360-301-RE sont obligatoires. De même, les élèves qui se dirigent vers l'option universitaire «Éducation physique» à l'université Laval doivent suivre le cours 101-901-RE.							
Grilles de cours pour les années antérieures : les informations sont disponibles au Centre de documentation en information scolaire et professionnelle du Cégep, local D-144.							

Annexe 2 **Guide d'entrevue**

GUIDE DE DISCUSSION **Entrevue de groupe semi-dirigée** (Automne 2005)

[Note: Le guide de discussion utilisé à l'automne 2004 et à l'hiver 2005 couvrait les mêmes thèmes et les questions étaient formulées d'une manière semblable. Dans le présent guide, tout comme dans celui de l'hiver 2005, les questions relatives aux changements perçus depuis le début des études au collège ont été ajoutées à celles du guide utilisé à l'automne 2004.]

Phase d'introduction

Nous vous souhaitons la bienvenue à tous. Merci beaucoup d'être venus.

Comme nous vous l'avons mentionné lors de la première entrevue, l'automne dernier, nous visons à mieux connaître de quelle manière chacun vit et perçoit sa réalité du collège.

Nous allons aborder les mêmes thèmes que lors de la dernière entrevue. La discussion sur chacun des quatre thèmes devrait durer une douzaine de minutes.

Après une première année complète au cégep :

Comment voyez-vous les choses maintenant ?

Y a-t-il quelque chose de changé dans votre vision du collège ?

En positif ou en négatif.

Qu'est-ce qui reste pareil à ce que vous disiez l'automne dernier ?

Concernant les aspects pratiques du fonctionnement :

- Nous enregistrons sur audio-cassettes les entrevues, afin de pouvoir les réécouter à volonté et les retranscrire par écrit pour leur analyse. C'est une procédure courante en recherche. Pour répondre aux règles déontologiques de la recherche, nous vous demandons de signer la feuille de consentement. Nous vous rappelons que tous les propos émis en entrevue demeurent confidentiels et anonymes.
- Nous plaçons un carton indiquant votre prénom devant vous pour faciliter les échanges.
- Si vous avez faim ou soif, n'hésitez pas à vous servir durant l'entrevue.

Je vais être l'animateur principal de la discussion et Carole Martin va me seconder à l'occasion et veiller au bon déroulement de l'entrevue.

Même si la recherche demande précision et rigueur, l'entrevue se fera d'une manière détendue, respectueuse et amicale. Rappelons qu'il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses. Ce qui est important, c'est que vous soyez francs et honnêtes. Ce que nous voulons, c'est de connaître le mieux possible vos opinions personnelles.

Je vous remercie à l'avance de votre collaboration qui est très appréciée. Pour commencer, j'invite chacun à se présenter brièvement.

LA RÉUSSITE

- Qu'est-ce que cela signifie maintenant pour vous « réussir » ?
- Qu'est-ce que cela représente actuellement pour vous la réussite ?

- Quel lien voyez-vous entre le bonheur et la réussite ?

- Quels sont les domaines de réussite qui sont importants pour vous au moment présent ?

- Selon votre point de vue actuel, quelles sont les caractéristiques d'une personne qui réussit ?
- Parmi ces caractéristiques, lesquelles croyez-vous avoir ?

- Présentement, êtes-vous personnellement motivés à réussir ?
- Votre choix de carrière s'est-il précisé depuis l'automne dernier ?
- Est-ce que cela influence votre motivation scolaire ?

Finalement, **concernant votre façon de voir la réussite** :

- ❖ Si vous aviez à **résumer brièvement** ce qui a changé pour vous depuis le début de vos études au collège, il y a plus d'un an, qu'est-ce que vous diriez ?

Y a-t-il un autre point de vue que vous aimeriez ajouter ?

Nous allons maintenant discuter sur le thème de l'enseignement.

L'ENSEIGNEMENT

Abordons votre manière personnelle de voir l'enseignement au collège.

Considérons, un à la fois, trois aspects importants de la relation d'enseignement.

Les professeurs

(aux caractéristiques variables)

- À votre avis actuel, vos professeurs enseignent-ils bien ?
- Qu'attendez-vous présentement d'un bon enseignant ou d'une bonne enseignante ?

Les méthodes d'enseignement

(cours magistral, discussion, travail d'équipe, etc.)

- Les méthodes d'enseignement utilisées au collège sont-elles adéquates, selon votre point de vue actuel ?
- Y a-t-il une méthode d'enseignement que vous jugez maintenant plus appropriée ? Moins appropriée ?
- Quelle serait la méthode d'enseignement idéale, selon vous ?

