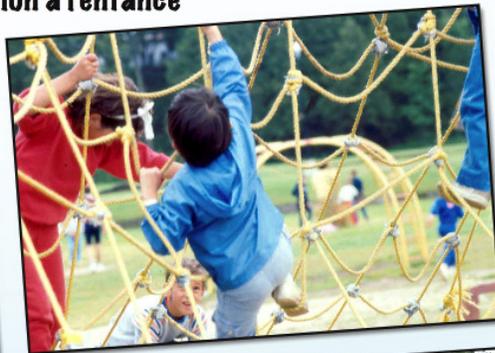


Les hommes en TÉE Pour une pluralité de pratiques...

Thérèse Besnard et Ayse Diren
Enseignantes et chercheures
Département de Techniques d'éducation à l'enfance
Cégep de Sherbrooke



PAREA
PROGRAMME D'AIDE À
LA RECHERCHE SUR
L'ENSEIGNEMENT ET
L'APPRENTISSAGE

cégep
de Sherbrooke

Les hommes en TÉE, pour une pluralité de pratiques

Rapport de recherche subventionnée par le ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage PAREA

Thérèse Besnard
Professeur adjoint
Département de psychoéducation
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

Ayşe Diren M.A.
Enseignante
Département de Techniques d'éducation à l'enfance
Cégep de Sherbrooke

**Cégep de Sherbrooke
Septembre 2009**

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

Révision linguistique : Marie Gravel

Mise en page et soutien techniques : Francis Lafortune, GRISE

Graphisme : Lupin Graveline

Photos : C. Durocher, L. Daveluy et M. Labonté. © Le Québec en images, CCDMD

Résumé

De nos jours, la société québécoise reconnaît l'effet bénéfique de la présence masculine sur le développement des jeunes enfants. Pourtant, la formation de Techniques d'éducation à l'enfance (TÉE) attire encore presque exclusivement une clientèle féminine. En effet, bon an mal an, uniquement 3,6 % de garçons s'y inscrivent. Alors que différents programmes encouragent la présence de femmes dans des formations typiquement masculines, peu d'efforts sont déployés pour encourager les jeunes hommes à se diriger vers des formations traditionnellement féminines comme l'éducation. Pour un jeune homme, le fait de choisir d'étudier en Techniques d'éducation à l'enfance (TÉE) et de terminer cette formation pour travailler auprès des enfants correspond certes à une voie particulière. La présente recherche a voulu décrire la réalité d'un étudiant en TÉE ainsi que dégager les facteurs personnels et environnementaux qui peuvent influencer sur son choix. À partir d'une méthodologie mixte, quantitative et qualitative, nous avons recueilli les perceptions de la place des hommes en éducation à l'enfance auprès de différents intervenants dans le domaine : élèves de 5^e secondaire (n = 625), étudiants du collégial qui poursuivent ou qui ont abandonné leur formation en TÉE (n = 19), enseignants et enseignantes en TÉE (n = 49), gestionnaires de Centre à la petite enfance (n = 70) et éducateurs d'expérience (n = 20). Les différents facteurs reconnus en lien avec la persévérance des études collégiales des garçons ont été recensés puis regroupés selon le modèle écologique de Bronfenbrenner, cette grille écologique ayant servi à l'analyse et à l'interprétation des données. Les résultats, obtenus à partir de questionnaires, d'entrevues et d'entrevues de groupe, font ressortir l'importance de certains facteurs des différents niveaux du modèle écologique. Par exemple, au niveau de l'ontosystème, l'âge et la maturité des étudiants semblent avoir une influence positive sur la persévérance dans le programme. Deux facteurs du microsystème scolaire ont également été identifiés comme associés au processus d'adaptation de ces étudiants : l'acceptation par le groupe classe essentiellement féminin et la qualité du support offert par l'enseignant. Enfin, les facteurs qui apparaissent comme les plus influant se situent au niveau du macrosystème : premièrement, l'absence de modèles et de contact avec des éducateurs masculins et deuxièmement, lors des stages, la confrontation avec les préjugés des parents envers la présence d'éducateurs masculins auprès des enfants (homosexualité, pédophile, abus sexuels). Les résultats font également ressortir la difficulté pour l'ensemble des personnes interrogées d'identifier et de nommer les différences observées entre les éducateurs et les éducatrices sans tomber dans des préjugés sexistes. Enfin, les données

recueillies pourront alimenter une réflexion quant aux modalités à privilégier pour soutenir le parcours scolaire de ces étudiants.

Descripteurs : formation collégiale, genre, formation non traditionnelle, éducation à l'enfance, persévérance des garçons

Abstract

Quebec society today recognizes the positive impact of a masculine presence in the development of young children. However, college level childhood education programs (TÉE, technique d'éducation à l'enfance) offered to future educators attract almost exclusively women ; the registration rate for men is 3.6% annually. Other programs encourage the presence of women in fields of training typically perceived as masculine. However, little effort is made to promote traditionally feminine training programs, such as education, to young men. The goals of this study are to identify the various factors involved in maintaining the interest and perseverance of young men enrolled in ECE programs (Barbeau, 2007 ; Sauvé et coll., 2007). Using a qualitative and quantitative design (poll, questionnaire, focus group and interview), we compiled the diverse perceptions of various players concerning the training of men in ECE: future college students (n = 625) male students (n = 19), professors (n = 45), administrators of ECE centers (n = 70) and ECE educators (n = 20). Using Bronfenbrenner ecological model (1979) the descriptive data was analyzed using personal and environmental factors identified in the scientific literature associated with boy perseverance and success in college studies. Key factors were identified at various levels of the ecological model. At the ontosystem level, age and maturity had a positive influence upon student success. Two microsystem factors were identified as key: the individual's adaptation processes in a predominantly female class and the support offered by the professors. The most important factors identified were at the macrosystem level. First, the absence of a male educator model greatly influenced the creation of a professional identity. Secondly, during practicum the clash with the ongoing misperceptions of the child's parents towards male students in training (i-e.: homosexuality, pedophilia, sexual abuse) dissuaded many students from finishing their training. The results could provide avenues for the recruitment of young men in ECE and assist them in fulfilling the program's requirements.

Remerciements

Cette recherche n'aurait pas pu se réaliser sans l'apport d'un bon nombre de personnes que nous tenons à remercier très sincèrement.

Dans un premier temps, nous voudrions remercier l'ensemble des personnes qui ont accepté de participer aux différentes collectes de données sans qui cette recherche n'aurait pu avoir lieu : les étudiantes et étudiants de cinquième secondaire qui ont gentiment accepté de compléter un questionnaire, les étudiants en TÉE qui nous ont parlé de leur vécu scolaire de façon franche et généreuse, les enseignantes et les enseignants des programmes de Techniques d'éducation à l'enfance des différents cégeps qui ont participé aux groupes de discussion ainsi que les gestionnaires et éducateurs de CPE qui ont contribué par leurs visions à enrichir les données de cette recherche.

Pour réaliser ces collectes de données, nous tenons à remercier les cégeps de Sherbrooke, du Vieux-Montréal, Marie-Victorin, Édouard-Monpetit et Jonquière qui nous ont permis de participer à leurs activités « Portes ouvertes », les différents responsables des départements de TÉE qui nous ont référé des étudiants, le comité organisateur du Colloque de l'AEETÉE 2008 et, tout particulièrement, l'assemblée départementale du programme TÉE du Cégep de Sherbrooke.

Sur le plan méthodologique, nous tenons à remercier Sylvain Bourdon, professeur chercheur à la faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, pour son expertise et ses conseils judicieux.

Sur le plan technique, nous tenons à remercier l'équipe du Service de recherche et développement du Cégep de Sherbrooke, Francine Fontaine du département de technique informatique du Cégep de Sherbrooke et l'équipe technique du GRISE de l'Université de Sherbrooke.

Enfin, nous voulons remercier les étudiantes et les étudiants du Cégep de Sherbrooke et de l'Université de Sherbrooke qui ont participé à titre d'assistants et d'assistantes de recherche aux collectes de données ou pour le travail de transcriptions du compte rendu intégral (*verbatim*).

Tables des matières

INTRODUCTION	11
I. DÉFINITION DU PROBLÈME ET ÉTAT DE LA QUESTION	13
1. DEVRAIT-ON ENCOURAGER LA PRÉSENCE MASCULINE AUPRÈS DES JEUNES ENFANTS ?	15
2. POURQUOI RETROUVE-T-ON SI PEU D'HOMMES DANS LA FORMATION ET LA PROFESSION D'ÉDUCATEUR À L'ENFANCE ?	16
2.1. La faible rémunération	18
2.2. Les stratégies de recrutement défailtantes.....	18
2.3. Les désavantages vécus par les hommes dans le domaine	19
2.4. La méconnaissance de l'apport spécifique des hommes sur le développement des enfants	20
3. CADRE THÉORIQUE	21
3.1. Facteurs liés à l'ontosystème.....	22
3.2. Facteurs liés au microsystème familial et social.....	26
3.3. Facteurs liés au microsystème scolaire	27
3.4. Facteurs liés au macrosystème	30
4. OBJECTIF DU PROJET.....	31
II. LE POINT DE VUE DES FUTURS ÉTUDIANTS ET ÉTUDIANTES DU CÉGEP	33
1. OBJECTIF.....	33
2. MÉTHODE	33
2.1. Devis et procédures.....	33
2.2. Description de l'instrument de collectes de données.....	35
2.2.1. <i>Procédure de validation du questionnaire</i>	35
2.3. Plan d'analyses	36
3. RÉSULTATS.....	37
3.1. Population à l'étude	37
3.2. Leurs aspirations personnelles	39
3.2.1. <i>Leur choix de formation</i>	39
3.3. Leur intérêt pour le travail auprès de la petite enfance.....	41
3.4. Leur vision du travail.....	42
3.4.1. <i>Les facteurs qui vont influencer leur choix de formation (tableau 6)</i>	43
3.5. Perceptions face aux étudiants qui se dirigent vers une formation non traditionnelle.....	43
3.6. Leur position face à la formation de TÉE	45
III. LE POINT DE VUE DES ÉTUDIANTS EN TÉE	48
1. OBJECTIFS	48
2. MÉTHODE	48
2.1. Devis et procédures.....	48
2.2. Description de l'entrevue	49
2.3. Analyse des données	50
2.4. Description des participants.....	52
3. RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE.....	53
4. RÉSULTATS DE L'ENTREVUE	55

4.1. Les caractéristiques personnelles des étudiants masculins	55
4.1.1. <i>Les étudiants masculins et leur choix professionnel</i>	56
4.1.2. <i>Les étudiants masculins en tant qu'apprenants</i>	58
4.2. Les étudiants masculins et leur environnement familial et social.....	61
4.3. Les étudiants masculins et leur environnement scolaire	63
4.3.1. <i>Leur vision du programme de TÉE</i>	63
4.3.2. <i>Les relations avec les enseignants et les enseignantes</i>	69
4.3.3. <i>Les relations avec les pairs</i>	71
4.4. Les étudiants masculins dans les milieux éducatifs	74
4.4.1. <i>Réactions des milieux</i>	74
4.4.2. <i>Vision de la profession</i>	77
IV. LE POINT DE VUE DES ENSEIGNANTS ET DES ENSEIGNANTES EN TÉE	80
1. OBJECTIF.....	80
2. MÉTHODES.....	80
2.1. Devis et procédures.....	80
2.2. Analyses des données.....	81
2.3. Description des participants.....	83
2.4. Résultats du questionnaire	85
2.5. Résultats des groupes de discussion.....	86
2.5.1. <i>Les étudiants masculins et leur parcours</i>	87
2.5.2. <i>Éléments en lien avec le vécu en classe</i>	90
2.5.3. <i>Éléments en lien avec les milieux de garde</i>	96
V. LE POINT DE VUE DES MILIEUX DE GARDE	99
1. OBJECTIF.....	99
2. MÉTHODE	99
2.1. Devis et procédures.....	99
2.2. Cueillette de données	100
2.2.1. <i>Questionnaire pour les gestionnaires</i>	100
2.2.2. <i>Questionnaire pour les éducateurs</i>	100
2.3. Résultats du questionnaire destiné aux gestionnaires	101
2.3.1. <i>Portrait des gestionnaires répondants</i>	101
2.3.2. <i>Pratiques en matière d'embauche</i>	102
2.3.3. <i>Leurs perceptions de la qualité de la formation collégiale</i>	104
2.3.4. <i>Leurs perceptions des différences entre les éducateurs et les</i> <i>éducatrices</i>	104
2.3.5. <i>L'apport et la place des hommes dans les milieux de garde</i>	105
2.4. Résultats du questionnaire destiné aux éducateurs	109
2.4.1. <i>Portrait des éducateurs répondants</i>	109
2.4.2. <i>La formation des éducateurs</i>	111
2.4.3. <i>Leurs perceptions d'eux-mêmes et des différences avec les éducatrices</i> ..	113
2.4.4. <i>L'apport et la place des hommes dans les milieux de garde</i>	114
VI. DISCUSSION	116
1. LES ÉTUDIANTS MASCULINS ET LEURS PARCOURS SCOLAIRES	
EN TÉE	116
Parcours des étudiants en TÉE	117
2. FACTEURS LIÉS À L'ONTOSYSTÈME	119
3. FACTEURS LIÉS AU MICROSISTÈME FAMILIAL ET SOCIAL.....	120
4. FACTEURS LIÉS AU MICROSISTÈME DE LA CLASSE	121
5. FACTEURS LIÉS AU MACROSISTÈME	123

CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS	125
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	128
Annexe 1 : Questionnaire aux élèves du secondaire	137
Annexe 2 : Lettre aux départements de TÉE et du formulaire de consentement aux étudiants	145
Annexe 3 : Canevas d'entrevue aux étudiants en TÉE	149
Annexe 4 : Questionnaire aux étudiants en TÉE	155
Annexe 5 : Guide d'animation pour les groupes de discussion des enseignants et des enseignantes en TÉE	158
Annexe 6 : Questionnaire aux enseignants et formulaire de consentement	160
Annexe 7 : Lettre aux gestionnaires.....	163
Annexe 8 : Questionnaire aux gestionnaires.....	165
Annexe 9 : Questionnaire aux éducateurs	179

Liste des tableaux

TABLEAU 1 - CARACTERISTIQUES DES REpondANTS.....	38
TABLEAU 2 - CHOIX DE FORMATION AU CEGEP.....	39
TABLEAU 3 - INFORMATION RECHERCHEE LORS DES ACTIVITES « PORTES OUVERTES »	40
TABLEAU 4 - EXPERIENCE ET INTERET DE TRAVAIL.....	41
TABLEAU 5 - SENS DONNE AU TRAVAIL.....	42
TABLEAU 6 - INFLUENCES DU CHOIX DE FORMATION.....	43
TABLEAU 7 - VISION DES ETUDIANTS DANS UNE FORMATION NON TRADITIONNELLE	44
TABLEAU 8 - REACTION DES PARENTS	45
TABLEAU 9 - INTERET POUR LA FORMATION DE TÉE	46
TABLEAU 10 - COMPETENCES EN TÉE SELON LES ETUDIANTS DE CINQUIEME SECONDAIRE.....	47
TABLEAU 11 - CATEGORISATION DES DONNEES DES ETUDIANTS EN TÉE	51
TABLEAU 12 - CARACTERISTIQUES DES PARTICIPANTS	52
TABLEAU 13 - CONTEXTE SOCIO-ECONOMIQUE	52
TABLEAU 14 - SCOLARITE DES PARENTS.....	53
TABLEAU 15 - VISION DES HOMMES EDUCATEURS A L'ENFANCE.....	54
TABLEAU 16 - COMPETENCES EN TÉE SELON LES ETUDIANTS.....	54
TABLEAU 17 - CARACTERISTIQUES DES CANDIDATS EN TÉE	58
TABLEAU 18 - COMPORTEMENTS D'APPRENTISSAGE.....	59
TABLEAU 19 - ATTRIBUTIONS FACE AUX SUCCES ET AUX ECHECS	60
TABLEAU 20 - CONCILIATION FAMILLE-ETUDES	62
TABLEAU 21 - PERCEPTIONS PREALABLES DU PROGRAMME DE TÉE.....	64
TABLEAU 22 - PREFERENCES DANS LE PROGRAMME.....	65
TABLEAU 23 - SESSION LA PLUS DIFFICILE	66
TABLEAU 24 - MOTIFS DE POURSUITE OU D'ABANDON DU PROGRAMME SELON LES CHEMINEMENTS	67
TABLEAU 25 - SUGGESTIONS DES ETUDIANTS EN LIEN AVEC LA FORMATION TÉE	68
TABLEAU 26 - IMPACTS FAVORABLES DE LA PRESENCE D'UN MODELE MASCULIN	69
TABLEAU 27 - DIMENSIONS QUI INFLUENCENT L'ADAPTATION	72
TABLEAU 28 - ASPECTS POSITIFS ET NEGATIFS DU VECU MINORITAIRE.....	73
TABLEAU 29 - PERCEPTIONS DES STAGES	75
TABLEAU 30 - ATTITUDES FACE AUX PREJUGES DANS LES MILIEUX	76
TABLEAU 31 - LES DIFFERENCES ENTRE UN EDUCATEUR ET UNE EDUCATRICE.....	77

TABLEAU 32 - APPORT DES HOMMES EN MILIEU EDUCATIF	78
TABLEAU 33 - SUGGESTIONS DES ETUDIANTS RELATIVEMENT A LA PROFESSION.....	79
TABLEAU 34 - CATEGORISATION DES DONNEES DU PERSONNEL ENSEIGNANT EN TÉE	82
TABLEAU 35 - CARACTERISTIQUES DU PERSONNEL ENSEIGNANT EN TÉE	84
TABLEAU 36 - VISION DES HOMMES EDUCATEURS PAR LES ENSEIGNANTS	85
TABLEAU 37 - ÉLÉMENTS QUI INFLUENCENT LA PERSEVERANCE DES GARÇONS EN TÉE	86
TABLEAU 38 - IMPACT DU PARCOURS DES ETUDIANTS.....	87
TABLEAU 39 - IMPACTS DES PERSONNALITES DES ETUDIANTS	88
TABLEAU 40 - LES DIFFERENCES ENTRE GARÇONS ET FILLES	89
TABLEAU 41 - FACTEURS FAVORISANT L'INTEGRATION EN CLASSE.....	90
TABLEAU 42 - IMPACT DES ETUDIANTS MASCULINS SUR LA CLASSE	91
TABLEAU 43 - REACTIONS DES FILLES FACE AUX GARÇONS.....	92
TABLEAU 44 - STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT UTILISEES.....	93
TABLEAU 45 - STRATEGIES D'ENCADREMENT UTILISEES.....	94
TABLEAU 46 - STRATEGIES ORGANISATIONNELLES	95
TABLEAU 47 - STRATEGIES D'ÉVALUATION	96
TABLEAU 48 - IMPACT DES ETUDIANTS SUR LES MILIEUX DE STAGE	97
TABLEAU 49 - PORTRAIT DES GESTIONNAIRES REpondANTS.....	101
TABLEAU 50 - DEMANDES D'EMPLOI	102
TABLEAU 51 - VISION DES CPE DES HOMMES EDUCATEURS A L'ENFANCE	102
TABLEAU 52 - GROUPES D'AGE PRIVILEGIES PAR LES GESTIONNAIRES.....	103
TABLEAU 53 - ÉDUCATEURS A L'EMPLOI.....	103
TABLEAU 54 - APPRECIATION DE LA FORMATION.....	104
TABLEAU 55 : DIFFERENCES ENTRE LES COMPETENCES DES EDUCATEURS ET DES EDUCATRICES	105
TABLEAU 56 - REACTIONS A LA PRESENCE MASCULINE	106
TABLEAU 57 - AJUSTEMENTS DANS LES MILIEUX.....	107
TABLEAU 58 - PLAINTES POUR MAUVAIS TRAITEMENTS	108
TABLEAU 59 - NOMBRE IDEAL D'EDUCATEURS	109
TABLEAU 60 - CARACTERISTIQUES DES EDUCATEURS REpondANTS.....	110
TABLEAU 61 - FORMATION DES EDUCATEURS.....	111
TABLEAU 62 - DIFFERENCES ENTRE EDUCATEURS ET EDUCATRICES.....	113
TABLEAU 63 - PERCEPTIONS DE L'IMPACT DE LA PRESENCE MASCULINE	114
TABLEAU 64 - REACTIONS A LA PRESENCE MASCULINE	114
TABLEAU 65 - NOMBRE IDEAL D'EDUCATEURS	115

Liste des figures

FIGURE 1 : FACTEURS RECONNUS POUR LEUR INFLUENCE SUR LA PERSEVERANCE ET LA REUSSITE SCOLAIRE AU COLLEGIAL SELON LE MODELE BIOECOLOGIQUE (BROFENBRENNER, 1979).....	23
FIGURE 2 : PARCOURS DES ETUDIANTS EN TÉE	117

Liste des abréviations et des acronymes

CPE	Centre à la petite enfance
CSÉ	Conseil supérieur de l'éducation
CSN	Confédération des syndicats nationaux
MÉLS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PAREA	Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage
SGÉ	Services de garde éducatifs
SRAM	Service régional d'admission du Montréal métropolitain
TÉE	Techniques d'éducation à l'enfance

INTRODUCTION

Dans les pays industrialisés, on observe une disparité entre les garçons et les filles quant au domaine d'études entrepris. Par exemple, plus des deux tiers des diplômes postsecondaires en sciences humaines sont délivrés à des filles. En revanche, les hommes sont titulaires de plus des deux tiers des diplômes décernés en sciences (OCDE, 2006). Au Québec, différents programmes ont été mis de l'avant pour encourager les filles à s'engager dans des programmes occupés majoritairement par des hommes (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007). Par contre, peu d'efforts sont déployés pour encourager les jeunes hommes à se diriger vers des formations traditionnellement féminines.

La formation en Techniques d'éducation à l'enfance (TÉE) attire essentiellement des filles. Les données du Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM) indiquent qu'au fil des ans en moyenne 3,5 % des inscriptions en TÉE proviennent de garçons. De ce petit pourcentage, seulement le quart obtiendra un diplôme.

Dans une visée écologique, la présente recherche tente de décrire la réalité des garçons qui étudient en TÉE et de dégager les facteurs personnels et environnementaux qui peuvent influencer leur engagement dans ce programme. À partir d'une méthodologie mixte, quantitative et qualitative, les perceptions de la place des hommes en TÉE ont été recueillies auprès des différents acteurs dans le domaine (futurs étudiants et futures étudiantes du cégep, étudiants inscrits en TÉE, enseignants et enseignantes en TÉE, gestionnaires de Centre à la petite enfance (CPE) et éducateurs d'expérience). Le point de vue retenu pour aborder ce problème se situe dans une visée pédagogique. En effet, les auteures de la présente étude, toutes deux enseignantes en TÉE, se sont intéressées aux facteurs qui pouvaient influencer la persistance et la réussite des étudiants masculins en TÉE, plutôt que d'aborder le problème sous un angle psychologique ou sociologique.

Dans le premier chapitre, nous présenterons les éléments de la problématique ainsi que la revue de la littérature portant sur la place des hommes en éducation à l'enfance. Suivra la recension des différents facteurs reconnus dans la littérature en lien avec la persévérance aux études collégiales des garçons en général. Ces facteurs ont été recensés, puis regroupés selon le modèle écologique de Bronfenbrenner. Cette grille écologique servira à l'analyse et à l'interprétation des résultats recueillis dans le cadre de la présente étude.

Plus précisément, quatre collectes de données distinctes ont été réalisées, et les chapitres deux à cinq présenteront la méthodologie de chacune d'entre elles suivie des résultats. Enfin, en discussion au chapitre six, les différents résultats en provenance des points de vue de l'ensemble des acteurs consultés seront croisés de manière à documenter les facteurs qui pourraient tenir un rôle particulier auprès des étudiants masculins en TÉE.

La présente étude a été rendue possible grâce au support financier du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS).

I. DÉFINITION DU PROBLÈME ET ÉTAT DE LA QUESTION

La qualité de la formation, la réussite scolaire et la poursuite des études supérieures sont des préoccupations constantes dans la société québécoise actuelle (Barbeau, 2007 ; Conseil supérieur de l'éducation, CSÉ, 1999, 2002). Depuis leur création, les établissements collégiaux ont été des acteurs privilégiés qui ont permis au Québec de réaliser des progrès remarquables dans ce domaine. Ainsi de 16 % qu'il était avant la création des cégeps, le taux d'accès à l'enseignement postsecondaire s'est élevé à 58,7 % en l'an 2001 (Fédération de cégeps, 2003). Sur le plan historique, les enjeux sociétaux ont longtemps défavorisé l'accès aux études des filles comparativement aux garçons (Bouchard et St-Amant, 1996). Seulement depuis les années soixante, de nombreux efforts ont été déployés pour contrer la ségrégation dont celles-ci ont été victimes et ainsi leur favoriser un accès plus équitable aux études postsecondaires. Au fil des ans, on a vu la tendance s'inverser et le niveau de scolarisation des femmes au cours des trois dernières décennies a progressé plus vite que celui des hommes. Cette tendance est d'ailleurs commune à tous les pays de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économique). Dans l'ensemble de ces pays, les femmes représentent en moyenne 57 % des titulaires d'un diplôme correspondant au premier cycle universitaire. Toutefois, on observe de fortes disparités en fonction des domaines d'études. Ainsi, plus des deux tiers des diplômes universitaires, délivrés à l'issue d'études de sciences humaines, d'éducation et du secteur social, sont décernés à des femmes. En revanche, les femmes sont titulaires de moins du tiers des diplômés décernés en sciences (OCDE, 2006).

Il en va de même au Québec. Bernard et Charest (2003) rapportent que l'espérance de scolarisation pour les filles, en 2000-2001, était de 15,8 années alors qu'elle était de 14,9 années pour les garçons. De plus, en 1996, un plus grand nombre de filles (13 %) a terminé leurs études collégiales dans les délais prescrits comparativement aux garçons. Bien que dans la population adulte, presque autant d'hommes que de femmes obtiennent éventuellement un diplôme d'études postsecondaires (21,1 % d'hommes comparativement à 21,3 % de femmes ; Institut de la statistique du Québec, 2003), le type de diplôme obtenu diffère ici aussi grandement en fonction du sexe des étudiants. Ainsi, toujours selon l'Institut de la statistique du Québec (2003), plus de 45 % des garçons obtiennent un diplôme en science (génie, mathématiques, sciences appliquées) comparativement à 13,5 % des filles ;

alors que 15,4 % des filles sont diplômées en sciences de l'éducation comparativement à 5,7 % des garçons.

Différents programmes ont été mis de l'avant par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS) et ses partenaires, notamment la Fédération de cégeps, de manière à encourager les filles à s'engager dans des programmes d'études occupés majoritairement par des hommes, par exemple les concours *Chapeau les filles!* et *Excelle Science* ou la série de vidéos *Choix de carrières* pour les femmes (MÉLS 2006). Le programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage PAREA compte parmi ses priorités la mise sur pied de projets qui visent la détermination « des pratiques pédagogiques ou d'éléments qui facilitent l'intégration et le maintien des femmes dans les secteurs d'avenir où elles sont actuellement sous représentées » (PAREA, 2006, p. 21). Différents travaux ont mis en évidence des outils et des pratiques exemplaires pour améliorer ou faciliter la gestion d'une classe mixte dans des formations traditionnellement masculines afin d'assurer la réussite éducative et socioprofessionnelle des femmes qui y étudient (MÉLS, 2007). Cependant, peu d'efforts sont déployés dans le sens contraire pour encourager les jeunes hommes à se diriger vers des formations traditionnellement féminines.

Les formations techniques en sciences humaines dispensées dans les établissements collégiaux, et tout particulièrement les Techniques d'éducation à l'enfance (TÉE), sont reconnues pour attirer presque exclusivement une clientèle étudiante féminine. Les données du Service régional d'admission du Montréal métropolitain, SRAM (2007) indiquent qu'au cours des dix dernières années uniquement 3,5 % de garçon en moyenne se sont inscrits à une telle formation. Quand c'est possible, les milieux d'enseignement tentent de regrouper ces étudiants dans un même groupe classe de manière encourager la persévérance, car l'expérience a démontré que, comme le vivent les filles dans des formations à majorité masculine (MÉLS, 2007), les garçons – s'ils ne représentent pas un certain nombre critique – ont de la difficulté à poursuivre leurs études dans un contexte de si grande minorité. Néanmoins, ces efforts semblent insuffisants. En effet, du nombre de garçons inscrits, seulement 26,9 % obtiendront un diplôme de TÉE comparativement à 47,8 % des filles inscrites à cette même formation (SRAM, 2006). Par exemple pour l'année 2006-2007, 14 garçons ont obtenu leur diplôme en TÉE sur un total de 849, ce qui représente 1,6 % des diplômes décernés (MÉLS, 2009). Ce faible pourcentage d'hommes formés pour travailler dans les différents milieux de garde à l'enfance a des répercussions directes sur le marché du travail.

Selon l'Institut de la statistique du Québec (2005), en 2001, 95,7 % des postes d'éducatrice et d'aide-éducatrice étaient effectivement comblés par des femmes. Cette proportion est restée très stable depuis les 10 dernières années (95,9 % en 1991 comparativement à 95,7 % en 2001). La profession d'éducateur à l'enfance serait celle où l'on retrouve la plus forte ségrégation en fonction du sexe (Sumsion, 2005). Il en va de même en ce qui concerne le personnel enseignant en TÉE qui, par exemple au Cégep de Sherbrooke, représente moins de 10 % du corps enseignant de cette discipline. On pourrait donc conclure, à l'instar de Lajoie (2003) au sujet de l'école primaire, que le milieu de garde québécois est monoparental et que la présence masculine lui fait particulièrement défaut, et ce, sur tous les plans, que ce soit par rapport au nombre d'étudiants, d'enseignants ou de travailleurs.

1. DEVRAIT-ON ENCOURAGER LA PRÉSENCE MASCULINE AUPRÈS DES JEUNES ENFANTS ?

Au Québec comme ailleurs, des ouvrages remettent en question l'impact de l'absence de modèle masculin dans les services de garde éducatifs (SGÉ), notamment au chapitre de l'adaptation sociale des garçons (Duclos, 2006 ; Regroupement des Centres à la petite enfance de la Montérégie, 2003). Il en est de même dans le milieu scolaire (Archambault, 2002 ; CSÉ, 1999 ; Lajoie, 2003). De ces questionnements émergent des points de vue différents et l'on retrouve dans les écrits un débat entre diverses positions. Plusieurs sont d'avis que l'on devrait inciter davantage les hommes à œuvrer auprès des jeunes enfants (Barnard et coll., 2000 ; Men in Early Childhood Education, 2008 ; Nelson et Sheppard, 2005 ; Peeters, 2007 ; Teacher Training Agency, 2000), et ce, avec divers arguments. Dans cette optique, les éducateurs offrent des modèles masculins positifs aux enfants et des occasions de développer des liens affectifs significatifs avec eux, tout comme ils peuvent pallier l'absence de modèle masculin à la maison (Coulter et McNay, 1993). De plus, ils peuvent encourager l'engagement des pères dans l'éducation de leur enfant et ils proposent un modèle d'équité entre les hommes et les femmes en ce qui a trait à la responsabilité des enfants (Farquhar, 1997). Leur contribution au développement des enfants serait complémentaire à celle des éducatrices, notamment sur les plans cognitif et social (Gold et Reiss, 1982). Par rapport aux garçons en particulier, les éducateurs seraient plus enclins à répondre à leur besoin psychomoteur et ils favoriseraient un meilleur engagement dans les activités d'apprentissage (Huber, Vollum et Stroud, 2000). Le fait de recevoir des soins et de l'affection de la part d'un homme permettrait également aux petits garçons de développer leurs comportements prosociaux (Jensen, 1996). En se basant davantage sur des convictions que sur des fondements scientifiques, certains auteurs établissent même un lien

entre cette quasi-absence de modèle masculin dans les établissements et la présence accrue de difficultés d'adaptation chez les garçons comparativement aux filles (Carrington et McPhee 2008 ; Lajoie, 2003).

Par ailleurs, certains sont plutôt d'avis que les femmes sont naturellement mieux équipées pour prodiguer des soins de qualité aux jeunes enfants, comparativement aux hommes éducateurs qui sont perçus comme étant moins compétents que les femmes éducatrices, et ce, autant de la part des femmes que de celle des hommes (Gordon et Draper, 1982). D'autres estiment que, suite à une formation équivalente, les différences dans les conduites éducatives sont individuelles et ne dépendent pas du sexe de l'éducateur (Robinson, Skeen et Flake-Hobson, 1980). Une dernière raison est de l'ordre de la prévention des abus sexuels et la crainte que d'augmenter le nombre d'hommes dans les services de garde éducatifs (SGÉ) augmente également les risques de tomber sur un pédophile. « Cette hésitation peut être alimentée par le fait que certaines personnes, et des plus réputées, recommandent la réduction, voire l'élimination de toute présence masculine en milieu de garde, seule option, disent-elles, qui permettrait de réduire les risques de pédophilie. » (Dubois, 2003) Or, dans les faits, très peu de données empiriques viennent appuyer l'une ou l'autre de ces positions et la question reste sans réponse.

2. POURQUOI RETROUVE-T-ON SI PEU D'HOMMES DANS LA FORMATION ET LA PROFESSION D'ÉDUCATEUR À L'ENFANCE ?

Dans la société québécoise d'aujourd'hui, on observe de plus en plus de pères qui s'impliquent activement dans l'éducation des jeunes enfants (Conseil de la famille et de l'enfance, 2008) et l'engagement paternel s'inscrit même dans nos lois sociales (Commissions des normes du travail, 2006 ; Gouvernement du Québec, 1997). Les connaissances actuelles incitent à penser que la présence du père jouerait un rôle différent et complémentaire à celui de la mère sur l'adaptation et le développement des jeunes enfants (Besnard, Verlaan, Capuano, Poulin et Vitaro, 2009; Dubeau, Clément et Chamberland, 2005 ; Lamb 1996 ; Paquette, 2004, 2007). La théorie de la relation d'activation proposée par Paquette (2004a et b, 2007) pose l'hypothèse que l'implication des pères dans les jeux physiques et les jeux de bataille faciliterait l'apprentissage de la régulation des émotions agressives, la discipline, l'obéissance et l'apprentissage de certaines habiletés sociales. En stimulant l'enfant pour faire face aux défis de l'environnement physique et social, la fonction paternelle aurait également pour objet le respect des limites et des règles. L'enfant pour bien se développer nécessiterait d'une

relation sécurisante orientée vers la stabilité et les soins comme elle est définie traditionnellement par la théorie de l'attachement de Bowlby (1984), mais également d'une relation de stimulation, d'ouverture au monde et de prise de risque contrôlée qui pourrait être davantage induite par les pères.

Or, les conduites éducatives exercées par les éducateurs et les éducatrices en SGÉ s'apparentent à celles exercées par les parents. Bien que les contextes soient différents (lien affectif plus distant, vécu essentiellement de groupe, organisations matérielle et spatiale adaptées aux besoins des enfants, etc.), plusieurs activités se recoupent (soins de base et sécurité, jeux, stimulation des différents aspects du développement, encadrement et gestion des comportements, etc.). De plus, le jeu est au cœur du programme éducatif implanté dans le réseau des Centres de la petite enfance (CPE) et il constitue le médium par excellence pour favoriser le développement optimal des enfants (Ministère de la Famille et des Aînés, 2007). Il est donc plausible que la présence d'hommes éducateurs constitue un apport complémentaire à celui des éducatrices, bénéfique au développement des enfants. Cependant, les rares études qui ont analysé l'impact sur les enfants de la présence d'hommes éducateurs dans les SGÉ ne permettent pas pour l'instant d'appuyer scientifiquement cette position.

Alors, comment se fait-il que, malgré une évolution marquée de l'importance du rôle du père (et par extension de la fonction masculine) et des données scientifiques qui abondent sur l'importance de modèle masculin dès la petite enfance, la présence des hommes dans la formation d'éducateur à l'enfance soit encore si marginale ?

À partir de groupes de discussion regroupant des étudiants, des éducateurs et leurs professeurs, Cooney et Bittner (2001) ont identifié six enjeux pouvant expliquer le faible attrait des garçons pour cette formation, soit 1- la faible rémunération, 2- les stratégies de recrutement défaillantes, 3- les désavantages vécus par les hommes dans le domaine (isolement, le dilemme des touchers et des allégations potentielles d'abus sexuels), 4- la méconnaissance de l'apport spécifique des hommes sur le développement des enfants (comme modèle différent), 5- la réaction de la famille et de l'entourage immédiat et 6- la féminisation de la formation (exemple, texte, absence de modèle masculin). Bien que cette étude dépeigne une réalité américaine, ces éléments sont certainement à l'œuvre dans notre contexte québécois.

2.1. La faible rémunération

Au Québec effectivement, le travail d'éducatrice à l'enfance était « jusqu'à tout récemment ... ignoré, sous-payé et dévalorisé » (Confédération des syndicats nationaux CSN, 2005). Différents travaux sur l'équité salariale ont démontré que, pour une formation équivalente, des professions à majorité masculine, par exemple « gardien de zoo », étaient mieux rémunérées que celle d'éducatrice à l'enfance (CSN, 2004). Les conditions de travail pour les éducatrices œuvrant dans les centres de la petite enfance ont toutefois fait un bond significatif ces dernières années. Le salaire d'une éducatrice formée est en moyenne de 14,14 \$ l'heure à son entrée sur le marché du travail et il peut atteindre 18,73 \$ l'heure après dix ans d'expérience. Un régime d'assurances collectives et un régime de retraite ont été mis en place. Un autre ajustement majeur est à venir, celui de l'équité salariale. Un règlement devrait intervenir bientôt, se soldant par une augmentation de 6 à 16 %. Un effet bénéfique sur les demandes d'admissions en TÉE peut être envisagé, l'expérience ayant démontré qu'une bonne nouvelle en matière de conditions de travail entraîne habituellement une hausse des demandes d'admission (Comité de programme, Programme TÉE, Cégep de Sherbrooke, 2006). L'amélioration de ces conditions de travail devrait dans le futur atténuer ce facteur limitant.

2.2. Les stratégies de recrutement défaillantes

Du côté des études empiriques, quelques études canadiennes et américaines se sont intéressées au recrutement et à la persévérance des hommes dans la formation des enseignants du primaire (Bradley, 2000 ; Brookhart et Loadman, 1996; Montecinos et Nielsen, 1997 ; Oyler, Jennings et Lozada, 2001 ; Skelton, 2003 ; Smedley, 2007 ; Smedley et Pepperell, 2000). Toutefois, aucune étude portant directement sur le recrutement ou la persévérance des étudiants en formation comme éducateur à l'enfance n'a été recensée.

Murray a, pour sa part, analysé les différences entre les hommes et les femmes œuvrant dans les SGÉ sur le plan des motivations à adhérer à cette profession (Murray, 1996, 1997 et 2000). D'après ces travaux, les femmes s'orienteraient vers les SGÉ premièrement pour des considérations économiques, parce qu'elles perçoivent ce travail comme étant accessible et, pour celles qui ont déjà des enfants, comme étant le prolongement de leur rôle de parent. Les répondantes en général trouvent naturel d'avoir à prendre soin des enfants et elles minimisent l'aspect « choix de carrière » dans leurs réponses. Les hommes de leur côté

mentionnent des motivations pédagogiques reliées notamment aux aspects du développement intellectuel et social des enfants ainsi qu'à la visée préventive de leur travail (par exemple : dépister des retards de langage). À l'inverse des femmes, les hommes se positionnent comme étant très actifs dans leur choix de carrière et ils déclarent qu'ils sont conscients qu'ils vont à l'encontre des stéréotypes de la société. Certains identifient même une visée politique à ce choix comme étant un geste voulant changer la société (Murray, 2000).

2.3. Les désavantages vécus par les hommes dans le domaine

Sur le plan de ces désavantages, d'autres études de type qualitatif ont plutôt tenté de comparer et de décrire les perceptions des hommes et des femmes déjà en poste dans les SGÉ (Barnard et coll., 2000 ; Rodriguez, 1997 ; Sargent, 2004, 2005 ; Robinson, Skeen et Coleman, 1984 ; Skeen, Robinson et Coleman, 1986 ; Sumsion, 1999 a et b). Ces études font part de la complexité et de la difficulté de « masculiniser » le monde de l'éducation en jeune enfance considéré comme essentiellement féminin. L'angle abordé est la majorité du temps sociologique et les forts préjugés à l'encontre des hommes y sont largement discutés (pédophilie, homosexualité, etc.). Au Québec, Dubois (2003) décrit la présence de croyances en lien avec l'orientation sexuelle des éducateurs. « Je me souviendrai longtemps de ce jour où Pierre, président de mon conseil d'administration m'a candidement avoué qu'il pensait que j'étais gai ! Pour être un homme en service de garde, il fallait dans sa tête que je sois un homme différent, plus féminin. » (Dubois, 2003, p.11) Cette croyance populaire serait largement répandue particulièrement chez les adolescents du cinquième secondaire (Bouchard, St-Amant et Gagnon, 2000). Les adolescents pourraient avoir de grandes réticences à se projeter dans un milieu de travail où l'on s'interroge sur leur orientation sexuelle. Pourtant, une étude datant de plus de 25 ans (Robinson et coll., 1980) avait déjà démontré à l'époque une absence de différence significative entre les attitudes féminines en opposition aux attitudes masculines d'un groupe d'hommes travaillant en SGÉ, comparativement à celles d'un groupe d'hommes ingénieurs. Toutefois, l'ensemble de ces données portent sur le vécu des éducateurs en poste et non sur le vécu des étudiants en TÉE.

