

## UN ÉTUDIANT EN TECHNIQUES D'ÉDUCATION À L'ENFANCE :

### PEUT-ON L'AIDER À COMPLÉTER SON PROGRAMME D'ÉTUDES ?

Quand on connaît l'impact positif sur le développement de l'enfant du fait d'avoir deux parents qui agissent de manière différente, mais complémentaire (Besnard, 2008), on ne peut qu'être frappé par le manque de figures masculines dans les services de garde éducatifs. En effet, les services offerts en Centre de la petite enfance (CPE) sont dispensés par seulement 4 % d'hommes éducateurs (Institut de la statistique du Québec, 2008).

Traditionnellement réservée aux femmes, la profession d'éducateur à l'enfance serait celle où l'on retrouve la plus forte ségrégation en fonction du sexe (Sumsion, 2005). De plus, à l'analyse des statistiques sur les inscriptions au collégial, on ne peut encore une fois qu'être frappé du fait que, du petit nombre d'étudiants intéressés à étudier en Techniques d'éducation à l'enfance (TEE) (à peine 3,5 % des inscriptions proviennent de garçons), seulement un sur quatre terminera sa formation. Ainsi, en sus du fait que peu de garçons soient attirés par la formation en TEE, la majorité va la quitter en cours de route. Pourquoi? Ces étudiants sont-ils les bienvenus? Le programme serait-il trop féminisé pour qu'ils y trouvent une place? D'autres facteurs sont-ils en jeu? Quelles belles questions de recherche à tenter de résoudre! Notre duo a plongé dans les démarches pour obtenir du financement auprès du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, par l'intermédiaire du PAREA. Les fonds obtenus nous ont permis de consacrer les deux dernières années à décrire la réalité vécue par ces étudiants masculins dans une formation majoritairement féminine.



**AYSE DIREN**  
Enseignante  
Département de Techniques  
d'éducation à l'enfance  
Cégep de Sherbrooke



**THÉRÈSE BESNARD**  
Professeure adjointe  
Département de  
Psychoéducation  
Université de Sherbrooke

Notre recherche a tenté de décrire la réalité pour les garçons étudiant en TEE 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 TEE ont été recueillies auprès de différents acteurs: 1) 625 élèves de secondaire V, soit potentiellement nos futurs étudiants et étudiantes; 2) 19 étudiants masculins inscrits en TEE qui poursuivent le programme ou qui l'ont abandonné; 3) 45 enseignants et enseignantes en TEE et 4) le futur milieu de travail des diplômés du programme, soit 70 gestionnaires de CPE et 20 éducateurs d'expérience. Le point de vue retenu pour aborder ce problème se situe dans une visée pédagogique. En effet, étant toutes deux enseignantes en TEE, nous nous sommes intéressées aux facteurs qui pouvaient influencer la persistance et la réussite des étudiants masculins en TEE, 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 collab., 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 des études collégiales des garçons en général. Ces facteurs ont été recensés, puis regroupés (voir la figure 1) selon le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979), soit 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). 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 collab., 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 par rapport à l'engagement des étudiants; ils peuvent le susciter ou au contraire le freiner, même si c'est parfois involontaire (Conseil supérieur de l'éducation, 2008). Cette grille écologique a servi à l'interprétation des données recueillies dans le cadre de l'étude dont cet article rend compte.

### ► RÉSULTATS

Les différentes collectes 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 masculins en TEE. Ces constatations ont été corroborées à la fois par les étudiants et par leurs enseignants et enseignantes.

