

Université de Montréal

Rapports sociaux de sexe et féminisation du corps enseignant au Québec.  
Tendances longues et dynamiques actuelles.

par

Simon Lamarre

Département d'administration et fondements de l'éducation  
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph. D.)  
en Sciences de l'éducation  
option Éducation comparée et fondements de l'éducation

Septembre 2018

© Simon Lamarre, 2018

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Cette thèse intitulée :

Rapports sociaux de sexe et féminisation du corps enseignant au Québec.  
Tendances longues et dynamiques actuelles.

Présentée par :  
Simon Lamarre

A été évaluée par un jury composé des personnes suivantes:

Marie-Odile Magnan  
Présidente-rapporteure

Christian Maroy  
Directeur de recherche

Claude Lessard  
Membre du jury

Claire Lapointe  
Examinatrice externe

Michel Lepage  
Représentant de la doyenne

## Résumé

Afin d'aller au-delà du débat au sujet du lien présumé entre la présence des hommes et la réussite scolaire des garçons, cette recherche s'intéresse aux facteurs explicatifs de la composition par sexe du corps enseignant au fil du temps et à la dynamique des rapports sociaux de sexe au sein des écoles primaires du Québec. L'objectif général est d'analyser la composition du corps enseignant selon le sexe dans une perspective sociologique. Pour ce faire, deux questions de recherche ont été étudiées, à savoir : 1) Quelle est la fluctuation de la composition par sexe du corps enseignant du primaire au cours de l'histoire du système éducatif québécois de 1615 à 2015? et 2) *Dans le contexte contemporain du Québec, comment s'articulent les rapports sociaux de sexe au sein des écoles?*

Afin de répondre à ces questions, l'étude s'appuie sur la sociologie du genre et propose d'examiner quatre concepts (le genre, les rapports sociaux de sexe, la division sexuée du travail et la domination masculine) au sein de l'enseignement primaire. La démarche vise, d'une part, à aborder la perspective de genre en remontant l'histoire du système éducatif québécois et, d'autre part, à analyser la dynamique des rapports sociaux de sexe au sein de l'école primaire actuelle. Notre démarche méthodologique s'articule autour d'une synthèse des travaux historiques et des données statistiques disponibles et d'une analyse qualitative de 22 entretiens, menés dans deux écoles primaires, auprès d'enseignants et enseignantes, de directions d'école et de parents d'élèves.

Les résultats obtenus indiquent que la féminisation du corps enseignant au Québec a débuté il y a longtemps et qu'il y a eu quelques fluctuations qui dépendent de facteurs d'ordre institutionnel (l'Église ou l'État qui contrôle le système éducatif), économique (modes de financement, salaires, possibilité d'emploi) et culturel (raisons pour lesquelles les femmes sont préférées par l'Église et les communautés rurales).

Les résultats révèlent également que les discours actuels des enseignants et enseignantes, des parents d'élèves et des directions d'écoles démontrent un maintien des rapports sociaux de sexe au sein des écoles primaires. Plusieurs catégories révélatrices de rapports sociaux de sexe sont mobilisées par les trois groupes d'acteurs (enseignants, directions et parents

d'élèves) afin de définir les pratiques des enseignants, leurs relations aux élèves ainsi que leurs relations aux parents.

**Mots-clés** : enseignants masculins, genre, rapports sociaux de sexe, milieu scolaire, enseignement primaire, égalité des sexes, éducation, identité sexuelle, stéréotypes.

## Abstract

In order to go beyond the debate about the presumed link between the presence of men and the academic success of boys, this research focuses on factors that explain the gender composition of teachers over time and the dynamics of these relationships in Quebec elementary schools. The overall goal is to analyze the gender composition of the faculty in a sociological perspective. To do so, two questions were analyzed: 1) What is the fluctuation of the gender composition of the elementary school teachers during the history of the Quebec's education system from the year 1615 to 2015 and 2) How do gender-related social interactions take place within a given school in Quebec' society today?

In order to answer these questions, the study draws on the sociology of gender and proposes to examine four concepts (gender, gender relations, sexual division of labor and male domination) within the primary education. The approach is, on the one hand, to approach the gender perspective by analyzing history of the Quebec education system and on the other hand, to analyze the dynamics of social gender relations within the present primary school. Our methodological approach is based on a synthesis of the historical statistics currently available. Furthermore, our study is based on a qualitative analysis of 22 interviews conducted in two elementary schools with teachers, principals and student's parents.

The obtained results indicate that the feminization of the teaching profession in Quebec began a long time ago and was influenced by factors such as: church dominance, state control, financing methods, teacher wages, employment opportunities and cultural aspects in rural communities.

The results also reflect that the beliefs and influence of teachers, parents and school principals maintained in elementary schools influence gender composition, teachers' practices, and the relations with students and parents.

**Keywords :** male teachers, gender, gender relations, school system, elementary teaching, gender equality, education, gender identity, stereotypes.

# Table des matières

Résumé .....	i
Abstract.....	iii
Liste des tableaux .....	viii
Liste des figures.....	ix
Liste des annexes .....	x
Liste des sigles et des acronymes .....	xi
Remerciements .....	xiii
Introduction.....	2
Chapitre 1 : Problématique .....	7
1.1 La faible prévalence des hommes dans le métier enseignant : .....	7
Un problème international .....	7
1.2 La morphologie du corps enseignant au Québec et au Canada.....	10
1.3 Initiatives visant à attirer davantage d’hommes dans la profession enseignante .....	12
1.3.1 Initiatives et mesures des pays européens.....	13
1.3.2 Initiatives et mesures des États-Unis, de l’Ontario et du Québec .....	14
1.3.3 Impacts des mesures et initiatives visant à attirer les hommes en enseignement .....	16
1.4 L’impact du sexe de l’enseignant sur l’apprentissage des élèves.....	17
1.4.1 Des résultats mitigés .....	17
1.4.2 Des impacts spécifiques à la petite enfance et au préscolaire.....	20
1.4.3 Plus de diversité intragenre qu’intergenre .....	21
1.5 Les facteurs et les processus explicatifs de la faible prévalence d’enseignants masculins : un état de la littérature scientifique.....	22
1.5.1 Le manque de prestige de la profession enseignante .....	22
1.5.2 La rémunération.....	23
1.5.3 Les conditions de travail de l’enseignement .....	24
1.5.4 Accusations à caractère sexuel.....	24
1.5.5 Les propriétés associées au métier d’enseignant.....	25
1.5.6 Synthèse .....	26
1.6 Objectif général et question de recherche.....	28
1.7 Pertinence de la recherche .....	29
1.7.1 Pertinence du point de vue social.....	29
1.7.2 Pertinence du point de vue scientifique .....	30
Chapitre 2 : Cadre théorique, questions et hypothèses .....	32
2.1 La sociologie du genre : historique de son émergence .....	32

2.1.1 La différence des sexes : l'argument de nature et le genre .....	33
2.1.2 Transformations sociales et émergence des recherches sur le genre .....	33
2.1.3 Les concepts de sexe et genre au Royaume-Uni et aux États-Unis .....	35
2.1.4 Mouvements sociaux et recherches sur le genre au Québec et au Canada .....	36
2.1.5 La sociologie du travail et le concept de genre en France .....	42
2.1.6 Conclusion .....	44
2.2 Concepts de la sociologie du genre.....	45
2.2.1 Le genre : usage et définitions .....	45
2.2.2 Les rapports sociaux de sexe.....	47
2.2.3 La division sexuelle du travail .....	48
2.2.4 La domination masculine.....	49
2.3 Socialisation différentielle des sexes : de la famille au contexte scolaire .....	50
2.3.1 Une accumulation des différences dès la naissance.....	51
2.3.2 Valeurs et modèles éducatifs .....	52
2.3.3 Familles et rapport à l'école.....	54
2.3.4 Des activités différenciées dans la vie quotidienne de la famille.....	54
2.3.5 Une socialisation différenciée exercée par l'école et les enseignants.....	55
2.4 Sociologie des rapports sociaux de sexe et mixité professionnelle .....	56
2.4.1 Métiers de la relation et qualités sexuées : la naturalisation des compétences .....	57
2.4.2 L'antinaturalisme : pour une plus grande mixité .....	58
2.4.3 Présence des hommes dans les métiers à majorité féminine.....	59
2.4.4 Impacts sur les représentations sociales de la mixité au sein des métiers relationnels ....	61
2.4.5 Études récentes sur les rapports sociaux de sexe au sein de l'enseignement.....	62
2.5 Synthèse.....	64
2.6 Questions, sous-questions de recherche et hypothèses .....	66
2.6.1 Questions et sous-questions de recherche.....	67
2.6.2 La fluctuation de la composition par sexe du corps enseignant du primaire .....	67
2.6.3 Les rapports sociaux de sexe au sein de l'enseignement primaire .....	69
Chapitre 3 : Méthodologie .....	74
3.1 Synthèse des travaux historiques et des données statistiques .....	74
3.1.1 Discussion méthodologique des limites des sources.....	75
3.2 Choix épistémologiques et méthodologiques de l'analyse qualitative.....	76
3.2.1 Échantillonnage .....	76
3.2.2 L'entretien semi-dirigé.....	77
3.2.3 Thèmes abordés lors des entretiens.....	78
3.3 Traitement et analyse des données.....	80

3.3.1 Une analyse thématique .....	81
3.3.2 Le codage descriptif.....	82
3.3.3 Le codage analytique .....	83
3.4 Les sites de recherche .....	84
3.4.1 École 1 .....	85
3.4.2 École 2 .....	88
3.5 Les enseignants et les enseignantes .....	90
3.6 Les parents d'élèves et les directions d'école .....	92
Chapitre 4 : L'évolution historique et morphologique du corps enseignant dans le système éducatif du Québec (1615 à 2015).....	95
4.1 Première période de cléricisation et de féminisation: 1615 à 1800.....	96
4.2 Une laïcisation et masculinisation temporaire du corps enseignant : 1801 à 1831.....	97
4.2.1 Les écoles de l'Institution Royale.....	97
4.2.2 Les écoles de syndics.....	98
4.3 Deuxième période de cléricisation et de féminisation : 1831 à 1945 .....	99
4.3.1 La cléricisation du personnel enseignant .....	99
4.3.2 La féminisation de l'enseignement .....	101
4.4 Deuxième période de laïcisation et stabilisation de la féminisation du corps enseignant : 1945 à 1965.....	105
4.5 Une continuité dans la féminisation du primaire et le flux et reflux de la masculinisation du secondaire : 1965 à 2015 .....	106
4.6 La situation des femmes dans l'enseignement dans les années 1960 et 1970 .....	107
4.7 Conclusion .....	110
Chapitre 5 : La dynamique des rapports sociaux de sexe au sein des écoles primaires.....	114
5.1 Les parcours des enseignants et enseignantes dans l'accès au métier .....	114
5.1.1 Les principales caractéristiques des enseignants et enseignantes .....	114
5.1.2 Les programmes d'études antérieurs .....	117
5.1.3 Les réactions de l'entourage .....	119
5.1.4 Des expériences de travail pertinentes .....	121
5.2 La formation universitaire et l'insertion professionnelle.....	121
5.2.1 L'expérience de la formation et de l'insertion dans le métier par les hommes.....	122
5.2.2 L'expérience de la formation et de l'insertion dans le métier par les femmes .....	123
5.3 Le vécu du métier enseignant au sein de deux écoles de Montréal .....	126
5.3.1 Taille et structure de l'école 1.....	126
5.3.2 Climat général de l'école 1 .....	126
5.3.3 Taille et structure de l'école 2.....	129

5.3.4 Climat général de l'école 2 .....	130
5.4 Le choix du groupe d'âge .....	131
5.5 Le rapport aux élèves .....	135
5.6 Le rapport aux collègues .....	136
5.7 Le rapport avec la direction .....	142
5.8 Synthèse des principaux résultats .....	146
Chapitre 6 : Les discours des différents acteurs sur la division sexuée du travail enseignant .....	149
6.1 Un discours de naturalisation des compétences chez les différents acteurs .....	149
6.1.1 Le rapport « genré » à la règle et à son respect au sein de la classe .....	149
6.1.2 Le rapport « genré » à la règle et à son respect à l'extérieur de la classe .....	153
6.1.3 La division sexuée du travail enseignant .....	156
6.1.4 Des catégories <i>genrées</i> dans les pratiques et discours des enseignants .....	159
6.1.5 Des rapports sociaux de sexe intériorisés par les parents .....	161
6.1.6 L'intersectionnalité : rapports sociaux de sexe et rapports interethniques .....	165
6.2 La présence d'hommes au primaire : la perception normative des acteurs .....	168
6.2.1 Perception des acteurs sur la présence d'hommes au primaire .....	168
6.2.2 Être un homme au primaire : un réel avantage? .....	174
6.3 Conclusion .....	176
Chapitre 7 : Discussion générale des résultats .....	180
7.1 Synthèse des résultats .....	180
7.1.1 L'évolution morphologique du corps enseignant du primaire .....	180
7.1.2 Les rapports sociaux de sexe au sein de l'enseignement primaire .....	182
7.2 Points saillants des résultats .....	190
7.2.1 Se conformer à une norme officielle d'égalité .....	190
7.2.2 Maintien des catégories <i>genrées</i> par les acteurs .....	191
7.2.3 Bénéfices liés à la position des hommes .....	193
7.2.4 Genre et intersectionnalité .....	194
7.3 Différences des résultats par rapport aux autres études .....	195
7.4 Limites empiriques et théoriques .....	197
7.5 Pistes de recherche à développer .....	198
7.5.1 Des enseignants résistants aux rôles de genre .....	198
7.5.2 Les pratiques des agents de changement .....	199
7.5.3 Croyances et pratiques non égalitaires pour les femmes .....	199
7.6 Réflexion éthique et normative .....	200
Conclusion .....	204
Bibliographie .....	207

## Liste des tableaux

Tableau No I : Pourcentage d’enseignants masculins (primaire et secondaire) au Québec 1989-2015 .....	10
Tableau No II : Pourcentage d’enseignants masculins (primaire et secondaire) au Canada 2001-2011 .....	12
Tableau No III : Répartition des classes et du sexe des enseignants – École 1 (2015-2016) .....	87
Tableau No IV : Répartition des classes et du sexe des enseignants – École 2 (2015-2016) .....	90
Tableau No V : Caractéristiques des enseignants des écoles 1 et 2 .....	91
Tableau No VI : Caractéristiques des enseignantes des écoles 1 et 2 .....	92
Tableau No VII : La répartition du personnel enseignant des écoles catholiques publiques de 1901-1946..	100
Tableau No VIII : La répartition du personnel enseignant selon le sexe de 1829 à 1867.....	102
Tableau No IX : Répartition du personnel enseignant des écoles catholiques selon l’état civil:1946-1966..	106
Tableau No X : Évolution de l’effectif enseignant (primaire et secondaire) selon le sexe : 1959 et 1968 ....	108
Tableau No XI : Proportion de femmes dans le corps enseignant du primaire entre 1961 et 1978 .....	109
Tableau No XII : Répartition du personnel enseignant du primaire selon le sexe de 1995 à 2015 .....	110

## Liste des figures

Figure No 1 : Proportion de femmes enseignantes dans l'enseignement primaire et secondaire (CITE 1, 2 et 3), secteurs public et privé confondus, 2007.....	9
Figure No 2 : Lieu de naissance des élèves – École 1 .....	85
Figure No 3 : Langue maternelle des élèves – École 1 .....	86
Figure No 4 : Lieu de naissance des élèves - École 2 .....	88
Figure No 5 : Langue maternelle des élèves – École 2 .....	89

## Liste des annexes

ANNEXE A : Message courriel pour le recrutement de parents.....	xiv
ANNEXE B : Formulaire de consentement pour les participants.....	xvi
ANNEXE C : Guide d’entretien pour les enseignants.....	xx
ANNEXE D : Guide d’entretien pour les enseignantes.....	xxiii
ANNEXE E : Guide d’entretien pour les directions d’école.....	xxvi
ANNEXE F : Guide d’entretien pour les parents d’élèves.....	xxix

## Liste des sigles et des acronymes

CITE	Classification internationale type de l'éducation
CRI-VIFF	Centre de recherche interdisciplinaire sur la violence faite aux femmes
CSDM	Commission scolaire de Montréal
CSMB	Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys
DGA	Difficultés graves d'apprentissage
FCAR	Formation de chercheurs et l'aide à la recherche
FSE	Fédération des syndicats de l'enseignement
IMSE	Indice de milieu socio-économique
IREF	Institut de recherche et d'études féministes
ISQ	Institut de la Statistique du Québec
MATE	<i>Men as Teachers and Educators</i>
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MELS	Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
NEA	<i>National Education Association</i>
NELS	<i>National Education Longitudinal Survey</i>
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OEEO	Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario
OFS	Office fédéral de la statistique
SFR	Seuil de faible revenu
TDA	<i>Training and Development Agency for Schools</i>
UEO	Union de l'Europe occidentale
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UQAM	Université du Québec à Montréal

*À mes enfants,  
Shaïm et Olivia*

## Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier mon directeur de thèse, Christian Maroy, pour sa grande compréhension et la confiance qu'il a su me témoigner au cours de ces nombreuses années. Il a contribué à construire avec moi chaque étape de cette grande œuvre. Il m'a appris le métier de sociologue et il a semé en moi les germes d'une nouvelle identité personnelle et professionnelle. Pour la qualité exceptionnelle de ma formation et de ma direction de thèse, je lui témoigne toute ma reconnaissance.

Je remercie également les professeurs dévoués qui ont marqué mon cheminement aux études supérieures : Claude Lessard, Marc-André Deniger et Pascale Lefrançois. Merci pour vos précieux conseils, votre soutien et votre grande expérience qui s'est révélée fort appréciée à différents moments de mon parcours.

Je remercie aussi ma sœur de thèse Justine Castonguay-Payant et mon frère de thèse Michel Samy Diatta pour leur support, leur présence, leurs encouragements et surtout, pour leur riche amitié. Merci de tout cœur d'avoir été à mes côtés.

Des remerciements très chaleureux aussi pour ma collègue au doctorat depuis le jour un, Marjorie Vidal, ainsi qu'à Hélène Éthier, directrice d'école. Tout au long de mon parcours, vous m'avez aidé et encouragé à maintes reprises. Merci pour votre présence et votre optimisme à toute épreuve envers ma démarche.

Du côté professionnel, je remercie spécialement tous mes piliers du quotidien : ma BFF Sarah Valiquette, ma petite sœur Cynthia Gignac, mes amies Florence Perret et Marie-France Letellier, mon PNC Guillaume Brunelle et ma *soul healer* Madina. Merci pour votre présence, votre écoute, votre reconnaissance quotidienne et surtout, pour votre chaleureuse amitié.

Je tiens aussi à remercier mes alliés depuis le tout début de cette grande quête. Mon grand ami de tous les temps Jean-Baptiste Bélanger, pour tout l'amour de notre amitié et ton soutien incessant pendant tout le processus, depuis l'idée qui a émergé sur mon balcon arrière! Mon grand ami Luc McClish, pour tes encouragements, ton écoute, tes conseils judicieux et surtout, pour ton accompagnement dans la phase finale. Mon amie, Mylaine Tardif, qui m'a

écouté, encouragé et reconnu si souvent dans mon parcours. Mon ami Jérémie Fillion, pour son intérêt et sa reconnaissance infaillible envers ma démarche.

Je remercie également tous les gens de ma famille qui sont présents et qui me supportent dans tous mes projets tels que cette grande aventure : ma mère Clode, mon père Gilles, ma 2e mère Arnouze, ma belle-mère Danielle, ma sœur Aiko, ma belle-soeur Edma et mon p'tit frère Nik.

Je remercie aussi mes enfants pour leur grande patience, Olivia et Shaïm. Je vous dédie ma thèse à tous les deux. Je souhaite qu'elle vous permette de vivre dans un monde où il y aura encore plus d'amour et de respect entre les hommes et les femmes.

Enfin, c'est avec toute mon affection et toute ma reconnaissance que je remercie ma femme Nancy. Elle a été une partenaire de vie et une complice hors pair pendant toute cette grande épopée. Merci pour ton amour inconditionnel ma chérie, pour ton soutien constant, pour toutes les paroles d'encouragements, pour l'entraide et surtout, merci d'avoir cru en moi depuis le début et de m'avoir projeté ma lumière sans arrêt.

## Introduction

## Introduction

Depuis plus d'une vingtaine d'années, il y a un intérêt politique et scientifique dans plusieurs pays sur le thème de la faible prévalence des hommes en enseignement. Plusieurs études se sont intéressées aux facteurs explicatifs de la faible représentation masculine en enseignement primaire et au lien présumé entre la présence des hommes et la réussite scolaire des garçons. Notre recherche vise à aller au-delà de ces questions afin d'analyser, d'une part, les facteurs explicatifs de la composition par sexe du corps enseignant au fil du temps et, d'autre part, la dynamique des rapports sociaux de sexe au sein des écoles dans un contexte de féminisation accrue du corps enseignant. Pour ce faire, voici les deux principales questions qui orientent notre recherche : *Quelle est la fluctuation de la composition par sexe du corps enseignant du primaire au cours de l'histoire du système éducatif québécois de 1615 à 2015?* et *Dans le contexte contemporain du Québec, comment s'articulent les rapports sociaux de sexe au sein des écoles?*

Étant donné que la faible prévalence des hommes dans le corps enseignant des écoles primaires du Québec n'a pas été traitée dans le cadre d'une recherche scientifique, notre recherche se veut une contribution originale et un apport scientifique au développement des connaissances sur le sujet. Notre interrogation sur la faible prévalence des hommes parmi les enseignants du Québec émerge du postulat selon lequel la mixité professionnelle peut engendrer une recomposition de la division sexuelle du travail (Jaboin, 2008), voire même une dénaturalisation des normes sexuées en vigueur (Zanferrari, 2005). Nous croyons en effet qu'il est pertinent de faire un traitement sociologique de la place des hommes au sein de l'enseignement primaire puisque cela permet d'analyser la construction des rôles féminins et masculins et d'interroger les systèmes de représentation qui définissent ces derniers. Ainsi, la conception des genres telle qu'elle est présente dans l'institution de l'école primaire sera privilégiée dans notre étude.

Au niveau des études sur le genre, nous avons retenu certains auteurs pour le cadrage théorique de notre recherche. Tout d'abord, nous nous sommes inspirés des travaux de Zanferrari (2005), pour qui la seule coexistence des deux sexes dans un même espace professionnel peut générer une prise de conscience des rapports sociaux de sexe et contribuer à la lutte contre les stéréotypes de sexe et à la remise en cause du rapport de domination.

Ensuite, il y a les travaux de Williams (1989; 1992) menés sur les hommes dans les domaines professionnels « féminins » et dans lesquels il est apparu que ces derniers profitent largement de leur position minoritaire dans ces secteurs. Williams (1989; 1992) et Cognard-Black (2004) stipulent que les hommes sont plutôt favorisés, comparativement aux femmes évoluant dans le même domaine, dans leurs carrières professionnelles et dans l'interaction avec le public. Nous avons également retenu la littérature qui fait état de différents mécanismes sociaux qui interviennent dans un parcours masculin au sein d'un univers professionnel « féminin » et qui démontrent les avantages d'une position atypique, un discours justifiant les bénéfices accordés aux hommes et les conditions structurelles favorables à l'entrée des hommes dans un métier « féminin » (Buscatto et Fusulier, 2013).

Nos principaux résultats indiquent tout d'abord que la féminisation du corps enseignant a débuté il y a longtemps et qu'il y a eu certaines fluctuations dans la composition par sexe qui dépendent de facteurs d'ordre institutionnel (l'Église ou l'État qui contrôle le système éducatif), économique (modes de financement, salaires, possibilité d'emploi) et culturel (raisons pour lesquelles les femmes sont préférées par l'Église et les communautés rurales). C'est surtout le discours de l'Église qui a contribué à construire des croyances sur le genre ainsi qu'une vision du métier de l'enseignement primaire comme étant un domaine pour les femmes. Ces croyances et pratiques historiques sur le genre continuent de renforcer des stéréotypes sur le genre au sein des différents acteurs de l'école primaire : enseignants, enseignantes, directions, parents d'élèves. Le travail empirique de notre recherche au sein de deux écoles de Montréal permet de voir comment ces croyances à propos des genres affectent les discours et les pratiques au sein de l'école primaire actuelle.

Nos résultats indiquent également que les propos des enseignants, des parents et des directions d'écoles sont révélateurs de maintien des rapports sociaux de sexe dans les deux écoles de notre échantillon : il semble que les hommes aient certains bénéfices liés à leur position avantagee dans les rapports sociaux de sexe et que dans les deux écoles, les femmes soient dans une position « désavantagée » en comparaison avec leurs collègues masculins dans le rapport aux parents.