Les moyens d'enseignement

(manuels, audio-visuel, bibliothèque, TIC, etc.)

- Les moyens d'enseignement vous semblent-ils efficaces présentement ?
- Lequel vous apparaît plus efficace à présent ? Moins efficace ?

Enfin, **concernant votre façon de voir l'enseignement** :

- ❖ Si vous aviez à **résumer brièvement** ce qui a changé pour vous depuis le début de vos études au collège, il y a plus d'un an, qu'est-ce que vous diriez ?

Y a-t-il un autre point de vue que vous aimeriez ajouter ?

Passons au thème de l'apprentissage.

L'APPRENTISSAGE

Discutons de votre façon personnelle de voir l'apprentissage au collège.

Considérons maintenant, un à la fois, quatre éléments importants reliés à l'apprentissage.

Le programme et le profil d'études

- Croyez-vous avoir choisi le bon programme et le bon profil d'études ?

Les matières au programme

- Quelles matières ou disciplines vous intéressent le plus au moment présent ?
Le moins ?
- Apporteriez-vous des changements dans le choix des matières ?

Les diverses compétences à développer

- Selon votre jugement actuel, quelles sont les compétences les plus importantes à développer ? Les moins importantes ?
- Avez-vous fait d'autres apprentissages au collège que ceux prévus dans vos cours, dans votre programme ?
[Si nécessaire, ajouter : par exemple, sur le plan personnel, social]

Enfin, **concernant votre façon de voir l'apprentissage** :

- ❖ Si vous aviez à **résumer brièvement** ce qui a changé pour vous depuis le début de vos études au collège, il y a plus d'un an, qu'est-ce que vous diriez ?

Y a-t-il un autre point de vue que vous aimeriez ajouter ?

Nous allons maintenant échanger sur le milieu éducatif.

LE MILIEU

Examinons votre perception personnelle de l'influence du milieu qui vous entoure sur votre éducation au collège.

Considérons maintenant, une à la fois, trois facettes du milieu.

Les lieux au collège

(locaux de classe, bibliothèque, centres d'aide, etc.)

- Selon votre présent point de vue, ces lieux sont-ils adéquats pour votre formation ?
- Que pourrait-on améliorer ?

Les amis

- Quel rôle jouent vos amis présentement dans votre formation au collège ?
- Si vous avez une petite amie actuellement, a-t-elle une influence particulière sur votre formation au collège ?

Le milieu familial

(père, mère, frère(s), sœur(s), etc.)

- Quelle influence a votre famille actuellement sur vos études collégiales ?
- Est-ce que les études sont une valeur importante pour vos parents ?
- Le rôle que vos parents jouent présentement est-il celui que vous souhaitez ?

Enfin, **concernant votre façon de voir le milieu** :

- ❖ Si vous aviez à **résumer brièvement** ce qui a changé pour vous depuis le début de vos études au collège, il y a plus d'un an, qu'est-ce que vous diriez ?

Y a-t-il un autre point de vue que vous aimeriez ajouter ?

Nous allons terminer l'entrevue avec un tout dernier point.

RÉSUMÉ

- Si vous aviez à résumer votre point de vue actuel sur **le collège**, que diriez-vous ? Complétez les deux phrases suivantes :

Le collège pour moi présentement,
c'est _____.

L'image qui représente le mieux ma conception actuelle du collège,
c'est _____.

Finalement, **concernant votre façon de voir le collège** :

- ❖ Si vous aviez à **résumer brièvement** ce qui a changé pour vous depuis le début de vos études au collège, il y a plus d'un an, qu'est-ce que vous diriez ?

Avez-vous un dernier point à ajouter ?

FIN DE L'ENTREVUE

Je vous remercie très sincèrement de votre participation à cette dernière entrevue.

- Qu'est-ce que cela vous fait d'avoir contribué à cette recherche ?

La discussion a été très intéressante et va nous servir dans notre recherche.

Merci encore une fois et bonne journée.

Annexe 3 ***Questionnaire***

Étude sur la perception du collège chez les élèves de Sciences humaines du Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu (automne 2005)

[Note: Le questionnaire utilisé à l'automne 2004 portait sur les mêmes thèmes et la formulation des questions était similaire. Dans le présent questionnaire, les questions relatives aux changements perçus depuis le début des études au collège ont été ajoutées à celles du questionnaire utilisé à l'automne 2004.]

Chers élèves,

Nous sommes deux professeurs du Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu et nous poursuivons notre recherche sur les perceptions des élèves concernant leur réalité collégiale. Nous aimerions que vous répondiez à ce questionnaire : cela ne vous prendra qu'une vingtaine de minutes. Vos réponses à ce questionnaire nous permettront de mieux connaître, de l'intérieur, certains aspects de votre vécu au collège. Il existe peu d'études sur le sujet. Nous croyons qu'il est important de faire une telle étude afin de mieux comprendre les élèves du collégial et, ainsi, les appuyer plus efficacement dans le cheminement de leurs études.