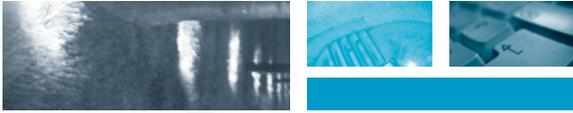
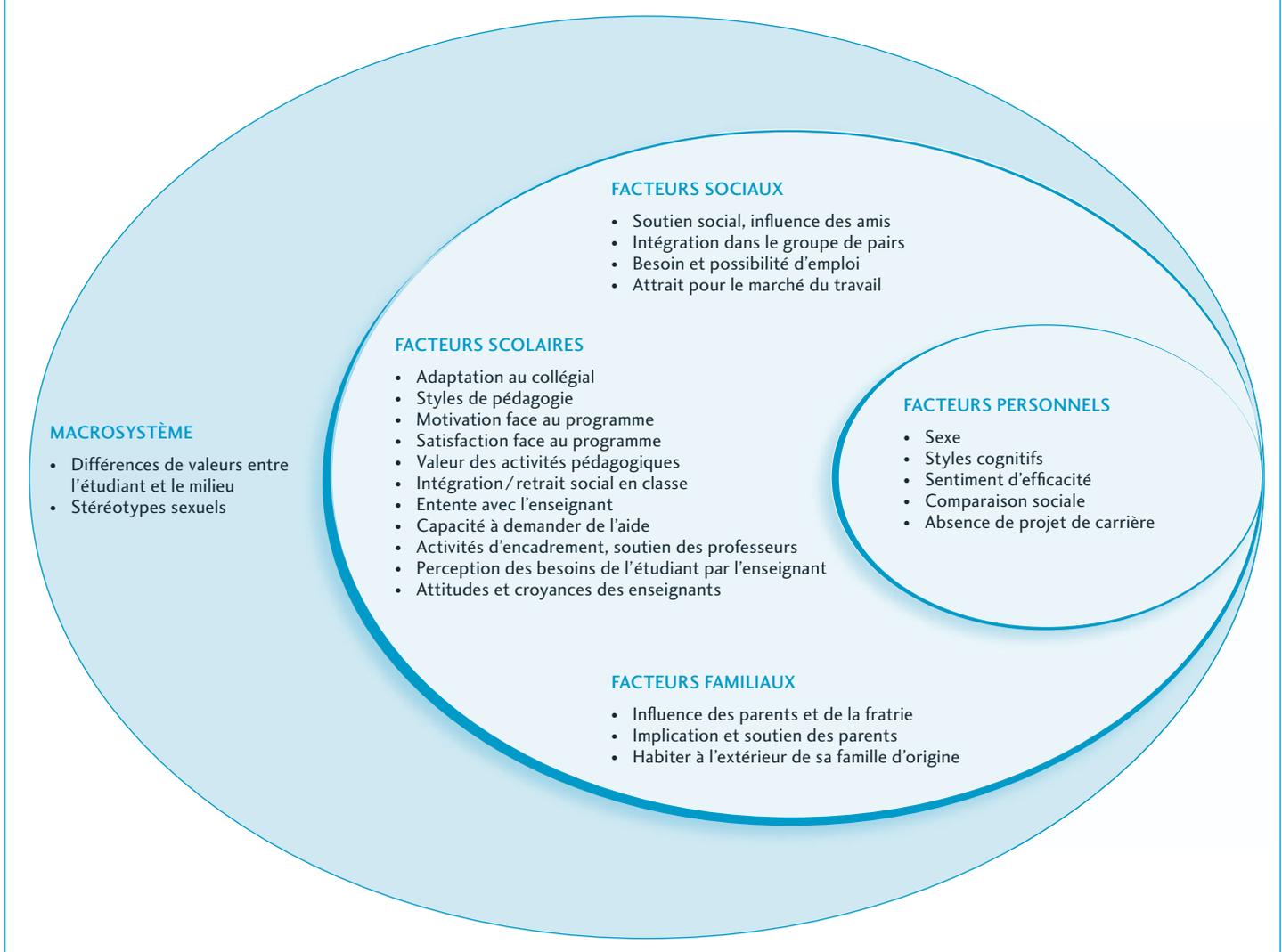