Ainsi, dans un souci d'équité entre les sexes et de compréhension des enjeux relatifs au genre en enseignement, les questions relatives à la morphologie du corps enseignant au Québec, à la faible prévalence des hommes en éducation et à l'impact du sexe de l'enseignant sur l'apprentissage des élèves composent les principaux éléments de la problématique. Le développement de ces éléments constitue le premier chapitre de ce document.

Puis, le deuxième chapitre est consacré au cadre conceptuel. Il contient l'historique de l'émergence de la sociologie du genre ainsi que ses principaux concepts retenus pour la recherche. Le premier concept à l'étude est celui de genre ; le second, tirant ses sources d'une terminologie spécifiquement française, est celui des rapports sociaux de sexe, plus précisément selon l'approche de Danièle Kergoat (2005). Enfin, les concepts de division sexuée du travail et de domination masculine sont revisités avec des définitions claires.

Le troisième chapitre décrit le cadre méthodologique mis en œuvre. Il s'agit d'une recherche qualitative comportant deux volets. Le premier volet présente une synthèse des travaux historiques et des données statistiques disponibles. Puis, le deuxième volet se compose d'une série d'entrevues auprès d'enseignants et enseignantes, de directions d'école et de parents d'élèves au sein de deux écoles primaires afin d'analyser la dynamique des rapports sociaux de sexe.

Dans le quatrième chapitre, une synthèse des travaux historiques et des données statistiques disponibles sur l'évolution historique et morphologique du corps enseignant dans le système éducatif du Québec de 1615 à 2015 est effectuée. Ce chapitre présente une périodisation des différentes fluctuations de la composition du corps enseignant selon le sexe avec des données statistiques ainsi que des explications historiques relatives à ces fluctuations.

Le cinquième chapitre consiste en la présentation et l'analyse des résultats de la recherche. Cette section débute par une description de la taille, de la structure et du climat de chacun des deux sites de recherche ainsi que des principales caractéristiques de l'échantillon. Puis, suivent les résultats obtenus sur le choix du métier, la formation universitaire, l'insertion professionnelle et le rapport au métier incluant les rapports aux élèves, aux collègues et à la direction.

Le sixième chapitre présente une analyse plus approfondie du discours des différents participants à la recherche. La première section du chapitre aborde le rapport *genré* à la règle et à son respect au sein de l'école. Ensuite, la deuxième section traite des catégories *genrées* dans les pratiques et les discours des enseignants. La troisième section consiste en une analyse du discours des parents d'élèves à l'égard des rapports sociaux de sexe au sein de l'école. Puis, le chapitre aborde le concept d'*intersectionnalité* qui émerge des entretiens des enseignantes d'origine immigrante. Enfin, ce chapitre se termine par une analyse de la perception normative des acteurs à l'égard du discours favorable à une augmentation des hommes dans le corps enseignant de l'école primaire.

Enfin, le septième et dernier chapitre présente la discussion et l'interprétation des résultats. Afin de positionner les arguments, nous présentons une synthèse des résultats de l'étude, avant de passer à la discussion et à l'interprétation. Le chapitre se termine par une réflexion de nature éthique et normative sur l'équilibrage de la composition par sexe du corps enseignant au sein des écoles primaires québécoises contemporaines.

# Chapitre 1

## Problématique

## Chapitre 1 : Problématique

Le premier chapitre, qui comporte six sections, présente la problématique de la recherche. Cette dernière aborde la représentation masculine dans le corps enseignant du primaire sous différents aspects. Considérant les nombreux discours qui circulent dans les médias et dans la sphère politique depuis une vingtaine d'années au sujet de la faible présence des hommes au sein de l'enseignement primaire, nous souhaitons étudier la situation dans un cadre scientifique. Contrairement aux nombreux discours normatifs sur la question, nous souhaitons présenter le sujet dans une perspective analytique.

Pour ce faire, le chapitre aborde notamment la faible prévalence des hommes dans le métier enseignant au niveau international, national et provincial ainsi que les facteurs et processus explicatifs de cette faible prévalence. Les initiatives de plusieurs pays afin d'attirer les hommes dans l'enseignement ainsi que les effets de la présence d'hommes dans l'enseignement sur la réussite scolaire des élèves seront également abordés.

### 1.1 La faible prévalence des hommes dans le métier enseignant : Un problème international

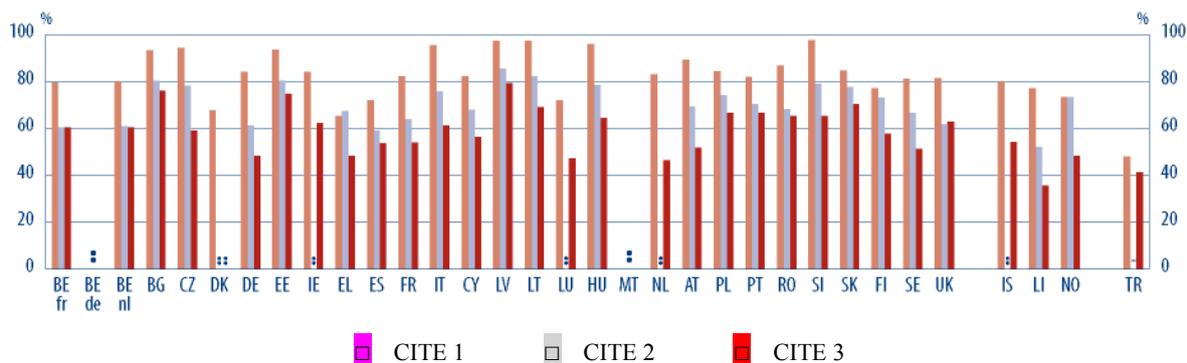
Au niveau mondial, la part relative d'hommes dans le corps enseignant des écoles primaires est peu élevée. En effet, depuis plusieurs décennies, les femmes occupent une grande part des postes en enseignement primaire. En 2009, un rapport de l'UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture) confirme que les femmes représentent la majorité des enseignants du primaire dans plus des trois quarts (78 %) des 171 pays pour lesquels des données sont disponibles. Selon l'UNESCO (2012), dans 9 % des pays, elles constituent pratiquement la totalité (plus de 95 %) du corps enseignant. Pour l'ensemble du monde, le pourcentage d'enseignantes au primaire a augmenté au cours des deux dernières décennies, passant de 56 % en 1990 à 62 % en 2009. Les femmes représentent désormais la majorité des enseignants du primaire dans six des huit grandes régions du monde. Les deux exceptions sont l'Asie du Sud et de l'Ouest (45 %) et l'Afrique subsaharienne (43 %). L'Asie centrale compte la proportion la plus élevée d'enseignantes (89 %). La proportion de femmes a augmenté dans six des huit grandes régions du monde,

tout en restant stable en Amérique latine, dans les Caraïbes et en Europe centrale et orientale (UNESCO, 2012). Au sein de plusieurs pays pauvres, l'enseignement primaire exerce un attrait considérable pour les hommes et les femmes y sont moins bien représentées. À l'inverse, elles tendent à être bien représentées dans les pays plus riches où l'enseignement est une source importante d'emplois pour les femmes qui cherchent à concilier famille et carrière (UNESCO, 2012).

En 2010, la composition du corps enseignant selon le sexe et les questions relatives au genre en éducation ont fait l'objet d'une vaste étude de la Commission européenne qui a publié un rapport d'une centaine de pages : *Différence entre les genres en matière de réussite scolaire. Étude sur les mesures prises et la situation actuelle en Europe*. Ce rapport présente plusieurs statistiques au sujet de la représentation des hommes et des femmes parmi les enseignants au sein des différents ordres d'enseignement. Il fait également un état de la situation, en Europe, quant à la réussite scolaire des garçons et des filles et il présente plusieurs mesures visant à promouvoir l'égalité des genres dans les écoles et les établissements d'enseignement supérieur. Les statistiques et le portrait de la situation en Europe démontrent que les femmes sont majoritaires au sein de l'enseignement primaire (voir CITE 1 dans la figure 1 qui correspond à l'enseignement primaire). Les proportions varient entre 65% de femmes en Grèce et 98% en Slovénie. L'Italie, la Hongrie, la Lettonie, la Lituanie et la République tchèque comptent très peu d'hommes en enseignement à ce niveau où les enseignants de sexe masculin représentent environ 5% et moins (Commission européenne, 2010).

Par ailleurs, au niveau de l'enseignement secondaire, des données de l'UNESCO (2012) révèlent que les femmes représentaient en 2009 la majorité des enseignants dans 68 % de 152 pays. Il y a huit pays où les femmes représentent au moins 80 % du corps enseignant au niveau du secondaire. Comme en enseignement primaire, la proportion d'enseignantes dans les écoles secondaires est en hausse. Au niveau mondial, la proportion d'enseignantes dans l'enseignement secondaire est passée d'une minorité de 48%, en 1990, à une légère majorité de 52 %, en 2009 (UNESCO, 2012). La proportion d'enseignantes a augmenté dans toutes les régions, excepté en Afrique subsaharienne, région qui présentait l'une des proportions les plus faibles d'enseignantes en 1990 (CITE 2 : secondaire premier cycle et CITE 3 : secondaire deuxième cycle dans la figure 1).

**Figure 1 – Proportion de femmes enseignantes dans l’enseignement primaire et secondaire (CITE 1, 2 et 3), secteurs public et privé confondus, 2007.**



	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY
CITE 1	79,4	:	80,0	93,3	94,2	67,6	84,0	93,6	84,0	65,3	72,0	82,1	95,3	82,1
CITE 2	60,4	:	60,8	80,4	78,1	:	61,2	80,4	:	67,4	59,0	63,8	75,8	68,0
CITE 3	60,3	:	60,4	75,9	59,0	:	48,2	74,7	62,2	48,2	53,7	53,9	61,2	56,3

	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE
CITE 1	97,2	97,2	71,9	96	:	83,1	89,3	84,3	81,8	86,7	97,6	84,6	77,0	81,2
CITE 2	85,5	82,1	:	78,3	:	:	69,1	74,1	70,4	68,1	78,8	77,6	72,9	66,6
CITE 3	79,1	68,9	47,1	64	:	46,4	51,6	66,5	66,6	65,2	65,2	70,3	57,5	51,1

	UK	IS	LI	NO	TR
CITE 1	81,3	79,9	77,1	73,3	48,0
CITE 2	61,6	:	51,9	73,3	-
CITE 3	62,8	54,0	35,6	48,3	41,3

Source: Eurostat, UOE (données extraites en septembre 2009).<sup>1</sup>

### <sup>1</sup> Notes complémentaires

**Belgique:** les enseignants de la Communauté germanophone et ceux exerçant dans des établissements indépendants privés ne sont pas inclus. Le niveau CITE 3 comprend le niveau CITE 4.

**Irlande, Finlande, Royaume-Uni:** le niveau CITE 3 comprend le niveau 4.

**Luxembourg:** ce chiffre ne concerne que le secteur public.

**Pays-Bas:** le niveau CITE 1 comprend le niveau CITE 0.

**Islande:** le niveau CITE 3 comprend une partie du niveau CITE 4.

### Note explicative

Seuls les enseignants affectés à des tâches d’enseignement sont pris en compte. Les données incluent les enseignants dans l’enseignement spécial et tous les autres enseignants qui travaillent avec une classe entière dans une salle de classe, avec de petits groupes dans une salle de documentation ou dans le cadre d’un enseignement individuel, que ce soit au sein ou en dehors d’une salle de classe traditionnelle. Les enseignants à temps plein et à temps partiel du secteur public et du secteur privé sont pris en compte. Les enseignants stagiaires et les assistants d’enseignement ne sont pas inclus.

Vers la fin des années 1990, un intérêt politique important est apparu quant à la faible prévalence des hommes dans l'enseignement en lien avec le décrochage scolaire des garçons. Selon l'OCDE (l'Organisation de coopération et de développement économiques), plusieurs pays étaient inquiets que la proportion d'hommes soit à la baisse, car « d'après les recherches effectuées, les hommes jouent un rôle important en offrant des modèles de comportement aux petits garçons et aux adolescents » (OCDE : 2004 : 3).

À la suite du constat généralisé de la prévalence des femmes au sein du personnel enseignant, plusieurs gouvernements de pays développés (Australie, Royaume-Uni, Écosse, États-Unis) se sont intéressés aux enjeux relatifs à la faible proportion d'hommes en enseignement primaire (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2004). Ces pays ont étudié les enjeux de la faible prévalence d'hommes en enseignement afin de mettre en place des initiatives visant à augmenter la proportion d'hommes au sein des écoles primaires. Ces initiatives sont basées sur l'hypothèse selon laquelle une plus grande présence d'hommes dans l'enseignement favoriserait une réussite scolaire plus élevée des garçons sur le plan de la diplomation.

## 1.2 La morphologie du corps enseignant au Québec et au Canada

En ce qui concerne le Québec, nous observons que les femmes sont majoritaires dans le personnel enseignant (primaire et secondaire) et qu'il y a une certaine baisse du nombre d'hommes depuis environ 25-30 ans. En effet, entre les années 1989 et 2015, il y a eu une diminution du pourcentage d'enseignants dans le secteur des jeunes (primaire et secondaire général) dans les écoles publiques québécoises.

**Tableau I – Pourcentage d'enseignants masculins (primaire et secondaire) au Québec 1989-2015**

Niveau	Enseignants masculins (1989)	Enseignants masculins (2015)
Primaire	15%	11%
Secondaire	55%	36%

MELS (1991; 2017)

Au niveau de l'enseignement primaire, le pourcentage d'hommes diminue relativement peu entre 1989 et 2015 : 15% en 1989 et 11% en 2015 (MELS, 2005, 2017). Cependant, ce pourcentage, qui prend en considération les titulaires de classe et les enseignants spécialistes (éducation physique, anglais, arts), baisse à 8%, en 2008-2009, si on considère uniquement les titulaires de classe. Il s'agit d'une baisse de 4% en dix ans pour les hommes titulaires de classe qui constituaient 12% de cette catégorie en 1998 (MELS, 2008). Étant donné que l'on retrouve en moyenne de 15 à 20 enseignants titulaires par école, certaines écoles primaires ne comptent aucun homme alors que d'autres en comptent un ou deux au sein de leur corps professoral. En ce qui a trait au secondaire, la diminution est plus importante depuis 25 ans. En effet, la proportion d'hommes qui y enseignent est en diminution puisqu'elle est passée de 55% en 1989 à 36% en 2015 (MELS, 2016), ce qui constitue une baisse de près de 20% du nombre d'enseignants en 25 ans. Les hommes qui se dirigeaient davantage vers ce niveau auparavant semblent y manifester de moins en moins d'intérêt, année après année.

Par ailleurs, au niveau des directions d'écoles au secteur des jeunes (primaire et secondaire), une diminution importante du nombre d'hommes se produit également pour la même période. En 1989, 72% d'hommes occupaient des postes de direction d'école au Québec alors qu'en 2006, on retrouvait 42% d'hommes dans ces mêmes postes, ce qui constitue une diminution de 30% sur une période de 17 ans. Toutefois, les hommes sont plus présents, en proportion, au sein des postes de direction (42%) que dans les postes d'enseignement primaire (8%) et secondaire (36%).

Pour ce qui est de l'avenir, la situation entourant la faible prévalence d'hommes dans l'enseignement primaire ne semble guère changer. En effet, la moyenne des inscriptions provenant d'hommes au programme d'éducation préscolaire et enseignement primaire, au sein des universités québécoises, était de 6% en 2007-2008 et de 8% en 2009-2010 (MELS, 2009, 2011). Ainsi, la proportion d'hommes titulaires de classe dans les écoles primaires québécoises pourrait continuer de diminuer avec les années. Considérant qu'ils étaient 8% du corps enseignant en 2015, nous pouvons anticiper qu'ils ne seront pas plus que ce pourcentage dans la prochaine génération.

En ce qui a trait au Canada, les données sur le nombre d'enseignants du primaire et du secondaire indiquent qu'il y a eu une diminution du nombre d'enseignants masculins, au primaire et au secondaire depuis le début des années 2000. En effet, les hommes

représentaient 20% des enseignants du primaire en 2001 alors que cette proportion était de 16% en 2011 (Statistique Canada, 2016). Quant au secondaire, les hommes constituaient 49,8% du corps enseignant en 2001 alors qu'ils étaient 41% en 2011 (Statistique Canada, 2016). Les données pour les enseignants du primaire incluent les enseignants spécialistes (anglais, éducation physique et arts) puisque les données pour les titulaires de classe uniquement ne sont pas disponibles pour l'ensemble du Canada.

**Tableau II – Pourcentage d'enseignants masculins (primaire et secondaire) au Canada 2001-2011**

Niveau	Enseignants masculins (2001)	Enseignants masculins (2006)	Enseignants masculins (2011)
Primaire	20%	16,4%	16%
Secondaire	49,8%	42,7%	41%

Statistique Canada (2006; 2011; 2016)

En somme, nous remarquons que la présence d'hommes en éducation est à la baisse tant au primaire qu'au secondaire, au Québec comme au Canada. La prochaine section présente certaines initiatives, de pays européens et nord-américains, afin d'attirer davantage d'hommes au sein de l'enseignement. Les impacts de ces différentes mesures seront également discutés.

### 1.3 Initiatives visant à attirer davantage d'hommes dans la profession enseignante

Nous présenterons tout d'abord les mesures des pays européens puisque nos recherches indiquent que plusieurs pays de cette région ont mis de l'avant des mesures concrètes au cours des dernières années. Ensuite, nous présenterons les initiatives développées par les États-Unis, l'Ontario et le Québec. Enfin, nous tenterons de voir si les mesures et initiatives présentées ont eu des impacts ou non sur la présence d'hommes en enseignement.

### 1.3.1 Initiatives et mesures des pays européens

Depuis le début des années 2000, plusieurs pays européens ont mis en place différentes initiatives afin d'inciter les hommes à choisir l'enseignement. Parmi les différentes initiatives mises en place depuis 2005, les Pays-Bas et l'Irlande ont lancé des campagnes spécifiques afin d'attirer les hommes dans l'enseignement primaire et d'éviter que les hommes abandonnent la profession. En Irlande, depuis les années 1970, on observe une diminution significative et continue du nombre d'hommes qui intègrent l'enseignement, notamment au niveau primaire. À la suite de ce constat, une commission de l'enseignement primaire a été mise en place en 2005 afin de formuler des recommandations sur des stratégies et des initiatives visant à favoriser une augmentation du nombre d'hommes dans l'enseignement primaire. Dans son rapport final, cette commission recommande de mettre en œuvre une campagne de promotion encourageant les hommes à s'engager dans l'enseignement primaire. Ainsi, la campagne MATE (*Men as Teachers and Educators*) a débuté en janvier 2006. Cette dernière fait ressortir l'aspect gratifiant de la profession enseignante. Plusieurs autres mesures ont été mises de l'avant : différentes annonces à la radio, sur internet et dans les journaux nationaux, production et diffusion d'affiches dans tous les établissements secondaires. Un DVD (*Equality Measures*) destiné aux conseillers d'orientation et aux étudiants a présenté une rubrique dans laquelle on montrait des entretiens avec des hommes qui travaillent dans les professions liées aux soins.

Aux Pays-Bas, de nombreuses initiatives ont été mises en œuvre afin de motiver les hommes à s'inscrire en enseignement primaire. Plusieurs projets pilotes ont été initiés afin de développer des activités visant un changement de culture dans la formation des maîtres. Ces changements consistent notamment à développer des conseils pour les étudiants de sexe masculin débutants en multipliant les contacts avec des enseignants de sexe masculin d'expérience, à encadrer les étudiants de sexe masculin et à mettre en place des pratiques de formation qui correspondent davantage aux besoins et aux souhaits des étudiants de sexe masculin.

Au Royaume-Uni, l'Agence de formation et de développement pour les écoles (TDA-*Training and Development Agency for Schools*) finance des cours d'initiation visant à

encourager les hommes à se destiner à l'enseignement primaire. Ces cours sont d'une durée de trois jours et incluent une journée de stage pratique dans une école.

Enfin, en Suède, une agence nationale pour l'enseignement supérieur a eu pour mission d'analyser les différences de genre en ce qui a trait aux différentes spécialisations de formation des enseignants et d'étudier différentes questions sur le sujet, telles que : *pour quelles raisons plus d'hommes que de femmes abandonnent la formation des enseignants? et quels sont les facteurs qui influencent les décisions des femmes et des hommes de devenir enseignants?* À la suite de la présentation du rapport final de cette agence en 2009, différentes actions ont été mises en œuvre afin d'encourager les étudiants de sexe masculin à persévérer dans les programmes de formation d'enseignants : des projets de tutorat, un travail en réseau et des conseillers de sexe masculin pour les étudiants de sexe masculin au cours du stage d'enseignement. Quant à la Norvège, en 2009, un plan d'action a été mis en place en faveur de l'égalité des genres et un des objectifs majeurs de ce plan consistait à améliorer l'équilibre entre les genres parmi le personnel de l'enseignement primaire et secondaire. Pour ce faire, une des initiatives était de créer des équipes chargées de recruter davantage d'hommes dans l'éducation des jeunes enfants.

### 1.3.2 Initiatives et mesures des États-Unis, de l'Ontario et du Québec

En ce qui a trait aux États-Unis, depuis 1989, un organisme national sans but lucratif, *Recruit New Teachers*, s'est donné pour mission de prendre des mesures pour attirer et conserver les enseignants de sexe masculin. Les méthodes et les stratégies utilisées dans certaines régions ont pris différentes formes au cours des dernières années. Dans plusieurs régions aux États-Unis, des programmes de recrutement ont ainsi été mis en place à l'intention des élèves du secondaire pour les intéresser à l'enseignement et pour les encourager, par le biais du tutorat ou de l'entraide, à travailler avec les jeunes. En 2002, dans une résolution portant sur la question des hommes en enseignement, la *National Education Association* (NEA) a approuvé une mesure visant à trouver, à reconnaître, à recruter et à conserver les enseignants masculins en mettant l'accent sur les besoins des écoles primaires et des milieux minoritaires. La NEA a également adopté d'autres stratégies : s'attaquer à la question salariale, identifier et recruter les jeunes hommes par le biais de questionnaires dans les

écoles secondaires, d'orientation pédagogique et de cours de préparation universitaire et enfin insister sur le fait que l'enseignement est une profession noble.

Au Canada, c'est surtout en Ontario que des mesures importantes ont été prises. En 2004, le ministre de l'Éducation, Gerard Kennedy, a soulevé le problème en mentionnant que le manque d'enseignants de sexe masculin expliquait la faible réussite des garçons et des jeunes hommes dans les écoles de l'Ontario. Par la suite, une collaboration entre l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, de l'École des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne et de deux Conseils scolaires a permis de mener une étude sur l'intérêt des hommes pour la profession enseignante. Le rapport de cette étude : *Réduire l'écart entre les sexes : Comment attirer les hommes dans la profession enseignante* présente des recommandations afin de susciter l'intérêt des hommes pour l'enseignement. Voici les recommandations de ce rapport :

- 1) Que le gouvernement de l'Ontario contribue au développement et à la mise en œuvre d'une campagne de marketing de trois ans, à l'échelle provinciale, dans le but d'intéresser les hommes à faire carrière en enseignement;
- 2) Que les facultés d'éducation et les conseils scolaires élaborent des politiques sur le recrutement des enseignants afin d'encourager les hommes à faire carrière dans la profession;
- 3) Que les facultés d'éducation et les conseils scolaires demandent l'aide d'enseignants de sexe masculin dans les activités de recrutement des universités et autres salons des carrières.
- 4) Que les directeurs d'école donnent la chance à tous les élèves de travailler avec les enseignants de sexe masculin lorsqu'il y en a dans une école ;
- 5) Que les conseils scolaires améliorent les programmes d'éducation coopérative et de tutorat par les pairs dans les écoles primaires pour les garçons du secondaire;
- 6) Que les directeurs d'école trouvent des occasions permettant aux hommes de faire du bénévolat avec les élèves lorsqu'il n'y a pas beaucoup d'enseignants masculins dans l'école en question;
- 7) Que l'on accorde du soutien aux conseils scolaires pour créer des programmes de mentorat dans lesquels des hommes servent de modèles aux jeunes enseignants qui viennent d'obtenir leur carte de compétence ou qui sont en début de carrière;

- 8) Que le ministère de l'Éducation encourage la recherche pour déterminer s'il y a un lien entre la réussite des garçons et la présence d'enseignants de sexe masculin dans les écoles de l'Ontario (OEEQ, 2004).

