

FILLES ET GARÇONS AU COLLÉGIAL : DES UNIVERS PARALLÈLES ?

La réussite scolaire selon le genre des étudiants¹ est d'actualité. Sur la place publique, on s'inquiète volontiers du retard qu'accusent les garçons comparativement aux filles sur le plan scolaire. En milieu collégial, cette préoccupation a trouvé écho dans des travaux de recherche, particulièrement ceux de Jacques Boisvert (Boisvert, 2006 et 2008) et de Bernard Rivière (Rivière et collab., 1997 ; Rivière, 2002). L'intérêt porté à cette question n'est pas nouveau : déjà, en 1999, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) avait publié un avis sur le sujet (CSE, 1999). Depuis ce temps, les angles pour analyser le phénomène se sont multipliés.

Pour notre part, nous nous sommes intéressés à cette problématique à partir de la théorie de la socialisation différenciée selon le genre. De nature sociologique, notre étude² subventionnée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a exploré les points de convergence et de divergence du profil des filles et de celui des garçons dans leur parcours scolaire à partir de la lentille de leurs mécanismes de socialisation. Selon Cherkaoui (1990) : « Les études sur la socialisation tentent de mettre en évidence les processus par lesquels un individu intériorise des contenus et des structures et d'analyser les effets de cette intériorisation sur le comportement. » C'est précisément dans cette perspective que nous avons conduit notre recherche : pour mieux établir ce qui tiendrait davantage de mécanismes de socialisation dans les différences observées selon le genre des étudiants et documenter l'influence de ces mécanismes sur la réussite scolaire des filles et des garçons d'une manière distincte.

Dans cet article, nous rendons compte des principales conclusions de l'étude qui débouchent sur l'existence de deux modèles explicatifs des différences observées selon le genre des étudiants.

CONVERGENCE ET DIVERGENCE SELON LE GENRE

Avant d'aborder les résultats de l'étude, quelques précisions sur sa méthodologie. L'étude a eu recours à une méthodologie mixte : un volet quantitatif et un volet qualitatif. Le volet quantitatif a porté sur une enquête par questionnaire administré à un échantillon aléatoire de 611 collégiens répartis dans 27 collèges du Québec. Des analyses statistiques ont permis de comparer le portrait des filles avec celui des garçons. Pour apprécier la réussite scolaire selon le genre, deux indicateurs ont été privilégiés, soit le rendement scolaire³ et la persévérance aux études⁴. Le volet qualitatif a consisté en des entrevues de groupe réalisées auprès de 64 étudiants du Cégep de Sainte-Foy (33 filles, 31 garçons). Ce volet s'est appliqué à identifier des logiques tenant au genre des étudiants, logiques mettant en scène des comportements, des attitudes et des stratégies employées par les garçons ainsi que par les filles et relevant de mécanismes de socialisation.

Selon les résultats de notre étude, il existerait, globalement, peu de différences fondamentales entre filles et garçons, du moins chez celles et ceux qui s'acheminent vers une diplomation certaine. Là où les différences seraient plus manifestes selon le genre, c'est auprès des étudiants « à risque » sur le plan scolaire. À cet égard, les différences selon le genre seraient davantage prononcées, traduisant des mécanismes de socialisation différenciés selon le genre.

Bien que le portrait d'ensemble des filles et des garçons ne révèle pas de différences majeures, nous en avons tout de même repéré quelques-unes qui nous sont apparues d'intérêt dans la perspective d'une réflexion sur la réussite scolaire et sur l'intervention. Le [tableau 1](#) les reproduit. Ce tableau offre une lecture à deux dimensions. La première rend compte du

¹ Nous avons utilisé la notion de « genre » plutôt que celle de « sexe » en raison de la perspective adoptée dans l'étude. De fait, le concept de « genre » s'apparente aux normes culturelles d'une société qui déterminent des façons d'être, d'agir et de penser ainsi que les sentiments qui apparaissent les plus appropriés pour les femmes et les hommes (Tremblay et collab., 2006). Quant à la notion de sexe, elle réfère davantage aux différences biologiques existant entre hommes et femmes.