Figure 1

GRILLE ÉCOLOGIQUE UTILISÉE DANS LE CADRE DE LA RECHERCHE



Pour la majorité des garçons qui commencent leurs études collégiales, la qualité de l'adaptation au cégep semble être déterminante pour la poursuite de leurs études (Tremblay, 1999). Les résultats de notre recherche ont mis en lumière certains défis supplémentaires auxquels doivent faire face les jeunes hommes en TEE. Ceux-ci doivent d'abord affronter la réaction de leur entourage au fait qu'ils aient choisi une formation menant à une profession non traditionnelle. 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: «La première question quand on est en éducation à l'enfance, c'est: "Es-tu gai?"» (Étudiant en TEE). En plus des défis rencontrés à l'école par les étudiants masculins,

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 modèles masculins et, d'autre part, celui d'être confrontés aux préjugés venant des parents, par exemple les soupçons de pédophilie et la peur d'attouchements sexuels envers leurs enfants. Voici le commentaire d'un étudiant en TEE: «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.»

Quelles stratégies les jeunes hommes en TEE adoptent-ils afin de composer avec cette réalité? La figure 2 présente ce qui se dégage des résultats.

Notre étude étant descriptive, nous ne pouvons pas établir de liens entre ces stratégies et la persévérance dans le programme. Toutefois, nous observons que les stratégies «gagnantes» ont été plus souvent décrites par les garçons qui ont terminé leur formation ou qui sont en voie de le faire. Les stratégies «moins efficaces» ont, quant à elles, été plus souvent décrites par les étudiants qui ont abandonné la formation. Pour ces derniers, les difficultés d'adaptation semblent s'accumuler au fil de la formation et s'exacerber au moment du stage. Cette réalité devient en quelque sorte le déclencheur qui les amène à quitter le programme de manière définitive.

