

## **LES HOMMES EN TÉE, POUR UNE PLURALITE DE PRATIQUES**

**RAPPORT DE RECHERCHE SUBVENTIONNEE PAR LE MINISTERE DE L'ÉDUCATION DU LOISIR  
ET DU SPORT DANS LE CADRE DU PROGRAMME D'AIDE A LA RECHERCHE SUR  
L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE PAREA**

Thérèse Besnard Ph.D.  
Professeure adjointe  
Département de Psychoéducation  
Université de Sherbrooke  
therese.besnard@usherbrooke.ca

Ayse Diren M.A.  
Enseignante  
Département de Techniques d'éducation à l'enfance  
Cégep de Sherbrooke  
ayse.diren @cegepsherbrooke.qc.ca

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 diplômés 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 (MÉLS, 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 (SRAM, 2007). La profession d'éducateur à l'enfance serait celle où l'on retrouve la plus forte ségrégation en fonction du sexe (Sumsion, 2005).

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, étudiants inscrits, enseignants et enseignantes). 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.

La persévérance et la réussite des études collégiales sont des phénomènes complexes et multifactoriels (Barbeau, 2007; Sauvé et coll., 2007). Comme, à notre connaissance, aucune autre étude au Québec n'a porté spécifiquement sur la persévérance et la réussite des garçons dans une formation à prédominance féminine, nous nous sommes intéressées aux 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 (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner et Morris, 2006) : les facteurs personnels (ontosystème), les facteurs de l'environnement immédiat (microsystème familial et social), les facteurs de l'environnement scolaire (microsystème scolaire) et ceux en lien avec les valeurs de la société (macrosystème) (voir la figure 1). 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 sa réussite, les collègues ont également une grande responsabilité relativement à l'engagement des étudiants; ils peuvent le susciter ou au contraire le freiner, même si cela est parfois involontaire (Conseil supérieur de l'éducation, 2008). Cette grille écologique servira à l'interprétation des résultats recueillis dans le cadre de la présente étude (voir la figure 1).

\*\*\* insérer la figure 1 à peu près ici\*\*\*

## **Objectif du projet**

L'étude est exploratoire et vise à décrire la réalité des étudiants masculins en TÉE selon divers points de vue. Plus spécifiquement, elle vise les trois objectifs suivants :

- 1- Recueillir les perceptions qu'ont les futurs étudiants et les futures étudiantes du collégial des garçons qui s'inscrivent à une formation typiquement féminine, et plus particulièrement de ceux qui s'inscrivent en TÉE.
- 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 de leurs pratiques vis-à-vis les garçons dans la formation TÉE.

Comme il n'existe à peu près pas de données sur le sujet, la poursuite de nos objectifs de recherche nécessite une étude descriptive. Le devis est transversal et la collecte de données est mixte, conjuguant des données quantitatives et qualitatives. En croisant les points de vue des différents acteurs, l'étude tente de documenter les facteurs qui pourraient tenir un rôle significatif auprès des étudiants masculins en TÉE.

## **Collecte de données**

Pour atteindre ces objectifs, trois collectes de données distinctes ont été réalisées.

### **1<sup>re</sup> collecte de données**

Lors des journées « Portes ouvertes » de quatre cégeps différents, 625 jeunes ont répondu à un sondage portant sur leurs perceptions face aux étudiants qui s'inscrivent dans une formation non traditionnelle et les interrogeant sur leur degré de connaissance du programme de TÉE ainsi que sur leur attrait pour cette formation. Sur ces 625 jeunes, 420 sont issus de la population étudiante générale, alors que 205 s'étaient inscrits à une session d'information sur la formation en TÉE. Les deux tiers sont des filles (66 %). Ces jeunes sont âgés en moyenne de 16,5 ans, proviennent de 9 régions du Québec et sont majoritairement francophones (95 %). Au moment de leur visite au cégep, la grande majorité d'entre eux étaient en voie de terminer leur cinquième secondaire (94 %) dans une école publique (76 %) et leurs résultats scolaires se situaient en moyenne à 74 %.