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'une recherche subventionnée par le ministère de l'Éducation qui a reçu l'appui de la direction des études et de la direction générale du collège.

Il est important que vous répondiez à toutes les questions et que vos réponses soient franches et honnêtes. Il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses.

Nous pouvons vous assurer que toutes les réponses obtenues par ce questionnaire, ou toute autre donnée, resteront confidentielles et anonymes. De plus, aucun nom n'apparaîtra au rapport de recherche.

Soyez assurés que votre participation est grandement appréciée.

Les résultats de notre recherche seront publiés au cours de la session automne 2006.

Jacques Boisvert et Carole Martin, équipe de recherche PAREA 2004-2006

IDENTIFICATION DE L'ÉLÈVE

Dans cette première section du questionnaire, nous vous demandons de vous identifier. Ces données sont essentielles à la compilation des résultats et seront traitées de façon à garantir votre anonymat.

1. Nom : _____

Prénom : _____

DA : _____

2. Sexe

Masculin : ____ Féminin : ____

3. Votre âge

Moins de 18 ans : ____

18 ans : ____

19 ans : ____

20 ans : ____

21 ans et plus : ____

4. Votre programme

Sciences humaines : ____

Autre programme : ____ (spécifiez le programme : _____)

5. Votre profil en Sciences humaines

Profil Administration et économie (300.12) : ____

Profil Individu et société (300.14) : ____

Profil Ouverture sur le monde (300.15) : ____

6. Votre session en Sciences humaines

Troisième session : ____ Autre : ____ (spécifiez : _____)

7. Votre session au collège

Troisième session : ____ Autre : ____ (spécifiez : _____)

Nous te remercions sincèrement d'avoir accepté de partager ta vision des choses. Tes réponses sont importantes pour nous car elles nous aident à mieux connaître ta conception personnelle du collègue et de la réussite, ce qui est le sujet de notre étude.

CONSENTEMENT

Les chercheurs suivent un code de déontologie de manière à respecter ceux et celles qui participent à leur recherche. Dans cette optique, nous te rappelons que les données de la recherche restent anonymes et confidentielles, que ta participation est volontaire et qu'il t'est possible, si tu le désires, d'obtenir un complément d'information auprès des deux personnes responsables de la recherche.

Une des règles à suivre consiste à obtenir le consentement écrit des participants.

Je, soussigné, consens à ce que les données recueillies dans le cadre de ma participation soient utilisées aux fins de la présente recherche.

Nom en lettres moulées : _____

Signature : _____

Date : _____

MERCI BEAUCOUP DE TA COLLABORATION !

Annexe 4
Les listes de mots

RÉUSSITE

Pour le thème réussite, nous vous proposons une liste de dix mots ou expressions.

Nous vous demandons de choisir les trois mots ou expressions **que vous associez spontanément à une personne qui réussit.**

Placez également ces trois mots ou expressions par ordre d'importance.

Persévérance

Faire ce qu'on aime

Être heureux

Fournir des efforts

Fonceur

Objectifs personnels clairs

Motivation

S'accomplir

Déterminé

Équilibre

Choix des trois mots ou expressions :

Premier choix : _____

Deuxième choix : _____

Troisième choix : _____

Nom de l'élève : _____

ENSEIGNEMENT 1

Pour le thème enseignement, nous vous proposons une première liste de dix mots ou expressions.

Nous vous demandons de choisir les trois mots ou expressions **que vous associez spontanément aux caractéristiques souhaitées chez un professeur.**

Placez également ces trois mots ou expressions par ordre d'importance.

- Dynamique
- Disponible
- S'adapte aux élèves
- Passion
- Clair
- Fait des liens
- Intérêt pour l'élève
- Capte l'attention
- Accueillant
- Fait aimer sa matière

Choix des trois mots ou expressions :

Premier choix : _____

Deuxième choix : _____

Troisième choix : _____

Nom de l'élève : _____

ENSEIGNEMENT 2

Pour le thème enseignement, nous vous proposons une seconde liste de dix mots ou expressions.

Nous vous demandons de choisir les trois mots ou expressions **que vous associez spontanément aux méthodes ou moyens d'enseignement que vous préférez.**

Placez également ces trois mots ou expressions par ordre d'importance.