2.4. La méconnaissance de l'apport spécifique des hommes sur le développement des enfants

En termes de méconnaissance de l'apport des hommes sur le développement des enfants, plusieurs études ont observé les différences entre les pratiques des éducateurs et celles des éducatrices. En premier lieu, l'étude de Plante (1983) indique que les éducatrices auraient tendance à manifester plus de comportements de maternage et à donner plus de consignes et de règles de façon verbale. Les éducateurs auraient pour leur part plus tendance à faire des jeux physiques et turbulents. Alors que les éducatrices seraient davantage portées à faire faire des apprentissages aux filles, les éducateurs le feraient plus fréquemment auprès des petits garçons. Cette étude est la seule à notre connaissance qui a utilisé l'observation directe comme collecte de données, elle a toutefois été réalisée dans le cadre d'un mémoire de maîtrise et sur un très petit échantillon ($n = 8$ éducateurs). Les deux autres études recensées rapportent des différences en regard du jeu. Selon les propos recueillis à partir d'interviews ou de questionnaires, les éducateurs du préscolaire participants se décrivent comme étant plus enjoués dans les jeux et proposant davantage de jeux physiques qui favorisent le développement moteur, comparativement aux éducatrices qui disent valoriser plutôt les jeux calmes et les relations sociales (Green et Schaerfer, 1984 ; Sandberg et Pramling-Samuelsson, 2005).

Enfin, un dernier groupe d'études s'est intéressé à l'impact sur l'adaptation des enfants en tenant compte du genre de l'éducateur. Selon Gold et Reiss (1982), qui ont effectué une revue des études de l'époque, la présence d'un éducateur masculin n'aurait pas d'effet sur l'adaptation scolaire, sauf auprès des enfants du préscolaire et de la maternelle. En effet, chez les jeunes garçons en particulier, la présence d'un éducateur est associée à une meilleure identification sexuelle, à de meilleurs rendements en mathématique et en orientation spatiale, et à de meilleurs comportements à l'école. Depuis cette recension, nous n'avons repéré que trois autres études qui ont analysé les effets sur les enfants de la présence d'un éducateur en SGE. Riley, Holmes, Cornwell et Blume (1985) rapportent que la présence d'un éducateur n'est associée à une meilleure estime de soi que lorsqu'elle est associée à une présence masculine également à la maison et qu'elle n'aurait qu'un effet indirect sur l'enfant. Sumsion (2005) a évalué les stéréotypes des enfants dans les classes de maternelle dirigées par un homme. Les résultats indiquent que la présence masculine ne semble pas avoir d'effet sur le type de stéréotype émis par les enfants. La dernière étude recensée, encore ici un mémoire de maîtrise, a exploré la possibilité que les éducateurs masculins jouent un rôle facilitateur pour l'adaptation sociale des garçons en provenance de familles monoparentales dont le parent unique est la mère. Les résultats de cette étude rapportent une absence de différence significative en fonction du sexe du personnel

éducateur (Stockmeyer, 1999), mais ces résultats pourraient être dus à la petite taille de l'échantillon (n = 52 enfants). De plus, les mesures n'ont pas tenu compte de la durée de l'exposition au modèle masculin.

Comme on peut le constater, très peu d'études ont traité de l'apport spécifique des hommes éducateurs sur le développement ou l'adaptation sociale des enfants en SGÉ et les connaissances rigoureuses en la matière sont pratiquement inexistantes.

Enfin, aucune étude scientifique ne s'est penchée sur le vécu des hommes dans la formation d'éducateur à l'enfance dans le système québécois, et nous n'avons pas trouvé de documentation portant sur les réactions de la famille et de l'entourage immédiat à l'annonce du choix pour un jeune homme de vouloir devenir éducateur en SGÉ, ni sur la féminisation de la formation comme telle. Une seule étude recensée avait pour objet l'équilibre des genres dans une formation à prédominance féminine, mais dans le contexte de la formation en commercialisation de la mode (Béland et Renaud, s.d.).

3. CADRE THÉORIQUE

Le point de vue retenu ici pour aborder le problème de la faible adhésion et la faible persistance des hommes en formation d'éducation à l'enfance se situe dans une visée pédagogique. En effet, les auteures de la présente étude, toutes deux enseignantes au cégep en éducation à l'enfance, se sont davantage intéressées aux facteurs qui pouvaient influencer la persistance et la réussite des études collégiales dans ce contexte spécifique d'étudiants en minorité dans une formation à majorité féminine, plutôt que d'aborder le problème sous un angle psychologique ou sociologique.

La persévérance et la réussite des études collégiales sont des phénomènes complexes et multifactoriels (Barbeau, 2007 ; Sauvé et coll., 2007). Ces notions peuvent être définies selon un point de vue institutionnel ou un point de vue individuel (Archambault, 2002). Comme, à notre connaissance, aucune étude n'a porté spécifiquement sur la persévérance et la réussite des garçons dans une formation à prédominance féminine, nous nous sommes plutôt intéressés aux différents facteurs reconnus dans la littérature comme ayant une influence sur la persévérance des étudiants du collégial en général. Ces facteurs personnels et environnementaux ont d'abord été recensés puis regroupés selon le modèle théorique écologique de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1979 ; Bronfenbrenner et Morris, 2006). La plupart des modèles théoriques qui tentent d'expliquer l'abandon et la persistance des

étudiants sont interactionnistes et supposent que la décision d'interrompre ses études est la résultante du cumul d'un ensemble de facteurs (voir Sauvé et coll., 2007 pour une revue). Or, si l'étudiant a la responsabilité d'adopter des attitudes et des conduites propices à la réussite de son projet de formation, les collègues ont également une grande responsabilité relativement à l'engagement des étudiants. Ils peuvent le susciter, le stimuler ou au contraire le freiner, même si cela est parfois involontaire (CSÉ, 2008). La section suivante mettra en lumière les facteurs qui influencent la persévérance des études collégiales, particulièrement ceux propres aux garçons, regroupés selon les facteurs personnels à l'étudiant (ontosystème), les facteurs de son environnement immédiat (microsystèmes familial et social), les facteurs de son environnement scolaire (microsystème scolaire) et ceux en lien avec les valeurs de la société (macrosystème). Cette grille écologique servira à l'interprétation des résultats recueillis dans le cadre de la présente étude (voir la figure 1).

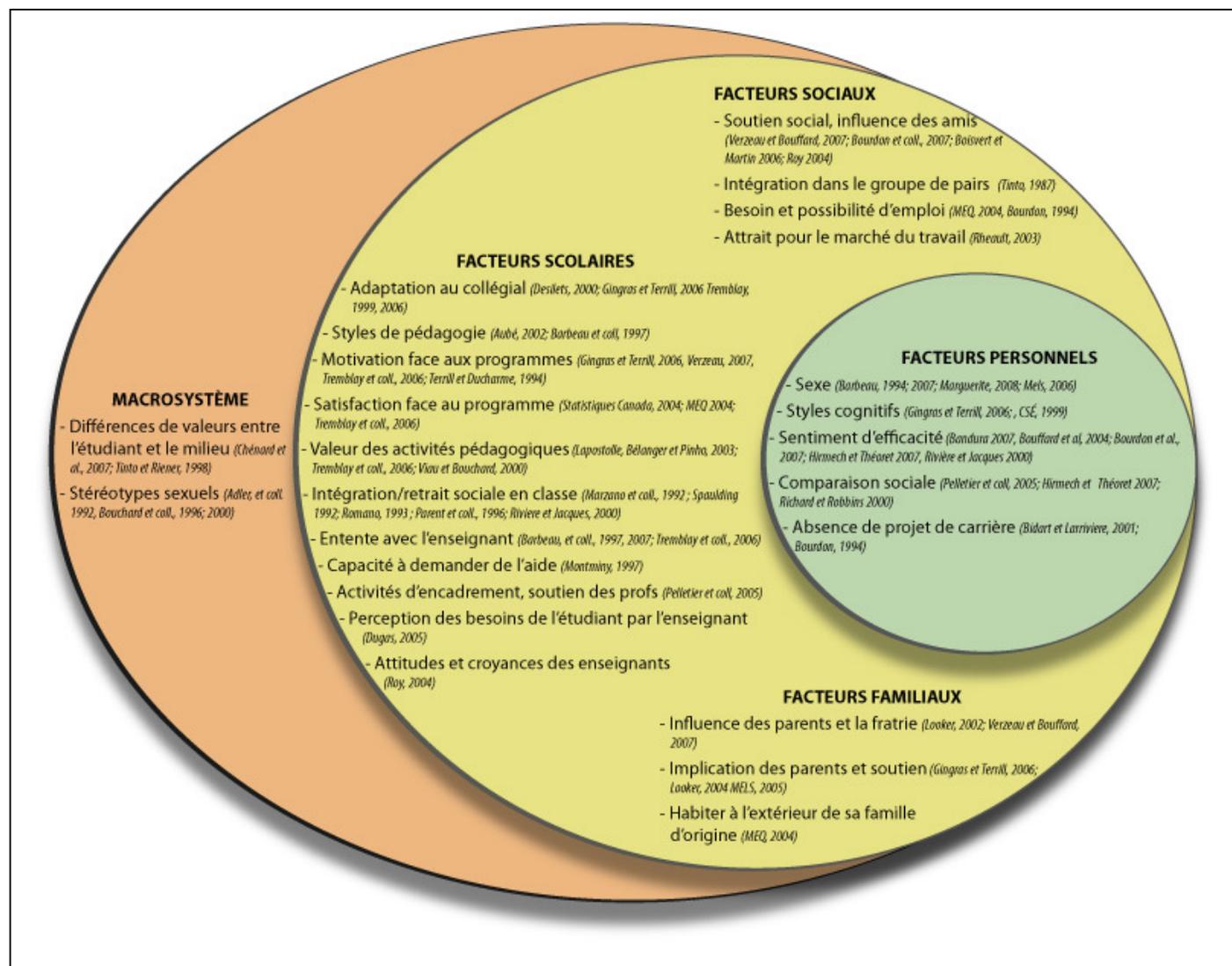
3.1. Facteurs liés à l'ontosystème

De nombreuses études ont mis en évidence des différences entre les taux de réussite des garçons et ceux des filles (Marguerite, 2008 ; Rivière et Jacques, 2000 ; Statistiques Canada, 2004). Au fil des années, les garçons continuent à abandonner plus fréquemment leurs études collégiales comparativement aux filles (Tremblay, Bonelli, Larose et Voyer, 2006) et ils obtiennent leur diplôme dans une proportion moindre que les filles, et ce, particulièrement en sciences humaines (MÉLS, 2006).

Différentes avenues tentent d'expliquer ces différences à partir des facteurs personnels des étudiants. Premièrement, on observe que les filles arrivent au cégep avec de meilleurs dossiers scolaires que leurs confrères, la moyenne des étudiants admis étant toujours d'environ deux points plus élevés chez les filles que chez les garçons (Gingras et Terrill, 2006). Les jeunes hommes débuteraient donc leurs études collégiales plus fréquemment avec des antécédents d'échecs scolaires (Bousquet, 2004 ; Gingras et Terrill, 2006 ; MÉQ, 2004 ; Terrill et Ducharme, 1994). Les filles accorderaient également davantage d'importance à la réussite scolaire comparativement aux garçons, notamment en adhérant de façon plus marquée aux valeurs qui lui sont associées comme l'effort, la note obtenue et la valeur du diplôme (Roy, 2004). Cependant, même si les filles accordent davantage d'importance à la réussite scolaire que les garçons, celle-ci figure néanmoins en haut de la liste des valeurs pour les garçons comme pour les filles (Roy, 2004).

Figure 1:

Facteurs reconnus pour leur influence sur la persévérance et la réussite scolaire au collégial selon le modèle bioécologique (Bronfenbrenner, 1979)



Deuxièmement, en lien avec les styles cognitifs et les styles d'apprentissages, certaines recherches constatent que les filles consacrent plus de temps à l'étude que les garçons (Bouchard et St-Amant 1996 ; Gingras et Terrill, 2006). Celles-ci sont plus en mesure que les garçons d'adopter des attitudes et des comportements démontrant un plus grand engagement scolaire (Statistiques Canada, 2004). Par contre, on observe chez les garçons davantage d'impulsivité et de tendance à attribuer leurs échecs à des causes externes comparativement aux filles (CSÉ, 1999). Cette constatation aurait pour effet que les garçons poursuivent moins de buts de maîtrise et de performance et plus de buts d'évitement du travail, car ils ont plus tendance à considérer l'intelligence comme une entité fixe, peu modifiable malgré l'investissement d'efforts, alors que les filles feraient davantage de planification et de gestion de leurs travaux, utiliseraient davantage de stratégies pour améliorer leur compréhension de la matière, seraient davantage impliquées dans leurs cours et ressentiraient davantage d'anxiété scolaire. Toutefois, les garçons seraient un peu plus persévérants devant les difficultés rencontrées (Verzeau et Bouffard, 2007).

La comparaison sociale – c'est-à-dire la tendance à évaluer ses habiletés, ses accomplissements et sa situation sociale en fonction de ceux des autres, des pairs en particulier (Huguet, 2006) – agirait également de manière différente chez les garçons et chez les filles (Dugas, 2005 ; Hrimech et Théoret 2007 ; Richard et Robbins, 2000). Contrairement aux filles, les garçons ont souvent d'autres activités que l'école pour se valoriser. En effet, on observe que ces derniers peuvent souvent se valoriser par le sport ou les loisirs. Pour certains garçons, le fait de gagner la reconnaissance de leurs pairs par un comportement inapproprié est plus valorisant que celui d'avoir de bons résultats scolaires. Ainsi, les garçons sont beaucoup moins influencés que les filles par les commentaires des enseignants. Ils sont davantage influencés par les réactions des autres garçons (Aubé, 2002).

Le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura 2007) fait référence à la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire les résultats. Autrement dit, cette efficacité personnelle perçue par le sujet réfère à la croyance en son pouvoir de produire des niveaux donnés de réussite. Cette croyance va jouer un rôle important, tant dans le choix professionnel des personnes que dans leur parcours scolaire. Les travaux de Verzeau et Bouffard (2007) et ceux de Hrimech et Théoret (2007) viennent confirmer l'hypothèse selon laquelle les garçons ont souvent

tendance à démontrer plus de confiance dans leurs capacités que les filles ou, encore, qu'ils perçoivent avoir des compétences plus élevée que ces dernières. Toutefois, cette perception se nuance si l'on se réfère aux recherches de Tremblay et coll. (2006) ou à celles de Rivière et Jacques (2000) qui, eux, observent que les garçons se sentent moins compétents que les filles, particulièrement dans leur métier d'étudiant.

Parmi les facteurs personnels propres à l'étudiant, la motivation est certes un élément crucial dans la persévérance aux études. Barbeau (2007) la définit comme un état qui prend son origine dans les perceptions et les conceptions qu'un étudiant a de lui-même et de son environnement, et qui l'incite à s'engager, à participer et à persister dans une tâche scolaire. Certains auteurs, comme Astin (1984 dans CSÉ, 2008), préfèrent parler de la notion d'engagement à celle de motivation. Pour lui, l'engagement renvoie à la quantité d'énergie physique et psychologique que l'étudiant investit dans son expérience scolaire. Sans vouloir rentrer dans une recherche de clarification des concepts, nous croyons que le concept d'engagement fait référence aux manifestations des perceptions et conceptions que l'étudiant a de lui-même et de son environnement. Ainsi, cette manifestation d'engagement se traduit chez les filles par des comportements plus conformes aux exigences scolaires que les garçons : elles assistent en plus grand nombre à tous leurs cours, respectent plus que les garçons les exigences établies, font en plus grand nombre des lectures supplémentaires (CSÉ, 2008 ; Himech et Théoret, 2007) et elles accorderaient davantage la priorité à leurs études que leurs collègues (Looker, 2004 ; Verzeau et Bouffard, 2007).

Finalement, parmi les facteurs influençant la persévérance des études collégiales qui relèvent de l'étudiant, le projet de carrière ou le projet professionnel jouerait également un rôle important. Pour Bidart et Lavenu (2001), ce projet va se tracer et se maintenir dans la mesure où l'individu y retrouve à la fois la possibilité de concilier les ressources réalistes nécessaires à sa poursuite et une vision de la finalité professionnelle convoitée. Ce facteur, qui est intimement lié à dimension d'engagement de l'étudiant, résulte de la dynamique qui se joue entre l'étudiant et le milieu dans lequel il évolue (CSÉ, 2008).

3.2. Facteurs liés au microsysteme familial et social

Le réseau social réfère au système de relations que l'individu entretient avec d'autres personnes, qu'il s'agisse de membres de sa famille, de collègues de travail, de voisins, d'amis, etc. (Bidart et Lavenue, 2001). L'impact de la qualité du soutien offert par ce réseau social sur la persévérance scolaire, que ce soit en provenance de la famille ou du groupe de pairs, a beaucoup été étudié (Boisvert et Martin, 2006 ; Bourdon et coll., 2007 ; CSÉ, 2002 ; Looker, 2002, 2002 ; Schmidt et coll., 2003 ; Tinto, 1993). De façon plus spécifique, la recherche de Roy (2003) constate que les collégiennes seraient plus sensibles que les collégiens à l'influence de leur environnement social ; la qualité des liens sociaux et familiaux constituerait d'ailleurs le facteur de réussite le plus influent sur la persévérance scolaire des jeunes filles. Par ailleurs, les jeunes hommes recevraient moins d'encouragement de la part de leurs parents, et une proportion plus importante de garçons comparativement aux filles mentionne que leurs amis valorisent peu les études (Verzeau et Bouffard, 2007).

Concernant l'environnement familial, des données indiquent que les garçons issus d'un milieu défavorisé sont plus à risque comparativement aux filles de quitter l'école avant l'obtention d'un diplôme et que plus le milieu d'où ils proviennent est défavorisé, plus le taux de sortie avec un diplôme est bas (Gingras et Terrill, 2006 ; MÉLS, 2005). La valeur prédictive liée à l'indice de milieu socioéconomique tient au fait que cette variable est révélatrice de situations plus larges, tant sociales qu'économiques ou culturelles, qui peuvent affecter de manière positive ou négative la trajectoire de scolarisation de l'élève (MÉLS, 2005). Toutefois, si la situation socioéconomique des parents influe sur les projets des jeunes, cette influence n'est pas aussi importante que celle de l'encouragement parental. En effet, l'importance qu'accordent les parents aux aspirations scolaires de leurs enfants jouerait un rôle clé auprès de leurs enfants (Looker, 2004).

En termes de conditions de vie durant les études, l'enquête du MÉQ (2004) sur les jeunes qui ont abandonné leurs études révèle que le lieu d'habitation est clairement lié à la perception des difficultés financières de ces derniers. Ainsi, les étudiants qui vivent chez leurs parents sont ceux qui déclarent avoir le moins de difficultés financières, comparativement à ceux qui vivent en appartement. Quant au travail durant les études, le dépassement d'un certain seuil d'heures de travail rémunéré par semaine (autour de 20h

selon Roy, 2003) accentuerait les risques d'échec scolaire chez les étudiants, tout comme l'attrait exercé par le marché du travail jouerait un rôle dans le décrochage, particulièrement auprès des étudiants plus âgés (Rhéault, 2003). On sait par ailleurs que les garçons consacrent significativement plus d'heures au travail en dehors des études comparativement aux filles (Verzeau et Bouffard, 2007).

3.3. Facteurs liés au microsysteme scolaire

En plus des facteurs personnels et sociaux, il est largement reconnu que la réussite scolaire dépend d'un ensemble de facteurs propre au milieu de l'enseignement. Parmi ces facteurs, les capacités d'adaptation à la transition au cégep, les facteurs d'intégration dans le groupe classe et la qualité de la relation maître/élève, le type de pédagogie utilisée et les programmes dispensés sont reconnus comme étant des variables importantes qui influencent la réussite scolaire des garçons (Aubé, 2002 ; Tremblay et coll., 2006).

En effet, dès leur entrée au collégial, les garçons auraient plus de difficultés que les filles à gérer le stress et les émotions reliés à la transition entre l'école secondaire et le cégep. À titre indicatif, les sources de stress durant cette période seraient liées notamment à la construction d'un nouveau réseau social, à l'anxiété de performance, au niveau d'exigences scolaires supérieur, à la situation financière, à l'adaptation à la vie autonome et aux horaires entre l'école et le travail (Tremblay, 1999). Les garçons vivraient cette transition plus difficilement que les filles pour différentes raisons. Sur le plan institutionnel, les garçons auraient moins tendance que les filles à utiliser les services disponibles alors que, sur le plan social, ils recevraient une pression plus forte pour se conformer aux stéréotypes propres à leur genre tandis que ceux qui rejettent l'effort scolaire se sentiraient mieux acceptés dans leur groupe de pairs. Sur le plan vocationnel, comme la maturité physiologique des garçons arriverait en décalage avec celles des filles, ceux-ci pourraient être moins prêts à déterminer leur avenir professionnel (voir Sauvé et coll., 2007 pour une revue). Désilets (2000) indique que les garçons ont besoin d'encadrement, particulièrement au premier trimestre du collégial, pour atténuer ce choc du passage secondaire/collégial. De leur côté, Gingras et Terrill (2006) soulignent l'importance du lien qui existe entre la réussite en première session collégiale pour les étudiants masculins et

l'obtention du DEC. Ces chercheurs constatent en outre que les garçons par rapport aux filles échouent un plus grand nombre de cours à cette première session.

Sur le plan de l'intégration dans la classe, s'il est important que chaque élève ou étudiant se sente accepté et par l'enseignant et par les pairs (Marzano et coll., 1992 ; Spaulding 1992 ; Romano, 1993 ; Parent et coll., 1996), il faut savoir que ces relations se tissent et se développent de façons différentes pour les filles et pour les garçons. Durant l'enfance, les genres de jeux, les styles d'interaction et les intérêts se distinguent selon le genre (CSÉ, 1999). Par exemple, si les filles orientent leur attention vers les adultes, les garçons, eux, porteront plus attention aux réactions de leurs camarades masculins. Au primaire, cette façon d'être au monde chez le garçon se poursuit par la recherche de plaire aux autres garçons plus qu'à l'adulte. Au secondaire, l'influence des pairs continue d'être un facteur important auprès des garçons, car elle contribue dans certains cas au maintien ou au développement d'attitudes négatives envers l'école et le travail scolaire (MÉQ, 2004). Plus tard, l'étudiant évolue à travers un circuit d'influences provenant de la société elle-même et ces dernières s'incarnent dans les milieux de vie du cégépien (Roy, 2006). Ainsi, l'intégration dans la classe pour le jeune collégien est, certes, tributaire des diverses représentations sociales de la réussite et du masculin et du féminin, et qui génèrent à leur tour des attitudes et des comportements qui influencent non seulement ses résultats scolaires, mais aussi ses rapports avec les filles et les garçons. (Rivière et Jacques, 2000).

De son côté, l'importance de la relation professeur-élève sur l'apprentissage n'est pas nouvelle (Barbeau, Montini et Roy, 1997 ; Barbeau, 2007). Une étude révèle que la majorité des collégiens de première année ont une bonne impression de leurs interactions avec le personnel enseignant. De plus, il est souligné que les échanges qui ont lieu en dehors de la classe avec le personnel enseignant aident l'étudiant à mieux comprendre son emploi futur (Association des collèges communautaires du Canada, 2007). À ce titre, Tremblay et coll. (2006) précisent que les garçons ont besoin de se sentir importants aux yeux de leurs enseignants et enseignantes, et d'être perçus d'abord comme des personnes. Toutefois, Davis et Hofmann Nemiroff (1993) soulignent que les enseignants auraient un effet d'influence sur l'attitude de leurs élèves de sexe masculin plus fort que celui des enseignantes.

En ce qui a trait aux approches pédagogiques privilégiées en classe, les travaux de Barbeau et coll. (1997) soulignent l'importance de rendre l'étudiant actif dans son

apprentissage pour maintenir son attention en éveil. De façon générale pour les filles et les garçons, certaines approches pédagogiques (tutorat, mentorat, apprentissages par problèmes, par projets, enseignement coopératif) soutiendraient davantage l'engagement de l'étudiant (Bouffard, Mariné, et Chouinard, 2004 ; CSÉ, 2008). De ces approches, les évaluations formatives sous forme de jeux, le travail coopératif en équipe, le climat de compétition générée et le projet de session présenteraient un attrait et une implication plus grande chez les garçons comparativement aux filles (Aubé, 2002). Cet attrait pour un apprentissage plus actif, ludique et compétitif, présent chez les garçons dès le primaire, se maintiendrait au cégep (Gagnon, 1999 dans Aubé, 2002). Les garçons seraient davantage intéressés par la réussite scolaire lorsque celle-ci devient l'occasion d'un défi à relever ou d'une démarche concrète en lien avec le quotidien.

Dans le microsystème de la classe, les tâches ou les activités exigées sont multiples et variées. La valeur accordée à la tâche par les étudiants est certes une dimension importante. La perception de la valeur d'une activité correspond au jugement qu'un étudiant porte sur l'intérêt et l'utilité d'une activité pédagogique en fonction des buts qu'il poursuit (Eccles, Wigfield, et Schiefele, 1998 dans Viau et Bouchard, 2000). La perception de la valeur de l'activité serait parmi celles qui ont le plus de pouvoir prédictif sur l'engagement cognitif et la persévérance dans l'apprentissage (Viau et Bouchard, 2000). Or, les garçons auraient particulièrement besoin de savoir à quoi leur sert l'école, de connaître l'utilité d'un cours et de son contenu en fonction du programme et des tâches professionnelles. Ils ont besoin de connaître clairement le sens de chacun des cours dans le programme (Tremblay et coll., 2006). De son côté, la recherche de Lapostolle, Bélanger et Pinho (2003) constate que garçons et filles se démarquent en ce qui concerne la valeur accordée à la tâche ou à une activité, particulièrement dans le désir de vouloir s'améliorer en français. Ainsi, également pour cette dimension, les garçons présentent un degré de motivation moins élevé que celui des filles.

On sait par ailleurs que si les degrés de satisfaction face aux programmes varient en fonction des cours, des enseignants et des intérêts des étudiants pour le cours, l'attitude positive qu'adopte l'étudiant à l'égard de son expérience scolaire aura également un impact sur son engagement futur (Association des collèges communautaires du Canada, 2007 ; Tremblay et coll., 2006). Or, les jeunes hommes décrocheurs en particulier semblent moins s'engager dans les activités scolaires et paraissent davantage insatisfaits de leur expérience scolaire que les autres étudiants (Statistiques Canada, 2004). Cette

étude souligne, par ailleurs, la nécessité de mieux informer les jeunes sur leur programme d'études et leur futur métier afin de pallier à la non-conformité du programme d'études avec les attentes qu'en a l'individu. Dans cette optique, soulignons que, dans les programmes techniques au collégial, les collégiens interrompent davantage leurs études parce qu'ils jugent le programme trop difficile ou, encore, disent ne pas suffisamment aimer la formation (MÉQ, 2004).

3.4. Facteurs liés au macrosystème

Sur le plan sociétal, quelques études rapportent que la présence de trop grandes différences entre les valeurs des étudiants (classe sociale, genre, culture) et le milieu dans lequel ceux-ci évoluent, que ce soit le milieu scolaire ou les milieux des stages, auraient également un impact sur la persévérance scolaire (Chénard, Francoeur et Doray, 2007 ; Tinto et Riener, 1998).

Or, selon Bouchard, St-Amant et Gagnon (2000), les garçons performeraient moins bien que les filles justement parce qu'ils cultivent une vision négative de l'école et qu'ils tendent à se désinvestir, notamment parce qu'ils rejetteraient le profil « féminisé » de réussite scolaire adopté par les filles. Ils craignent d'être étiquetés à des comportements dits efféminés comme « homo, tapette ou poule mouillée » (Adler, Kless et Adler, 1992). Cette crainte que des comportements homosexuels entachent leur masculinité serait plus forte à l'adolescence que durant l'enfance (Bouchard et coll., 1997). Les garçons adhéreraient plus largement que les filles aux stéréotypes sexistes en vigueur dans la société, bien que l'adhésion aux modèles traditionnels ait tendance à diminuer chez les jeunes des deux sexes à mesure que la scolarité des parents augmente. De plus, uniquement pour les garçons, cet affranchissement des stéréotypes sexistes se conjuguerait également à des résultats scolaires élevés (Bouchard et coll., 2000).

Comme vous pourrez le constater à la lecture des sections portant sur la méthodologie, cette vision écologique de l'ensemble des facteurs d'influence de la persévérance des cégépiens a guidé le choix des items abordés lors de nos différentes cueillettes de données. Ainsi, en abordant de manière exploratoire l'ensemble de ces facteurs personnels et environnementaux, la présente étude tentera de dégager lesquels parmi

ces derniers pourraient jouer un rôle prépondérant dans la dynamique particulière des étudiants masculine en TÉE.

4. OBJECTIF DU PROJET

Compte tenu de l'absence d'étude portant sur la persévérance des étudiants masculins en TÉE, la présente recherche propose une étude exploratoire voulant décrire la réalité de ces étudiants selon divers points de vue, soit celui des futurs étudiants du cégep, celui des étudiants inscrits en TÉE, des enseignants et des enseignantes de ce programme ainsi que celui des ex-étudiants qui œuvrent aujourd'hui dans les SGÉ.

Plus spécifiquement, l'étude vise les cinq objectifs suivants:

- 1- Recueillir les perceptions qu'ont les futurs étudiants du collégial, des garçons qui s'inscrivent à une formation typiquement féminine et, plus particulièrement, ceux qui s'inscrivent en Techniques d'éducation à l'enfance.
- 2- Recueillir les perceptions qu'ont les étudiants masculins qui poursuivent leur formation en TÉE, ou qui ont abandonné ce programme, des facteurs qui ont influencé leur parcours scolaire et de la place des hommes dans les services de garde en général.
- 3- Recueillir les perceptions qu'ont les enseignants et les enseignantes face à leurs pratiques vis-à-vis les garçons dans la formation TÉE.
- 4- Recueillir les perceptions des éducateurs et des gestionnaires des CPE sur la formation collégiale en TÉE et sur la place des hommes dans les services de garde en général.
- 5- Croiser ces différents points de vue de manière à décrire un portrait dynamique de la réalité des étudiants masculins en TÉE.

La présente recherche vise, dans un premier temps, à identifier avec plus de précision les perceptions de nos futurs étudiants face à la formation TÉE. Ces données peuvent être utiles afin de revoir nos modes de diffusion et de représentation de la profession de

manière à y attirer plus de garçons. Il serait toutefois inutile d'attirer plus de garçons si l'on ne parvient pas à maintenir plus de 25 % de la clientèle, comme c'est le cas présentement. Il apparaît donc également indispensable d'identifier pourquoi, même s'ils sont initialement attirés par cette profession, un si grand pourcentage de garçons l'abandonnent par la suite. De plus, comme le corps enseignant qui offre la formation de TÉE est également composé majoritairement de femmes, l'étude vise à vérifier si les approches pédagogiques actuelles sont imprégnées d'une vision féminine de la relation adulte-enfant. Enfin, en recueillant les points de vue des différents acteurs touchés par cette réalité (étudiants, enseignants et éducateurs), l'étude tentera de documenter, à partir des facteurs reconnus dans la littérature comme ayant une influence sur la persévérance des étudiants au collège, les facteurs qui pourraient particulièrement avoir un rôle auprès de la clientèle spécifique que constituent les étudiants masculin en TÉE.

Comme il n'existe à peu près pas de données existantes sur le sujet, nos objectifs de recherche commandent une étude exploratoire descriptive (Duhamel et Fortin, 1996). Le devis est transversal et la collecte de données est mixte, conjuguant des aspects quantitatifs et qualitatifs. Pour ce faire, quatre collectes de données distinctes ont été effectuées de manière à répondre aux quatre premiers objectifs de recherche. Chacune de ces méthodologies sera décrite en détail, cette description étant suivie de leurs résultats respectifs. Ces résultats seront par la suite croisés de manière à dépeindre lors de la discussion générale un portrait dynamique de la réalité des étudiants masculins en TÉE selon les divers points de vue recueillis.

II. LE POINT DE VUE DES FUTURS ÉTUDIANTS ET ÉTUDIANTES DU CÉGEP

1. OBJECTIF

Le premier objectif de cette étude consiste à recueillir les perceptions qu'ont les futurs étudiants du collégial, des garçons qui s'inscrivent à une formation typiquement féminine et, plus particulièrement, ceux qui s'inscrivent en Techniques d'éducation à l'enfance (TÉE). À l'aide d'un questionnaire, nous avons interrogé des jeunes, en processus de choix pour leur inscription au collégial, sur les facteurs qui influencent leur choix de formation et éventuellement de leur future carrière, ainsi que sur leur vision des jeunes qui font des choix atypiques. Il apparaît important d'identifier avec plus de précision les perceptions de nos futurs étudiants face à la formation TÉE, puisque ces renseignements peuvent être utiles afin de revoir nos modes de diffusion et de représentation de la profession de manière à y attirer plus de garçons.

2. MÉTHODE

2.1. Devis et procédures

Les participants à l'étude ont tous été recrutés lors d'une des activités « Portes ouvertes » de cinq différents cégeps de trois régions du Québec qui offrent la formation en TÉE : Sherbrooke, Montréal (cégeps du Vieux Montréal, Marie-Victorin et Edouard-Montpetit) et Jonquière. Ces journées « Portes ouvertes » offrent l'occasion aux futurs étudiants des différents collèges de visiter les établissements et de recueillir des renseignements sur l'ensemble des programmes offerts par ces derniers. On y retrouve des jeunes en provenance de différentes écoles secondaires de leur région. Ces journées sont en général très fréquentées, on estime par exemple au Cégep de Sherbrooke à 2700 le nombre de jeunes qui se sont présentés en 2007. Il est établi dans la littérature que les jeunes de cinquième secondaire présentent des taux élevés d'indécision face à leur choix de formation collégial (CSÉ, 2002). Ces journées leur offrent une occasion de confronter leurs perceptions et de favoriser une prise de décision plus éclairée. Les jeunes qui s'y présentent peuvent le faire avec une visite organisée par leur école secondaire ou de leur

propre gré, en compagnie ou non de leurs parents le soir ou un samedi. Les journées « Portes ouvertes » sélectionnées ont toutes eu lieu durant le mois de novembre 2007, soit trois mois avant la date limite d'inscription pour la session de l'automne 2008. Les visiteurs ont accès à de l'information sur les différents programmes grâce à une visite guidée des installations de l'école ou aux kiosques installés dans une grande salle. De plus, certains cégeps offrent des ateliers de 60 à 90 minutes sur des programmes en particulier. Les étudiants qui s'y inscrivent ont habituellement un intérêt plus marqué pour ce type de formation. Les cégeps de Sherbrooke et de Jonquière ont offert un tel atelier pour la formation de TÉE.

Les participants ont été recrutés selon deux modalités différentes. Premièrement, la population étudiante générale des cinq cégeps sélectionnés a été rejointe. Pour ce faire, un modeste kiosque a été installé dans un endroit passant, soit à l'accueil soit à la fin de la visite du cégep. Une affiche sur les murs de ce kiosque présentait le thème de la recherche sur la présence des hommes en éducation à l'enfance de manière à accrocher le regard des passants. En guise d'animation, deux assistants de recherche (un homme et une femme), étudiant présentement au collégial (donc du même groupe d'âge que les participants recherchés), ont sollicité personnellement les passants de manière à avoir autant de répondantes féminines que de répondants masculins. L'assistant masculin sollicitait les filles, alors que l'assistante féminine a sollicité les garçons. La consigne d'approche était : « Bonjour ! Es-tu un (une) futur (future) étudiant (étudiante) du cégep? On aurait besoin de toi pendant quelques minutes afin de répondre à un petit questionnaire sur la place des garçons dans les formations typiquement féminines. On mène actuellement une recherche sur ce sujet (là-dessus) et on voudrait savoir ce que tu en penses. Ton opinion est importante pour nous. Ça ne prend qu'une dizaine de minutes environ. » Advenant une réponse positive, le jeune était installé à une table un peu à l'écart, de sorte qu'il puisse compléter confortablement le questionnaire. Parmi la population de jeunes ainsi sollicités, 84,6 % des filles et 78,5 % des garçons ont accepté de participer.

Deuxièmement, une population plus ciblée a également été sollicitée, c'est-à-dire celle des jeunes ayant manifesté un intérêt pour la formation en TÉE. Après entente avec les responsables des ateliers sur la formation en TÉE, un questionnaire a été distribué aux participants au tout début de l'atelier. Les jeunes ainsi rejoints sont majoritairement des filles, puisque ce sont majoritairement ces dernières qui s'inscrivent à ces ateliers. Selon

ces deux procédures, 625 jeunes ont été rejoints, dont 420 de la population étudiante générale et 205 d'une population plus ciblée inscrite à un atelier en TÉE.

2.2. Description de l'instrument de collectes de données

Tous les répondants ont complété un questionnaire identique visant à recueillir les perceptions des participants quant à la place des hommes dans la formation en TÉE (voir à l'annexe 1 pour une copie du questionnaire). Plus précisément, les perceptions des répondants ont été recueillies au moyen d'échelles de type Likert, offrant quatre réponses possibles (tout à fait d'accord, plutôt d'accord, plutôt en désaccord, tout à fait en désaccord), ou avec des questions à choix multiples.

Les thèmes abordés par ce questionnaire sont de trois ordres. Premièrement, nous avons interrogé les participants sur les éléments qui influencent leur choix de formation telles leurs aspirations personnelles, l'influence de leurs parents et l'influence des milieux de formation (sept questions). Ces premiers éléments ont été inspirés de l'enquête auprès des élèves du 2^e cycle du secondaire « Regard sur la formation professionnelle » (MÉLS, 2005). Deuxièmement, nous avons vérifié leurs perceptions en regard des étudiants qui s'inscrivent dans une formation non traditionnelle (comme les filles qui vont en génie ou les hommes en éducations à l'enfance) de manière à faire ressortir la présence ou non de préjugés à leur égard, comme il est défini par Dubois (2003) (quatre questions). Troisièmement, certaines questions ont tenté de vérifier si le profil des étudiants correspond avec le métier d'éducateur à l'enfance comme il est décrit dans le profil de compétences de TÉE (MFA, 2005), leur degré de connaissance du programme de TÉE et, enfin, l'attrait de l'étudiant pour cette formation (quatre questions). Ce questionnaire a également recueilli les données sociodémographiques des étudiants (onze questions).

2.2.1. Procédure de validation du questionnaire

Le contenu du questionnaire a été soumis à un expert, professeur à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Quelques rectifications jugées nécessaires ont été apportées à la première version. Ce premier questionnaire a par la suite été soumis en prétest auprès de sept sujets représentatifs de la population visée puis, après quelques modifications, à un deuxième échantillon de quatre sujets. La version définitive du questionnaire a tiré profit des suggestions, critiques et réactions de ces répondants.

2.3. Plan d'analyses

À ce chapitre, les résultats ont été obtenus à partir d'analyses descriptives et d'analyses comparatives entre les deux groupes de répondants et selon le sexe des répondants. De manière à faciliter la lecture des résultats, les scores bruts des échelles de Likert ont été regroupés en deux catégories, soit en accord (tout à fait d'accord et plutôt d'accord) et en désaccord (plutôt en désaccord et tout à fait en désaccord). Toutefois, les analyses comparatives ont tout de même porté sur les données des quatre choix des échelles de Likert originales.

Pour se prémunir contre l'inflation de l'erreur de type 1 due à la multiplication des tests statistiques (Hair, Anderson, Tatham, et Black, 1999, dans un premier temps, trois analyses multivariées ont tenu compte de l'ensemble des dimensions de manière à vérifier si les deux groupes se différencient entre eux, si les répondants se différencient des répondantes et, finalement, si les garçons et les filles des deux groupes se différencient entre eux. Les résultats de ces analyses indiquent des différences significatives entre les deux groupes ($F^{(1, 43)} = 4,81; p < 0,000$) entre les répondants masculins et féminins ($F^{(1, 43)} = 3,63; p < 0,000$) et entre les répondants féminins des deux groupes ($F^{(1,43)} = 3,63; p < 0,000$). Toutefois, la dernière analyse n'indique pas de différence significative entre les répondants masculins des deux groupes. Dans un deuxième temps, des comparaisons ont donc été effectuées entre les groupes et selon le sexe des répondants par l'utilisation du test "t" de Student pour les variables continues et à l'aide chi carré pour les variables nominales. Pour chacun des thèmes, les résultats descriptifs seront suivis des résultats comparatifs quand des différences sont présentes. Seules les différences significatives ($p < 0.05$) seront mentionnées.

3. RÉSULTATS

3.1. Population à l'étude

Le tableau 1 ci-joint présente les caractéristiques des sujets des deux groupes lors du sondage soit leur sexe, leur âge, leur région de provenance, le niveau scolaire, leur moyenne générale, le type d'école fréquentée (publique ou privée), la principale langue parlée à la maison ainsi que le niveau de scolarité et le type de travail de leurs parents.

Les résultats indiquent que les répondants sont âgés en moyenne de 16,5 ans, qu'ils sont majoritairement francophones et que les deux tiers sont des filles. Le ratio garçon/fille correspond à celui des étudiants admis dans l'ensemble des collèges canadiens (Association des collèges communautaires du Canada, 2007). Ils habitent principalement chez leurs deux parents (63,4 %) ou du moins chez l'un de leurs parents (96,5 %).

En termes de scolarité, la grande majorité termine leur cinquième secondaire (94,4 %), dans 76,4 % des cas dans une école publique, et leurs résultats se situent en moyenne autour de 74 %. Du côté de leurs parents, 48,4 % des mères et 57,2 % des pères ont fréquenté le cégep ou l'université ; 22,7 % des mères et 4,5 % des pères travaillent dans le domaine de l'éducation, dont 11 % des mères en éducation à l'enfance.

On peut observer plusieurs différences significatives entre les caractéristiques des répondants des deux sous-groupes de jeunes, notamment que les filles se retrouvent en plus grand nombre dans les ateliers portant sur la formation de TÉE, que les participants y sont en moyenne plus âgés et que leurs deux parents sont en moyenne moins scolarisés comparativement à la population générale qui a fréquenté les activités « Portes ouvertes ».