² ROY, J., J. BOUCHARD et M.-A. TURCOTTE, en collaboration avec G. TREMBLAY et S.-O. FOURNIER. *Filles et garçons au collégial : des univers parallèles ? Étude sur la problématique des genres et la réussite scolaire*, Rapport de recherche PAREA, Québec, Cégep de Sainte-Foy et Observatoire Jeunes et Société, juin 2010.

³ Cet indicateur est basé sur les notes cumulatives au bulletin de l'étudiant.

⁴ Cet indicateur est établi à partir de la question suivante dans le questionnaire d'enquête : « Songes-tu actuellement à abandonner tes études au collège cette année ? » Trois choix de réponse étaient possibles : « Pas du tout », « J'y songe à l'occasion », « J'y songe sérieusement ». Les analyses ont été faites à partir de ces catégories de réponses.



JACQUES ROY
Professeur
Cégep de Sainte-Foy



JOSÉE BOUCHARD
Professeure
Cégep de Sainte-Foy



MARIE-ANNE TURCOTTE
Professeure
Cégep de Sainte-Foy

fait que ce serait le champ des valeurs qui, pour l'essentiel, distinguerait le plus les filles des garçons; ainsi, les valeurs totalisent près de la moitié des facteurs discriminants selon le genre. Notamment, des valeurs telles que la compétition, le respect, la famille et l'importance de l'effort pour réussir ses études comptent parmi les différences les plus significatives enregistrées entre filles et garçons.

La seconde dimension est en lien avec la première: les filles témoignent d'un engagement plus marqué à l'endroit des études. Notamment, sur le plan des valeurs, elles accordent davantage d'importance que les garçons à la réussite scolaire, à la méritocratie (c'est-à-dire la croyance selon laquelle la réussite, le pouvoir ou l'élévation sociale sont obtenus au mérite, en fonction des diplômes, des qualités, des vertus, etc., des individus) et au diplôme d'études collégiales⁵.

LA RÉUSSITE SCOLAIRE SELON LE GENRE

On ne sera pas étonné du constat suivant: des valeurs prédisposant davantage aux études et un effort accru en termes d'heures accordées aux travaux scolaires sont des facteurs positivement associés à la réussite scolaire. Ainsi, les filles ont une moyenne scolaire légèrement plus élevée que les garçons (moyenne de 77,8 % chez les filles, comparativement à 74,0 % chez les garçons); cet écart remarqué entre les filles et les garçons masque le fait que ces derniers sont, en proportion, selon nos résultats, deux fois plus nombreux que les filles à cumuler des notes inférieures à 60 %.

De plus, les filles persèverent davantage dans leur programme d'études (16,7 % des garçons, comparativement à 13,9 % des filles, songeraient « occasionnellement » ou « sérieusement » à abandonner leurs études). Encore là, l'écart n'apparaît pas significatif à première vue, mais il faut considérer qu'au terme des études, le taux de diplomation des filles est généralement supérieur de 12 % à celui des garçons (Roy, 2008).

Bien sûr, les facteurs que nous venons d'énoncer contribuent à l'écart constaté selon le genre. Mais, à l'analyse, d'autres variables doivent être prises en compte dans l'examen de la réussite scolaire pour mieux comprendre les différences observées entre filles et garçons.

LE RENDEMENT SCOLAIRE

Les prochains tableaux présentent les principaux facteurs qui conditionneraient la réussite scolaire selon le genre des étudiants; tel qu'on l'a précisé plus haut, la réussite scolaire a été évaluée selon deux indicateurs: le rendement scolaire et la persévérance aux études. Abordons le rendement scolaire à partir des [tableaux 2 et 3](#).

Une première lecture des [tableaux 2 et 3](#) permet d'identifier les principaux facteurs qui peuvent influencer le rendement scolaire des étudiants. D'une manière plus précise, malgré les points communs existant entre filles et garçons, des différences ont attiré notre attention.

⁵ Expression de cette méritocratie plus répandue chez les filles: elles consacrent plus d'heures que les garçons à leurs études selon nos résultats (12,9 heures par semaine chez les filles, comparativement à 10 heures chez les garçons).