Variété

Adaptés aux lacunes

Interaction

Adaptés aux cours

Travail d'équipe

Manuels

Notes de cours

PowerPoint

Exercices après théorie

Discussion

Choix des trois mots ou expressions :

Premier choix : _____

Deuxième choix : _____

Troisième choix : _____

Nom de l'élève : _____

COLLÈGE

Pour le thème collège, nous vous proposons une liste de dix mots ou expressions.

Nous vous demandons de choisir les trois mots ou expressions **que vous associez spontanément au collège.**

Placez également ces trois mots ou expressions par ordre d'importance.

Lieu de transition

Vie sociale

Lieu d'évolution

Plaisir

Découvertes

S'améliorer

Effort

S'orienter

Lieu de savoir

Désintérêt

Choix des trois mots ou expressions :

Premier choix : _____

Deuxième choix : _____

Troisième choix : _____

Nom de l'élève : _____

Annexe 5
Consignes :
dessin ou schéma sur la représentation du collège
(durée prévue : environ 10 minutes)

CONSIGNES (environ 2 minutes)

(Tout en distribuant le matériel)

- Nous aimerions que vous fassiez un dessin ou un schéma qui représente votre façon de voir le collège actuellement.
- Il n'y a pas de bons ni de mauvais dessins.
- Ce qui compte, c'est que le dessin ou le schéma représente votre façon de voir les choses présentement.
- Travaillez spontanément. Vous disposez d'environ deux minutes.
- Servez-vous des crayons que vous jugez utiles pour votre production.

RÉALISATION (environ 2 à 3 minutes)

(Chacun travaille individuellement, tous sur la même grande table; le petit groupe devrait avoir un effet d'entraînement, de facilitation).

VERBALISATION (environ 1 à 2 minutes par élève)

Nous aimerions maintenant que chacun présente son dessin ou son schéma pour en dégager la signification.

- Dites-nous ce qui vous vient en tête lorsque vous regardez votre dessin ou votre schéma.
- Qu'est-ce que cela semble révéler sur votre façon de voir le collège actuellement?

TITRE (environ 1 minute)

Pour terminer, nous vous demandons de donner un titre à votre dessin ou schéma. Ce titre peut contenir un ou plusieurs mots. Le titre peut aussi être complété par une phrase.

Indiquez également votre nom et remettez-nous votre dessin.

Merci pour votre collaboration.

Annexe 6
Formulaire de consentement

RECHERCHE EN SCIENCES HUMAINES

Nous, soussignés, acceptons que nos propos d'entrevue soient enregistrés et utilisés comme données de recherche dans le cadre de l'étude de Jacques Boisvert et Carole Martin. Ces données restent confidentielles et anonymes.

Date : _____

NOM EN LETTRES MOULÉES

SIGNATURE

La situation scolaire des garçons du collégial est préoccupante. L'abandon et l'échec au collège, ainsi que le manque de persistance dans le parcours scolaire, entraînent chez ces derniers des conséquences négatives sur le plan de leur insertion sociale et professionnelle. Une façon d'améliorer les interventions ayant pour but de leur venir en aide est d'actualiser la connaissance de leur univers mental.

Les représentations sociales du collège et de la réussite constituent une voie privilégiée pour comprendre la signification que les collégiens attribuent à leur vécu scolaire. L'objectif principal de la recherche consiste à dévoiler ces représentations chez les garçons inscrits dans le programme de Sciences humaines. Les objectifs particuliers visent à décrire les représentations sociales du collège et de la réussite, à faire ressortir leur évolution sur trois sessions ainsi qu'à comparer les représentations des garçons plus forts sur le plan scolaire avec celles des garçons plus faibles.

L'analyse des données fait notamment ressortir l'existence de représentations du collège et de la réussite articulées et en évolution chez les garçons à l'étude. Outre les propos éclairants de ces derniers sur leur perception de la pédagogie, un lien fort a été établi entre l'orientation professionnelle et la motivation scolaire. Des similitudes, mais aussi de nettes différences, ont par ailleurs été dégagées entre les élèves forts et les élèves faibles.



Jacques Boisvert enseigne la psychologie au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu depuis 1974. Ses recherches réalisées au cours des 15 dernières années comprennent, en plus de celle-ci, trois études sur la formation de la pensée critique. Sa prochaine recherche subventionnée par le PAREA porte sur la motivation scolaire des filles et des garçons en Sciences humaines. L'Association pour la recherche au collégial lui a décerné, en 2006, son prix Reconnaissance pour souligner sa contribution au développement de la recherche au collégial.



Carole Martin enseigne dans le programme de Soins infirmiers depuis 1994. Elle a collaboré aux deux dernières recherches de Jacques Boisvert et poursuit actuellement des études pour l'obtention d'une Maîtrise en enseignement à l'Université de Sherbrooke.