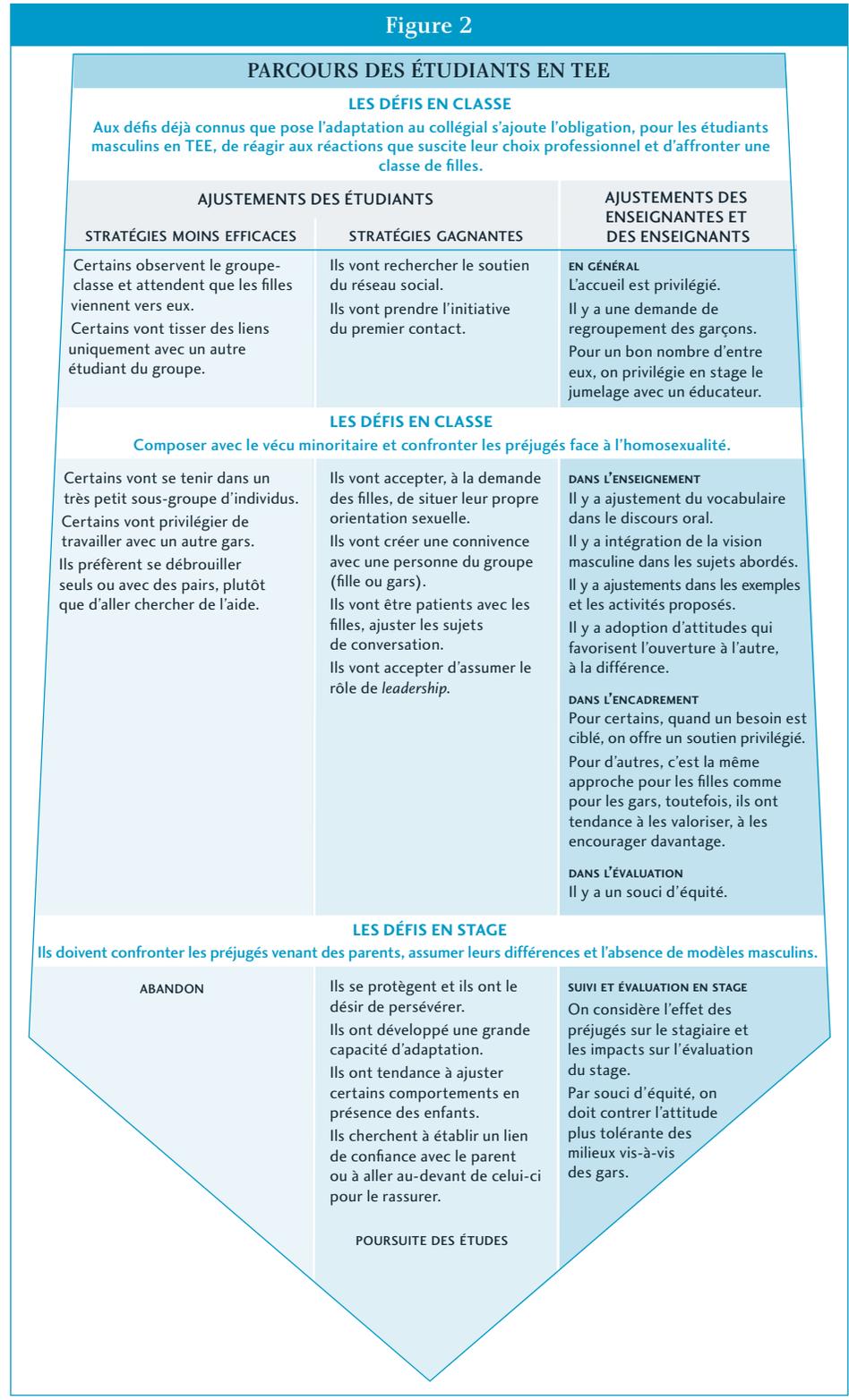
## DISCUSSION

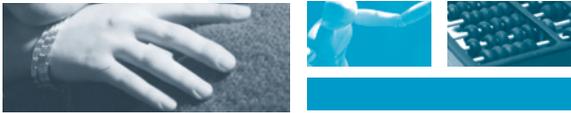
Comme nous l'avons précédemment mentionné, de nombreux facteurs sont connus pour influencer la persévérance scolaire des garçons. Or, la réalité des jeunes hommes qui s'inscrivent en TEE est certainement singulière et, dans la discussion qui suit, nous tenterons de déterminer les facteurs qui semblent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

## ONTOSYSTÈME

Concernant les facteurs personnels, la littérature indique que, globalement, les garçons réussiraient moins bien sur le plan scolaire que les filles du même niveau d'enseignement, et différentes études se sont penchées précisément sur la réussite des garçons (Lapostolle, Bélanger et Pinho, 2003; Tremblay et collab., 2006).

Figure 2





Or, les données de la présente étude indiquent que les étudiants masculins 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, le constat d'un trop grand écart entre leurs propres valeurs et les valeurs associées à la profession a été fait. Pour d'autres, ce sont des raisons de nature plus personnelle qui furent évoquées. On pourrait donc poser l'hypothèse que les données disponibles en lien avec les difficultés d'apprentissage des garçons ne semblent pas être globalement en jeu dans le présent contexte.

Par ailleurs, l'ensemble des étudiants masculins rencontrés se perçoit à sa place dans la formation en TEE. Nos résultats nous portent à penser que ces jeunes ont développé un sentiment d'efficacité personnelle face à cette profession (Bandura et Bussey, 2004) et que ce sentiment 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 jeunes hommes 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 (Vezeau et Bouffard, 2007).

La transition du secondaire au collégial représente plus une période critique pour les garçons que pour les filles (Sauvé et collab., 2007; Tremblay et collab., 2006), et la première session présenterait notamment des défis importants pour les jeunes hommes en général (Gingras et Terrill, 2006). Dans notre recherche, la moyenne d'âge des étudiants masculins interviewés (ils étaient âgés de 19 à 37 ans, avec une moyenne de 24 ans) était nettement au-dessus de la moyenne de la clientèle étudiante du collégial (selon Roy, 2008 : 19,3 ans). Les sujets plus jeunes qui arrivent directement du secondaire nous ont mentionné que cette transition présente un défi de taille pour eux, alors que les étudiants plus âgés semblent s'adapter plus facilement à ce programme d'études.

