

Représentations sociales du « bon » et du « mauvais professeur » chez les étudiants

Issa Abdou MOUMOULA*

Résumé

Cet article se propose de décrire les représentations sociales du « bon » et du « mauvais professeur » chez les étudiants. Aussi, nous avons demandé à des étudiants de première année et de licence de l'université de Koudougou de nous citer dix caractéristiques de ce qu'est pour eux un « bon » et un « mauvais professeur ». A partir de l'analyse de contenu des réponses, nous avons constaté que la représentation de l'étudiant est fortement marquée par les connotations pédagogiques et ce, quels que soient le sexe et le niveau d'étude. Nos résultats montrent que l'organisation de la représentation construite par l'étudiant de première année est sensible très tôt à la valeur cognitive de la formation.

Mots-clés : Représentations sociales, « bon professeur », « mauvais professeur », étudiant, analyses de contenu, analyse thématique.

Abstract

This article intends to describe students' social representations of a « good » and a « bad teacher ». Thus, we asked some first year and licence students of the university of Koudougou to list ten (10) characteristics of what a « good » and a « bad teacher » is for them. From the content analysis of the answers, we noticed that a student's representation is highly influenced by some pedagogic connotations, and this has been observed among the male as well as the female students and within both levels (first year and licence students) of study. Our findings also show that the way a first year student shapes his representation of a « good » and a « bad teacher » is very early linked to the cognitive value of the training.

Keywords: Social representations, good teacher, bad teacher, students, content analysis, thematic analysis.

Introduction

La relation enseignant-enseigné joue un rôle important dans le processus de la formation, qu'elle soit scolaire ou universitaire. La motivation à apprendre va dépendre en partie de la qualité de cette interaction. Les sujets en situation d'apprentissage ont des besoins et des attentes vis-à-vis de l'enseignant. Ces besoins et attentes peuvent être influencés par la structure des représentations qu'ils élaborent au sujet de cet enseignant. DUBET (1991), dans ses travaux sur les lycéens, a voulu savoir comment les lycéens se représentent l'école, la sélection, l'organisation scolaire, les relations pédagogiques et la vie des jeunes. Sur la relation professeur-élève, il constate que « les jugements des uns et des autres se croisent et se complètent,

* enseignant-chercheur à l'UFR/Lettres et sciences humaines de l'université de Koudougou, BP 376 Koudougou Burkina Faso. Courriel : moumoula_i@yahoo.com.

comme ceux de deux sujets regardant le même objet, mais à partir de points de vue différents...» mais par ailleurs parfois «...les représentations se construisent comme dans un miroir où se croisent des images renversées...», les reproches des uns devenant les reproches des autres. ABRAHAM (1971) observe qu'il existe des écarts, des différences marquées entre les évaluations des élèves à l'égard des enseignants et l'auto-évaluation des enseignants. Les opinions des élèves sont plus nuancées.

Dans notre étude, nous nous intéressons à décrire les représentations que les étudiants ont de l'enseignant. Il s'agit en l'occurrence de décrire le «bon» et le «mauvais professeur». Elle porte sur une population de 152 étudiants dont 76 de première année et 76 de licence, tous issus de la même faculté, celle des lettres et sciences humaines. Nous nous posons les questions suivantes : quelles représentations les étudiants se font du bon et du mauvais professeur ? Quels sont les facteurs qui peuvent influencer la construction de ces représentations ? Nous pensons mettre en évidence des différences dans le contenu des représentations liées au sexe et au niveau d'étude. Pour conduire cette étude, nous faisons un rappel de quelques éléments théoriques sur la représentation, nous décrivons ensuite l'objet et l'approche méthodologique, puis nous présentons le traitement des données et les résultats.

A propos des constructions théoriques sur la représentation

Le sens de la représentation en psychologie

Selon RICHARD *et al.* (1990), le terme de représentation a deux sens en psychologie qu'il convient de distinguer :

- Il désigne, d'une part, des structures de connaissance stabilisées en mémoire à long terme : il est alors utilisé pour signifier que ce sont des conceptions du sujet qui ne correspondent pas aux connaissances scientifiques, et on réserve alors à ces dernières le nom de connaissances ;
- Il désigne, d'autre part, des constructions circonstanciées faites dans un contexte particulier et à des fins spécifiques, élaborées dans une situation donnée et pour faire face aux exigences de la tâche en cours : un texte qu'on lit, une consigne qu'on écoute, un problème qu'on doit résoudre. Cette construction est finalisée par la tâche et la nature des décisions à prendre. Les représentations ainsi élaborées prennent en compte l'ensemble des éléments de la situation et de la tâche : elles sont de ce fait très particularisées et donc occasionnelles et précaires par nature. Il suffit que la situation change ou qu'un élément non remarqué de la situation soit pris en compte, alors qu'il ne l'était pas, pour que la représentation soit modifiée. Elles sont par nature transitoires : une fois la tâche terminée, elles sont remplacées par d'autres représentations liées à d'autres tâches.

Du point de vue du fonctionnement cognitif, la différence entre représentations au premier sens et représentations au second sens est que les premières ont besoin d'être activées pour être efficaces alors que les secondes le sont immédiatement.

Des différentes notions élaborées dans le cadre des théories cognitives de la psychologie sociale, nous pouvons retenir « l'univers cognitif » qui désigne la vision que les individus ont d'eux-mêmes et de leur environnement, et qui est constitué d'éléments non indépendants appelés « cognèmes ». Selon les auteurs, les « cognèmes » peuvent prendre des dénominations diverses : chose, savoir, opinion, croyance, trait, attribut, concept... Ainsi, CODOL (1969) définit la représentation comme n'importe quelle forme d'interdépendance entre les « cognèmes » d'un individu en rapport avec un objet (ou une classe d'objets) donné. Pour l'auteur, il ne peut donc y avoir de représentation en soi ; il n'y a de représentation pour un individu qu'en référence à un objet particulier. Dans cette optique, la représentation est donc un sous-ensemble de l'univers cognitif qui privilégie les cognèmes mis en œuvre lorsqu'on s'intéresse à cet objet particulier.

ZAJONC (1968) décrit la représentation à partir de ses propriétés morphologiques. Il utilise les notions de différenciation, de complexité, d'unité et de proéminence. La représentation sera d'autant plus différenciée qu'elle comportera un nombre plus grand d'éléments (attributs). Son degré de complexité dépend du nombre de groupements d'éléments significatifs que le sujet sera capable de constituer. L'unité de la représentation sera fonction du degré d'interdépendance entre les éléments. On dira qu'un élément est proéminent par rapport aux autres lorsqu'il caractérise l'objet mieux que les autres .