### **2<sup>e</sup> collecte de données**

Des entrevues semi-dirigées d'une durée de 90 minutes ont été effectuées auprès de 19 étudiants masculins. Douze d'entre eux poursuivaient leurs études en TÉE, cinq avaient abandonné ce programme au cours de la dernière année et deux l'avaient complété depuis moins d'un an. Ces jeunes étaient âgés entre 18 et 37 ans ( $M = 24,3$  ans) et provenaient de 9 cégeps différents. Différents thèmes ont été abordés avec eux : leur choix professionnel, leur environnement personnel, leurs relations avec leurs enseignants et enseignantes, leur vécu en stage, leurs perceptions du programme TÉE, leur intégration sociale en classe, leur relation à l'apprentissage et enfin leur vision des hommes en éducation à l'enfance.

### **3<sup>e</sup> collecte de données**

Quarante-neuf enseignants et enseignantes en TÉE ont participé à l'un des six groupes de discussion semi-dirigés. D'une durée de 45 minutes, ces groupes de discussion ont réuni en moyenne 8 participants chacun. Parmi cet échantillon, 12 % étaient des hommes et 50 % avaient 50 ans et plus. De plus, les enseignants et enseignantes possédaient en moyenne 15 ans d'expérience en enseignement et provenaient de 10 régions du Québec. Comme

expérience spécifique, mentionnons que 84 % avaient déjà enseigné à un garçon en TÉE et que 71 % avaient déjà supervisé un garçon durant un stage en TÉE. Les thèmes abordés lors de ces discussions ont porté sur leurs réactions lors de l'annonce de la présence de garçon(s) dans leur classe, sur leur vision du processus d'adaptation de ces étudiants et sur leur intention d'ajuster ou non leurs stratégies d'enseignement et d'évaluation en fonction de ces derniers.

## Résultats

Ces différentes collectes de données ont permis de recueillir de nombreuses données brutes dont il est impossible de rendre compte au complet ici (pour les résultats détaillés, voir le rapport PAREA, Besnard et Diren, 2009). Par contre, en présentation synthèse, l'analyse de l'ensemble des résultats nous a permis de dégager deux types de parcours scolaires particuliers que peuvent emprunter les étudiants en TÉE (voir la figure 2).

\*\*\* insérer la figure 2 à peu près ici\*\*\*

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 au 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 minoritaire 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. Quelles stratégies adoptent-ils pour composer avec cette réalité ? Voici ce qui se dégage des résultats.

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 de travailler uniquement 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;

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 pour quitter définitivement le programme.

## **DISCUSSION**

Comme nous l'avons mentionné plus tôt, de nombreux facteurs sont connus pour influencer la persévérance scolaire des garçons. Or, la réalité des étudiants qui s'inscrivent en TÉE est certainement singulière et nous tenterons, dans la discussion qui suit, de déterminer les facteurs qui semblent tenir un rôle important auprès de cette clientèle spécifique.

### **Facteurs liés à l'ontosystème**

En ce qui a trait aux facteurs personnels, la littérature indique que de manière globale les garçons réussiraient moins bien au point de vue scolaire que les filles du même niveau d'enseignement, et différentes études se sont penchées spécifiquement sur la réussite des garçons (Lapostolle, Bélanger et Pinho, 2003; Tremblay, Bonnelly, Larose, Audet et Voyer, 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 scolaire, 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 qui fut nommé. Pour d'autres, ce sont des raisons de nature plus personnelle 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 croire 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 laissent à penser que ce sentiment d'efficacité était déjà présent lors de leur inscription. En effet, ces étudiants ont tous mentionné qu'ils possédaient une expérience de travail auprès de jeunes enfants et 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 aussi 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). Nos résultats soulignent également à quel point ces jeunes sont à l'aise de travailler dans un environnement féminin. On peut émettre l'hypothèse qu'ils arrivent déjà au cégep avec certaines habiletés en lien avec leur formation.