Concernant l'apprentissage, plusieurs recherches mettent en évidence des différences entre les garçons et les filles, notamment quant à la façon dont ceux-ci considèrent les travaux scolaires (Margueritte, 2008; Rivière et Jacques, 2000; Statistique Canada, 2004). Les résultats de notre recherche confirment le clivage dans ce domaine. La majorité des jeunes hommes étudiant en TEE et participant à notre recherche reconnaît ne pas attribuer une valeur importante aux notes obtenues et être à la dernière minute pour la remise des travaux. On sait que l'effort investi dans les travaux scolaires se répercute généralement sur le niveau de réussite. Or, les étudiants de notre échantillon nous ont également mentionné investir peu d'efforts dans leurs travaux scolaires, réussir malgré tout et se contenter de leur performance (résultat moyen autour de 74 %). Nos résultats soulignent par ailleurs qu'une fois le cap de l'intégration en classe passé, ces garçons sont appréciés, maternés et 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.

## MICROSYSTÈMES 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 collab., 2007; Boisvert et Martin, 2006; Schmidt et collab., 2003; Tinto, 2000). De façon plus spécifique, l'importance qu'accordent les parents et les proches aux aspirations scolaires des garçons et des filles jouerait un rôle clé auprès d'eux (Looker, 2004). Or, les jeunes hommes interviewés nous ont mentionné que les réactions de leur entourage face à leur choix vocationnel étaient partagées.

*[...] les étudiants masculins 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.*

Les réactions étaient positives surtout quand les membres de leur environnement immédiat s'attendaient à leur choix de formation et reconnaissaient chez eux les habiletés pour exercer cette profession. Pour la plupart des jeunes hommes rencontrés, il y a eu au moins une personne de leur entourage immédiat qui les a encouragés à entamer des études en TEE. À l'opposé, la majorité des participants rapportent aussi des réactions négatives face à leur choix professionnel. Ces réactions allaient de l'étonnement à l'expression de stéréotypes ou au dénigrement pur et simple. Toutefois, dans leurs propos, on peut déduire qu'ils accordent peu d'importance à ces remarques désobligeantes, pourvu qu'elles viennent de personnes moins significatives à leurs yeux.

## MICROSYSTÈME DE LA CLASSE

Certains travaux du Conseil supérieur de l'éducation (2008) révèlent que les



garçons et les filles issus des techniques humaines sont davantage satisfaits de leur programme d'études que ceux issus des autres programmes. Nos résultats soulignent, de fait, que l'ensemble des étudiants masculins apprécie le programme de TEE. De plus, ils se sentent accueillis, considérés et appréciés, tout particulièrement de la part de leurs enseignants et enseignantes. Comme l'ont démontré Tremblay et collab. (2006), la qualité relationnelle avec le personnel enseignant et la valorisation qu'elle confère aux étudiants peuvent jouer un rôle déterminant dans la persévérance de ces derniers.

*[...] les jeunes hommes participant à notre recherche nous ont spécifié leur attrait pour des stratégies où ils sont actifs et impliqués [...].*

Nos résultats dégagent aussi 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 du personnel enseignant 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 collab., 2006). Cette dimension semble s'établir ici autour de modalités relationnelles qui sont certes singulières et qu'il conviendrait d'investiguer dans le futur de façon plus approfondie afin de découvrir des liens possibles avec le degré d'engagement de ces étudiants masculins dans leur formation.

Il est reconnu que certaines approches pédagogiques soutiennent plus l'engagement des garçons (Aubé, 2002). De fait, les jeunes hommes participant à notre recherche 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 TEE.