Les représentations sociales

Pour MOSCOVICI (1961) la définition des représentations sociales s'opère selon trois critères :

- **le contenu des représentations sociales** : les connaissances de l'objet, acquises et intégrées sous forme de représentation vont par la suite orienter les individus du groupe vers un certain type d'attitude à l'égard de ce même objet. Il s'établit donc une relation entre l'objet et le sujet, qui est régulé par les représentations sociales.
- **les conditions d'émergence d'une représentation sociale** : pour l'auteur, l'émergence d'une représentation pourrait être rattachée à trois dimensions de la réalité sociale, à savoir la dispersion de l'information concernant l'objet représenté, la focalisation sur certains aspects de l'objet en fonction des intérêts et de l'implication de l'agent social et, enfin la nécessité de prendre position ou d'obtenir la reconnaissance et l'adhésion des autres.
- **les processus de formation et de fonctionnement des représentations sociales** : dans ce processus de formation et de fonctionnement, cinq caractères fondamentaux de la représentation sont mis en évidence : elle est toujours représentative d'un objet et présente des caractères imageant, symbolique, constructif et créatif.

Deux processus majeurs interviennent dans la façon dont le social transforme une connaissance en représentation et dans la façon dont le social transforme une connaissance. Il s'agit de l'objectivation et de l'ancrage. L'objectivation est un

processus qui révèle entre autres la tendance de la pensée sociale à imaginer, à structurer et à procéder par construction imageante et signifiante. L'ancrage, quant à lui, renvoie à la classification et à l'identification des objets sociaux par le biais d'un processus de catégorisation. Il consiste en une intégration cognitive de l'objet dans une pensée déjà constituée.

Pour Flament, les représentations sociales sont « un ensemble organisé de cognitions relatives à un objet, partagées par les membres d'une population homogène par rapport à cet objet » (FLAMENT, 1994, p. 37-58). Selon cette définition, il existe trois niveaux d'interférence possible des représentations sociales avec le discours qui est l'objet de l'analyse de contenu : le niveau du contenu (cognitions ou éléments), le niveau de la structure (ensemble organisé) et le niveau des conditions de production (qui et dans quel contexte produit l'énoncé). DOISE (1990) a montré que les représentations sociales sont des constructions créées dans les dynamiques du champ social. Les groupes ou les classes sociales disputent, dans le processus de communication, leur contribution à la constitution des représentations sociales. Les appartenances de groupe s'avèrent ainsi très importantes pour la compréhension des significations réelles des énoncés.

De ce qui précède, nous pouvons retenir qu'une représentation est sociale quand elle est partagée par un groupe d'individus, quand elle est produite et engendrée collectivement, c'est-à-dire qu'elle résulte d'une interaction collective dont elle est l'expression, et enfin, critère le plus important pour Moscovici, quand sa fonction est de « contribuer aux processus formateurs et aux processus sociaux » (1961, p. 307 ; 1976, p.75).

Le modèle théorique de Moscovici

L'orientation théorique due à MOSCOVICI (1961), et sous-jacente à un certain nombre de travaux, s'appuie sur l'étude des représentations sociales d'objets abstraits : une théorie scientifique des rôles sociaux (ANDRIEUX, 1961) ou encore des notions (KAES, 1968 ; HERZLICH, 1969). La représentation est envisagée à la fois comme processus et produit d'une construction où sujet et objet sont présents, sans coupure entre l'univers extérieur et l'univers intérieur. Elle est, selon (ABRIC, 1976, p. 106), traduction « des relations complexes, réelles et imaginaires, objectives et symboliques, que le sujet entretient avec cet objet ». En tant que système symbolique organisé et structuré elle apparaît ainsi, pour Moscovici, comme une forme première de connaissance. Ce qui est en cause, à travers le concept de représentation, c'est toute une vision de la vie mentale, sous ses dimensions individuelle et sociale. « Les représentations individuelles ou sociales font que le monde soit ce que nous pensons qu'il est ou doit être » (MOSCOVICI, 1976, p. 57).

La représentation-processus

Parlant de la représentation de la psychanalyse, MOSCOVICI (1961) a décrit un processus initial d'« objectivation » dont le double mécanisme de « rétention sélective » et de « décontextualisation » des éléments sélectionnés conduit à la mise en place d'un « schéma » ou « modèle figuratif », véritable noyau de base de la représentation, qui

se détache de l'objet abstrait initial. Ce schéma fournit ensuite un cadre d'interprétation et de catégorisation pour appréhender le monde extérieur.

La représentation-produit

A titre d'hypothèse, MOSCOVICI (1976) propose de considérer chaque univers de représentation sous trois aspects : l'information, l'attitude et le champ de représentation. L'information concerne à la fois la somme et l'organisation des connaissances sur l'objet de la représentation. Pour être appréciée, elle suppose une mise en rapport entre le discours du sujet et les caractères effectifs de l'objet. L'attitude renvoie au versant évaluatif et normatif des représentations. Elle correspond à l'orientation globale par rapport à l'objet qui est perçu de façon plus ou moins favorable, que le sujet aime plus ou moins. L'auteur émet l'hypothèse qu'elle est l'élément le plus primitif, le plus archaïque (c'est-à-dire génétiquement premier) des représentations. Par « champ de représentation », Moscovici désigne le « contenu concret et limité des propositions portant sur un aspect précis de l'objet de la représentation » (1976, p. 67). L'auteur emploie cette expression comme équivalente d'image. [...] il y a un champ de représentation, une image, là où il y a unité hiérarchisée des éléments » (MOSCOVICI, 1976, p. 68).

Schéma général de la représentation d'autrui : exemple de l'enseignant et de l'élève

Le schéma général proposé peut être retenu aussi bien à propos de la représentation de l'élève par l'enseignant que de l'enseignant par l'élève. Pour donner une idée générale des phénomènes qui sous-tendent la construction de la représentation d'un sujet par un autre sujet, nous allons développer cette partie du point de vue de la façon dont l'enseignant appréhende chaque élève.

Selon GILLY (1978), la façon dont l'enseignant appréhende chaque élève dépend de trois types de conditions : des conditions normatives très générales, des conditions liées à sa propre histoire personnelle et des conditions qui tiennent à l'élève et à l'expérience concrète de ses rapports avec lui dans l'institution scolaire.

a) Conditions normatives générales : elles sont extérieures au sujet-percevant. L'auteur en distingue quatre types :

- « Les normes sociales générales » : par cette expression, il faut entendre l'ensemble des règles et types proposés par la société comme valeurs de référence. Il s'agit tout aussi bien de valeurs morales que de modèles : modèle d'homme, conceptions de rôles de sexe ;
- « Les normes scolaires institutionnelles » : elles renvoient essentiellement aux objectifs éducatifs poursuivis par l'institution et à ses modalités générales d'organisation et de fonctionnement. Les objectifs définissent des modèles de comportement, ou à l'inverse bannis. Les normes scolaires institutionnelles concernent tout autant l'enseignant que l'élève puisqu'elles servent aussi bien à inspirer les modèles de comportement attendus de l'un que de l'autre.

- « Les normes idéologiques spécifiques » : il s'agit d'idéologies diverses (politique, religieuse, syndicale ou encore d'idéologies qui n'annoncent sous les couleurs de mouvements éducatifs).
- « L'influence normative des consommateurs de l'éducation » : il faut entendre par consommateurs les familles, les corps de métier, les entreprises et les divers mouvements, associations, organisations et publications à travers lesquelles elles s'expriment.