⁶ Différents tests statistiques ont été utilisés pour établir ces différences. Les lecteurs sont invités à consulter notre rapport pour obtenir plus de détails. Le tableau reproduit les différences les plus significatives sur le plan statistique.

TABLEAU 1

SYNTHÈSE DES DIFFÉRENCES SELON LE GENRE DES ÉTUDIANTS⁶

Comparativement aux garçons, les filles:

- Accordent moins d'importance à la compétition;
- Font moins d'activités physiques hors collège;
- Accordent plus d'importance à la famille;
- Accordent plus d'importance au respect;
- Sont plus souvent stressées;
- Ont plus souvent le sentiment d'être déprimées;
- S'arrangeraient moins souvent seules en cas de problème;
- Accordent davantage d'importance à l'effort pour réussir;
- Lisent plus souvent des livres;
- Considèrent davantage que la charge de travail est élevée;
- Consacrent davantage d'heures à leurs études;
- Consomment moins d'alcool;
- Accordent plus d'importance à la réussite des études;
- Accordent plus d'importance à avoir une famille unie;
- Font moins d'activités parascolaires;
- Ont de meilleurs résultats scolaires;
- Accordent plus d'importance à la réussite de leur couple;
- Ont plus souvent une mère plus scolarisée;
- Accordent davantage d'importance au diplôme collégial;
- Considèrent plus élevé le degré de connaissance des professeurs.



TABLEAU 2

PRINCIPAUX FACTEURS DU RENDEMENT SCOLAIRE CHEZ LES FILLES

Comparativement aux autres filles, celles qui ont un rendement scolaire supérieur à la moyenne :

- Considèrent davantage que la pratique d'activités parascolaires a un effet positif sur les études;
- Accordent moins d'heures à un travail rémunéré;
- Se sentent davantage stressées;
- Ne font jamais ou rarement d'excès d'alcool.

TABLEAU 3

PRINCIPAUX FACTEURS DU RENDEMENT SCOLAIRE CHEZ LES GARÇONS

Comparativement aux autres garçons, ceux qui ont un rendement scolaire supérieur à la moyenne :

- Ont davantage d'intérêt pour leurs études;
- N'ont pas ou ont peu d'amis qui songent à abandonner leurs études;
- Sont davantage satisfaits d'eux-mêmes;
- Ne travaillent jamais ou travaillent rarement le soir sur semaine;
- Accordent de l'importance à bien faire les choses;
- Font du bénévolat au sein de leur communauté;
- Accordent moins d'heures à un travail rémunéré;
- Accordent de l'importance à la réussite des études;
- Se sentent bien au collège.

Il est intéressant d'observer que la perception qu'ont les filles au sujet de l'effet positif de la pratique d'activités parascolaires sur les études et que le stress qu'elles éprouvent sont des facteurs positivement associés au rendement scolaire. Chez les garçons, l'importance accordée aux études serait un facteur qui discriminerait, davantage que chez les filles, ceux qui ont des résultats scolaires supérieurs à la moyenne et ceux qui ont un rendement scolaire en dessous de cette moyenne. Considérons brièvement ces trois aspects.

Activités parascolaires

Selon la littérature sur le sujet, les filles s'investiraient davantage que les garçons dans leurs relations à travers leurs réseaux sociaux (Boisvert et Martin, 2006; Gingras et Terrill, 2006; Rivière et Jacques, 2002). À la faveur de ces liens, les filles se serviraient davantage que les garçons de la pratique d'activités parascolaires comme lieu d'entraide et de coopération sur le

plan scolaire; les entrevues de groupe que nous avons conduites ont témoigné de ce trait plus typiquement féminin. Cela pourrait expliquer en partie que, selon nos résultats, les filles pratiquant de telles activités aient davantage que les garçons la perception que celles-ci contribuent positivement aux études.