Par ailleurs, du côté des enseignants et des 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, notamment en matière d'évaluation. Le questionnement du personnel enseignant quant à la pertinence d'adapter ou non leurs stratégies d'enseignement pour répondre aux besoins de ces étudiants masculins minoritaires est présent et reste sans réponse. Outre quelques initiatives comme l'adaptation du vocabulaire (ex.: éducateur et éducatrice) ou l'utilisation d'exemples d'éducateurs masculins, le personnel enseignant en TEE mentionne offrir majoritairement un suivi et un soutien plus assidus auprès de leur étudiants masculins: «Moi non plus, je ne change rien à mon enseignement, mais je les encourage beaucoup et je tente de les valoriser [...]. Est-ce que je le fais davantage? Sûrement, je l'avoue.» (Enseignante en TEE)

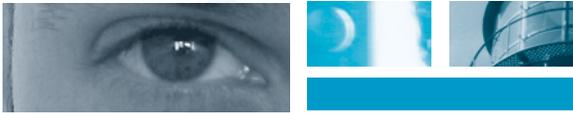
### MACROSYSTÈME

Sur le plan sociétal, certaines études rapportent que la présence de trop grandes différences entre les valeurs des étudiants et des étudiantes 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, 2000). Or, selon Bouchard, St-Amant et Gagnon (2000), les garçons réussissent moins bien que les filles et cultivent une vision négative de l'école justement parce qu'ils rejettent le profil «féminisé» de réussite scolaire adopté par les filles et 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 que nous avons obtenus vont dans le sens des études précédentes. D'abord, nos résultats révèlent que les garçons du secondaire présentent significativement plus de préjugés négatifs envers les garçons qui se dirigent en TEE que les filles du même âge. Ensuite, bien que l'ensemble des répondants nous ait indiqué qu'il existe selon eux des différences dans la façon qu'ont les hommes et les femmes d'interagir avec les enfants, il apparaît bien difficile de nommer ces différences sans tomber justement dans des stéréotypes sexuels. Les étudiants masculins en TEE 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'éducateurs. 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.

### CONCLUSION

Il se dégage de notre étude que certains facteurs semblent jouer un rôle particulier dans la situation singulière des étudiants masculins en TEE.



Nous observons que de nombreux préjugés existent toujours dans la société à l'égard des hommes qui désirent travailler auprès des enfants et que ces préjugés sont particulièrement présents chez des adolescents justement au moment où ils doivent effectuer leur choix de formation collégiale.

Nous observons aussi que les garçons qui entament leurs études en TEE en ayant déjà développé un sentiment d'efficacité auprès des enfants semblent mieux faire face aux nombreux défis rencontrés durant leur parcours scolaire. Par ailleurs, le fait que ces étudiants aient eu dans leur entourage une personne significative qui croyait en leur projet de formation semble jouer un rôle protecteur contre les remarques désobligeantes qu'ils devront inévitablement essayer durant leur formation. Sur le plan du microsystème de la classe, l'adaptation au groupe paraît pour sa part jouer un rôle prépondérant dans la poursuite des études des jeunes hommes en TEE. À ce titre, la qualité de la relation qu'ils vont développer avec les enseignants et les enseignantes semble contribuer à la fois à l'intégration dans le groupe-classe et au sentiment d'efficacité qu'ils doivent maintenir malgré leurs différences. Finalement, dans les milieux de stage, l'insuffisance de modèles masculins semble représenter un problème. Ainsi, la capacité à s'adapter à ce milieu du travail majoritairement féminin, conjuguée aux préjugés de certains parents, semble être la pierre d'achoppement qui va faire la différence entre ceux qui vont poursuivre leurs études et ceux qui vont les abandonner.

Notre recherche fait également ressortir différentes recommandations. Il appert que si l'on désire augmenter le nombre d'étudiants persévérant en TEE, les efforts de recrutement devraient cibler des étudiants plus âgés. 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 TEE. Il nous apparaît aussi qu'il faudrait mieux informer les enseignants et les enseignantes sur les défis adaptatifs spécifiques que rencontrent les garçons en TEE et les appuyer dans l'application proactive de mesures de soutien, notamment en les sensibilisant à l'importance de fournir des modèles d'éducateurs masculins et d'inclure dans leurs cours l'enseignement de stratégies pour se prémunir des fausses accusations en lien avec les atouchements sexuels. Sur le plan sociétal, il nous apparaît également 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 notre recherche. Bien qu'elle ait tenté de décrire globalement le phénomène des étudiants masculins en TEE, cette description est essentiellement basée sur les perceptions des différents acteurs concernés.