Normes sociales générales et normes scolaires, nous dit l'auteur, entretiennent des rapports étroits dans la mesure où, en tant qu'institution, l'école n'est qu'un produit de la société qui la crée, l'adapte, la transforme et la contrôle en fonction de ses besoins. Mais elle est également porteuse de contradictions du fait des décalages ou divergences entre des normes sociales très générales à forte inertie et l'effort qu'elle est en même temps appelée à consentir, en tant qu'institution autonome ayant sa dynamique propre, à l'encontre des dites normes. Dans le cadre de notre étude, les représentations des étudiants du « bon » et du « mauvais » professeur, vont-elles dépendre de critères scolaires ou de leurs histoires personnelles, ou des deux ? A partir du moment où le jeune se représente autrui en fonction de la façon dont il se perçoit lui-même (concept de soi), il nous paraît important de définir cette notion. Le contenu des questions adressées à notre population fait d'ailleurs référence à la façon dont ils estiment leurs résultats académiques.

Représentation et concept de soi

Historiquement, c'est au psychologue JAMES (1909) que l'on doit l'élaboration d'une théorie de la conception de soi fondée sur l'articulation dynamique entre le soi qui voit et agit (le sujet) et le soi qui est vu (l'objet comme la somme de toutes les expériences passées dont les caractéristiques essentielles sont la multidimensionnalité et la hiérarchie). Certains théoriciens contemporains s'inspirent directement de James dans la construction de leurs modèles (HARTER, 1985 ; ROSENBERG, 1979). Parmi les nombreuses définitions du concept de soi, nous retiendrons celle proposée par SHAVELSON *et al.* (1976) pour qui le concept de soi est, en termes généraux, la perception qu'a une personne d'elle-même. Ces perceptions se forment par son expérience dans son environnement et sont influencées par les renforcements environnementaux et les « autrui significatifs ». Elles orientent les actions d'un individu qui à leur tour influencent ses perceptions de soi. Selon ces auteurs, le concept de soi présente une caractéristique évaluative qui renvoie à l'estime de soi. Il est à noter que beaucoup d'auteurs utilisent les deux concepts (concept de soi et estime de soi) de manière interchangeable en l'absence d'études empiriques opérationnalisant cette distinction par exemple, ROSENBERG (1979), BANDURA (1997), L'ECUYER (1994), HARTE (1985), FOX (1990), BAUMEISTER (1999). Par ailleurs, « aucun n'explique la notion de « perception » qu'ils utilisent couramment pour définir le concept ou l'estime de soi » (GUÉRIN *et al.* 2005, p. 2). Nous pensons que la manière dont le jeune se perçoit aura une influence sur la représentation qu'il se fait du « bon » ou du « mauvais » professeur.

Objectif et approche methodologique

Objectif et hypothèses de l'étude

Notre recherche se propose de comprendre ce que recouvre chez certains étudiants de l'université de Koudougou l'expression « bon » professeur et « mauvais professeur ». C'est en effet une expression à la mode. Les idées qui s'y rattachent invitent à une certaine circonspection. Nous cherchons à savoir :

- quelles représentations ont-ils du « bon professeur » et du « mauvais professeur » ?
- quel est le poids du niveau d'études et du sexe dans la construction de ces représentations ?
- les différences observées tiennent-elles à ces variables ou à d'autres facteurs ?

Pour étudier ces différentes questions, nous avons élaboré des hypothèses. « Un travail ne peut être considéré comme une véritable recherche s'il ne se structure autour d'une ou de plusieurs hypothèses » (QUIVY *et al.*, 1995, p. 117). Ces hypothèses intègrent les variables sociologique et scolaire ci-dessus indiquées. La variable sociologique porte sur la façon dont les filles et les garçons se représentent le « bon » et le « mauvais professeur » (les filles et les garçons ne valorisent pas les mêmes descripteurs). Certaines données dans la littérature vont dans le sens d'une perception plus favorable de l'enseignant ou de l'enseignante par les filles que par les garçons, qu'il s'agisse de la perception générale de leur attitude à leur égard (DAVIDSON, LANG, 1960 ; FARRAL, 1968) ou de la perception plus analytique des comportements, ainsi qu'en témoignent les données de CHEONG *et al.* (1968). En revanche, d'après les études d'ISAACSON *et al.* (1964) sur des étudiants et de celles de GILLY (1978) sur des élèves du primaire le sexe de l'enseignant n'a pas d'effet sensible sur l'organisation de sa représentation. Concernant les variables scolaires, nous postulons que des changements seront observés dans la description du « bon » et du « mauvais professeur » entre d'une part, l'étudiant de première année et de troisième année, et d'autre part, entre les étudiants ayant estimé leurs résultats académiques de façon différente . L'ensemble de ces références théoriques nous a permis de formuler les hypothèses suivantes :

- En fonction de leur appartenance sexuelle et du poids de la culture, les filles développeront davantage que les garçons des représentations du « bon » et « du mauvais » professeur caractérisées essentiellement par des aspects affectifs et relationnels.
- Des changements qualitatifs seront observés dans la description des caractéristiques du « bon » et du « mauvais professeur » entre l'étudiant de première année et celui de troisième année. Ces caractéristiques seront d'ordre comportemental chez les étudiants de première année tandis qu'elles feront plus référence aux aspects techniques et didactiques chez ceux de troisième année.

Approche méthodologique

La démarche scientifique, nous rappelle BACHELARD (1934), se présente comme « une course à obstacles » : lutte contre les préjugés et les évidences du sens commun, élaboration d'un cadre théorique, mise en œuvre de procédures expérimentales. Conformément à cet esprit, nous abordons ici la seconde phase de notre démarche : le recueil de données pertinentes en fonction des objectifs de la recherche. Nous allons d'abord présenter notre outil d'enquête puis, nous décrivons la méthode d'analyse utilisée pour l'exploitation de nos données.

L'outil d'enquête

Les opinions sur autrui peuvent être sollicitées au moyen de deux grandes catégories de techniques : «ouvertes» ou «fermées». Les techniques ouvertes recouvrent tout un ensemble de procédures dont le point commun est de laisser au sujet une grande liberté dans la construction de sa réponse (ou de ses réponses). C'est lui qui a l'initiative du choix des attributs et des caractéristiques concernant celui dont il parle. Pour recueillir les données relatives aux représentations que notre population d'enquête a du «bon» et du «mauvais professeur», nous avons construit un questionnaire. Cet outil nous a paru être celui qui nous permettait de saisir les informations souhaitées. Selon SELLTIZ *et al.* (1977), la nature interpersonnelle du questionnaire (sa formulation standardisée, l'ordre standardisé de ces questions, les directives standardisées des réponses) peut amener à la conclusion qu'il offre une certaine uniformité d'une situation de mesure à l'autre. « La standardisation a pour objet d'assurer que tous les sujets répondent à la même question » (p. 305). Un autre avantage du questionnaire vient de ce que les sujets peuvent y trouver plus de sécurité quant à son anonymat et se sentir, par conséquent, plus libres d'exprimer des opinions qu'ils considèrent répréhensibles ou qui pourraient leur amener des ennuis. Le temps accordé au sujet pour répondre au questionnaire lui permet d'étudier soigneusement chaque point plutôt que de dire la première chose qui lui vient à l'esprit, ce qui arrive souvent sous la pression sociale au cours de certaines méthodes comme l'interview. Notre questionnaire comporte deux types de questions : des questions à «alternatives prédéterminées» et des questions «à réponses libres»(SELLTIZ *et al.*, 1977).