Tableau 1 - Caractéristiques des répondants

Caractéristiques	Population totale	Population générale	Population ciblée	Δ entre les groupes
Filles (%)	66	53,8	90,8	$\chi^2 = 84.14^{***}$
Âge moyen en année (é-t.)	16,5 (1,4)	16,38 (1,08)	16,72(1,86)	t = -2.89**
Région (%)				
Bas-St-Laurent	0,2	0,2	0,0	
Côte-Nord	0,6	1,0	0,0	
Saguenay	33,5	22,4	55,8	
Québec	0,3	0,5	0,0	
Mauricie	0,8	0,7	1,0	
Estrie	31,5	26,2	42,2	
Laval	6,7	10,0	0,0	
Montérégie	14,1	20,5	1,0	
Montréal	12,3	18,3	0,0	
Scolarité actuelle (%)				
Sec 4	2,6	3,3	1,0	
Sec 5	94,4	93,3	96,6	
Collégial	2,4	3,1	1,0	
Autre	0,5	0,0	1,5	
Moyenne générale	74	75	72	t = 4.43 ***
Type d'école (%)				
Privée	18,1	9,4	18,6	
Publique	76,4	80,6	81,4	
Langue maternelle (%)				
Français	95,2	95,5	94,7	
Anglais	2,7	2,4	3,4	
Autre	1,3	1,4	1,0	
Scolarité de la mère (%)				
Primaire et secondaire	20,6	11,4	21,8	$\chi^2 = 46.51^{***}$
Diplôme de sec	25,4	23,1	27,7	
Collégial	23,3	34,8	27,7	
Université	25,1	28,3	17,5	
Scolarité du père (%)				
Primaire et secondaire	14,9	17,6	26,7	$\chi^2 = 23.60^{***}$
Diplôme de sec	24,6	22,1	32,0	
Collégial	32,4	26,4	17,0	
Université	24,8	30,7	13,6	
Mère qui travaille en éducation	22,7	22,9	22,3	
Père qui travaille en éducation	4,5	5,2	2,9	

3.2. Leurs aspirations personnelles

3.2.1. Leur choix de formation

Par rapport à leur formation au cégep l'an prochain (tableau 2), 46,6 % disent avoir arrêté leur choix, 37,4 % pensent s'orienter vers une formation technique contre 29,6 % qui pensent plutôt s'orienter vers un programme préuniversitaire. Les jeunes du groupe de la population générale disent plus fréquemment avoir choisi leur formation (50,5 %), comparativement au groupe ciblé qui fréquente les ateliers (34,5 %). De plus, les filles sont plus indécises que les garçons face à leur choix de formation au cégep (58 % contre 50,2 %). Uniquement 6,7% pensent s'inscrire en TÉE l'an prochain, dont une plus grande proportion de filles (9,9% contre 1% de garçons). Parmi les jeunes qui se sont présentés aux ateliers sur la formation de TÉE, seulement 29,9 % ont déjà arrêté leur choix sur cette formation.

Tableau 2 - Choix de formation au cégep

	Population totale (%)	Δ entre les groupes Général et Ciblé	Δ entre les Garçons et les Filles
A fait son choix de formation pour l'an prochain	46,6	G > C; $\chi^2 = 20,12^{***}$	F < G; $\chi^2 = 11,8^{**}$
Se dirige vers une formation technique	37,4	-	-
Se dirige au préuniversitaire	29,6	G > C; $\chi^2 = 25,43^{***}$	-
Pense s'inscrire en TÉE	6,7	C > G; $\chi^2 = 76,9^{***}$	F > G; $\chi^2 = 34,3^{***}$

Face à ce haut taux d'incertitude en lien avec leur formation future, il n'est pas surprenant de constater la popularité des activités « Portes ouvertes ». Mais quels types d'information les étudiantes et les étudiants viennent-ils y recueillir (tableau 3) ? Pour choisir leur futur métier ou profession, les jeunes que nous avons interrogés sont particulièrement intéressés aux sources d'information concernant les possibilités d'embauche (93 %), la description du métier (88,6 %), les conditions de travail (86,5 %), la possibilité de concilier le travail et la famille 82,6 %, la possibilité de faire des tâches variées (80,9%) et la

rémunération (76,5 %). En dernier lieu viennent la durée des études et la réputation du métier.

Tableau 3 - Information recherchée lors des activités « Portes ouvertes »

Informations	Population totale (%)	Δ entre les groupes Général et Ciblé	Δ entre les Garçons et les Filles
Les possibilités d'emploi	93,0	C > G; $\chi^2 = 9,5^*$	F > G; $\chi^2 = 12,16^{**}$
La description (la nature) du métier	88,6	-	F > G; $\chi^2 = 8,63^*$
Contact avec les gens	86,6	C > G; $\chi^2 = 46,1^{***}$	F > G; $\chi^2 = 78,1^{***}$
Conditions de travail	86,5	-	F > G; $\chi^2 = 8,34^*$
Possibilité de concilier le travail et la famille	82,6	C > G; $\chi^2 = 18,2^{***}$	F > G; $\chi^2 = 19,45^{***}$
Tâches variées	80,9	-	-
Rémunération	76,5	G > C; $\chi^2 = 13,5^{**}$	G > F; $\chi^2 = 13,33^{**}$
L'endroit où se fait le travail (bureau vs extérieur)	73,4	C > G; $\chi^2 = 8,7^*$	-
La contribution à la société	62,5	C > G; $\chi^2 = 9,04^*$	F > G; $\chi^2 = 13,6^{**}$
La difficulté des études	60,0	-	-
La situation géographique	55,6	-	F > G; $\chi^2 = 11,01^*$
La réputation du métier	48,7	-	-
La longueur des études	41,1	-	-

Toutefois, les analyses comparatives indiquent de nombreuses différences significatives entre les résultats des deux groupes ou entre ceux des garçons et des filles. Premièrement, les jeunes de la population générale (77,3 % contre 74,9 %) et les garçons (83,2 % contre 73 %) vont davantage être préoccupés par les aspects liés au salaire comparativement à la population ciblée et aux filles. À l'inverse, les jeunes du groupe ciblé et les filles en général vont davantage porter attention aux possibilités d'emploi (ciblé : 97,5 % contre général : 90,9 % ; filles : 95,1 % contre garçons : 89 %) ; à la possibilité d'avoir des contacts avec les gens (ciblé : 96,1 % contre général : 82 % ; filles : 92,9 % contre garçons : 74,3 %) ; à la possibilité de concilier le travail et la famille (ciblé : 90,6 %

contre général : 78,7 % ; filles : 87,2 % contre garçons : 73,5 %) ; de l'endroit où s'effectuera le travail (ciblé : 76,5 % contre général : 71,9 % ; filles : 77,1 % contre garçons : 66,3 %) et de la contribution à la société (ciblé : 68,5 % contre général : 59,5 % ; filles : 66,1 % contre garçons : 55,2 %). De plus, les filles vont davantage s'informer de la description du métier (91,1 % contre 83,8 % des garçons) et des conditions de travail (89 % contre 85,5 % des garçons).

3.3. Leur intérêt pour le travail auprès de la petite enfance

Comme expérience de travail (tableau 4), 68,1 % ont déjà travaillé auprès des enfants, que ce soit pour faire du gardiennage, de l'animation sportive ou autre. Si leur choix de formation collégiale n'est pas encore établi, 79,6 % disent savoir ce qu'ils veulent faire comme métier plus tard, dont 11 % se disent intéressés à travailler auprès de la petite enfance. Les jeunes de la population ciblée indiquent avoir plus fréquemment une expérience de travail auprès des enfants (84 % contre 60,2 %) et une plus grande proportion désire en faire un métier plus tard (27,7 % contre 2,8 %).

Les filles déclarent plus fréquemment avoir une expérience de travail auprès des enfants (79,1 %) comparativement aux garçons (46,5 %) et elles mentionnent également plus fréquemment que les garçons vouloir travailler auprès des enfants plus tard (16 % des filles contre 0,01 %).

Tableau 4 - Expérience et intérêt de travail

	Population totale (%)	Δ entre les groupes Général et Ciblé	Δ entre les Garçons et les Filles
Expérience de travail auprès des enfants	68,1	C > G; $\chi^2 = 35,9^{***}$	F > G; $\chi^2 = 70,33^{***}$
A identifié son travail futur	79,6	-	-
Intéressé à travailler en petite enfance dans le futur	11	C > G; $\chi^2 = 141,4^{***}$	F > G; $\chi^2 = 87,31^{***}$

Leur vision du travail

Nous leur avons par la suite demandé comment ils considèrent le travail et quelle place celui-ci jouera dans leur vie (tableau 5). Le rôle qu'ils donnent à leur futur métier est principalement en lien avec la réalisation de soi, et peu en lien avec les aspects purement monétaires.

Tableau 5 - Sens donné au travail

Considère le travail comme :	Population totale (%)	Δ entre les groupes Général et Ciblé	Δ entre les Garçons et les Filles
Une activité qui, grâce au salaire, me permettra de faire des choses que j'aime	92,1	G > C; $\chi^2 = 11,5^{**}$	-
Une activité qui me permettra de me réaliser, de me développer	94,8	-	F > G; $\chi^2 = 20,1^{***}$
Une activité qui me permettra de rendre service à la société	86,8	C > G; $\chi^2 = 10,8^*$	F > G; $\chi^2 = 21,0^{***}$
Une activité qui me permettra d'être reconnu(e) par la société	63,4	-	G > F; $\chi^2 = 9,8^*$
une activité qui me permettra uniquement de gagner ma vie	28,2	-	-

Les jeunes de la population générale associent plus fréquemment le travail comme un moyen de financer d'autres activités à l'extérieur du monde du travail comme les loisirs (93,5 %) comparativement aux jeunes du groupe ciblé (91,3 %). À l'inverse, les jeunes du groupe ciblé (90,6 %), ainsi que les filles (90,6 %), attribuent plus fréquemment une valeur d'implication sociale au travail, comparativement aux jeunes du groupe de la population générale (84,9 %) ou aux garçons (79,4 %). Les filles vont également davantage y voir une activité qui permet de se réaliser (97,3 %) comparativement aux garçons (92,9 %). Enfin, les garçons considèrent plus fréquemment que le travail apporte une reconnaissance sociale (65,2 %) comparativement aux filles (62,5 %).

3.3.1. Les facteurs qui vont influencer leur choix de formation (tableau 6)

De façon générale, les goûts des jeunes (à 49,2 %) et leurs talents (à 25,9 %) vont influencer davantage la poursuite de leurs études que leur réussite scolaire (12 %). De façon plus spécifique, le type de programme envisagé (à 68,8 %) et le soutien des parents (64,2 %), particulièrement auprès des filles (67,5 % contre 57,8 % des garçons), vont également jouer un rôle important dans la poursuite de leurs études. À l'opposé, le choix de leurs amis ne semble pas jouer un rôle prépondérant, bien que cet élément influence davantage les garçons (15,4 %) que les filles (7,5 %). Une seule différence a été observée entre les deux groupes, les jeunes du groupe ciblé vont davantage tenir compte de l'endroit où se donne la formation (55,5 %) comparativement à la population générale (46,2 %). Enfin, la durée des études va davantage influencer le choix des garçons (40,3 %) comparativement à celui des filles (38,9 %).

Tableau 6 - Influences du choix de formation

Influences	Population totale (%)	Δ entre les groupes Général et Ciblé	Δ entre les Garçons et les Filles
La durée des études	39,4	-	G > F; $\chi^2 = 10,8^*$
Les ressources financières	47,7	-	-
L'endroit où se donne la formation	49,2	C > G; $\chi^2 = 9,2^*$	-
Le choix de mes amis (amies)	10,2	-	G > F; $\chi^2 = 11,1^*$
Le soutien de mes parents	64,2	-	F > G; $\chi^2 = 8,13^*$
Le type de programme (stage, travail-étude)	68,8	-	-
La réputation de l'établissement	40,2	-	-
Le contingentement du programme	56,7	-	-

3.4. Perceptions face aux étudiants qui se dirigent vers une formation non traditionnelle

Après avoir donné la définition suivante : « Un métier non traditionnel pour une fille est un métier occupé par une grande majorité d'hommes (ex.: camionneur, ingénieur) ; un métier non traditionnel pour un garçon est un métier occupé par une grande majorité de femme

(ex. : infirmière, éducatrice à l'enfance) », nous avons questionné les répondants sur leurs perceptions des étudiants qui se dirigent vers ce type de formation.

Au cours des activités organisées à leur école où l'on a parlé de métiers non traditionnels, 80,5 % disent se souvenir qu'il a été dit aux filles qu'elles pouvaient travailler dans des métiers où il y a surtout des garçons contre 63,3 % qui disent se souvenir qu'il a été dit aux garçons qu'ils pouvaient travailler dans des métiers où il y a surtout des filles.

Quand on leurs demande quels types de personnes se dirigent vers un métier non traditionnel (tableau 7), ils pensent que ce sont en premier lieu des personnes grandement intéressées par le métier en question (90,9 %), à l'aise pour travailler avec l'autre sexe (84,13 %), des personnes qui ont un caractère fort (72,8 %). Ils sont peu en accord avec le fait que ce soit des personnes qui veulent choquer ou provoquer (11,9 %), des homosexuels (12,5 %) ou des filles plutôt masculines ou des garçons plutôt féminins (24,4 %).

Tableau 7 - Vision des étudiants dans une formation non traditionnelle

Des personnes :	Population totale (%)	Δ entre les groupes Général et Ciblé	Δ entre les Garçons et les Filles
Grandement intéressées par le métier	90,9	-	F > G; $\chi^2 = 17,61^{**}$
À l'aise pour travailler avec l'autre sexe	84,3	C > G; $\chi^2 = 14,76^{**}$	F > G; $\chi^2 = 14,06^{**}$
Qui ont un caractère fort, bonne estime	72,8	-	-
Qui veulent se démarquer	59,9	-	-
Qui veulent changer la société	59,7	-	-
Des filles plutôt masculines ou des garçons plutôt féminins	25,4	-	-
Homosexuelles	12,5	G > C; $\chi^2 = 17,56^{**}$	G > F; $\chi^2 = 30,5^{***}$
Qui veulent choquer et provoquer	11,9	G > C; $\chi^2 = 16,05^{**}$	G > F; $\chi^2 = 19,85^{***}$

Les jeunes du groupe ciblé mentionnent plus fréquemment que les personnes qui se dirigent vers un métier non traditionnel sont à l'aise pour travailler avec l'autre sexe (90,6 % contre 81,2 %) et moins fréquemment qu'ils sont homosexuels (6 % contre 15,5 %) ou qu'ils veulent choquer ou provoquer (7 % contre 14,4 %) comparativement au groupe de la population générale. Du côté du sexe des répondants, les filles associent plus fréquemment les personnes qui se dirigent vers un métier non traditionnel au fait qu'elles sont intéressées par le métier (93,3 % contre 86,3 %) ou au fait qu'elles sont à l'aise pour travailler avec l'autre sexe (87,4 % contre 78,2 %), alors que les garçons associent plus fréquemment les personnes qui se dirigent vers un métier non traditionnel aux homosexuels (21,4 % contre 7,9 %) et à des personnes provocantes (18,1 % contre 8,7 %).

À la question : « Si jamais tu décidais de t'inscrire dans une formation qui mène à un métier non traditionnel, comment réagirait ta mère ou ton père ? » (tableau 8). Les répondants nous ont indiqué que leurs parents réagiraient de façon plutôt similaire, alors que 67,7 % des mères et 64,7 % des pères seraient d'accord ou indifférents à leur choix de se diriger vers un métier non traditionnel contre 30,9 % des mères et 32,7 % des pères qui seraient surpris, tenteraient de les faire changer d'avis ou seraient tout à fait en désaccord avec ce choix.

Tableau 8 - Réaction des parents

Réaction	Population totale (%)	Δ entre les groupes Général et Ciblé	Δ entre les Garçons et les Filles
Réaction favorable de la mère	67,7	-	-
Réaction favorable du père	64,7	-	F > G; $\chi^2 = 11,82^*$

Les garçons de l'échantillon ont l'impression que leur père réagirait de manière plus négative à ce choix (10,8 % en désaccord contre 5,6 %) comparativement aux filles.

3.5. Leur position face à la formation de TÉE

Par rapport plus spécifiquement à la formation de TÉE (tableau 9), 40,8 % disent connaître plutôt ou très bien cette formation et 40,4 % disent avoir déjà pensé à s'y inscrire. Les répondants encourageraient un de leur ami garçon à se diriger vers la

formation de TÉE dans 77 % des cas contre uniquement 2,2 % qui tenteraient de le faire changer d'idée ou le ridiculiserait. Sans grande surprise, les résultats indiquent que les jeunes du groupe ciblé et les filles en général connaissent plus souvent cette formation (25,6 % des garçons contre 48,7 % des filles), ont plus fréquemment pensé à s'y inscrire (12,7 % des garçons contre 54,7 % des filles) et encourageraient davantage leur ami garçon à s'y inscrire également (71,9 % des garçons contre 87,4 % des filles).

Tableau 9 - Intérêt pour la formation de TÉE

	Population totale (%)	Δ entre les groupes Général et Ciblé	Δ entre les Garçons et les Filles
Connaissance de la formation TÉE	40,8	C > G; $\chi^2 = 27,01^{***}$	F > G; $\chi^2 = 61,24^{***}$
A déjà pensé s'inscrire en TÉE	40,4	C > G; $\chi^2 = 200,9^{***}$	F > G; $\chi^2 = 105,39^{***}$
Encouragerait un ami à s'inscrire en TÉE	77	C > G; $\chi^2 = 21,99^{**}$	F > G; $\chi^2 = 78,59^{***}$

Pour finir, nous avons voulu vérifier jusqu'à quel point les répondants s'attribuent les compétences en lien avec le métier d'éducateur à l'enfance comme il est décrit dans le profil de compétence de TÉE (MFA, 2005) (tableau 10). Comme on peut l'observer, l'ensemble des répondants s'attribue la majorité des compétences génériques associées au métier d'éducateur à l'enfance (plus de 75 % des répondants dans 9 cas sur 10). On observe également que, dans la majorité des cas (8 cas sur 10), le groupe des jeunes ciblés se différencie par rapport au groupe des jeunes en général ; habituellement le groupe ciblé s'identifie davantage à ces caractéristiques, exception faite de l'attrait pour les activités sportives. On peut observer des différences similaires en ce qui a trait au sexe des répondants où les filles s'attribuent davantage ces compétences (dans 7 cas sur 10), encore ici exception faite pour les activités sportives où les garçons dépassent les filles.

Tableau 10 - Compétences en TÉE selon les étudiants de cinquième secondaire

Une personne	Population totale (%)	Δ entre les groupes Général et Ciblé	Δ entre les Garçons et les Filles
Active, énergique	91,6	C > G; $\chi^2 = 14,4^{**}$	-
Inventive, humoristique, qui aime divertir	98,9	-	-
Patiente, sensible aux besoins des autres	87,3	C > G; $\chi^2 = 56,9^{***}$	F > G; $\chi^2 = 44,6^{***}$
Affectueuse et douce	81,4	C > G; $\chi^2 = 62,3^{***}$	F > G; $\chi^2 = 48,3^{***}$
Aime planifier, organiser et réaliser des activités stimulantes	75,9	C > G; $\chi^2 = 22,9^{***}$	F > G; $\chi^2 = 24,4^{***}$
Sécurisante, à qui on peut faire confiance	92,9	C > G; $\chi^2 = 30,5^{***}$	F > G; $\chi^2 = 33,9^{***}$
Qui aime discuter des problèmes, rechercher des solutions avec d'autres	86,9	C > G; $\chi^2 = 37,3^{***}$	F > G; $\chi^2 = 41,4^{***}$
Qui aime le sport et les activités physiques	76,4	G > C; $\chi^2 = 10,05^*$	G > F; $\chi^2 = 26,6^{***}$
Qui est débrouillarde, aime les défis	87,7	-	F > G; $\chi^2 = 10,8^*$
Qui aime la lecture, les activités culturelles	56,3	C > G; $\chi^2 = 12,38^{**}$	F > G; $\chi^2 = 27,8^{***}$

III. LE POINT DE VUE DES ÉTUDIANTS EN TÉE

1. OBJECTIFS

La présente étude vise comme deuxième objectif à recueillir les perceptions, qu'ont les étudiants masculins qui poursuivent leur formation en TÉE et ceux qui ont abandonné le programme, du programme offert actuellement dans les cégeps, de la place des hommes dans la formation et dans les services de garde en général.

2. MÉTHODE

2.1. Devis et procédures

Les participants ont été recrutés durant l'année scolaire 2007-2008 parmi les cégeps qui offrent le programme TÉE. Un envoi postal a été acheminé à l'ensemble des coordonnateurs des 22 cégep et collèges du Québec qui offrent la formation en TÉE¹, leur résumant le but de la recherche et leur demandant de nous référer les étudiants masculins qui étaient présentement inscrits à leur programme, ceux qui avaient terminé le programme depuis moins d'un an et ceux qui avaient abandonné le programme depuis également moins d'un an. Les coordonnateurs pouvaient faire signer un formulaire de consentement joint à l'envoi aux étudiants intéressés à participer à l'étude et le retourner aux chercheuses ou donner les coordonnées des chercheuses aux étudiants, de manière à ce que ces derniers puissent les contacter directement (voir à l'annexe 2 pour une copie de la lettre et du formulaire de consentement). Ainsi, 23 étudiants ont été référés, 19 ont pu être contactés et ceux-ci ont accepté de participer à une entrevue individuelle d'environ

¹ Cégeps et collèges offrant le programme:
Abitibi-Témiscamingue (Rouyn-Noranda), Campus Notre-Dame de Foy, Édouard-Montpetit, Héritage, de Lanaudière à l'Assomption, Lafèche, Lasalle, Marie-Victorin, Montmorency, Outaouais, Saint-Hyacinthe, Saint-Jérôme, Shawinigan, Sherbrooke, Valleyfield, Vanier, Vieux Montréal, Beauce-Appalaches, Beauce-Appalaches/Campus Lac-Mégantic, Centre Gaspé, Rivière-du-Loup, Sainte-Foy, Sept-Îles.

90 minutes. Les entrevues ont eu lieu dans leur cégep respectif ou à leur domicile. Une seule entrevue s'est déroulée au téléphone, compte tenu du trop grand éloignement de l'étudiant (Abitibi).

2.2. Description de l'entrevue

L'entrevue s'est articulée autour des facteurs personnels et environnementaux qui peuvent influencer la persévérance des garçons en général, et ce, afin de décrire ceux qui peuvent être spécifiques aux étudiants masculins en TÉE. Une entrevue de type semi-directif et individuel a été privilégiée. Une première version de l'entrevue a été testée auprès de deux étudiantes au collégial en TÉE afin de s'assurer de la clarté et de la pertinence des questions, du déroulement et de la durée de l'entrevue, etc. La version finale a été quelque peu ajustée suite à ce premier prétest. Les deux chercheuses ont tour à tour mené une entrevue de prétest de manière à s'assurer également d'une certaine uniformité entre les entrevues à venir. Les thèmes du canevas final ont touché au choix professionnel de l'étudiant ; à son environnement familial et social ; à son contexte de travail s'il y a lieu ; à son appréciation du programme de TÉE et des différents cours, de sa relation avec ses enseignants, avec les pairs ; à son parcours scolaire ; à son rapport à l'apprentissage ; à son vécu en stage et à sa vision des hommes dans les milieux de garde (voir à l'annexe 3 pour une copie du canevas d'entrevue). Tous ces thèmes ont été abordés durant les entrevues mais, dépendamment des sujets, ils ont pu être traités de manière plus ou moins approfondie.

Un questionnaire autoadministré a complété cette collecte de données qualitative et il a recueilli les données sociodémographiques des participants (âge, statut d'étudiant, sources de revenus, etc.). Ce questionnaire contenait également deux questions de type Likert à quatre point (1 = en désaccord et 4 = en accord) portant 1-sur les types d'étudiants qui se dirigent en éducation à l'enfance et 2- sur leur degré d'adhérence au profil de compétences visé par le programme en TÉE (voir à l'annexe 4 pour une copie du questionnaire).

2.3. Analyse des données

Le traitement des données s'est fait en deux volets. Premièrement, l'analyse des données quantitatives a été strictement descriptive. De manière à faciliter la lecture des résultats, les scores bruts des échelles de Likert ont été regroupés en deux catégories, soit en accord (tout à fait d'accord et plutôt d'accord) et en désaccord (plutôt en désaccord et tout à fait en désaccord).

De leur côté, les données qualitatives issues des groupes de discussion ont été analysées à travers les étapes *des mises en relations conceptuelles* comme elles sont proposées par Paillé et Mucchielli (2007). Le tableau 11 donne un aperçu des étapes successives qui ont permis de structurer la démarche d'analyse.

Dans un premier temps, les comptes rendus intégraux (*verbatim*) des enregistrements audio ont été dactylographiés, puis lus et corrigés par les deux chercheuses. Du premier regroupement comprenant les huit thèmes abordés durant l'entrevue a émergé 35 sous-catégories. Les comptes rendus intégraux (*verbatim*) ont alors été saisis à l'aide du programme ACCESS selon ces premiers regroupements. À l'analyse de cette première organisation, une deuxième classification a été effectuée de manière à éliminer les redondances et à regrouper, sous quatre grands thèmes, les huit catégories finales. Un premier thème regroupe les éléments en lien avec les caractéristiques personnelles des étudiants masculins qui choisissent d'étudier en TÉE, un deuxième regroupe les éléments en lien leur environnement familial et social, un troisième regroupe les éléments en lien avec leur environnement scolaire et, finalement, le dernier thème regroupe les éléments en lien avec l'environnement professionnel. Les résultats seront présentés et analysés plus finement selon ces catégories en mettant en lumière les aspects dominants de chacune d'entre elles.

Tableau 11 - Catégorisation des données des étudiants en TÉE

Thèmes abordés en entrevue	Catégorisation finale
<p>Choix professionnel Expériences préalables Motifs personnels pour se diriger en TÉE Image du programme Réactions de l'entourage face au choix</p>	<p>Caractéristiques personnelles des étudiants en TÉE Choix professionnel Sentiment de compétence Se situer comme éducateur Suggestions pour le cinquième secondaire</p>
<p>Environnement personnel Réseau social Conciliation famille études Conciliation travail études Loisirs</p>	<p>Étudiants apprenants Dimensions favorables à l'apprentissage Qualité d'un futur étudiant</p>
<p>Relations avec les enseignantes et les enseignants La relation avec les enseignantes et les enseignants Expérience d'enseignement au masculin en TÉE Expérience de superviseur au masculin Traitement par les enseignantes et les enseignants</p>	<p>Leur environnement familial et social Réactions de l'entourage à leur choix de formation Réseau social Travail, loisirs</p>
<p>Perception des cours et du programme Préférence Session la plus difficile Perception du programme par les autres Perception de ses forces</p>	<p>Leur environnement scolaire Leur vision du programme Image du programme Préférences et forces Motif d'abandon ou de poursuite du programme Suggestions de l'étudiant face à la formation</p>
<p>Relations avec les pairs Vécu minoritaire en classe Intégration actuelle Processus d'adaptation</p>	<p>Relations avec les enseignantes et les enseignants Qualité de la relation Différences entre les enseignants et les enseignantes Traitements particuliers</p>
<p>Relations à l'apprentissage Disponibilité des enseignantes et enseignants Stratégies d'enseignement aidantes Stratégies d'apprentissage Réactions et explications face aux succès et échecs Raisons qui motivent à poursuivre ou abandonner</p>	<p>Relations avec les pairs Processus d'adaptation Vécu en contexte de minorité et stratégies d'adaptation en classe Intégration Le regard des autres</p>
<p>Perception des stages Perception du stage Présence d'un modèle masculin Relation avec les enfants Réaction du milieu</p>	<p>L'environnement professionnel Réactions des milieux L'expérience de stage Victimes de préjugés Les stratégies d'adaptation dans les milieux</p>
<p>Éducateur à l'enfance Soi comme éducateur Qualités d'un éducateur Qualités d'un futur étudiant Différences entre éducateur et éducatrice Préjugés Recommandations Vision des hommes en milieu éducatif</p>	<p>Vision de la profession Perception de la profession Différences éducatrice-éducateur L'apport des hommes Suggestions face à la profession</p>

2.4. Description des participants

Comme caractéristiques (tableau 12), les 19 étudiants masculins rencontrés étaient âgés en moyenne de 24 ans et ils ont été recrutés auprès de neuf cégeps différents². Lors de l'entrevue, 12 d'entre eux étaient aux études en TÉE, 5 avaient abandonné le programme et 2 avaient complété le programme. Ils avaient en moyenne complété 3,7 sessions dans le programme de TÉE et avaient un résultat académique moyen qui se situait autour de 74 %.

Tableau 12 - Caractéristiques des participants

Caractéristiques	Minimum	Maximum	Moyenne
Âge (année)	19	37	24,3
Nombre de sessions complétées en TÉE	2	6	3,7
Note moyenne (%)	65	95	74
Nombre d'heures consacrées au travail	0	30	17

La majorité des étudiants interviewés habite en appartement et un tiers habite toujours chez leurs parents (tableau 13). Leurs sources de revenus sont multiples, 80 % travaillaient durant leurs études, 21 % recevaient un soutien financier de la part de leurs parents ou de leur conjoint et 53 % bénéficiait d'un programme de bourses d'études.

Tableau 13 - Contexte socio-économique

	%
Cohabitation	
Avec leurs parents	32
En appartement	68
Source de revenus	
Travail	80
Soutien de la famille	21
Bourses	53

Sur le plan de la scolarité de leurs parents (tableau 14), 48 % des mères et 58 % des pères n'ont pas fait d'études postsecondaires. Ces pourcentages sont plus élevés que ceux observés dans la population d'étudiants admis au collégial au Canada (39 % pour

² Sherbrooke, Vieux Montréal, Marie-Victorin, Campus Notre-Dame-de Foy, Laflèche, Shawinigan, Sainte-Foy, Momorency et Abitibi.

les mères ; 36 % pour les pères selon l'Association des collèges communautaires du Canada, 2007). De plus, 26 % des mères et 5 % des pères travaillent dans le domaine de l'éducation. Ces taux sont similaires à ceux observés auprès de l'ensemble des étudiants du cinquième secondaire qui furent interrogés dans cette même étude (voir chapitre 2).

Tableau 14 - Scolarité des parents

	%
Scolarité de la mère	
Primaire et secondaire	16
Diplôme de sec	32
Collégiale	10
Universitaire	37
Ne sait pas	5
Scolarité du père	
Primaire et secondaire	32
Diplôme de sec	26
Collégiale	5
Universitaire	26
Ne sait pas	10
Mère qui travaille en éducation	26
Père qui travaille en éducation	5

3. RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE

Dans un premier temps, nous avons demandé aux étudiants masculins quels types d'étudiants, selon eux, se dirigent en éducation à l'enfance. Le tableau 15 présente les réponses à cette question. Cette même question a été demandée aux différents répondants de l'étude (jeunes du secondaire, enseignants en TÉE et milieux de garde) de manière à vérifier la présence ou non de préjugés à l'égard de ces étudiants.

Tableau 15 - Vision des hommes éducateurs à l'enfance

Les hommes qui se dirigent vers la profession d'éducateur	Peu à pas du tout (%)	Plutôt à beaucoup (%)
Ils veulent choquer/provoquer	88,2	11,8
Ils ont un caractère fort et une bonne estime d'eux	16,7	83,3
Ils sont plutôt à l'aise de travailler avec des femmes	16,7	83,3
Ils sont homosexuels	100	0
Ils sont plutôt « féminins »	94,4	5,5
Ils veulent changer la société	50	50
Ils sont fortement intéressés par la profession	0	100
Ils veulent se démarquer /se distinguer	50	50

Les résultats indiquent que les étudiants sont unanimes à dissocier les étudiants en TÉE à l'homosexualité (100 %), peu nombreux à associer ces hommes à un caractère féminin (5,5 %) ou à des provocateurs (11,8 %). Pour la majorité, ces étudiants sont fortement intéressés par le programme (100 %), ils ont une bonne capacité pour travailler avec les femmes (83,3 %) et une bonne estime d'eux-mêmes (83,3 %).

Nous également avons voulu vérifier jusqu'à quel point les répondants s'attribuent les compétences en lien avec le métier d'éducateur à l'enfance comme elles sont décrites dans le profil de compétences de TÉE (MFA, 2005) (tableau 16).

Tableau 16 - Compétences en TÉE selon les étudiants

Vous vous considérez comme une personne	Peu à pas du tout (%)	Plutôt à beaucoup (%)
Active, énergique	5,5	94,5
Inventive, humoristique, qui aime divertir	5,5	94,5
Patiente, sensible aux besoins des autres	0	100
Affectueuse et douce	50	50
Aime planifier, organiser et réaliser des activités stimulantes	27,8	72,2
Sécurisante, à qui on peut faire confiance	5,5	94,5
Qui aime discuter des problèmes, rechercher des solutions avec d'autres	11,1	88,9
Qui aime le sport et les activités physiques	11,1	88,9
Qui est débrouillarde, aime les défis	16,7	83,3
Qui aime la lecture, les activités culturelles	22,2	77,8

Comme on peut le constater, l'ensemble des répondants s'attribue la majorité des compétences génériques associées au métier d'éducateur à l'enfance (plus de 70 % des répondants dans 9 cas sur 10). Les répondants ne sont partagés 50-50 que sur l'aspect de l'affection et de la douceur.

4. RÉSULTATS DE L'ENTREVUE

L'analyse de l'ensemble des données, issues des entrevues effectuées auprès des étudiants inscrits en TÉE, a permis de dégager différentes données les concernant. Le modèle écologique à la base de cette analyse a influencé le type de regroupement retenu. Dans les paragraphes qui suivent, vous retrouverez, tour à tour, les résultats en lien avec les dimensions qui relèvent des différents systèmes en jeu. Un premier bloc va considérer les données en lien avec les caractéristiques personnelles propres à l'étudiant. Un second bloc décrira son environnement immédiat, suivi de son environnement scolaire. Enfin, le quatrième bloc mettra l'accent sur son environnement professionnel. Chacune de ces parties sera ponctuée d'extraits de comptes rendus intégraux (*verbatim*) représentatifs des propos des étudiants interviewés.

Spécifions que, sur l'ensemble des étudiants masculins rencontrés, une majorité d'entre eux poursuivent un cheminement de type régulier ($n = 14$). Parmi ceux qui ont abandonné le programme, un très petit nombre a un cheminement que nous avons qualifié d'irrégulier ($n = 3$). Pour ces derniers, nous avons observé que la variation sur le plan du cheminement se traduisait par des périodes d'arrêts et de reprises de formation. Finalement, un troisième groupe d'individus fait partie de ceux qui ont effectivement abandonné la formation ($n = 2$). Dans la présentation des résultats, les différences perceptuelles seront soulignées dans la mesure où les distinctions représentent une pertinence comme telle.

4.1. Les caractéristiques personnelles des étudiants masculins

Ce premier bloc de résultats en lien avec l'ontosystème de l'individu comprend deux parties. La première concerne les étudiants masculins en TÉE et leur choix professionnel, alors que la seconde partie décrit les perceptions des étudiants en tant qu'apprenants dans ce programme.

4.1.1. Les étudiants masculins et leur choix professionnel

Leur sentiment de compétence :

L'ensemble des étudiants masculins rencontrés souligne le fait qu'ils ont déjà une expérience auprès des enfants lorsqu'ils font le choix de s'inscrire en éducation à l'enfance, que ce soit en gardiennage, en travail d'animation dans des camps d'été ou comme d'entraîneur sportif auprès de jeunes enfants.

« J'avais gardé beaucoup. »

« J'ai fait du camp de jour et du terrain de jeux. »

« J'ai travaillé dans des camps d'été OTJ et c'est à partir de là que j'ai plus aimé l'aspect plus ludique, d'avoir un groupe, et c'est à partir de ce moment-là que je me suis dit : "je vais travailler avec les tout-petits." »

De plus, ils reconnaissent avoir au préalable des compétences dans ce domaine professionnel. Sans pouvoir identifier des habiletés particulières, ils soulignent avoir une aisance en présence d'enfants. L'extrait suivant est représentatif des propos recueillis.

« J'ai toujours eu un contact avec les enfants, j'ai toujours eu de la facilité avec eux, j'ai toujours été capable de trouver quelque chose à faire ou ajouter quelque chose pour que ce soit intéressant. Je n'ai pas de difficulté à interagir avec eux. J'ai autant de plaisir qu'eux autres à jouer avec eux. »

Outre les expériences personnelles auprès des enfants, l'intérêt de travailler auprès d'eux et le fait de mieux connaître le développement de l'enfant, certains jeunes soulignent que leur choix professionnel a également été dicté par le désir de poursuivre des études universitaires dans le but d'enseigner.

Se situer comme éducateur :

La description des expériences de stage fournie par les étudiants a permis de dégager deux aspects en lien avec leur choix professionnel. D'une part, ces expériences leur ont donné une idée plus juste des qualités requises pour exercer cette profession et, d'autre part, elles ont permis de confirmer leur choix professionnel.

Pour l'ensemble des étudiants rencontrés, voici ce qui se correspond aux qualités principales que devrait avoir une personne désireuse de devenir éducateur à l'enfance :

- Avec les enfants : la patience, être sensible à l'écoute, respecter, être enthousiaste, avoir une joie de vivre, être dynamique, énergique. Traiter les enfants comme une personne.
- Avec les adultes : avoir des habiletés sociales. Savoir agir en partenariat avec les adultes.
- De façon générale : la volonté de vouloir évoluer. Être avide de connaissances. Se connaître personnellement, être passionné, être créatif. Être capable de s'adapter, avoir une transparence. Savoir tenir son point de vue.

Voici quelques extraits en lien avec ces dimensions.

« Je crois que pour être un bon éducateur, il faut commencer par se connaître personnellement. Pour aider les autres à se développer, donc à la base le développement personnel est une bonne chose. Pour les relations avec les adultes, je pense être de qualité, j'aime ça agir plus en partenariat avec eux. Avoir une joie de vivre, être enjoué et passionné, aimer transmettre nos connaissances, avoir une facilité sociale, aimer parler et discuter avec les autres. Il faut prendre beaucoup de place, on parle beaucoup, on donne nos opinions. »

Nous avons demandé aux étudiants s'ils étaient à leur place dans cette profession et donc heureux de leur choix professionnel. Les résultats indiquent que l'ensemble des étudiants masculins rencontrés sont à leur place. Quelques réserves ou interrogations sont toutefois présentes chez certains, principalement en ce qui a trait à la pratique de cette profession tout le long de la vie. Pour d'autres, c'est l'expérience d'un autre stage qui viendra confirmer définitivement ce choix professionnel.

« Je suis vraiment à ma place et j'adore ce que je fais. J'ai toujours vu ça plus comme une vocation qu'un métier. J'ai déjà vu des gens qui ne sont pas à leur place. Des fois, je sors de ma journée et je suis crevé, et moi j'aime ça, imagine si tu ne te sens pas à ta place. C'est très exigeant. »

« Oui, je me vois éducateur pendant un certain moment. J'ai peur de ne pas être capable de m'adapter, de ne pas être capable de faire mes choses. Mais j'aimerais beaucoup ça parce que je sais que je ne resterai pas indéfiniment en service de garde, ça, j'en suis convaincu. Je sais que je serais capable pendant un certain moment, mais pas pour en faire une vie complète. »

Finalement, ceux qui ont abandonné le programme disent également être à leur place, car les raisons qui motivent la remise en question du choix professionnel, comme on le verra plus en détail, ne relèvent pas particulièrement du rapport établi avec les enfants. On peut

constater que si le nombre d'étudiants masculins qui choisissent de devenir éducateur n'est pas élevé, ceux qui s'inscrivent s'estiment majoritairement avoir fait le bon choix.

Suggestions des étudiants en TÉE aux étudiants de cinquième secondaire :

Dans l'optique d'émettre des suggestions à un jeune de cinquième secondaire qui désire s'inscrire dans ce type de formation, voici ce que les étudiants rencontrés nous ont déclaré. Pour eux, certaines qualités sont nécessaires, dès le départ, pour les candidats qui voudraient faire ce choix professionnel. Par contre, ils ont également identifié les individus pour qui ce choix ne conviendrait pas (tableau 17).

Tableau 17 - Caractéristiques des candidats en TÉE

La formation va mieux convenir aux jeunes	La formation ne convient pas aux jeunes
<ul style="list-style-type: none"> ▪ S'ils sont capables d'entrer en communication avec les autres ▪ S'ils sont capables de travailler en équipe <p>« Être capable d'entrer en communication avec les autres, de travailler en équipe, la débrouillardise. »</p> <p>« Don de soi, Générosité, patience, relation. »</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qui n'aiment pas les enfants ▪ Qui ne sont pas patients ▪ Qui n'ont pas d'ouverture envers les autres, ne sont pas capables d'accepter les idées des autres ▪ Qui ne savent pas jouer ▪ Qui sont impulsifs <p>« Ceux qui n'aiment pas les jeunes, il y en a, ceux qui ne sont pas capables d'ouverture quasi complète autant en travail d'équipe, avec les enfants qu'envers soi-même.»</p> <p>« Quelqu'un qui ne sait pas jouer n'a pas gardé ses yeux d'enfant, qui n'aime pas jouer. »</p>

Aux jeunes qui font ce choix professionnel, indépendamment de ces qualités, certains soulignent l'importance d'avoir une expérience préalable auprès des enfants.

4.1.2. Les étudiants masculins en tant qu'apprenants

Cette deuxième partie cible les caractéristiques personnelles des étudiants en tant qu'apprenants. Ainsi, il sera question dans un premier temps des dimensions qu'ils considèrent favorables ou non à leur apprentissage et des qualités que devrait avoir un futur éducateur.

Les dimensions favorables et défavorables à l'apprentissage :

Les entrevues ont permis de dégager différents comportements en lien avec l'apprentissage. Ces comportements ont été regroupés en deux catégories, soit les comportements reconnus favorables ou défavorables à leurs apprentissages.

Les comportements qui sont favorables à l'apprentissage se retrouvent majoritairement dans le groupe d'individus qui poursuivent leur formation. À l'opposé, les comportements moins favorables à l'apprentissage sont ceux qui se dégagent des entrevues effectuées auprès des étudiants qui ont, soit abandonné la formation ou, encore, ont un parcours que nous avons qualifié d'irrégulier. Il faut cependant noter deux caractéristiques nommées par l'ensemble des étudiants sans égard à leur cheminement soit : 1- être à la dernière minute pour la réalisation de leurs travaux et 2- ne pas accorder une importance à la note obtenue.