La transition du secondaire au collégial représente une période critique pour les garçons plus 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 à ce programme.

Sur le plan de l'apprentissage, plusieurs recherches mettent en évidence des différences entre les garçons et les filles, notamment quant à la façon dont ils considèrent les travaux scolaires

(Margueritte, 2008; Rivière et Jacques, 2000; Statistique Canada, 2004). Les résultats de notre recherche contribuent à entretenir le clivage connu dans ce domaine. La majorité des étudiants rencontrés reconnaît ne pas attribuer une valeur importante aux notes obtenues et être à la dernière minute pour la remise de leurs travaux. On sait que l'effort investi dans les travaux scolaires se répercute généralement sur le niveau 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 atout de plus 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; Hrimech 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 dans 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 scolaires moyens. De nouvelles investigations dans ces sphères pourraient encore ici apporter un éclairage supplémentaire.

### **Facteurs liés au microsystème 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; Conseil supérieur de l'éducation, 2002; Schmidt et coll., 2003; Tinto, 2000). De façon plus spécifique, l'importance qu'accordent les parents et les proches aux aspirations scolaires de ces enfants, 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 les membres de leur environnement immédiat s'attendaient à leur choix de formation et reconnaissaient 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 proviennent de personnes moins significatives à leurs yeux.

### **Facteurs liés au microsystème de la classe**

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 collègues communautaires du Canada, 2007; Tremblay et coll., 2006). Les travaux du Conseil supérieur de l'éducation (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 enseignants et enseignantes. Comme l'ont 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, la situation 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 enseignants, des enseignantes que des étudiants, que le leadership des garçons est 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 découvrir les liens possibles avec le degré d'engagement des étudiants dans leurs études.

Du côté des enseignants et enseignantes, les résultats indiquent le souci qu'ils et elles ont de développer les mêmes compétences chez les filles et les garçons ainsi que 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. Ils nomment tous également le stage comme une stratégie d'apprentissage des plus attirantes et lui confèrent une valeur supérieure malgré la lourdeur des travaux qui y sont associés.

### **Facteurs liés au macrosystème**

Sur le plan sociétal, des études rapportent que la présence de trop grandes différences entre les valeurs des étudiants et celles du 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, Francoeur et Doray, 2007; Tinto et Riemer, 1998). Or, selon Bouchard, St-Amant et Gagnon (2000), les garçons réussiraient moins bien que les filles justement parce qu'ils cultivent une vision négative de l'école et rejetteraient notamment le profil « féminisé » de réussite scolaire adopté par les filles. Ils craignent d'être associés à des comportements dits efféminés et étiquetés 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 adhéreraient 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 révèlent 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 confirmé et valorisé dans leurs agissements avec les enfants et 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 au cours de leur stage et la plupart craignent de l'être éventuellement. Plusieurs d'entre eux ont signalé l'importance de mieux préparer les étudiants à faire face aux préjugés qu'ils vont inévitablement rencontrer, 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 de ceux qui sont 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 existent toujours dans la société à l'égard des hommes qui désirent travailler auprès des jeunes enfants et que ces préjugés sont particulièrement présents chez des adolescents justement au moment où ils doivent effectuer leur choix de formation collégiale.

Deuxièmement, on observe 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 devront inévitablement essuyer durant leur formation.

Quatrièmement, au niveau 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 enseignantes semble contribuer à la fois à l'intégration dans le groupe classe et au sentiment d'efficacité que l'étudiant doit maintenir malgré ses différences. Le soutien individualisé offert par le personnel enseignant, aux dires de nos participants, semble être plus important que le type de pédagogie employée dans les cours.

Finalement, le manque de modèles masculins dans les milieux de stage semble représenter un problème pour la majorité des étudiants. La capacité à affronter le milieu du travail et les préjugés de certains parents semble être la pierre d'achoppement qui va discriminer ceux qui vont poursuivre leurs études de ceux qui vont les abandonner.