Enfin, au niveau du Québec, aucune initiative ou mesure concrète n'a été mise de l'avant. Toutefois, mentionnons qu'en 1999, le Conseil supérieur de l'éducation s'inquiétait de la féminisation du corps enseignant au primaire et que dans son avis *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, il affirmait : « il apparaît nettement souhaitable qu'il y ait plus d'hommes qui décident d'opter pour une carrière en enseignement préscolaire et primaire » (1999 : 60). Une dizaine d'années plus tard, en 2011, la ministre de l'Éducation, Line Beauchamp, a demandé qu'un comité soit mis en place afin d'étudier la situation. Ainsi, le *Comité de travail sur la présence masculine en enseignement*, présidé par la directrice de la formation et de la titularisation du personnel scolaire, Anne Paradis, a été constitué. Ce dernier s'est réuni à 8 reprises au cours de l'année 2011 afin de formuler des recommandations à la ministre pour janvier 2012 sur la question de la présence d'hommes en enseignement. Cependant les conclusions et recommandations de ce rapport n'ont pas été publiées et ce dernier est impossible d'accès. Ainsi, aucune initiative ou mesure n'a été mise en œuvre pour y donner suite. Par ailleurs, depuis 2012, le ministère de l'Éducation du Québec est dans une période d'instabilité sans précédent : 8 ministres de l'éducation se sont succédé entre mai 2012 et octobre 2018.

### 1.3.3 Impacts des mesures et initiatives visant à attirer les hommes en enseignement

La majorité des mesures et des initiatives déployées afin d'attirer davantage d'hommes dans l'enseignement primaire sont relativement récentes. Elles ont pratiquement toutes été mises en place au cours des 15 dernières années : Norvège (2009), Suède (2009), République tchèque (2008), Irlande (2006), Pays-Bas (2005), Ontario (2004), États-Unis (2002). Le rapport de la Communauté européenne, qui fait état de ces mesures, ne mentionne pas si ces mesures ont eu des impacts ou non sur la proportion des hommes qui s'inscrivent dans les programmes d'enseignement. Il est possible qu'il soit présentement trop tôt pour mesurer l'impact des différentes mesures développées. Considérant que la féminisation de l'enseignement perdure depuis plusieurs décennies, nous pourrions croire qu'il faudra un

grand laps de temps afin d'observer une augmentation de la proportion d'hommes qui se destinent à l'enseignement primaire. De plus, il est possible que malgré une grande période de temps, la situation ne change pas si les mesures mises en place ne sont pas efficaces.

Par ailleurs, l'écart entre les sexes dans la profession enseignante s'est creusé au point de devenir un sujet de discussion important dans plusieurs pays occidentaux. Cette question retient notre attention en raison des deux tendances suivantes : la diminution des hommes qui intègrent la profession enseignante dans plusieurs régions du monde et le lien présupposé entre la présence d'hommes en enseignement et la réussite des garçons. Ainsi, afin d'approfondir la discussion, la prochaine section présente une revue de littérature sur le thème du lien présupposé entre la faible prévalence des hommes dans l'enseignement et la réussite des garçons.

## 1.4 L'impact du sexe de l'enseignant sur l'apprentissage des élèves

Depuis le début des années 2000, la littérature sur la faible prévalence des hommes en enseignement aborde de plus en plus la question de l'impact du sexe de l'enseignant sur l'apprentissage des élèves. Par exemple, le chercheur américain Thomas Dee (2006) considère qu'une plus grande présence d'hommes en enseignement serait bénéfique pour la réussite scolaire des garçons. Cependant, bien que plusieurs études se soient penchées sur la question, aucune ne fait consensus puisqu'il est difficile de mesurer empiriquement les facteurs liés au sexe qui influencent la réussite scolaire des élèves.

### 1.4.1 Des résultats mitigés

Les résultats recueillis au sein des classes avec des enseignants, comparés aux effets observés avec des classes d'enseignantes, ont démontré des effets très variés au sujet de l'impact du sexe de l'enseignant sur les apprentissages des élèves (Hansen et Quintero, 2018). Au cours de cette section, nous présentons des études internationales importantes sur le sujet. Celles-ci n'ont révélé aucun lien significatif entre le sexe de l'enseignant et les apprentissages des élèves.

Selon Hansen et Quintero (2018), il n'est pas clair que promouvoir une diversité de genre dans le corps enseignant permettrait une amélioration de la réussite scolaire des garçons puisque la relation entre un élève et le sexe de l'enseignant est complexe. Les chercheurs Neugebauer *et al.* (2011) n'ont trouvé aucun impact significatif ou bénéfique lorsqu'un élève a un enseignant du même sexe, tant pour les garçons que pour les filles. Bricheno et Thornton (2002) ont également étudié le lien entre les membres du personnel, hommes et femmes, et la réussite des élèves au sein de 846 écoles primaires d'Angleterre. Dans cette étude, aucune relation directe n'a été établie entre l'équilibre de la composition par sexe d'une équipe-école et les résultats des élèves (Bricheno et Thornton, 2002). Les chercheurs Lingard, Martino, Mills et Bahr (2002) ont obtenu des résultats semblables en Australie, dans 19 écoles primaires et secondaires. Ces chercheurs ont fait une étude sur les facteurs systémiques « systemic factors » qui influencent la performance et les résultats des garçons à l'école. Selon les résultats obtenus, le sexe de l'enseignant n'est pas apparu comme un facteur significatif qui permet de favoriser les apprentissages des élèves. Le facteur le plus significatif est davantage lié aux pratiques pédagogiques utilisées. En Islande, les travaux de Johannesson (2004) révèlent également que la différence du sexe de l'enseignant ne serait pas un facteur déterminant dans la réussite des élèves; la réussite des élèves dépend plutôt de la qualité de l'enseignement. Pour sa part, Sokal (2005; 2007) s'est intéressé au lien entre le sexe de l'enseignant et les habiletés de lecture des élèves. Il a conclu qu'il n'y a pas de relation entre le sexe de l'enseignant et les habiletés de lecture des enfants et que les garçons comme les filles répondent positivement aux enseignants, qu'ils soient hommes ou femmes.

Par ailleurs, les études sur le lien entre le sexe de l'enseignant et la motivation et l'engagement scolaire des élèves ne sont également pas concluantes. L'étude de Driessen (2007), réalisée dans 163 écoles primaires hollandaises, auprès de 5181 élèves et 251 professeurs a confirmé que le sexe du professeur n'a aucun effet, quel qu'il soit, sur l'accomplissement, les attitudes ou le comportement des élèves. L'étude de Carrington *et al.* (2005), effectuée dans 413 écoles primaires d'Angleterre, n'a pas non plus révélé de corrélation significative entre le sexe de l'enseignant et la réussite des élèves ou leur attitude envers l'école. La recherche de Martin et Marsh (2005) réalisée auprès de 964 élèves confirme aussi qu'il n'existe pas de lien entre le sexe de l'enseignant et la motivation et l'engagement des élèves.

Aux États-Unis, Dee (2006) affirme être en mesure de prouver que le sexe des enseignants a un effet réel sur le résultat des élèves à partir des données du NELS (National Education Longitudinal Survey) qui proviennent de sondages réalisés auprès d'élèves et d'enseignants. Ses résultats indiquent qu'apprendre avec un enseignant de sexe opposé a un effet néfaste sur la progression des apprentissages des élèves ainsi que sur leur engagement à l'école. Selon Dee, les garçons seraient grandement défavorisés considérant la forte majorité des femmes en enseignement.

À la suite de la parution des résultats de Dee, certains médias au Québec ont lancé un débat public sur la question de la représentation masculine en enseignement. Plusieurs personnes ont alors pris position en réclamant un plus grand nombre d'hommes en enseignement pour favoriser une amélioration de la réussite des garçons considérant leur écart de réussite avec les filles. À ce sujet, le chercheur St-Amant (2007) précise qu'à l'exception de la langue d'enseignement (lecture et écriture), les garçons du Québec n'affichent aucun retard particulier par rapport aux filles dans les autres matières, au primaire et secondaire (St-Amant, 2007). St-Amant mentionne également que l'écart s'accroît entre les sexes dans les milieux défavorisés sur le plan socio-économique parce que les garçons s'identifient plus fortement au stéréotype masculin dans lequel le goût et le désir de se scolariser sont souvent absents. Pour lui, c'est essentiellement le facteur socio-économique des enfants qui influence leur réussite scolaire.

Une autre dimension du débat est la question de l'inadéquation entre la socialisation masculine et les comportements attendus en classe. À ce sujet, une étude importante de Bouchard et St-Amant (1996) a révélé que l'adhésion aux stéréotypes sexuels pourrait avoir un effet négatif sur la performance scolaire des élèves. Cette étude, menée au Québec auprès d'un échantillon de 2 200 jeunes âgés de 15 ans, a révélé un lien statistique entre l'adhésion aux stéréotypes de sexe, la scolarité des parents et les résultats scolaires. L'étude démontre que l'adhésion aux stéréotypes sexuels crée une distance scolaire chez les garçons comme chez les filles, mais que le conformisme à un modèle de sexe est plus rigide chez les garçons (dans une proportion du simple au double), notamment chez les garçons provenant de milieux défavorisés. Le chercheur Lajoie (2004) considère également dans ses travaux qu'il y a un décalage entre les exigences de la socialisation masculine et les attitudes et aptitudes valorisées à l'école. Pour sa part, Lemery (2004) brosse un portrait des différences entre les

garçons et les filles et en souligne les conséquences sur les apprentissages scolaires. Il constate que les facteurs biologiques doivent aussi être considérés. Par exemple, l'hémisphère droit du cerveau se développe plus rapidement chez les garçons, en raison de la testostérone alors que chez les filles, on observe une croissance plus rapide des deux hémisphères (droit et gauche), en raison de l'œstrogène. Les filles arriveraient donc à l'école avec un hémisphère gauche plus développé, ce qui expliquerait leurs habiletés langagières et leur plus grande facilité à lire et écrire. En contrepartie, le développement de l'hémisphère droit des garçons pourrait permettre d'expliquer pourquoi ils sont plus à l'aise avec les tâches concrètes et un apprentissage centré sur le « pourquoi ». Le garçon cherchera le pourquoi pour mieux comprendre et ne sera pas attentif, dans un premier temps, au « comment » que son enseignante s'évertue à lui démontrer. Il négligera les détails au profit d'une vue d'ensemble (Lemery, 2004).

Enfin, la qualité de la relation maître-élève selon le sexe a également été étudiée. L'étude de Hansen et Quintero (2018) révèle que les enseignantes ont une meilleure relation que les enseignants avec leurs étudiants, tous sexes confondus. L'étude de Spilt, Koomen et Jak (2012), réalisée dans 649 écoles primaires auprès de 1493 élèves, démontre également que les enseignantes ont de meilleures relations (plus près, moins conflictuelles et moins dépendantes) avec les élèves que les enseignants. Ces études viennent remettre en question la croyance populaire selon laquelle les garçons ont une relation plus positive avec les enseignants qu'avec les enseignantes ; croyance qui justifie, en grande partie, le souhait d'une plus grande présence masculine en enseignement primaire.

#### 1.4.2 Des impacts spécifiques à la petite enfance et au préscolaire

D'autres études réalisées au préscolaire démontrent des résultats forts intéressants. Huber et Traxl (2018) se sont intéressés aux différences pédagogiques, aux ressemblances entre les enseignants et enseignantes et aux impacts du sexe de l'enseignant sur les comportements des garçons et des filles au sein du préscolaire et de la petite enfance, en Autriche. Les résultats de cette étude ont démontré des impacts différenciés auprès des enfants selon le sexe de l'enseignant. Alors que les filles ont des contacts égaux avec les hommes et les femmes, les garçons ont davantage de contacts avec les enseignants et éducateurs qu'avec les enseignantes et éducatrices. Dans cette étude, au-delà de tout ce qui a pu être observé, ce

sont les enfants eux-mêmes, de leur propre initiative, qui font la différence entre les éducateurs et les éducatrices. Dans tous les contextes et de manière très significative, les garçons cherchent plus fréquemment et maintiennent le contact avec les hommes. Ceci démontre que les garçons ont un besoin fondamental d'échanger et de s'identifier avec le même sexe. Les données de cette étude révèlent également que les filles réagissent moins au fait que l'enseignant soit de sexe masculin ou féminin.

Par ailleurs, dans les contextes d'équipes d'enseignants mixtes, les garçons avaient un plus grand degré d'extraversion que dans les groupes avec uniquement des enseignantes au sein desquels ils agissaient clairement de manière plus introvertie. De plus, les garçons ont tendance à être plus actifs et à bouger davantage dans un environnement d'éducateurs ou d'enseignants mixtes; ils occupent plus d'espace et ils bougent davantage dans ce dernier que lorsqu'ils sont uniquement avec des enseignantes ou éducatrices où ils vont être plus statiques et rester davantage au même endroit.

#### 1.4.3 Plus de diversité intragenre qu'intergenre

S'il existe un écart de réussite entre les garçons et les filles, il apparaît moins important que celui qui oppose les élèves en fonction du milieu socioéconomique duquel ils sont issus. Les résultats de Autor *et al.* (2017) démontrent que les garçons des milieux défavorisés sur le plan socio-économique, en comparaison avec les filles de ces milieux, ont davantage de problèmes de discipline et des résultats scolaires plus faibles. Cette étude dénote un lien direct avec l'environnement socio-économique de l'enfant à la naissance. Plusieurs autres chercheurs sont également d'avis que l'analyse de la réussite scolaire doit tenir compte d'autres facteurs que le sexe des élèves, tels que la classe sociale qui est un facteur majeur dans la réussite scolaire (Drudy *et al.*, 2005). St-Amant (2007) considère aussi que c'est plutôt le niveau socio-économique des enfants qui influence leur réussite scolaire, tout comme un avis du MELs, en 2005, qui confirme qu'un milieu socioéconomique défavorisé constitue un facteur plus discriminant que le sexe en ce qui a trait au retard des élèves à l'entrée au secondaire. Cet avis mentionne également que l'écart entre les garçons et les filles, en ce qui a trait à la sortie sans diplôme ni qualification, s'accroît avec le niveau de vulnérabilité socioéconomique. Ainsi, l'écart entre les garçons et les filles tend à diminuer lorsque les élèves sont issus d'un milieu favorisé et à augmenter en milieu défavorisé. Il

ressort, en corollaire, que l'environnement socioéconomique de l'élève exerce davantage d'effet sur la réussite des garçons que sur celle des filles.

Enfin, malgré la présence d'un certain débat à l'égard du lien entre le sexe de l'enseignant et la réussite scolaire des garçons, il y a peu de recherches scientifiques québécoises et canadiennes traitant de la morphologie récente du corps enseignant. Afin de mieux comprendre cette situation, la prochaine section présente une recension des écrits sur les facteurs et les processus explicatifs de la faible prévalence des hommes dans l'enseignement.

### 1.5 Les facteurs et les processus explicatifs de la faible prévalence d'enseignants masculins : un état de la littérature scientifique

Une recherche systématique de la littérature récente (1990 à 2015)<sup>2</sup> au sujet de l'enseignement en tant que choix de carrière pour les hommes révèle un ensemble de facteurs et de processus expliquant la faible proportion d'enseignants masculins au primaire. Ces facteurs et processus permettent de mieux comprendre la réticence des hommes à se destiner à l'enseignement auprès des enfants. Parmi cet ensemble de facteurs et de processus, ceux qui sont considérés comme étant les plus déterminants au sein de la littérature scientifique sont les suivants : le manque de prestige de la profession enseignante, la rémunération, les conditions de travail, les accusations à caractère sexuel et les propriétés associées au métier d'enseignant. La prochaine section vise à présenter ces différents facteurs qui expliquent la faible prévalence d'enseignants masculins au primaire.

#### 1.5.1 Le manque de prestige de la profession enseignante

Tout d'abord, parmi les facteurs qui peuvent expliquer la réticence des hommes à choisir l'enseignement primaire, la question du prestige et de la valorisation sociale revient régulièrement dans la littérature. Le prestige est associé à l'attrait pour ce qui inspire de

---

<sup>2</sup> La recherche a été réalisée en sciences humaines et en sciences de l'éducation et provient de pays anglo-saxons : Royaume-Uni, États-Unis, Australie, Nouvelle-Zélande et Canada. Tous les écrits concernant les hommes en enseignement primaire ont été recensés.

l'admiration alors que la valorisation sociale se rapporte à l'idée d'approbation, de désirabilité et de reconnaissance de la société (Bercot et Mathieu-Fritz, 2008). Selon des études provenant des États-Unis et du Royaume-Uni, certains chercheurs précisent qu'à leur entrée dans la profession enseignante, plusieurs enseignants masculins sont confrontés à une certaine déqualification et dévalorisation sociale (Allan, 1993; Foster et Newman, 2005; Honig, 2008). De surcroît, les hommes seraient d'avis que la société en général perçoit l'enseignement préscolaire et primaire comme un emploi de seconde classe (De Corse et Vogtle, 1997). Selon les chercheurs Druddy, Martin, Woods et O'Flynn (2005), qui ont conduit une vaste recherche chez les étudiants en enseignement primaire, les hommes sont davantage portés à choisir des métiers qui sont en lien avec des bénéfices externes, tels que le prestige, qui seraient peu présents en enseignement aux yeux des hommes (Druddy *et al.*, 2005). Pour sa part, Jacob (1993) souligne que l'enseignement est perçu par les hommes comme étant un métier peu valorisé socialement et que ces derniers seraient sensibles à cette dévalorisation.

Il semble également que le prestige de la profession enseignante varie selon l'âge des enfants auxquels on enseigne : plus les enfants sont jeunes, moins le prestige du titulaire est élevé (Skelton, 1991). Étant donné que les hommes sont sensibles à la question du prestige des professions, ceux qui choisissent l'enseignement seraient davantage portés à cibler l'enseignement secondaire, collégial ou universitaire plutôt que l'enseignement primaire.

En somme, plusieurs textes évoquent le fait que les hommes perçoivent un manque de reconnaissance et une dévalorisation sociale du métier enseignant au niveau du primaire. Bien qu'il puisse y avoir des exceptions à cette tendance, il s'agit d'un facteur important de la littérature sur le sujet afin d'expliquer la réticence des hommes à choisir ce métier.

### 1.5.2 La rémunération

Le second facteur mentionné dans différentes études concerne la rémunération insuffisante du métier d'enseignant (Bookhart et Loadman, 1996; Kimmel, 2000; Rice et Goessling, 2005). En effet, la perception d'une rémunération insuffisante serait un facteur permettant d'expliquer la faible proportion d'hommes qui s'intéressent à l'enseignement primaire.

Selon des études britanniques, en sciences de l'éducation, l'enseignement serait perçu par les hommes comme étant un métier mal payé, ce qui repousserait certains hommes qui manifesteraient un intérêt pour la profession (De Corse et Vogtle, 1997; Druddy *et al.*, 2005).

### 1.5.3 Les conditions de travail de l'enseignement

Un facteur qui revient régulièrement afin d'expliquer le faible pourcentage d'hommes en enseignement primaire est lié à une perception négative, chez les hommes, des conditions de travail de l'enseignement. À ce sujet, une vaste étude a été réalisée en 2004, par l'Ordre des enseignants et des enseignantes de l'Ontario (OEEO), auprès d'élèves du secondaire, d'enseignants masculins en début de carrière ou en deuxième carrière, du personnel de direction et d'étudiants universitaires de sexe masculin fait état d'une perception négative généralisée quant aux conditions de travail du métier enseignant. Dans cette étude, plusieurs enseignants masculins en début de carrière affirment que les enseignants n'ont plus autant de respect qu'autrefois de la part des élèves et des parents et ce phénomène semble affecter davantage les hommes que les femmes pour ce qui est de l'intérêt envers la profession enseignante (OEEO, 2004).

### 1.5.4 Accusations à caractère sexuel

Un des facteurs souvent mentionnés au sein de la littérature et dans les médias est la peur d'accusations à caractère sexuel à l'endroit des hommes qui enseignent dans les écoles. À cet égard, la peur de faire l'objet de fausses accusations à caractère sexuel ferait en sorte que plusieurs hommes seraient réticents et mal à l'aise de travailler auprès des enfants (De Corse et Vogtle, 1997; Hammond, 1997; Wiest, Olive et Obenchain, 2003).

Sumsion (1999) est également de cet avis puisqu'il affirme que la faible prévalence d'enseignants masculins au primaire est liée à la peur des hommes d'être accusé injustement d'abus sur des enfants. Une étude de Sargent menée aux États-Unis en 2001 auprès d'enseignants masculins confirme aussi que cette crainte est largement répandue. Presque tous les enseignants qu'il a interviewés ont parlé d'une crainte d'être en contact physique avec les enfants parce que l'action pourrait être mal interprétée (Sargent, 2001). Selon les dires des enseignants masculins de cette étude, toucher aux enfants peut même être perçu comme étant un signe que les hommes soient pédophiles ou gais. Plus récemment, en 2010,

une étude réalisée par le professeur John Bradley, de la faculté d'éducation de l'Université McGill, a confirmé la crainte des enseignants masculins du primaire d'être faussement accusé d'attouchements sexuels auprès d'enfants. L'étude réalisée en Ontario en 2010 révèle que 13% des hommes qui enseignent au primaire ont été accusés à tort d'avoir eu des contacts inappropriés avec des élèves.

D'autres chercheurs (Cushman, 2005; Druddy *et al.*, 2005) ont également confirmé que la peur de la proximité physique avec les enfants s'avère un facteur important pour expliquer le manque d'attrait des hommes pour cette profession. Ainsi, la peur liée à la possibilité d'accusations non fondées d'inconduite ou de harcèlement sexuel est très présente chez les hommes, ce qui pourrait expliquer le manque d'intérêt de certains pour le métier d'enseignant au primaire.

### 1.5.5 Les propriétés associées au métier d'enseignant

Un facteur très présent dans la littérature que les chercheurs invoquent pour expliquer la faible proportion des hommes dans le corps enseignant se rapporte aux propriétés associées au métier d'enseignant, notamment dans l'enseignement primaire. En effet, certaines propriétés nécessaires à l'exercice de l'enseignement primaire ne seraient pas associées au genre masculin aux yeux de certains hommes et plus largement de la société. Il s'agit notamment de la perception d'un manque d'habiletés à caractère affectif chez les hommes. Ces habiletés sont liées à la sensibilité et à la sollicitude. La sollicitude, qui se définit par une attention soutenue et affectueuse, et la sensibilité seraient des qualités indispensables à l'enseignement primaire et elles seraient moins présentes chez les hommes, selon la société en général (Wiest, Olive et Obenchain, 2003). Ces propriétés seraient perçues comme étant davantage associées aux femmes.

Plusieurs chercheurs rapportent également que l'enseignement primaire est perçu comme étant un emploi adéquat pour les femmes, mais inapproprié pour les hommes (De Corse et Vogtle, 1997; Galley, 2000; Nelson, 2002). Selon Skelton (2001), traditionnellement, l'enseignement en général, mais l'enseignement primaire en particulier, n'est pas considéré comme une carrière appropriée pour les hommes. Plusieurs parents et enseignantes auraient des doutes sur la compétence des hommes à s'occuper des enfants parce que ces derniers ont

des besoins « émotionnels » auxquels les hommes ne seraient pas sensibles (Allan, 1993). À ce sujet, une étude menée par Nelson, en 1999, révèle que l'opinion publique, en grande proportion, perçoit comme étant inapproprié le fait que des hommes prennent soin de jeunes enfants puisqu'ils n'ont pas la sensibilité requise pour s'en occuper (Nelson, 2002). Selon Druddy *et al.* (2005), la société perpétue la perception que l'enseignement primaire est un métier où il faut régulièrement prendre soin des enfants et que cette tâche doit davantage être accomplie par les femmes. À ce sujet, Carrington et Skelton (2003) mentionnent qu'un manque d'expériences antérieures avec les enfants aurait également pour conséquence que les enseignants masculins sont généralement maladroits et qu'ils ont moins confiance en leurs compétences professionnelles, ce qui permet d'expliquer que plusieurs hommes perçoivent l'enseignement primaire comme étant un métier destiné aux femmes et qui ne leur convient pas puisqu'ils n'ont pas les qualités nécessaires pour l'exercer.

D'autres chercheurs, Hansen et Mulholland (2005), précisent également qu'il y a un faible lien entre la « masculinité »<sup>3</sup> et la sollicitude envers les enfants. Pour ces auteurs, ce sont deux concepts qui vont difficilement ensemble et ceci serait propre à l'Occident puisqu'il y existe une forte corrélation entre le métier d'enseignant et la sollicitude, particulièrement en enseignement primaire. Il y aurait donc une tension entre les fonctions sociales associées à l'enseignement primaire et les propriétés associées au masculin puisque dans plusieurs sociétés occidentales, l'enseignement est associé à la sollicitude et que la femme est davantage associée à cette qualité.

