

LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES DU COLLÈGE ET DE LA RÉUSSITE CHEZ LES GARÇONS EN SCIENCES HUMAINES



JACQUES BOISVERT
Professeur de psychologie
et chercheur
Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu

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

(Extrait d'entrevue en troisième session)

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 il nécessite toute notre attention en raison des implications négatives sur les plans personnel et social. Afin de pouvoir offrir une formation adaptée aux garçons du collégial, il faut actualiser la compréhension de ces derniers, notamment par une meilleure connaissance de ce que représentent le collège et la réussite pour eux.

Cet article vise à tracer les grandes lignes d'une recherche¹ qualitative portant sur la façon dont les garçons du collégial en Sciences humaines se représentent le collège et la réussite. Cette démarche de recherche a été motivée par le fait que les garçons éprouvent des difficultés particulières dans leur parcours scolaire. Nous croyons que plus la connaissance de leur univers intérieur – ici, leurs représentations sociales – est approfondie, mieux adaptées sont les interventions prenant en compte cette information. Après avoir présenté l'essentiel de la problématique et du cadre conceptuel et méthodologique soutenant notre recherche, nous mettons l'accent sur le témoignage des dizaines de garçons qui se sont exprimés au cours de trois sessions, dans le cadre d'entrevues en petit groupe ou par le truchement de questionnaires à questions ouvertes.

UN PARCOURS SCOLAIRE PLUS PROBLÉMATIQUE CHEZ LES GARÇONS

Dans le cadre d'un dossier intitulé « Le désengagement et l'échec scolaires d'un trop grand nombre de garçons », Jean-Pierre Bernard (2003) avance quelques chiffres pour éclairer cette réalité. De cet 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 % 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 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.

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 – tout comme 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)

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 ».

¹ Cette recherche a été subventionnée pendant deux ans, soit de l'automne 2004 à l'hiver 2006, par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage. Nous tenons à souligner la contribution de Carole Martin, professeure en Soins infirmiers au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, qui a bénéficié d'un dégageement moyen hebdomadaire de une journée et demie pour sa collaboration à la présente recherche. Il est à noter que le rapport de recherche, intitulé *Les représentations sociales du collège et de la réussite chez les garçons en Sciences humaines au collégial*, est disponible en version papier dans la bibliothèque de chacun des collèges publics et privés du Québec ainsi qu'au Centre de documentation collégiale qui en diffuse également la version électronique. On peut obtenir des copies supplémentaires du rapport en s'adressant au Fonds de rayonnement pédagogique du Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu à l'adresse électronique suivante [Lucie.lahaie@cstjean.qc.ca].



► COMPRENDRE LES REPRÉSENTATIONS DES GARÇONS

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 que ces derniers 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 sujet² 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.

Ce double aspect – élaboration dynamique et niveau de complexité cognitive – a été 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.

L'objectif général de la recherche consiste donc à dévoiler les représentations sociales du collège et de la réussite chez les garçons inscrits en Sciences humaines. Il s'agit de décrire leurs représentations sociales du collège et de la réussite, de faire ressortir l'évolution de ces représentations sur trois sessions et de comparer les représentations des garçons plus forts sur le plan scolaire avec celles des garçons plus faibles.

À titre de contexte, notre recherche s'inspire d'études antérieures (Bouchard, 2003 ; Rivière, Sauvé et Jacques, 1997 ; Tardif, 2002) portant sur les représentations sociales des élèves. Afin de mieux cerner la représentation sociale du collège, nous nous référons à l'ensemble des éléments de la situation pédagogique tels que les décrit Legendre (1983) dans son modèle systémique. Notre perspective est également longitudinale car elle prend en compte l'évolution des représentations au cours des trois premières sessions au collège.

► LA NOTION DE REPRÉSENTATION SOCIALE

Afin d'explicitier cette notion, mentionnons Fischer (1987) qui aborde la représentation «comme une façon d'organiser notre connaissance de la réalité, elle-même construite socialement» (p. 116) et qui en présente quelques caractéristiques. Ainsi, sur le plan de la structuration, la représentation est un processus de remodelage de la réalité et

elle apparaît 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 – a été 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.

LE NOYAU CENTRAL

Selon Rouquette et Rateau (1998), «Toute représentation est organisée autour d'un noyau central.» (p. 21) Ce 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. Dans l'étude des représentations, l'objectif prioritaire est le repérage et l'identification du noyau central. Quant au repérage du contenu, il peut se faire par des entrevues, des questionnaires à questions ouvertes et par le recours à la méthode associative.