Les questions à «alternatives prédéterminées» ou questions fermées sont celles où les réponses du sujet sont limitées à des alternatives énoncées à l'avance. Ces dernières peuvent être oui ou non, ou encore elles peuvent prévoir la possibilité d'indiquer divers degrés d'accord ou de désaccord, ou elles peuvent comprendre une série de réponses parmi lesquelles les sujets choisissent celle qui se rapproche le plus de leur propre position. Notre outil d'enquête présente dans sa première partie ces types de questions. Ce sont les caractéristiques signalétiques dans lesquelles sont demandés le sexe, l'âge, le niveau d'études, et l'estimation des résultats académiques du sujet interrogé. L'estimation des résultats académiques va de «Très satisfaisant à Très insuffisant».

Les questions «à réponses libres» (open-ended) ont pour but de laisser le sujet libre de répondre comme il l'entend plutôt que de le lier à des alternatives toutes faites. Ces questions ont la caractéristique distinctive de soulever simplement le problème sans fournir ou suggérer de structure à la réponse du sujet : ce dernier se voit offrir l'occasion de répondre dans ses propres termes et en fonction de son propre cadre de référence. Ces questions sont présentées aux deuxième et troisième pages de notre questionnaire. La deuxième page présente la première question : «Pour toi, qu'est-ce qu'un bon professeur ? Essaie de donner dix caractéristiques de ce qu'est un bon professeur». La troisième page, elle, présente la deuxième question : «Pour toi, qu'est-ce qu'un mauvais professeur ? Essaie de donner dix caractéristiques de ce qu'est un mauvais professeur». Les questions sont suivies de dix espaces délimités par un trait et numérotés.

Le déroulement du recueil des données

Le recueil des données s'est déroulé au cours du troisième trimestre de l'année académique 2008-2009. Nous avons soumis le questionnaire aux étudiants issus de trois filières de l'université de Koudougou (le tableau 1 présente les caractéristiques de la population d'enquête). Nous avons choisi la classe entière comme mode de passation.

L'analyse des données

– Analyse statistique des questions fermées

L'analyse statistique est un traitement quantitatif des données. Elle se fonde sur la fréquence d'apparition de certains éléments du message. Selon GEORGE (1959), la méthode statistique semble, grâce au décompte systématique, plus précise, plus objective, plus fiable et plus fidèle. Il s'agit dans le cadre de notre étude d'analyser la fréquence de certaines variables (sexe, niveau d'études, résultats académiques) dans la construction de la représentation du « bon et du mauvais professeur»

– Analyse de contenu des questions ouvertes

Les questions ouvertes supposent une réponse qualitative écrite. Cette réponse est traitée en mode d'analyse de contenu par un repérage des mots clefs fréquents et l'élaboration d'une typologie de réponses. Le premier nom qui illustre l'histoire de cette technique est celui de Lasswell qui fit des analyses de presse et de propagande dès la première guerre mondiale. Cependant, au point de vue méthodologique, c'est sans conteste les règles d'analyse posées par Berelson (1952) qui marquent la fin des années 40-50. La définition qu'il en donne résume les préoccupations épistémologiques du moment. « L'analyse de contenu est une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste de la communication » (p. 155). Bardin, à une date beaucoup plus récente, donne une définition similaire. Pour cet auteur, l'analyse de contenu apparaît comme « un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production de ces messages » (BARDIN, 1977, p. 43).

Malgré les atouts que présente cette méthode, l'analyse de contenu comporte des aléas qui laissent toujours planer un certain degré d'incertitude sur la signification de différents énoncés regroupés dans une même catégorie, même lorsque les énoncés ont des formes identiques ou presque. On peut noter aussi les difficultés qui tiennent aux différences bien connues de production d'un sujet à l'autre, liées notamment à leurs degrés respectifs d'aisance dans le maniement de la langue. « Il n'y a pas encore une méthode d'analyse du matériel qualitatif en mesure de rendre compte de la dynamique représentationnelle tout en respectant la richesse conceptuelle des dernières évolutions de la théorie des représentations sociales » (NEGURA, 2006, p. 1).

La population d'enquête

Tableau I. Répartition de la population d'enquête selon le sexe et le niveau d'étude.

Niveau d'étude	Sexe		Filière	Effectif
	Garçons	Filles		
Licence	44	32	Lettres, Psychologie, Géographie	76
Première année	31	45	Lettres	76
Total	75	77		152

76 étudiants de licence issus des filières lettres, géographie et psychologie ont pu prendre part à cette enquête. Ce chiffre représente 67,85% de l'effectif total des étudiants de licence. Ils font partie de la première promotion de l'UFR lettres et sciences humaines à son ouverture en 2006. Quant aux étudiants de première année, ils sont tous issus de la filière lettres modernes. En considérant à présent les données par sexe de notre échantillon, le tableau indique que les filles représentent 42 % de l'effectif de licence et 59 % de celui de première année.

Tableau II. Répartition de la population d'enquête de première année en fonction du degré de satisfaction des résultats académiques.

Degré de satisfaction	Effectif	Pourcentage
Très satisfaisants	3	3,94%
Satisfaisants	20	26,31%
Moyens	22	28,94%
Insuffisants	25	32,89%
Très insuffisants	6	7,89%
Total	76	≈ 100%

32,89%, soit le taux le plus élevé, des étudiants de première année jugent leurs résultats académiques insuffisants. Seulement 3,94% estiment leurs résultats très satisfaisants. La grande majorité, soit 61,83% se répartissent entre «satisfaisants» et «moyens».

Tableau III. Répartition de la population d'enquête de licence en fonction du degré de satisfaction des résultats académiques

Degré de satisfaction	Effectif	Pourcentage
Très satisfaisants	2	2,63%
Satisfaisants	20	26,31%
Moyens	29	38,15%
Insuffisants	18	23,68%
Très insuffisants	7	9,21%
Total	76	≈ 100%

Le tableau II nous renseigne que 38,15% des étudiants de licence interrogés estiment leurs résultats académiques moyens. 9,21% disent avoir des résultats très insuffisants contre seulement 2,63% de très satisfaisants. On note également un taux important d'«insuffisants» (23,68%).