### 1.5.6 Synthèse

Bien qu'ils n'aient pas été présentés par ordre d'importance, les facteurs et processus relatés ont tous une importance dans l'explication de la faible prévalence des hommes dans le corps enseignant. À la lecture de ces différents facteurs et processus explicatifs, nous remarquons qu'ils sont pratiquement tous liés à trois grandes catégories : le statut des enseignants et leur rémunération, les conditions de travail de l'enseignement et les propriétés « féminines » associées au métier enseignant. Considérant qu'il y a peu de données disponibles sur ces trois aspects dans la littérature scientifique québécoise, il nous semble important

---

<sup>3</sup> Les auteurs, Hansen et Mulholland, font référence à la masculinité hégémonique dans laquelle l'homme se définit notamment comme étant compétitif et dominant.

d'approfondir nos recherches sur ces derniers. Parmi les aspects relevés, le faible lien entre la *masculinité* et la sollicitude envers les enfants nous semble être une piste intéressante à explorer afin d'expliquer la faible prévalence des hommes en enseignement primaire.

Les écrits sur le sujet traitent d'une dichotomie importante en Occident entre une définition sociale de la masculinité dominante et les différentes valeurs qui sont véhiculées dans le milieu scolaire. Pour Kenway *et al.*, 1998, les garçons d'autres cultures ne partagent pas forcément la vision hégémonique « blanche » de la masculinité. Selon cette vision, de nombreux garçons occidentaux se font une représentation de l'identité masculine qui entre en conflit avec les exigences de l'école (Bouchard, 2004). En effet, la socialisation masculine amène plusieurs garçons à adopter des attitudes de « fauteurs de troubles » (OCDE, 1986 cité dans Bouchard, 2004) ou encore à mettre à l'épreuve l'autorité des enseignants et à ne pas se conformer aux règlements de l'école :

Des garçons qui réussissent trop bien à l'école sont traités de bolées, de tronches ou d'intellos et ridiculisés par d'autres garçons. Ceux qui démontrent trop d'intérêt pour les matières scolaires ou pour leurs professeurs sont rejetés et étiquetés tapettes. Les autres garçons leur attribuent des comportements efféminés (Bouchard, 2004 : 90).

Nous remarquons que le désir de se conformer à des critères d'un modèle de la masculinité peut générer chez certains garçons des effets de distanciation scolaire en adoptant par exemple une attitude de fauteurs de trouble à l'école ou encore en valorisant ou banalisant l'échec scolaire.

Ainsi, nous faisons l'hypothèse que le faible attrait des hommes pour l'enseignement primaire provient de systèmes de représentations culturelles et de l'adhésion au stéréotype sexuel à l'effet que le soin des enfants est une affaire de femmes. Tout comme Tondreau (2011) ainsi qu'un rapport de la Commission européenne (2010), nous considérons que la meilleure hypothèse pour expliquer la faible prévalence des hommes en éducation est « que l'enseignement est fortement associé à la notion de soin, en particulier dans les niveaux inférieurs de l'éducation qui se rapportent traditionnellement davantage aux femmes qu'aux hommes » (Commission européenne, 2010 : 65).

## 1.6 Objectif général et question de recherche

Initialement, notre questionnement était axé sur la question du manque d'intérêt des hommes pour l'enseignement primaire. Cependant, à la lecture de la littérature sur la question du genre et de la réussite scolaire et des facteurs explicatifs de la prévalence des femmes dans l'enseignement primaire ainsi que d'un premier travail empirique sur la composition du corps enseignant au Québec selon le sexe, il y a eu un déplacement des questions de recherche. Les recherches au sujet de l'impact du sexe sur l'apprentissage des élèves n'étant pas concluantes, l'intérêt de faire une recherche sur la représentation masculine et son augmentation en enseignement semblait moins pertinent. En revanche, il est intéressant de se demander pourquoi il y a beaucoup de femmes et pourquoi il y a eu des fluctuations dans la composition par sexe du corps enseignant au fil du temps. Ce déplacement des questions initiales de notre recherche nous a amenés à redéfinir notre objectif général et nos questions de recherche. Bien que nous n'ayons pas totalement abandonné la question de l'intérêt des hommes pour la profession enseignante, nous cherchons plutôt à savoir si la prévalence des hommes change la dynamique des rapports sociaux de sexe au sein de l'école.

L'objectif général de notre étude s'insère donc dans le courant des recherches qui orientent leurs travaux sur la problématique du genre. Notre étude se démarque des problématiques de recherche des études recensées dans ce chapitre puisqu'elle aborde la perspective de genre en remontant l'histoire du système éducatif québécois et en se centrant principalement sur les rapports sociaux de sexe au sein du corps enseignant afin d'expliquer la prévalence des femmes.

Nous cherchons à analyser la composition par sexe du corps enseignant dans une perspective qui combine à la fois l'histoire et la sociologie. Ainsi, nous présenterons dans notre cadre théorique la sociologie du genre puisqu'elle nous permettra d'approfondir les concepts à privilégier pour la suite de notre étude. Afin d'orienter cette dernière, nous posons les deux questions suivantes:

- 1) *Quelle est la fluctuation de la composition par sexe du corps enseignant du primaire au cours de l'histoire du système éducatif québécois de 1615 à 2015?*

2) *Dans le contexte contemporain du Québec, comment s'articulent les rapports sociaux de sexe au sein des écoles?*

## 1.7 Pertinence de la recherche

Notre étude sur les rapports sociaux de sexe dans le corps enseignant du Québec vise tout d'abord à participer au développement des connaissances sur le sujet. Ensuite, nous souhaitons fournir de nouvelles pistes d'exploration pour la recherche puisqu'il y a peu de travaux effectués sur la morphologie du corps enseignant en lien avec la sociologie du genre au sein de la littérature. Nous présenterons dans cette section la pertinence sociale et la pertinence scientifique de notre étude.

### 1.7.1 Pertinence du point de vue social

La principale raison justifiant une interrogation sur la faible prévalence des hommes parmi les instituteurs du Québec est le postulat selon lequel la mixité professionnelle peut engendrer une recomposition de la division sexuelle du travail (Jaboin, 2008), voire même une dénaturalisation des normes sexuées en vigueur (Zanferrari, 2005). Nous croyons en effet qu'il est pertinent de faire un traitement sociologique de la place des hommes au sein de l'enseignement primaire puisque cela permet d'analyser la construction des rôles féminins et masculins et d'interroger les systèmes de représentation qui définissent ces derniers. À ce sujet, selon Zanferrari (2005), il y aurait toujours un modèle traditionnel de la répartition des rôles masculins et féminins. Considérant qu'il existe empiriquement des hommes qui choisissent l'enseignement primaire, nous croyons également qu'il est pertinent de se questionner sur l'impact de l'investissement des hommes du point de vue des rapports sociaux de sexe. Notre recherche est socialement pertinente puisqu'elle propose, à partir du concept de genre, une relecture sexuée des événements et processus historiques relatifs au monde de l'enseignement et de la société en général.

Au-delà de la question sur le genre et la réussite scolaire, il y a celle de la conception des genres telle qu'elle existe dans l'institution de l'école primaire. Il y a également la question

de la manière dont les propriétés « genrées » associées au métier enseignant se sont perpétuées ou non au fil du temps.

### 1.7.2 Pertinence du point de vue scientifique

D'un point de vue scientifique, une première raison justifiant le fait de s'interroger sur la faible proportion d'hommes qui investissent l'enseignement primaire est la rareté des recherches portant sur les hommes qui exercent des professions dites « féminines » (Jaboin, 2008). En effet, au niveau de la recherche, ce n'est que depuis 2000 qu'est apparue l'idée qu'il faut s'intéresser au travail des hommes comme activité sexuellement construite (Maruani, 2001). En ce qui a trait au Québec, nos recherches indiquent que la faible prévalence des hommes dans le corps enseignant des écoles primaires n'a jamais été traitée dans le cadre d'une recherche scientifique d'envergure. Il y a donc un intérêt scientifique et de développement des connaissances sur cette question.

Une deuxième raison qui justifie l'interrogation de notre recherche est son angle d'analyse particulier. En effet, la majorité des sociologues et des historiens de l'éducation du Québec (Lessard, Tardif, Charland, Mellouki, Dufour, Dumont, Hamel, Melançon) ont peu abordé l'histoire de l'institution scolaire et du métier enseignant en mettant l'emphase sur la question du genre et des rapports sociaux de sexe. Nous proposons donc une analyse originale des transformations de l'institution scolaire et de l'évolution du métier enseignant, tout d'abord, en lien avec l'histoire et la sociologie de l'éducation et ensuite, en lien avec la sociologie du genre et des rapports sociaux de sexe. Nous privilégions la perspective du genre puisqu'elle permet d'interroger l'évolution des systèmes de genre et les systèmes de représentation définissant le masculin et le féminin et de proposer une relecture sexuée des événements et des phénomènes historiques. Les questions dominantes de la littérature s'intéressent davantage aux facteurs explicatifs de la faible représentation masculine en enseignement primaire et au lien entre la présence des hommes et la réussite scolaire des garçons. Nous souhaitons aller au-delà de ces questions afin d'analyser, d'une part, les facteurs explicatifs de la fluctuation de la composition par sexe dans le corps enseignant au fil du temps et, d'autre part, la dynamique des rapports sociaux de sexe dans un contexte récent de féminisation accrue du corps enseignant.

## Chapitre 2

### Cadre théorique, questions et hypothèses

## Chapitre 2 : Cadre théorique, questions et hypothèses

Le deuxième chapitre a pour objectif de présenter le cadre théorique retenu pour répondre aux questions de recherche présentées dans le chapitre consacré à la problématique. La première section du chapitre traite de l'histoire de l'émergence de la sociologie du genre. Il y sera notamment question des transformations sociales et de l'apparition des recherches sur le genre, notamment aux États-Unis, au Québec et au Canada. Nous y présenterons également différents éléments de la sociologie du travail et du concept de genre en France. Quant à la deuxième section du chapitre, elle expose les principaux concepts théoriques de la sociologie du genre : genre, rapports sociaux de sexe, division sexuelle du travail et domination masculine. Puis, la troisième section du chapitre aborde la socialisation différentielle des sexes, depuis la famille au contexte scolaire. Enfin, la quatrième section présente la sociologie des rapports sociaux de sexe en lien avec la mixité professionnelle. La dernière partie du chapitre présente les questions et les sous-questions de recherche ainsi que les principales hypothèses de ces dernières.

### 2.1 La sociologie du genre : historique de son émergence

La sociologie du genre émerge notamment dans un contexte de transformations sociétales, de dénonciations de différents postulats par la philosophe et théoricienne Simone de Beauvoir et par l'émergence de champs de recherche qui s'ouvrent dans différents pays. Avec le livre de Simone de Beauvoir (1949) *Le deuxième sexe* s'amorce une nouvelle lecture des relations entre les sexes. Cette lecture sera étendue pour devenir le prisme dominant des études féministes des années 1970-1980. Les outils conceptuels marxistes de ces études dépassent alors le point de vue individuel pour introduire la notion de rapport social dans lequel les hommes et les femmes appartiennent à des groupes sociaux séparés et hiérarchisés. Au sein de ce rapport, le groupe des hommes domine et exploite le groupe des femmes. Selon Kergoat (2010), le travail est l'enjeu principal du rapport social de sexe. Cette asymétrie entre hommes et femmes qui subsiste dans le temps réside dans l'intérêt des hommes à conserver leur place dominante (Devreux, 2000). La nature sert alors de justification idéologique à la perpétuation de cette domination. Ainsi, le sexe légitime un ordre en réalité socialement construit et le rapport de sexe traverse l'histoire et l'espace social de part en part (Clair, 2012).

La théorie du genre se développe ainsi dans plusieurs sociétés et plusieurs disciplines des sciences humaines et sociales : histoire, sociologie, anthropologie, psychologie, économie, sciences politiques, géographie. Cette théorie du genre traite des rapports de domination entre genres, comme étant un cas particulier de rapports sociaux inégalitaires, où un groupe est dominé par l'autre. Cette question se traduira par une interrogation sur les structurations des groupes *genrés* et sur leurs effets sociaux et symboliques. Le point central de la sociologie du genre traite du rapport de pouvoir, entre les hommes et les femmes, qui comporte des aspects économiques et culturels.

### 2.1.1 La différence des sexes : l'argument de nature et le genre

L'analyse sociologique du statut des femmes au fil du temps révèle que deux points de vue fondamentaux se sont opposés : celui qui renvoie la différence sexuelle à l'horizon de la nature (vision naturaliste) et celui qui la renvoie à l'horizon de l'histoire et de la tradition (Laufer, 2001). Cependant, la vision naturaliste a été contestée par des chercheurs importants qui ont dénoncé le statut inférieur des femmes et qui ont revendiqué pour elles l'égalité et la liberté. Les postulats naturalistes dominants des sciences humaines ont été énoncés de manière radicale par Simone de Beauvoir (1947) : « Il s'agit de refuser le postulat d'une nature féminine et de différences biologiques qui servent à justifier la ségrégation, les inégalités et la domination masculine » (de Beauvoir, 1947 : 31). L'apparition de la distinction entre sexe et genre permettra de poursuivre le point de vue de Simone de Beauvoir qui refusait le postulat qui légitime la ségrégation du travail à partir de différences biologiques liées au sexe.

### 2.1.2 Transformations sociales et émergence des recherches sur le genre

Depuis la dénonciation des postulats naturalistes par Simone de Beauvoir, de nombreuses transformations sociales majeures ont eu lieu pour les femmes dans l'ensemble des pays développés (Guichard-Claudic, Kergoat et Vilbrod, 2008). Ces mutations ont affecté significativement les relations entre les hommes et les femmes. Toutefois, des paradoxes et des

contradictions perdurent dans le domaine de l'égalité des sexes :

il y a plus de femmes instruites salariées et actives, mais aussi plus de chômeuses et de salariées précaires ou pauvres; en politique, les femmes ont conquis le droit de vote, mais malgré les lois sur la parité, bien peu sont élues [...] les formes familiales se sont diversifiées, les relations de couple se sont transformées, mais le monopole des femmes sur le travail domestique demeure stable » (Maruani, 2005 : 7).

Il y a eu également de grandes mutations au sein de la famille depuis les années 1970, telles qu'une augmentation élevée du nombre de divorces et un déclin du mariage, mais ces mutations n'ont pas effacé toutes les inégalités de sexe (Laufer, Marry et Maruani, 2001). Lorsqu'il s'agit de l'articulation entre travail domestique et activité professionnelle, le partage équitable est loin d'être acquis et cela génère encore des tensions. En effet, la plus grande proximité affective et matérielle des mères avec leurs enfants suscite des tensions et des frustrations chez les femmes qui veulent réussir dans tous les domaines (Laufer, Marry et Maruani, 2001). Dans les années 1970-1980, le travail est central pour les chercheuses féministes et les sociologues. Ainsi, l'objet du genre apparaît dans la sociologie des professions dans les années 1980 et il se développera dans la sociologie du travail au cours des années 1990-2000. La sociologie du genre est née d'une théorie du travail, dans une perspective marxiste revisitée : elle comprend aujourd'hui des recherches centrées sur la féminisation des professions et sur l'emploi des femmes.

Les transformations sociales sont donc massives et complexes et les sciences humaines ont été plus rapides à s'emparer de ces évolutions au Royaume-Uni et aux États-Unis qu'au Québec et en France où l'objet du genre est arrivé plus tard. À cet égard, les trois prochaines sections présentent l'histoire du développement des études scientifiques du concept de genre dans les principaux pays et domaines universitaires où ces études se sont développées.

### 2.1.3 Les concepts de sexe et genre au Royaume-Uni et aux États-Unis

Parmi les textes et les auteurs importants quant aux fondements historiques et théoriques des concepts de *sex* et *gender* en anglais, le livre *Sex, gender and society* de la sociologue britannique Ann Oakley est un incontournable. Ce livre pose les questions suivantes : *Est-ce que la source des multiples différences entre les sexes réside dans la biologie ou dans la culture? Comment la biologie détermine les rôles de sexe? Quelle est la part d'influence de la culture?*

Pour Oakley (1972), il est nécessaire de repenser les rôles féminin et masculin, surtout au niveau de la distinction entre sexe et genre. Dans son livre sur la question de la distinction entre sexe et genre, Oakley précise que le sexe est un mot qui réfère aux différences biologiques entre mâle et femelle, à la différence génitale visible et à la différence dans la fonction procréative des humains. Le genre est cependant lié à la culture; il réfère à la classification du masculin et du féminin. D'un côté, la distinction entre mâle et femelle et de l'autre côté, la distinction entre masculin et féminin, permettent de clarifier la plupart des croyances à l'égard des différences entre les sexes.

L'objectif d'Oakley est de démêler les concepts de sexe et de genre dans les multiples domaines où l'existence des différences naturelles entre mâle et femelle ont été proposés afin de remplacer le dogmatisme et tenter de séparer les jugements de valeurs des faits. À cet égard, les différences entre les sexes peuvent être naturelles, mais les différences de genre ont leur source dans la culture et non dans la nature. Selon Oakley (1972), la confusion dans le débat vient surtout du fait que l'on parle de différences de sexe alors que l'on parle réellement de différences de genre.

Par ailleurs, aux États-Unis, l'histoire des femmes a bénéficié d'un certain ancrage scientifique et institutionnel dès les années 1970. Le premier cours sur les *women's studies* (études sur les femmes) a été donné à l'université de San Diego (Californie) en 1967 (Schwartz, 2002) et il a rapidement été suivi par une série de cours et de programme d'études sur les *women's studies*. Depuis, le développement de ces programmes d'études n'a cessé de s'amplifier et on peut aujourd'hui observer un vrai milieu professionnel avec un réseau, des revues, des centres de recherche, des associations, des diplômés, des bourses d'études, des colloques, etc. Ainsi, au

cours des quarante dernières années, les *women's studies* sont devenues, aux États-Unis, un véritable domaine de savoir au sein de l'enseignement supérieur.

Puis, durant les années 1980, les *women's studies* ont connu une évolution en faveur des *gender studies* (études sur le genre). Pour les adeptes du genre, il convenait de traiter des femmes en prenant également en considération leur insertion dans un monde sexué plus large. En effet, depuis la fin des années 1980, les *women's studies* ont dû faire face à de nombreux défis provenant du milieu féministe académique. Elizabeth Spelman et Denise Riley ont publié en 1988 des livres proposant une base théorique qui est venue accroître l'effet d'accusations portées par des femmes de couleur ainsi que par des lesbiennes qui affirmaient ne pas se reconnaître dans la majorité des travaux entrepris. Puis, quelques années plus tard, des considérations intellectuelles et politiques sont impliquées dans la tendance visant à remplacer les *women's studies* par les *gender studies*. Lors de la réunion annuelle de la *National Women's Studies* en 1993, trois raisons dominantes ressortent pour justifier le passage vers les *gender studies*. En effet, des études féministes aux études de genre, les objets empiriques changent (l'introduction des hommes notamment) et le concept de genre se précise. Ainsi, ce concept semble : 1) plus général et mieux à même d'inclure les hommes et la masculinité, les *gay/lesbian* et les *queer studies*; 2) plus scientifique et *théorisable*; 3) moins ouvertement politique (Schwartz, 2003). L'évolution vers les *gender studies* démontre également « l'insatisfaction suscitée par les *women's studies* dont les progrès limités n'ont pas permis de satisfaire les objectifs originels de transformation » (Schwartz, 2003 : 8).

#### 2.1.4 Mouvements sociaux et recherches sur le genre au Québec et au Canada

Le Québec et le reste du Canada, comme plusieurs pays occidentaux, seront également marqués par l'émergence d'un mouvement des femmes vers la fin des années 1960. Ce courant a pour cause l'égalité des droits et démontre que cette égalité ne peut s'obtenir dans la vie quotidienne par de simples modifications juridiques, politiques ou institutionnelles. Les femmes de ce courant seront notamment influencées par les livres et articles de féministes comme Kate Millett, Germaine Greer, Gloria Steinem et Shulamith Firestone de même que par des publications comme *Women Unite: An Anthology of the Women's Movement* (1972) et *Mother Was Not a*

*Person* (1973) de Margaret Anderson (Backhouse et Flaherty, 1992). Ces auteures soutiennent notamment que le principal rapport de pouvoir dans la société est fondé par la domination et l'oppression des femmes par les hommes. Ainsi, le système de relations sociales et le fonctionnement de la société sont remis en question et analysés par différents mouvements sociaux (Lamoureux, 1986).

Au niveau universitaire, 1968 sera l'année du premier cours donné sur les femmes au Canada à l'Université Concordia. Quelques années plus tard, en 1972, un premier cours sur les femmes sera donné dans une université francophone au Québec (Descarries, 2006). Puis, en 1976, le Groupe interdisciplinaire pour l'enseignement et la recherche sur les femmes voyait le jour à l'UQAM. La même année, le premier cours sur la condition féminine de l'Université de Montréal sera offert par le département de sociologie. En 1978, l'Université Concordia investira le champ de la recherche sur la condition féminine avec la fondation de l'Institut Simone de Beauvoir. Quant à l'Université Laval, elle a également consacré des ressources importantes au domaine de la condition des femmes depuis la parution du projet de politique d'ensemble sur la condition féminine au Québec. Ce dernier a été rendu public en octobre 1978 par le Conseil du statut de la femme et il a pour titre : *Pour les Québécoises : égalité et indépendance*.

Au niveau de la recherche, plusieurs écrits du Québec issus des années 1980 décrivent le cheminement des femmes dans la sociologie ainsi que la méthodologie féministe. À cet égard, la sociologue québécoise Nicole Laurin-Frenette confirme que la perspective féministe a ouvert diverses voies de recherche en pénétrant la sociologie. Pour Laurin-Frenette (1981), la « nouvelle » sociologie des femmes permettait désormais d'avoir le point de vue des dominées sur la réalité. Au début des années 1980, les intérêts de recherche de cette sociologie se centrent sur l'étude des nouvelles formes d'oppression des femmes que les résistances sociales au processus de la libération ont générées (Laurin-Frenette, 1981). L'anthropologue Huguette Dagenais, qui a contribué au développement de l'institutionnalisation des études féministes, s'inscrit dans le même courant avec sa définition du féminisme en recherche : « Le féminisme en recherche est une forme d'analyse de la société issue et nourrie par le mouvement des femmes. Un mouvement social qui vise la transformation des rapports sociaux en vue d'une société égalitaire » (1987 : 20). Selon Dagenais, la recherche féministe poursuit des objectifs

scientifiques et extra-scientifiques : ceux du féminisme comme mouvement social visant la transformation radicale des rapports sociaux. La méthodologie féministe relève ainsi des préoccupations et répond à des objectifs qui sont non seulement scientifiques, mais aussi et nécessairement politiques; préoccupations qui unissent les chercheuses et leurs différentes démarches concrètes.

Par ailleurs, Laurin-Frenette fait également état d'une discrimination qui s'exerce contre les femmes et qui n'est pas nécessairement visible puisqu'elle prend sa source « dans les règles normales du jeu de l'institution » (1981 : 4). À cet égard, des recherches ont montré que les femmes ont bien moins de chances que les hommes d'atteindre la scolarité de 2<sup>e</sup>/3<sup>e</sup> cycle universitaire. Le nombre de femmes qui accèdent au corps professoral des universités est aussi beaucoup moins élevé que les hommes. De surcroît, celles qui œuvrent dans l'enseignement et la recherche universitaire sont moins bien rémunérées que leurs collègues masculins, les subventions et fonds de recherche sont beaucoup plus minces et les postes de direction et de responsabilité leur reviennent peu souvent. Ainsi, les premières démarches en sociologie demeurent étroitement associées au vécu des femmes concernées. Au sujet de l'étude des femmes à l'université, au début des années 1980, des batailles ont été nécessaires pour obtenir des ressources et faire reconnaître leur validité. Les femmes intéressées y sont parvenues en se regroupant sur une base plus large que leur discipline et département. Il y avait donc un caractère pluridisciplinaire des équipes féministes et des perspectives qui orientent leur travail. Dans ce contexte, les femmes universitaires ont canalisé à leur avantage le féminisme en tant que mouvement social : elles ont puisé des ressources dans ce mouvement : organisation, support politique, moyens techniques (Laurin-Frenette, 1981).

La recherche féministe en éducation a également été très riche au Québec, particulièrement de 1985 à 2000. À cet égard, en 1988, la chercheuse Claudine Beaudoux publie un article au sujet de la sexualisation des tâches dans les postes de direction du primaire. Son étude, réalisée auprès de 207 directions d'école au sujet des tâches des directions d'école, vise à repérer les différences statistiquement significatives qui existent entre les directrices du primaire et leurs collègues masculins. Beaudoux considère que plusieurs observations peuvent être rappelées et reliées à une éventuelle sexualisation des tâches. Elle met également en lumière le fait que les

enseignantes accèdent difficilement au poste de directrice : 32% contre 85% d'effectifs de base. Les femmes ne sont pas équitablement représentées aux postes de direction et elles dirigent des écoles plus petites. Beaudoux fait également remarquer que les commissions scolaires préfèrent engager des femmes seules, ou avec peu d'enfants, alors que c'est la situation inverse pour les directeurs.