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 croyances et les stéréotypes relatifs à l'objet de représentation. Une de leurs fonctions

² 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 (2006 et 2003) et le dossier sur la réussite scolaire au collégial (mai 2001) parus dans *Pédagogie collégiale*; l'article de Céline Saint-Pierre (2003) et les avis du Conseil supérieur de l'éducation intitulés *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles* (1999) et *Des conditions de réussite au collégial. Réflexion à partir de points de vue étudiants* (1995).



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).

De plus, 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 correspondent à l'interface entre le noyau central et la situation concrète. L'étude du système périphérique apparaît donc 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 avons mis 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 sous-groupes partagent, par ailleurs, les mêmes éléments centraux dans les diverses représentations sociales étudiées.

De plus, 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.

L'OBJET DE LA REPRÉSENTATION

Comme le mentionne Jodelet (1998), la représentation sociale est définie par un contenu (information, images, opinions, attitudes, etc.) et celui-ci est relié 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 collège et la réussite. Pour définir l'objet « collège », nous avons eu recours au modèle systémique de la situation pédagogique (Legendre, 1983), car celui-ci se réfère aux principales composantes que nous cherchions à couvrir dans notre recherche, soit l'enseignement, l'apprentissage et le milieu éducatif. Pour le volet « réussite », nous nous sommes inspiré de la vision globale de la réussite dans le contexte de la formation collégiale telle que la proposent Rivière, Sauvé et Jacques (1997): nous avons conservé les notions de « réussite scolaire » et de « réussite personnelle », mais avons remplacé la notion de « réussite professionnelle » par celle de « réussite sociale ».

QUESTIONNER LES GARÇONS

L'ÉCHANTILLON

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. L'échantillon intentionnel de notre recherche comprenait tous les garçons nouvellement admis au cégep et inscrits dans le programme de Sciences humaines au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu à l'automne 2004; ces élèves représentent 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. 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. 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^3 au lieu de la MGS.

Il y a lieu de garder à l'esprit que le nombre de garçons à l'étude a diminué graduellement au fil des trois sessions, en raison notamment des abandons ou des changements de programme. Le tableau 1 précise le nombre de garçons – ventilé selon leur performance scolaire – rejoints aux trois sessions par les diverses méthodes de collecte de données.

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 de groupe et l'usage de matériel écrit, surtout le questionnaire mais aussi des listes de mots et la production d'un dessin avec verbalisation. Précisons que l'utilisation de plusieurs stratégies de données, soit la triangulation méthodologique, est particulièrement avantageuse, notamment pour faire ressortir différentes facettes du problème à l'étude. Le tableau 1 présente les méthodes de collecte de données utilisées dans la recherche pour chacune des trois sessions.

³ La cote R est la moyenne pondérée des cotes de rendement de l'ensemble des cours collégiaux (sauf pour le cours d'éducation physique). Elle tient également compte, dans son calcul, des unités rattachées aux cours et des échecs.



Tableau 1 : LES MÉTHODES DE COLLECTE DES DONNÉES

MÉTHODE	SESSION	TOTAL D'ÉLÈVES	FORTS	FAIBLES
ENTREVUES DE GROUPE (12 FOIS) (10 FOIS) (9 FOIS)	1	46	27	19
	2*	35	22	13
	3*	22	16	6
QUESTIONNAIRES	1	60	30	30
	3**	30	23	7
LISTES DE MOTS	3	22	16	6
DESSIN AVEC VERBALISATION	3	22	16	6

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

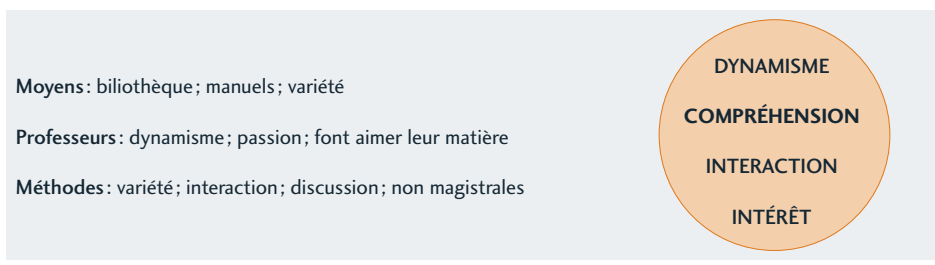
** Les garçons qui ont rempli le questionnaire à la session 3 avaient déjà rempli celui de la session 1.

LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES DE L'ENSEIGNEMENT

Afin de laisser le plus d'espace possible dans cet article aux témoignages des garçons, nous devons limiter notre présentation des résultats. Nous avons choisi d'exposer les convergences et les divergences entre élèves FORTS et élèves FAIBLES, en troisième session, en ce qui a trait aux représentations sociales de l'enseignement, compte tenu de l'intérêt particulier habituellement suscité par cette facette du collège. Il est à noter que nous ne présentons pas l'évolution de ces représentations sur un an: les modifications relevées au cours des sessions viendraient, bien sûr, nuancer et compléter le portrait présenté ci-après. Les extraits tirés des entrevues et des questionnaires représentent le point de vue exprimé en troisième session par une diversité d'élèves issus des trois profils d'études⁴ en Sciences humaines.

CONVERGENCES ENTRE FORTS ET FAIBLES

FIGURE 1 : LES CONVERGENCES CONCERNANT LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES DE L'ENSEIGNEMENT



⁴ Les trois profils d'études offerts au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu dans le programme de Sciences humaines sont respectivement: profil Administration et économie (300.32); profil Individu et société (300.34); profil Ouverture sur le monde (300.35).

Le noyau central que nous avons dégagé concernant la structure de la représentation sociale de l'enseignement en troisième session 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. La figure 1 présente les convergences dans la structure de la représentation sociale de l'enseignement en troisième session.

Les professeurs

Dans leur ensemble, les garçons interviewés considèrent que leurs professeurs enseignent bien. Pour eux, 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.» (FAIBLE)

Passion

«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.» (FORT)

Capacité de faire aimer sa matière

«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.» (FAIBLE)



Les méthodes

Les élèves interrogés affirment que les méthodes d'enseignement sont, globalement, adéquates. Les méthodes qu'ils apprécient particulièrement se caractérisent par la variété, l'interaction et, notamment, 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.» (FORT)

«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.» (FAIBLE)

Interaction

«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.» (FORT)

«Il devrait y avoir beaucoup plus de discussions.» (FAIBLE)

Ajout d'autres approches aux exposés magistraux

«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.» (FAIBLE)

On peut constater que les critères d'intérêt, de dynamisme et d'interaction s'appliquent de façon variable selon le sous-groupe considéré.

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. De plus, ils apprécient toute initiative leur procurant une variété de moyens d'enseignement.

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.» (FORT)

«La bibliothèque, si on a des recherches.» (FAIBLE)

Manuels

«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.» (FORT)

«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.» (FAIBLE)

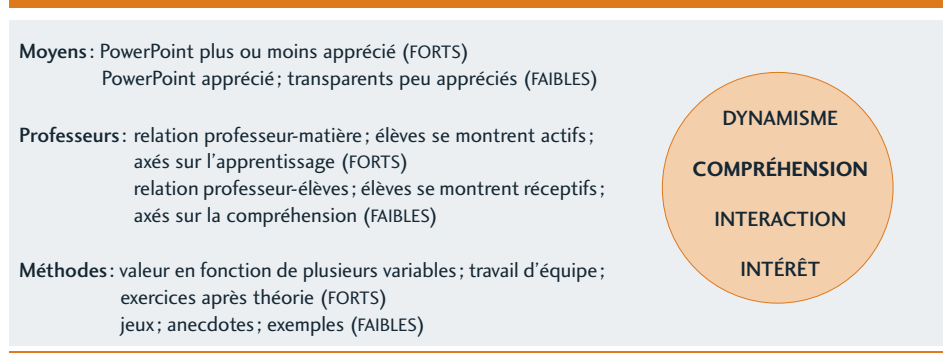
Variété

«Un mélange de tous les moyens d'enseignement est, selon moi, le meilleur moyen d'apprendre.» (FORT)

DIVERGENCES ENTRE FORTS ET FAIBLES

En termes de divergences exprimées lors de la troisième session, les FORTS et les FAIBLES se différencient sur différentes caractéristiques dans leur représentation sociale concernant l'enseignement. La figure 2 présente les aspects les plus importants qui semblent différencier les deux sous-groupes. Les FORTS, par exemple, 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 FAIBLES sont notamment plus axés sur la relation professeur-élèves, apprécient particulièrement les jeux, les exemples, les anecdotes et les présentations PowerPoint, mais ils aiment moins les transparents. On peut constater que les critères d'intérêt, de dynamisme et d'interaction s'appliquent de façon variable selon le sous-groupe considéré.

FIGURE 2 : LES DIVERGENCES CONCERNANT LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES DE L'ENSEIGNEMENT





Les professeurs

Les FORTS 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. Par contre, les FAIBLES 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 FORTS : relation professeur-matière

« 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. »

« 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. »

Chez les FAIBLES : relation professeur-élèves

« 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. »

Les FORTS apparaissent davantage préoccupés par la relation professeur-matière, [...]. Par contre, les FAIBLES orientent plus leurs propos vers la relation professeur-élèves, [...].