Tableau 18 - Comportements d'apprentissage

Favorables à l'apprentissage	Moins favorables à l'apprentissage
<p>Poser des questions, écouter Faire ses travaux à temps Prendre ses travaux au sérieux Prendre des notes durant les cours Faire des résumés Se donner des moyens pour comprendre (images, exemples, etc.) Demander de l'aide au besoin S'organiser, respecter les échéances S'impliquer dans les travaux d'équipe</p> <p>« Je pose beaucoup de questions dans les cours et, moi, je vais me donner des exemples et des images, et j'écoute vraiment ce que le prof dit. »</p> <p>« Organisé, dernière minute, tendance à reporter mes travaux, mais quand que je suis en équipe je le fais d'avance. »</p>	<p>Ne pas prendre de notes de cours, mais être attentif en classe Difficulté à s'organiser et à planifier son travail Être à la dernière minute Être peu motivé à lire</p> <p>« La difficulté à s'organiser, à planifier les choses à l'avance. Je suis quelques fois dernière minute dans certains travaux. Mais en général, mes travaux sont bien remis quand même. ».</p> <p>« Je pense que c'est ça, au niveau de l'organisation. Parce que, moi, je ne travaillais pas, comme au secondaire je n'avais pas besoin de travailler pour avoir des scores. Pourquoi travailler quand tu as dans les 90 % ? »</p> <p>« Beaucoup à la dernière minute, mais au niveau des classes, je suis très attentif. »</p>

Tout parcours scolaire confondu, le tableau 19 donne un aperçu des explications que les étudiants rencontrés nous ont données face aux succès et aux échecs qu'ils ont vécus ou qu'ils vivent durant leurs études. Notons que les étudiants dont le cheminement est de type régulier, tout comme ceux du type irrégulier, ont généralement signifié qu'ils avaient le sentiment de plutôt bien réussir dans les cours.

Tableau 19 - Attributions face aux succès et aux échecs

Les attributions face aux succès	Les attributions face aux échecs
<ul style="list-style-type: none"> ▪ À l'effort de l'individu ▪ À la capacité personnelle ▪ À la chance <p>« J'ai mis des efforts nécessaires. Je me suis investi. Je ne serais pas arrivé si je ne m'étais pas investi. »</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Peu d'investissement de soi ▪ Attitude d'abandon <p>« D'habitude, j'abandonne (face à l'échec). Quand j'abandonne ... peut-être que j'ai pas une bonne confiance en moi. C'est une note comme ça ...et ça va tout le temps être des notes comme ça. J'ai du talent! Je ne mets pas ça sur mon travail, non. »</p>

Qualité d'un futur étudiant :

Les étudiants nous ont indiqué les qualités requises que devrait avoir un étudiant pour suivre ce type de formation. Selon eux, les réalités telles que le vécu en contexte de minorité ou, encore, les caractéristiques propres à cette formation qui vise, entre autres, les habiletés d'animation, les habiletés de coopération et de collaboration, nécessitent certaines qualités comme :

- Être capable d'entrer en relation avec les autres
- Avoir un esprit ouvert
- Être capable d'adaptation
- Être capable de vivre dans un milieu de femmes
- Ne pas avoir peur de la nouveauté, de la critique, peur du ridicule

« Être quelqu'un ouvert d'esprit, qui n'a pas peur du regard des autres. Qui n'a pas peur de la nouveauté, parce que dans ce domaine on doit faire des travaux parfois devant le reste de la classe...il faut pouvoir se sentir à l'aise. Ne pas avoir peur qu'on critique... ne pas avoir peur du jugement. »

4.2. Les étudiants masculins et leur environnement familial et social

Cette deuxième partie concernera le milieu immédiat des étudiants. Plus précisément leur réseau social, leur travail et leurs loisirs. Les résultats donnent un aperçu général des réalités des jeunes rencontrés.

Réactions de l'entourage à leur choix de formation :

Une fois que le choix professionnel est fait, les réactions que les étudiants observent dans leur entourage sont soit positives soit négatives. Les réactions sont positives principalement quand l'environnement immédiat s'attend à ce choix de formation et qu'il y a reconnaissance des habiletés pour effectuer cette profession. Pour la très grande majorité des jeunes rencontrés, les réactions qu'ils vivent face à leur choix d'études sont positives. L'extrait suivant illustre les types de propos positifs recueillis.

« Quand j'ai dit ça, ma mère était super contente et elle le savait que je serais bon là-dedans. Tout de suite, elle m'a épaulé là-dedans. Mes amis, bon j'ai des amis un peu qui ont vu ça comme ... bon, tu vas garder des enfants. Mais ils n'ont pas vraiment porté de jugement là-dessus. Mon ex-copine m'a beaucoup poussé positivement à aller là-dedans. Puis, j'ai eu beaucoup de support. Beaucoup de personnes qui disaient c'est vraiment pour toi... »

Pour une partie des étudiants masculins rencontrés, les réactions négatives face au choix professionnel se traduisent principalement par l'étonnement, des stéréotypes ou des préjugés face à cette profession.

« Mes amis, surtout, étaient très surpris, ils ne comprenaient pas pourquoi je voulais m'en aller là-dedans. »

« Mes parents n'ont pas vraiment été d'accord que j'aille dans ça. Ils ne trouvaient pas que c'était ma place, ils trouvaient que c'était pour les filles. »

« Ça a été un choc pour plusieurs, et plusieurs autres ont dit que, par le fait que je suis gai, ont eu peur pour les enfants. C'est donc un autre point que je cherche à démentir énormément. »

Réseau social :

Nous avons regroupé, autour de ce thème, les dimensions qui concernent la composition du réseau social comme tel, les individus les plus significatifs dans ce contexte et l'impact qu'il peut avoir sur les études. Ainsi, pour l'ensemble des étudiants masculins rencontrés, on observe l'existence d'un réseau social significatif principalement composé de la famille

et des amis. La famille concerne soit le père, la mère ou une conjointe. Le support significatif semble provenir encore principalement des parents.

« Si je n'avais pas eu mon père, je ne serais pas au cégep en ce moment. »

« Ça dépend pourquoi, ma mère est plus à l'écoute un peu, mais mon père il trouve plus les solutions, c'est lui qui m'aide vraiment. Ma mère, elle écoute vraiment, elle est capable de comprendre, mais c'est mon père qui trouve des solutions au problème. »

« Ma mère a toujours été une très bonne confidente ; bons parents qui m'encourageaient. »

Quant à la conciliation famille-études, comme elle est indiquée au tableau 20, elle est perçue plus facile ou plus difficile selon les réalités vécues par les individus.

Tableau 20 - Conciliation famille-études

Impacts positifs	Impacts négatifs
<p>C'est plus facile :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Quand ils vivent chez leurs parents, car il y a des avantages financiers ▪ Quand ils vivent chez leurs parents et qu'ils n'ont pas de responsabilités à assumer (repas, etc.) <p>« J'arrive chez moi et les repas sont déjà faits. On sauve beaucoup de temps et d'argent. »</p> <p>« Je pouvais plus me concentrer sur mes études ; pas de responsabilités au niveau d'un loyer, de faire l'épicerie. »</p>	<p>C'est plus difficile :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Quand ils vivent chez leurs parents, qu'ils doivent travailler et qu'ils ont des préoccupations d'ordre personnel ▪ Quand ils sont « père » et qu'ils doivent obligatoirement travailler <p>« C'est le plus gros, le gros, le gros problème que j'ai rencontré, parce qu'il fallait que je travaille, parce que les bourses n'étaient pas assez grandes, et un enfant ... c'est toute une charge. »</p>

Travail, loisirs :

Sur l'ensemble des individus rencontrés, 80 % disent travailler durant leurs études. Certains trouvent que la conciliation avec les études ne leur pose pas de problèmes. C'est le cas quand le travail est en lien avec la formation suivie ou lorsqu'il y a une souplesse dans les horaires et les modalités de travail. Par contre, le travail est perçu comme plus difficilement conciliable avec les études lorsque le nombre d'heures investi dans le milieu de travail est élevé.

« Je travaille dans le même domaine, je fais souvent des liens avec les cours ; 20 h de cours et 15 h de travail... »

« En 1^{re} année, je travaillais dans un dépanneur, trop d'heures pour réussir... »

Pour l'ensemble des étudiants, les loisirs occupent une partie importante de leur quotidien, particulièrement les activités sportives (hockey, soccer, musculation, etc.). Dans une moindre proportion, on retrouve également l'intérêt pour jouer d'un instrument de musique.

Finalement, pour tous les étudiants rencontrés, le déplacement ne leur pose aucune entrave dans leur quotidien, au contraire, c'est une dimension facile dans leur vécu.

4.3. Les étudiants masculins et leur environnement scolaire

Dans ce troisième bloc de résultats en lien avec le microsystème scolaire, trois catégories ont été retenues. Une première concerne les perceptions qu'ont ces étudiants du programme d'éducation à l'enfance. Une deuxième catégorie concerne les étudiants et leurs relations avec les enseignantes et les enseignants. Une dernière partie des données présentera le vécu avec les pairs à majorité féminine.

4.3.1. Leur vision du programme de TÉE

Leurs perceptions du programme :

Pour l'ensemble des étudiants masculins rencontrés, la connaissance ou l'image qu'ils se faisaient du programme avant leur inscription et le programme réel présente des différences sur certains plans. Le tableau 21 donne un aperçu de ces différences. Si pour certains étudiants il n'y avait pas de représentation précise du programme, pour d'autres les attentes et les images étaient plus claires. Pour presque la totalité des étudiants masculins rencontrés, la source d'information sur le programme provient essentiellement de la famille ou des proches. Ils nomment la mère, le père, la sœur, la tante, l'amie comme source première de cette information. Toutefois, pour deux individus, les activités « Portes ouvertes », Internet ou, encore, des démarches personnelles sont à la base de la connaissance du programme.

Tableau 21 - Perceptions préalables du programme de TÉE

Ceux qui n'avaient pas une image du programme	Ceux qui avaient une image différente du programme	Ceux qui avaient une image exacte du programme
<p>Ils arrivent avec</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Une attitude d'ouverture ▪ Un désir d'apprendre sur l'enfant ▪ Le désir de venir chercher une formation en lien avec le travail qu'ils connaissent. <p>« Mais quand j'ai été là, je me suis dit : " Ha, on va avoir du fun. " Je vais plus en apprendre avec les enfants. Donc, je n'avais pas de grandes attentes quand j'ai été là. »</p>	<p>Ils sont positivement surpris</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Beaucoup de pratique auprès de l'enfant ▪ Qu'il y a un programme éducatif <p>« Il y a beaucoup de pratique, il y a de la théorie, mais beaucoup de pratique. Je ne m'attendais pas du tout à ça. »</p>	<p>Ils sont contents</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ L'accent est mis sur l'apprentissage de l'enfant ▪ Qu'il n'y a pas que l'enfant qui est considéré, mais également son environnement <p>« Mais je savais aussi qu'ils sont là aussi pour aider les enfants à s'éduquer, leur apprendre des choses. »</p>
	<p>Ils sont négativement surpris</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Une féminisation de l'approche ▪ Qu'il y a très peu de garçons ▪ Que le contact avec les enfants arrive tard dans la formation ▪ Qu'il y a beaucoup de « paperasse » en stage <p>« Moi personnellement, je m'étais rendu compte que la formation éducative était un peu féminisée dans un sens ... la façon qu'ils ont d'enseigner est très différente de ce que je pensais. »</p> <p>« J'étais tout seul de garçon avec plein de filles. »</p>	<p>Ils sont déçus, car</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ils pensaient qu'il y avait plus de pratique ▪ La formation est très structurée ▪ Il y a plus de théorie <p>« Je croyais qu'il y avait plus de pratique, dans le fond qu'on soit plus rapidement en contact avec les enfants, le milieu. Mais c'est arrivé plus tard avec les stages. Je pensais qu'on aurait eu plus de vidéos d'enfants qu'on aurait pu observer pendant longtemps. Des techniques auprès des enfants... C'est un peu différent de ce dont je m'attendais. »</p>

Leurs préférences et leurs forces :

À la question sur leurs préférences entre les cours et les stages, les étudiants nous répondent majoritairement qu'ils préfèrent les stages. Le tableau 22 présente les nuances sur le plan des préférences signifiées.

Tableau 22 - Préférences dans le programme

Préférence vers les stages	Préférence vers les cours	Aucune préférence
<p>Raisons évoquées :</p> <ul style="list-style-type: none">▪ C'est concret, c'est être avec les enfants▪ C'est de mettre les compétences en valeurs▪ C'est de se retrouver en situations riches d'apprentissages et d'apprendre en essayant▪ C'est être confronté aux choses▪ Permet de se situer sur ce qu'on aime ou pas <p>« Parce qu'on est avec les enfants et on apprend concrètement. Moi, j'aime mieux la pratique. »</p> <p>« Travailler avec les enfants, c'est beaucoup plus dynamique. C'est du concret, on le vit. C'est un milieu qu'on apprend énormément. C'est une situation d'apprentissage qui est tellement riche. »</p>	<p>Raisons évoquées :</p> <ul style="list-style-type: none">▪ C'est plus facile▪ C'est plus connu▪ C'est plus attirant quand le travail s'effectue en milieu de garde <p>« Étant donné que je suis déjà dans le travail puis ayant fait mon deuxième stage au niveau de mon milieu de travail, c'était déjà pour moi inclus dans ma routine, ça fait que, pour moi, c'est vraiment les cours. »</p>	<p>Raison évoquée :</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Les cours et les stages sont nécessaires <p>« Un ne va pas sans l'autre. Si on a des cours, mais pas de stage, on ne peut pas savoir comment ça se passe sur le terrain, et si on des stages et pas de cours, on est dans la jungle sans savoir où aller. »</p>

De l'ensemble des cours du programme, les étudiants disent préférer en premier le domaine éducatif. Ce dernier regroupe les cours d'intervention, de développement de l'enfant et les cours à caractère pratique ou didactique. Leur second choix va vers les cours qui concernent la profession. On retrouve dans ce bloc de cours, les relations avec les adultes, le partenariat avec les parents, les lois et règlements. Finalement, les cours qui se retrouvent en troisième position sont ceux qui touchent la santé, la sécurité, l'alimentation et ceux en lien avec le développement personnel.

Quant aux forces qu'ils perçoivent avoir dans les différents contenus du programme, on observe des liens avec les préférences nommées préalablement pour les cours. Ainsi, les cours d'intervention et ceux qui ont un caractère pédagogique ressortent comme étant dans les forces perçues chez les étudiants. Puis, viennent les cours concernant la profession et suivent finalement les cours touchant les besoins de base de l'enfant et le développement personnel.

Quant à la question concernant la session perçue comme étant la plus difficile dans le programme (tableau 23), plusieurs nomment l'adaptation à la première session, alors que d'autres mentionnent plutôt la somme de travail associé à certaines sessions subséquentes.

Tableau 23 - Session la plus difficile

Première session	Sessions subséquentes
<ul style="list-style-type: none"> - L'étudiant arrive du secondaire - L'étudiant arrive dans un nouveau cégep - Le fait de se retrouver dans une classe de filles <p>« La 1re session, l'adaptation [...] dans une classe de filles... »</p> <p>« La première, parce qu'on rentre dans un nouveau cégep, un nouvel endroit, tu ne connais personne. »</p> <p>« Quand je suis arrivé au cégep, la première session, j'ai pris une débarque. »</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La somme des travaux à réaliser dans le cadre d'un stage - La formation de type intensif - La dominante de travaux d'équipe dans la session - Lorsque l'étudiant vit des problématiques personnelles

Motifs de poursuite ou d'abandon du programme :

Les raisons que les étudiants invoquent quant à la poursuite ou à l'abandon des études sont éclairantes de par la diversité des réponses collectées. Le tableau 24 donne une idée de l'ensemble des motifs dégagés des entrevues en comparant ceux recueillis auprès des étudiants dont le cheminement est de type régulier et de type irrégulier à ceux mentionnés par ceux qui ont abandonné le programme.

Tableau 24 - Motifs de poursuite ou d'abandon du programme selon les cheminements

Cheminement	Motifs de poursuite	Motifs d'abandon
Régulier et irrégulier	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les bonnes notes ▪ Le stage ▪ Le fait d'avoir un modèle significatif en stage ▪ Les enfants. ▪ Les cours dynamiques et pratiques <p>« J'ai beaucoup aimé mes stages et ça m'a aidé lorsque j'ai eu des remises en question. Je trouve que c'est quand tu fais le stage que tu vois que c'est ça que tu aimes. »</p> <p>« C'est certain (le stage), ça a confirmé beaucoup ce que je voulais. Les résultats scolaires aussi. »</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La première session, la nouveauté ▪ Le fait d'être minoritaire ▪ Les répétitions dans les cours ▪ Le recours à certaines stratégies en classe ▪ Un programme trop axé sur les enfants de 0-5 ans ▪ Les enseignantes et les enseignants non compétents ▪ Les exigences du DEC face aux étudiants adultes ▪ Les travaux exigés dans les stages ▪ Les confrontations avec les valeurs personnelles ▪ Les préjugés <p>« S'il y a de la répétition comme le lavage des mains, tous les jours, tu essaies de faire de quoi de nouveau. C'est venu long et, ça, je trouve cela plus difficile. Puis, pour moi, qu'un prof n'ait pas toute la base solide du cours, je trouve ça difficile. Ça, pour moi, c'est la chose qui vient m'agacer le plus. Je n'ai pas le goût de le faire ce cours-là dans ce temps-là. »</p> <p>« Parfois dans des cours j'entendais des commentaires et je faisais des remises en question. Il y a dans un cours une fille qui disait : " Je ne sais pas pourquoi, mais dans les pouponnières les gars n'ont pas leur place. " C'est quelque chose que je n'ai vraiment pas apprécié et ça a fait une autre remise en question. Ça m'est arrivé souvent, mais j'ai toujours passé au travers. »</p>
Abandon	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les enfants ▪ La relation avec les enseignantes et les enseignants <p>« Les enfants, le plaisir d'être avec eux. La relation avec les profs aussi, parce qu'on parle et ça mène plus loin. »</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les conflits de valeurs avec le milieu de stage ▪ La perception de la profession (rôle, salaire) ▪ La durée de la formation ▪ La santé personnelle <p>« Je ne verrais pas toute ma vie m'occuper des enfants des autres parce que les parents sont fatigués de travailler, pis ils ne prennent pas leurs responsabilités. »</p> <p>« Le côté salaire [...]. »</p>

Soulignons que les étudiants qui ont abandonné le programme font tout de même un bilan positif de leur passage dans cette technique. Les propos suivants témoignent de ce regard :

« Je ne pense pas avoir perdu mon temps. J'ai appris plein de choses utiles. Je ne vois aucunement ça comme un échec. Ça m'a appris que je ne voulais pas faire ça de ma vie. »

Suggestions des étudiants face à la formation :

L'analyse de l'ensemble des données d'entrevues a permis de circonscrire des recommandations dans le but de rendre la formation plus attrayante pour les étudiants masculins. Le tableau 25 situe les différentes dimensions nommées et les suggestions des étudiants en lien avec celles-ci.

Tableau 25 - Suggestions des étudiants en lien avec la formation TÉE

Sur le plan du contenu	Sur le plan des stages	Sur le plan du programme
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aborder davantage le sujet des préjugés ▪ Parler des techniques à adopter auprès des enfants <p>« Parler aux hommes de techniques pour éviter les malentendus sexuels, cours de sexualité et de développement psychosexuel, mieux équilibrer les cours pratiques et théoriques. Avoir plus d'hommes professeurs, donner aux étudiants et aux étudiantes des modèles masculins et féminins. Ne pas jumeler systématiquement les gars entre eux. »</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aller plus rapidement en stage pour vérifier le choix professionnel ▪ Avoir un modèle masculin ▪ Ne pas jumeler systématiquement les gars ensemble, offrir plutôt le choix à l'étudiant ▪ Revoir la charge des travaux en stage <p>« Envoyer en stage rapidement tu vois si tu es fait pour ça ou pas. Moi, je pense que l'on devrait aborder ce sujet (préjugés) dès le début de la formation, parce que ça ne sert à rien de cacher le pot aux roses, de toute façon ils vont y arriver. Ce n'est pas une mauvaise chose, ça fait partie du métier, comme un policier. »</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Créer des possibilités de rencontres pour l'ensemble des garçons de la formation ▪ Augmenter le nombre d'enseignants masculins ▪ Mieux faire connaître le programme pour augmenter le recrutement <p>« Mais j'aimerais aussi, c'est peut-être niais, de me rendre dans un service de garde et de passer la journée avec un éducateur qui nous dit quoi faire et quoi ne pas faire. Ça serait merveilleux. »</p> <p>« Qu'il y ait aussi un groupe spécial de gars ou des rencontres de gars avec les profs pour parler des problèmes des gars. Ça peut être intéressant. »</p>

En complément, l'importance de pouvoir être en contact avec des modèles d'éducateurs masculins durant la formation semble primordiale pour plusieurs d'entre eux. L'analyse

des données a permis de mettre en évidence les bienfaits perçus par cette mesure (Tableau 26).

Tableau 26 - Impacts favorables de la présence d'un modèle masculin

Impacts	Extraits de comptes rendus intégraux (<i>verbatim</i>)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Favorise l'apprentissage 	« Ça a été très instructif [...], on a beaucoup échangé [...],
<ul style="list-style-type: none"> ▪ C'est rassurant 	et il m'a dit que c'était important de ne pas changer ma façon de faire. »
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Favorise la proposition d'activités similaires 	« [...] avec un homme c'est différent, t'aimes ça voir quelqu'un du même sexe que toi, tu peux faire des choses que t'aimes entre gars et tout comme jouer au soccer avec les enfants. »
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Découvrir une méthode, une approche différente de celle des éducatrices 	« C'était extraordinaire. J'ai adoré, pas juste ça, c'est que c'est une personne qui m'a appris beaucoup. Quelqu'un de très compétent, beaucoup d'années d'expérience, donc ça a vraiment été une belle expérience. »
<ul style="list-style-type: none"> ▪ C'est un motif de poursuite des études 	« Je pense que si ça n'avait pas été de lui, je n'aurais pas continué nécessairement dans ce domaine- là. »

4.3.2. Les relations avec les enseignants et les enseignantes

Qualité des relations :

D'emblée, il convient de spécifier que, pour l'ensemble des étudiants rencontrés, les relations qui s'établissent avec le personnel enseignant dans ce programme sont principalement celles entretenues avec des enseignantes et des superviseurs féminins.

Pour la très grande majorité des étudiants, la relation avec les enseignantes et les enseignants est qualifiée de facile. Voici quelques extraits éloquentes.

« Je dis " tu " à mes profs et je peux avoir un lien qui est plus proche avec eux. Ça me permet de leur poser toutes les questions que je veux. »

« Ça va très bien, je trouve que je m'entends super bien avec les profs en général. On les connaît tous et c'est toujours les mêmes et c'est super amusant. »

Différences entre enseignants et enseignantes :

Pour les étudiants qui ont eu des cours avec un enseignant ou un superviseur, ils spécifient, comme le démontre l'extrait suivant, l'apport de cette présence pour eux.

« Ça m'a aidé quand j'ai fait son cours, ça m'a aidé côté figure masculine, c'est vrai que ça peut aider les garçons dans cette branche-là. Si lui il fait ça, pourquoi, moi, je ne peux pas. »

Aucune différence n'est perçue entre un homme ou une femme pour la supervision des stages. Par contre, entre l'enseignante et l'enseignant, les étudiants perçoivent quelques différences, notamment :

- Les hommes n'ont pas la même interaction que les femmes ;
- Les hommes ont une approche différente. Ils sont plus dynamiques, offrent des projets, ils ont une approche plus concrète dans leur enseignement.

« Au niveau de la dynamique. La pédagogie, je ne sais pas. Mais au niveau de la dynamique du cours, ce n'est vraiment pas pareil, non. »

« [...] c'est une question d'approche [...], on le vivait, c'était concret, il y avait des projets, des résultats, on animait. C'était très très dynamique. »

Traitements particuliers :

Dans leurs relations avec les enseignantes et les enseignants, les étudiants perçoivent que celles-ci sont particulières dans trois domaines. Le premier domaine concerne l'accueil qui leur est réservé en arrivant dans le programme, mais aussi leur présence comme telle dans leur formation. Ils se sentent généralement très accueillis et appréciés. Ils perçoivent une différence dans l'attention privilégiée qui leur est portée. Voici quelques extraits de compte rendu intégral (*verbatim*) à ce sujet :

« On ne se sent pas spécial, mais on sent que l'on a un regard qui est différent. C'est loin d'être un regard qui juge, on prend soin un peu de nous, ils ne veulent pas que l'on s'en aille. »

« Ils nous font vraiment confiance et qu'ils aiment ça qu'on soit là et qu'ils ne veulent pas qu'on parte. »

« Non. Ils font attention à nous, ils veulent nous garder ça c'est officiel, mais de manière normale. »

Un second domaine concerne le vocabulaire à leur égard et la féminisation des termes. Voici certains extraits qui soulignent les observations faites à ce sujet :

« Les professeurs sont tellement habitués d'avoir des filles en service de garde [...] ça fait un an et demi qu'on est ensemble qu'ils ont encore le réflexe de dire : " Les filles, faites ça..." Nous, on rit beaucoup avec ça. Au début, ça nous piquait un petit peu... on disait "on est là". Mais plus ça va on rit de ça parce qu'ils savent qu'on est là dans la classe. »

« Ils sont tellement habitués d'avoir que des filles que c'est rendu un tic pour aux autres les filles, les filles, [...]. »

« Il y a quelques profs qui essaient d'adapter leurs écrits. Par exemple, le plan de cours, [...] ils le mettent au masculin juste pour moi. »

« Souvent ils vont préciser les filles et le gars, mais...! Mais je suis tellement ouvert et s'ils oublient de dire le gars je ne me sentirai pas visé, inférieur non plus. »

Le troisième domaine touche le fait qu'ils se sentent pour certains « observés ». Autrement dit, leur seule présence ou absence en classe a rapidement un impact sur les rapports qui s'établissent. Voici quelques extraits de comptes rendus intégraux (*verbatim*) :

« Il y a des filles qui n'écoutent pas les explications et qui vont poser des questions, mais le prof ne se fâchera pas et va leur répondre. Par contre, moi, si je parle (durant une explication), elle ne me répondra pas parce qu'elle va avoir remarqué que je n'écoutais pas ou que je parlais, mais la fille, elle ne la remarquera pas. Mais ce n'est pas si grave et, moi, j'ai une voix de gars, peut-être qu'elle m'entend plus. »

« Je suis le seul homme dans la classe, on dirait que quand le prof pose une question on dirait qu'elle va aux filles, mais là il faudrait peut-être en poser une aux gars... On a l'impression que ça s'en vient [...]. »

4.3.3. *Les relations avec les pairs*

Dans cette partie, il sera question de la perception des étudiants face à leur vécu dans un programme où ils sont minoritaires et à l'intérieur d'une profession traditionnellement féminine. Comment s'adaptent-ils ? Comment s'ajustent-ils ? Voici donc leur regard sur cette réalité.

Le processus d'adaptation dans la classe :

Les propos des étudiants nous font constater que l'adaptation ne s'effectue pas simplement et rapidement. Non seulement le temps semble être un facteur généralement favorable à ce processus, mais celui-ci semble se combiner à d'autres dimensions qui facilitent l'intégration de l'individu masculin dans un univers féminin. Le tableau 27 donne un aperçu des facteurs qui semblent favoriser ou nuire au processus d'adaptation des étudiants masculins dans une classe.

Tableau 27 - Dimensions qui influencent l'adaptation

Dimensions qui facilitent l'adaptation	Dimensions qui nuisent à l'adaptation
<ul style="list-style-type: none">▪ Quand l'écart d'âge n'est pas trop grand (étudiant adulte contre étudiantes du secondaire)▪ Quand ils se retrouvent un seul homme avec un groupe de filles▪ Quand les filles adoptent des attitudes d'accueil à leur égard▪ Quand il y a des travaux d'équipe▪ Quand ils prennent l'initiative du premier contact <p>« La première semaine, moi, je suis toujours comme ça dans une nouvelle situation, j'ai tout le temps un petit laps de temps où je vais observer et où je ne parlerai pas. J'ai observé comment les filles interagissaient entre elles. Puis ce qui s'est passé, c'est les filles qui sont venues me voir, puis je me suis intégré à leur groupe. »</p> <p>« L'adaptation... ça s'est quand même bien déroulé, mais ça a pris quand même du temps pour être à l'aise dans une classe de filles...je crois. Je n'avais presque pas d'amies de filles à l'époque, c'est rare dans mes relations d'avoir beaucoup de filles comme ça. Ça a pris environ un mois avant que je sois à l'aise... »</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ Quand ils sont minoritaires, il y a une forme d'isolement, il y a la perception de ne pas faire partie de la classe.▪ Les préjugés face à l'homosexualité <p>« L'accueil du groupe classe [...], tu es avec 27 filles et il y a un gars, et à la 1re session tu ne le connais pas très bien, car les liens ils se créent au fur et à mesure. »</p> <p>« Y a des choses que je suis moins à l'aise en tant qu'une personne de 37 ans à faire avec du monde de, ... de 18-19-20 ans, ou eux autres c'est le party pis tout, alors que, moi, j'suis complètement à une autre place. »</p> <p>« Mais souvent la première question quand on est à l'éducation à l'enfance c'est " Es-tu gai ? "</p>

Le vécu en contexte de minorité et les stratégies d'adaptation en classe :

Les jeunes hommes, qui arrivent dans un programme à prédominance féminine, se voient rapidement confrontés à des réalités nouvelles qui ont leurs exigences. Dans les paragraphes précédents, nous avons déjà souligné cette réalité de vécu en contexte de minorité dans leur rapport avec les enseignantes et les enseignants. Dans la classe, cette réalité prend des dimensions tantôt positives, tantôt négatives selon le cas. Le tableau 28

situe ces deux types de contexte de vie qui sont vécus par les étudiants masculins dans ce programme.

Tableau 28 - Aspects positifs et négatifs du vécu minoritaire

Aspects positifs	Aspects négatifs
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Être le chouchou, la mascotte ▪ Place privilégiée dans le groupe <p>« J'aime bien être le point de mire, et le fait d'être le seul gars n'est pas déplaisant non plus, je me démarque sans même le vouloir, et ce n'est pas désagréable du tout. »</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La différence des relations avec les filles comparativement avec celles des gars <p>« S'il y a une chicane, ça se règle dans l'heure qui suit pis c'est fini. Mais dans un milieu de filles, ça dure... il faut être patient, pis de dire : " Bon regarde bien, regarde ce n'est pas ça que je veux dire " pis d'être conciliant pis d'être plus doux pis d'être, nous autres les gars, on est direct. »</p>
<p>Stratégies d'adaptation mises de l'avant</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Créer une connivence avec une personne du groupe (fille ou gars) ▪ Être patient avec les filles, ajuster les sujets de conversation ▪ Accepter d'assumer le rôle de leadership ▪ Se protéger, persévérer <p>« Avec l'autre gars on fait tous nos travaux ensemble, en sociologie, c'est nous qui choisissons notre sujet, toutes les filles ont choisi des sujets comme l'anorexie et tout ça, nous c'était la relation père-fils. On fait des travaux ensemble et ça paraît que c'est un travail peut-être plus par nous autres...que les filles. »</p> <p>« En général, quand je travaille en groupe, on me dit " toi S, tu es le seul garçon, donc c'est toi qui parle ". C'est tout le temps comme ça. »</p> <p>« Tout simplement, fais-toi une carapace et ne " badre " pas avec les préjugés que le monde te dit. Fais-toi une carapace, mais prends ta place. »</p>	

Perceptions de leur intégration actuelle :

Les étudiants rencontrés nous ont signifié qu'une fois qu'ils sont intégrés dans la classe leurs rapports avec les pairs deviennent faciles et aisés. Outre certaines exceptions en lien avec des dynamiques de classe plus difficiles, il se dégage, pour tous, que leur vécu actuel est agréable. Voici quelques exemples de propos :

« Ça va très bien, je m'entends avec tout le monde. »

« Dans la technique, on se voit tous les jours donc on a des liens plus forts. Et on s'aide pour les travaux et tout. »

« Très bonne, chaque fois qu'on est en travail d'équipe j'adore discuter avec les personnes. Oui, c'est un climat très très positif. »

Le regard des autres :

Inscrits dans ce programme, les étudiants ont également à composer avec le regard des pairs qui ne font pas partie du programme comme tel. Voici donc un aperçu de ces perceptions :

- Méconnaissance du programme, jugement, stéréotypes
- Appréciation de voir des jeunes qui font ce choix professionnel

« Comme quand on anime une activité à l'extérieur ou au gymnase, [...] les gens ils pensaient que ce n'était pas un cours [...]. Ils disent qu'en service de garde ce n'est pas comme une profession, c'est plus comme du gardiennage [...], tu gardes des enfants et je l'ai entendu très souvent. »

« Les hommes qui sont en TÉE sont considérés comme étant plus féminins. C'est ce qui revient le plus souvent. »

« On ne me le demande pas souvent, mais quand c'est arrivé les réactions sont ...ah c'est bienun garçon on en a besoin [...]. »

4.4. Les étudiants masculins dans les milieux éducatifs

Cette dernière section est en lien avec l'exosystème et le macrosystème qui, dans le cadre de cette recherche, correspondent à la confrontation de l'étudiant aux structures et aux valeurs sociales existantes dans les milieux éducatifs québécois. Cette section touche plus particulièrement les dimensions professionnelles comme telles. Elle regroupe deux grands axes, un premier qui donne un aperçu de la réaction des milieux face aux étudiants masculins et comment ces derniers vivent leurs premières expériences professionnelles. Le second cernerait les perceptions qu'ont les étudiants de cette profession.

4.4.1. Réactions des milieux

L'expérience de stage :

Le tableau 29 présente les perceptions qu'ont les étudiants de leur expérience de stage. Les relations avec les enfants, avec les parents, l'équipe de travail, mais également la réalité du stage qui est un aspect de la formation avec son lot d'exigences académiques.

Tableau 29 - Perceptions des stages

Dimensions positives du stage	Dimensions négatives du stage
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les relations avec les enfants et la découverte d'un âge particulier ▪ Les relations de support et d'appréciation de la part l'éducatrice, de l'équipe ▪ Appréciation de la part des parents <p>« Ma relation avec les enfants est très bien. Tout de suite en partant, ils étaient assez impressionnés de ma présence. Et la relation s'est bâtie très rapidement. »</p> <p>« J'ai travaillé avec les plus jeunes et j'ai adoré. Je le sens personnellement que je suis bien avec les enfants. »</p> <p>« J'ai gardé de bons contacts aussi avec les personnes. On apprend aussi beaucoup des éducateurs et éducatrices du milieu. »</p> <p>« La plupart des parents venaient me voir pour me dire que c'était le fun qu'il y ait un homme en service de garde. »</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le cahier de stage ou les travaux de stage ▪ Inconfort avec un groupe d'âge ▪ Préjugés de la part des parents ▪ Préjugés de la part des éducatrices <p>« Je détestais plus la paperasse de stage que mes cours. »</p> <p>« J'ai trouvé qu'il y avait beaucoup d'exigences au niveau des travaux pour les stages, c'était écœurant. Je pense que ça m'a plus rentré dans le corps qu'autre chose. »</p> <p>« Je me suis rendu compte que le groupe où j'étais avant je n'étais pas confortable (18 mois à 2 ans), je n'étais pas capable d'amener les choses correctement avec les enfants. »</p> <p>« J'ai déjà eu des parents qui ont voulu changer leur enfant de groupe, des parents qui ont des préjugés et qui ont peur pour leur enfant. »</p> <p>« Mon éducatrice était vraiment ouverte à ça. Au début elle m'observait plus, car avec les parents...un gars ...il y a des préjugés. S'ils devaient arriver avec des faits... elle aurait dit : " Non, non, il est correct, il a fait ça, ça. " . »</p>

La réalité des préjugés vécue par les étudiants qui choisissent de devenir éducateurs semble présenter une dimension avec laquelle ils doivent nécessairement composer. Voici certaines précisions quant à cette réalité et les stratégies que les jeunes doivent considérer pour affronter cet aspect dans la formation.

Victimes de préjugés et stratégies adoptées :

Le sujet des abus sexuels, qu'il soit abordé ou non par les jeunes hommes, ne laisse aucun d'eux indifférent. De fait, ils sont, à des degrés divers et selon les expériences de travail dans les milieux éducatifs, conscients de cette perception que la société a forgé en regard des hommes et des risques d'abus sexuels auprès des jeunes enfants. Que vivent-ils au juste et comment composent-ils avec ceci ? Le tableau 30 qui suit donne un aperçu des propos colligés à cet égard.

Tableau 30 - Attitudes face aux préjugés dans les milieux

Certains sont craintifs	Certains sont confiants
<p>« Au début le premier stage que j'ai fait, c'est au scolaire et j'étais vraiment très stressé, mais content parce que c'est là que je veux aller. Et, j'ai toujours eu peur des préjugés ; les gars et les enfants et la pédophilie. J'avais peur si je touche un enfant ou si les parents sont là. Mais, là, je me suis habitué et ça ne me touche plus vraiment comme avant. »</p> <p>« On en parle beaucoup dans le cours sauf que j'ai peur de ça, d'être accusé à tort ou quelque chose comme ça. Ta réputation est finie, tu ne peux même pas retourner dans le métier. Il faut que tu changes de branche complètement et c'est ça qui me fait peur surtout. »</p>	<p>« Moi, si l'enfant est bien et qu'il se développe comme il devrait se développer et qu'il est heureux dans ce qu'il fait, c'est ce qui m'importe. Ce que le parent peut penser m'importe peu. »</p> <p>« On peut toujours être mal interprété. En même temps, il ne faut pas que tu te casses le bonbon avec ça. Tu fais le travail que tu as à faire, tu restes professionnel. Et ça arrive des fois avec les enfants, avant 5 ans, eux, ils n'y pensent même pas, et c'est pour ça que j'aime travailler avec eux, ils n'ont aucune connotation sexuelle, ils vont t'accrocher les parties et ils ne s'en rendent même pas compte, ils te montent dessus, etc. »</p>
<p>Stratégies d'adaptation mises de l'avant</p>	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Développer une grande capacité d'adaptation <p>« Il faut que tu sois capable de jugement pour pouvoir aller faire un travail, parce que c'est encore des jugements qui se font au niveau de l'homme. Il faut que t'aies une capacité d'adaptation incroyable, j'pense. Incroyable parce que d'un parent à l'autre, d'un enfant à l'autre t'as des limites carrément différentes. »</p> ▪ Ajuster certains comportements en présence des enfants <p>« Je fais énormément attention, par contre, je ne prive aucun enfant d'un contact physique, je vais plutôt adapter ce contact-là. Par exemple, si un enfant plus petit veut me faire un câlin, et que son visage arrive à la zone x, ce que je vais faire, je vais simplement me mettre de côté, pour qu'il y ait une hanche, un os, ce sera plus inconfortable, mais je vais répondre au contact. »</p> ▪ Établir un lien de confiance avec le parent <p>« Souvent ce que j'aime faire, c'est de démontrer aux parents que l'enfant est bien avec moi. Parce que ce que tout bon parent veut, c'est que son enfant soit bien traité. »</p> 	

4.4.2. Vision de la profession

Cette dernière partie de la présentation des résultats vise à décrire la perception qu'ont les étudiants de cette profession. Cette profession qu'ils ont, pour la grande majorité d'entre eux, choisit d'exercer plus tard. Il sera question des perceptions qu'ils ont quant aux différences entre l'éducatrice et l'éducateur auprès des enfants et de l'apport des hommes en milieux éducatifs en général.

Perceptions des différences entre l'éducatrice et l'éducateur :

Pour la majorité des jeunes, ils perçoivent une différence entre une éducatrice et un éducateur auprès des enfants. Les étudiants soulignent dans leurs observations que les hommes sont plus énergiques, plus axés sur l'action, ont une tendance à improviser et à maintenir une certaine distance face à ce que vit l'enfant. Voici, dans le tableau 31, les éléments qui sont perçus comme étant différents.

Tableau 31 - Les différences entre un éducateur et une éducatrice

Extraits de comptes rendus intégraux (<i>verbatim</i>)	
Sur le plan des relations	« La relation est peut-être plus fine, plus forte côté social avec la fille. Mais le côté physique créatif des jeunes va peut-être plus se développer avec les garçons. »
Sur le plan des interventions	« Ils dramatisent moins les choses, [...] ils sont moins stressés. » « Les gars et les filles n'ont peut-être pas les mêmes techniques d'intervention. À la base c'est la même, mais c'est plus les interventions que ça change. En fait, c'est la relation qui change beaucoup, le seul fait qu'il y a un homme, déjà c'est beaucoup de points gagnés avec eux autres. Ils vont accepter rapidement un homme, et justement on peut partir avec une relation très rapidement comparée aux femmes. Les hommes ont leurs façons de fonctionner qui sont un peu différentes de celles des filles. »
Sur le plan des activités	« C'est plus physique, dans le sens qu'ils vont plus s'amuser en jouant, tandis que la femme va plus reculer et attendre. »

Perceptions de l'apport des hommes en milieu éducatif

Voici donc, pour terminer, le regard des jeunes sur la présence masculine dans les milieux éducatifs. La contribution des hommes et la nature de celle-ci auprès des enfants seront présentées dans le tableau 32 qui suit.

Tableau 32 - Apport des hommes en milieu éducatif

	Extraits de comptes rendus intégraux (<i>verbatim</i>)
Auprès des enfants	
<ul style="list-style-type: none">▪ Besoin d'un modèle masculin▪ Besoin de vivre des activités différentes▪ Besoins de compétition	<p>« Il faudrait en avoir plus, pour l'enfant c'est nécessaire, car dans les familles le père est souvent absent. Ils ont besoin de ce rôle-là, avoir un modèle masculin. »</p> <p>« Oui, c'est très important pour les enfants parce que ça prend un exemple féminin, mais un exemple masculin aussi. »</p> <p>« En milieu scolaire, j'ai des enfants qui sont venus me voir pour me dire qu'ils aimeraient ça avoir plus de garçons pour pouvoir faire des activités différentes. Eux, ils me le communiquaient. »</p> <p>« Plus de contact physique, plus de compétition. Les filles sont moins compétitives, mais les petits gars, ils ont tellement besoin de ça. »</p>
Auprès des parents	<p>« Les pères. les hommes qui ont des enfants qui viennent au service de garde disent : " Ha, ça fais tu du bien d'avoir des gars dans la place. » Il y a beaucoup de mères qui pensent ça. "</p> <p>« Ha, c'est le fun, ma fille n'arrête pas de parler de toi à la maison.»</p>
Auprès de la société	<p>« Un homme en service de garde c'est spécial, mais deux hommes en service de garde ! Ça peut commencer à conscientiser le monde que, oui, ce n'est pas juste les femmes qui sont capables. »</p>

Suggestions des étudiants pour la profession

Dans cette partie, il sera question des suggestions faites par les étudiants face aux améliorations à apporter dans deux domaines. Le premier touche leur préparation au stage, le premier bain dans ce monde professionnel. Le second concerne la profession d'éducateur. Le tableau 33 qui suit regroupe les principales recommandations émises.