Par la suite, en 1994, Beaudoux publie le livre *La gestion en éducation. Une affaire d'hommes ou de femmes?* Ce dernier étudie les conditions d'accès des enseignantes québécoises aux postes de direction d'établissements d'enseignement primaire, secondaire et collégial. La première partie fait état d'un fait statistique : entre 1958 et 1985, il y a une baisse constante de la proportion du personnel féminin de direction primaire et secondaire : de 50% à 25% alors que les femmes représentent 67% du corps enseignant. Dans son analyse de ce fait statistique, Beaudoux démontre que les différents acteurs du système scolaire (le gouvernement, les commissions scolaires, les syndicats) ont participé « au travail social de définition et de délimitation qui a accompagné la formation du groupe (des directeurs d'école) et qui a contribué, en l'objectivant, à le mettre en mode du cela va de soi » (p. 121). Ce travail de définition dont Beaudoux fait état a consisté à opposer la profession enseignante comme féminine à la profession de direction comme masculine « en mettant l'accent sur les aspects de la gestion traditionnellement considérés comme masculins (finances, organisation et problèmes techniques) au détriment des préoccupations habituellement reliées à la féminité (relations d'aide, communication et pédagogie) » (p. 409). En somme, Beaudoux conclut que si les femmes sont moins nombreuses aux postes de direction, c'est qu'elles sont victimes d'élimination et de discrimination au niveau de la sélection.

Le domaine de l'histoire de l'éducation est également très fertile au début des années 1980. En 1983, les historiennes Micheline Dumont et Nadia Fahmy-Eid publient le livre *Maîtresse de maison, maîtresse d'école – Femmes, famille et éducation dans l'histoire du Québec*, dans lequel se retrouve un bilan de leur recherche sur les rapports femmes/famille et éducation au Québec. Les auteures, Dumont et Fahmy-Eid, mentionnent d'entrée de jeu que la recherche menée faisait face à un double défi puisqu'il fallait articuler deux champs d'investigation relativement nouveaux : l'histoire de la famille et l'histoire de la condition des femmes. En effet,

au Québec, l'histoire de la condition des femmes donnera lieu à un certain nombre de réflexions et d'analyses à compter du milieu des années 1970 avec des articles tels que celui de Dumont-Jonhson : « Peut-on faire l'histoire de la femme? » (Dumont-Jonhson, 1975). Dumont et Fahmy-Eid (1983) mentionnent également qu'en tant que champ particulier de l'histoire sociale, celui des rapports femmes/famille s'ouvre nécessairement à l'interdisciplinarité puisqu'il touche à une variété de disciplines telles que la sociologie, la démographie et l'ethnologie. En 1983, au Québec, cette variété était relativement récente et elle s'inscrivait dans le cadre de l'émergence d'une problématique féministe et de ses effets théoriques dans le champ des sciences humaines, notamment celui de l'histoire et de la sociologie. Ainsi, l'approche de Dumont et Fahmy-Eid a imposé une perspective élargie du problème et a débouché sur une analyse complètement renouvelée du rapport femmes/famille au Québec. Dès lors, ce rapport a été replacé dans le cadre plus global du rapport de forces qui oppose dans une société donnée, non seulement les groupes sociaux, mais aussi les sexes.

Puis, au milieu des années 1980, le Groupe de Recherche Multidisciplinaire Féministe (GREMF) a été créé à l'Université Laval. Grâce aux travaux du GREMF, l'Université Laval a été en mesure d'obtenir une chaire d'étude. Ainsi, en 1988, dans le cadre du Programme de promotion de la femme du Secrétariat d'État du Canada, la Chaire d'étude Claire-Bonenfant sur la condition des femmes a été créée à l'Université Laval. Parmi les cinq chaires régionales canadiennes, elle est la seule qui soit uniquement francophone. Le 12 décembre 2009, le nom est devenu Chaire Claire-Bonenfant-Femmes, Savoirs et Sociétés afin de mieux refléter la diversité des préoccupations de la Chaire.

D'autres universités francophones ont également suivi dans le domaine de la recherche féministe. En 1990, l'UQAM crée l'Institut de recherche et d'études féministes (IREF). Il s'agit d'un regroupement de plus de 400 membres : professeures, chargées de cours, professionnelles, étudiantes, chercheuses ainsi que des membres associés. L'IREF représente dès lors l'un des plus importants centres interdisciplinaires de recherches et d'enseignement au Québec et au Canada en études féministes. Au niveau de la formation, l'Institut propose plusieurs programmes pluridisciplinaires en études féministes : un certificat, une concentration de 1<sup>er</sup> cycle, une concentration de 2<sup>e</sup> cycle et une concentration de 3<sup>e</sup> cycle. Soixante-cinq cours dans

une quinzaine de disciplines sont offerts en collaboration avec les départements de l'UQAM et rejoignent annuellement plus de 1500 étudiantes et étudiants. Environ 60 professeures-chercheuses et de nombreuses équipes de recherche mènent des travaux de recherche sur les femmes, le féminisme et les rapports sociaux de sexe. Leurs thématiques portent notamment sur : la citoyenneté, l'engagement social, la démocratie, la sexualité, la violence, les inégalités et l'articulation études/famille/travail.

La recherche féministe a donc permis des avancées indéniables et d'entrevoir de nouvelles avenues de travail en matière d'égalité entre les femmes et les hommes. Par ailleurs, les hommes ont longtemps été absents de ces études et peu ciblés dans les interventions proposées. Pourtant, il y a de plus en plus de recherches qui montrent que s'ils sont inclus dans les interventions, ils peuvent aussi contribuer à la transformation des rapports inégalitaires entre les femmes et les hommes. Au début des années 1990, les chercheurs du Québec qui s'intéressaient à la condition masculine étaient peu nombreux. La majorité a collaboré avec le *Centre de recherche interdisciplinaire sur la violence faite aux femmes* (CRI-VIFF). Durant les années 1992-2000, les chercheurs du CRI-VIFF orientent principalement leur recherche sur le traitement et la compréhension de la violence conjugale. Les projets de recherche de cette période dénotent un intérêt pour la prévention et un désir d'élargir la compréhension de la violence conjugale. Puis, en 2000, l'équipe *Hommes, violence et changement*, financée par le Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche (FCAR), est mise sur pied au sein du CRI-VIFF. Cette équipe avait un programme centré sur les questions liées aux hommes (genre), à la violence et au changement (contexte social). Ses axes de recherche étaient la portée des interventions auprès des hommes en difficulté ainsi que la transformation des normes et des rôles sociaux. Différents thèmes, extérieurs à la problématique de la violence conjugale et faite aux femmes, ont été abordés dans les projets de recherche de ces chercheurs, soit les conflits de rôles de genre et la dépression chez les hommes, l'implication des pères auprès de leurs enfants dans un contexte de pauvreté, la demande d'aide des hommes en situation de rupture, l'engagement des pères dans un contexte de consommation maternelle de substances psychotropes, la persévérance et la réussite des garçons aux études collégiales.

### 2.1.5 La sociologie du travail et le concept de genre en France

Au niveau de la France, la prise en compte de la différence des sexes dans la recherche en sciences humaines s'est grandement fait ressentir dans le traitement de certains thèmes de la sociologie du travail, notamment l'articulation entre le travail et la famille. Cette section aborde l'évolution de la sociologie du travail en France en lien avec l'emploi féminin ainsi que l'articulation du travail domestique et professionnel.

Dans la sociologie du travail, les femmes sont largement absentes des thèmes fondateurs. Cette dernière est restée longtemps muette sur les inégalités entre travail masculin et travail féminin (Maruani, 2001). Le développement de la sociologie du travail a eu lieu pendant les années 1950, où la plupart des pères fondateurs étaient des hommes. Au départ, cette branche de la sociologie a surtout analysé le monde industriel dans lequel les femmes étaient moins nombreuses que les hommes (Erbès-Seguin, 1999). C'est à Guilbert (1966) que l'on doit l'irruption de la figure de la femme ouvrière dans le champ de la sociologie ainsi que la question de la différence entre travail féminin et travail masculin. En effet, Guilbert dénonce le processus de dévalorisation sociale du travail féminin par un déni de qualification : « les qualités pour lesquelles on engage les femmes (dextérité, rapidité, minutie) sont repérées et niées : ce sont des qualités féminines dites naturelles et donc pas des qualifications professionnelles » (Guilbert 1966 : 59).

Dans les années 1970, le mouvement féministe apporte des éléments qui viennent modifier la sociologie du travail. Ces éléments ont engendré une remise en cause de la définition du concept de travail. En sociologie, le concept de travail était lié à l'activité professionnelle. Pendant très longtemps, le travail domestique n'avait aucune existence sociologique. À ce sujet, les catégories sémantiques de l'époque étaient très révélatrices puisque les femmes qui se consacraient uniquement aux tâches domestiques étaient nommées « inactives » alors qu'un chômeur était désigné comme actif. Ainsi, « c'est la nécessité de prendre en compte le travail domestique que le féminisme a mis sur la scène publique » (Delphy, 1970 : 47).

Le mouvement des femmes a donc permis qu'on fasse un traitement sociologique de la place

des femmes dans le monde du travail. L'introduction du travail domestique en sociologie a obligé à repenser la définition du travail, puisque dans cette perspective, l'univers professionnel n'est pas le seul lieu où se déroule une activité laborieuse. La sphère domestique comporte un travail non rémunéré, invisible, non reconnu, mais réel (Maruani, 2001). Ainsi, à partir du début des années 1980, l'articulation entre sphères domestique et professionnelle se trouve au centre des réflexions sur l'activité féminine. Selon Maruani, « regarder la division sexuelle du travail dans la sphère familiale permet de comprendre la place différente des hommes et des femmes dans le monde du travail » (Maruani, 2001 : 38).

Les premiers travaux au sujet de l'articulation entre la sphère professionnelle et la famille proviennent de Danièle Kergoat. En 1982, Kergoat propose de penser les deux lieux en articulation : production (activité professionnelle) et reproduction (sphère domestique). Le rapport à ces deux lieux de travail place les hommes et les femmes dans des rapports sociaux inégalitaires. Puis, en 1984, elle soutient que le concept de division sexuelle et sociale du travail indique que les hommes et les femmes occupent des positions différentes dans l'univers du travail professionnel et domestique. L'inégalité en situation professionnelle serait la conséquence d'une division inégalitaire des tâches dans la famille (Maruani, 2001).

Plus tard, vers la fin des années 1980, l'enjeu change de nature. En plus de positionner le travail féminin, on questionnera désormais le statut de la différence des sexes au sein des sciences sociales. Pour Schots (2010), on assiste alors à une évolution d'optique : « de la sociologie du travail des femmes, on passe à celle des différences de sexe dans le monde du travail » (Schots, 2010 :119). Ainsi, il ne s'agit plus de questionner uniquement les singularités et les particularités, mais les inégalités, les différences et les disparités. La majorité des travaux comparent désormais femmes et hommes.

Plus récemment, en 2000, « apparaît également l'idée qu'il faut s'intéresser au travail des hommes de la même façon qu'on le fait pour celui des femmes, c'est-à-dire comme une activité sexuellement construite : le genre masculin n'est pas neutre » (Maruani, 2001 : 52).

### 2.1.6 Conclusion

Le développement des études de genre est assez semblable dans les différentes régions de l'Amérique du Nord. Aux États-Unis ainsi qu'au Québec et dans le reste du Canada, les différents mouvements sociaux des années 1960 en faveur de l'égalité hommes/femmes ont favorisé l'émergence de la recherche scientifique sur ce thème vers la fin des années 1960 et le début des années 1970. Dès 1967-1968, différents programmes ont vu le jour dans les universités nord-américaines sur les études des femmes. En France, le mouvement des femmes a également favorisé l'émergence des recherches sur les femmes et a permis qu'on fasse un traitement sociologique de la place des femmes dans le monde du travail. L'introduction du travail domestique en sociologie a obligé à repenser la redéfinition du travail et à partir du début des années 1980, l'articulation entre sphères domestique et professionnelle s'est trouvée au centre des réflexions sur l'activité féminine en France.

Au début des années 1980, la question de l'interdisciplinarité apparaît aux États-Unis et au Québec afin de considérer de nouvelles variables dans les études sur les femmes, ce qui conduira, à la fin des années 1980, tant aux États-Unis qu'au Québec et dans le reste du Canada, à élargir la problématique, en passant de l'étude des femmes aux études de genre. L'enjeu change également de nature en France : on questionnera désormais le statut de la différence des sexes au sein des sciences sociales. On assiste alors à une évolution d'optique tant en Amérique du Nord qu'en France. Depuis 2000, il apparaît « qu'il faut également s'intéresser au travail des hommes dans la même perspective qu'on le fait pour le travail des femmes, c'est-à-dire comme une activité sexuellement construite puisque le genre masculin n'est pas neutre » (Maruani, 2001 : 52).

La principale différence au niveau des études de genre entre l'Amérique du Nord et la France réside dans la manière dont le concept de genre est traité dans la recherche en lien avec les différentes disciplines en sciences humaines et sociales. En France, le genre n'est pas une nouvelle discipline, puisque les études de genre ne sont pas rassemblées au sein de départements distincts (Clair, 2012). En effet, contrairement aux États-Unis et au Québec, le genre n'est pas isolé en France.

## 2.2 Concepts de la sociologie du genre

Après avoir abordé l'historique de l'émergence de la sociologie du genre, nous présenterons maintenant les concepts et les problématiques qui en découlent et qui en font désormais partie. Nous croyons qu'il est important de préciser ces différents concepts puisque c'est à partir de ces derniers que nous allons construire notre objectif général de recherche ainsi que les questions et hypothèses de la recherche.

### 2.2.1 Le genre : usage et définitions

L'intérêt du terme de « genre » réside dans son efficacité conceptuelle. Il s'agit d'un terme qui condense plus de 40 ans de théorisations comme outil d'explication du monde social. Le genre ne fait pas que désigner une appartenance à un groupe de sexe, « il permet de rendre compte d'expériences spontanément imperceptibles pour la majorité » (Clair, 2012 : 8).

Le concept de genre reflète également les propriétés intériorisées par deux groupes sociaux (hommes et femmes) et témoigne d'identifications individuelles (masculines ou féminines) qui ne correspondent pas toujours avec les frontières de ces deux groupes. Le genre permet ainsi d'analyser le comportement des gens et de mettre à jour les concepts en sociologie tels que l'universel et le travail.

Dans le cadre de la sociologie du genre, les chercheurs français souhaitent non seulement décrire l'émancipation des femmes, mais également interroger l'évolution des systèmes de genre et les systèmes de représentation définissant le masculin et le féminin. Le genre propose alors une relecture sexuée des événements et des phénomènes historiques et contribue à l'explication de problèmes classiques en histoire politique, sociale ou culturelle. L'utilisation du concept de genre permet donc de dénaturer la différence des sexes et d'analyser la construction des rôles, féminins et masculins, et des identités sexuées (Thébaud, 2005).

Le champ de recherche du genre plonge ses racines dans une longue tradition de recherche constituée dans les mouvements féministes des années 1960-1970, notamment en France. Ce champ de recherche s'est progressivement institutionnalisé et il se nourrit toujours d'un mariage fructueux entre contestations politiques et savoirs savants. En puisant dans 40 ans d'études féministes (sur les femmes et sur le genre) produites dans différents contextes culturels et linguistiques, quatre dimensions analytiques centrales sont mises de l'avant selon Bereni (2014) : la posture constructiviste, la perspective relationnelle, l'existence d'un rapport de pouvoir et l'imbrication des rapports de genre dans d'autres rapports de pouvoir.

Au-delà des quatre piliers analytiques du genre proposé par Bereni, Godelier (un anthropologue français) présente une définition intéressante du concept de genre : « le genre est l'ensemble des attributs qu'une société attache aux individus selon qu'ils soient hommes ou femmes » (Godelier, 2005 : 15). Il soutient que « des rapports sociaux pénètrent dans les rapports de parenté et s'attachent aux individus selon la place que ceux-ci occupent dans ces rapports, place liée à leur sexe et à leur génération » (Godelier, 2005 : 16). Ainsi, on voit s'attacher à l'individu des rapports sociaux et des positions différentes dans la société, selon qu'il soit homme ou femme. Cette attribution de caractéristiques liées à un genre commence très tôt dans la vie d'une personne. En effet, selon Godelier, « dans une société et une culture déterminée et selon le contexte historique, les adultes attribuent d'avance aux enfants, selon le sexe, un statut social virtuel; le genre colle au sexe avant même que le sexe existe » (Godelier, 2005 : 16). Les rapports sociaux sont donc en quelque sorte enfouis dans le corps sexué des gens et ce corps fonctionne comme une représentation de l'ordre qui prédomine dans une société (Godelier, 2005). Ces rapports sociaux sont également souvent associés à des représentations qui justifient l'attache d'un pouvoir à l'individu selon son sexe. Pour Godelier (2005), ces représentations ne sont pas inconscientes, elles appartiennent à l'ordre de la conscience sociale, collective et individuelle.

## 2.2.2 Les rapports sociaux de sexe

Le sexe, le genre, la différence des sexes, les rapports sociaux de sexe sont tous des termes qui sont liés au traitement différentiel que la société attribue aux groupes sociaux de sexe. Considérant que ces termes ne sont pas interchangeables, il est important de préciser les définitions de ces derniers et d'aborder leurs usages et leurs fonctions.

Les « rapports sociaux de sexe » réfèrent à une terminologie spécifiquement française. Ce terme demeure un incontournable, car « si le *genre*, depuis qu'il a franchi l'Atlantique, désigne le système qui organise la différence hiérarchisée entre les sexes, la notion de rapport social permet elle, de penser la dynamique de ce système » (Kergoat, 2005 : 94).

Au début des années 2000, la pensée sociologique est dominée par les questions de la régulation et de l'intégration sociale ainsi que par celles de l'individu et du lien social (Kergoat, 2005). Toutefois, les rapports entre les hommes et les femmes n'entrent pas, ou très peu, dans ces champs épistémologiques. En effet, les hommes et les femmes vivent ensemble et se côtoient, mais la théorie du lien social ne parvient pas, à elle seule, à rendre compte de la réalité observable : « les inégalités de tous ordres perdurent, les violences (physiques et symboliques) sont quotidiennes, le groupe des hommes légifère au nom de l'universel la vie du groupe des femmes, exploite son travail professionnel et lui extorque du surtravail (le travail domestique) » (Kergoat, 2005 : 95). C'est donc le rapport social qui permet d'arrimer ces différentes dimensions et de dépasser le relationnel pour saisir ce qui se produit dans les mécanismes sociaux.

Selon Kergoat (2005), on peut assimiler le rapport social à une tension qui traverse la société. L'auteure stipule que cette tension se cristallise progressivement en enjeux autour desquels les êtres humains sont en confrontation permanente pour « produire de la société, pour la reproduire ou pour inventer de nouvelles façons de penser et d'agir » (Kergoat, 2005 : 95). Ce sont ces enjeux qui constituent des groupes sociaux. Ces groupes ne sont pas donnés au départ puisqu'ils se créent autour de ces enjeux et par la dynamique des rapports sociaux. Ainsi, les groupes sociaux de sexe sont créés par et dans le rapport social.

Pour sa part, Clair (2012) précise que les rapports sociaux de sexe sont transversaux, c'est-à-dire reconduits d'une société et d'une époque à l'autre. Clair (2012) souligne également que les rapports sociaux de sexe ne sont pas immuables, qu'ils sont construits et qu'ils peuvent être déconstruits. Selon les enquêtes, les rapports sociaux de sexe ont une propension à se reformuler constamment et beaucoup de variations dans l'espace et dans le temps (Kergoat, 2000).

Enfin, la notion de rapport social renvoie à un principe d'engendrement : « les rapports sociaux produisent et reproduisent, par la médiation des enjeux, les pratiques sociales lesquelles en retour agissent sur les tensions que sont les rapports sociaux » (Kergoat, 2005 : 96) et à un principe heuristique : les rapports sociaux permettent de saisir les pratiques observées. Ces rapports sociaux reposent sur un rapport hiérarchique entre les sexes. Selon Guillaumin (1992), il s'agit d'un rapport de pouvoir et non d'un simple principe de classement. Le défi est alors de définir l'enjeu premier de ce rapport social. Le concept de division sexuelle du travail permet de décrire la manière dont prend forme cet enjeu.

### 2.2.3 La division sexuelle du travail

Dans la sociologie du genre, afin de conceptualiser le travail, il faut inclure, au niveau collectif, le travail professionnel et le travail domestique. Il ne s'agit pas seulement du travail salarié, mais du travail comme « production du vivre » (Kergoat, 2005). Ce dernier s'apparente non seulement aux tâches ménagères, mais également aux soins corporels et affectifs des enfants et au suivi de leur scolarité (Tabet, 1998).

Pour Laufer (2001), la construction des inégalités sexuées vient tout d'abord de l'assignation aux femmes du travail domestique. Pendant longtemps, les hommes ont été dominants dans la sphère professionnelle, ce qui les « dispensait » du travail domestique. Laufer soutient que la hiérarchie des compétences et des carrières a délimité les sphères où opèrent les hommes et les femmes : les hommes étaient ainsi confortés dans leur identité masculine, alors que les femmes se sont vu reconnaître des positions et des rôles spécifiques fondés sur l'utilisation de « compétences féminines » (Laufer, 2001). Il y aurait donc une certaine tension qui s'opère autour

du partage du travail entre les sexes. Pour Kergoat (2005 : 118), « la division sexuée du travail a deux principes organisateurs : le principe de séparation (il y a des métiers d'hommes et des métiers de femmes) et le principe hiérarchique (un travail d'homme a plus de valeur qu'un travail de femme) ». Le concept de division sexuelle du travail est donc au cœur des rapports sociaux entre les sexes et il permet de constater que dans toutes les sociétés, les hommes et les femmes ne se voient pas affecter le même travail (domestique et professionnel), les mêmes métiers, les mêmes carrières (Laufer, 2001). Ceci permet également de voir que la division sexuelle du travail « s'inscrit dans un rapport de hiérarchie et de domination qui exprime la dévalorisation quasi universelle du féminin en regard au masculin » (Laufer, 2001 : 61). Cette hiérarchie de domination est décrite par le concept de domination masculine.

#### 2.2.4 La domination masculine

Lorsqu'on aborde la division sexuelle du travail, il importe de mentionner qu'elle n'est pas naturelle, qu'elle dissimule un rapport de pouvoir et que la naturalisation cherche à rendre comme acceptable ce rapport de pouvoir. D'ailleurs, Bourdieu (1998) et plusieurs sociologues françaises (Jaboin, Laufer, Marry, Maruani, Mosconi, Cacouaud-Bitaud) sont d'avis que la division du travail est un rapport social de domination entre les hommes et les femmes. Cette division du travail conduit donc à des inégalités : si les femmes passent la majorité de leur temps à faire du travail domestique, elles ne pourront s'investir dans les sphères de pouvoir et de prestige de la société (politique, économie, etc.). Le rapport de pouvoir est à la fois symbolique et économique.

Selon Bourdieu (1998), lorsqu'on analyse la manière dont les sociétés construisent des différences de genre, on analyse les enjeux de la division entre masculin et féminin pour mieux comprendre la construction des rapports sociaux hiérarchiques. Le travail du sociologue est alors de se centrer sur les processus qui ont abouti à ce que les constructions sociales, que sont le masculin et le féminin, en viennent à être considérées comme une seconde nature et de montrer les effets qu'a produits, dans les corps et dans les cerveaux, un long travail collectif de « socialisation du biologique et de *biologisation* du social » (Bourdieu, 1998 : 26). Les genres en tant qu'habitus sexués apparaissent alors comme une construction sociale naturalisée. Bourdieu

(1998) tend donc à accentuer le caractère invariant des phénomènes de domination masculine et de dévalorisation du féminin.

Bourdieu n'est pas le seul à dénoncer la persistance de la domination masculine. Selon certains sociologues de France (Laufer, Marry et Maruani, 2001), la question de la domination masculine est toujours pertinente puisqu'elle est au cœur de l'intelligibilité de plusieurs situations : l'exclusion des femmes des sphères de pouvoir, les relations entre masculinité, virilité et domination, etc.

Par ailleurs, les modalités spécifiques du rapport de domination entre les humains sont tellement incorporées dans nos schèmes de perception, de pensée et d'action, qu'on ne les voit que lorsqu'elles prennent des formes extrêmes (Bourdieu, 1998). À ce sujet, Bourdieu (1998) soutient que l'intériorisation des rôles sexués contribue à expliquer que « les femmes elles-mêmes ne perçoivent pas toujours l'inégal partage des tâches dans leur couple comme une forme d'expression de la domination masculine » (Bourdieu, 1998 : 180).