Les méthodes

Tout en appréciant particulièrement le travail d'équipe et les exercices après la théorie, plusieurs FORTS 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. Pour leur part, les FAIBLES manifestent leur intérêt pour les jeux pédagogiques, les exemples et les anecdotes.

Chez les FORTS : 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. »

Chez les FORTS : exercices après théorie

« Les exercices après la théorie parce que ça te permet de mieux assimiler la matière puis de la comprendre aussi. »

Chez les FORTS : valeur d'une méthode en fonction de plusieurs variables

« 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. »

Chez les FAIBLES : 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. »

« 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. »

Les moyens

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

Chez les FORTS : 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. »

Chez les FAIBLES : 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.»

Chez les FAIBLES : 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.»

DES PROPOS CONCORDANTS AVEC DES PRINCIPES PÉDAGOGIQUES ÉTABLIS

Les données recueillies auprès des garçons concernant 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 principes pédagogiques préconisés par plusieurs auteurs.

Mentionnons, entre autres, Barbeau, Montini et Roy (1997) qui suggèrent des stratégies d'enseignement favorisant la participation des élèves à 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 élèves FORTS et les élèves FAIBLES mais semble

prédominer chez ces derniers. Ces auteurs font également état de l'importance de la relation professeur-élèves et du climat de la classe pour favoriser la participation et l'apprentissage des élèves. Selon eux, une relation personnalisée avec les élèves stimule l'attention de ces derniers ainsi que leur intérêt pour le cours. Nos données révèlent que cette sensibilité au rapport professeur-élèves se manifeste de façon plus prononcée chez les FAIBLES.

Dans le même ordre d'idée, parmi les stratégies d'intervention sur la motivation des élèves, Viau (1994) suggère des activités d'enseignement des connaissances déclaratives telles que l'utilisation d'une anecdote au début d'un cours, d'exemples qui intéressent les élèves et d'analogies. De son côté, dans sa présentation d'une conception cognitive de la motivation scolaire, Tardif (1992) mentionne que l'un des rôles prioritaires de l'enseignant, en vue de favoriser l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans une activité, consiste à agir directement et explicitement sur la valeur des tâches présentées à l'élève afin que ce dernier perçoive la valeur de ces activités dans sa vie à l'école et en dehors de l'école.

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. 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 et les élèves FAIBLES est, par ailleurs, de nature à alimenter la réflexion des professeurs pour adapter leur pédagogie à chacun de ces deux sous-groupes.

Enfin, cette étude sur les représentations du collège et de la réussite chez les garçons en Sciences humaines nous rappelle, si besoin était, que les chemins empruntés par les cégépiens sont diversifiés et que leurs visées débordent le champ scolaire, tout en l'englobant et en l'empruntant : ces garçons nous invitent à mieux discerner leurs représentations d'une vie réussie. ●

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BARBEAU, D., A. MONTINI et C. ROY, *Tracer les chemins de la connaissance. La motivation scolaire*, Montréal, AQPC, 1997, 535 p.
- BELLEAU, J., «Réussir à l'extrême», *Pédagogie collégiale*, vol. 16, n° 4, 2003, p. 4-8.
- BERNARD, J.-P., «Quelques chiffres pour éclairer une réalité qui nous interpelle», avec la collaboration de Diane Charest, *Vie pédagogique*, n° 127, 2003, p. 17-21.
- BLOUIN, Y., «Les collèges et la réussite de leurs étudiants. Imputables ou pas?», *Pédagogie collégiale*, vol. 17, n° 1, 2003, p. 42-44.
- BOISVERT, J., *Les représentations sociales du collège et de la réussite chez les garçons en Sciences humaines au collégial*, avec la collaboration de Carole Martin, Fonds de rayonnement pédagogique, PAREA, Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, 2006, 146 p.



BOUCHARD, P., «Captiver, susciter le plaisir d'apprendre et donner le goût de l'effort: des avenues pour rejoindre les garçons en difficulté scolaire», *Vie pédagogique*, n° 127, 2003, p. 36-39.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Réussir un projet d'études universitaires: des conditions à réunir*, Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy, 2000, 129 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy, 1999, 116 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Des conditions de réussite au collégial. Réflexion à partir de points de vue étudiants*, Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy, 1995, 124 p.

DESAUTELS, L., «Intérêt des élèves et réussite du cours de philosophie "propre au programme": d'abord une affaire de pédagogie!», *Pédagogie collégiale*, vol. 18, n° 2, 2004, p. 21-26.

DESILETS, J., *La réussite des études. Historique et inventaire d'activités*, Regroupement des collèges PERFORMA, Cégep de Rimouski, 2000, 93 p.