Stress

Si deux fois plus de filles que de garçons, en proportion, s'estiment «très stressées⁷», à l'inverse, quatre fois plus de garçons se considèrent «aucunement stressés⁸». C'est connu dans la littérature scientifique: les femmes rapportent vivre davantage de stress que les hommes (Institut de la statistique du Québec, 2001; Marshall, 2007; Roy, Bouchard et Turcotte, 2008). Ce qui l'est peut-être moins, c'est le rôle du stress dans la réussite scolaire, à tout le moins sur le plan du rendement scolaire.

Une volonté plus affermie chez les filles de correspondre aux exigences scolaires et de réussir leurs études pourrait avoir pour effet d'exercer une pression accrue qu'elles se donneraient volontiers, pression se traduisant par un stress plus élevé que chez les garçons. C'est une hypothèse alimentée par le fait que, dans l'échelle de valeurs des filles, celles associées à la réussite scolaire sont plus prégnantes que chez les garçons et que différents indicateurs (le nombre d'heures consacrées aux études, la perception de la charge de travail, l'importance de la méritocratie sur le plan des valeurs ainsi que la minutie dans le travail ou la signification accordée au diplôme d'études collégiales) sont autant d'éléments témoignant d'un engagement plus soutenu des filles à l'endroit des études.

De plus, dans les entrevues de groupe, les étudiants — tant filles que garçons — n'ont eu de cesse de rappeler ce trait de socialisation; ainsi, le stress occuperait une place significative chez les filles comparativement aux garçons.

Importance accordée aux études

Enfin, la valeur associée à l'importance accordée aux études et l'intérêt porté à celles-ci sont des facteurs qui discriminent davantage les garçons entre eux au titre du rendement scolaire que ce que nous pouvons observer chez les filles. Ainsi, comme les valeurs associées à la réussite sont davantage généralisées chez les filles, elles n'auraient donc pas pour effet de démarquer ces dernières entre elles, à tout le moins pas autant que chez les garçons.

⁷ 20,8 % chez les filles, 10,6 % chez les garçons.

⁸ 3,7 % chez les filles, 16,3 % chez les garçons.



LA PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE

Le second indicateur de la réussite scolaire concerne la persévérance aux études. Les tableaux 4 et 5 présentent les principaux facteurs de la persévérance scolaire. Ils traduisent un éventail de facteurs plus grand que celui du rendement scolaire. Ces tableaux présentent deux logiques de facteurs relativement absentes (ou moins significatives) parmi les facteurs du rendement scolaire: il s'agit du bien-être personnel (sentiment d'être déprimé, degré d'autosatisfaction, consommation d'alcool) ainsi que du réseau familial et social (relations avec la mère, soutien de la mère pour les études, importance accordée dans la famille à la poursuite des études, présence d'amis ne songeant pas à abandonner leurs études).

Une autre différence importante entre les données concernant le rendement scolaire et celles concernant la persévérance aux études mérite d'être soulignée. Ainsi, même si des facteurs tels que l'importance accordée à la réussite des études et l'intérêt témoigné à l'endroit des études figurent à la fois dans les tableaux 3 (rendement scolaire), 4 et 5 (persévérance scolaire), ils occupent une position de premier plan quant aux facteurs de la persévérance scolaire: leur présence est nettement plus significative en regard de la persévérance scolaire qu'en regard du rendement scolaire. À sa manière, ce constat peut alimenter la réflexion sur l'intervention en lien avec l'importance à accorder à la motivation de l'étudiant comme cible pour lutter contre le décrochage scolaire.

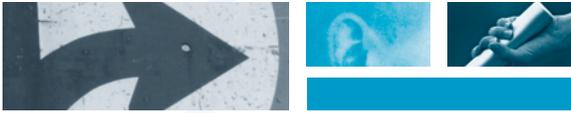
En ce qui concerne les différences observées selon le genre relativement à la persévérance scolaire, trois constats méritent d'être soulignés. Le premier concerne l'intérêt et l'importance accordés aux études. Chez les garçons, il est manifeste que le niveau d'adhésion aux valeurs de réussite oscille d'une manière plus sensible entre eux que chez les filles, tel qu'on l'a mentionné plus haut. Ainsi, selon nos résultats, des écarts peuvent même être très prononcés à ce titre, en particulier entre ceux qui sont à risque sur le plan de l'abandon scolaire, pour qui les valeurs de type éducatif auraient moins de signification, et les autres. Soulignons au passage que la socialisation des garçons les conduirait moins spontanément que les filles à adhérer aux valeurs du système de l'éducation (Lafortune et Deaudelin, 2001 ; Saint-Amant, 2007 ; Sylvain, 2004).