Afin de se centrer sur les processus qui ont abouti à ce que les constructions sociales que sont le masculin et le féminin en viennent à être considérées comme une seconde nature et d'en montrer les effets, la prochaine section présente la socialisation différentielle des sexes, de la naissance au contexte scolaire.

### 2.3 Socialisation différentielle des sexes : de la famille au contexte scolaire

Cette partie présente la manière dont prend forme le concept de genre dans la socialisation des garçons et des filles. Elle a pour objectif de présenter les facteurs et les processus de socialisation familiale conditionnant le rapport à l'école et à l'apprentissage des filles et garçons ainsi que la socialisation différentielle exercée par les enseignants. Nous nous intéresserons principalement à la socialisation qui se déroule au sein de la famille, mais également à celle qui se déroule dans le contexte scolaire. Nous aborderons ainsi la manière dont la famille et l'école contribuent à la construction des individus et des différences entre filles et garçons. L'analyse sociologique que nous présenterons traite des rôles et des fonctions sociales et elle intègre les comportements qui

s'inscrivent dans la famille, avec les parents, et au sein de l'école, notamment dans la relation entre le maître et l'élève.

### 2.3.1 Une accumulation des différences dès la naissance

Avant même la naissance de leur enfant, plusieurs parents font déjà des projets différenciés selon le sexe du bébé à naître. L'environnement de l'enfant est également préétabli et très sexué. Les parents s'en tiennent souvent aux stéréotypes présents au sein de la société en ce qui a trait aux vêtements, aux jouets ou encore au mobilier de leur enfant. Duru-Bellat (1997) révèle que les parents ont tendance à favoriser l'utilisation des jouets approuvés socialement. Les garçons et les filles grandissent donc dans des univers différenciés dès leur plus jeune âge. Ces derniers varient selon leur sexe et non selon leur préférence.

Durant la prime enfance, les parents manifestent des attentes différenciées selon le sexe de l'enfant, lisent leurs comportements et interagissent avec eux en conséquence, ce qui aura des incidences sur le développement de l'enfant fille ou garçon (Duru-Bellat, 2004). Ces attentes différenciées des parents démontrent qu'il convient d'amener l'enfant à adopter des comportements conformes à la définition sociale du masculin et du féminin qui prévaut. Aux yeux de certains chercheurs, il apparaît que les différences d'interactions parents-enfants en fonction du sexe seraient plus fortes durant la période de la petite enfance (de la naissance à 5 ans), consciemment ou non, puisque les parents sentent la responsabilité d'inculquer à leurs enfants les comportements appropriés avant qu'ils s'aventurent dans le monde (Duru-Bellat, 2004). Ensuite, entre 6 et 12 ans, il semble que les parents aient moins besoin de mettre en œuvre des pratiques différenciées selon le sexe puisque les amis, l'école et les médias vont prendre le relais de cette socialisation différenciée.

Par ailleurs, pour Bereni et ses collaborateurs (2012), l'inculcation des stéréotypes sexuels remonte également à la petite enfance. Les garçons et les filles intègrent en effet une large part des stéréotypes sexuels par l'entremise d'une socialisation primaire différenciée selon le sexe (Dafflon Nouvelle, 2006). Ainsi, c'est au contact des proches au sein de la famille, mais aussi des

éducatrices en service de garde à l'enfance que se développent ces schèmes de pensées simplifiées servant à différencier et hiérarchiser les hommes et les femmes (CSF, 2010).

Selon le Conseil du statut de la femme (2010), c'est en acceptant les transgressions de genre et en visant un meilleur équilibre dans les représentations sociales offertes aux enfants que l'on peut tendre vers l'égalité. La solution serait donc une conscientisation à la construction sociale des différences entre les sexes et l'éveil critique à la socialisation différenciée selon le sexe.

Parmi les concepts à aborder dans le cadre de cette conscientisation, il y a le concept de binarité. Selon Trudel (2018), « la binarité est une opposition entre ce qui est considéré comme féminin ou masculin, ainsi qu'aux critères normatifs dominants se rattachant à chacun, sur l'unique base des différences biologiques » (p. 107). La binarité permet de justifier et « de naturaliser l'opposition, la hiérarchisation et la complémentarité des sexes biologiques masculins et féminins ». L'enfant intègre cette vision binaire à travers la construction de son identité sexuée (Bereni et autres, 2012). En effet, selon Dafflon Nouvelle (2006), ce processus débute vers l'âge de 2 ans et vers l'âge de 7 ans, l'enfant aura alors intégré la conviction que « le sexe est le fondement biologique déterminant les autres caractéristiques dites féminines ou masculines, sans avoir conscience du caractère socialement construit des différences entre les sexes » (Dafflon Nouvelle : 2006 : 38).

### 2.3.2 Valeurs et modèles éducatifs

La notion de modèle éducatif est liée aux qualités que l'on veut développer chez un enfant. Selon Duru-Bellat (1997), les parents valoriseraient le développement d'attitudes, de qualités et de comportements différents selon le sexe de leur enfant. Les parents valorisent davantage pour leurs fils le dynamisme, l'ambition et le sens de l'effort, et pour leurs filles, le sens de la famille, le charme et le sens moral. Par ailleurs, les enfants des deux sexes ne recevront pas la même rétroaction des parents lorsqu'ils adopteront un comportement qui ne correspond pas à leur sexe; les garçons sont beaucoup plus découragés que les filles à entreprendre des comportements liés à des stéréotypes du sexe opposé (Duru-Bellat, 1997). Les enfants vivent donc une socialisation différenciée, ce qui contribue à définir leur représentation de ce que sont un garçon et une fille.

Quant à l'orientation professionnelle, la norme d'une filière scientifique pèse beaucoup plus fortement sur les garçons tandis qu'on accepte de voir une fille choisir une filière selon ses préférences (Duru-Bellat, 1995 b). De surcroît, les parents sont prêts à davantage de « renoncements » lorsqu'il s'agit de la carrière scolaire et sociale de leur fille, bien que les ambitions initiales soient comparables pour les enfants des deux sexes.

Duru-Bellat (2004) soutient également que les comportements des parents révèlent aussi leurs valeurs éducatives, notamment le type d'homme ou de femme qu'ils veulent former ainsi que les qualités qu'ils souhaitent développer chez leur enfant. Parmi l'ensemble des professions citées par les parents comme souhaitables pour leur enfant, on observe de très fortes différences selon le sexe qui ne correspondent pas nécessairement avec les propos égalitaires quant au contenu de la formation : « les réponses des parents reproduisent la très forte segmentation du marché du travail, et très peu de professions sont citées comme convenant aussi bien aux garçons qu'aux filles » (Duru-Bellat, 2004 : 126). Quant aux réponses invoquées pour justifier ces préférences, on valorise davantage la sécurité de l'emploi et les perspectives de carrière pour les garçons alors qu'on encourage la possibilité d'« épanouissement » et le caractère « intéressant » pour les filles.

En somme, l'analyse des discours parentaux, réalisée par Duru-Bellat (2004), dégage une impression d'ambivalence. On retrouve une affirmation résolue de l'égalité des sexes, selon laquelle filles et garçons doivent recevoir la même formation, partager les tâches domestiques et envisager une carrière professionnelle, mais également certaines convictions profondes qui vont rendre difficile la concrétisation de cet idéal d'égalité. Ainsi, les femmes demeurent principalement responsables des enfants et tout leur investissement professionnel reste subordonné à ce rôle parental et domestique.

### 2.3.3 Familles et rapport à l'école

En général, les familles redoublent d'efforts, à partir du primaire, pour encadrer la scolarité des garçons afin d'aider leurs fils à rattraper leurs échecs précoces, qui sont plus fréquents que les filles, considérant l'enjeu important que représente leur formation (Duru-Bellat, 1997). Au sujet de l'échec scolaire, Crouter, Bumpus, Maguire et McHale (1999) affirment que les garçons réussissent moins bien lorsqu'ils sont peu contrôlés alors que l'autonomie est favorable aux filles. Afin d'expliquer ce constat, certains auteurs émettent l'hypothèse selon laquelle il existe des attentes contradictoires envers les garçons, notamment ceux issus des milieux populaires : en l'absence d'un contrôle strict, ces garçons se permettraient d'adopter des comportements peu adaptés à la réussite scolaire (contestation, impolitesse, comportements agressifs ou déviants), mais qui sont considérés comme étant des comportements masculins « normaux ». Quant aux filles, elles feraient également l'objet d'attentes contradictoires : elles réussissent bien à l'école (pression liée à la réussite et à l'investissement personnel), mais leur niveau d'aspiration scolaire et professionnelle est très influencé par des facteurs extérieurs (pression liée à la conformité au rôle féminin) qui requièrent de privilégier d'autres comportements : une ambition modérée, la séduction, la dépendance.

### 2.3.4 Des activités différenciées dans la vie quotidienne de la famille

La vie quotidienne de la famille comporte plusieurs détails qui vont faire la différence quant à la socialisation des garçons et des filles. Au niveau des loisirs, ceux des filles se caractérisent par un poids important d'activités d'intérieur et des relations familiales alors que les garçons accordent une part beaucoup plus considérable de leur temps aux contacts avec d'autres jeunes. Pour Bozon, « les jeunes femmes apparaissent soumises, par rapport aux jeunes hommes, à un contrôle beaucoup plus strict de tout ce qui les amène hors du foyer parental » (Bozon, 1990 : 100).

En ce qui a trait aux jeux proposés et pratiqués, ces derniers constituent un des secteurs où les différences sont les plus systématiques et les plus manifestes. Tap (1985) mentionne que les jouets des filles se limitent aux sphères maternelle et domestique alors que les garçons se voient

offrir des jeux plus nombreux et diversifiés (mécanique, mouvement, aventure).

En somme, il y a une variété de vecteurs d'apprentissage des rôles sociaux (la différenciation progressive de l'utilisation du temps, les jeux, la sociabilité avec les pairs), mais les différences entre les sexes demeurent modulées par le milieu social.

### 2.3.5 Une socialisation différenciée exercée par l'école et les enseignants

Parmi les instances qui participent à la construction des conduites sexuées et à la socialisation différenciée des garçons et des filles, une des plus importantes est l'institution scolaire. L'enfant y vivra une interaction importante au sein de sa relation avec les instituteurs. Voyons de quelle manière se déroule cette socialisation différenciée au sein de l'école.

Dans le livre *L'école des filles*, Duru-Bellat (2004) propose de voir de quelle manière les écarts se « construisent » par le biais de la socialisation différentielle des deux sexes aux différents niveaux de l'école. À ce sujet, elle soutient que les attentes et les réactions des enseignants contribuent à renforcer les stéréotypes liés au sexe. Ce processus de socialisation différenciée commencerait très tôt puisque dès le préscolaire, les enfants recevraient des remarques différenciées, selon leur sexe, sur les capacités enfantines (Duru-Bellat, 2004) : « au niveau de la motricité, un jeune enfant garçon peu adroit sur le plan moteur reçoit davantage de remarques négatives qu'une petite fille pourtant au même niveau de développement moteur » (Duru-Bellat, 2004 : 139).

D'autres chercheurs, qui proviennent du Québec, Robert et Tondreau (2011), confirment l'hypothèse de la socialisation différentielle des sexes en précisant que les enseignants s'adressent à leurs élèves avec des attentes stéréotypées et ont tendance à prévoir des succès inégaux, chez les filles et les garçons, au sein des matières connotées sexuellement. Par exemple, le domaine des mathématiques est considéré comme étant une matière où les garçons réussissent mieux que les filles alors que l'écriture sera associée à une meilleure performance chez les filles par rapport aux garçons. Par ailleurs, les études sur le sujet rapportent que les enseignants et les enseignantes proposent cette socialisation différenciée de manière involontaire et souvent

inconsciente. Toutefois, mentionnons que cette attention différenciée selon le sexe de l'enfant se produit que l'enseignant soit un homme ou une femme, puisque « les enseignants des deux sexes se meuvent dans un contexte idéologique global, où certaines disciplines sont censées être masculines ou féminines » (Duru-Bellat, 2004 : 151).

Par ailleurs, certains effets négatifs sont également observables chez les filles : une moins grande réussite dans certaines matières (mathématique, physique), une plus faible confiance en leurs possibilités et une dévalorisation d'elles-mêmes. Duru-Bellat précise toutefois que cette analyse doit être mise en contexte et qu'elle n'est pas généralisable à l'ensemble des pays développés.

En ce qui a trait au choix de carrière, nous croyons que la socialisation différenciée selon le sexe peut avoir une influence importante. Lorsqu'on observe les métiers de la sollicitude, nous remarquons qu'ils sont largement exercés par des femmes. Dans la prochaine partie, nous nous intéresserons à l'affinité entre les métiers relationnels et les propriétés associées au genre.

## 2.4 Sociologie des rapports sociaux de sexe et mixité professionnelle

Notre intérêt se situe dans la dynamique des rapports sociaux de sexes où les hommes sont en position minoritaire. Il y a une certaine rareté des recherches qui s'intéressent aux hommes qui œuvrent dans des professions considérées « féminines ». Nous souhaitons ainsi examiner, dans une telle situation, ce qui se transforme dans les rapports entre les sexes, dans la sphère productive et reproductive. Nous croyons que cette réflexion est pertinente pour mieux comprendre les enjeux relatifs aux rapports sociaux de sexe. Étant donné que le genre exprime « le fait que l'on peut avoir le même métier sans faire le même métier, le processus de mixité professionnelle peut engendrer une recomposition de la division sexuelle du travail » (Jaboin, 2008 : 89). La présente section vise à explorer l'affinité entre les métiers relationnels, plus particulièrement l'enseignement, et les stéréotypes de sexe afin de comprendre davantage les logiques sociales qui sont à l'œuvre dans cette situation.

#### 2.4.1 Métiers de la relation et qualités sexuées : la naturalisation des compétences

Certains métiers sont historiquement composés d'une majorité de femmes ; il s'agit d'« activités relevant initialement de la sphère domestique et prises en charge par des femmes telles que les soins aux enfants, aux personnes âgées, l'assistance » (Zanferrari, 2005 : 2). Bien que ces activités soient maintenant professionnalisées et salariées, la tendance ne change pas : « ces activités demeurent des univers féminins, parce que nécessitant dans les représentations, des qualités propres au sexe féminin » (Zanferrari, 2005 : 2). En effet, malgré les avancées réalisées au niveau de l'égalité des sexes, il semblerait que certains métiers soient encore considérés par l'ensemble de la société comme étant davantage une « affaire de femmes » (Skelton, 2001). C'est le cas des métiers de la relation, des métiers de la sollicitude. Il y aurait une affinité qui persiste entre les métiers de la relation et les stéréotypes de sexe dans les représentations sociales qui sont véhiculées au sein de la société (Brugère, 2008; Roy, 2010).

Le concept de sollicitude dans le travail de relation est spontanément associé au féminin et considéré comme étant de l'ordre des qualités personnelles. Demailly (2008) mentionne que les gens considèrent la femme (sœur, mère, épouse, sensible, intuitive, douce) comme « naturellement » disposée à être hôtesse d'accueil, enseignante, institutrice, vendeuse et que « les propriétés sociales pertinentes pour le travail de relation sont des qualités personnelles naturelles, plus répandues chez les femmes » (Demailly, 2008 : 187). Conséquemment, on observe une division sexuelle du travail entre les sexes qui associe aux femmes les métiers de la relation, incluant, depuis quelques années, la médecine. À cet égard, Demailly (2008) tient à poser la question de l'interprétation de cette situation, c'est-à-dire de la conceptualisation du phénomène. Pour Demailly (2008), une autre part du travail de relation est considérée noble, mais discrète. Il s'agit de la diplomatie ainsi que du renseignement et des négociations de haut niveau. Bien que certaines femmes y soient présentes, le domaine est largement masculin. De surcroît, les fonctions politiques et le management de haut niveau, nobles également, demeurent largement masculins.

Enfin, nous observons que la naturalisation des compétences féminines, notamment en ce qui a trait à la sollicitude, est encore bien ancrée dans les représentations des gens et que ceci pourrait expliquer l'attrait des femmes pour les métiers de la relation et par le fait même que les hommes ne s'identifient pas aux métiers relationnels puisqu'ils ne se reconnaissent pas dans les qualités dites « féminines » qui sont associées à ces métiers.

#### 2.4.2 L'antinaturalisme : pour une plus grande mixité

Au sujet de l'hypothèse d'ensemble sur les qualités sexuées qui est celle d'un antinaturalisme résolu, elle a été soutenue par Butler (1990), Prokhoris (2000) et Goffman (2002). Demailly (2008) adhère à cette hypothèse et soutient que ce n'est pas par naissance, nature ou essence que les femmes seraient plus douées pour le travail de relation et les métiers de relation. « C'est parce qu'elles sont dominées d'une part, et que le travail de relation était pour l'essentiel jugé sans importance d'autre part, que coïncident tout naturellement les propriétés des unes et les requis de certains postes, le tout dans une dévalorisation mutuelle non interrogée » (Demailly, 2008 : 188).

Selon Demailly (2008), conformément à un postulat d'antinaturalisme de principe, les hommes sont en mesure d'exercer des métiers relationnels et ceci est démontré de manière empirique. Toutefois, le naturalisme suggère que ce n'est pas fait de la même façon : qu'un homme ne sera pas instituteur de la même manière qu'une femme et que si les femmes étaient ambassadeurs, elles exerceraient cette fonction autrement que le font les hommes. À ce sujet, l'hypothèse de Demailly (2008) va à l'encontre de ce postulat en soutenant « que tout cela est affaire d'éducation, de place dans des rapports de domination où s'articulent question de genre, classe, âge, nation, et de valorisation/dévalorisation symbolique et matérielle » (Demailly, 2008 : 189).

Le deuxième corrélat de la position *antinaturaliste* est que les femmes sont tout à fait en mesure de s'approprier des compétences masculines, comme on l'observe en politique, dans la haute entreprise, dans la haute administration et à l'université. Demailly (2008) mentionne toutefois que l'appropriation des femmes de la manière masculine d'exercer certaines compétences

demeure marquée par leur domination. À ce sujet, elle cite les raisonnements de Bourdieu comme étant fort à propos : « on ne peut pas occuper une position dominante dans une organisation, comme si on n'appartenait pas par ailleurs à une catégorie dominée » (Demailly, 2008 : 189). Demailly (2008) insiste également pour rappeler que les compétences dites masculines se sont développées dans un rapport donné de sexes et qu'il est probable qu'elles vont évoluer elles aussi. Ainsi, la manière « masculine » de travailler n'est pas immuable, mais plutôt le produit d'une place dans les rapports sociaux de sexe.

### 2.4.3 Présence des hommes dans les métiers à majorité féminine

Depuis quelques années, la situation des hommes qui intègrent des métiers où il y a une forte majorité de femmes a commencé à retenir l'attention de certains chercheurs. Ainsi, depuis le début des années 2000, nous assistons à une certaine émergence des études sur les hommes qui intègrent les milieux à prédominance féminine, bien que cette émergence demeure discrète. L'objectif de cette section est de voir de quelle manière la présence d'hommes dans des métiers à majorité féminine et leur accès à des pratiques considérées féminines peuvent être expliqués.

C'est avec la sociologie du genre que cet intérêt est apparu. La division sexuelle du travail et les rapports sociaux de sexe ont souvent été analysés dans la situation inverse, c'est-à-dire lorsque les femmes intègrent des métiers avec une forte représentation masculine (Guichard-Claudic, Kergoat et Vilbrod, 2008). Toutefois, il ne s'agit pas d'une situation symétrique. En effet, lorsqu'une femme fait le choix de devenir ingénieur, avocate ou médecin, cette décision s'accompagne généralement d'un gain en prestige social, ce qui n'est pas le cas des hommes qui font un choix de carrière atypique. Les hommes qui deviennent infirmiers, instituteurs ou travailleur social ne bénéficient pas d'un prestige social lié à leur profession. Au contraire, il arrive parfois qu'ils soient l'objet de railleries ou de moqueries de leurs pairs ou de leur entourage familial. Certains parents vont également désapprouver un choix de carrière atypique pour leur fils.

Selon Zanferrari (2005), les métiers relatifs au soin ou à la relation d'aide sont peu investis par les hommes, mais il y a tout de même certains hommes qui font le choix de les exercer. On peut

donc se questionner sur l'impact de cet investissement du point de vue des rapports de sexe et surtout au niveau de la naturalisation des compétences que les femmes ont eu et ont toujours à subir dès qu'elles exercent ces métiers (Zanferrari, 2005).

Les hommes qui font un choix de métier relationnel font en quelque sorte fi des stéréotypes de sexe. Ces hommes s'approprient des valeurs et des motivations qui étaient jusque-là considérées comme typiquement féminines et qui, avec la présence de ces hommes, deviennent asexuées.

Le Feuvre et Laufer (2008) précisent également que le fait d'avoir choisi un métier atypique ne semble aucunement associé à une quelconque féminisation des hommes concernés, que ceux-ci se voient reconnaître l'exclusivité de certaines capacités ou de compétences habituellement associées au masculin. À cet égard, les enseignants masculins se voient attribuer des compétences particulières en matière d'informatique et partagent une perception de leur rôle éducatif comme étant davantage orienté vers l'apprentissage de la prise du risque (Le Feuvre et Laufer, 2008). De surcroît, dans la plupart des groupes professionnels, les hommes minoritaires se voient investis des fonctions de représentation des intérêts collectifs de la profession. En effet, ce phénomène s'expliquerait à partir d'un consensus amplement partagé par les femmes au sujet de leur autorité et de leur légitimité, notamment à l'égard des pouvoirs publics. Selon Le Feuvre et Laufer, le statut minoritaire au sein d'un métier féminin confère d'emblée aux hommes un certain nombre de compensations « qui s'opèrent sur le plan matériel et sur le plan des représentations subjectives » (Le Feuvre et Laufer, 2008 : 224).

Par ailleurs, la présence d'hommes dans des espaces sociaux habituellement connotés au féminin peut parfois participer à une certaine dénaturalisation des normes sexuées en vigueur (Le Feuvre et Laufer, 2008). Concernant les enseignants masculins, ils se perçoivent comme des agents de changement dans les relations avec les autres acteurs de l'école et en particulier avec les parents (Jaboin, 2008). Ainsi, la seule coexistence des deux sexes dans un même espace professionnel peut générer une prise de conscience de genre et cette dernière est sans doute la première condition à la lutte contre les stéréotypes de sexe (Zanferrari, 2005).

#### 2.4.4 Impacts sur les représentations sociales de la mixité au sein des métiers relationnels

Nous constatons que les propriétés associées au genre féminin sont encore bien présentes lorsqu'il est question des métiers relationnels. En effet, hommes et femmes contribuent bien souvent à « perpétuer » cette association des propriétés à l'effet que la femme est plus apte à exercer des métiers de la relation considérant qu'elle possède « naturellement », de manière innée, des qualités indispensables à l'exercice de ces métiers : la patience, la douceur, la sollicitude, la sensibilité, etc.

Cependant, la présence des hommes dans les métiers relationnels, aussi minime soit-elle, vient en quelque sorte remettre en question la naturalisation des compétences féminines et masculines. Cette « inversion du genre » vient interroger d'anciennes représentations sociales ancrées depuis fort longtemps dans les mentalités des gens. Cette situation ouvre la porte à une autre manière de voir l'association des métiers relationnels avec les femmes puisqu'un homme peut bel et bien exercer un métier de la relation sans remettre en question son identité masculine.

Par ailleurs, selon Zanferrari, la persistance des stéréotypes de sexe est entretenue par les femmes et les hommes. On peut penser, à titre d'exemple, aux femmes, lorsqu'elles renvoient leurs collègues hommes à ce qu'elles considèrent relever de quelque chose ayant trait à leur virilité et que ce stéréotype est entretenu par certains hommes parce qu'ils légitiment le recours à cette virilité (Zanferrari, 2005). Les hommes entretiennent encore des stéréotypes de sexe lorsqu'ils attribuent certains domaines aux femmes : la contraception, les relations professionnelles qui se caractérisent par des rumeurs, du commérage, du bavardage. Pour leur part, au sujet des relations professionnelles, les hommes se considèrent comme étant plus francs et plus directs (Zanferrari, 2005).

Enfin, au niveau de l'enseignement primaire, le processus de mixité professionnelle semble engendrer une certaine division du travail et des rôles éducatifs, voire des approches pédagogiques et des contenus d'enseignement différenciés selon le sexe. Bien souvent, les représentations des parents d'élèves renforcent, à travers leurs attentes, les propriétés associées

au genre.