Les pistes d'hypothèse émanant du portrait dépeint par ces participants devront être vérifiées par des études subséquentes. Par ailleurs, dans notre recherche, seule la réalité vécue par les étudiants masculins en TEE 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 que les étudiantes. On ne peut savoir si les particularités dépeintes ici sont propres au programme de TEE ou au sexe de l'étudiant.

Enfin, sur le plan de la représentativité de notre échantillon, précisons que seulement cinq des participants avaient abandonné le programme. Si on se base sur la proportion des garçons qui terminent le programme à l'échelle de la province comparativement à ceux qui se sont inscrits, l'échantillon aurait dû contenir trois fois plus d'abandons. Les résultats rapportés ici décrivent indéniablement plus la réalité des garçons qui persistent en TEE que celle de ceux qui ont quitté le programme. Ce faible nombre de garçons ayant abandonné le programme de TEE ne nous permet pas de généraliser nos résultats à l'ensemble de ceux qui quittent le programme.

*[...] les garçons qui entament leurs études en TEE en ayant déjà développé un sentiment d'efficacité auprès des enfants semblent mieux faire face aux nombreux défis rencontrés durant leur parcours scolaire.*

Beaucoup de travail reste à accomplir si l'on veut davantage soutenir les étudiants masculins dans le programme de TEE et favoriser leur persévérance. Par exemple, il serait intéressant, dans les recherches ultérieures, d'expérimenter et d'évaluer différents modes de soutien auprès de ces étudiants masculins ou d'étudier les éléments communs aux étudiants en contexte minoritaire, sans égard au programme. Comme on peut le constater, ce sujet d'étude en est à ses premiers balbutiements. Nous espérons que cette première étude exploratoire a contribué à ouvrir la voie. ◀



## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AUBÉ, R., *La réussite scolaire des garçons au collégial*, Saint-Georges, Cégep Beauce-Appalaches, 2002.
- BANDURA, A. et K. BUSSEY, «On Broadening the Cognitive, Motivational, and Sociostructural Scope of Theorizing about Gender Development and Functioning», *Psychological Bulletin*, vol. 130, 2004, p. 691-701.
- BARBEAU, D., *Interventions pédagogiques et réussite au cégep: méta-analyse*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2007.
- BESNARD, T., *Les pratiques parentales des pères et des mères et les difficultés de comportement des garçons et des filles d'âge préscolaire: différences, similitudes et effets d'intervention*, Thèse de doctorat, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 2008.
- BESNARD, T. et A. DIREN, *Les hommes en TEE, pour une pluralité de pratiques*, Rapport de recherche PAREA, Sherbrooke, Cégep de Sherbrooke. (À paraître)
- BOISVERT, J. et C. MARTIN, *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, 2006.
- BOUCHARD, P. et J.-C. ST-AMANT, *Garçons et filles: stéréotypes et réussite scolaire*, Montréal, Les Éditions du remue-ménage, 1996.
- BOUCHARD, P., J.-C. ST-AMANT et C. GAGNON, «Pratiques de masculinité à l'école québécoise», *Canadian Journal of Education*, vol. 25, 2000, p. 73-85.
- BOURDON, S., J. CHARBONNEAU, L. COURNOYER et L. LAPOSTOLLE, *Famille, réseaux et persévérance au collégial*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 2007.
- BRONFENBRENNER, U., *The Ecology of Human Development*, Cambridge, Harvard University Press, 1979.
- CHÉNARD P., É. FRANCOEUR et P. DORAY, *Les transitions scolaires dans l'enseignement postsecondaire: formes et impacts sur les carrières étudiantes*, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie, 2007.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *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, 2008.
- GINGRAS, M. et R. TERRILL, *Passage secondaire-collégial: caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*, Montréal, SRAM, 2006.
- INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC, *Catégories professionnelles et secteurs d'activité*, 2008. [En ligne] <http://www.stat.gouv.qc.ca>
- LAPOSTOLLE, L., D.-C. BÉLANGER et J. PINHO, «Garçons en première session et soutien à la réussite en français: des termes hautement compatibles», *Correspondance*, vol. 8, n° 4, 2003.
- LOOKER, E.D., *Les aspirations des jeunes Canadiens à des études avancées*, Gouvernement du Canada Ressources humaines et Développement des compétences Canada, 2004.
- MARGUERITTE, H., «Genre et éducation», dossier de *l'Actualité*, vol. 37, 2008, p. 1-7.
- RIVIÈRE, B. et J. JACQUES, «Les représentations sociales de la réussite et de l'appartenance sexuelle chez les cégépiens», *Revue québécoise de psychologie*, vol. 21, n° 1, 2000, p. 5-20.
- ROY, J., *Entre la classe et les Mcjobs. Portrait d'une génération de cégépiens*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2008.
- SAUVÉ, L., G. DEBEURME, V. MARTEL, A. WRIGHT, G. HANCA, J. FOURNIER et M. CASTONGUAY, *L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires*, Rapport de recherche FQRSC et MELS, 2007.
- SCHMIDT, S., O. TESSIER, G. DRAPEAU, J. LACHANCE, J.-C. KALUBI et L. FORTIN, *Recension des écrits sur le concept d'élèves à risque et sur les interventions éducatives efficaces*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 2003.
- SUMSION, J., «Male Teachers in Early Childhood Education: Issues and Case Study», *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 20, n° 1, 2005, p.109-123.
- STATISTIQUE CANADA, *Réussite scolaire. L'écart entre les garçons et les filles*, 2004. [En ligne] <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-004-x/200410/7423-fra.htm>
- TINTO, V., «Linking Learning and Leaving. Exploring the Role of the College Classroom in Student Departure», dans J. M. Braxton (dir.), *Reworking the Student Departure Puzzle*, Nashville, Vanderbilt University Press, 2000.
- TREMBLAY, G., *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, Université de Montréal, 1999.
- TREMBLAY, G., H. BONNELLI, S. LAROSE, S. AUDET et C. VOYER, *Recherche-action pour développer un modèle d'intervention favorisant l'intégration, la persévérance et la réussite des garçons aux études collégiales*, CRI-VIFF, 2006.
- VEZEAU, C. et T. BOUFFARD, *Facteurs individuels et sociaux de l'adaptation réussie à la transition secondaire-collégial*, Joliette, Cégep Régional de Lanaudière, 2007.

Psychoéducatrice de formation, Thérèse BESNARD a enseigné de 2000 à 2008 en Techniques d'éducation à l'enfance au Cégep de Sherbrooke. Elle occupe depuis 2008 un poste de professeure adjointe au Département de psychoéducation de l'Université de Sherbrooke. Dans ses recherches, elle s'intéresse aux pratiques éducatives qui favorisent l'émergence des compétences sociales chez les enfants, que ce soit de la part des parents ou du personnel éducateur, et tout particulièrement aux différences entre les hommes et les femmes.

[therese.besnard@usherbrooke.ca](mailto:therese.besnard@usherbrooke.ca)

Enseignante depuis plus de vingt ans au Département d'éducation à l'enfance du Cégep de Sherbrooke, Ayse DIREN a étudié dans le domaine de la psychologie et de la philosophie avant d'obtenir une maîtrise en science de l'éducation à l'Université de Sherbrooke. Son cheminement l'a amenée à s'investir principalement dans les domaines de la littérature jeunesse, du développement et de l'apprentissage chez l'enfant. En plus d'être cochercheuse dans la recherche dont cet article rend compte, elle travaille actuellement sur les modalités d'évaluation des stages.

[ayse.diren@cegepsherbrooke.qc.ca](mailto:ayse.diren@cegepsherbrooke.qc.ca)