Le deuxième constat réfère à la problématique des réseaux familial et social. L'influence de ceux-ci sur le désir de poursuivre les études serait plus manifeste chez les garçons, et ce, tant sur le plan familial que sur celui du rôle joué par les amis. Enfin, dernier constat, la présence de facteurs liés au bien-être personnel, tels que l'absence d'autosatisfaction et une consommation élevée d'alcool, serait, selon nos résultats,

plus associée à l'abandon scolaire chez les garçons; toutefois, le fait de «se sentir déprimé» aurait un effet aussi important chez les filles que chez les garçons sur leur volonté de ne pas compléter leur programme d'études.

TABLEAU 4
PRINCIPAUX FACTEURS DE LA PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE CHEZ LES FILLES
Comparativement aux autres filles, celles qui NE songent PAS à abandonner leurs études :
<ul style="list-style-type: none"> Ont plus d'intérêt pour les études; Accordent plus d'importance au diplôme d'études collégiales; Accordent plus d'importance à la réussite des études; Accordent plus d'importance à l'effort pour réussir leurs études; Ne se sentent pas déprimées ou se sentent peu déprimées; Accordent plus d'importance à avoir des projets à long terme; Considèrent plus que le collège est un milieu stimulant; N'éprouvent pas de difficultés scolaires ou éprouvent peu de difficultés scolaires.

TABLEAU 5
PRINCIPAUX FACTEURS DE LA PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE CHEZ LES GARÇONS
Comparativement aux autres garçons, ceux qui NE songent PAS à abandonner leurs études :
<ul style="list-style-type: none"> Accordent plus d'importance à la réussite des études; Ont plus d'intérêt pour les études; Accordent plus d'importance à la compétence professionnelle; Accordent plus d'importance à la famille; Sont plus satisfaits d'eux-mêmes; N'éprouvent pas de difficultés scolaires ou éprouvent peu de difficultés scolaires; Ne se sentent pas déprimés ou se sentent peu déprimés; Se sentent bien au collège; Sont plus satisfaits de leur relation avec leur mère; Accordent plus d'importance à l'effort pour réussir leurs études; Accordent plus d'importance au diplôme d'études collégiales; Ont une famille qui accorde de l'importance à la poursuite des études; Accordent plus d'importance au dépassement de soi; Accordent moins d'importance à la consommation de biens matériels; Ne consomment pas d'alcool ou consomment peu d'alcool; Ne font jamais ou font rarement d'excès de consommation d'alcool; Sont plus encouragés par leur mère dans la poursuite des études; Ont des amis qui ne songent pas à abandonner leurs études.



DEUX MODÈLES EXPLICATIFS

Un examen des résultats de l'enquête par questionnaire et des entrevues de groupe avec les étudiants a inspiré notre réflexion sur l'élaboration de deux modèles susceptibles de rendre compte globalement des différences entre filles et garçons. Chez les filles, un modèle de **l'engagement de type conformiste** traduirait bien ce que nous avons constaté, à savoir un engagement plus intégré et soutenu concernant leur cheminement scolaire; ce dernier se maillerait davantage à leurs aspirations personnelles et professionnelles. Constat similaire pour Rivière et Jacques (2002) qui se sont intéressés aux représentations sociales de la réussite selon le genre. Selon eux, la majorité des filles considéreraient leurs études comme faisant partie d'un projet personnel, ce qui expliquerait en bonne partie leur motivation plus forte que celle des garçons à réussir leurs études et le fait qu'elles y consacrent, en conséquence, plus d'efforts que ces derniers.