FÉDÉRATION DES CÉGÉPS, *Réussite des garçons. Carrefour de la réussite au collégial*, Trousse 4 élaborée par Guy Archambault, Montréal, s.d., 312 p.

FISCHER, G.-N., *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*, Paris, Bordas, pour les Presses de l'Université de Montréal, 1987, 207 p.

JODELET, D., «Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie», dans *Psychologie sociale*, Serge Moscovici (dir.), Paris, Presses Universitaires de France, 1998, p. 361-382.

KASZAP, M., *Perception des exigences de la réussite scolaire au cégep*, Rapport de recherche PAREA, Québec, Ministère de l'Éducation, 1996, 236 p.

LEGENDRE, R., *L'éducation totale*, Coll. «Le défi éducatif», n° 3, Montréal, Ville-Marie inc., 1983, 413 p.

LORIMIER, R.-C., «Le sens de la réussite à l'ère de la mondialisation», *Pédagogie collégiale*, vol. 15, n° 2, 2001, p. 4-8.

PÉDAGOGIE COLLÉGIALE, «La réussite scolaire au collégial: une réalité complexe», Dossier, *Pédagogie collégiale*, vol 14, n° 4, 2001, p. 11-38.

RIVIERE, B., *Les jeunes et les représentations sociales de la réussite*, avec la collaboration de Josée Jacques, Coll. «Théories et pratiques dans l'enseignement», Outremont, Les Éditions Logiques, 2002, 111 p.

RIVIERE, B., L. SAUVÉ et J. JACQUES, *Les cégépiens et leurs conceptions de la réussite*, Rapport de recherche PAREA, Montréal, Collège de Rosemont, 1997, 290 p.

ROUQUETTE, M.-L. et P. RATEAU, *Introduction à l'étude des représentations sociales*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 1998, 153 p.

ROY, J., «Pour une pédagogie qui tient compte de la réalité et de la culture des jeunes», *Pédagogie collégiale*, vol. 19, n° 3, 2006, p. 5-11.

ROY, J., «Les logiques sociales qui conditionnent la réussite en milieu collégial», *Pédagogie collégiale*, vol. 17, n° 1, 2003, p. 5-10.

SAINT-PIERRE, C., «La réussite scolaire des garçons et des filles», dans *L'annuaire du Québec 2004*, Michel Venne (dir.), Saint-Laurent, Fides, 2003, p. 465-473.

TARDIF, H., *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, Campus Notre-Dame-de-Foy, 208 p. et annexes.

TARDIF, J., *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1992, 475 p.

VIAU, R., *La motivation en contexte scolaire*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau Pédagogique, 1994, 221 p.

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 recherche en cours de réalisation, subventionnée par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage, 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.

boisvertj@videotron.ca

TIRÉ À PART

L'ÉCOLE ET LES GARÇONS

Les performances scolaires plus laborieuses de certains garçons sont au centre d'un débat qui dépasse largement les frontières canadiennes pour rejoindre la grande majorité des pays industrialisés. Trois interprétations dominent.

Le courant du «garçon victime» insiste sur le fait qu'atteindre l'égalité signifie désormais s'occuper des garçons, le groupe vraiment «en détresse» dans ce lieu féminisé que serait devenue l'école. Quand ce ne sont pas les féministes qui sont mises au ban des accusées, ce sont l'ensemble des mères, les enseignantes qui seraient proportionnellement trop nombreuses, ou les mères monoparentales.

Le deuxième courant d'interprétation insiste sur les dysfonctions de l'école, soit un système scolaire qui ne serait pas adapté aux garçons. On évoque notamment un style d'apprentissage qui leur serait particulier, on insiste pour dire que plus que leurs consœurs, les garçons vivent des difficultés d'apprentissage et d'adaptation.

Enfin, le courant essentialiste ramène un énoncé de sens commun: laissez les garçons être ce qu'ils sont, des garçons. Bien que tautologique, ce raisonnement connaît du succès. Ancré dans la différenciation entre les sexes que l'on prétend naturelle, il renvoie aux théories sociobiologiques (différences de cerveau, hormones, etc.). Il présuppose une nature masculine sur laquelle on ne peut intervenir, à la source notamment de l'agressivité et du besoin de bouger, etc.

Jean-Claude ST-AMANT

Chercheur en éducation, Université Laval

Extrait de *L'école québécoise et les garçons: l'apprentissage de la domination*, 2004. [En ligne] http://sisyphe.org/article.php3?id_article=1320

Consultez l'article complet pour connaître les avenues qui ont été explorées au Québec ces dernières années.