Tableau IV. Répartition de la population d'enquête selon l'âge

Tranches d'âge	Niveau d'étude		Effectif	Pourcentage
	1 ^{re} année	licence		
19-21 ans	52	-	52	34,21
22- 25 ans	24	57	81	53,28
26-40 ans	-	19	19	12,50
Total	76	76	152	≈ 100%

Les chiffres du tableau 4 indiquent que plus de la moitié de l'échantillon a un âge compris entre 22 et 25 ans (53,8%). Les plus jeunes dont l'âge est compris entre 19 et 21 ans sont tous en première année tandis que les plus âgés sont tous en licence et ont un âge compris entre 26 et 40 ans.

Analyse des données

L'analyse thématique

En nous appuyant sur la méthode d'analyse décrite plus haut, nous avons dressé une liste, la plus exhaustive possible, des thèmes abordés par les étudiants dans leurs réponses. C'est l'étape de l'analyse thématique. Le but de l'analyse thématique comme méthode d'analyse de contenu est de repérer les unités sémantiques qui constituent l'univers discursif de l'énoncé. Dans ces conditions, il s'agit de produire une reformulation du contenu de l'énoncé sous une forme condensée et formelle.

Les catégories thématiques du «Bon professeur»

1) Soigné

se rapporte à l'hygiène et au style vestimentaire de la personne

«Il s'habille bien»

«Il est élégant»

2) Sens de l'humour

c'est le côté drôle du professeur

«il raconte des histoires dômes aux étudiants»

«il sait détendre l'atmosphère de temps en temps»

3) Assidu

concerne la ponctualité aux cours

«il vient toujours à l'heure»

«il ne s'absente jamais aux cours»

«il fait des remarques à ceux qui viennent en retard»

4) Compétent

Toutes les réponses qui indiquent que le professeur maîtrise sa matière et possède un niveau élevé de connaissance

«il a la pédagogie»

«il connaît son domaine»

«il ne titube pas quand il parle»

«il est capable de répondre à toutes les questions qu'on lui pose»

«il est capable d'expliquer ses cours»

5) Intègre

renvoie aux notions de simplicité, d'honnêteté, de franchise, de sincérité

«il est honnête»

«il n'est pas hypocrite»

6) Réservé

Réponses relatives à la vie privée de l'enseignant

«il ne parle pas de lui»

«il ne raconte pas sa vie privée comme certains le font»

6) Impartial

regroupe les réponses qui ont trait à l'appréciation et à l'évaluation juste de l'enseignant

- «il donne la note qu'on mérite»
- «il ne favorise pas les filles»
- «il traite tout le monde de la même manière»
- «critique la situation sociale et académique»

7) Relations avec les élèves

ce sont les rapports affectifs, d'échanges agréables avec les étudiants

- «il aime tous ses étudiants»
- «il doit dialoguer avec eux»
- «il est ouvert aux étudiants»

8) Méthode d'enseignement

se rapporte aux méthodes de l'enseignant, à son rythme, aux supports pédagogiques utilisés

- «il ne fait pas trop recopier»
- «écrit les mots difficiles au tableau»
- «son cours n'est pas désordonné»

9) Examens abordables

réponses portant sur le contenu des cours et en fonction du niveau des étudiants

- «il doit donner des devoirs faciles»
- «il ne doit pas recaler les gens»
- «tout le monde doit pouvoir s'en sortir»

10) Rythme d'enseignement

les réponses faisant référence au respect de leur rythme

- «donne des pauses quand la classe est fatiguée»
- «ne déborde pas sur l'heure»
- «libère les étudiants avant l'heure»

11) Respect des étudiants

réponses rejetant toute attitude portant atteinte aux étudiants

- «il respecte les étudiants»
- «il ne ridiculise pas les étudiants»
- «qui ne minimise pas les étudiants»

12) Tolérant

se réfère à l'indulgence de l'enseignant

- «tolère certains dérapages»
- «pardonne ceux qui font des gaffes»

13) Conscience professionnelle

réponses relatives au respect des textes en vigueur

- «respecte le volume horaire établi»
- «collabore avec les gens de la direction»
- «respecte la déontologie»
- «aime ce qu'il fait»

14) Maîtrise de soi

termes référant à la patience, au fait de ne pas s'énerver

«moins nerveux»

«patient»

«ne gronde pas»

«ne crie pas sur nous»

15) Aide

il s'agit du soutien et de l'assistance aux élèves

«il doit soutenir moralement les étudiants»

«il est compatissant»

«sociable»

«il doit accepter de donner des explications à ceux qui n'ont pas compris, même en dehors des heures de cours».

16) Démocrate

réponses se rapportant aux critiques que l'enseignant peut avoir

«il accepte les critiques»

«n'impose pas des choses aux étudiants»

17) Non égoïste

les réponses relatives aux signes d'encouragement

«il incité les étudiants à aller de l'avant»

«il accepte de les encadrer»

«se soucie de l'avenir des étudiants»

18) Non xénophobe

regroupe toutes les idées ayant trait à l'intolérance vis-à-vis des autres nationalités

«il ne fait pas de différence entre un ivoirien et un burkinabé»

«il n'est pas raciste»

19) Apparence

caractérise le côté gentillesse et amabilité

«aimable»

«admirable»

«éloquent»

«personne qui a le contact facile»

Les catégories thématiques du «Mauvais professeur»

1) Paresseux

réponses dénonçant le manque d'engagement de l'enseignant

«qui ne fait jamais de recherche»

«qui donne le même cours depuis des années»

«il a des vieux cours»

«il ne lit pas les copies avant de mettre des notes»

«sans motivation»

«sans ambition»

2) Absentéiste

réponses indiquant le manque de ponctualité et les absences du professeur

«s'absente au cours sans raison»

«ne prévient jamais quand il est absent»

«toujours en retard»

«c'est un fantôme»

3) Incompétent

toutes les réponses mettant en cause les capacités intellectuelles du professeur

«ne maîtrise pas son cours»

«s'embrouille quelques fois»

«n'explique pas le cours»

«qui fait du cafouillage»

«c'est quelqu'un sans diplôme»

4) Inconscient

ce qui se rapporte à la conscience professionnelle de l'enseignant

«qui bâcle son cours»

«qui vient terminer juste son cours et s'en aller»

«enfreint les règles déontologiques»

5) Apparence

caractérise le manque de gentillesse

«antipathique»

«absence d'amabilité»

6) Mauvaise humeur

paramètres référant à l'absence de côté drôle de l'enseignant

«aigri»

«toujours en colère»

«nerveux quand on lui pose des questions»

«ne sourit pas aux étudiants»

«reverse ses problèmes conjugaux sur les étudiants»

7) Moralité

regroupe les réponses qui soulignent une conduite en inadéquation avec la morale

«fait la cour à ses étudiantes»

«il devient rival des étudiants au niveau des filles»

«qui distribue les notes à ses copines»

«fait du favoritisme»

«sans pudeur»

«avide d'argent»

8) Manque de soins

se rapporte à l'hygiène, au soin de la personne

«s'habille mal»

«sale»

«sent mauvais»

9) Parle de sa vie privée

réponses référant aux digressions que le professeur fait de sa vie privée

«parle plus de lui que du cours»

«qui raconte qu'il est le meilleur alors qu'il ment»