De plus, on a vu, selon nos résultats, que les valeurs liées à l'importance des études étaient plus prégnantes chez elles; il s'agit ici d'un point d'appui important à leur engagement pour leurs études. Enfin, cet engagement serait teinté par un certain conformisme scolaire, se traduisant notamment par le fait que les filles se plieraient plus volontiers que les garçons aux exigences ainsi qu'aux contraintes du système scolaire pour réussir (Conseil supérieur de l'éducation, 1995; Saint-Amant, 2007) et qu'elles détecteraient mieux que les garçons les règles en classe, les exigences scolaires et les attentes des enseignants (Larose et Roy, 1993).

Un modèle d'**affirmation de type ludique** représenterait davantage les garçons. En effet, en particulier dans les entrevues de groupe, les garçons ont manifesté de différentes façons leur volonté d'être autonomes (par rapport à leurs professeurs et à leurs parents) et le fait qu'ils valorisent l'esprit de compétition ainsi que la capacité de réaliser seuls une activité parascolaire, par exemple. Les garçons carbureraient donc davantage à l'autonomie personnelle et même à une forme d'individualisme selon des propos recueillis en entrevues de groupe. Ils seraient majoritairement plus enclins à développer individuellement leur mode d'apprentissage et ils seraient moins conformistes que les filles au regard des exigences du milieu scolaire (Lafortune et Deaudelin, 2001; Sylvain, 2004).

De plus, les garçons s'inscriraient plus que les filles dans une perspective ludique: pour eux, le plaisir doit être présent dans les mécanismes d'apprentissage et ils doivent pouvoir s'éprouver à travers des activités pédagogiques axées, par exemple, sur la recherche de solutions. C'est ce qu'ont reflété les garçons qui nous ont révélé leur goût du «concret», leur désir de créer,

d'être mis à contribution dans les apprentissages. C'est en ce sens que nous parlons de perspective ludique qui ne saurait, par ailleurs, s'assimiler parfaitement au plaisir d'apprendre qui, lui, est plus englobant comme concept. L'expression «ludique» doit ici être comprise comme relative au jeu, un jeu où, parfois, les garçons peuvent aimer à leur manière contourner les règles proposées par les professeurs pour des travaux ou des laboratoires, par exemple.

Mais attention: d'autres garçons, par ailleurs, peuvent exprimer ce côté ludique par une sorte de «dilettantisme», selon l'expression de Rivière et Jacques (2002), au regard de leurs études, ce qui ne serait pas sans conséquence à leur entrée au collège. D'autant qu'en raison d'une transition vers le collégial ressentie plus difficilement chez les garçons, le parcours de plusieurs d'entre eux serait plus sinueux en première session (Tremblay et collab., 2006).

Ces deux modèles traduisent donc un «idéal type», soit une représentation abstraite d'un groupe d'individus. À partir des deux pôles extrêmes, on pourrait donc déduire des conduites propres aux filles et d'autres, propres aux garçons en tant que groupes distincts. C'est dans ce contexte que nous proposons ces deux modèles comme cadre interprétatif de nos résultats.

[...] il y aurait moins de différences entre l'ensemble des filles et l'ensemble des garçons qu'entre, par exemple, le groupe des garçons qui «réussissent» et ceux qui sont à risque sur le plan scolaire.

DES PISTES D'INTERVENTION

Notre étude propose un certain nombre de pistes sur le plan de l'intervention; elles portent sur le lien affectif professeur et étudiant, sur le soutien parental, sur les activités parascolaires, sur le tutorat et sur les méthodes pédagogiques. À travers ces pistes d'intervention, notre recherche identifie à l'occasion quelques traits distincts de socialisation entre les filles et les garçons, traits susceptibles d'être utiles à des actions différentes selon le genre. Ainsi, notre étude suggère notamment de porter une attention toute particulière à la gestion du stress chez les filles et aux indicateurs de bien-être personnel chez les garçons dans le cadre du tutorat exercé par des professeurs. Bien entendu, ces deux facteurs ne sont, par ailleurs, nullement exclusifs selon le genre des étudiants.