Cette recherche fait ressortir différentes recommandations visant à favoriser l'attrait et la persévérance des hommes envers 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 provenant 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 enseignants et enseignantes sur les défis adaptatifs spécifiques que rencontrent ces étudiants et les appuyer dans l'application proactive de mesures de soutien, notamment l'importance de fournir des modèles d'éducateurs masculins et l'enseignement de stratégies pour se prémunir des accusations en lien avec les attouchements sexuels.

En terminant, au plan sociétal, il apparaît important de poursuivre la promotion du rôle positif de la présence masculine sur le développement des enfants et de 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 recherche a tenté comme premier jalon de décrire globalement le phénomène. Toutefois, cette description a été effectuée essentiellement à partir des perceptions des différents acteurs concernés. Bien que l'on puisse tirer des pistes



d'hypothèse du portrait dépeint par ces participants, ces pistes devront être vérifiées par des études subséquentes.

Deuxièmement, seule la réalité vécue par les étudiants masculins 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 on se base sur la proportion des étudiants qui terminent le programme au niveau provincial comparativement à 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 quitté le programme. Ce petit 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 on veut faire une place à une pluralité de pratique dans la formation de 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, en ce qui concerne le 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 soutenir davantage les étudiants masculins dans le programme TÉE. Nous espérons que cette première étude exploratoire a contribué à ouvrir la voie.

## REFERENCES

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.

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. 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 Laval, Québec.
- Bidart C. et Lavenu, 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. St-Jean-sur-Richelieu : Cégep St-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., St-Amant, J.-C. et Gagnon, C. (2000). Pratiques de masculinité à l'école québécoise. *Canadian Journal of Education* 25, 73-85.
- Bourdon, S., Charbonneau, J., Cournoyer, L. et Lapostolle, L. (2007). Famille, réseaux et persévérance au collégial. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge : Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. et Morris, P.A. (2006). The bioecological model of human development. In Lerner, R.M. (éd.) *Handbook of child psychology, Vol 1* (pp. 793-828). Hoboken NJ : John Wiley & Sons, Inc.
- 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).
- 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.
- Conseil supérieur de l'éducation (2002). *Au collégial : l'orientation au cœur de la réussite*. Québec : Gouvernement du Québec.
- 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.
- Desilets, J. (2000). *Historique et inventaire d'activités*. Rimouski : Cégep de Rimouski.
- 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](http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/index.htm)>.
- Gingras, M. et Terrill, R. (2006). *Passage secondaire-collégial : Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*. Montréal : SRAM,
- 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.
- 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).

- 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.
- 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
- Margueritte, H. (2008). Genre et éducation. *Dossier de l'Actualité*, 37, 1-7.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (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 (2006). Site accessible à l'adresse <<http://www.mels.gouv.qc.ca/chapeau/index.asp>>.
- Ministère de l'Éducation du Loisirs et du Sport (2005). *La réussite scolaire des garçons et des filles. L'influence du milieu socioéconomique*. 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.
- 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>>.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.

- Sauvé, L., Debeurme, G., Martel, V., Wright, A., Hanca, G., Fournier, J. et Castonguay, M. (2007). *L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires. Rapport de recherche FQRSC et MELS*. Sami-Persévérance.
- Schmidt, S., Tessier, O., Drapeau, G., Lachance, J., Kalubi, J.-C. et Fortin, L. (2003). *Recension des écrits sur le concept d'élèves à risque et sur les interventions éducatives efficaces*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Service Regional d'Admission du Montreal Metropolitain, SRAM (2006). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.sram.qc.ca>>.
- 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](http://www.statcan.ca/francais/freepub/81-004-XIF/200410/mafe_f.htm)>.
- Sumsion, J. (2005). Male teachers in early childhood education : Issues and case study. *Netherlands, Elsevier Science* 20(1), 109-123.
- 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. (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.