10) Irrespectueux

regroupe les réponses qui soulignent les attitudes verbales et comportementales portant atteinte aux étudiants

«menace les étudiants»

«ne respecte pas les étudiants»

«se moque des étudiants»

11) N'aide pas

dénonce le manque de soutien de l'enseignant

«refuse d'encadrer les étudiants»

«associable»

12) Autoritaire

notions se référant à l'abus d'autorité et de pouvoir dont use le mauvais professeur

«n'accepte pas les critiques»

«ne tolère pas certaines choses»

13) Egocentrique

réponses regroupant toutes les attitudes et comportements que le professeur juge par rapport à lui

«qui se croit incontournable»

«négocie les heures supplémentaires sans tenir compte de l'avis des étudiants»

14) Décourageant

réponses relatives aux signes de découragement

«décourage les étudiants par ses propos »

«démoralise»

15) Note très sévèrement

regroupe toutes les appréciations se rapportant à la notion de sévérité

«très sévère en notes»

«rigoureux dans la correction»

16) Evaluations sauvages

se réfère aux contrôles inadaptés

«donne des contrôles qui n'ont rien à voir avec le cours»

«donne des sujets qui recalent les étudiants»

« qui ne laisse pas le temps aux étudiants de bosser les cours avant de fixer le contrôle »

L'analyse des fréquences

Il s'agit, dans cette partie, de répertorier les catégories thématiques en termes de fréquences et de pourcentages, ce qui nous permettra de savoir les catégories les plus citées par les sujets dans la description du «bon» et du «mauvais professeur» et ce, en fonction de nos variables conformément à nos hypothèses de recherche.

Les fréquences d'apparition des catégories du «Bon professeur»

Tableau V. Résultats des catégories thématiques selon le sexe (catégories les plus citées)..

Catégories thématiques	Effectif		Total	Pourcentage
	Garçons	Filles		
Compétent	11	9	20	13,15%
Examens abordables	8	9	17	11,18%
Soigné	5	8	13	8,55%
Rythme d'enseignement	4	7	11	7,23%
Assidu	7	4	11	7,23%
Aide	3	8	11	7,23%
Respect des étudiants	5	5	10	6,57%
Impartial	6	4	10	6,57%
Méthode d'enseignement	4	6	10	6,57%
Relations avec les étudiants	4	3	7	4,60%
Conscience professionnelle	3	3	6	3,94%
Total	60	66	126	82,82%

Le tableau V nous indique que les catégories thématiques les plus citées représentent 82,82% de l'effectif total des sujets interrogés. La compétence du professeur et le caractère abordable de ses contrôles sont les premières qualités d'un «bon professeur». Ces deux critères représentent 24,33% de l'effectif. Ils ont été majoritairement choisis aussi bien par les garçons que par les filles. Viennent ensuite le soin du corps, le rythme d'enseignement, l'assiduité et l'aide qu'il doit apporter aux étudiants. Pour les filles, le soin du corps, le rythme d'enseignement et l'aide décrivent significativement le «bon professeur». En revanche, les garçons sont plus exigeants sur l'assiduité de l'enseignant. La perspective relationnelle est ainsi plus valorisée par les filles.

Tableau VI. Résultats des catégories thématiques en fonction du niveau d'étude.

Catégories thématiques	Niveau d'étude		Pourcentage	
	1 ^{re} année	licence	1 ^{re} année	licence
Compétent	7	13	9,21%	17,10%
Examens abordables	10	7	13,15%	9,21%
Soigné	9	4	11,84%	5,26%
Rythme d'enseignement	8	3	10,52%	3,94%
Assidu	6	8	7,89%	10,52%
Aide	9	2	11,84%	2,63%
Respect des étudiants	3	0	3,94%	13,15%
Impartial	7	3	9,21%	3,94%
Méthode d'enseignement	5	5	6,57%	6,57%
Relations avec les étudiants	5	2	2,84%	2,84%
Conscience professionnelle	1	9	0,56%	11,84%
Apparence	2	1	2,63%	0,56%
Sens de l'humour	1	3	0,56%	3,94
Total	73	70	90,76	91,50%

Globalement, on peut constater que les étudiants de licence se sont davantage prononcés sur l'ensemble des critères que ceux de première année. Les étudiants de première année et de licence se distinguent essentiellement au niveau des critères suivants : la compétence, les contrôles, le soin du corps, le rythme d'enseignement, l'aide, le respect des étudiants et l'impartialité du professeur. Les étudiants de première année considèrent plus l'aide, l'impartialité, le rythme, le soin au corps, les contrôles et dans une moindre mesure les relations que l'enseignant peut entretenir avec eux et son apparence. Les étudiants de licence, eux, réclament plus de respect, de conscience professionnelle et de compétence de la part de l'enseignant.

A partir de cette comparaison des fréquences d'apparition des catégories thématiques, nous pouvons dresser le portrait du «bon professeur» selon les sujets interrogés. En considérant l'ensemble des effectifs, deux des catégories les plus citées sont «compétent» et «examens abordables», soient deux catégories qui se rapportent spécifiquement à l'aspect pédagogique. Ces catégories font référence aux qualités de l'enseignant, à sa capacité à transmettre les connaissances, à la maîtrise du cours et à sa capacité de répondre aux questions des étudiants et enfin, à son souci de donner des contrôles pas très difficiles. Ce sont les garçons qui ont le plus mentionné la catégorie «compétent». Ce sont là des catégories qui se rapportent plus à l'enseignement qu'à la personne du professeur.

En revanche, les catégories «soigné», «assidu», «aide» et «respect des étudiants» également fréquemment mentionnés, font référence à la personnalité de l'enseignant qui doit être présentable, élégant, respectueux des étudiants, assidu au cours et altruiste. Ces catégories évoquent plus l'aspect affectif et relationnel du rapport professeur-étudiant. Le poids des filles dans ce portrait est plus important que celui des garçons.

On remarque que les étudiants valorisent les aspects affectifs dans la description qu'ils font du «bon professeur» même si les facteurs académiques sont aussi considérés comme indispensables.

L'étude de la variable «niveau d'étude» permet de constater que la catégorie «compétent» a été citée plus fréquemment par les étudiants de licence tandis que le second aspect de la dimension pédagogique qui est «examens abordables» est plus réclamé par ceux de première année.

Nous remarquons que les catégories les moins citées («apparence» et «sens de l'humour») l'ont été aussi bien par les étudiants de première année que par ceux de licence avec cependant une prise en compte plus importante par les étudiants de première année.