En complément à ces pistes, nous avons présenté les résultats de notre recherche dans le cadre du colloque de l'AQPC, au printemps 2011, et nous avons eu l'occasion d'échanger avec



les participants sur des pistes d'intervention. Les éléments suivants sont ressortis de ces échanges :

- 1) Diversité des modes pédagogiques : pour rejoindre plus spécifiquement les filles et les garçons comme groupes distincts, il est suggéré de varier les modes pédagogiques ;
- 2) Approche individuelle : c'est à travers ce type d'approche qu'il serait plus facile de tenir compte distinctement de la réalité des filles et des garçons ;
- 3) Aspect informel des lieux d'aide : il est avancé que les garçons répondraient mieux à des lieux d'aide professionnelle revêtant un caractère plus informel ;
- 4) Introduire un volet « compétition » dans les modalités pédagogiques : ce serait plus stimulant pour les garçons, mais aussi pour les filles ;
- 5) Tâches en fonction des forces de chacun : par exemple, dans le contexte d'une approche coopérative ou d'un travail d'équipe, favoriser le recours aux forces respectives des filles et des garçons ;
- 6) Rapport au temps : offrir des services d'aide sans rendez-vous, ce qui pourrait faciliter notamment l'accès des garçons à ces services.

CONCLUSION

Les différences identifiées selon le genre n'ont pas pour effet de situer les filles et les garçons dans deux univers parallèles. Dans cette optique, il y aurait moins de différences entre l'ensemble des filles et l'ensemble des garçons qu'entre, par exemple, le groupe des garçons qui « réussissent » et ceux qui sont à risque sur le plan scolaire. Cependant, les différences observées dans notre étude fournissent un éclairage qui peut guider la réflexion sur notre rapport aux étudiants et sur l'intervention selon le genre, tout particulièrement pour les étudiants présentant des facteurs de risque sur le plan scolaire et sur celui de la persévérance aux études.

Cependant, notre exploration a connu des limites quant à la possibilité de déterminer des actions selon le genre des étudiants. L'étude de Tremblay et collab. (2006), réalisée auprès de garçons fréquentant le Cégep Limoilou, avait d'ailleurs accusé des obstacles similaires à ceux que nous avons rencontrés. Ainsi, si les différences entre garçons et filles sont répertoriées, il demeure difficile de proposer des

interventions efficaces pour soutenir la réussite scolaire des uns et des autres, dans la mesure où la recherche ne nous permet pas d'identifier des solutions universelles applicables à tous les cas de figure. Pour notre part, nous sommes d'avis que l'une des suites utiles à la recherche dont cet article rend compte consisterait en la tenue d'un forum réunissant des intervenants du réseau collégial et d'autres chercheurs visant à partager une réflexion autour de ce hiatus apparent entre ce que nous révèle l'étude quant aux différences observées selon le genre et la difficulté de les traduire, en conséquence, en des interventions s'adressant spécifiquement aux filles et aux garçons. ●

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BOISVERT, J., en collaboration avec J. PARADIS. *La motivation chez les garçons et les filles en Sciences humaines au collégial*, Saint-Jean-sur-Richelieu, Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, 2008.
- BOISVERT, J., en collaboration avec C. MARTIN. *Les représentations sociales du collège et de la réussite chez les garçons en Sciences humaines au collégial*, Saint-Jean-sur-Richelieu, Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, 2006.
- CHERKAOUI, M., « Socialisation », dans R. P. BESNARD, M. CHERKAOUI et B.-P. LÉCUYER (dir.). *Dictionnaire de la sociologie*, Paris, Librairie Larousse, 1990, p. 181.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation, 1999.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Des conditions de réussite au collégial : réflexion à partir de points de vue d'étudiants*, Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation, 1995.
- GINGRAS, M. et R. TERRILL. *Passage secondaire-collégial : caractéristiques étudiantes et rendement scolaire. Dix ans plus tard*, Montréal, Service de la recherche du Service régional d'admission du Montréal métropolitain, 2006.
- INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC. *Enquête sociale et de santé 1998*, coll. « La santé et le bien-être », Québec, Gouvernement du Québec, 2001.
- LAFORTUNE, L. et C. DEAUDELIN. *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2001.
- LAROSE, S. et R. ROY. *Modélisation de l'intégration aux études collégiales et facteurs de réussite scolaire chez les nouveaux arrivants à risque*, Rapport de recherche, Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy, 1993.
- MARSHALL K. « La vie bien chargée des adolescents », *Perspective*, n° 75-001-X1F au catalogue, Statistique Canada, 2007.
- RIVIÈRE, B. en collaboration avec J. JACQUES. *Les jeunes et les représentations sociales de la réussite*, Montréal, Éditions Logiques, 2002.
- RIVIÈRE, B., L. SAUVÉ et J. JACQUES. *Les cégépiens et leur conception de la réussite, tome 1*, Rapport de recherche, Montréal, Collège de Rosemont, 1997.