Tableau 33 - Suggestions des étudiants relativement à la profession

Suggestions	
Concernant les stages	<ul style="list-style-type: none">▪ Aborder les sujets des préjugés face aux hommes <p>« Parler aux hommes de techniques pour éviter les malentendus sexuels : cours de sexualité et de développement psychosexuels. »</p> <p>« Mais certains profs vont l'effleurer vu qu'on est des hommes et que certains parents peuvent être réticents. D'autres n'en parlent pas du tout. Mais je pense que c'est important d'en parler un petit peu. Oui. »</p>
Concernant la profession d'éducateur	<ul style="list-style-type: none">▪ Présenter davantage l'image d'hommes éducateurs▪ Améliorer le salaire <p>« En gros, c'est pas mal l'image de la profession face aux hommes. Peut-être faire ressortir les bons points du travail aux hommes, que c'est un métier que tu fais ce que tu veux, que tu sois aussi en dedans qu'en dehors, etc. Peut-être plus de modèles garçons qui présenteraient le programme. »</p> <p>« Pour moi, la job que l'éducateur ou l'éducatrice font ça mériterait d'être plus rémunérée. C'est vraiment éduquer les enfants, ce n'est pas souder deux bouts de métal ensemble, là. C'est des enfants, là, c'est la base. Il devrait y avoir plus d'avantages sociaux pis un meilleur salaire. »</p>

Au terme de la description de l'ensemble des résultats concernant les étudiants, nous pouvons constater que les données sont nombreuses et riches d'information. Soulignons que les résultats seront discutés ultérieurement au chapitre six.

IV. LE POINT DE VUE DES ENSEIGNANTS ET DES ENSEIGNANTES EN TÉE

1. OBJECTIF

Notre troisième objectif vise à identifier les perceptions qu'ont les enseignants et les enseignantes de leurs pratiques éducatives en regard des garçons dans la formation TÉE. C'est principalement dans le cadre de groupes d'échange que les données ont été recueillies. La formule du partage du vécu lors d'échanges de groupe (focus group) entre enseignants et enseignantes a été retenue, de manière à susciter la mise en commun de l'ensemble des réalités vécues dans les différents cégeps qui offrent cette formation. Ces groupes de discussion ont tenté de répertorier les différentes réactions, modifications ou adaptations expérimentées par les participants quand ils ont eu à enseigner aux garçons en contexte majoritairement féminin.

2. MÉTHODES

2.1. Devis et procédures

Les participants sont des enseignants et des enseignantes qui se sont inscrits au colloque annuel de l'AEETÉE (Association des enseignants et enseignantes en Techniques d'éducation à l'enfance) en juin 2008. Cette association est née en 1994 et elle regroupe les enseignants et les enseignantes du programme TÉE offert dans les cégeps du Québec. La majorité des cégeps qui offrent cette formation (18/20) sont représentés dans le cadre de cette association. Un des ateliers offerts à ce colloque a été utilisé pour rejoindre un vaste échantillon d'enseignants et d'enseignantes en TÉE. L'atelier s'est déroulé comme suit. Premièrement, une activité de mise en train a été présentée à l'ensemble des participants où un professeur fictif (comédien) a fait état de manière humoristique de l'expérience à titre minoritaire des hommes en TÉE (10 minutes). Suite à cette présentation, les participants ont été invités à se joindre à un des six sous-groupes de discussion d'une durée de 45 minutes. Les participants sont revenus par la suite en plénière, où l'ensemble du projet de recherche a été présenté (30 minutes). Ainsi, 49 enseignants et enseignantes ont accepté de participer aux groupes de discussion sur une

possibilité de 60 inscriptions. Les six sous-groupes de discussion ont regroupé en moyenne huit participants. L'ensemble des discussions a été enregistré sur bandes audio.

Un canevas d'entrevue semi-dirigée a été élaboré pour favoriser et guider les échanges de ces groupes de discussion. Ce canevas a été testé une première fois auprès de huit enseignants (six femmes et deux hommes) du Cégep de Sherbrooke, puis il a été légèrement modifié suite à cette expérimentation. Plus précisément, quatre thèmes ont finalement été retenus, soit : 1- la première réaction lors de l'annonce de la présence d'étudiants masculins dans leur groupe classe, 2- leur vision du processus d'adaptation de ces étudiants dans le groupe de filles ; 3- la présence ou non d'ajustement dans les stratégies d'enseignement et 4- la présence ou non d'ajustement dans les stratégies d'évaluation (voir à l'annexe 5 pour une copie du guide d'animation). Cette première expérimentation a également permis de baliser le rôle des animateurs de manière à uniformiser le déroulement des groupes de discussion, puisque certains des participants ont accepté d'en faire l'animation (4/8). Les deux autres groupes de discussion ont été animés par les deux chercheuses principales de l'étude.

Un questionnaire autoadministré a complété cette collecte de données qualitatives (voir à l'annexe 6 pour une copie du questionnaire). Le questionnaire a recueilli le consentement ainsi que les données sociodémographiques des participants (sexe, âge, région de provenance, années d'expérience en enseignements, expérience d'enseignement auprès de garçons et expérience de supervision de stage auprès de garçons). Il contenait également deux questions de type Likert à quatre point (1 = en désaccord et 4 = en accord) portant 1-sur les types d'étudiants qui se dirigent en éducation à l'enfance et 2-sur les éléments qui pourraient influencer la persévérance des garçons dans la formation TÉE.

2.2. Analyses des données

Le traitement des données s'est fait en deux volets. L'analyse des données des questionnaires a été strictement descriptive. De manière à faciliter la lecture des résultats, les scores bruts des échelles de Likert ont été regroupés en deux catégories, soit en accord (tout à fait d'accord et plutôt d'accord) et en désaccord (plutôt en désaccord et tout à fait en désaccord).

De leur côté, les données qualitatives issues des groupes de discussion ont été analysées à travers les étapes *des mises en relations conceptuelles* telles qu'elles sont proposées par Paillé et Mucchili (2007). Le tableau 34 donne un aperçu des étapes successives qui ont permis de structurer la démarche d'analyse. Dans un premier temps, les comptes rendus intégraux (*verbatim*) des enregistrements audio ont été dactylographiés, puis lus et corrigés par les deux chercheuses.

Tableau 34 - Catégorisation des données du personnel enseignant en TÉE

Thèmes abordés en entrevue	Catégorisation finale
<p>Les premières réactions face à la présence d'étudiants masculins</p> <ul style="list-style-type: none"> Les réactions des enseignantes et des enseignants Les réactions des milieux 	<p>Caractéristiques personnelles des étudiants en TÉE</p> <ul style="list-style-type: none"> Les parcours Les personnalités Les différences entre les garçons et les filles Les facteurs favorisant leur intégration en classe
<p>Le processus d'adaptation des étudiants dans un groupe de filles</p> <ul style="list-style-type: none"> L'intégration en classe Le rôle des garçons dans le groupe L'impact sur le groupe Les réactions des filles Les différences entre les garçons et les filles L'impact de l'âge Le regroupement des garçons Le jumelage avec un éducateur 	<p>Les éléments en lien avec le vécu dans la classe</p> <ul style="list-style-type: none"> Les réactions des enseignantes et des enseignants Les aspects organisationnels L'impact sur l'enseignement L'encadrement et le soutien L'impact sur l'évaluation
<p>Les stratégies d'enseignement</p> <ul style="list-style-type: none"> L'impact pédagogique L'impact sur le contenu L'encadrement et le soutien aux garçons La présence d'un enseignant masculin Les besoins des enseignantes et des enseignants 	
<p>Les stratégies d'évaluation</p> <ul style="list-style-type: none"> L'impact sur l'évaluation L'encadrement et le soutien aux garçons La présence d'un enseignant masculin Les besoins des enseignantes et des enseignants 	<p>Les éléments en lien avec les milieux de garde</p> <ul style="list-style-type: none"> Les réactions des milieux (préjugés) Le jumelage avec un éducateur
<p>La profession</p> <ul style="list-style-type: none"> Le recrutement Les préjugés 	

Un premier regroupement comprenant une vingtaine de catégories a émergé de ces lectures. Les comptes rendus intégraux (*verbatim*) ont alors été saisis à l'aide du programme ACCESS selon cette première catégorisation. À l'analyse de cette première organisation, une deuxième classification a été effectuée afin d'éliminer les redondances et de regrouper, sous trois grands thèmes, les onze catégories finales. Un premier thème regroupe les éléments en lien avec les caractéristiques personnelles des étudiants masculins qui choisissent d'étudier en TÉE, un deuxième thème regroupe les éléments en lien avec le vécu en classe et, finalement, le dernier thème regroupe les éléments en lien avec les milieux de garde. Les résultats seront présentés et analysés plus finement selon ces catégories en indiquant les aspects dominants de chacune d'entre elles. Ces thèmes sont les mêmes que ceux utilisés pour analyser les entrevues des étudiants (voir le deuxième objectif), de manière à pouvoir trianguler les différents points de vue issus des différentes collectes de données.

2.3. Description des participants

À cette étape de la recherche, 49 enseignantes et enseignants ont participé à cette collecte de données. Comme l'illustre le tableau 35, six d'entre eux sont des hommes (12 %). La moitié des participants (49 %) sont âgés de 50 ans et plus.

Les participants proviennent de 10 régions de Québec. La région de Sherbrooke est surreprésentée, puisque la collecte de données a eu lieu dans le cégep de cette région. Les participants ont en moyenne 15 années d'expérience en enseignement, allant d'un minimum d'aucune expérience à un maximum de 30 ans. Près de 84 % d'entre eux ont déjà enseigné au moins une fois à un garçon et 71,4 % ont déjà supervisé un garçon en stage. Aucune différence significative n'a été observée entre le groupe des femmes enseignantes et celui des hommes enseignants.

Tableau 35 - Caractéristiques du personnel enseignant en TÉE

	Total	Hommes	Femmes
Sexe (% d'hommes)	12 %		
Groupe d'âge			
30 à 39 ans	14,3 %	16,6 %	14 %
40 à 59 ans	36,7 %	16,6 %	39,5 %
50 ans et +	49 %	66,6 %	46,5 %
Région			
Abitibi	4,1 %		4,6 %
Côte-Nord	4,1 %		4,6 %
Saguenay	10,2 %	16,6 %	9,3 %
Québec	6,1 %		7 %
Mauricie	6,1 %		7 %
Estrie	26,5 %	33,3 %	25,6 %
Laurentides	8,2 %	33,3 %	4,6 %
Montréal	2 %		2,3 %
Montréal	24,5 %		27,9 %
Outaouais	8,2 %	16,6 %	7 %
Années d'expérience			
Moyenne (é-t)	15,2 (7,2)	18,5 (7,6)	14,7 (7,2)
Expérience d'enseignement auprès des garçons (%)	83,7 %	83 %	84 %
Expérience de supervision auprès des garçons (%)	71,4 %	67 %	72 %

2.4. Résultats du questionnaire

Dans un premier temps, nous avons demandé aux enseignants quels types d'étudiants, selon eux, se dirigent en éducation à l'enfance. Le tableau 36 présente les réponses des enseignants à cette question. Cette même question a été demandée aux différents répondants de l'étude (jeunes du secondaire, étudiants en TÉE et milieux de garde), de manière à vérifier la présence ou non de préjugés à l'égard de ces étudiants.

Tableau 36 - Vision des hommes éducateurs par les enseignants

Les hommes qui se dirigent vers la profession d'éducateur	Peu à pas du tout (%)	Plutôt à beaucoup (%)
Ils veulent choquer/provoquer	96	4
Ils ont un caractère fort et une bonne estime d'eux	28	67
Ils sont à l'aise de travailler avec des femmes	16	81
Ils sont homosexuels	90	10
Ils sont plutôt « féminins »	84	16
Ils veulent changer la société	72	24
Ils sont fortement intéressés par la profession	10	90
Ils veulent se démarquer /se distinguer	71	26

Les résultats indiquent que les enseignants sont peu nombreux à associer les étudiants en TÉE à l'homosexualité (10%), à des hommes plus féminins (16 %) ou à des provocateurs (4 %). Pour la grande majorité, ces étudiants sont fortement intéressés par le programme (90 %) et ils ont une bonne capacité pour travailler avec les femmes (81 %).

Par la suite, nous avons demandé aux enseignants d'identifier, à partir d'une liste de 10 éléments, lesquels influencent le plus la persévérance des garçons dans la formation TÉE. Le tableau 37 rapporte les réponses à cette deuxième question.

Tableau 37 - Éléments qui influencent la persévérance des garçons en TÉE

	Peu à pas du tout (%)	Plutôt à beaucoup (%)
L'image projetée de la formation	55	38
Les contenus de cours	16	81
Les compétences à développer	35	63
Les approches pédagogiques	18	79
L'encadrement et le support	24	75
Les modalités d'évaluation	61	37
Les modalités de stage	37	61
La relation avec les enseignants-es	14	86
Les méthodes de travail de l'étudiant	24	57
Les raisons personnelles à l'étudiant	4	94
Autres : confiance en soi; motivation, influence des pairs		

Outre les raisons personnelles à l'étudiant (94 %), et donc qui ne sont pas du ressort de l'enseignant, les enseignants sont nombreux à associer la persévérance des étudiants en TÉE à la qualité de la relation avec eux (86 %), aux contenus du cours (81 %), aux approches pédagogiques (79 %) ainsi qu'à l'encadrement et au support offerts (75 %).

2.5. Résultats des groupes de discussion

Dans les paragraphes qui suivent, une description plus détaillée des résultats qui se dégagent des perceptions qu'ont les enseignants en TÉE face à la présence d'étudiants masculins dans leur classe sera présentée. Précisons qu'il s'agit bien du regard des enseignantes et des enseignants sur, premièrement, les caractéristiques personnelles des étudiants en TÉE, deuxièmement sur les éléments en lien avec le vécu dans la classe et, troisièmement, sur les éléments en lien avec les milieux de garde. Ainsi, c'est à partir du regroupement obtenu au terme de la démarche d'analyse telle qu'elle a été décrite plus tôt que ces perceptions seront exposées. Chacune de ces parties sera ponctuée d'extraits de comptes rendus intégraux (*verbatim*) représentatifs des propos des enseignantes et des enseignants participants.

2.5.1. Les étudiants masculins et leur parcours

Les parcours :

Le regroupement de l'ensemble des données dégage des tendances qui caractérisent les étudiants masculins qui s'inscrivent en Technique d'éducation à l'enfance. Tel qu'ils sont résumés et illustrés à partir de comptes rendus intégraux (*verbatim*) au tableau 38, les propos des enseignantes et des enseignants dégagent deux types d'étudiants selon le parcours scolaire effectué : les plus jeunes qui arrivent directement du secondaire et ceux qui font un retour aux études plus vieux et qui, généralement, ont des enfants ou travaillent déjà.

Tableau 38 - Impact du parcours des étudiants

Parcours	Caractéristiques	Extraits de comptes rendus intégraux (<i>verbatim</i>)
Ceux qui arrivent du secondaire	Ils semblent démontrer une certaine « solidité » pour être en mesure de s'adapter à un groupe de filles	« Parce qu'à 17 ans il faut du front pour te dire que tu t'en viens dans une technique de femmes, en éducation. »
	Ils semblent manquer de maturité	« Il y a des gars, des fois, qui manquent un peu de maturité, [...] ils vont jouer, ils ne pensent pas tout le temps à être éducateurs. Ils aiment jouer, [...] ils avaient des comportements plus d'adolescent. »
	Ils ont tendance à vouloir être populaires	« [...] les plus jeunes ont plus [...] cette tendance à vouloir être populaire... »
Ceux qui font un retour aux études	Ils semblent être plus indépendants	« Les personnalités plus vieilles vont être plus indépendantes et viennent sages, ils veulent passer au travers. Souvent, ils vont être en sessions intensives sur deux ans. »
	Ils choisissent, quand c'est possible, un cheminement de formation accéléré	
	Ils semblent avoir moins peur des préjugés	« [...] avec des plus vieux, souvent ils ont eu des enfants ou ils ont une certaine maturité, un certain dégageant face aux filles. Ils vont avoir un certain humour, une certaine distance, beaucoup plus sérieux, plus réservés, plus à leurs affaires. Puis moins le goût d'aller se mêler, d'être populaire. »
	Ils démontrent plus de dégageant face aux filles	
	Ils sont perçus comme étant plus sérieux, plus à « leurs affaires »	

Les personnalités observées :

Parmi l'ensemble des jeunes hommes qui passent à travers ce programme, les enseignantes et les enseignants observent également deux types de personnalité distincts : les sociables et les discrets. Le tableau 39 reprend les caractéristiques dominantes de ces deux types d'étudiants.

Tableau 39 - Impacts des personnalités des étudiants

Personnalité	Caractéristiques	Extraits de comptes rendus intégraux (<i>verbatim</i>)
Sociable	<p>Ils se démarquent ; ils font un peu « coq »</p> <p>Ils prennent leur place</p> <p>Ils sont écoutés</p> <p>Ils attirent un groupe de filles autour d'eux</p> <p>Ils s'affirment facilement</p> <p>Ils assument leur masculinité, ils sont bien dans leur corps</p> <p>Ils établissent des relations privilégiées avec des filles</p>	<p>« Ils prennent leur place en général. »</p> <p>« On les voit souvent, moi, je constate qu'il se fait un petit noyau autour de lui. »</p> <p>« Il y en a que c'est leur harem, tu vois que ça gravite autour. »</p> <p>« (...) mais j'en ai eu qui avaient beaucoup de caractère, qui s'affirmaient bien et facilement. »</p>
Discrète	<p>Ils sont silencieux</p> <p>Ils se cachent un peu dans le groupe</p> <p>Ils se moulent au groupe</p>	<p>« Souvent, je trouve qu'ils se moulent au groupe. »</p> <p>« Ils étaient silencieux, qui se cachent un peu dans le groupe. »</p> <p>« Lui se fondait totalement dans mon groupe de filles. »</p>

Les différences entre garçons et filles :

Que ce soit dans la classe ou dans les stages, les enseignantes et les enseignants constatent certaines différences entre les étudiants masculins et féminins. Le tableau 40 résume et illustre à partir des comptes rendus intégraux (*verbatim*) ces principales différences.

Tableau 40 - Les différences entre garçons et filles

	Observations	Extraits de comptes rendus intégraux (<i>verbatim</i>)
Comme apprenant :	<p>Ils écrivent moins, développent moins leurs idées Ils sont moins perfectionnistes Ils ont plus l'esprit de synthèse Ils ont une approche différente, une manière différente d'aborder un sujet ils ont un angle de vue différent</p>	<p>« Il y a des profs qui disent (quand il y a des gars) qu'ils écrivent peu et ne développent pas autant, »</p> <p>« Ils vont avoir, sans encore là être stéréotypés, ils vont avoir une manière différente de faire le travail, parfois peut-être moins perfectionniste. »</p> <p>« Je trouve qu'ils ont la capacité de synthèse quand ils parlent comparativement aux filles qui analysent beaucoup. »</p>
Comme éducateur :	<p>Ils apportent des choses différentes aux enfants Leur animation est plus physique (ex. : piste d'hébertisme) et ils ont plus de tolérance à la bataille, au chamaillage Ne voient pas la sécurité et les risques de la même façon que les filles</p>	<p>« Il y a beaucoup de contribution dans un service de garde du fait qu'ils offrent des choses différentes aux enfants. »</p> <p>« Je me souviens qu'en stage il avait poussé les enfants à grimper dans les arbres d'un parc, et il avait raconté ça en classe et ça avait un peu choqué les filles. »</p> <p>« Lorsqu'il y a un gars, on peut aller plus loin plus lousse dans la sécurité que les mesures très strictes [...]. »</p>

Les facteurs favorisant leur intégration en classe :

Dans l'ensemble des propos recueillis, les enseignantes et les enseignants soulignent de façon unanime que l'intégration de l'étudiant et sa persistance dans le programme semblent être facilitées ou au contraire entravées quand l'étudiant présente certaines caractéristiques. La synthèse de ces caractéristiques est présentée dans le tableau 41.

Tableau 41 - Facteurs favorisant l'intégration en classe

Adaptation	Caractéristiques	Extraits de comptes rendus intégraux (<i>verbatim</i>)
Facile	Quand il est mature Quand il est plus indépendant Quand il démontre un dégage­ment face aux filles Quand il use d'humour Quand il crée une complicité avec une autre personne dans la classe (fille ou gars) Quand il est chouchouté, protégé par les filles	« Ceux qui s'en sortent mieux, dans ce sens-là j'ai trouvé ça plus facile avec des plus vieux, souvent ils ont eu des enfants ou ils ont une certaine maturité, un certain dégage­ment face aux filles. Ils vont avoir un certain humour, une certaine distance, [...] » « Moi, j'avais remarqué que les gars qui persistent ont souvent une complicité avec une amie, ils ont une amie dans la classe. »
Plus difficile	Quand la personne a des problèmes de communication Quand la personne a des problèmes de relation Quand elle est trop différente, entre autres, dans les idées sur l'éducation Quand elle ne s'investit pas dans les travaux Quand elle adopte des comportements qualifiés de « bizarres »	« Il y en a un qui avait un gros gros problème de communication et de relation [...], il se faisait rejeter complètement, complètement. [...] » « C'est comme une fille, si elle est le moins différent, elle va être moins vite acceptée. C'est pareil pour les gars. Il y avait des gars qui se faisaient moins bien accepter parce qu'ils avaient des idées particulières sur l'éducation à l'enfance. Ils affirmaient ces idées-là en classe et ça pouvait choquer un peu les filles. »

2.5.2. Éléments en lien avec le vécu en classe

Lors des discussions, les enseignants et les enseignantes ont largement abordé l'impact des étudiants masculins dans la classe sous différents angles.

Les réactions des enseignantes et des enseignants :

Comme le montre le tableau 42, les enseignantes et les enseignants ont des réactions plutôt positives à la venue d'étudiants masculins dans leur classe. Ils les accueillent de manière personnalisée et considèrent leur apport comme étant positif sur le climat de la classe.

Tableau 42 - Impact des étudiants masculins sur la classe

Réactions des enseignantes et des enseignants	Extraits de comptes rendus intégraux (<i>verbatim</i>)
▪ Présence appréciée, accueil privilégié	« Moi, je dis yé! parce que je trouve ça plaisant. » « Je vais avoir un mot spécial pour eux autres en termes de trouver intéressant qu'ils soient là, les trouver courageux, pis je nomme devant le groupe que je trouve ça intéressant et je leur dis chapeau d'être passés par-dessus certaines difficultés pis d'être là. Je leur souhaite d'être là jusqu'à la fin. »
▪ Change la dynamique de la classe	« C'est bon pour les filles et se faire confronter à des valeurs. Il n'y a pas juste une façon de penser, [...] c'est de l'ouverture [...]. » « Il obligeait l'équipe des filles de regarder un problème sous un autre angle. Puis, en classe, je dirais que les garçons solides provoquent ça, à regarder sous un autre angle, ...c'est une richesse. »
▪ Apport d'une vision différente dans les cours (sujets abordés, activités présentées)	« Ça change tout dépendamment du caractère du gars. Mais ça fait une différence dans notre dynamique. dépend du caractère, mais ça fait toujours une différence. » « Et les gars nous amènent des barbecues et des tondeuses ! Ça, les filles c'est tellement bénéfique pour elles... »
▪ C'est un apport positif tant pour les enseignantes et les enseignants que les étudiantes	« J'avais un garçon dans une classe et j'étais contente parce que, quand je vais parler de la profession, il va pouvoir me parler de ses motivations à être ici. »

Les réactions des filles face aux garçons :

Si les enseignantes et les enseignants sont plutôt ouverts à l'arrivée d'étudiants masculins, ils observent que les étudiantes de leurs côtés réagissent de façon mitigée (tableau 43).

Tableau 43 - Réactions des filles face aux garçons

Réactions des filles face aux garçons	Extraits de comptes rendus intégraux (<i>verbatim</i>)
<p>Aspects positifs :</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Contentes ; recherche de séduction Protection, maternage, chouchoutage <p>Aspects négatifs :</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Présence de préjugés face à l'homosexualité	<p>« Les filles étaient protectrices, très maternelles. »</p> <p>« Habituellement chez nous, ils sont assez chouchoutés. »</p> <p>« Les garçons sont différents, mais souvent les filles les protègent. Et elles sont contentes d'avoir un gars dans le groupe. Elles l'intègrent et le couvent. »</p> <p>« Il y a des gars aussi qui se sentent obligés de rassurer un groupe de filles. Ils vont dire dans les premières semaines " ma blonde », juste pour dire ... " que je ne suis pas gai ". Et pour les filles la question est toujours là : "As- tu une blonde ?, es-tu homosexuel ? " La question est toujours là [...]. »</p> <p>« Parce qu'il ne faut pas se le cacher, il y a des préjugés, il y a encore des filles qui disent qu'étant donné qu'ils sont dans ce métier-là c'est parce qu'ils sont gais. Il y a une fille qui me disait qu'elle ne sortirait jamais avec un gars qui est en Techniques d'éducation à l'enfance. »</p>

Les stratégies d'enseignement utilisées :

Si certains enseignants ont le souci d'ajuster leurs approches pédagogiques de manière à intégrer ou à utiliser une vision plus masculine dans les cours, d'autres considèrent au contraire qu'un traitement équitable est de mise alors que d'autres encore se questionnent sur la meilleure façon de leur enseigner.

Tableau 44 - Stratégies d'enseignement utilisées

Réactions des enseignantes et des enseignants	Extraits de comptes rendus intégraux (<i>verbatim</i>)
<p>Ce qui est ajusté :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ajustement du vocabulaire dans le discours oral ▪ Intégrer la vision masculine dans les sujets abordés en interpellant les gars Ajustements dans les exemples et les activités proposés. ▪ Adoption d'attitudes qui favorisent l'ouverture à l'autre, à la différence, etc. ▪ Plusieurs soulignent le souci d'intégrer d'office la dimension masculine dans les cours. ▪ Pour la formation à distance, l'ensemble du matériel de promotion est ajusté. 	<p>« Il faut faire attention à notre façon de parler, il faut faire attention à notre vocabulaire, lorsqu'il y a un garçon dans la classe, éducatrice/éducateur, [...] faire attention à la littérature, [...] tenir compte du masculin. »</p> <p>« [...] je change ma pratique au niveau des garçons, et c'est un plus, quand on donne notre opinion c'est là que je vais aller chercher le gars. »</p> <p>« Au niveau des valeurs, comme les homosexuels, il fallait faire attention aux filles parce qu'elles peuvent émettre des jugements, etc. J'étais aux aguets pour faire attention et leur amener une ouverture [...]. »</p> <p>« Qu'il y ait ou non des gars dans ma classe. (le groupe est d'accord). Moi, je vais faire un travail tout de suite à l'automne pour amener une couleur, oui plus masculine, plus motrice. »</p> <p>« On utilise « éducateurs, éducatrices » ... »</p>
<p>Ce qui est maintenu :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Même contenu de formation 	<p>« On développe l'écoute active, donc c'est le reflet des besoins. »</p> <p>« On leur demande la même polyvalence en fin de compte. »</p> <p>« Les outils qu'on leur donne devraient s'appliquer autant à l'un qu'à l'autre. »</p>
<p>Ce qui questionne :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Certaines stratégies <p>Certaines activités</p>	<p>« Parfois je trouve que je ne m'adapte pas assez, mais en même temps, j'ai 25 filles en avant de moi. »</p> <p>« Je ne suis pas sûre que je contribue tant que ça à les garder. »</p> <p>« Je me demande si ce n'est pas le type d'activités qu'on propose ou valorise qui pose un frein, qui empêche les gars à s'intéresser à l'éducation à l'enfance. »</p>

Les stratégies d'encadrement utilisées :

Du côté de l'encadrement et du support offert, les enseignantes et les enseignants semblent plus enclins à aller au-devant des étudiants et à leur offrir leur aide (tableau 45).

Tableau 45 - Stratégies d'encadrement utilisées

Réactions des enseignantes et des enseignants	Extraits de comptes rendus intégraux (<i>verbatim</i>)
En lien avec les cours : Certains offrent un support privilégié quand c'est ciblé comme besoin ou parce qu'il y a le désir de les garder dans le programme	« Il faut travailler fort pour qu'ils fassent des lectures, les exercices d'équipe, [...] d'être préparé. Oui, je pense que je suis obligé de travailler plus fort. Des fois même de ramasser leurs documents [...]. Je trouve que les garçons sont plus écartés dans ces choses-là. » « [...] on veut tellement les garder que, là, on va les aider à s'organiser. »
Pour d'autres, c'est la même approche pour les filles comme pour les gars, toutefois, ils ont tendance à les valoriser, à les encourager davantage	« Moi non plus, je ne change rien dans mon encadrement, mais je les encourage beaucoup des gars que je tente de les valoriser, les encourager, [...] est-ce que je le fais davantage ? Sûrement, je l'avoue. »
En lien avec les stages : Le suivi et le support sont plus assidus en stage (ex. : travaux)	« Oui, dans le sens qu'en stage [...], il va falloir que je le suive de près au début [...] pour voir si ça enclenche dans les travaux écrits. Dans le fond, oui, je fais quelque chose de différent. » « le dépistage est plus rapide chez les gars. »

Les stratégies organisationnelles :

Sur le plan organisationnel, les enseignantes et les enseignants ont nommé uniquement deux mesures qui peuvent être mises de l'avant pour favoriser la réussite de ces étudiants dans la mesure du possible (tableau 46).

Tableau 46 - Stratégies organisationnelles

Réactions des enseignantes et des enseignants	Extraits de comptes rendus intégraux (<i>verbatim</i>)
<p>Regroupement des garçons</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Brise l'isolement▪ L'intégration semble plus facile lorsqu'un lien privilégié s'établit avec l'autre, qu'il soit fille ou garçon	<p>« On fait des démarches auprès des aides pédagogiques pour qu'ils les regroupent. »</p> <p>« Dans le sens que lorsqu'il est seul, on a un peu d'inquiétude à savoir s'il va s'intégrer. Ça prend quelqu'un d'assez bien équilibré pour être avec les filles. Ça prend un gars assez solide. Quand ils sont deux, moi, je trouve cela plus plaisant. »</p> <p>« J'ai des personnes en tête qui ont une amie fille. Parce que s'ils sont deux gars et qu'il y en a un qui part, l'autre se retrouve isolé. »</p> <p>« Le pairage, oui, entre un gars et une fille. De faire les travaux d'équipes. Ça prévient aussi le rejet. »</p>
<p>Présence d'un enseignant</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Semble développer une complicité, une connivence, peut devenir un allié.	<p>« Parfois je sentais, entre gars, qu'on n'avait pas besoin de rien se dire. »</p> <p>« C'est une complicité. »</p> <p>« Là où c'est le fun, c'est qu'on a une équipe où il y a plusieurs professeurs gars. C'est comme : " Ha enfin, on a un allié. " C'est le fun pour eux qu'on soit capable de leur offrir quelques professeurs gars. »</p>

Les stratégies d'évaluation :

Enfin, c'est sur le plan de l'évaluation que les enseignantes et les enseignants nous ont fait part de leur plus grand souci d'équité (tableau 47).

Tableau 47 - Stratégies d'évaluation

Réactions des enseignantes et des enseignants	Extraits de comptes rendus intégraux (<i>verbatim</i>)
Dans les cours : <ul style="list-style-type: none">▪ Souci d'équité	« J'essaie d'avoir les mêmes exigences et je ne me sens pas bien quand je n'ai pas les mêmes exigences. » « [...] les gars ne se forcent pas énormément, mais moi ce n'est pas parce que c'est un gars que je vais me fermer les yeux. »
En stage : <ul style="list-style-type: none">▪ L'impact des préjugés sur le stagiaire peut avoir un effet sur l'évaluation du stage	« Il a le goût de les prendre et des embrasser, mais il se freine pour leur évaluation et ça peut jouer. C'est dommage. »
<ul style="list-style-type: none">▪ Nécessité de s'adapter pour contrer l'attitude plus tolérante des milieux vis-à-vis des gars	« Au niveau des évaluations où ça devient un problème quand on se fie, c'est que les milieux sont plus tolérants avec les gars. »

2.5.3. Éléments en lien avec les milieux de garde

Dans le tableau 48 qui suit, on retrouve la vision des enseignantes et des enseignants concernant la présence masculine dans les milieux de stage. C'est davantage le regard du superviseur qui est retenu dans ce cadre-ci. Encore ici, on constate des réactions mitigées de la part des milieux de garde à leur égard, réactions plutôt favorables de la part des éducatrices, réactions plus partagées de la part des parents. Enfin, tout comme l'ont mentionné les étudiants, les enseignantes et les enseignants voient plusieurs bénéfices à jumeler les étudiants à un éducateur masculin quand la chose est possible.

Tableau 48 - Impact des étudiants sur les milieux de stage

Observations	Extraits de comptes rendus intégraux (<i>verbatim</i>)
<p>Réactions des milieux face au stagiaire</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Des réactions positives principalement de la part de l'équipe (présence masculine, activités différentes) ▪ Des réactions négatives principalement de la part des parents (craintes d'abus sexuels) 	<p>« Dans un milieu où il y a un gars, il y a une culture qui se développe et on en retrouve un, deux, trois gars dans le même milieu. Le fait d'entraînement. » « En supervision de stage où l'éducatrice va dire que les enfants l'aiment et que c'est génial. »</p> <p>« Certains milieux où ils ne voulaient pas avoir d'homme stagiaire parce qu'il y avait des changements de couches. »</p> <p>« Moi, j'ai eu un stagiaire qui a dû changer des couches et il s'est rendu compte que le père ne le prenait pas, et ils ont dû s'expliquer. »</p> <p>« Il y en a un qui disait : " Moi, je ne vais jamais changer un enfant tout seul, [...] moi, je ne veux pas me faire dire quoi faire par les parents ", et c'est clair que s'il doit changer un enfant il ne va pas le faire dans une toilette fermée. Pour lui, c'était bien bien important de garder sa crédibilité en tant qu'éducateur. »</p> <p>« J'ai un exemple dans notre jardin d'enfants [...], où on accueillait des enfants, la toilette est dans le fond de la salle et la porte est ouverte. Et l'enfant demande à l'étudiant : "J'ai envie ", [...] il est tout petit, il a besoin d'aide, et on est dans le même local et la porte est ouverte. L'étudiant me dit : " Je ne suis pas à l'aise. " Les éducateurs sont là le miroir de l'autre côté. Il me dit : " Qu'est-ce qu'ils vont penser, je ne veux pas aller tout seul dans la salle de bain." »</p>
<p>Jumelage stagiaire et éducateur</p> <p>Effet positif :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Présente un modèle masculin ▪ Élément facilitant l'identification professionnelle ▪ Peut combattre certains préjugés <p>Effet négatif</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Préjugés face à l'homosexualité 	<p>« Pour toutes sortes de raisons, je trouve qu'ils ont besoin de ce contact masculin-là. »</p> <p>« Je pense qu'ils ont besoin d'un modèle et c'est humain d'avoir besoin d'un modèle, c'est rassurant de savoir qu'un gars comme toi qui n'es pas homosexuel [...]. »</p> <p>« Je me disais pour un étudiant qui se retrouve déjà en minorité et pour nos éducateurs en région, il y en a plusieurs que c'est apparent qu'ils sont homosexuels. Dans quelle mesure est-ce qu'on ne confronte pas encore l'étudiant ? »</p>

Au terme de la description de l'ensemble des résultats concernant les enseignantes et les enseignants, nous pouvons constater que les perceptions de ces derniers viennent confirmer certaines données obtenues auprès des étudiants masculins. Par ailleurs, ces perceptions apportent un éclairage complémentaire sur le vécu des étudiants masculins qui poursuivent ou non une formation dans le programme TÉE. Rappelons que les résultats seront discutés globalement au chapitre six.

V. LE POINT DE VUE DES MILIEUX DE GARDE

1. OBJECTIF

Le dernier objectif de cette étude consiste à identifier la perception des éducateurs et des gestionnaires des CPE sur la formation collégiale en TÉE et sur la place des hommes dans les services de garde en général. Il apparaissait intéressant, pour terminer le tour d'horizon de la question, de recueillir les perceptions des professionnels œuvrant dans les milieux de garde. Les gestionnaires ont été ciblés comme représentant des CPE pour leurs connaissances approfondies du milieu et leur vision plus globale de la situation, puisqu'ils sont en contact avec les employés, les enfants, les parents et le conseil d'administration. Dans les cas où un éducateur se trouvait à l'emploi des CPE sélectionnés, le point de vue singulier des représentants de ces derniers a également été sollicité.

2. MÉTHODE

2.1. Devis et procédures

Pour cette dernière collecte de données, 20 % des CPE du Québec (156) ont été sélectionnés au hasard à partir de la liste du Répertoire des Centres de la petite enfance, garderies et bureaux coordonnateurs de la garde en milieu familial du Ministère de la famille et des Aînés (2007). Ces CPE ont reçu à l'automne 2008 un courriel les invitant à compléter un questionnaire électronique via une page Web et leur demandant, le cas échéant, d'inviter les éducateurs à leur emploi à compléter un questionnaire distinct disponible sur cette même page Web (voir à l'annexe 7 pour une copie de la lettre). Après 15 jours, un appel téléphonique de relance a été fait à l'ensemble des CPE sélectionnés dans le but de vérifier si les gestionnaires avaient bien reçu le courriel en question et de solliciter à nouveau leur participation si ce n'était déjà fait. Finalement, 70 gestionnaires de CPE ont accepté de répondre au questionnaire (45 % de l'échantillon) ainsi que 20 éducateurs.

2.2. Cueillette de données

2.2.1. Questionnaire pour les gestionnaires

Le questionnaire utilisé pour recueillir les perceptions des gestionnaires contient 30 questions à choix multiples plus quatre questions ouvertes, où les participants pouvaient donner des précisions qualitatives à leurs réponses. Les questions étaient à choix multiples prédéterminées ou de type Likert à cinq choix (très positif, positif, neutre, négatif, très négatif). Ainsi, cinq thèmes ont été abordés : 1- les pratiques en matière d'embauche d'hommes éducateurs (neuf questions fermées) ; 2- leurs perceptions de la qualité de la formation collégiale (trois questions fermées plus deux questions ouvertes) ; 3- leurs perceptions des différences entre les éducateurs et les éducatrices (quatre questions fermées plus une question ouverte) ; 4- l'apport et la place des hommes dans les milieux de garde (six questions fermées plus trois questions ouvertes) et 5- les données sociodémographiques (cinq questions fermées). Ce questionnaire a été mis sur pied à partir du programme Netsondage version 1.2 (CCDMD, 2007). Il a aussi fait l'objet d'un prétest auprès de sept ex-gestionnaires devenus enseignants au cégep pour vérifier la clarté et la pertinence des questions, le temps de passation ainsi que l'accès informatique. Le questionnaire a été modifié quelque peu, suite aux recommandations émises à la suite du prétest (voir à l'annexe 8 pour une copie du questionnaire).

2.2.2. Questionnaire pour les éducateurs

Le questionnaire utilisé pour recueillir les perceptions des éducateurs contient 22 questions à choix multiples plus quatre questions ouvertes, où les participants pouvaient donner des précisions qualitatives à leurs réponses. Les questions étaient à choix multiples prédéterminées ou de type Likert à quatre ou cinq choix (pas du tout en accord, un peu, moyennement, plutôt ou beaucoup en accord). Ainsi, cinq thèmes ont été abordés : 1- leur expériences et préférence en matière de travail (cinq questions fermées) ; 2- leur formation (sept questions fermées plus deux questions ouvertes) ; 3- leurs perceptions d'eux-mêmes et des différences avec les éducatrices (cinq questions fermées plus une question ouverte) ; 4- l'apport et la place des hommes dans les milieux de garde (trois questions fermées plus une question ouverte) et 5- les données sociodémographiques (deux questions fermées). Développé à partir du programme Netsondage version 1.2 (CCDMD, 2007), ce questionnaire a fait l'objet d'un prétest auprès de trois ex-éducateurs, devenus enseignants ou conseiller pédagogique, pour vérifier la clarté et la pertinence des questions, le temps de passation, ainsi que l'accès informatique. Le questionnaire a été modifié quelque peu, suite aux recommandations émises à la suite du prétest (voir à l'annexe 9 pour une copie du questionnaire).

2.3. Résultats du questionnaire destiné aux gestionnaires

2.3.1. Portrait des gestionnaires répondants

Le tableau 49 situe les caractéristiques des 70 gestionnaires qui ont répondu au questionnaire et celles du CPE auquel ils sont rattachés. Comme on peut le constater, les répondants sont à grande majorité de sexe féminin (86 %) et sont en poste pour la plupart depuis plus de cinq ans (81 %). Les CPE qu'ils représentent sont en provenance de onze régions administratives du Québec, près de 80 % ont plus de 60 places au permis et 61 % dispensent des services de garde depuis plus de 20 ans. Enfin, 19 % de ces CPE rejoignent plus de familles monoparentales que la moyenne provinciale établie par l'Institut de la statistique du Québec (2005).