Les fréquences d'apparition des catégories du «Mauvais professeur»

Tableau VII. Résultats des catégories thématiques selon le sexe (catégories les plus citées)

Catégories thématiques	Effectif		Total	Pourcentage/ effectif total
	Filles	Garçons		
Paresseux	10	11	21	13,81%
Incompétent	9	11	20	13,15%
Evaluations sauvages	7	10	17	11,18%
Moralité	10	5	15	9,86%
Absentéiste	8	6	14	9,21%
Irrespectueux	6	8	14	9,21%
Parle de sa vie privée	6	5	11	7,23%
Note sévèrement	4	7	11	7,23%
Manque de soins	7	2	9	5,92%
Mauvaise humeur	4	3	7	4,60%
Décourageant	2	4	6	3,94%
Total	73	72	145	95,34%

Il y a presque autant de filles que de garçons qui citent la catégorie *_paresseux_* comme critère définissant le plus le *_mauvais professeur_*. 13,81% de l'effectif total l'ont mentionné. Le même pourcentage a choisi la catégorie *_incompétent_*. C'est sur les aspects se rapportant à la personne de l'enseignant que la variable sexe semble jouer un poids. Les catégories *_moralité_*, *_manque de soins_* et *_mauvaises humeur_* sont plus fréquemment cités par les filles. En revanche, les garçons se distinguent au niveau des catégories relatives au comportement du professeur et à sa façon de les évaluer et d'attribuer les notes aux contrôles qui serait sévère (*_irrespectueux_*, *_décourageant_*, *_note sévèrement_* et *_évaluations sauvages_*).

Tableau VIII. Résultats des catégories thématiques en fonction du niveau d'étude.

Catégories thématiques	Niveau d'étude		Pourcentage	
	1 ^{re} année	licence	1 ^{re} année	licence
Paresseux	8	13	10,52%	17,10%
Incompétent	9	11	11,84%	14,47%
Evaluations sauvages	6	11	7,89%	14,47%
Moralité	10	5	13,15%	6,57%
Absentéiste	5	9	6,57%	11,84%
Irrespectueux	9	5	11,84%	6,57%
Parle de sa vie privée	7	4	9,21%	5,26%
Note sévèrement	4	7	5,26%	9,21%
Manque de soins	6	3	7,89%	3,94%
Mauvaise humeur	4	3	5,26%	3,94%
Décourageant	2	1	2,63%	1,31%
Total	70	72	92,06%	94,68%

Les étudiants de licence sont plus nombreux à s'exprimer sur ces catégories thématiques. Pour ces derniers, l'incompétence, la paresse, l'absentéisme et les évaluations sauvages sont les caractéristiques du «mauvais professeur». Les étudiants de première année, à l'image du «bon professeur, s'intéressent plus à la personne du professeur.

Comme pour le «bon professeur», nous pouvons dresser un portrait du «mauvais professeur» à partir de ces différents résultats. Nous constatons tout d'abord que les deux caractéristiques les plus importantes pour les étudiants sont celles relatives au professionnalisme de l'enseignant, ses compétences, son engagement dans le métier. Les autres catégories relative à l'aspect technique, «évaluations sauvages», décrivent un professeur qui fait des évaluations n'importe comment et se montre très rigoureux dans sa façon de corriger. Avec les catégories «irrespectueux»,

«manque de soins», «parle de sa vie privée» et «mauvaise humeur», nous retrouvons des caractéristiques faisant référence aux aspects affectifs et relationnels. Pour les étudiants, un «mauvais professeur» est quelqu'un qui ne les respecte pas, qui se moque d'eux, qui est de mauvaise humeur, qui favorise ses copines dans ses notations et qui passe son temps à leur parler de sa vie privée. Ce portrait du «mauvais professeur» est symétrique de celui que les étudiants ont dressé du «bon professeur». Les dimensions affectives et relationnelles tiennent une place importante dans leur description du «mauvais professeur même si l'aspect technique est le plus fréquent. En considérant les réponses des sujets en fonction de du sexe, on constate que comme pour le «bon professeur», la dimension affective et relationnelle est davantage prise en compte par les filles.

Discussion

A partir de l'analyse des catégories les plus citées par les étudiants, nous avons pu constater qu'il n'existe pas de différence significative du point de vue de l'usage des descripteurs pour dresser le portrait du «bon» et du «mauvais professeur». Quelle que soit la variable considérée, les caractéristiques employées par les étudiants pour décrire les deux «profils» d'enseignants renvoient aux mêmes thèmes, c'est-à-dire le thème relationnel et affectif d'une part et le thème plus lié à l'académique et au pédagogique d'autre part. Ce qui fait qu'un professeur est «bon» ou «mauvais» a été décrit en fonction des mêmes dimensions centrées notamment, sur sa compétence, sa façon d'enseigner et son caractère sympathique ou pas. Les résultats révèlent un large éventail de types d'enseignants tels que nous les rencontrons dans la vie quotidienne et comme cela a été démontré par de nombreuses enquêtes (ABRAHAM, 1971).

Les hypothèses selon lesquelles les représentations du «bon» et du «mauvais professeur» chez les filles sont dépendantes des aspects relationnel et comportemental ont pu être validées dans leur ensemble. Cependant nous avons pu constater que même si les étudiants de première année se montrent plus sensibles à ces aspects, il semble, au vu des résultats, qu'ils soient capables d'utiliser un registre cognitif pour juger ce qu'est un «bon» et un «mauvais professeur». Mais le résultat qui nous semble le plus intéressant est la persistance de l'importance des facteurs pédagogiques quels que soient le sexe et le niveau d'étude. Les étudiants élaborent toujours leurs représentations de l'enseignant à partir d'un registre basé sur la compétence et le niveau élevé de connaissance de ce dernier. Il est possible que l'écart de niveau d'étude entre nos deux groupes ne soit pas suffisant pour observer une évolution significative des représentations au niveau du groupe de licence. Ainsi, nous aurions peut-être constaté des effets plus importants avec des étudiants de troisième cycle par exemple. La faiblesse de nos effectifs pourrait aussi être responsable des résultats obtenus.

Ces représentations sont-elles porteuses de certaines préoccupations quotidiennes des étudiants ? Le pourcentage assez important d'étudiants ayant estimé leurs résultats académiques insuffisants, serait-il symptomatique de ces préoccupations ?

Les réponses de certains sujets de licence nous autorisent à formuler une telle hypothèse. Nous avons en effet recueilli, dans la partie réservée à la description du «mauvais professeur», des données ayant l'allure d'une interpellation de l'enseignant-chercheur que nous sommes. Ainsi, nous avons des expressions du genre « il faut vérifier les cours de certains professeurs ». D'autres expriment une sorte d'attente manifestée par : « Il ne faut pas que ces renseignements servent d'ornement pour vos archives. Merci pour votre initiative ». Ces attentes et interpellations posent la problématique de l'impact de l'information en retour sur le comportement de l'enseignant. En d'autres termes, la mauvaise opinion que les étudiants ont de leur professeur peut-elle avoir une modification de ses comportements le conduisant à être perçu sous un jour plus favorable par ces derniers ? Une telle hypothèse s'est trouvée vérifiée dans certaines études comme celles de TUCKMAN *et al.* (1968), SAVAGE (1962) et THOMAS (1969).

Il ne s'agit pas d'adopter une posture où l'enseignant est systématiquement apprécié à travers le «filtre» de l'étudiant, mais de lui permettre, à partir des informations en retour, d'organiser au mieux la situation pédagogique et d'ajuster ses attitudes et comportements professionnels pour que chaque étudiant parvienne, dans les meilleures conditions possibles, à la réalisation des objectifs de formation souhaitée par les deux parties.