ROY, J., J. BOUCHARD et M.-A. TURCOTTE, en collaboration avec G. TREMBLAY et S.-O. FOURNIER. *Filles et garçons au collégial: des univers parallèles? Étude sur la problématique des genres et la réussite scolaire*, Rapport de recherche PAREA, Québec, Cégep de Sainte-Foy, Équipe Masculinités et Société et Observatoire Jeunes et Société, 2010.

ROY, J., J. BOUCHARD et M.-A. TURCOTTE. *Étude sur le travail rémunéré en milieu collégial. La conciliation entre le travail et les études chez les collégiens: un paradigme en évolution*, Rapport de recherche PAREA, Québec, Cégep de Sainte-Foy et Observatoire Jeunes et Société, 2008.

ROY, J. *Entre la classe et les Mcjobs. Portrait d'une génération de cégépiens*, coll. «Regards sur la jeunesse du monde», série Analyses et essais, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2008.

SAINT-AMANT, J.-C. *Les garçons et l'école*, Montréal, Sisyph, 2007.

SYLVAIN, L. «Quand j'enseigne, j'apprends: une recherche sur la réciprocité éducative», *Pédagogie collégiale*, vol. 17, n° 3, 2004, p. 17-22.

TREMBLAY, G., H. BONNELLI, S. LAROSE, S. AUDET et C. VOYER (dir.). *Recherche pour développer un modèle d'intervention favorisant l'intégration, la persévérance et la réussite des garçons aux études collégiales*, Rapport de recherche, Québec, Centre de recherche interdisciplinaire sur la violence familiale et la violence faite aux femmes, 2006.

Jacques ROY est sociologue de formation. Il est également professeur au Département des techniques de travail social au Cégep de Sainte-Foy et membre-chercheur à l'Observatoire Jeunes et Société. Il est aussi l'auteur de diverses publications scientifiques sur les cégépiens et la réussite scolaire.

jacques.roy@cegep-ste-foy.qc.ca

Josée BOUCHARD, détentrice d'une maîtrise en service social, est professeure au Département des techniques de travail social au Cégep de Sainte-Foy.

jobouchard@cegep-ste-foy.qc.ca

Marie-Anne TURCOTTE, détentrice d'un baccalauréat en service social, est professeure au Département des techniques de travail social au Cégep de Sainte-Foy. Auparavant, elle a travaillé à l'association étudiante de ce même établissement, comme organisatrice communautaire.

maturcotte@cegep-ste-foy.qc.ca

SPÉCIALISTES DE CONTENU ET TUTEURS RECHERCHÉS

■ Développez ou révisez le matériel pédagogique

www.cegepadistance.ca/collaboration

514 864-6464 poste 4782

■ Encadrez les étudiants

www.cegepadistance.ca/tutorat

514 864-6464

■ Liste des emplois offerts par cours

www.cegepadistance.ca/emplois

■ Spécialistes de contenu et tuteurs anglophones recherchés

Consultez le www.cegepadistance.ca/opportunities

20 ans
cégep@distance



NOUVEAU DEC EN DÉVELOPPEMENT
Techniques d'éducation à l'enfance

partoutavecvous

www.cegepadistance.ca

Le Cégep@distance fait partie du Collège de Rosemont et offre une formation reconnue.