#### 2.4.5 Études récentes sur les rapports sociaux de sexe au sein de l'enseignement

Réalisée en Bretagne, l'étude de Jaboin (2013) a pour objectif d'analyser les rapports sociaux de sexe, dans les pratiques professionnelles à l'école maternelle et de contribuer à une meilleure connaissance du groupe professionnel formé par les enseignants du premier degré. Elle s'inscrit dans la lignée des travaux centrés sur la problématique du genre examinant le processus de mixité professionnelle et l'investissement des hommes dans des métiers traditionnellement « féminins ». La sociologue française est partie de l'idée selon laquelle dans une profession reposant traditionnellement sur la conception d'un savoir-faire *genré*, le genre s'exprime « dans le fait de faire le même métier sans faire le même métier » (Guionnet et Neveu, 2004 : 147). Elle pose donc les questions suivantes :

*Dans quelle mesure la division sexuée des rôles parentaux dans laquelle est pris le métier influence-t-elle les pratiques professionnelles?;*

*Les pratiques pédagogiques et les interactions des enseignant(e)s avec les pères et les mères de leurs élèves sont-elles marquées par le sceau du genre?*

Jaboin cherche plus précisément à analyser les effets du processus de mixité professionnelle dans l'enseignement préscolaire sur la division du travail, sur la perception du rôle éducatif, sur les approches pédagogiques et les contenus d'enseignement ainsi que sur les rapports sociaux de sexe dans les interactions avec les parents. Pour son enquête, 58 entretiens semi-directifs (29 hommes et 29 femmes) ont été réalisés, entre 2005 et 2007, dans le Finistère (France).

L'étude de Jaboin révèle notamment que dans l'enseignement préscolaire, le processus de mixité semble engendrer un renforcement des stéréotypes de sexe au sein des équipes pédagogiques. Les relations professionnelles paraissent « marquées par le sceau de l'idéologie de la complémentarité des sexes » (Jaboin, 2008 : 6).

Du côté de la Suisse, l'étude de Flamigni et Pfister Giaucque (2014) intitulée *La mobilité de*

*genre à l'épreuve du discours enseignant* s'inscrit dans le même champ. Leur étude a pour objectif d'analyser les représentations des enseignant(e)s en école professionnelle à l'égard des jeunes ayant entrepris une formation atypique du point de vue du genre (les pionniers et pionnières). La recherche est guidée par les deux questions suivantes :

*Comment les enseignant(e)s se représentent-ils et elles (atouts et difficultés) les pionnières et les pionniers? ;*

*Que nous disent ces représentations sur la manière dont les enseignant(e)s appréhendent la mobilité de genre qu'opèrent ou tentent d'opérer, consciemment ou non, les jeunes en situation pionnière?*

Les réponses à ces deux questions proviennent d'une analyse d'entretiens semi-directifs réalisés entre 2008 et 2010 (Pfister Giaque et Flamigni, 2011). Le terrain est constitué de deux filières fortement sexuées en Suisse romande: la peinture en bâtiments (12% de femmes ; OFS, 2010) et la coiffure (9% d'hommes ; OFS, 2010), ce qui a permis une démarche comparative. L'analyse se centre essentiellement sur les entretiens menés avec dix enseignant(e)s de branches professionnelles : six enseignants en peinture et quatre enseignantes en coiffure.

Les résultats de l'étude de Flamigni et Pfister Giaque (2014) révèlent une volonté des enseignant(e)s de se conformer à une norme officielle d'égalité dans nos sociétés. Au sein de l'institution scolaire, il est mal vu de tenir ouvertement des propos discriminants ou allant à l'encontre de l'égalité des sexes (Mosconi et Dahl-Lanotte, 2003). Dans leur étude, la propreté et le soin demeurent des compétences attribuées aux étudiantes par les enseignants et ces compétences sont même essentialistes.

Enfin, le livre de Burn et Pratt-Adams, publié en 2015, *Men teaching children 3-11/Dismantling gender barriers*, se veut une étude récente très pertinente de la littérature anglo-saxonne sur l'expérience des hommes qui enseignent au sein de l'école primaire. Les auteurs s'intéressent particulièrement à ce qu'ils nomment des « barrières de genre » (*gender barriers*) auxquelles ces hommes sont confrontés et proposent des stratégies pour aider à les « défaire ». Le livre analyse les propos recueillis lors d'entretiens semi-directifs auprès de 18 hommes au sujet de leurs expériences de travail au primaire. Ces hommes enseignent tous en Angleterre dans des

écoles publiques auprès d'élèves âgés entre 3 et 11 ans, donc du préscolaire à la fin du primaire. L'étude a été complétée à l'aide d'un autre échantillon composé de 11 étudiants en enseignement primaire qui font partie d'un groupe de support pour les étudiants (hommes) en enseignement préscolaire-primaire.

Les résultats de Burn et Pratt-Adams font notamment état de la présence d'un renforcement des stéréotypes de sexe par les enseignants et enseignantes, notamment en attribuant d'emblée à tous les hommes un rôle de modèle essentiel ainsi que des compétences de discipline indéniable. En effet, 6 des 18 enseignants rencontrés dans leur étude supportent l'idée traditionnelle de l'importance du rôle de modèle (*role model*) en tant qu'homme et ils sont tous convaincus que les garçons, spécialement ceux issus de famille monoparentale (qu'ils assument être composée seulement de mères) ont besoin d'hommes pour les guider et les engager dans l'apprentissage. À ce sujet, les auteurs citent une recherche d'Australie qui rapporte également que les parents sont d'accord à l'effet que les enseignants masculins sont nécessaires, en tant que modèle de rôle (*role model*), pour les garçons et les filles (McGarth et Sinclair, 2013). Pour Burn et Pratt-Admas (2015), hommes et femmes contribuent à maintenir une vision historique du rôle de modèle chez l'homme, ce qui contribue à renforcer la masculinité hégémonique qui est essentielle pour maintenir des régimes traditionnels du genre dans les écoles.

## 2.5 Synthèse

Selon notre cadrage théorique, il y a une domination masculine dans la plupart des sociétés, dans la mesure où le groupe des hommes domine et exploite le groupe des femmes. Cette domination est présente au sein de la plupart des sociétés dans lesquelles le sexe légitime un ordre construit. Il s'agit d'un rapport de domination qui traverse l'histoire et l'espace social. À cet égard, Clair (2012) précise que les rapports sociaux de sexe sont transversaux, c'est-à-dire reconduits d'une société et d'une époque à l'autre. Dans la sociologie des rapports sociaux de sexe, différents chercheurs interrogent l'évolution des systèmes de genre et les systèmes de représentation définissant le masculin et le féminin. Le genre propose alors une relecture sexuée des événements et des phénomènes historiques et contribue à l'explication de problèmes

classiques en analysant la construction des rôles, féminins et masculins, et des identités sexuées. Le genre permet de se centrer sur les processus qui ont abouti à ce que les constructions sociales, que sont le masculin et le féminin, en viennent à être considérées comme une seconde nature et de montrer les effets qu'elles ont produits, dans les corps et dans les cerveaux (Bourdieu, 1998).

Par ailleurs, au sein de la société occidentale, le travail est l'enjeu principal des rapports sociaux de sexe (Molinier, 2003). Le concept de division sexuelle du travail permet de décrire la manière dont prend forme cet enjeu. Le travail est ainsi central pour les chercheuses féministes et certaines vont développer des recherches centrées sur la féminisation des professions et sur l'emploi des femmes. Pour Kergoat (2005 : 118), « la division sexuée du travail a deux principes organisateurs : le principe de séparation (il y a des métiers d'hommes et des métiers de femmes) et le principe hiérarchique (un travail d'homme a plus de valeur qu'un travail de femme) ». Le concept de division sexuelle du travail est donc au cœur des rapports sociaux entre les sexes et il permet de constater que dans toutes les sociétés, les hommes et les femmes ne se voient pas attribuer le même travail (domestique et professionnel), les mêmes métiers, les mêmes carrières (Laufer, 2008). Ces recherches permettent aussi de mettre en évidence le processus de dévalorisation sociale du travail féminin par un déni de qualifications. Demailly (2008) mentionne que les gens considèrent la femme (sœur, mère, épouse, sensible, intuitive, douce) comme « naturellement » disposée à être hôtesse d'accueil, enseignante, institutrice, vendeuse et estiment ainsi que « les propriétés sociales pertinentes pour le travail de relation sont des qualités personnelles naturelles, plus répandues chez les femmes » (Demailly, 2008 : 187). Conséquemment, on observe une division sexuelle du travail entre les sexes qui établit une association entre les métiers de la relation et les femmes.

Toutefois, le concept de naturalisme suggère que ce n'est pas fait de la même façon : qu'un homme ne sera pas instituteur de la même manière qu'une femme et que si les femmes étaient ambassadrices, elles exerceraient cette fonction autrement que le font les hommes. À l'inverse, l'hypothèse de Demailly (2008) stipule « que tout cela est affaire d'éducation, de place dans des

rapports de domination où s'articulent question de genre, classe, âge, nation, et de valorisation/dévalorisation symbolique et matérielle » (Demailly, 2008 : 189).

Enfin, hommes et femmes, dans leur vie quotidienne, contribuent bien souvent à « perpétuer » cette association des propriétés à l'effet que la femme est plus apte à exercer des métiers de la relation considérant qu'elle possède « naturellement », de manière innée, des qualités indispensables à l'exercice de ces métiers : la patience, la douceur, la sollicitude, la sensibilité, etc. Il y aurait donc des professions qui, selon leur contenu, sont associées à la naturalisation des compétences requises à leur exercice. Ceci est davantage le cas pour des professions qui étaient historiquement régies par le pouvoir religieux, majoritairement masculin.

## 2.6 Questions, sous-questions de recherche et hypothèses

Au terme du premier chapitre, nous avons présenté notre objectif général de recherche et nos deux questions principales de recherche. Après avoir présenté notre cadre théorique, nous allons maintenant revenir sur nos deux principales questions de recherche en y ajoutant des sous-questions. Nous présenterons également nos hypothèses relatives à ces sous-questions.

### 2.6.1 Questions et sous-questions de recherche

Voici les deux principales questions de notre recherche et les sous-questions associées :

Question 1 :

*Quelle est la fluctuation de la composition par sexe du corps enseignant du primaire au cours de l'histoire du système éducatif québécois de 1615 à 2015?*

Question complémentaire :

*Quels facteurs historiques et sociologiques peuvent être mobilisés pour expliquer la fluctuation de la composition par sexe dans l'enseignement au cours des différentes sous-périodes analysées ?*

Question 2 :

*Dans le contexte contemporain du Québec, comment s'articulent les rapports sociaux de sexe au sein des écoles?*

Sous-question 1 :

*Est-ce que les hommes qui choisissent l'enseignement primaire ont des caractéristiques communes?*

Sous-question 2 :

*Est-ce que les caractéristiques communes des hommes qui choisissent l'enseignement primaire ont des effets sur les rapports sociaux de sexe?*

Sous-question 3 : *Quels autres acteurs ou facteurs peuvent intervenir dans la dynamique ou la stabilité des rapports sociaux de sexe dans les écoles ?*

### 2.6.2 La fluctuation de la composition par sexe du corps enseignant du primaire

Tout d'abord, nous faisons l'hypothèse que tout au long de l'histoire, la composition par sexe du corps enseignant du primaire au Québec est caractérisée par une situation de féminisation, au niveau statistique, de longue durée. Ainsi, il y aurait depuis longtemps une forte féminisation dans la composition par sexe du corps enseignant et c'est pourquoi nous posons la question complémentaire : *Quels facteurs historiques et sociologiques peuvent être mobilisés pour expliquer la fluctuation de la composition par sexe dans l'enseignement au cours des différentes*

*sous-périodes analysées ?* Nous croyons que la prévalence des femmes dans l'enseignement est une constance historique, avec des fluctuations, qui peut s'expliquer principalement par deux hypothèses.

Notre première hypothèse reprend le point de vue de Kergoat (2005). Kergoat stipule que dans toutes les sociétés, les hommes et les femmes ne se voient pas attribuer le même travail, les mêmes métiers et les mêmes carrières, que les femmes demeurent principalement responsables des enfants et que tout leur investissement professionnel reste subordonné à ce rôle parental et domestique. Ainsi, nous croyons que la facilité à articuler le travail et la famille dans le métier enseignant est une des raisons qui incitent les femmes à choisir davantage les métiers de l'enseignement. Nous croyons que ces choix correspondent notamment aux stéréotypes traditionnels et que la perception de devoir concilier le travail et la famille est différente pour les hommes et pour les femmes. L'enseignement primaire serait donc organisé de manière plus propice au travail domestique et ce dernier incombe historiquement et sociologiquement bien souvent aux femmes.

Notre seconde hypothèse, afin d'expliquer la prévalence des femmes dans la composition par sexe du corps enseignant du primaire, est que l'enseignement est encore associé à des qualités qui ont été perçues très longtemps comme les qualités naturelles de la femme, mais que ces dernières sont construites socialement et ne sont pas naturelles. Ainsi, nous croyons que l'enseignement primaire demeure un univers féminin parce qu'il nécessite, dans les représentations des gens, des qualités associées au sexe féminin. À cet égard, nous remarquons que la tendance ne change pas : les métiers historiquement composés d'une majorité de femmes demeurent ainsi alors que certains métiers autrefois composés d'une majorité d'hommes sont de plus en plus investis par les femmes : le droit, la médecine, l'ingénierie. Il y aurait donc des professions qui, selon leur contenu, sont associées à la naturalisation des compétences requises à leur exercice, ce qui est davantage le cas pour des professions qui étaient historiquement régies par le pouvoir religieux, majoritairement masculin. Nous émettons donc l'hypothèse que malgré plusieurs transformations sociales, il y a une socialisation différenciée selon le sexe et que les métiers relationnels sont davantage associés aux femmes qu'aux hommes. C'est ce qui permettrait d'expliquer la prévalence des femmes dans l'enseignement primaire.

En somme, nous croyons qu'il y a une forme de permanence des rapports sociaux de sexe et que la composition statistique du corps enseignant selon le sexe n'est pas indépendante de ces rapports sociaux de sexes.

### 2.6.3 Les rapports sociaux de sexe au sein de l'enseignement primaire

Voici un rappel de la question qui oriente la deuxième partie de la recherche : *Dans le contexte contemporain du Québec, comment s'articulent les rapports sociaux de sexe au sein des écoles?* Ainsi, cette deuxième partie de notre recherche s'intéressera davantage aux rapports sociaux de sexe au sein de l'enseignement primaire. Elle vise à interroger certains enjeux de la mixité dans une période où la société se dote de lois pour construire les conditions favorables à la mixité de genre. Nous souhaitons plus précisément répondre aux sous-questions suivantes : *Est-ce que les hommes qui choisissent l'enseignement primaire ont des caractéristiques communes?* et *Est-ce que les caractéristiques communes des hommes qui choisissent l'enseignement primaire ont des effets sur les rapports sociaux de sexe?*

La deuxième partie de la recherche a pour objectif d'analyser en quoi une présence masculine, au sein d'un milieu où les femmes sont représentées en grande majorité, contribue à transformer ou à reproduire les stéréotypes sexuels liés à l'enseignement primaire. Selon nous, étudier la catégorie masculine, c'est-à-dire les pratiques, les représentations et les modes d'insertion des hommes dans l'enseignement primaire permet de se donner les moyens d'analyser les rapports sociaux de sexe sous un autre angle de vue : l'angle qui observe s'il y a reproduction ou non des rapports sociaux de sexe et dans quelle mesure.

Notre cadre théorique démontre que les métiers relationnels, tels que l'enseignement primaire, sont bien souvent associés aux femmes, mais qu'il y a tout de même certains hommes qui font le choix de les exercer. Ce constat amène à se questionner sur l'impact de cet investissement des hommes au niveau de la naturalisation des compétences que les femmes vivent lorsqu'elles exercent ces métiers. Ainsi, notre première hypothèse est que la présence des hommes dans les métiers relationnels, aussi minime soit-elle, vient en quelque sorte remettre en question la

naturalisation des compétences féminines et masculines. La présence des hommes en enseignement primaire viendrait remettre en cause d'anciennes représentations sociales ancrées depuis fort longtemps dans les mentalités des gens. Cette situation ouvre donc la porte à une autre manière de voir l'association des métiers relationnels avec les femmes puisqu'un homme peut bel et bien exercer un métier de la relation sans remettre en question son identité masculine. Ainsi, nous croyons que la présence d'hommes constitue une voie pour rapprocher le genre masculin du monde domestique et familial. Selon Zanferrari (2005), la seule coexistence des deux sexes dans un même espace professionnel peut générer une prise de conscience des rapports sociaux de sexe et cette dernière est sans doute la première condition à la lutte contre les stéréotypes de sexe et à la remise en cause du rapport de domination.

Nous croyons également que la présence d'hommes au sein du corps enseignant semble engendrer une certaine division du travail et des rôles éducatifs, voire des approches pédagogiques et des contenus d'enseignement différenciés selon le sexe. Ainsi, notre travail empirique devrait également permettre de répondre à la sous-question suivante : *Quels autres acteurs, ou facteurs peuvent intervenir dans la dynamique ou la stabilité des rapports sociaux de sexe dans les écoles?*

Notre hypothèse sur le sujet rejoint les écrits de Williams (1989, 1992), c'est-à-dire que les hommes sont plutôt favorisés, comparativement aux femmes évoluant dans le même domaine, dans leurs carrières professionnelles et dans l'interaction avec les parents d'élèves, la direction ou les collègues de l'école (enseignantes ou personnel non enseignant). En effet, la littérature fait état de différents mécanismes sociaux qui interviennent dans un parcours masculin au sein d'un univers professionnel « féminin » : les avantages d'une position atypique, une rhétorique justifiant les bénéfices accordés aux hommes et des conditions structurelles favorables à l'entrée des hommes dans un métier « féminin » (Buscatto et Fusulier, 2013).

Dès les premiers travaux de Williams (1989), menés sur les hommes dans les domaines professionnels « féminins », il est apparu que ces derniers profitent largement de leur position minoritaire dans ces secteurs. Depuis, les recherches menées sur différentes professions dans les sociétés occidentales ont largement confirmé l'avantage comparatif obtenu par les hommes

(Lupton, 2006). Ainsi, nous adoptons le point de vue de Williams (1992) selon lequel les hommes tendent à profiter d'un « escalator de verre » puisque leurs progressions de carrière tendent en moyenne à être plus favorables que celles de leurs collègues femmes. En effet, les hommes accèdent plus souvent qu'elles à des positions d'autorité, leur réputation professionnelle est plus souvent élevée et ils se voient plus facilement attribuer des tâches ou des spécialisations valorisées.

Notre hypothèse est également que les hommes profitent de certains bénéfices liés à leur sexe dès leur entrée dans le programme de formation. À cet égard, la littérature révèle qu'ils se disent accueillis de manière particulièrement favorable par les enseignantes, les autres étudiantes du programme, les éventuels superviseurs de stage et les enseignantes associées. En effet, il semble que les hommes sont régulièrement sollicités, qu'ils suscitent l'intérêt et expérimentent tous les bienfaits d'une position visible (Bretin et Philippe, 2013).

De plus, à l'intérieur même de l'espace professionnel, les hommes tendent à bénéficier de stéréotypes sexuels favorables à leur reconnaissance, voire à leur meilleure réussite professionnelle. L'autorité, l'expertise ou la rationalité, qualités socialement construites comme « masculines », leur sont plus aisément attribuées par leurs collègues, leurs chefs ou leurs clients (Williams, 1989 ; Pringle, 1993). Les hommes sont ainsi, plus souvent que leurs collègues femmes, en position de construire des trajectoires professionnelles ascendantes. Ainsi, nous croyons que les hommes bénéficient de certains avantages dans l'exercice de leurs fonctions : un accueil positif par les consœurs qui tendent également à solliciter de leur part des pratiques d'autorité spécifiques supposées relever du « masculin » : faire régner l'ordre, calmer des élèves difficiles. Nous émettons également l'hypothèse que les parents d'élèves sont plus facilement convaincus par la parole professionnelle des hommes que celle des femmes. Être un homme semble ainsi perçu par les parents d'élèves comme un élément favorable à l'exercice du métier enseignant. À cet égard, une étude de Jaboin (2008), menée auprès d'hommes qui enseignent au préscolaire, indique qu'au niveau des relations avec les parents, environ la moitié (14/29) estime que les mères ont plus de retenue envers eux qu'envers leurs collègues enseignantes, qu'elles sont plus distantes avec eux qu'avec leurs collègues féminines et qu'elles leur manifestent plus de respect.

En somme, tout comme Combes, Daune-Richard et Devreux (1991), nous croyons que deux composantes fondamentales émergent du concept de rapports sociaux de sexe : sa *transversalité* qui fait en sorte qu'il opère dans tous les domaines du social (tel que l'enseignement primaire) et sa *reproduction dynamique* (historicité) qui fait que, simultanément, il est partie prenante du développement historique global des sociétés et il connaît son propre développement. Ainsi, la déconstruction des catégories fondées sur une conception naturaliste des genres permet de comprendre que les rapports sociaux de sexe constituent une logique d'organisation sociale structurant l'ensemble de la société, mais ne permet pas d'expliquer comment les individus biologiques sont amenés à intégrer ces catégories et à s'y maintenir ou à s'y déplacer (Daune-Richard et Devreux, 1992). C'est ce que nous souhaitons décrire à l'aide de notre travail empirique.

## Chapitre 3 Méthodologie

## Chapitre 3 : Méthodologie

Notre recherche a pour objet d'analyser les rapports sociaux de sexe dans le corps enseignant des écoles primaires du Québec selon une approche historique et sociologique. Cette double perspective permettra une meilleure compréhension des enjeux relatifs au genre au sein des écoles primaires. Nous cherchons tout d'abord à cerner les facteurs historiques et sociologiques qui permettent d'expliquer les fluctuations de la composition par sexe du corps enseignant au sein des écoles primaires du Québec. Ensuite, nous souhaitons comprendre la dynamique des rapports sociaux de sexe au sein de l'école primaire, notamment l'incidence de la présence d'hommes dans le corps enseignant sur cette dynamique.

Dans ce chapitre, nous présentons les composantes de la cueillette de données de cette recherche. Il s'agit d'une recherche comportant deux volets :

- 1) une synthèse des travaux historiques et des données statistiques disponibles;
- 2) une analyse qualitative d'entretiens auprès d'enseignants et enseignantes du primaire, de directions d'école et de parents d'élèves.

### 3.1 Synthèse des travaux historiques et des données statistiques

Afin de répondre à notre question de recherche : *Quelle est la fluctuation de la composition par sexe du corps enseignant du primaire au cours de l'histoire du système éducatif québécois de 1615 à 2015?* et à notre question complémentaire : *Corrélativement, quels facteurs historiques et sociologiques peuvent être mobilisés pour expliquer la prévalence des femmes dans l'enseignement et sa fluctuation au cours des différentes sous-périodes analysées ?*, nous avons effectué une synthèse des travaux historiques et des données statistiques disponibles provenant de différents historiens et sociologues de l'éducation du Québec. Plusieurs chercheurs de cette littérature ont été consultés : Baudoux (1991); Charland (2000; 2005; 2009), Dufour et Dumont (1997; 2004); Hamel (1995, 1996); Mellouki et Melançon (1995); Lessard et Tardif (1994, 1996, 2004); Thivierge (1981). Les travaux consultés comprennent des informations sur l'évolution du système d'éducation et de la profession enseignante au Québec ainsi que plusieurs données statistiques sur l'évolution de la composition par sexe du corps enseignant. Ces travaux ont été complétés

par des statistiques plus récentes obtenues auprès du ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport et de l'Institut de la Statistique du Québec (ISQ).

À partir des statistiques les plus anciennes sur la composition par sexe du corps enseignant, datant de 1829, des statistiques les plus récentes et des données publiées dans les ouvrages historiques et sociologiques, nous avons réalisé plusieurs séries statistiques, selon différentes périodes analysées. Au niveau statistique, pour la période entre 1829 et 1961, nous avons consulté les travaux de Charland (2005) et de Dufour et Dumont (2004). Pour les statistiques de la période plus récente, 1964-2015, nous avons consulté les travaux de Dufour (1997), de Dufour et Dumont (2004) ainsi que les statistiques publiées par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

En termes d'interprétation de ces données empiriques, nous avons ensuite procédé à une lecture des causes des évolutions de la composition selon le sexe à la lumière de la sociologie du genre. Nous présentons aussi une discussion interprétative des fluctuations de la composition par sexe du corps enseignant à la lumière de notre cadre théorique.

### 3.1.1 Discussion méthodologique des limites des sources

Initialement, notre intention était de nous baser sur les travaux historiques et les données statistiques disponibles afin de reconstituer l'évolution de la composition du corps enseignant selon le sexe en essayant d'avoir une série homogène sur un temps long. Cependant, il a été impossible de faire une seule série statistique longue considérant les limites de nos sources. Pour certaines périodes relativement longues, il n'y avait aucune donnée disponible, ce qui crée des « trous » dans notre série statistique. De plus, les données disponibles ne portaient pas toujours sur la même population (écoles catholiques ou protestantes, personnel enseignant laïc ou religieux, etc.) et ne pouvaient dès lors être mises en relation. C'est donc pour les périodes plus anciennes qu'il était difficile de construire une série statistique longue. Nous avons donc établi plusieurs séries statistiques. La série statistique établie pour la période récente (1995 à 2015) était beaucoup plus facile à réaliser en raison de la plus grande accessibilité des données.