Tableau 49 - Portrait des gestionnaires répondants

Caractéristiques	%
Sexe du répondant	
Femmes	86
Hommes	14
Expérience comme gestionnaire	
Plus de 10 ans d'expérience	44
Entre 5 et 10 ans d'expérience	37
Moins de 5 ans d'expérience	19
Régions d'appartenance de CPE	
Bas St Laurent- Gaspésie - Îles de la Madeleine	4
Saguenay - Lac Saint-Jean	9
Québec/Chaudières - Appalaches	20
Mauricie - Centre du Québec	9
Estrie	16
Lanaudière	4
Montérégie	4
Île de Montréal	23
Outaouais	4
Abitibi-Témiscaminque	3
Côte-Nord	4
Grosseur du CPE	
CPE de plus de 60 places au permis	79
CPE de moins de 59 places au permis	21
Années d'existence du CPE	
21 ans et plus d'existence	61
20 ans et moins d'existence	39
Taux de familles monoparentales	
Moins de 20 %	81
Plus de 20 %	19

2.3.2. Pratiques en matière d'embauche

En examinant d'abord les pratiques d'embauche, les chercheuses voulaient savoir si les gestionnaires recevaient des demandes d'emploi de la part de candidats masculins et s'ils recevaient ces derniers en entrevue. De plus, il leur a été demandé de définir la personnalité des candidats. Les résultats du tableau 50 indiquent qu'au cours de la dernière année, 41 % ont répondu n'avoir reçu aucune demande d'emploi venant d'un homme. Des 59 % de CPE qui reçoivent des demandes, 85 % ne les rencontrent pas en entrevue ou uniquement à l'occasion, contre 15 % qui vont rencontrer régulièrement les hommes en entrevue.

Tableau 50 - Demandes d'emploi

Demandes d'emploi	%
Demandes de la part de candidats masculins	
Aucune	41
Entre 1 et 2	53
3 et plus	6
Rencontre les candidats en entrevue	
Jamais	5
À l'occasion	80
Régulièrement	15

Le tableau 51 décrit la perception des répondants sur les caractéristiques des hommes éducateurs qui font ce type de choix professionnel. Les résultats indiquent que les gestionnaires semblent présenter peu de préjugés sexistes face aux éducateurs et qu'ils associent en grande majorité le choix de devenir éducateur à l'intérêt pour la profession et à l'aisance pour travailler dans un milieu féminin.

Tableau 51 - Vision des CPE des hommes éducateurs à l'enfance

Les hommes qui se dirigent vers la profession d'éducateur	Peu à pas du tout (%)	Plutôt à beaucoup (%)
Ils veulent choquer/provoquer	0	0
Ils ont un caractère fort et une bonne estime d'eux	61	39
Ils sont plutôt à l'aise de travailler avec des femmes	4	96
Ils sont plutôt homosexuels	98	2
Ils sont plutôt « féminins »	98	2
Ils veulent changer la société	77	23
Ils sont fortement intéressés par la profession	3	97
Ils veulent se démarquer/se distinguer	91	9

Lors de l'embauche de personnel, nous avons par la suite vérifié dans quel groupe d'âge, à compétence et ancienneté égales, les gestionnaires dirigeraient idéalement les éducateurs et les éducatrices. Les résultats présentés au tableau 52 indiquent que, malgré une majorité de répondants qui n'a pas de préférence (entre 54 % et 81 % selon les groupes d'âge), un certain nombre préfèrent les hommes éducateurs auprès des enfants plus âgés (31 % auprès des 5 ans) et les éducatrices auprès des enfants plus jeunes (43 % auprès des poupons).

Tableau 52 - Groupes d'âge privilégiés par les gestionnaires

Groupes d'âge	Éducateur %	Aucune différence %	Éducatrice %
En pouponnière	3	54	43
Après des 18 -24 mois	6	65	29
Auprès de 2-3 ans	9	81	10
Auprès des 3-4 ans	21	79	0
Auprès des 5 ans	31	69	0

Au moment du sondage, 54 % des gestionnaires disent avoir au moins un homme à l'emploi dans leur milieu contre 46 % qui n'en n'ont aucun. Du pourcentage de CPE qui a des hommes à l'emploi, bien que dans la majorité des cas il soit seul, dans 6 % ils sont jusqu'à cinq employés à temps plein (voir tableau 53). Notons que ces hommes n'occupent pas tous un poste d'éducateur. Soulignons également que lorsque les hommes travaillent comme éducateur, on les retrouve principalement auprès des enfants âgés de 2 ans et plus (82 %).

Tableau 53 - Éducateurs à l'emploi

Des CPE qui ont des hommes à l'emploi	%
CPE qui a 1 homme à l'emploi à temps plein	56
2 hommes	19
3 hommes	13
4 hommes	6
5 hommes	6
CPE qui a 1 homme à l'emploi à temps partiel	68
2 hommes	27
3 hommes	5
Groupe d'âge où se retrouvent les éducateurs	9
Les poupons	9
Les 18-24 mois	20
Les 2-3 ans	40
Les 3-4 ans	40
Les 5 ans	22

2.3.3. Leurs perceptions de la qualité de la formation collégiale

Quand on leur demande leur appréciation de la formation, comme il est indiqué au tableau 54, les gestionnaires considèrent dans une proportion de 91 % que la formation collégiale en Technique d'éducation à l'enfance prépare de façon similaire les hommes et les femmes à travailler auprès des enfants. Toutefois, pour 67 % des gestionnaires, la formation pourrait mieux préparer, tant les femmes que les hommes, à travailler en milieu de garde. Lorsqu'ils reçoivent un stagiaire masculin du cégep, 87% des gestionnaires disent ne voir aucune différence au fait que l'étudiant soit jumelé avec un homme ou avec une femme. Autrement dit, à expérience égale, l'apport à l'apprentissage du jeune, qu'il vienne d'un éducateur ou d'une éducatrice, semble être similaire à leurs yeux.

Tableau 54 - Appréciation de la formation

Appréciation de la formation	%
Est-ce que le DEC en TÉE	
Prépare adéquatement les femmes comme les hommes	91
Prépare mieux les femmes	4
Prépare mieux les hommes	0
Ne savent pas	4
Le DEC en TÉE devrait :	
Mieux préparer les femmes à travailler en CPE	1
Mieux préparer les hommes à travailler en CPE	9
Mieux préparer les femmes et les hommes à travailler en CPE	67
Aucun ajustement requis	23
Vous privilégiez de jumeler un stagiaire avec :	
Une éducatrice	7
Aucune différence	86
Un éducateur	6

2.3.4. Leurs perceptions des différences entre les éducateurs et les éducatrices

Le tableau 55 qui suit donne un portrait des perceptions des gestionnaires quant aux différences entre les compétences des hommes éducateurs et des femmes éducatrices dans les différentes facettes de l'emploi.

On constate que si, globalement, les gestionnaires n'observent pas de différences majeures entre les compétences d'un éducateur et celles d'une éducatrice, un certain nombre accordent tout de même des compétences plus évidentes aux hommes, comme animer des activités de motricité globale (41 %), des activités extérieures (34 %),

encourager l'autonomie (17 %) ou animer des activités à caractère scientifique (17 %) et d'autres compétences plus spécifiques aux éducatrices, comme animer des activités de motricité fine (20 %), donner des soins d'hygiène (17 %), organiser l'espace éducatif (13 %) et reconforter et consoler l'enfant (11 %).

Tableau 55 : Différences entre les compétences des éducateurs et des éducatrices

Compétences perçues	Éducateur %	Aucune différence %	Éducatrice %
Auprès des enfants			
Donner des soins d'hygiène	0	83	17
Répondre aux besoins particuliers de santé	0	96	4
Assurer des périodes de sommeil/calme/détente	1	92	7
Assumer les périodes de collation et des repas	1	99	0
Réconforter, consoler	0	89	11
Encourager à l'autonomie	17	83	0
Animer des activités de motricité globale	41	59	0
Animer des activités de motricité fine	0	80	20
Animer des activités langagières	1	92	7
Animer des activités à caractère scientifique	17	83	0
Répondre aux besoins individuels	0	94	6
Répondre aux besoins de groupe	0	100	0
Animer des activités extérieures	34	66	0
Animer des activités intérieures	0	97	3
Aménager, organiser l'espace éducatif	3	84	13
Intervenir auprès des enfants en besoins particuliers	1	93	6
Auprès de l'équipe, les parents			
Travailler en équipe	10	89	1
Dépister les signes d'abus et de négligence	0	93	7
Travailler en partenariat avec les parents / ressources	0	94	6
Dans le milieu			
Gérer les ressources humaines et financières	6	94	0

2.3.5. L'apport et la place des hommes dans les milieux de garde

Nous avons par la suite demandé aux gestionnaires leurs perceptions de la réaction des différentes personnes face à la présence masculine dans leur milieu. Le tableau 56 présente les différentes réactions observées allant de très positivement à très négativement.

Tableau 56 - Réactions à la présence masculine

Réactions à la présence masculine de la par	Très positif %	Positif %	Neutre %	Négatif %	Très négatif %
Des enfants	65	22	12	1	0
Des mères	23	35	25	16	1
Des pères	22	23	32	20	3
De la part de l'équipe	51	30	12	7	0
Du conseil d'administration	46	24	26	4	0

D'un point de vue qualitatif, les gestionnaires ont apporté certaines nuances face aux réactions observées. L'ensemble des gestionnaires observe des impacts plutôt positifs en raison de la présence d'un éducateur dans leur milieu éducatif dans deux sphères spécifiques, soit auprès des enfants et auprès de l'équipe de travail. Pour l'enfant, il ressort principalement que la présence d'un éducateur représente un modèle masculin.

« Le gros avantage, c'est la complémentarité des interventions et évidemment le modèle "papa" que bien des enfants n'ont pas ou très peu. »

« Une présence masculine peut être importante dans les cas de familles monoparentales. Souvent, ces enfants n'ont aucune présence masculine dans leur entourage. »

« Je vois des avantages, car certaines familles ont peu de présence masculine. Lorsque viennent des hommes (travaux ou autres), les enfants sont toujours attirés. »

Pour l'équipe, les gestionnaires soulignent l'apport positif sur une équipe de travail et sa dynamique.

« Équilibre dans les relations homme-femme au sein de l'équipe. Dynamique différente. Équilibre dans les relations homme-femme vis-à-vis des enfants. »

« Avantage de l'image masculine, modèles mentaux organisationnels différents, références masculines pour l'ensemble du personnel habituellement féminin, références masculines auprès des familles monoparentales féminines, stabilise le climat fonctionnel, opportunité de réflexions différentes par des modèles mentaux différents, etc. »

Concernant les parents, les gestionnaires rapportent davantage de réactions positives lorsqu'il y a plusieurs éducateurs dans un même milieu, quand il y a une croyance des effets bénéfiques de la présence masculine auprès des enfants, lorsque le parent est

monoparental ou lorsque la présence de l'éducateur est perçue comme un avantage pour le développement de l'enfant.

Les réactions sont davantage négatives lorsque l'attitude générale du parent l'est également pour d'autres dimensions, lorsqu'il y a des questionnements concernant l'orientation sexuelle de l'éducateur, lorsque le parent est d'une origine culturelle qui prône plus la présence féminine auprès des enfants et lorsque l'éducateur est responsable des moments d'hygiène et des moments de sieste auprès des plus jeunes enfants.

Concernant l'équipe de travail, les questionnaires révèlent que certaines éducatrices déclarent être moins à l'aise de travailler avec un éducateur. Globalement, les commentaires reçus soulignent l'importance de changer les mentalités afin de donner plus de place aux hommes dans ce domaine de travail comme le témoignent les comptes rendus intégraux (*verbatim*) qui suivent.

« Donner la place aux hommes dans l'éducation de nos enfants. »

« Peut-être sensibiliser les gens du quartier à la présence d'homme dans les CPE...C'est un changement de mentalité qui selon moi se fera à petits pas... »

Ajustements dans les milieux :

Quand on demande aux gestionnaires qui ont des éducateurs à l'emploi s'ils ont dû faire des ajustements particuliers sur le plan organisationnel, près de la moitié (49%) disent ne pas avoir effectué d'ajustements dans le milieu suite à la présence d'un homme dans leur CPE, contre 51 % qui ont dû faire un ajustement quelconque (voir tableau 57).

Tableau 57 - Ajustements dans les milieux

Ajustements	%
Nous n'avons jamais eu d'hommes à l'emploi	11
Oui, mais nous n'avons pas effectué d'ajustement	49
Oui, nous avons fait l'installation de portes vitrées	3
Oui, nous avons favorisé des espaces à aires ouvertes	0
Oui, nous avons favorisé un jumelage d'individu	1
Oui, nous avons ajusté les modalités de probation	1
Oui, nous avons eu à répondre aux craintes des parents	24
Oui, nous avons fait d'autres ajustements	9

De plus, dans leurs propos, les gestionnaires soulignent l'importance de rassurer les parents. Ceci se traduit de différentes façons. D'une part, il s'agit pour des situations spécifiques, de rassurer les mamans. Par exemple, en assurant que l'éducateur présent dans le milieu ne va pas en pouponnière, que si le remplaçant est un homme, il n'ira pas faire des changements de couches en pouponnière. D'autre part, les milieux adoptent pour les hommes sur place certaines façons de faire, afin d'éviter des situations éventuellement problématiques. Par exemple, proposer des attitudes qui vont éviter des interprétations, demander l'aide d'une collègue dans certaines situations, ne pas se retrouver seul dans les toilettes avec les enfants, travailler auprès des enfants de trois ans. Les deux exemples suivants illustrent ces orientations :

« Nous allons recommander aux éducateurs de développer certaines attitudes lors des changements des couches afin d'éviter toute interprétation. »

« Nous avons opté pour que l'éducateur soit affecté à des groupes de 3-4-5 ans au lieu de la pouponnière et des 18-24 mois. »

À la question qui vise à savoir si le milieu a déjà fait l'objet de plaintes pour mauvais traitements physiques ou sexuels (voir le tableau 58), 83 % des milieux rapportent n'avoir jamais reçu de plainte concernant une éducatrice et 87 % des milieux n'avoir jamais reçu de plainte concernant un éducateur. Bien que les hommes à l'emploi des CPE soient moins nombreux que les femmes, l'objet de plaintes semble viser autant les hommes que les femmes.

Tableau 58 - Plaintes pour mauvais traitements

Nombre de plaintes reçues	Éducatrice	Éducateur
Jamais	83	87
1 fois	12	12
2 fois	5	1
3 fois	0	0

Enfin, sur la place des hommes en CPE, selon l'ensemble des gestionnaires interrogés, le nombre d'hommes dans le réseau devrait être augmenté (voir le tableau 59). Pour 49 % du groupe, l'augmentation devrait se situer autour de 25 %, alors que 50% pensent qu'il faut atteindre un équilibre dans la présence hommes – femmes. Seulement 1 % pense que le réseau des CPE doit être avoir plus de 50 % de présence masculine.

Tableau 59 - Nombre idéal d'éducateurs

Nombre idéal d'hommes dans les CPE	%
Aucun	0
Au niveau actuel autour de 5 %	0
Augmenter à 25 %	49
Augmenter à 50 %	50
À majorité des hommes	1

2.4. Résultats du questionnaire destiné aux éducateurs

2.4.1. Portrait des éducateurs répondants

Le tableau 60 situe les caractéristiques des 20 éducateurs qui ont répondu au questionnaire. On peut observer que ces derniers sont issus de sept régions administratives du Québec et que la région de l'Estrie est surreprésentée avec 32 % des répondants. Cet écart peut être explicable au fait que les deux chercheuses proviennent de cette région et qu'elles ont des rapports privilégiés avec les CPE environnants qui étaient davantage au courant de la recherche en cours.

Les répondants ont un âge moyen qui se situe autour de 40 ans et 55 % d'entre eux ont plus de 10 ans d'expérience. La majorité a une expérience variée de tous les groupes d'âge, bien que la tendance soit qu'ils préfèrent travailler auprès des enfants âgés de plus de deux ans.

Tableau 60 - Caractéristiques des éducateurs répondants

Caractéristiques	%
Régions d'appartenance	
Bas St Laurent- Gaspésie - Îles de la Madeleine	5
Saguenay - Lac Saint-Jean	11
Québec/Chaudières - Appalaches	16
Mauricie - Centre du Québec	11
Estrie	32
Île de Montréal	21
Outaouais	5
Âge	
Moins de 25 ans	0
Entre 25 et 29 ans	5
Entre 30 et 34 ans	21
Entre 35 et 39 ans	26
Entre 40 et 49 ans	21
Plus de 50 ans	26
Nombre d'années d'expérience comme éducateur	
Moins d'un an	0
Entre 1 et 5 ans	15
Entre 5 et 10 ans	30
Entre 10 et 15 ans	15
Plus de 15 ans	40
Expérience	
En pouponnière	65
Auprès des 18-24 mois	85
Auprès des 2-3 ans	95
Auprès des 3-4 ans	95
Auprès des 5 ans	95
Groupe d'âge préféré	
Les poupons	5
Les 18-24 mois	5
Les 2-3 ans	30
Les 3-4 ans	45
Les 5 ans	35

2.4.2. La formation des éducateurs

Le tableau 61 présente le type de formation suivie par les éducateurs, en formation initiale ou en cours d'emploi, et quelques facettes de leur niveau de satisfaction de cette formation.

Tableau 61 - Formation des éducateurs

Formation						%
Moment de la formation						
Diplômés avant de travailler						45
Obtention du diplôme en cours d'emploi						40
Pas de formation comme éducateur						10
Encore aux études						5
Type de diplômes						
DEC en TÉE ou équivalent						39
AEC en TÉE (attestation d'études collégiales)						39
Certificat universitaire en petite enfance						17
DEC en TES						6
Satisfaction de la formation						
Plutôt satisfait à très satisfait						68
Moyennement à peu satisfait						32
Est-ce que le DEC en TÉE						
Prépare adéquatement les femmes comme les hommes						60
Prépare mieux les femmes						20
Prépare mieux les hommes						0
Ne savent pas						20
Avez-vous eu durant votre formation						
Un modèle d'homme enseignant						40
Un homme comme superviseur de stage						10
Un modèle d'homme dans le milieu de travail						20
Absence de modèle						45
Ce modèle a-t-il joué un rôle important sur votre parcours professionnel ?	Peu important				Très important	
	11 %	22 %	11 %	33 %	22 %	

Les raisons évoquées par les éducateurs, qui soulignent l'importance de la présence d'un modèle masculin, concernent la sécurité que celle-ci apporte ainsi qu'une vision différente de celle d'un modèle féminin. Voici un extrait qui illustre cette position :

« J'ai trouvé important de côtoyer un autre éducateur, son approche avec les enfants me parlait davantage que l'approche féminine. »

Toujours au sujet de la formation, nous avons voulu savoir si, selon eux, il y avait des choses à modifier pour recruter et maintenir les jeunes hommes dans la formation en Techniques d'éducation à l'enfance. D'après leurs réponses, 65 % d'entre eux pensent qu'il faut changer des choses. Outre le salaire que plusieurs mentionnent, sont soulignées plus particulièrement les modifications à apporter sur le plan de l'image qui est projetée entre autres au secondaire. Certains proposent de mettre également plus d'accent sur le rôle positif du masculin dans le développement de l'enfant.

« Mettre l'accent sur la pédagogie, le plaisir de travailler en *team teaching* (homme et femme) et leur faire découvrir concrètement le monde de l'enfance et en particulier le préscolaire. Certaines personnes, masculines entre autres, m'ont déjà confié qu'elles ne voyaient dans le TÉE qu'une formation sur le lavage de mains et sur la stérilisation du milieu. S.V.P. dirigeant(e)s du TÉE, changez cette image et démontrez-nous que l'enfant et son développement global sont au cœur de vos préoccupations et que c'est cet aspect de la petite enfance que vous voulez faire évoluer avec les nouvelles et nouveaux (futurs) intervenant(e)s. »

« Il faudrait démystifier la profession aux jeunes hommes dans les écoles dès le secondaire. Je crois qu'il y a plein de préjugés. Continuer à bonifier les conditions de travail (salaire), ce qui rendrait la profession encore plus attrayante et compétitive face aux autres options offertes aux garçons. »

« Le contenu de la formation est adapté autant aux hommes qu'aux femmes, car les principes d'apprentissages sont universels (développement, programme éducatif, animation, etc.) [...], il est primordial par contre de discuter comment les hommes et les femmes adaptent ces principes à leur pratique- théorie versus la pratique). Il serait essentiel de voir à la formation d'un regroupement d'hommes en service de garde (ex. association des éducateurs en service de garde du Québec) qui pourrait générer une image positive du travail accompli par les hommes au sein du réseau de garde au Québec. Plusieurs hommes travaillent dans le réseau, mais n'ont pas de moyens pour communiquer avec d'autres hommes (les différences fondamentales entre l'homme et la femme ont toujours existé [...], discuter avec des collègues féminins malgré leur bon vouloir de comprendre et de maximiser leur côté masculin ne suffit pas, [...] les hommes en service de garde sont confinés à une crise identitaire chacun dans leur milieu avec un groupe de femmes, mais pas de moyens pour faire valoir les idées masculines dans une collectivité féminine. (Le sentiment d'exclusivité par contre peut être parfois motivant) Des visites dans les écoles secondaires et au cégep effectuées par des hommes qui œuvrent dans le réseau pourraient aider grandement (point identitaire, référence, modèle, sensibilisation auprès des étudiantes). Plus de professeurs masculins.»

2.4.3. Leurs perceptions d'eux-mêmes et des différences avec les éducatrices

Le tableau 62 donne un portrait des perceptions des éducateurs quant aux différences entre les hommes éducateurs et les femmes éducatrices dans les différentes facettes de l'emploi. Bien que les différences observées touchent les mêmes aspects que ceux rapportés par les gestionnaires, les éducateurs mentionnent plus fréquemment que ces derniers des différences entre eux et les éducatrices, notamment sur les plans des activités de motricité globale (60 %) et de motricité fine (50 %), des activités extérieures (45 %) et de groupe (45 %), des activités à caractère scientifique (40 %), pour donner les soins d'hygiène (30 %) et pour réconforter et consoler les enfants (30 %).

Tableau 62 - Différences entre éducateurs et éducatrices

Différences perçues	Peu à aucune différence %	Assez à beaucoup de différences %
Auprès des enfants		
Donner des soins d'hygiène	70	30
Répondre aux besoins particuliers de santé	80	20
Assurer des périodes de sommeil/calme/détente	95	5
Assumer les périodes de collation et des repas	90	10
Réconforter, consoler	70	30
Encourager à l'autonomie	60	40
Animer des activités de motricité globale	40	60
Animer des activités de motricité fine	50	50
Animer des activités langagières	75	25
Animer des activités à caractère scientifique	60	40
Répondre aux besoins individuels	75	25
Répondre aux besoins de groupe	55	45
Animer des activités extérieures	55	45
Animer des activités intérieures	65	35
Aménager, organiser l'espace éducatif	45	55
Intervenir auprès des enfants en besoins particuliers	84	16
Auprès de l'équipe, les parents	50	50
Travailler en équipe		
Dépister les signes d'abus et de négligence	95	5
Travailler en partenariat avec les parents / ressources	80	20
Dans le milieu	75	25
Gérer les ressources humaines et financières		

2.4.4. L'apport et la place des hommes dans les milieux de garde

Quand on les questionne sur l'impact de leur présence sur différents aspects de la vie en CPE, les répondants ne rapportent aucun impact négatif et très fréquemment un impact très positif sur le développement des enfants (90 %), sur le climat de travail (70 %) et sur le type d'activités proposées aux enfants (voir le tableau 63).

Tableau 63 - Perceptions de l'impact de la présence masculine

Présence masculine	Très positif %	Positif %	Neutre %	Négatif %	Très négatif %
Sur le développement de l'enfant	90	5	5	0	0
Sur les types d'activités proposées	65	15	20	0	0
Sur la sécurité des enfants	45	20	35	0	0
Sur la collaboration avec les parents	35	40	25	0	0
Sur le climat de travail d'équipe	70	20	10	0	0

Comme il a été fait auprès des gestionnaires, nous avons demandé aux éducateurs leurs perceptions de la réaction des différentes personnes face à leur présence dans leur milieu. Le tableau 64 présente les différentes réactions observées, allant de très positivement à très négativement. Selon les éducateurs en poste, les enfants réagiraient de façon très positive à leur présence (90 %), alors que les autres adultes sont perçus comme réagissant de manière plus nuancée, mais toujours à connotation positive.

Tableau 64 - Réactions à la présence masculine

Réactions à la présence masculine de la part	Très positif %	Positif %	Neutre %	Négatif %	Très négatif %
Des enfants	90	10	0	0	0
Des mères	40	55	5	0	0
Des pères	40	50	10	0	0
De l'équipe	65	25	10	0	0
Du conseil d'administration	85	10	5	0	0

Enfin, concernant la présence masculine en milieu de garde, une majorité d'éducateurs nous disent qu'il devrait y avoir plus d'hommes en CPE. Voici quelques extraits à ce sujet :

« Il devrait y avoir au moins un homme en présence avec les enfants dans chaque milieu. »

« La place de la femme est essentielle dans les services de garde et celle des hommes le devient de plus en plus. Les deux modèles sont importants pour le développement de l'enfant, compte tenu du grand nombre de foyers monoparentaux. »

De façon plus précise, pour 65 % des éducateurs interrogés, le nombre idéal d'hommes éducateurs travaillant en CPE devrait être augmenté pour se situer autour de 50 %, afin d'atteindre un équilibre entre les hommes et les femmes (voir le tableau 65)

Tableau 65 - Nombre idéal d'éducateurs

Nombre idéal d'hommes dans les CPE	%
Aucun	0
Au niveau actuel autour de 5 %	0
Augmenter à 25 %	30
Augmenter à 50 %	65
À majorité des hommes	5

Au terme de la description des résultats, nous pouvons constater que les données sont riches d'information. Qu'on s'arrête pour regarder l'une ou l'autre des facettes du vécu de ces jeunes, toutes présentent des visions éclairantes quant à leur choix d'étudier dans un univers traditionnellement féminin et celui de vouloir devenir éducateur dans des milieux éducatifs. Soulignons que l'ensemble des résultats seront discutés dans le sixième chapitre.

VI. DISCUSSION

Comme il a été mentionné lors de la présentation de la problématique, de nombreux facteurs sont connus pour influencer le processus de la persévérance scolaire, qu'il s'agisse des facteurs personnels propres à l'étudiant ou environnementaux comme la qualité de l'adaptation sociale ou la qualité de la formation offerte. De ces facteurs, certains sont reconnus pour agir différemment auprès des garçons et auprès des filles. Or, la réalité des étudiants qui étudient dans un programme de formation typiquement féminin comme l'éducation à l'enfance est certainement singulière, et l'on ne connaît à peu près pas pourquoi, d'un très petit nombre d'inscriptions au départ, seul un étudiant masculin sur quatre terminera cette formation. La présente étude a tenté d'identifier, à partir des points de vue des différents acteurs concernés par cette réalité, les facteurs qui semblent particulièrement avoir un rôle auprès de la clientèle minoritaire spécifique que constituent les étudiants masculins en TÉE. Ces différents points de vue ont été croisés de manière à décrire un portrait dynamique de la réalité des étudiants masculins. Au chapitre de la discussion, les deux cheminements scolaires qui ont émergé des données seront d'abord approfondis. Par la suite, les facteurs qui semblent plus déterminants dans le parcours de ces étudiants seront analysés à partir toujours de la grille d'analyse écologique, soit les facteurs liés à l'ontosystème, les facteurs liés au microsystème familial et social, les facteurs liés au microsystème de la classe et, finalement, les facteurs liés au microsystème de la classe.

1. LES ÉTUDIANTS MASCULINS ET LEURS PARCOURS SCOLAIRES EN TÉE

L'analyse de l'ensemble des résultats de la présente recherche nous a permis de dégager deux types de parcours scolaires particuliers. C'est à travers notamment des propos des jeunes et des stratégies qu'ils ont mises de l'avant pour relever les défis rencontrés que ces parcours se sont dévoilés (voir la figure 2).

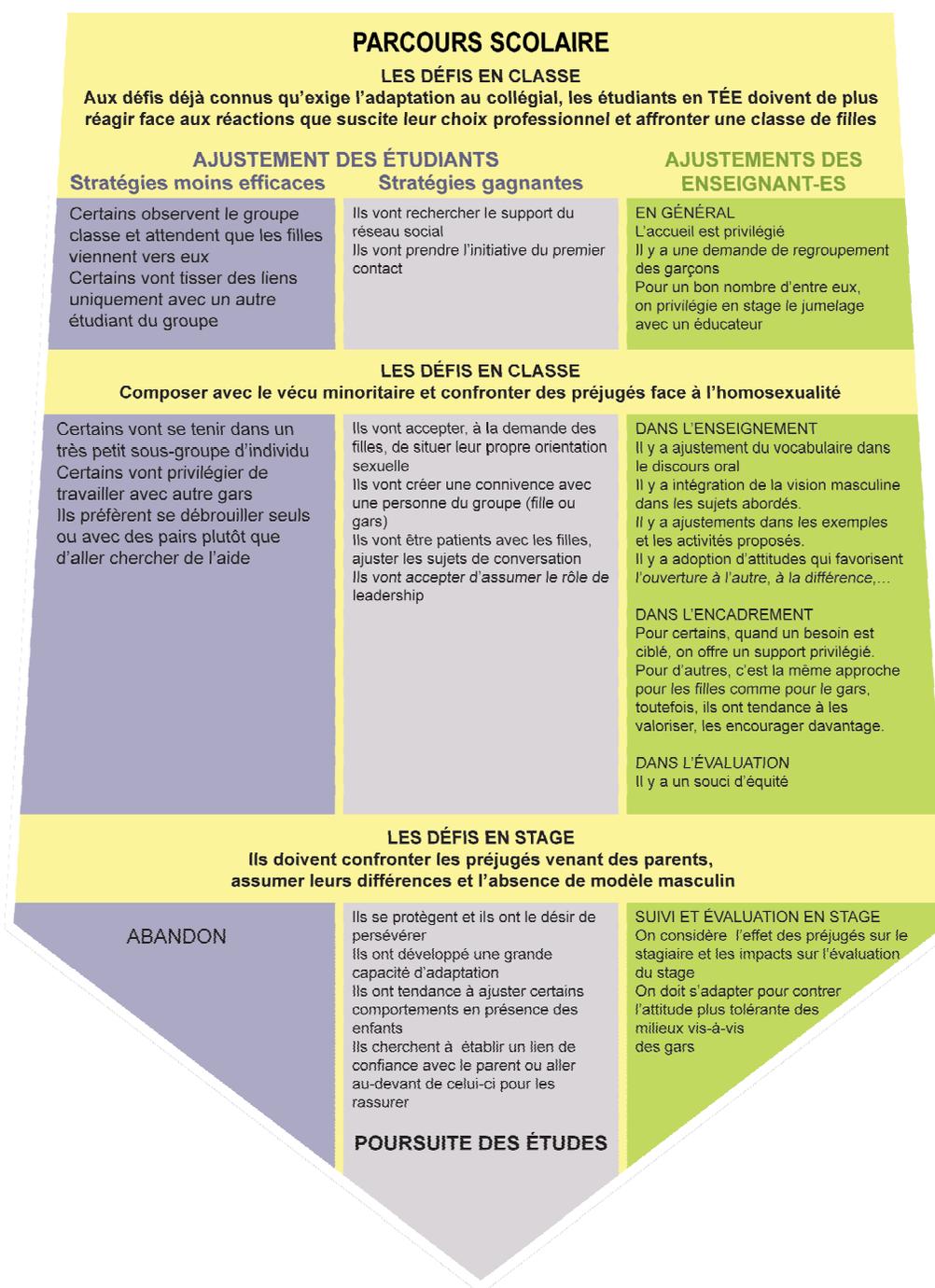


Figure 2
Parcours des étudiants en TÉE

Pour la majorité des étudiants qui débutent leurs études collégiales, la qualité de l'adaptation au cégep semble être déterminante pour la poursuite de leurs études (Tremblay, 1999). Les résultats de la présente recherche ont mis en lumière certains défis supplémentaires auxquels doivent faire face les étudiants en TÉE. Premièrement, ils

doivent affronter la réaction de leur entourage du fait qu'ils aient choisi une formation menant à un métier non traditionnel. Par la suite, en classe, ils doivent affronter un groupe constitué essentiellement de filles, composer avec ce vécu en contexte de minorité et être confrontés aux préjugés face à leur orientation sexuelle. En plus des défis rencontrés à l'école, d'autres surgissent en stage : d'une part, celui d'assumer leurs différences dans la façon d'intervenir avec les enfants, conjugué à l'absence de modèle masculin et, d'autre part, celui d'être confronté aux préjugés venant des parents. Comment les étudiants masculins composent-ils avec cette réalité? Quelles stratégies adoptent-ils ? Voici ce qui se dégage de l'analyse des données.

Certains étudiants adoptent des stratégies qualifiées de moins efficaces comme :

- observer le groupe classe et attendre que les filles viennent vers eux ;
- se tenir dans un très petit sous-groupe d'individus ;
- privilégier le fait de ne travailler qu'avec un autre étudiant masculin ;
- se débrouiller seul ou avec des pairs plutôt que d'aller chercher de l'aide.

Certains étudiants adoptent des stratégies qualifiées de gagnantes comme :

- rechercher le soutien du réseau social ;
- prendre l'initiative du premier contact ;
- accepter, à la demande des filles, de situer leur propre orientation sexuelle ;
- créer une connivence avec une personne du groupe (fille ou gars) ;
- être patient avec les filles et ajuster les sujets de conversation ;
- accepter d'assumer le rôle de leadership.

De plus, ces étudiants, contrairement à ceux qui adoptent les stratégies moins efficaces, vont adopter les stratégies suivantes afin de contrer les préjugés vécus en stage :

- ajuster certains comportements en présence des enfants ;
- chercher à établir un lien de confiance avec le parent ;
- aller au-devant des parents pour les rassurer.

Des différentes stratégies qui facilitent ou entravent la poursuite des études se dessinent deux types de parcours. Les stratégies gagnantes ont été plus fréquemment décrites par les étudiants qui ont terminé leur formation ou qui sont en voie de le faire. Les stratégies moins efficaces ont été plus fréquemment décrites par les étudiants qui ont abandonné la

formation. Les difficultés d'adaptation semblent s'accumuler au fil de la formation et s'exacerber lors du stage qui devient le déclencheur d'abandon définitif du programme.

2. FACTEURS LIÉS À L'ONTOSYSTÈME

En ce qui a trait aux facteurs personnels, la littérature indique que de manière globale les garçons performeraient moins bien sur le plan académique que les filles du même ordre d'enseignement, et différentes études se sont penchées spécifiquement sur la réussite des garçons (Lapostolle et coll., 2003 ; Tremblay et coll., 2006). Or, les données de la présente étude indiquent que les étudiants qui ont abandonné le programme ne l'ont pas fait parce qu'ils étaient en situation d'échec sur le plan académique, mais plutôt parce qu'ils vivaient certaines difficultés d'adaptation. Pour certains, c'est le constat d'un trop grand écart entre leurs propres valeurs et les valeurs associées à la profession d'éducation qui fut nommé. Pour d'autres, ce sont des raisons de nature plus personnelles qui sont évoquées. On pourrait donc poser l'hypothèse que les données disponibles en lien avec les difficultés d'apprentissage des garçons proprement dites ne semblent pas être globalement en jeu dans le présent contexte.

Par ailleurs, l'ensemble des étudiants rencontrés se perçoivent à leur place dans la formation de TÉE. Nos résultats nous portent à penser que ces jeunes ont développé un sentiment d'efficacité personnelle face à cette profession (Bandura et Bussey, 2004) qui leur permet de croire en leur capacité de réussir, malgré le fait qu'ils soient en contexte de marginalisation. Les résultats obtenus suggèrent que ce sentiment d'efficacité était déjà présent lors de leur inscription. En effet, ces étudiants mentionnent tous avoir une expérience de travail auprès de jeunes enfants et ils déclarent que leurs compétences dans le domaine étaient déjà reconnues par des personnes significatives de leur entourage. Ces jeunes font donc ce choix professionnel, non seulement parce qu'ils apprécient le travail auprès des enfants, mais avec la conviction qu'ils sont « bons » dans ce domaine. Cette perception positive de leurs capacités a déjà été reconnue dans d'autres travaux comme étant plus présente chez les garçons que chez les filles (Verzeau et Bouffard, 2007).

Les résultats soulignent également combien ces jeunes sont à l'aise de travailler et de se retrouver dans un environnement féminin. On peut émettre l'hypothèse qu'ils ont

développé au fil du temps des habiletés qui leur permettent de persévérer dans le cadre d'un programme à dominante féminine.

Sur plan de l'apprentissage, plusieurs recherches mettent en évidence des différences entre les garçons et les filles, notamment quant à la façon dont ces derniers considèrent les travaux scolaires (Marguerite, 2008 ; Rivière et Jacques, 2000 ; Statistiques Canada, 2004). Les résultats de cette recherche contribuent à entretenir le clivage connu dans ce domaine. La majorité des étudiants masculins en TÉE reconnaissent ne pas attribuer une valeur importante à la note et être à la dernière minute dans leurs travaux. On sait que l'effort investi dans les travaux scolaires se répercute généralement sur le taux de réussite. Or, ils nous ont également mentionné investir peu d'efforts dans leurs travaux scolaires, réussir malgré tout et se contenter de leur performance (autour de 74 % de moyenne). En fait, dans ce contexte, une meilleure note offre-t-elle un avantage à l'étudiant ? On peut s'interroger. Nous savons que ces jeunes sont minoritaires dans le programme et qu'ils vivent par le fait même un manque de comparaison sociale masculine durant leur formation. Il est bien connu que cette tendance à vouloir se comparer à l'autre, à évaluer ses capacités ne se traduit pas de la même façon selon le genre (Dugas, 2005 ; Himech et Théoret, 2007 ; Richard et Robbins, 2000). Nos résultats soulignent par ailleurs qu'une fois le cap de l'intégration en classe passé, ces étudiants sont appréciés, maternés, chouchoutés tant dans la classe que par les milieux de garde où ils font leurs stages. On peut émettre l'hypothèse que ce type de vécu vient renforcer chez l'étudiant le maintien de son sentiment d'efficacité malgré des résultats académiques moyens. De nouvelles investigations dans ces sphères pourraient encore ici apporter des éclairages supplémentaires.

3. FACTEURS LIÉS AU MICROSYSTEME FAMILIAL ET SOCIAL

L'impact de la qualité du soutien offert par le réseau social sur la persévérance scolaire a beaucoup été étudié (Bourdon et coll., 2007 ; Boisvert et Martin, 2006 ; CSÉ, 2002 ; Schmidt et coll., 2003 ; Tinto, 2000). De façon plus spécifique, l'importance qu'accordent les parents et les proches aux aspirations scolaires des jeunes jouerait un rôle clé auprès de ces derniers (Looker, 2004). Or, les étudiants interviewés nous ont mentionné que les réactions de leur entourage étaient partagées. Les réactions étaient positives principalement quand l'environnement immédiat s'attendait à leur choix de formation et

reconnaissait chez eux les habiletés pour effectuer cette profession. Pour la plupart des jeunes rencontrés, au moins une personne de l'entourage immédiat les a effectivement encouragés à entamer des études en TÉE. À l'opposé, la majorité rapporte également des réactions négatives face à leur choix professionnel allant de l'étonnement, aux stéréotypes ou au dénigrement pur et simple. Toutefois, à travers leurs propos, on peut déduire qu'ils portent peu d'importance à ces commentaires désobligeants, pourvu qu'ils émanent de personnes moins significatives à leurs yeux.

4. FACTEURS LIÉS AU MICROSYSTEME DE LA CLASSE

La transition du secondaire au collégial représente plus une période critique pour les garçons que pour les filles (Sauvé et coll., 2007 ; Tremblay et coll., 2006), et la première session présenterait notamment des défis importants pour les jeunes hommes en général (Gingras et Terrill, 2006). Dans la présente recherche, la moyenne d'âge des étudiants inscrits en TÉE était nettement au-dessus de la moyenne des étudiants du collégial. Pour ceux qui arrivent directement du secondaire, cette transition présente indéniablement un défi de taille. D'ailleurs, les résultats démontrent que ce sont les étudiants plus matures qui s'adaptent le mieux dans ce programme.

Indépendamment de l'âge, nos résultats indiquent de plus qu'en arrivant dans le programme, tous sont confrontés à des défis d'une autre nature. Il s'agit, plus particulièrement, de celui d'affronter une classe de filles, de composer avec le contexte minoritaire et de confronter des préjugés de la part des filles face à l'homosexualité. Une fois de plus, le manque de recherches dans ce domaine ne nous permet pas de comparer nos résultats. Cependant, ce constat met en évidence les défis actuels auxquels le jeune est confronté s'il fait le choix d'étudier dans ce type de programme. Encore une fois, les résultats démontrent que ce sont les jeunes qui sont plus matures qui s'adaptent le mieux dans ce programme. L'analyse des résultats a permis de dégager des stratégies, que les étudiants qui poursuivent mettent de l'avant, pour s'adapter à cette réalité et qui, par le fait même, les aident à traverser cette période spécifique d'intégration au monde collégial. Le trop faible échantillon d'étudiants rencontrés, et qui avaient abandonné le programme, ne nous permet pas de préciser le facteur le plus important dans ce contexte d'adaptation collégiale. Nous pouvons par contre spécifier qu'outre les facteurs déjà connus qui sont associés à la transition du secondaire au collégial, il y a dans le cas des étudiants

concernés les défis qu'on vient de nommer. Ainsi, il est possible que certains facteurs, ou la combinaison de ceux-ci, jouent dans les probabilités de poursuite des études dans le programme TÉE. L'apport de cette recherche aura été de mettre en évidence de nouvelles variables qui devraient être considérées, si l'on veut comprendre davantage le faible taux de persévérance des garçons dans ce programme.