Conclusion

A travers cette étude, nous avons voulu mettre en évidence les caractéristiques des représentations sociales du «bon» et du «mauvais professeur» chez les étudiants. Dans une optique développementale, nous avons décidé de comparer les représentations sociales des étudiants à deux périodes à travers l'appartenance à un niveau d'étude : des étudiants de première année et de licence. Nous avons ajouté au niveau d'étude la variable sexe.

A partir de l'analyse de contenu des réponses aux deux questions ouvertes sur ce qu'est un «bon» et un «mauvais professeur» pour les étudiants, nous avons pu montrer que les représentations sociales des adolescents sont caractérisés par l'importance des aspects pédagogiques et affectifs dans la relation professeur-étudiant. A travers les descriptions des étudiants se dessine l'image du professeur se rapportant surtout à son attitude à l'égard de ces derniers (impartialité, encouragement, attitude démocratique), à la capacité intégrative de sa personnalité (sens de l'humour, comportement conséquent), en plus de ses qualités professionnelles et de sa familiarité avec les disciplines enseignées.

Nous n'avons pas pu constater des représentations sociales des étudiants d'un niveau donné qui seraient exclusivement pédagogiques ou affectives. Il en est de même des filles et des garçons. L'analyse des variables sexe et niveau d'étude que nous avons retenues, n'ont pas donné de résultats très significatifs même si les hypothèses y relatives semblent indiquer une différence.

Afin d'explorer pleinement le contenu, l'évolution et les différences inter individuelles des représentations sociales du «bon» et du «mauvais professeur», il serait intéressant d'étudier d'autres paramètres, sources de variations possibles telles que l'appartenance à des universités différentes, un écart de niveau d'étude plus important, la prise en compte de filières scientifiques... Une autre dimension importante est la façon dont l'enseignant percevrait l'étudiant.

Les recherches sur les représentations sociales du «bon» et du «mauvais professeur» ont un intérêt certain pour les acteurs du système de formation universitaire. L'une des questions importantes à se poser est celle de l'influence de l'information et de l'attitude, en tant qu'éléments constitutifs de la représentation d'autrui, sur la qualité de l'interaction professeur-étudiant. Comprendre les enjeux de cette interaction, c'est se donner la possibilité d'agir sur la qualité de cette relation. Toutefois, nous ne croyons pas que les problèmes essentiels qui se posent actuellement dans les universités en matière de formation, puissent être résolus par une amélioration des rapports professeur-étudiant. Cette étude pourrait, en revanche, servir d'outil d'auto-formation pour le professeur.

Références bibliographiques

- ABRAHAM A., 1971. L'image de l'enseignant chez les élèves. *Bulletin de psychologie*, 302, 1004-1001.
- ABRIC J. C., 1976. Jeux, conflits et représentations sociales, Thèses de doctorat d'Etat, Aix en Provence, Université de Provence.
- ANDRIEUX C., 1961. Association de quelques variables socio-culturelles avec la représentation du rôle de la mère. *Psychologie française*, 6, 126-136.
- BACHELARD G., 1934. Le nouvel esprit scientifique. Paris : PUF.
- BARDIN L., 1977. L'analyse de contenu. PUF.
- BANDURA A., 1977. Self efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychology Review*, 84, p. 191-215.
- BAUMEISTER R. F., 1999. The self in social psychology. Philadelphia, PA, *Psychology Press*.
- BERELSON B., 1952. Content analysis in communication research. New York, III, University Press.
- CHEONG G. S. C. et al., 1966. Pupil perceptions of teachers. *Journal of Educational Research*, 59, 446-449.
- CODOL J. P., 1969. Note terminologique sur l'emploi de quelques expressions concernant les activités et processus cognitifs en psychologie. *Bulletin de psychologie*, 23, 68-71.
- DAVIDSON, H. H. et al., 1960. Children's perceptions of their teachers's feeling toward them related to self perception, school achievement and behavior. *Journal of experimental Education*, 29, 107-119.
- DOISE W., 1990. Les représentations sociales, dans GHILIONE R., BONNET C. & J.-F.
- RICHARDS (DIR.). Traité de Psychologie cognitive, tome 3, Paris, Éditions Dunod.
- DUBET F., 1991. Les lycéens. Paris: Edition du Seuil.
- FARRALL C. G., 1968. Pupil adjustment as related to sex of pupil and sex of teacher. *Psychology in the Schools*, 5, 371-374.
- FLAMENT C., 1994. Structure, dynamique et transformation des représentations sociales, dans ABRIC J.C. (dir.), *Pratiques sociales et représentations*, Paris, Presses Universitaires de France.
- FOX K., 1990. The physical self-perception profile manual. Dekalb, III: Office for health promotion, Northern Illinois University.
- GEORGE A. L., 1959. Quantitative and qualitative approaches to content analysis, in *Sola Pool, Trends in content Analysis*.

GILLY M., 1978. Enseignant-enseigné, rôles institutionnels et représentations. Thèse pour le doctorat d'Etat ès-lettres et sciences humaines. Université René Descartes, Paris 5.

GUÉRIN F. et al., 2005. Le concept de soi physique. *Bulletin de psychologie*, 274.

HARTER S., 1985. *Manual for the self-perception profile for children*. University of Denver.

HERZLICH C., 1969. Santé et maladie. Analyse d'une représentation sociale. Paris : Mouton.

ISAACSON R. L. et al., 1964. Dimensions of student evaluations of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 55, 344-351.

JAMES W., 1909. Précis de psychologie. Paris : Marcel Rivière.

KAES R., 1968. La culture, son image chez les ouvriers français. Paris : Cujas.

L'ECUYER R., 1994. Le développement du concept de soi de l'enfance à la vieillesse. *Les presses de l'université de Montréal*.

MOSCOVICI S., 1961. 1^{re} édition) et (1976, 2^e édition entièrement refondue). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF.

QUIVY R. et al., 1995. Manuel de recherche en sciences sociales. Paris : Dunod.

RICHARD J. F. et al., 1990. Traité de psychologie cognitive, tome 2. Paris : Dunod

ROSENBERG M., 1979. *Conceiving the self*. New York: Basic Books.

SAVAGE M. L., 1962. Pupil ratings used in student teaching. *American Vocational journal*, 37, 19-29.

SELLTIZ C. et al., 1977. Les méthodes de recherche en sciences sociales. Les éditions HRW : Montréal.

SHAVELSON R. et al., 1976. Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.

TUCKMAN B. W. et al., 1968. Effectiveness of feedback to teachers as a function of source. *Journal of Educational Psychology*, 59, 297-301.

THOMAS H. B., 1969. Changing teacher behavior: An experiment in feedback from students to teachers. *Dissertation Abstracts International*, 5, 1903-1944.

ZAJONC R. B., 1968. Cognitive theories in social psychology. In G. Lindzey and E. Aronson, *The handbook of social psychology*. Reading, Addison-Wesley, T1, 320-411.