Figure 1 : Facteurs reconnus pour leur influence sur la persévérance et la réussite scolaire au collégial selon le modèle bioécologique (Bronfenbrenner, 1979)

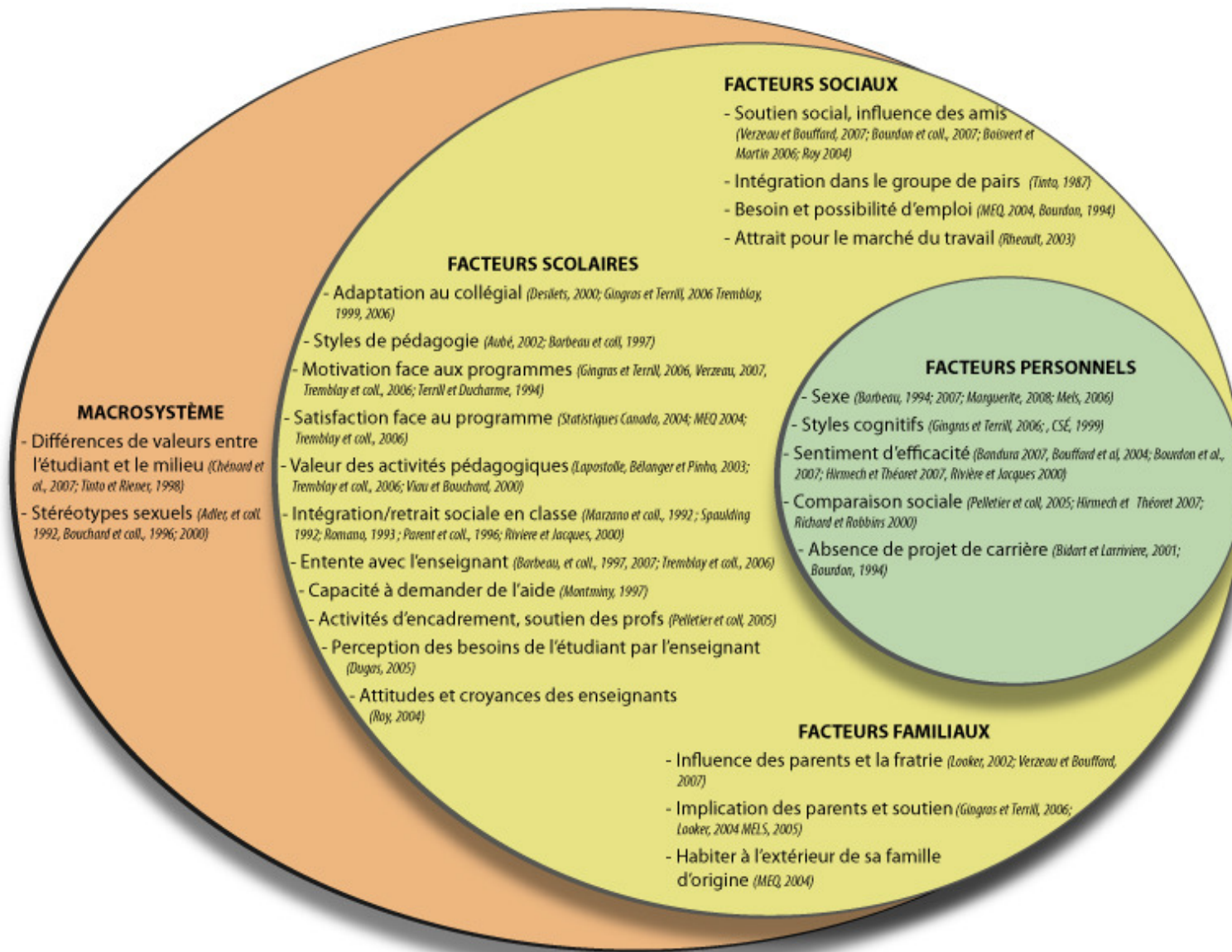


Figure 2  
Parcours des étudiants en TÉE