La classe est le lieu où l'étudiant passe une bonne partie de son temps scolaire. Dans le cas d'un programme technique, on peut dire que, progressivement, c'est la totalité du temps « campus » de l'étudiant qui y passe. Soulignons également que la dimension *programme* d'une formation crée chez l'individu un sentiment d'appartenance. Autrement dit, la personne se sent intégrée, incluse dans le groupe, elle existe et peut occuper, dans la mesure où elle le désire, une place particulière dans ce programme. Si le degré de satisfaction face aux programmes varie en fonction des cours, des professeurs et des intérêts des étudiants, l'attitude positive qu'adopte l'étudiant à l'égard de son expérience scolaire aura également un impact sur son engagement futur (Association des collèves communautaires du Canada, 2007 ; Tremblay et coll., 2006). Les travaux du CSÉ (2008) révèlent que les étudiants des techniques humaines sont plus satisfaits de leur programme d'études que les étudiants des autres programmes. De fait, nos résultats soulignent que l'ensemble des étudiants apprécie le programme de TÉE. De plus, ils se sentent accueillis, considérés et appréciés particulièrement de la part de leurs enseignantes et de leurs enseignants. Comme l'a démontré Tremblay et coll. (2006), cette qualité relationnelle avec le personnel enseignant et la valorisation qu'elle confère aux étudiants pourraient jouer un rôle déterminant dans la persévérance de ces derniers.

Nos résultats dégagent également l'importance des relations entretenues avec les pairs du programme. En effet, le statut minoritaire des garçons dans cet univers féminin leur octroie un statut particulier qui semble mettre en relief les processus d'adaptation, qu'ils soient positifs ou négatifs. Ainsi, on rapporte, autant de la part des enseignantes, des enseignants que des étudiants, que leur leadership peut être encouragé. À l'opposé, quand les différences perçues sont trop grandes, le rejet des filles de la classe envers eux peut être sans pitié. On sait déjà que le climat en classe et l'esprit de groupe favorisent la consolidation du choix vocationnel (Tremblay et coll., 2006). Cette dimension semble s'établir ici autour de modalités relationnelles qui sont certes singulières et qu'il convient d'investiguer de façon plus approfondie afin de voir les liens possibles avec le degré d'engagement des étudiants dans leurs études.

Du côté des enseignants et des enseignantes, les résultats indiquent le souci que ces derniers ont de développer les mêmes compétences, tant chez les filles que les garçons, et de leur offrir un traitement équitable. Cependant, le questionnement quant à la pertinence des stratégies à privilégier auprès des garçons est présent et reste sans réponse. Il est reconnu que certaines approches pédagogiques soutiennent davantage l'engagement des garçons (Aubé, 2002). De fait, les étudiants participants nous ont spécifié leur attrait pour des stratégies où ils sont actifs et impliqués, ce qu'ils retrouvent en grande partie dans le programme actuel de TÉE. Tous nomment également le stage comme une stratégie d'apprentissage des plus attirantes et lui confèrent une valeur supérieure malgré la lourdeur des travaux qui y est associée.

5. FACTEURS LIÉS AU MACROSYSTEME

Sur le plan sociétal, plusieurs études rapportent que la présence de trop grandes différences entre les valeurs des étudiants et le milieu dans lequel ils évoluent, que ce soit le milieu scolaire ou les milieux des stages, auraient également un impact sur la persévérance scolaire (Chénard et coll., 2007 ; Tinto et Riener, 1998). Or, selon Bouchard, St-Amant et Gagnon (2000), les garçons performeraient moins bien que les filles justement parce qu'ils cultivent une vision négative de l'école, notamment parce qu'ils rejetteraient le profil « féminisé » de réussite scolaire adopté par les filles. Ils craignent d'être étiquetés à des comportements dits efféminés comme « homo, tapette ou poule mouillée ». Cette crainte que des comportements homosexuels entachent leur masculinité serait au plus fort à l'adolescence, et les garçons adhèreraient plus largement que les filles aux stéréotypes sexistes en vigueur dans la société (Bouchard et St-Amant, 1996). Les différents résultats obtenus ici vont dans le sens de ces études. D'abord, nos résultats indiquent que les garçons du secondaire présentent significativement plus de préjugés négatifs envers les garçons qui se dirigent en TÉE, comparativement aux filles du même âge. Ensuite, bien que l'ensemble des répondants nous ait indiqué qu'il existe selon eux des différences dans la façon d'interagir avec les enfants entre un homme et une femme, il apparaît bien difficile de nommer ces différences sans tomber, justement, dans des stéréotypes sexuels. Les étudiants en TÉE ont majoritairement nommé l'importance de se sentir confirmés et valorisés dans leurs agissements avec les enfants et ils ont mis en évidence l'absence d'accès à des modèles masculins d'éducateur. Enfin,

certains ont mentionné avoir été victimes de préjugés de la part des parents en stage et la plupart craignent de l'être éventuellement. Plusieurs d'entre eux ont souligné l'importance de mieux préparer les étudiants à faire face aux préjugés qu'ils vont inévitablement avoir à faire face, notamment en lien avec des potentielles allégations de touchers sexuels.

CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

En conclusion, il se dégage de cette étude que certains facteurs, parmi l'ensemble des facteurs reconnus pour avoir un impact dans la persévérance des garçons au collégial, semblent jouer un rôle particulier dans la situation singulière des étudiants en TÉE.

Premièrement, on observe que de nombreux préjugés sont toujours présents dans la société face aux hommes qui désirent travailler auprès des jeunes enfants et que ces préjugés sont particulièrement présents chez des adolescents justement au moment où ces derniers doivent effectuer leur choix de formation collégiale.

Deuxièmement, on constate que les étudiants qui entament leurs études en TÉE en ayant déjà développé un sentiment d'efficacité auprès des enfants semblent mieux faire face aux nombreux défis rencontrés durant leur parcours scolaire.

Troisièmement, le fait que ces étudiants aient eu dans leur entourage une personne significative qui croyait en leur projet de formation semble jouer un rôle de protection contre les remarques désobligeantes qu'ils vont inévitablement subir durant leur formation.

Quatrièmement, sur le plan du microsystème de la classe, l'adaptation au groupe paraît jouer un rôle prépondérant dans la poursuite des études de ces jeunes hommes. À ce titre, la qualité de la relation qu'ils vont développer avec les enseignants et les enseignantes semble participer à la fois à l'intégration dans le groupe classe et au sentiment d'efficacité que l'étudiant doit maintenir malgré ses différences. Le support individualisé offert par le personnel enseignant, au dire de nos participants, semble être plus important que le type de pédagogie déployé dans les cours.

Finalement, le manque de modèle masculin dans les milieux de stage semble être un problème pour la majorité des étudiants. La capacité à faire face au milieu du travail et aux préjugés de certains parents semble être la pierre d'achoppement qui va distinguer ceux qui vont poursuivre leurs études de ceux qui vont les abandonner.

Différentes recommandations ressortent de cette recherche de manière à favoriser l'attrait et la persévérance des hommes pour le programme de TÉE.

Premièrement, il appert que si l'on désire augmenter le nombre d'étudiants en TÉE, les efforts de recrutement devraient cibler des étudiants plus âgés qui font un retour aux études, plutôt que de cibler des étudiants arrivant directement du secondaire. En effet, les étudiants adultes qui ont habituellement acquis une certaine maturité et une confiance en soi accrue semblent mieux équipés pour faire face aux défis multiples que rencontrent les étudiants en TÉE.

Deuxièmement, il faudrait mieux informer les enseignantes et les enseignants sur les défis adaptatifs spécifiques que rencontrent ces étudiants et les aider dans l'application proactive de mesures de soutien, notamment sur l'importance de fournir des modèles d'éducateur masculin et l'enseignement de stratégies pour se prémunir d'accusation en lien avec les attouchements sexuels.

En terminant, sur le plan sociétal, il apparaît important de poursuivre la promotion du rôle positif de la présence masculine sur le développement des enfants et continuer de lutter contre l'homophobie, surtout auprès des adolescents.

Les résultats présentés ici doivent être interprétés en tenant compte des limites inhérentes à cette recherche. Premièrement, comme aucune étude n'avait encore porté sur la persistance des garçons en TÉE, la présente étude a tenté comme premier jalon de décrire globalement le phénomène. Toutefois, cette description a été effectuée essentiellement à partir des perceptions des différents acteurs impliqués. Bien que l'on puisse tirer des pistes d'hypothèse du portrait dépeint par ces participants, ces pistes devront être vérifiées dans le futur par des études subséquentes.

Deuxièmement, seule la réalité vécue par les étudiants en TÉE a été décrite sans la comparer à celle vécue par les étudiantes du même programme. Certaines particularités décrites dans l'étude, par exemple l'importance de l'intégration dans le groupe classe ou l'impact du premier stage, pourraient être aussi déterminantes pour les étudiants masculins que féminins. On ne peut savoir si les particularités dépeintes ici sont propres au programme de TÉE ou au genre de l'étudiant.

Enfin, sur le plan de la représentativité, précisons qu'uniquement cinq des participants avaient abandonné le programme. Si l'on se fie au ratio des étudiants qui terminent le programme à l'échelle provinciale comparativement à celui de ceux qui se sont inscrits, l'échantillon aurait dû contenir trois fois plus d'abandons. Les résultats rapportés ici décrivent sans nul doute davantage la réalité des étudiants qui persistent en TÉE que celle de ceux qui ont abandonné le programme. Ce faible nombre d'abandons ne nous permet pas de généraliser les résultats à l'ensemble des jeunes hommes qui quittent le programme.

Comme pistes de recherches futures, il faudrait documenter davantage les différences entre les pratiques éducatives des hommes et celles des femmes si l'on veut faire une place plus grande à cette pluralité de pratiques dans la formation TÉE. On pourrait éventuellement expérimenter et évaluer différents modes de soutien auprès de ces étudiants. Dans une visée plus large, les prochaines études pourraient également étudier les éléments communs aux étudiants en contexte minoritaire sans égard au programme. Certains parallèles pourraient également être faits avec le vécu des filles étudiant dans une formation majoritairement masculine. Pour finir, au chapitre du processus interne, il pourrait être intéressant d'étudier les facteurs qui sont à la base d'une construction de l'identité professionnelle chez l'étudiant dans un contexte minoritaire.

Comme on peut le constater, ce sujet d'étude en est à ses premiers balbutiements et beaucoup de travail reste à accomplir si l'on veut favoriser le maintien et aider davantage les étudiants masculins en TÉE. Nous espérons que cette première étude exploratoire a contribué à ouvrir la voie.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adler, P., Kless, S. J. et Adler, P. (1992). Socialization to gender roles : popularity among elementary school boys and girls. *Sociology of Education*, 65, 169-187.
- Archambault, Y. (2002). *L'école est-elle adaptée à nos garçons ? Les défis de l'école publique*. Fédérations des commissions scolaires du Québec.
- Association des collèges communautaires du Canada (2007). *Étude pancanadienne sur les étudiants collégiaux de première année. Rapport 1 : Les caractéristiques des étudiants et l'expérience collégiale*. Ressources humaines et Développement social Canada.
- Aubé, R. (2002). *La réussite scolaire des garçons au collégial*. Saint-Georges : Cégep Beauce-Appalaches.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Traduit de l'anglais par Jacques Lecomte, Paris : De Boeck.
- Bandura, A. et Bussey, K. (2004). On broadening the cognitive, motivational, and sociostructural scope of theorizing about gender development and functioning. *Psychological Bulletin* 130, 691-701.
- Barbeau, D. (2007). *Interventions pédagogiques et réussite au cégep: Méta-analyse*. Québec : Les Presses de l'Université de Laval, Québec.
- Barbeau, D., Montini, A. et Roy, C. (1997). *Tracer les chemins de la connaissance. La motivation scolaire*. Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Barnard, C., Hovingh, L., Nezwik, M., Pryor-Bayard, D., Schmoldt, J., Stevens, J., et coll. (2000). *Recommendations for improving the recruitment of male early childhood education professionals : The female viewpoint*. Masters Project, Grand Valley State University.
- Béland, J. et Renaud, B. (sans date). *Vers un équilibre des genres dans le programme de Commercialisation de la mode. Rapport de recherche*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.cndf.qc.ca/notrecoll/equilibre_genres/files/25200.htm>.
- Bernard, J. -P. et Charest, D. (2003). Quelques chiffres pour éclairer une réalité qui nous interpelle. *Vie pédagogique* 127, 17-21.
- Besnard, T., Verlaan, P., Capuano, F., Poulin, F. et Vitaro, F. (2009). Les pratiques parentales des pères et des mères et les difficultés de comportement des enfants au préscolaire : différences et similitudes. *Revue de psychoéducation*, 38(1), 42-72.

- Bidart, C. et Lavenue, D. (2001). *Marchés du travail et différenciations sociales. Projets et trajets, contraintes et contingences : qu'est-ce qui fait bifurquer des parcours ?* Document de travail L.E.S.T. – CNRS – UMR 6123. Huitièmes journées de Sociologie du travail 21-22-23 juin 2001.
- Boisvert, J. et Martin, C. (2006). *Les représentations sociales du collège et de la réussite chez les garçons en sciences humaines au collégial*, Rapport PAREA. Saint-Jean-sur-Richelieu : Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu.
- Bouchard, P. et St-Amant, J.-C. (1996). *Garçons et filles stéréotypes et réussite scolaire*. Montréal : Les Éditions du remue-ménage.
- Bouchard, P. et St-Amant, J.-C. et Gagnon, C. (2000). Pratiques de masculinité à l'école québécoise. *Canadian Journal of Education* 25, 73-85.
- Bouffard, T., Mariné, C. et Chouinard, R. (2004). Interdépendance des caractéristiques individuelles et contextuelles dans la motivation à apprendre. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 3-8.
- Bourdon, S. (1994). *La vie après le cégep. L'insertion professionnelle de jeunes diplômés de l'enseignement technique au collégial*. Thèse de doctorat. Montréal : Université de Montréal.
- Bourdon, S., Charbonneau, J., Cournoyer, L. et Lapostolle, L. (2007). *Famille, réseaux et persévérance au collégial*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Bousquet, G. (2004). *Représentations sociales et pratiques professionnelles. Étude auprès du personnel enseignant en sciences humaines à l'égard des caractéristiques des élèves au premier trimestre collégial*. Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). Sherbrooke. Cégep de Sherbrooke.
- Bowlby, J. (1984). *Attachement et perte*. Paris : PUF.
- Bradley, J. G. (2000). Male elementary teacher candidates : A narrative perspective on their initial career choice, *McGill Journal of Education*. 11 p.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge : Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. et Moris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In Lerner, R.M. (éd.) *Handbook of child psychology, Vol 1*. Hoboken NJ : John Wiley et Sons, Inc.
- Brookhart, S. M. et Loadman, W. E. (1996). Characteristics of male elementary teachers in the U.S.A., at teacher education program entry and exit. *Teaching et Teacher Education* 12(2), 197-210.
- Carrington, B. et McPhee, A. (2008). Boys' "Underachievement" and the feminization of teaching. *Journal of Education for Teaching : International Research and Pedagogy*, 34(2), 109-120.
- CCDMD (2007). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.ccdmd.qc.ca/ressources/?id=1246>>.

- Chénard, P., Francoeur, É. et Doray, P. (2007). *Les transitions scolaires dans l'enseignement postsecondaire: formes et impacts sur les carrières étudiantes*. Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST).
- Comité de programme, Programme Techniques d'éducation à l'enfance (2006). *Évaluation de l'implantation du programme d'études Techniques d'éducation à l'enfance 322A0*. Sherbrooke : Cégep de Sherbrooke.
- Commission des normes du travail (2006). Document téléaccessible à l'adresse <http://www.cnt.gouv.qc.ca/fr/parents/conge_paternite.asp>.
- Confédération des syndicats nationaux (2005). *Mémoire sur le projet de loi n° 124, Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance*. Présenté à la Commission des affaires sociales Novembre 2005. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.csn.qc.ca/Memoires/mem-projet124-11-2005.html>>.
- Confédération des syndicats nationaux (2004). *Mot d'ouverture de Claudette Carbonneau, présidente de la CSN*, Conseil fédéral, Montréal, 6 février 2004. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.csn.qc.ca/priorites/allocution-CC-06-02-2004.html>>.
- Conseil de la famille et de l'enfance (2008). *L'engagement des pères. Le rapport 2007-2008 sur la situation et les besoins des familles et des enfants*. Montréal : Conseil de la famille et de l'enfance
- Conseil supérieur de l'éducation. (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. Avis au ministère de l'Éducation. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (2002). *Au collégial– l'orientation au cœur de la réussite*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (2008). *Au collégial – l'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège*. Québec : Gouvernement du Québec, Québec.
- Cooney, M. H. et Bittner, M. T. (2001). Men in early childhood education : Their emergent issues. *Early Childhood Education Journal*. 29(2), 77-82.
- Coulter, R. P. et McNay, M. (1993). Exploring men's experiences as elementary school teachers. *Canadian Journal of Education*, 18(4), 398-413.
- Davis, F. et Hofmann Nemiroff, G. (1993). *Vers un enseignement égalitaire à l'égard des sexes, compte rendu de recherche*. Montréal : Collège Dawson.
- Desilets, J. (2000). *Historique et inventaire d'activités*. Rimouski : Cégep de Rimouski.
- Direction de la santé publique. (2001). *Indicateurs socioéconomiques et sociosanitaires*. Sherbrooke : Régie régionale de la santé et des services sociaux de l'Estrie.
- Dubeau, D., Clément, M. -E. et Chamberland, C. (2005). Le père, une roue du carrosse familial à ne pas oublier ! État des recherches québécoises et canadiennes sur la paternité. *Enfances, Familles, Générations*, 3, 1-13.

- Dubois, D., (2003). " Un loup dans la bergerie". *Le bulletin des centres de la petite enfance du Québec*, 24(3), 11.
- Duclos, G. (2006). *La place des hommes en services de garde*. Document téléaccessible à l'adresse << <http://www.petitmonde.com/iDoc/Article.asp?id=31682>>>.
- Dugas, N. (2005). *Sortir des sentiers battus. Le cheminement de femmes qui optent pour un métier traditionnellement masculin*. Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/index.htm>.
- Duhamel, F. et M. -F. Fortin. (1996). Les études de type descriptif. In M.-F. Fortin (éd.) *Le processus de recherche. De la conception à la réalisation*. Montréal : Décarie Éditeur.
- Farquhar, S. (1997). *Are male teachers really necessary ?* Paper presented at the NZARE Conference, 1997, Auckland.
- Fédération des cégeps (2003). *Le cégep, une force d'avenir pour le Québec. Plan de développement du réseau collégial public*. Montréal : Fédération des cégeps.
- Gingras, M. et Terrill, R. (2006). *Passage secondaire-collégial : caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*. Montréal : SRAM, Service de la recherche.
- Gold, D. et Reis, M. (1982). Male teacher effects on young children : A theoretical and empirical consideration. *Early Child Development and Care* 8(5), 493-513.
- Gordon, T. et Draper, W. (1982). Sex bias against male workers in day care. *Child Care Quarterly*, 11(3), 215-217.
- Gouvernement du Québec, Ministère de la Santé et des Services sociaux (1997). *Priorités nationales de santé publique 1997-2002*. Québec.
- Green, V. P. et Schaefer, L. (1984). Preschool teacher play materials preferences. *Early Child Development and Care*, 14, 85-92.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. et Black, W. C. (1999). *Multivariate data analysis*. (5th ed.) New Jersey : Prentice Hall.
- Hrimech, M. et Théorêt, M. (2007). L'abandon scolaire des garçons et des filles : analyse des facteurs personnels. In Solar C. et Kanoute F. (éds.). *Questions d'équité en éducation et formation*. Montréal : Éditions nouvelles.
- Huber, L. K., Vollum, I. J. et Stroud, J. C. (2000). Encouraging men to enter the field of child care : What can be done ? *Early Child Development and Care*, 165, 17-21.
- Huguet P. (2006). Apprendre en groupe : la classe dans sa réalité sociale et émotionnelle. In E. Bourgeois et G. Chapelle, *Apprendre et faire apprendre*. Paris : P.U.F.
- Institut de la statistique du Québec (2005). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.stat.gouv.qc.ca>>.

- Jensen, J. J. et European Commission Network on Childcare (1996). *Men as workers in childcare services. A discussion paper*. London, England : European Commission Network on Childcare.
- Lajoie, G. (2003). *L'école au masculin. Réduire l'écart de réussite entre les garçons et les filles*. Sainte-Foy, Québec : Septembre éditeur.
- Lamb, M. E. (1996). The development of father-infant relationships. In M. E. Lamb (Éd.), *The role of the father in child development* (pp. 104-120). New York : John Wiley and Sons Inc.
- Lapostolle, L. Bélanger, D.- C. et Pinho, J. (2003). Garçons en première session et soutien à la réussite en français : des termes hautement compatibles. *Correspondance*, 8(4). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr8-4/Garcons.html>>.
- Looker, D. (2002). *Pourquoi ne poursuivent-ils pas ? Facteurs qui influencent les jeunes Canadiens lorsqu'ils décident de ne pas entreprendre d'études postsecondaires*. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Looker, E. D. (2004). *Les aspirations des jeunes Canadiens à des études avancées*. Direction générale de la politique sur l'apprentissage, Politique stratégique et planification, Ressources humaines et Développement des compétences, Canada.
- Marguerite, H. (2008). Genre et éducation. *Dossier de l'Actualité*, 37, 1-7.
- Marzano, R. J., Pickering D. J., Daisy E. A., Blackburn G. J., Brandt R. S et Moffet C. A. (1992). *Dimensions of Learning*. Alexandria : McRel.
- Men in Early Childhood Education (2008). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.ecmenz.org>>.
- Ministère de la Famille et des Aînés (2007). *Accueillir la petite enfance. Le programme éducatif des services de garde du Québec. Mise à jour*. Montréal : Direction des relations publiques et des communications. Ministère de la Famille et des Aînés.
- Ministère de la Famille et des Aînés (2005). *Éducatrices-éducateurs à l'enfance. Une carrière pleine de vie*. Document téléaccessible à l'adresse : <<http://www.educationenfance.gouv.qc.ca/>>.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2009). *La relance au collégial en formation technique 2008. La situation d'emploi au 31 mars 2008 des personnes diplômées de 2006-2007*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2007). *Stratégies pour l'accueil des femmes dans un groupe à prédominance masculine*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2006). Site accessible à l'adresse <<http://www.mels.gouv.qc.ca/chapeau/index.asp>>.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *La réussite scolaire des garçons et des filles. L'influence du milieu socioéconomique*. Québec : Gouvernement du Québec.

Québec.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *Regard sur la formation professionnelle. Une enquête auprès des étudiants du deuxième cycle du secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2004). *L'abandon des études à la formation collégiale technique: résultats d'une enquête*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Montecinos, C. et Nielsen, L. E. (1997). Gender and cohort differences in university students' decisions to become elementary teacher education majors. *Journal of Teacher Education* 48(1), 47-54.
- Murray, S. B. (1996). We all love Charles ; Men in childcare and the social construction of gender. *Gender and Society*, 10 (4), 368-385.
- Murray, S. B. (1997). It's safer this way : The subtle and not so subtle exclusion of men in child care. In N. V. Benokraitis (Éd.). *Subtle sexism : Current practices and prospects for change* (pp. 136-153). New York : Sage.
- Murray, S. B. (2000). Getting paid in smiles : the gendering of child care work. *Symbolic Interaction*, 23(2), 135-160.
- Nelson B. G. et Sheppard, B. (2005). *Men in child care and elementary education : A handbook for administrators and teachers*. Minneapolis : Men Teach.
- OCDE (2006). *Enseignement supérieur : qualité, équité et efficience*. Réunion des Ministres de l'Éducation de l'OCDE. Athènes. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.oecd.org/dataoecd/30/2/36960625.pdf>>.
- Oyler, C., Jennings G. T. et Lozada, P. (2001). Silenced gender : The construction of male primary educator. *Teaching et Teacher Education* 17, 367-379.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2005). *L'analyse qualitative et sciences humaines et sociales*. Paris : Arman Colin.
- PAREA (2006). *Guide des subventions 2007-2008, Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage PAREA*. Québec : Direction du soutien aux établissements, Direction générale des affaires universitaires et collégiales.
- Parent, G., Bellemare J. -F., Julien R. et Larivière, J. (1996). Comment la « bonne enseignante » et le « bon enseignant » s'y prennent-ils pour motiver les élèves au primaire ? *Vie pédagogique*, 97, 46-49.
- Paquette, D. (2004). Le rôle du père dans la capacité du garçon à gérer son agressivité. *Revue de psychoéducation* 33(1), 61-74.
- Paquette, D. (2007). Perspectives nouvelles sur l'attachement à partir d'études sur les problèmes extériorisés des enfants. *Revue de psychoéducation*, 36(2), 279-288.
- Peeters, J. (2007). Including men in early childhood education: Insights from the european experience. *NZ Research in Early Childhood Education*, 10, 13 p.

- Pelletier, M., Dugas, N., Defort, J. -P. et Thibault, A. (2005). *Sortir des sentiers battus. Le cheminement de femmes qui optent pour un métier traditionnellement masculin*. Gouvernement du Québec.
- Plante, D. (1983). *Analyse descriptive de l'interaction entre l'éducateur et l'enfant d'âge préscolaire selon leur sexe*. Mémoire de maîtrise. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Regroupement des centres de la petite enfance de la Montérégie (2003). Dossier du côté mâle de la lorgnette. Hommes et garçons en CPE. *Le bulletin des centres de la petite enfance du Québec*, 24(3), 11-15.
- Rhéault, S. (2003). *L'abandon des études à la formation collégiale technique : résultats d'une enquête. Rapport synthèse*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Richard, M. et Robbins, S. B. (2000). Understanding social connectedness in college women and men. *Journal of Counseling and Development*, 78, 484-491.
- Riley, M. T., Holmes, D. I., Cornwell, D. et Blume, L. (1985). *The male's role in early childhood education*. Rapport de recherche. Texas Tech University, Lubbock Institute for Child and Family Studies.
- Rivière, B. et Jacques, J. (2000). Les représentations sociales de la réussite et de l'appartenance sexuelle chez les cégépiens. *Revue Québécoise de Psychologie*, 21(1), 5-20.
- Robinson, B. E., Skeen, P. et Coleman, T. M. (1984). Professionals' attitudes towards men in early childhood education : A national study. *Children and Youth Services Review*, 6(2), 101-113.
- Robinson, B. E., Skeen, P. et Flake-Hobson, C. (1980). Se-stereotyped attitudes of male and female child care workers : Support for androgynous child care. *Child Care Quarterly*, 9(4), 233-242.
- Rodriguez, E. (1997). *What does gender have to do with it ?* Rapport de recherche. Male Teachers in Early Childhood Education.
- Romano, G. (1993). La discipline en classe, *Pédagogie Collégiale*, 7(1), 30-33.
- Roy, J. (2003). *Des logiques sociales qui conditionnent la réussite. Étude exploratoire auprès des étudiants du Cégep de Sainte-Foy*. Sainte-Foy : Cégep de Sainte-Foy.
- Roy, J. (2004). Valeurs des collégiens et réussite scolaire : convergences et divergences. In Pronovost G. et Royer C. (éds.). *Les valeurs des jeunes*. Sainte-Foy, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Roy, J. (2006). *Les logiques sociales et la réussite scolaire des cégépiens*. Québec : Les éditions de l'IQRC.
- Sandberg, A. et Pramling-Samuelsson, I. (2005). An interview study of gender difference in preschool teachers' attitudes toward children's play. *Early Childhood Education Journal*, 32, 297-305.

- Sargent, P. (2004). Between a rock and a hard place : Men caught in the gender bind of early childhood education. *The Journal of Men's Studies*, 12(3), 173-192.
- Sargent, P. (2005). The gendering of men in early childhood education. *Sex Roles*, 52(3), 251-259.
- Sauvé, L., Debeurme, G., Martel, V., Wright, A., Hanca, G., Fournier, J. et Castonguay, M. (2007). *L'abandon et la persévérance aux études postsecondaire. Rapport de recherche FQRSC et MELS*. Sami-Persévérance.
- Schmidt, S., Tessier, O., Drapeau, G., Lachance, J., Kalubi, J.-C. et Fortin, L. (2003). *Recensions des écrits sur le concept d'élèves à risque et sur les interventions éducatives efficaces*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Service régional d'admission du Montreal métropolitain, SRAM (2007). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.sram.qc.ca>>.
- Skeen, P., Robinson, B. E. et Coleman, M. (1986). Gender-role attitudes of professional female educators toward men in early childhood education. *Psychological Reports*, 59(2), 723-730.
- Skelton, C. (2003). Male primary teacher and perceptions of masculinity. *Educational review*, 55(2), 195-209.
- Skelton, C. (2007). Gender, policy and initial teacher education. *Gender and Education*, 19(2), 677-690.
- Smeley, S. (2007). Learning to be a primary school teacher ; reading one man's story. *Gender and education*, 19(3), 369-385.
- Smedley, S et Pepperell S. (2000). No man's land : Caring and male student primary teachers, *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 6(3), 259-277.
- Spaulding, C. L. (1992). *Motivation in the Classroom*. Montréal : McGraw-Hill.
- Statistique Canada (2004). *Réussite scolaire : L'écart entre les garçons et les filles*. Document téléaccessible à l'adresse <www.statcan.ca/francais/freepub/81-004-XIF/200410/mafe_f.htm>.
- Stockmeyer, M. (1999). *Le garçon de famille monoparentale et sa relation avec l'éducateur masculin en garderie*. Mémoire de maîtrise. Montréal : Université de Montréal.
- Sumsion, J. (1999a). James' story : A decade in the life of a male early childhood professional. *Early Child Development and Care*, 159, 5-15.
- Sumsion, J. (1999b). Critical reflections on the experiences of a male early childhood worker. *Gender and Education*, 11(4), 455.
- Sumsion, J. (2005). Male teachers in early childhood education : Issues and case study. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(1), 109-123.

- Teacher Training Agency (2000). Document téléaccessible à l'adresse<<http://www.canteach.gov.uk>>
- Terrill, R. et Ducharme, R. (1994). *Passage secondaire-collégial : caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*. Montréal : Service régional de l'admission du Montréal métropolitain.
- Tinto, V. (1987). *Leaving College*. Chicago : University of Chicago.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college : Rethinking the cause and cures of student attrition* (2^e éd.). Chicago, IL : Presses de l'Université de Chicago.
- Tinto, V. (2000). Linking learning and leaving. Exploring the role of the college classroom in student departure. In Braxton, J.M. (éd.). *Reworking the Student Departure Puzzle* Nashville : Vanderbilt University Press.
- Tinto, V. et Riemer, S. (1998). *Learning communities and the reconstruction of remedial education in higher education*. Document téléaccessible à l'adresse <[Http://Soeweb.Syr.Edu/Faculty/Vtinto/Files/DevEdLC.Pdf](http://Soeweb.Syr.Edu/Faculty/Vtinto/Files/DevEdLC.Pdf) >.
- Tremblay, G. (1999). *Perspectives longitudinales concernant la relation du père, la formation de l'identité et les comportements perturbateurs chez des garçons montréalais de milieux défavorisés*. Thèse de doctorat. Faculté de médecine, Université de Montréal.
- Tremblay, G., Bonnelli, H., Larose, S., Audet, S. et Voyer, C. (2006). *Recherche-action pour développer un modèle d'intervention favorisant l'intégration, la persévérance et la réussite des garçons aux études collégiales*. CRI-VIFF.
- Verzeau, C. et Bouffard, T. (2007). *Facteurs individuels et sociaux de l'adaptation réussie à la transition secondaire-collégial*. Joliette : Cégep régional de Lanaudière.
- Viau, R. et Bouchard, J. (2000). Validation d'un modèle de dynamique motivationnelle auprès d'élèves du secondaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 25(1), 16-26.

ANNEXE 1

QUESTIONNAIRE AUX ÉLÈVES DU SECONDAIRE

QUESTIONNAIRE AUX ÉLÈVES DU SECONDAIRE

Bonjour à tous et toutes

Nous sollicitons votre participation à une enquête qui vise à mieux comprendre les choix d'orientation des jeunes du secondaire. Votre opinion nous est nécessaire et nous permettra de dresser un portrait de nos futurs étudiants et étudiantes et nous l'espérons, faciliter l'intégration des garçons dans les programmes à majorité féminine.

Votre collaboration est essentielle pour nos travaux. Il est donc important que vous répondiez à toutes les réponses au meilleur de vos connaissances. Il ne s'agit ni d'un test ni d'un examen et toutes vos réponses sont bonnes.

Les données recueillies à partir de ce questionnaire sont strictement confidentielles. L'analyse sera faite à partir de l'ensemble des répondants.

Merci beaucoup de votre collaboration

Ayşe Diren et Thérèse Besnard
Enseignantes en Techniques d'éducation à l'enfance
Programme de recherche PAREA
Cégep de Sherbrooke

SITUATION SCOLAIRE

1- Dans quelle classe es-tu ?

- 4^e secondaire
- 5^e secondaire
- Collégial

2- Fréquentes-tu une école publique

privée

3- Dans quelle région habites-tu ?

- Bas Saint-Laurent – Gaspésie – Îles de la Madeleine
- Saguenay – Lac Saint-Jean
- Québec – Chaudière Appalaches
- Mauricie – Centre du Québec
- Etrie
- Laval – Laurentides – Lanaudière
- Montérégie
- Montréal – Centre
- Outaouais
- Abitibi-Témiscamingue – Nord du Québec
- Côte Nord
- Autre (précise) _____

4-: Dans toutes tes expériences de travail (si c'est ton cas), quels domaines as-tu déjà touchés :

- Camelot (distribution de journaux, hebdos)
- Emballeur, livreur (épicerie)
- Serveur, serveuse, plongeur (restaurant)
- Gardien, gardienne d'enfants
- Animateur, animatrice dans des camps de jour, camps de vacances
- Sauveteur, arbitre (domaines sportifs)
- Autre : _____

ASPIRATION SCOLAIRES ET PROFESSIONNELLES

5- As-tu une idée du travail que tu voudrais faire plus tard ?

Oui Non

Si oui, donne un ou deux exemples

6- Tout le monde doit gagner sa vie un jour ou l'autre.

Comment considères-tu le travail ?

	En désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	En accord
Comme une activité qui, grâce au salaire, me permettra de faire des choses que j'aime (voyager, bâtir une famille, faire du sport, etc.)	1	2	3	4
Comme une activité qui me permettra de me réaliser, de me développer, de mettre à profit mes capacités et ma personnalité	1	2	3	4
Comme une activité qui me permettra de rendre service à la société, à la collectivité ou à l'environnement	1	2	3	4
Comme une activité qui me permettra d'être reconnu(e) par la société, d'être une personne importante, valorisée	1	2	3	4
Comme une activité qui me permettra uniquement de gagner ma vie	1	2	3	4

7- Selon toi, quels sont les désirs de tes parents quant à ta future profession ?

(Coche la réponse qui correspond le mieux à ta vision)

Ils désirent que je fasse un métier payant	<input type="checkbox"/>
Ils désirent que je fasse une profession de prestige	<input type="checkbox"/>
Ils désirent que j'aie un métier que j'aime	<input type="checkbox"/>
Ils désirent que je fasse le même métier qu'eux	<input type="checkbox"/>
Ils désirent que je commence à travailler le plus vite possible	<input type="checkbox"/>
Je ne sais pas	<input type="checkbox"/>

8- Parmi les raisons suivantes, laquelle aura la plus grande influence pour la poursuite de tes études ?

Mes goûts	<input type="checkbox"/>
Mes talents, mes habiletés	<input type="checkbox"/>
Mes résultats scolaires	<input type="checkbox"/>

9- Quels aspects pourraient influencer ta décision ?

	Aucune importance	peu d'importance	Assez d'importance	Beaucoup d'importance
La durée de mes études	1	2	3	4
Les ressources financières dont je disposerai	1	2	3	4
L'endroit où se donnera la formation	1	2	3	4
Le choix de mes amis et amies	1	2	3	4
Le soutien de mes parents	1	2	3	4
Le type de programme offert (stage, travail-étude)	1	2	3	4
Le prestige ou la réputation de l'établissement	1	2	3	4
Le contingentement d'un programme	1	2	3	4

Autre (précise) : _____

10- Quels sont les aspects que tu considères comme importants lorsque tu t'informes sur les différents métiers ou professions ?

	Aucune importance	peu d'importance	Assez d'importance	Beaucoup d'importance
La longueur des études	1	2	3	4
La difficulté des études	1	2	3	4
La description (la nature) du métier	1	2	3	4
Les conditions de travail (horaire, sécurité d'emploi)	1	2	3	4
La rémunération (le salaire)	1	2	3	4
La possibilité de concilier le travail et la famille	1	2	3	4
Les possibilités d'emploi	1	2	3	4
La réputation du métier	1	2	3	4
La possibilité de faire des choses différentes	1	2	3	4
Le contact avec les gens	1	2	3	4
L'endroit où se fait le travail (ex. : à l'extérieur ou dans un bureau)	1	2	3	4
La contribution à la société	1	2	3	4
La situation géographique (là où il est possible d'exercer le métier)	1	2	3	4

LES MÉTIERS NON TRADITIONNELS

Un métier non traditionnel pour une fille est un métier occupé par une grande majorité d'hommes (ex.: camionneur, ingénieur);

Un métier non traditionnel pour un garçon est un métier occupé par une grande majorité de femme (ex. : infirmière, éducatrice à l'enfance).

11- Au cours de toutes les activités organisées à ton école où l'on a parlé de métiers non traditionnels :

Te souviens-tu s'il a été dit aux filles qu'elles pouvaient travailler dans des métiers où il y a surtout des garçons ?

Oui [__] Non [__]

Te souviens-tu s'il a été dit aux garçons qu'ils pouvaient travailler dans des métiers où il y a surtout des filles ?

Oui [__] Non [__]

12- Selon toi quels types de personnes se dirigent vers un métier non traditionnel ?

	En désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	En accord
Des personnes qui veulent choquer et provoquer	1	2	3	4
Des personnes qui ont un caractère fort et une bonne estime d'eux	1	2	3	4
Des personnes qui sont à l'aise pour travailler avec l'autre sexe	1	2	3	4
Des gaies et des lesbiennes	1	2	3	4
Des filles plutôt « masculines » ou des garçons plutôt « féminins »	1	2	3	4
Des personnes qui veulent changer la société	1	2	3	4
Des personnes grandement intéressées par le métier en question	1	2	3	4
Des personnes qui veulent se démarquer et se distinguer	1	2	3	4

13- Si jamais tu décidais de t'inscrire dans une formation qui mène à un métier non traditionnel, comment réagiras ta mère ou la personne qui en tient lieu?
(Coche la réponse qui correspond le mieux à ta vision)

Elle serait d'accord	<input type="checkbox"/>
Elle serait indifférente	<input type="checkbox"/>
Elle serait surprise mais considèrerait que c'est ma décision	<input type="checkbox"/>
Elle tenterait de me faire changer d'idée	<input type="checkbox"/>
Elle serait complètement en désaccord	<input type="checkbox"/>

14- Si jamais tu décidais de t'inscrire dans une formation qui mène à un métier non traditionnel, comment réagiras ton père ou la personne qui en tient lieu?
(Coche la réponse qui correspond le mieux à ta vision)

Il serait d'accord	<input type="checkbox"/>
Il serait indifférent	<input type="checkbox"/>
Il serait surpris mais considèrerait que c'est ma décision	<input type="checkbox"/>
Il tenterait de me faire changer d'idée	<input type="checkbox"/>
Il serait complètement en désaccord	<input type="checkbox"/>

15-Tel que tu te connais dirais-tu que tu es:

	En désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	En accord
Une personne active et énergique	1	2	3	4
Une personne inventive, humoristique, qui aime divertir les autres	1	2	3	4
Une personne qui est patiente, sensible aux besoins des autres	1	2	3	4
Une personne affectueuse et douce	1	2	3	4
Une personne qui aime planifier organiser et réaliser des activités stimulantes	1	2	3	4
Une personne sécurisante, a qui on peut faire confiance	1	2	3	4
Une personne qui aime discuter des problèmes rechercher des solutions avec d'autres	1	2	3	4
Une personne qui aime le sport et les activités physiques	1	2	3	4
Une personne qui est débrouillarde, qui a de l'assurance, qui aime les défis	1	2	3	4
Une personne qui aime la lecture, les activités culturelles	1	2	3	4

16- Connais-tu la formation de :

	Pas du Tout	Un peu	Plutôt	Très bien
Techniques d'éducation à l'enfance ?	1	2	3	4

17- As-tu déjà pensé t'inscrire en Techniques d'éducation à l'enfance ?

Oui Non

18- Si un de tes amis (garçon) voulait suivre cette formation pour aller travailler dans un service de garde à l'enfance (garderie), quelle serait ta réaction?
(Coche la réponse qui correspond le mieux à ta vision)

Je l'encouragerais	<input type="checkbox"/>
Je serais indifférent, indifférente	<input type="checkbox"/>
Je serais surpris surprise mais considérerais que c'est sa décision	<input type="checkbox"/>
Je tenterais de la faire changer d'idée	<input type="checkbox"/>
Je le ridiculiserai	<input type="checkbox"/>

DONNÉES PERSONNELLES

19- Quel âge as-tu ? _____

20- Es-tu ? Un garçon [] Une fille []

21- Indique la langue principale parlée à la maison

Français	[<input type="checkbox"/>]
Anglais	[<input type="checkbox"/>]
Autre	[<input type="checkbox"/>]

22- Avec qui vis-tu le plus souvent ?

Avec mon père et ma mère	[<input type="checkbox"/>]
Alternativement avec mon père et ma mère	[<input type="checkbox"/>]
Avec ma mère (avec ou sans nouveau conjoint)	[<input type="checkbox"/>]
Avec mon père (avec ou sans nouveau conjoint)	[<input type="checkbox"/>]
En famille d'accueil ou en centre de réadaptation	[<input type="checkbox"/>]
En appartement (sans mes parents), chambre ou résidence	[<input type="checkbox"/>]
Autre (précise) _____	[<input type="checkbox"/>]

23- Quel est le plus haut niveau d'études atteint par tes parents
(ou la personne qui en tient lieu)

	Mon père	Ma mère
Études primaires et secondaires	[<input type="checkbox"/>]	[<input type="checkbox"/>]
Diplôme ou études secondaires (général/professionnel)	[<input type="checkbox"/>]	[<input type="checkbox"/>]
Diplôme ou études collégiales	[<input type="checkbox"/>]	[<input type="checkbox"/>]
Diplôme ou études universitaires	[<input type="checkbox"/>]	[<input type="checkbox"/>]

24- Quel est le métier habituel de ton père et de ta mère ?

Mon père : _____

Ma mère : _____

25- À la fin de l'année scolaire 06-07 (l'an dernier), quelle a été ta moyenne générale ?

90 % et plus (A)	[<input type="checkbox"/>]
Entre 80 et 89 % (B)	[<input type="checkbox"/>]
Entre 70 et 79 % (C)	[<input type="checkbox"/>]
Entre 60 et 69 % (D)	[<input type="checkbox"/>]
Entre 45 et 59 % (E)	[<input type="checkbox"/>]
44 % et moins	[<input type="checkbox"/>]

26- Ton choix de programme pour le Cégep l'an prochain est-il décidé

_____ Oui [] Non [] Indécis []

Si oui, dans quel domaine ? Pré universitaire [] Techniques []

Nom du programme : _____

Encore merci de ta participation !

ANNEXE 2

**Lettre aux départements de TÉE
et du formulaire de consentement aux étudiants**

Sherbrooke, 5 mars 2008

Coordination du département
Programme de Techniques d'éducation à l'enfance

Objet : Participation au projet de recherche PAREA
« Les hommes en TÉE, pour une pluralité de pratiques »

Monsieur, Madame,

Nous effectuons actuellement une recherche sur la place des hommes dans la formation de TÉE, plus précisément, nous aimerions identifier les facteurs qui favorisent, ou au contraire qui nuisent à la persistance des études des hommes dans ce programme. Ce projet de recherche est subventionné dans le cadre du programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage PAREA. Vous trouverez en annexe un bref résumé de ce projet de recherche.

Nous aimerions interviewer des étudiants sur leur parcours scolaire et nous sollicitons votre collaboration pour entrer en contact avec ces jeunes hommes.

De manière plus précise, nous sommes à la recherche de jeunes hommes qui soit :

- sont présentement inscrits en TÉE,
- ont terminé leur formation depuis moins d'un an,
- ont abandonné la formation depuis moins d'un an.

Votre aide est primordiale pour nous puisque vous avez un contact privilégié et personnalisé avec cette clientèle et vous pourriez être le relais entre eux et nous.

Nous sommes prêts à nous déplacer pour aller les rencontrer dans leur région respective.

L'entrevue est d'une durée d'environ une heure.

Si vous connaissez des jeunes hommes qui correspondent à un de nos critères de sélection et qui seraient intéressés à participer à notre étude, vous pouvez :

- 1- leur donner nos coordonnées pour qu'ils puissent entrer en contact avec nous
- 2- soit leur faire signer le formulaire de consentement ci-joint et nous le retourner, c'est nous à ce moment qui prendrons contact avec eux.

Si vous avez des questions ou si vous voulez davantage de précision en lien avec ce projet de recherche, vous pouvez contacter une des deux chercheuses au 819 564-6350, poste 6053, ou par courriel au: therese.besnard@cegepsherbrooke.qc.ca

ou au: ayse.diren@cegepsherbrooke.qc.ca

Merci de votre participation

Ayşe Diren et Thérèse Besnard
Enseignantes en Techniques d'éducation à l'enfance
Cégep de Sherbrooke
475, rue du Cégep
Sherbrooke, Québec J1E 4K1
Canada

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Bonjour

Nous effectuons présentement un projet de recherche dans le cadre du programme PAREA (Programme d'aide à la recherche et à l'apprentissage) intitulé « Les hommes en TÉE pour une pluralité de pratiques ». Ce projet vise d'une part à identifier les raisons et les motifs qui font que très peu de garçons se dirigent vers le programme de TÉE. D'autre part, la recherche tente également d'identifier les éléments qui font qu'une fois inscrits, la persistance des garçons dans ce programme soit très faible.

Nous sollicitons votre participation à une entrevue qui vise à mieux comprendre le parcours des jeunes hommes qui s'inscrivent en Techniques d'éducation à l'enfance. Votre expérience nous est nécessaire et nous permettra de dresser un portrait de nos étudiants et nous l'espérons, faciliter l'intégration des garçons dans les programmes à majorité féminine.

L'entrevue durera entre 60 et 90 minutes. Elle sera enregistrée sur bande audio et retranscrite par écrit par la suite. Le traitement des informations vous concernant respecteront les règles de confidentialité et aucunes données nominales recueillies à partir de cette entrevue ne seront divulguées.

Si vous avez des questions ou si vous voulez davantage de précision en lien avec ce projet de recherche, vous pouvez contacter une des deux chercheuses au Cégep de Sherbrooke au 819 564-6350, poste 6053, ou par courriel au : therese.besnard@cegepsherbrooke.qc.ca ou au ; ayse.diren@cegepsherbrooke.qc.ca

Merci de votre participation

Ayşe Diren et Thérèse Besnard
Enseignantes en Techniques d'éducation à l'enfance
Programme de recherche PAREA
Cégep de Sherbrooke

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

J'ai lu attentivement les informations ci-jointes, et
je, soussigné _____,
accepte de mon plein gré de participer à une entrevue dans le cadre de la recherche «Les
hommes en TÉE pour une pluralité de pratiques ».

Vous pouvez communiquer avec moi pour organiser un rendez-vous au

no de téléphone : _____

courriel : _____

Je peux à tout moment décider d'arrêter l'entrevue ou vouloir cesser ma participation sans
avoir à me justifier, ni à subir un préjudice quelconque.

Signature : _____ **date :** _____

Témoïn : _____ **date;** _____

ANNEXE 3

Canevas d'entrevue aux étudiants de TÉE

CANEVAS ENTREVUE ÉTUDIANT TÉE
Version finale

SECTION GÉNÉRALE

INFORMATIONS GÉNÉRALES

Voir fiche individuelle

CHOIX PROFESSIONNEL

Parle-nous de ton choix de venir étudier dans ce programme.

Qu'est ce qui t'a attiré vers ce programme ?

Avant de t'inscrire dans ce programme, le connaissais-tu ?

Quelles étaient les images que tu avais du programme ?

As-tu observé des différences dans les faits ?

RESEAU SOCIAL
ENVIRONNEMENT PERSONNEL

Avec qui habites-tu ? Depuis combien de temps ?
Tu voyages comment ? Est-ce pratique ?

Actuellement, as-tu des relations avec ta famille ?
As-tu, un réseau d'amis ?

Comment est ta relation avec ta famille, tes amis ?
Dans quoi te supportent-ils le plus ?

Fais-tu un sport ou as-tu des activités de loisirs ?
Trouves-tu cela important ?

TRAVAIL, REVENU

Travailles-tu ? Parle-nous de ton travail ? Es-tu content ?

Est-ce que ça t'aide dans tes études ?

Dans ton travail, ton employeur a-t-il des attitudes sexistes ou égalitaires entre les hommes et les femmes ?

(Dans la mesure où le milieu de travail est au courant)

Le fait que tu étudies pour travailler en milieu de garde provoque-il des réactions ? Comment vis-tu cela ?

SECTION SCOLAIRE

RELATIONS AVEC LES ENSEIGNANTS ET ENSEIGNANTES

Comment ça va avec les professeurs ? Vois-tu une différence si c'est un homme ou une femme qui enseigne ?

Qu'est-ce que tu trouves plus agréable et moins agréable dans tes rapports avec eux ?

Il y a-t-il des façons de faire qui t'aident à mieux réussir et des façons qui te nuisent ?

Pour toi qu'est-ce qui est le plus facile, recevoir ou aller chercher de l'aide ? As-tu reçu de l'aide plus personnalisé, comment ça c'est passé ?

Trouves-tu que les professeurs sont disponibles pour toi, qu'ils sont soucieux de ta réussite ?

As-tu fait un stage ? Avais-tu des attentes au départ? As-tu aimé ton expérience?

Comment est ta relation avec les enfants?

As-tu été supervisé par un homme ou une femme?

Crois-tu que ça fait une différence? As-tu travaillé avec un homme en milieu de garde?

Quelle est ta perception de cette réalité?

PERCEPTIONS DES COURS ET DU PROGRAMME

Quels sont les cours que tu préfères? Pourquoi?

Parmi l'ensemble des compétences visées par le programme pour devenir éducateur, avec lesquelles te sens-tu plus à l'aise? Lesquelles sont plus importantes?

Préfères-tu les cours ou les stages?

Est-ce plus facile de réussir dans l'un ou l'autre?

Qu'est-ce qui te motive le plus?

RELATIONS AVEC LES PAIRS (classe)

Comment ça va avec les groupes de bases?
Dans la classe?

Est-ce qu'il y a des garçons dans tes classes?
Comment sont tes relations avec les autres?

Est-ce que tes relations avec les autres sont différentes selon que tu es dans les cours de la technique ou dans les cours de la formation générale?

RELATION À L'APPRENTISSAGE

As-tu l'impression d'être à la bonne place?
Penses-tu que tu feras un bon éducateur ?

Depuis le début de ton entrée dans le programme comment vois-tu ton cheminement? Quelle fut la session la plus difficile pour toi?
Et pour la suite que dirais-tu?

Quel genre d'étudiant es-tu? (Organisation, heures, ...)
Est-ce que tu étais déjà ainsi au secondaire?

Comment t'organises – tu pour réussir?
Comment réagis-tu face aux échecs et succès?
Exemple, lors de ton dernier stage... À cause de quoi est-ce ainsi?

SECTION PROFESSION

ÉDUCATEUR À L'ENFANCE

Comment les autres étudiants et étudiantes du cégep voient-ils le programme TÉE ?

Te sens-tu mal à l'aise ou confortable? Crois-tu qu'il y ait des choses à changer?

À ton avis, quelles sont les qualités à avoir pour faire ce métier?

Que dirais-tu à un jeune qui voudrait s'inscrire dans ce programme?

Il y a-t-il des gens qui ne devraient pas s'inscrire en TÉE ?

Observes-tu des différences entre les façons de faire d'un éducateur et d'une éducatrice? Faut-il qu'il y en ait une? Aimerais-tu travailler avec un homme?

Comment vois-tu la place des hommes dans cette profession?

Que penses-tu des stéréotypes dans ce métier?

Si tu avais une recommandation à faire que faudrait-il changer?

Si abandon

Quel bilan fais-tu de ce vécu, Qu'est-ce que tu en tires de tout cela ?

Quels sont les éléments qui font la différence dans ton désir

- 1 De poursuivre,
- 2 D'abandonner, de te questionner,...?

ANNEXE 4

Questionnaire aux étudiants en TÉE

FICHE D'INFORMATIONS GÉNÉRALES
Étudiants en TÉE

ID _____

1- Âge : _____

2- Cégep fréquenté : _____

3- Durée de fréquentation du programme TÉE de _____ à _____

Présentement inscrit Nombre de session(s) _____

Abandon

Complété le programme

4- Inscription à un autre programme que TÉE : oui non Si
oui lequel ? : _____

5- Avec qui vis-tu le plus souvent ?

Avec mon père et ma mère

Alternativement avec mon père et ma mère

Avec ma mère(avec ou sans nouveau conjoint)

Avec mon père (avec ou sans nouveau conjoint)

En famille d'accueil ou en centre de réadaptation

En appartement (sans mes parents), chambre ou résidence

Autre (précise) _____

6- Moyens financiers durant les études

Travail Nb d'heures /semaine : _____

Parents, conjoint

Bourses

7- Moyenne générale à la dernière session ?

90 % et plus (A)

Entre 80 et 89 % (B)

Entre 70 et 79 % (C)

Entre 60 et 69 % (D)

Entre 45 et 59 % (E)

44 % et moins

8- Quel est le métier habituel de ton père et de ta mère ?

Mon père : _____

Ma mère : _____

9- Niveau d'études de tes parents

	Mon père	Ma mère
Études primaires et secondaires	[]	[]
Diplôme ou études secondaires (général/professionnel)	[]	[]
Diplôme ou études collégiales	[]	[]
Diplôme ou études universitaires	[]	[]

10- Selon toi quels types de personnes se dirigent vers un métier non traditionnel ?

	En désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	En accord
Des personnes qui veulent choquer et provoquer	1	2	3	4
Des personnes qui ont un caractère fort et une bonne estime d'eux	1	2	3	4
Des personnes qui sont à l'aise pour travailler avec l'autre sexe	1	2	3	4
Des gaies et des lesbiennes	1	2	3	4
Des filles plutôt « masculines » ou des garçons plutôt « féminins »	1	2	3	4
Des personnes qui veulent changer la société	1	2	3	4
Des personnes grandement intéressées par le métier en question	1	2	3	4
Des personnes qui veulent se démarquer et se distinguer	1	2	3	4

11-Tel que tu te connais dirais-tu que tu es:

	En désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	En accord
Une personne active et énergique	1	2	3	4
Une personne inventive, humoristique, qui aime divertir les autres	1	2	3	4
Une personne qui est patiente, sensible aux besoins des autres	1	2	3	4
Une personne affectueuse et douce	1	2	3	4
Une personne qui aime planifier organiser et réaliser des activités stimulantes	1	2	3	4
Une personne sécurisante, a qui on peut faire confiance	1	2	3	4
Une personne qui aime discuter des problèmes rechercher des solutions avec d'autres	1	2	3	4
Une personne qui aime le sport et les activités physiques	1	2	3	4
Une personne qui est débrouillarde, qui a de l'assurance, qui aime les défis	1	2	3	4
Une personne qui aime la lecture, les activités culturelles	1	2	3	4

ANNEXE 5

**Guide d'animation pour les groupes de discussion
des enseignants et enseignantes en TÉE**

Colloque AEETEE 2008
ATELIER : L'enseignement aux garçons en contexte minoritaire
Guide d'animation

Mot de bienvenue, merci de votre participation

Comme on nous l'a expliqué, nos échanges serviront comme collecte de données dans le cadre du projet de recherche : **ramasser la feuille de consentement signée.**

Rappel que l'on dispose de 45 minutes et que l'on voudrait aborder les 4 thèmes suivants :

- l'intégration des garçons dans nos classes
- les dynamiques de classes
- les pratiques éducatives
- et l'évaluation, particulièrement en stage

On est intéressé à avoir un portrait de ce qui se fait actuellement dans les cégeps en lien avec la présence minoritaire des garçons (pas de souhait), vos perceptions actuelles. On n'est pas à la recherche d'un consensus.

Tous les points de vue sont importants, on veut prendre le pouls des différences et des ressemblances. On vous demande donc d'acquiescer si vous êtes d'accord ou au contraire de nous indiquer vos désaccords ou points de vue différents.

La richesse est dans la variété de ce qui se vit réellement actuellement

PARTIR L'ENREGISTREUSE

- 1- C'est le début de l'année, vous recevez la liste des étudiantes inscrites à votre cours, deux noms de garçons y figurent. Quelles sont vos premières réactions ?**

Pour commencer, peut-être faire un tour de table, qui a déjà eu des garçons dans leur groupe classe ?

- 2- L'année file, les dynamiques de classe s'installent Comment les garçons s'intègrent-ils dans le groupe ? sont-ils acceptés ? rejetés ? Ont-ils un statut particulier ? En somme qu'observez-vous ?**
- 3- Le fait d'avoir un ou des garçons dans votre classe change-il quelque chose dans vos pratiques d'enseignement ? Avez-vous fait l'expérience de stratégies particulières, que ce soit sur le plan de l'enseignement, de l'encadrement, de l'apprentissage, etc. ?**
- 4- La session tire à sa fin, vient le temps d'apprécier le cheminement des étudiants. faut-il évaluer les garçons et les filles de la même façon ? particulièrement en stage ?**

Vérifier le degré d'adhésion ou de divergence de ce qui a été dit

Au besoin reformuler pour l'enregistrement

EN TERMINANT, DEMANDER DE RÉPONDRE AUX DEUX QUESTIONNAIRES

ANNEXE 6

**Questionnaire aux enseignants
et formulaire de consentement**

QUESTIONNAIRE ENSEIGNANT Colloque AEETEE

SVP, veuillez vous prononcer sur chacun des énoncés des questions 1 et 2 et nous donner quelques renseignements vous concernant, merci.

1- Selon vous, quels types d'étudiants se dirigent en éducation à l'enfance ?

	1	En désaccord 2	Plutôt en désaccord 3	Plutôt d'accord 4	En accord
des garçons qui veulent choquer et provoquer	1	2	3	4	
des garçons qui ont un caractère fort et une bonne estime d'eux	1	2	3	4	
des garçons qui sont à l'aise pour travailler avec des filles	1	2	3	4	
des gais	1	2	3	4	
des garçons plutôt « féminins »	1	2	3	4	
des garçons qui veulent changer la société	1	2	3	4	
des garçons grandement intéressés par le métier	1	2	3	4	
des garçons qui veulent se démarquer et se distinguer	1	2	3	4	

2- Selon vous, quels sont les éléments qui influencent le plus la persévérance des garçons dans la formation TÉE ?

	pas du tout 1	faiblement 2	assez 3	beaucoup 4
l'image projetée par la formation	1	2	3	4
les contenus des cours	1	2	3	4
les compétences à développer	1	2	3	4
les approches pédagogiques	1	2	3	4
l'encadrement et le support	1	2	3	4
les modalités d'évaluation	1	2	3	4
les modalités de stage	1	2	3	4
la relation avec les enseignants-es	1	2	3	4
les méthodes de travail de l'étudiant	1	2	3	4
les raisons personnelles à l'étudiant	1	2	3	4
autres : _____				

3- Renseignements sociodémographiques des participants

Sexe : Homme Femme

Âge : moins de 30 ans
entre 30 et 39
entre 40 et 49
50 et plus

Nombre d'années d'expérience en enseignement au collégial : _____

Quelle est votre région : _____

Avez-vous déjà enseigné à un ou des garçons en TÉE ? Oui

Non

Avez-vous déjà supervisé un garçon en stage ? Oui

Non

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Bonjour

Nous effectuons présentement un projet de recherche dans le cadre du programme PAREA (Programme d'aide à la recherche et à l'apprentissage) intitulé « *Les hommes en TÉE pour une pluralité de pratiques* ». Ce projet vise d'une part à identifier les raisons et les motifs qui font que très peu de garçons se dirigent vers le programme de Techniques d'éducation à l'enfance. D'autre part, la recherche tente également d'identifier les éléments qui font qu'une fois inscrits, la persistance des garçons dans ce programme soit très faible.

Nous sollicitons votre participation à un groupe d'échanges qui vise à identifier les perceptions et les pratiques qu'ont les enseignants et les enseignantes face aux garçons dans la formation TÉE et la place des hommes dans les services de garde en général.

L'atelier durera environ 45 minutes. Il sera enregistré sur bande audio et retranscrit par écrit par la suite. Le traitement des informations vous concernant respectera les règles de confidentialité.

Merci de votre participation

Ayşe Diren et Thérèse Besnard
Enseignantes en Techniques d'éducation à l'enfance
Programme de recherche PAREA
Cégep de Sherbrooke

J'ai lu attentivement les informations ci-jointes, et

je, soussigné _____,

accepte de mon plein gré de participer à l'atelier et que mes commentaires soient utilisés comme données dans le cadre de la recherche « *Les hommes en TÉE pour une pluralité de pratiques* »,

Je peux à tout moment vouloir cesser ma participation sans avoir à me justifier, ni à subir un préjudice quelconque.

Signature : _____ **date :** _____

ANNEXE 7

LETTRE AUX GESTIONNAIRES

Sherbrooke, 27 octobre 2008

La place des hommes en CPE ? Nous aimerions avoir votre opinion...

Aux gestionnaires de CPE

Bonjour,

Nous sommes deux chercheuses actuellement impliquées dans une recherche qui vise à établir un portrait des perceptions qu'ont les différents acteurs de la place des hommes en CPE.

Comme vous le savez, très peu d'hommes travaillent comme éducateur en CPE. Certains sont d'avis qu'ils devraient être plus nombreux parmi nos rangs, d'autres au contraire questionnent leur présence. Seulement, aucune donnée n'est disponible sur le sujet. Nous aimerions donc dans un premier temps, documenter la situation actuelle et en faire une description la plus fidèle possible.

Pour ce faire, nous vous sollicitons environ 30 minutes de votre temps pour remplir un questionnaire. **Votre participation est cruciale** parce que vous êtes en position privilégiée pour nous transmettre une vision d'ensemble de votre milieu.

Vous pouvez accéder au questionnaire via le lien suivant :

<http://scriptor.cegepsherbrooke.qc.ca/MyScriptorAdmin/scripto.asp?resultat=594220>

Cette page Web vous offre différentes informations dont :

Une description plus détaillée du projet de recherche

Un questionnaire **GESTIONNAIRE**

Un questionnaire **ÉDUCATEUR**

Si vous acceptez de participer, nous vous demandons de bien vouloir **répondre au questionnaire « GESTIONNAIRE »**,

de plus, si vous avez des hommes éducateurs à l'emploi dans votre centre, **d'inviter ceux-ci** à répondre individuellement au **questionnaire « ÉDUCATEUR »**.

Nous vous remercions à l'avance pour votre contribution, élément essentiel aux succès et à la qualité de la présente recherche. À votre demande, c'est avec plaisir que nous donnerons suite à tous questionnements ou besoin d'informations supplémentaires.

Ayse Diren
Enseignante et chercheure
Techniques d'éducation à l'enfance
Cégep de Sherbrooke
(819) 564-6350 # 6037

Thérèse Besnard
Professeure associée
Département de psychoéducation
Université de Sherbrooke
(819) 821-8000 # 62436

N.B. Les réponses seront traitées de façons strictement confidentielles.
Quand vous avez terminé de répondre aux questions, s'il vous plaît soumettre le questionnaire.
Dans la mesure du possible, nous souhaiterions recevoir les questionnaires d'ici la fin du mois de novembre.

ANNEXE 8

QUESTIONNAIRE AUX GESTIONNAIRES



Bonjour et merci beaucoup de participer à notre recherche en répondant à ce questionnaire.

Si vous êtes gestionnaire de deux installations, considérez les deux milieux comme s'il était question d'un seul et même milieu. Si un bureau coordonnateur fait partie de votre milieu, nous vous demandons de ne pas considérer cette réalité dans le cadre de ce questionnaire.

Prenez quelques minutes et ouvrez le parachute !



Commencer

Q1

Renseignements généraux



Votre CPE fait partie de quelle **région** ?

Région

Q2

Renseignements généraux

?

Vous avez combien de **places** au permis ?

Si vous êtes gestionnaire de deux milieux , considérez l'ensemble des deux installations pour répondre à la question.

Nombre de places au permis

Q3

Renseignements généraux

?

Depuis combien d'**années** votre CPE (première installation) existe-t-il ?

Nombre d'années

Q4

Renseignements généraux

?

D'après vous, quel est le **pourcentage** approximatif de familles monoparentales qui fréquentent votre centre ?

- _____
- 10% et moins
 - 20%
 - 30%
 - 40%
 - 50% et plus
 - Je ne sais pas

Q5

Demande d'emploi

?

Parmi l'ensemble des **demandes d'emploi reçues au courant de la dernière année**, combien proviennent de candidats masculins?

	Aucune	Entre 1 et 2	3 et plus
Demandes de la part de candidats masculins	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q6

Demande d'emploi

?

Parmi les demandes d'emploi que vous recevez, de la part de **candidats masculins**

	Jamais	À l'occasion	Régulièrement
Votre milieu rencontre-t-il des candidats masculins en entrevue?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q7

Profil des éducateurs

?

Selon vous, quels **types d'hommes** se dirigent vers la profession d'éducateur à l'enfance ?

	pas du tout	un peu	plutôt	beaucoup
Des hommes qui veulent choquer et provoquer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des hommes qui ont un caractère fort et une bonne estime d'eux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des hommes qui sont à l'aise pour travailler avec des femmes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des gais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des hommes plutôt féminins	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des hommes qui veulent changer la société	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des hommes grandement intéressés par la profession	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des hommes qui veulent se démarquer et se distinguer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q8

Groupe d'âges

?

Si vous aviez à engager une personne, à compétences et à ancienneté égales quel serait votre **premier choix** pour travailler ?

	Éducatrice	Aucune différence	Éducateur
En pouponnière	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Auprès des enfants de 18 mois à 2 ans	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Auprès des enfants de 2 à 3 ans	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Auprès des enfants de 3 à 4 ans	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Auprès des enfants de 5 ans	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q9

La place des hommes dans le réseau des CPE

?

Idéalement selon vous, le nombre d'hommes éducateurs dans le **réseau des CPE** devrait se situer à quel niveau ?

- Aucun homme ne devrait travailler dans les CPE
- Au niveau actuel, c'est-à-dire autour de 5 %
- Devrait être légèrement augmenté pour se situer autour de 25 %
- Devrait être augmenté pour atteindre l'équilibre entre les hommes et les femmes (50 %)
- Devrait être à majorité masculine (plus de 50 %)

Q10 Formation en Techniques d'Éducation à l'Enfance ?

Aujourd'hui deux personnes sur trois doivent détenir une formation reconnue pour assumer le rôle d'éducatrice ou d'éducateur.

Au terme de leur formation en Techniques d'Éducation à l'Enfance (DEC), selon vous, quelles personnes sont **mieux préparées** pour travailler auprès des enfants ?

- Les femmes diplômées
- Les hommes diplômés
- Pas de différence entre les hommes et les femmes diplômés
- Pas d'opinion sur le sujet

Q11 Formation en Techniques de l'Éducation à l'Enfance ?

D'après vous, la formation en Techniques d'éducation à l'enfance (DEC) devrait-elle **s'ajuster** afin

- De mieux préparer les femmes à travailler en milieu de garde
- De mieux préparer les hommes à travailler en milieu de garde
- De mieux préparer les femmes et les hommes à travailler en milieu de garde
- Aucun ajustement, la formation prépare bien les hommes et les femmes

Q12 Formation en Techniques d'Éducation à l'Enfance ?

Si vous aviez à accueillir un stagiaire masculin dans votre milieu, à expérience égale quel serait le **jumelage à privilégier** pour sa formation ?

- Une éducatrice
- Aucune différence
- Un éducateur

Q13 Besoins de base



Selon vous, quelle est la personne la plus apte à répondre aux **besoins** de l'enfant pour

	Éducatrice	Aucune différence	Éducateur
Donner des soins d'hygiène	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Répondre aux besoins particuliers de santé	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Assurer des périodes de sommeil, de calme et de détente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Assumer les périodes de collation et des repas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Réconforter, consoler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Encourager à l'autonomie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q14 Stimulation du développement



Selon vous quelle est la **personne** la plus apte pour

	Éducatrice	Aucune différence	Éducateur
Animer des activités qui sollicitent l'ensemble du corps (jeux moteurs, rythmique,...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Animer des activités qui sollicitent l'utilisation de la motricité fine (art plastique, recettes,...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Animer des activités qui favorisent le développement du langage (histoires, causerie,...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Animer des activités qui favorisent l'exploration, la découverte de l'environnement (sciences, construction,...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Répondre aux besoins individuels	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Répondre aux besoins du groupe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Animer des activités extérieures	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Animer des activités intérieures	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q15 | Planification -Organisation



Selon vous, quelle est la **personne** la plus apte pour

	Éducatrice	Aucune différence	Éducateur
Aménager, organiser l'espace éducatif	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Travailler en équipe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dépister les abus et les signes de négligence	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Intervenir auprès des enfants en besoins particuliers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Travailler en partenariat avec les parents et les personnes ressources	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gérer les ressources humaines et financières	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q16 | Presence masculine



Avez - vous actuellement des hommes à l'emploi ?



Q17

Présence masculine

?

Quel est le **nombre** d'employés masculins dans votre milieu ?

Temps plein

Temps partiel ou sur appel

Q18

Présence masculine

?

Actuellement, les hommes dans votre milieu, occupent quel genre de **poste** ?

	Un	Deux	Trois	Quatre	Cinq et plus
Éducateur	<input type="radio"/>				
Gestionnaire	<input type="radio"/>				
Autre	<input type="radio"/>				

Q19

Présence masculine

?

Si actuellement, vous avez des hommes qui occupent un **autre type** d'emploi ?

SVP, préciser leurs occupations

Q20

Présence masculine

?

Pour chaque éducateur à l'emploi chez vous, SVP indiquez auprès de quel **groupe d'âge** il travaille.

Éducateur 1

Éducateur 2

Éducateur 3

Éducateur 4

Q21

Présence masculine

?

Percevez-vous des **préjugés** négatifs ou au contraire des préjugés positifs face à la présence masculine dans votre milieu, de la part ?

	Très positif	Positif	Neutre	Négatif	Très négatif
Des enfants	<input type="radio"/>				
Des mères	<input type="radio"/>				
Des pères	<input type="radio"/>				
De l'équipe de travail	<input type="radio"/>				
Des membres du conseil d'administration	<input type="radio"/>				

Q22

Présence masculine

?

Percevez-vous à d'**autres niveaux** (personnes, quartier, organismes, etc.) des préjugés négatifs ou au contraire des préjugés positifs face à la présence masculine dans les CPE ? Si oui lesquels ?

Q23

Présence masculine

?

Si vous avez ou si vous avez eu des éducateurs à votre emploi, avez-vous eu à faire des **ajustements particuliers** au plan organisationnel?

- Non, nous n'avons jamais eu d'hommes à l'emploi
- Oui, mais nous n'avons pas effectué d'ajustements
- Oui, nous avons fait l'installation de portes vitrées
- Oui, nous avons favorisé des espaces à aires ouvertes
- Oui, nous avons favorisé un jumelage d'individu
- Oui, nous avons ajusté les modalités de probation
- Oui, nous avons eu à répondre aux craintes des parents
- Oui, nous avons fait d'autres ajustements

Q24 | Présence masculine



La présence d'éducateur (s) dans votre milieu vous a contraint à d'**autres ajustements** particuliers .

Q25 | Plaintes



A votre connaissance, votre centre a-t-il déjà fait l'objet de **plaintes** pour mauvais traitements (physique ou sexuel) ?

Concernant une éducatrice envers un enfant

Concernant une éducateur envers un enfant

Q26 | Présence masculine



Voyez-vous des avantages ou des inconvénients au fait d'avoir un ou des **hommes** éducateurs dans un centre de la petite enfance ?

Q27

Commentaires généraux



Avez-vous d'autres commentaires ou précisions à nous signifier sur la place des hommes éducateurs en CPE

Q28

Renseignements généraux



Merci d'avoir complété ce questionnaire, pour terminer nous avons besoin de quelques renseignements vous concernant. Vous occupez le poste de gestionnaire depuis combien de temps ?

- Moins de cinq ans
- Entre 5 et 10 ans
- Plus de 10 ans

Q29

Renseignements généraux



Ce questionnaire a été rempli par ?

Complété par

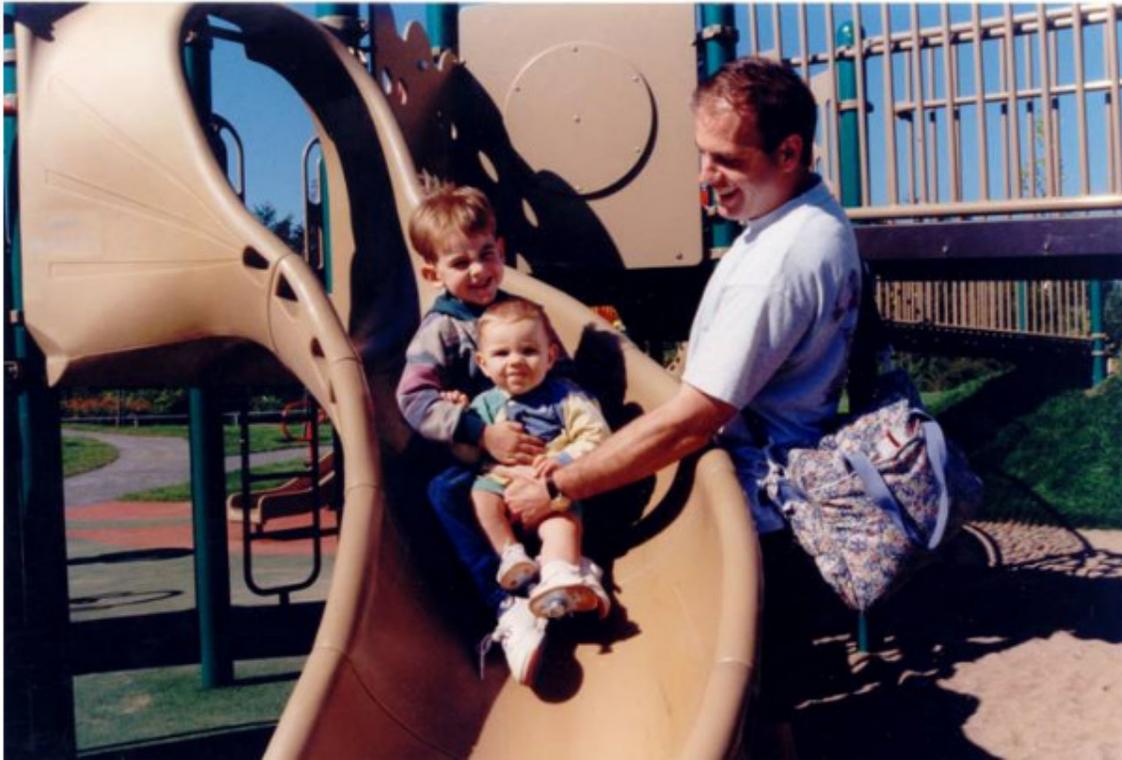
ANNEXE 9

QUESTIONNAIRE AUX ÉDUCATEURS



Directives

Bonjour messieurs,
Merci d'avoir accepté de prendre quelques minutes pour répondre à ce questionnaire sur la place des hommes dans les CPE.
Votre opinion est importante afin de dresser un portrait le plus juste possible de cette réalité.



Commencer

Q1

Années d'expérience



Depuis combien d'années êtes-vous à l'emploi du CPE où vous travaillez **actuellement** ?

- Moins d'une année
- Entre une et cinq années
- Entre 5 et 10 années
- Entre 10 et 15 années
- Plus de 15 années

Q2

Années d'expérience

?

Depuis combien **d'années au total** travaillez-vous comme éducateur à l'enfance ?

- Moins d'une année
- Entre une et cinq années
- Entre 5 et 10 années
- Entre 10 et 15 années
- Plus de 15 années

Q3

Expérience groupe d'âge

?

Quel est le groupe d'âge auprès duquel vous travaillez **actuellement** ?

- En pouponnière
- Avec des enfants de 18 mois à 2 ans
- Avec des enfants de 2-3 ans
- Avec des enfants de 3-4 ans
- Avec les enfants de 5 ans

Q4

Expérience groupe d'âge

?

Quels sont les groupes d'âge auprès desquels vous avez travaillé **à un moment ou à un autre** ?

- En pouponnière
- Avec des enfants de 18 mois à 2 ans
- Avec des enfants de 2-3 ans
- Avec des enfants de 3-4 ans
- Avec les enfants de 5 ans

Q5 Expérience groupe d'âge ?

Si vous aviez le choix, auprès de quel groupe d'âge **préféreriez-vous** travailler ?

- En pouponnière
- Avec des enfants de 18 mois à 2 ans
- Avec des enfants de 2-3 ans
- Avec des enfants de 3-4 ans
- Avec les enfants de 5 ans

Q5 Expérience groupe d'âge ?

Si vous aviez le choix, auprès de quel groupe d'âge **préféreriez-vous** travailler ?

- En pouponnière
- Avec des enfants de 18 mois à 2 ans
- Avec des enfants de 2-3 ans
- Avec des enfants de 3-4 ans
- Avec les enfants de 5 ans

Q6 Formation ?

Avez-vous suivi une **formation spécifique** pour devenir éducateur à l'enfance ?

- Non, je n'ai pas étudié pour devenir éducateur
- Oui, j'ai obtenu un diplôme avant de commencer à travailler
- Oui, j'ai obtenu un diplôme en cours d'emploi
- J'ai suivi quelques cours, mais je n'ai jamais obtenu mon diplôme
- Je suis toujours aux études

Q7

Formation

?

Vous avez étudié pour devenir éducateur à l'enfance, SVP, précisez la formation

- DEC en Techniques d'éducation à l'enfance ou son équivalent (TESG, etc.)
- DEC en Techniques d'éducation spécialisée (TES)
- AEC, Attestation d'études collégiales
- Certificat de niveau universitaire en petite enfance ou son équivalent
- Autre

Q8

Satisfaction de la formation

?

	pas du tout	un peu	moyennement	plutôt	très bien
De façon générale, trouvez-vous que la formation académique prépare bien les éducateurs à l'emploi ?	<input type="radio"/>				

Q9

Formation

?

D'après vous, la formation en Techniques d'éducation à l'enfance (DEC) a-t-elle ?

- Une approche conçue pour préparer les femmes à travailler en milieu de garde
- Une approche conçue pour préparer les hommes à travailler en milieu de garde
- Une approche qui prépare autant les femmes que les hommes à travailler en milieu de garde
- Je ne sais pas

Q10

Présence de modèle masculin

?

Durant votre formation, ou en début de carrière comme éducateur débutant, avez-vous eu (cochez une ou plusieurs réponses)

- Un ou des professeurs masculins ?
- Un ou des superviseurs masculins ?
- Un "mentor" ou un modèle masculin dans le milieu de travail ?
- Absence de modèle masculin

Q11 Importance du modèle masculin ?

Si vous avez rencontré un ou des modèles d'hommes éducateurs

	pas important	peu important	importance moyenne	assez important	très important
Cette rencontre a-t-elle joué un rôle important sur votre parcours professionnel?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q12 Modèle ?

Voulez-vous commenter davantage ?

Q13 Formation recommandations ?

Au sujet de la formation,

Croyez-vous qu'il y ait des choses à changer pour recruter et maintenir les jeunes hommes dans la formation de Techniques d'éducation à l'enfance ?

Q14 Formation recommandation



Vous croyez qu'il y a des choses à changer pour recruter et maintenir les jeunes hommes dans la formation de Techniques d'éducation à l'enfance ?
SVP, spécifiez lesquelles?

Q15 Profil des éducateurs



Selon vous, quels **types d'hommes** se dirigent vers la profession d'éducateur à l'enfance ?

	pas du tout	un peu	plutôt	beaucoup
Des hommes qui veulent choquer et provoquer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des hommes qui ont un caractère fort et une bonne estime d'eux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des hommes qui sont à l'aise pour travailler avec des femmes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des gais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des hommes plutôt féminins	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des hommes qui veulent changer la société	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des hommes grandement intéressés par la profession	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des hommes qui veulent se démarquer et se distinguer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Tel que vous vous connaissez, quel **genre d'éducateur** êtes-vous ?

	pas du tout	un peu	plutôt	beaucoup
Une personne active et énergique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Une personne inventive, humoristique, qui sait amuser les autres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Une personne qui aime répondre aux besoins affectifs des enfants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Une personne affectueuse et douce	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Une personne qui aime offrir des nouveaux apprentissages et des nouveaux défis aux enfants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Une personne sécurisante, en qui on peut avoir confiance	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Une personne qui aime dépister et faire de la prévention face à certaines problèmes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Une personne qui aime les activités sportives	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Une personne qui aime la lecture, les activités culturelles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Observez-vous des différences entre les façons de faire d'un éducateur et d'une éducatrice en **relation avec l'enfant** dans les domaines suivants ?

	aucune différence	peu de différences	assez de différences	beaucoup de différences
Donner des soins d'hygiène	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Répondre aux besoins particuliers de santé	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Assurer les périodes de sommeil, de calme et de détente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Assumer les périodes de collation et des repas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Réconforter, consoler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Encourager l'autonomie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Observez-vous des différences entre les façons de faire d'un éducateur et d'une éducatrice en relation avec **l'animation** dans les domaines suivants ?

	aucune différence	peu de différences	assez de différences	beaucoup de différences
Animer des activités qui sollicitent l'ensemble du corps (jeux moteurs, rythmique, ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Animer des activités qui sollicitent l'utilisation de la motricité fine (art plastique, recettes, bricolage, ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Animer des activités qui favorisent l'utilisation du langage (histoires, causeries, ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Animer des activités qui favorisent l'exploration, la découverte de l'environnement (sciences, construction, ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Répondre aux besoins individuels des enfants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Répondre aux besoins du groupe d'enfants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Animer des activités extérieures	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Animer des activités intérieures	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q19 Différences hommes femmes planification



Observez-vous des différences entre les façons de faire d'un éducateur et d'une éducatrice en relation avec **la planification** dans les domaines suivants ?

	aucune différence	peu de différences	assez de différences	beaucoup de différences
Aménager, organiser l'espace éducatif	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Travailler en équipe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dépister les abus et les signes de négligence	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Intervenir auprès des enfants en besoins particuliers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Travailler en partenariat avec les parents et les personnes ressources	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gérer les ressources humaines et financières	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q20 Impact de la présence masculine



Croyez-vous que la présence masculine dans les milieux de garde a un **impact**

	impact très négatif	impact ± négatif	aucun impact	impact ± positif	impact très positif
Sur le développement des enfants ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sur le types d'activités proposées aux enfants ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sur la sécurité des enfants ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sur la collaboration avec les parents ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sur le climat de travail au sein de l'équipe ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q21 La place des hommes dans le réseau des CPE



Selon vous, quel serait le **nombre idéal** d'hommes éducateurs travaillant dans le réseau des CPE ?

- Aucun homme ne devrait travailler dans les CPE
- Le nombre devrait rester au niveau actuel, c'est-à-dire autour de 5 %
- Le nombre devrait légèrement augmenter pour se situer autour de 25 %
- Le nombre devrait augmenter pour atteindre l'équilibre entre les hommes et les femmes (50 %)
- Le nombre devrait être à majorité masculine (plus de 50 %)

Q22 Présence de préjugés



Sentez-vous des préjugés négatifs ou au contraire positifs face à votre présence dans le CPE de la part :

	très positif	positif	neutre	négatif	très négatif
Des enfants	<input type="radio"/>				
Des mères	<input type="radio"/>				
Des pères	<input type="radio"/>				
Des membres du conseil d'administration	<input type="radio"/>				
Des membres de l'équipe	<input type="radio"/>				

Q23

Autres commentaires



Avez-vous d'autres commentaires ou précisions à nous signifier sur la place des hommes éducateurs en CPE

Q24

Renseignements sociodémographiques



Merci d'avoir répondu à ce questionnaire.
Pour terminer nous avons besoins de quelques renseignements sur vous.

Vous vous situez dans quel groupe d'âge?

Vous travaillez dans quelle région ?