## 3.2 Choix épistémologiques et méthodologiques de l'analyse qualitative

En ce qui a trait à notre deuxième question de recherche, *Dans le contexte contemporain du Québec, comment s'articulent les rapports sociaux de sexe au sein des écoles?*, nous avons procédé à une série d'entretiens auprès de différents acteurs signifiants au sein de deux écoles: enseignants, enseignantes, direction d'école et parents d'élèves.

En éducation, la recherche qualitative prend en considération les interactions que les individus établissent entre eux et avec leur environnement. Cette démarche nous permettra de comprendre la complexité et la nature des interactions (entre les hommes et les femmes) dans un environnement spécifique (l'école primaire) et également d'orienter notre collecte de données en tenant compte de la dynamique interactive du lieu de recherche (Savoie-Zajc, 2000).

L'étude de la dynamique des rapports sociaux de sexe dans l'enseignement primaire nécessite un outil de collecte de données qui nous permettra d'accéder aux perceptions et aux jugements des participants. Bien que des récits de pratique ou de vie auraient pu être envisagés, l'entretien semi-dirigé apparaît le plus approprié puisqu'il vise spécifiquement la compréhension des représentations qu'ont les individus sur un thème précis. En effet, l'objectif de cette étude n'est pas de faire une généralisation des résultats, mais plutôt « d'avoir accès aux catégories culturelles et aux hypothèses à partir desquelles les personnes interviewées se représentent et construisent le monde » (Boutin, 2006 : 17).

### 3.2.1 Échantillonnage

Nous avons réalisé des entretiens dans deux milieux socio-économiques différents : une école située en milieu favorisé et une école située en milieu défavorisé. En effet, selon certaines études (Bouchard et St-Amant, 1996; Bouchard *et al.*, 2003), les rapports sociaux de sexe ont des impacts différents selon le milieu socio-économique.

Afin de brosser un portrait de la dynamique des rapports sociaux de sexe, notre échantillon se répartit comme suit au sein de chacune des deux écoles : 4 enseignants, 4 enseignantes, la

direction de l'école et 2 parents d'élèves différents, ce qui fait un total de 22 entretiens pour les deux écoles.

L'intérêt de procéder à des entretiens auprès des deux sexes chez les enseignants est de faire parler les hommes sur les femmes et les femmes sur les hommes. En ayant les deux sexes au sein de l'échantillon, notre analyse de la dynamique des rapports sociaux de sexe au sein de l'école sera plus complète puisque nous aurons le point de vue de deux acteurs différents sur cette dynamique. De plus, les entretiens des directions d'école et des parents d'élèves permettront d'enrichir l'analyse et de sortir de l'unique point de vue des enseignants. Ainsi, lors de l'analyse, nous pourrions articuler et mettre en relation les 4 échantillons (enseignants, enseignantes, directions et parents) afin de comparer leurs discours et d'approfondir notre analyse des rapports sociaux de sexe à l'école primaire.

Au niveau des enseignantes et enseignants, considérant que près de 25% quittent le métier au cours des 5 premières années de leur insertion professionnelle, notre échantillon cible des enseignants qui ont plus de cinq ans d'ancienneté. Nous souhaitons des enseignants ayant suffisamment d'expérience professionnelle pour être des informateurs pertinents sur le sujet d'étude. Notre échantillon comporte donc des enseignants et enseignantes qui ont entre 5 et 34 années d'ancienneté. Les enseignants ont été choisis sur une base volontaire dans la région de Montréal. Ils proviennent de l'enseignement primaire et d'une commission scolaire francophone.

### 3.2.2 L'entretien semi-dirigé

Notre objectif de recherche étant d'identifier les caractéristiques qui décrivent la dynamique des rapports sociaux de sexe au sein de l'enseignement primaire, il est cohérent d'utiliser l'entretien semi-dirigé puisque ce dernier permet au chercheur d'aborder les sujets qu'il souhaite couvrir tout en laissant une certaine liberté d'expression aux participants. Les données ont donc été recueillies à l'aide d'entretiens semi-dirigés par des questions ouvertes.

La préparation d'un entretien à questions ouvertes exige du chercheur qu'il élabore un protocole de questions générales concernant les sujets à couvrir en vue de se laisser la liberté de diriger l'entretien dans toutes les directions intéressantes et susceptibles de fournir des

données pertinentes (Boutin, 2006). Ainsi, nous souhaitons que l'entretien nous permette de préciser la signification que la personne accorde à tel ou tel phénomène. Pour en arriver à un tel entretien, il est nécessaire que l'intervieweur soit préparé. En effet, il « doit se donner un entraînement aux techniques de l'entrevue, en particulier au style d'entrevue qu'il veut utiliser, afin d'éviter les erreurs qui contaminent les données » (Van der Maren, 2004 : 313). Afin de remédier à ce risque, nous avons procédé à trois entretiens exploratoires auprès d'enseignants d'une des deux écoles, ce qui nous a permis de revoir l'ordre de certaines questions, d'en reformuler certaines et de retirer les questions qui nous semblaient superflues ou qui n'étaient pas suffisamment en lien avec notre objectif de recherche. Les annexes C, D, E et F (Guides d'entretien) présentent les questions posées aux participants lors des entretiens.

Par la suite, nous avons réalisé 16 entretiens auprès d'enseignants et enseignantes (d'une durée de 45 minutes à une heure). Les entretiens ont eu lieu dans les salles de classe des enseignants. Nous avons également réalisé 2 entretiens auprès des directions d'école (1 par école) et 4 avec les parents d'élèves (2 parents par école). Les entretiens avec les directions et les parents d'élèves (d'une durée de 45 minutes à 1 heure) ont eu lieu dans des locaux de l'école (bureaux de la direction et de l'administration).

En somme, l'entretien semi-dirigé est pertinent pour notre objectif de recherche puisqu'il constitue un instrument analytique qui permet d'accorder une grande importance aux interprétations que les acteurs font de leur action et des événements de l'environnement, « il s'agit alors de comprendre l'expérience de ceux qui partagent une condition donnée et de débusquer les significations qu'ils y investissent » (Demazière, 2011 : 6).

### 3.2.3 Thèmes abordés lors des entretiens

Les thèmes abordés lors des entretiens nous ont permis de répondre de manière plus spécifique à notre deuxième question de recherche : *Dans le contexte contemporain du Québec, comment s'articulent les rapports sociaux de sexe au sein des écoles?*

Lors des entretiens menés auprès des enseignants et enseignantes, nous avons notamment abordé le vécu de leur travail. Nous les avons questionnés sur les interactions, les tensions,

la façon dont ils se définissent par rapport aux collègues, de leur sexe et du sexe opposé, qui travaillent auprès d'eux. Nous nous sommes également intéressés à leur trajectoire et aux particularités qui les ont incités à choisir et à exercer le métier d'enseignant. Les entretiens auprès des directions d'école et des parents d'élèves abordent sensiblement les mêmes thèmes, mais selon des angles différents. Nous avons également fait rapporter des incidents critiques sur plusieurs thèmes (relations avec les collègues, relations avec les parents d'élèves, relations avec la direction, etc.) et nous avons croisé chaque thématique avec la question du genre.

Voici les thèmes qui étaient abordés auprès des enseignants et enseignantes :

- 1-Processus de choix de carrière;
- 2-Relation avec les parents d'élèves (pères et mères);
- 3-Perception et relations avec la direction;
- 4-Relation avec les élèves (rapport maître/élève);
- 5-Gestion de classe;
- 6-Relations avec les collègues de travail (hommes et femmes);
- 7-La présence des hommes en enseignement primaire;
- 8-Les rapports sociaux de sexe au sein de l'école;
- 9-Définition d'un « bon enseignant » (indépendamment du genre).

Voici les thèmes qui étaient principalement abordés auprès des directions d'école :

- 1-Accueil et intégration des hommes et des femmes lors de l'insertion professionnelle;
- 2-Relation des enseignants avec les parents d'élèves;
- 3-Relation des enseignantes avec les parents d'élèves;
- 4-Différenciation des rapports maître/élève et genre;
- 5-Relations entre les enseignants et les enseignantes;
- 6-Différenciation des rapports entre enseignants/enseignantes et la direction;
- 7-Les rapports sociaux de sexe au sein de l'école;
- 8-Définition d'un « bon enseignant » (indépendamment du genre).

Voici les thèmes qui étaient abordés auprès des parents d'élèves :

- 1-Relation entre parents et enseignantes;

- 3-Relation entre parents et enseignants;
- 4-Différenciation des rapports maître/élève selon le sexe de l'enseignant;
- 5-La présence des hommes en enseignement primaire;
- 6-Les rapports sociaux de sexe au sein de l'école;
- 7-Définition d'un « bon enseignant » (indépendamment du genre).

### 3.3 Traitement et analyse des données

Afin de répondre à nos questions de recherche, nous avons procédé à une analyse des données collectées à la lumière des concepts de la sociologie du genre et nous avons identifié les caractéristiques relatives à la dynamique des rapports sociaux de sexe au sein du personnel enseignant. Nous avons également analysé les représentations du rôle des enseignants et des enseignantes afin de voir dans quelle mesure elles sont genrées ou non. Pour ce faire, nous avons effectué une analyse de contenu thématique.

Pour répondre aux questions de recherche de cette phase empirique, une analyse de contenu a été réalisée sur les données issues des entretiens (Miles & Huberman, 2010; Mucchielli, 2006). Analyser le contenu (d'un document ou d'une communication), c'est [...] rechercher les informations qui s'y trouvent, dégager le sens ou les sens de ce qui est présenté, formuler et classer tout ce que « contient » ce document ou cette communication (Mucchielli, 2006, p. 23). Dans un premier temps, les entretiens enregistrés ont été transcrits fidèlement et rendus anonymes. Ce matériel textuel a permis une analyse de type logico-sémantique, c'est-à-dire une compréhension du sens du discours et non de sa forme (Mucchielli, 2006). Notre méthode d'analyse de contenu suit les étapes proposées par L'Écuyer (1990). Cet auteur se base sur différents ouvrages, notamment celui de Mucchielli (1979) :

1. Les entretiens sont relus dans leur ensemble pour en faire une « analyse flottante »;
2. Le texte est découpé en unités de sens. Ce sont des « énoncés plus restreints possédant un sens complet en eux-mêmes ». Il peut s'agir de mots, de phrases ou même de paragraphes;
3. Les unités de sens sont classées à l'intérieur de catégories par analogie de sens. Grâce au classement des données, les catégories sont ensuite multipliées (nouvelles catégories) et/ou affinées (plusieurs niveaux sont créés dans une même catégorie).

4. Finalement, L'Écuyer (1990) propose une analyse quantitative et qualitative du matériel, puis une interprétation des résultats. Selon la posture définie et les objectifs de la recherche, le choix a été fait pour cette phase d'effectuer uniquement une analyse qualitative des données.

Dans notre travail, l'analyse consiste à faire la synthèse des effets de la présence d'hommes enseignants sur la dynamique des rapports sociaux de sexe au sein de l'école primaire. Afin de traiter les données, les analyses ont suivi plusieurs étapes successives : analyse de cas (enseignants, enseignantes, directions et parents), analyse de contexte (école 1, école 2) et analyses croisées (entre cas et contextes). Ces dernières ainsi que les thèmes de codage sont détaillés dans la prochaine section.

### 3.3.1 Une analyse thématique

La méthode d'analyse qui a été utilisée est une analyse thématique. Cette section présente tout d'abord les caractéristiques de cette méthode d'analyse, puis les principales étapes analytiques qui ont permis de parvenir aux résultats de recherche ainsi que les thèmes utilisés lors du codage analytique.

Pour Paillé et Mucchielli (2008), l'analyse thématique se définit comme « la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé, et en rapport avec l'orientation de recherche » (p. 162). Cette méthode d'analyse comporte surtout des avantages de souplesse et de traitement. Elle favorise une thématisation « en continu » (Paillé et Mucchielli, 2008) et offre aussi la possibilité de dégager un certain nombre de « thèmes » (Karsenti et Demers, 2011 ; Paillé et Mucchielli, 2008) selon un travail interprétatif interne.

Une démarche d'induction modérée (Savoie-Zajc, 2011) nous a permis de ré-exploiter les dimensions conceptuelles du chapitre théorique, selon un processus régulier d'allers-retours entre la recherche et l'empirie, respectant également la démarche ethnographique.

L'analyse thématique a été réalisée en deux étapes complémentaires qui ont permis de documenter l'articulation des rapports sociaux de sexe. Les thématiques dégagées étant des réponses aux questions de recherche, le recoupement thématique a été mis en relation avec

l'objectif et les questions de recherche (Huberman et Miles, 1991 ; Yin, 2009). Lors des étapes de codage, nous avons mis en place une opération systématique de repérage et de regroupement des thématiques à analyser. Nous avons également opéré une distinction entre l'étape du codage descriptif et l'étape du codage analytique. Ces étapes sont détaillées dans les sections suivantes.

### 3.3.2 Le codage descriptif

Afin de faire le codage descriptif, nous avons au préalable retranscrit et colligé les 22 entretiens (environ 100 heures de transcription). À partir des verbatims des entretiens, nous avons fait un résumé « vertical » de chaque interview afin d'avoir un portrait global du discours de chaque répondant. Nous avons ensuite fait une première lecture de ces résumés afin de faire ressortir les différentes catégories de codes descriptifs et de commencer à noter les thèmes. Nous avons également créé un document synthèse afin de reprendre les différents thèmes. Ce document a servi d'ébauche à la présentation des résultats et il s'est bonifié tout au long des relectures des concepts mobilisés dans le cadre théorique (le genre, les rapports sociaux de sexe, la division sexuée du travail et la domination masculine) et du recouplement des thèmes.

Par la suite, nous avons procédé au codage descriptif des 22 entretiens à la lumière des catégories descriptives provenant des différents questionnaires et déterminés à la première lecture des entretiens. Cette étape a été réalisée à l'aide du logiciel N'Vivo 10. Lors du codage, un journal de bord a été utilisé afin d'y noter les questions émergentes, les incohérences, les regroupements thématiques à faire, les distinctions entre les thèmes descriptifs des thèmes analytiques ainsi que les premiers constats de croisements et de triangulation des données.

Tout au long du codage descriptif, plusieurs modifications ont été apportées à la grille de codage initiale. Après avoir distingué des codes plus analytiques que descriptifs (par exemple le code rapports sociaux de sexe), nous les avons retirés de la grille de codage descriptif afin de les insérer dans la grille de codage analytique. Cette démarche nous a également permis de cibler des entretiens plus riches pour l'analyse. De plus, nous avons précisé certains codes et procédé à des recouplements. Enfin, nous avons créé des codes

spécifiques aux discours des directions et des parents puisque les questions différaient selon le type de répondants (enseignants, directions, parents).

### 3.3.3 Le codage analytique

La stratégie analytique déployée a été mise en place selon les principes de la thématisation en continu (Paillé et Mucchielli, 2012). Nous avons opéré plusieurs allers-retours entre les données des entretiens et la théorie. Les thèmes issus du cadre théorique ont dû être validés empiriquement avant de faire partie de la nomenclature conceptuelle finale, et être complétés par les données issues du terrain. L'analyse a ainsi permis de dégager des unités de sens significatives, celles-ci pouvant prendre la forme d'un mot, d'une phrase ou d'un paragraphe. Plusieurs exercices de découpage ont conduit à fragmenter le contenu et ainsi parvenir à une optimisation des données exploitables. Ces étapes nous ont permis d'opérationnaliser le concept de rapports sociaux de sexe.

L'étape préalable du codage descriptif a été fort utile, car elle a permis de déterminer plusieurs codes analytiques. Le codage analytique nous a conduit à faire plusieurs comparaisons, croisements et ultimement à faire certaines triangulations entre les réponses semblables des différents types de répondants (enseignants, directions, parents). Nous avons également élaboré certaines hypothèses lors du codage analytique. Certaines hypothèses se sont complexifiées au cours du codage des différents entretiens, d'autres non.

Enfin, certains thèmes ont émergé lors du codage, comme les thèmes d'intersectionnalité, le fait de materner ou de paterner par exemple. L'importance de considérer la variable ethnique des répondants s'est également révélée au fur et à mesure du codage. Les thèmes les plus pertinents sur le plan théorique et sur le plan empirique ont ensuite été regroupés et ordonnancés. Plusieurs sous-thèmes ont ainsi été dégagés en lien avec les concepts de genre, de rapports sociaux de sexe, de division sexuée du travail et de domination masculine. Afin de répondre à notre deuxième question de recherche, *Dans le contexte contemporain du Québec, comment s'articulent les rapports sociaux de sexe au sein des écoles?*, voici les principaux sous-thèmes de codage utilisés : naturalisation, dénaturalisation, métiers relationnels, sollicitude, stéréotype de genre, dynamique favorable aux hommes, dynamique

favorable aux femmes, remise en cause du rapport de domination, identité genrée, intersectionnalité, materner, paterner.

### 3.4 Les sites de recherche

Afin de réaliser notre étude, nous avons mené des entretiens au sein de deux écoles primaires : une école située dans un milieu favorisé et une école située dans un milieu défavorisé. Nous avons demandé des autorisations (approbations éthiques) auprès de deux commissions scolaires francophones de l'île de Montréal : la Commission scolaire de Montréal (CSDM) ainsi que la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB). Étant donné que nous avons reçu une réponse positive de la CSDM et une réponse négative de la CSMB, nous avons décidé de réaliser nos entretiens dans deux écoles de la CSDM. Les échantillons de chacune des écoles devaient avoir 4 enseignants masculins, donc nous nous sommes dirigés vers des écoles où il y a un grand nombre d'élèves (plus de 600), afin de pouvoir y retrouver le plus d'hommes possible dans le corps enseignant.

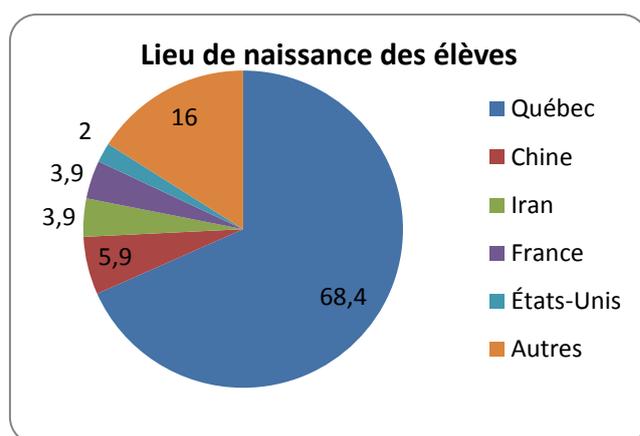
Pour sélectionner les écoles, nous avons utilisé l'indice de défavorisation établi par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES). Les données relatives à la défavorisation en milieu scolaire sont calculées à l'aide de deux variables : l'indice du seuil de faible revenu (SFR) et l'indice de milieu socio-économique (IMSE). L'IMSE est constitué de la proportion des familles avec enfants dont la mère n'a pas de diplôme, certificat ou grade (ce qui représente les deux tiers du poids de l'indice) et la proportion de ménages dont les parents n'étaient pas à l'emploi durant la semaine de référence du recensement canadien (ce qui représente le tiers du poids de l'indice). Ainsi, selon l'IMSE, nous avons sélectionné une école en milieu favorisé dont le rang décile se situe entre 1 et 3 et une école en milieu défavorisé dont le rang décile se situe entre 8 et 10.

Selon l'indice de défavorisation et la taille des écoles, nous avons approché deux directions d'écoles qui ont manifesté de l'intérêt pour notre recherche et qui ont accepté de nous laisser recruter des participants au sein de leur établissement.

### 3.4.1 École 1

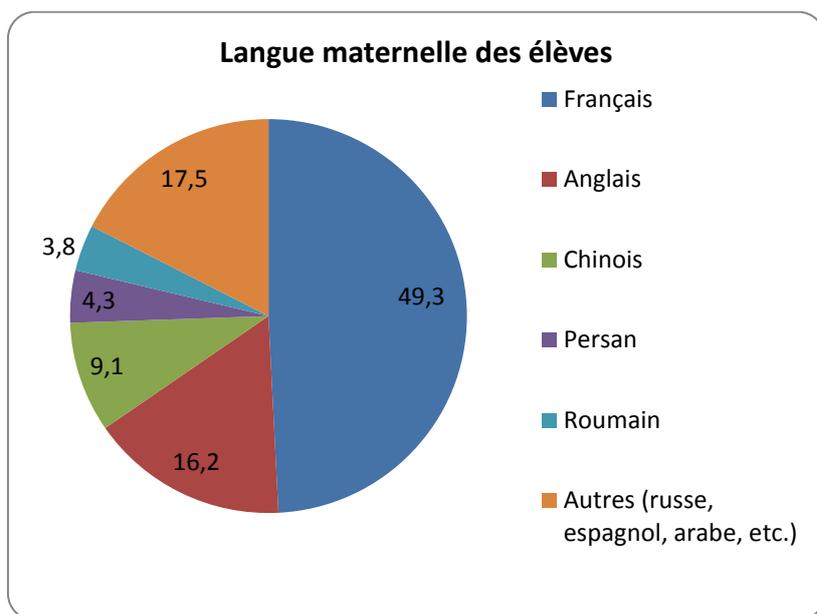
L'école 1 est une école primaire située dans un quartier favorisé de la ville de Montréal au niveau socio-économique. Environ 850 élèves fréquentent cette école chaque année. Selon l'indice de *défavorisation*, elle se situe au 3<sup>e</sup> rang décile, ce qui en fait une des écoles les plus favorisées de la commission scolaire à laquelle elle appartient. Il s'agit d'une école qui accueille des élèves du préscolaire (maternelle 5 ans) à la 6<sup>e</sup> année du primaire. L'école compte aussi des classes d'accueil. En ce qui a trait au portrait sociolinguistique de l'école pour l'année scolaire 2015-2016 : 68,4% des 846 élèves de l'école sont nés au Québec alors que 5,9% ont pour lieu de naissance la Chine, 3,9% l'Iran, 3,9% la France, 2% les États-Unis et les 16% restants viennent d'environ 40 pays différents.

Figure 2 – Lieu de naissance des élèves – École 1



Pour ce qui est de la langue maternelle des élèves, 49,3% parlent français alors que 16,2% d'entre eux parlent anglais, 6,5 % chinois, 4,3% persan, 3,4% roumain et les 20% d'élèves restants parlent plus de 35 langues différentes.

Figure 3 – Langue maternelle des élèves – École 1



En ce qui a trait à la composition des classes de l'école pour l'année scolaire 2015-2016, l'école compte, au préscolaire, une classe de maternelle régulière et deux classes de maternelle d'accueil. Au premier cycle, on retrouve six classes de 1<sup>re</sup> année, cinq classes de 2<sup>e</sup> année, une classe combinée 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> année ainsi qu'une classe d'accueil, pour un total de 13 classes. Au deuxième cycle, l'école comporte cinq classes de 3<sup>e</sup> année, cinq classes de 4<sup>e</sup> année et une classe d'accueil, pour un total de 11 classes. Enfin, au troisième cycle, on retrouve trois classes de 5<sup>e</sup> année, cinq classes de 6<sup>e</sup> année et une classe d'accueil, pour un total de neuf classes. En tout, on retrouve 9 titulaires au préscolaire et 33 titulaires au primaire.

Au niveau des enseignants spécialistes, l'école compte deux enseignants en musique, deux enseignants en arts plastiques, deux enseignants en anglais et trois enseignants en éducation physique. Il y a également trois orthopédagogues, une orthophoniste, un psychoéducateur, une technicienne en éducation spécialisée et une enseignante en soutien linguistique. L'école reçoit aussi l'appui de trois ressources du quartier : une hygiéniste dentaire, une infirmière et une travailleuse sociale.

Enfin, au niveau de la composition du personnel enseignant de l'école 1 selon le sexe, on retrouve 1 enseignant masculin sur 13 au premier cycle, 3 enseignants masculins sur 11 au deuxième cycle et 2 enseignants masculins sur 9 au troisième cycle. Chez les enseignants

spécialistes, on retrouve 3 enseignants masculins sur 9. On compte donc 9 enseignants masculins et 32 enseignantes pour un total de 41 enseignants. En somme, l'école 1 comporte environ 22% (9/41) d'enseignants masculins pour l'ensemble des enseignants et 19% (6/32) chez les titulaires de classe uniquement. Ces taux sont deux fois plus élevés que la moyenne des écoles publiques québécoises pour l'année scolaire 2015-2016, soit 11% pour tous les enseignants du primaire et 7,5% pour les titulaires de classe (MEES, 2016).

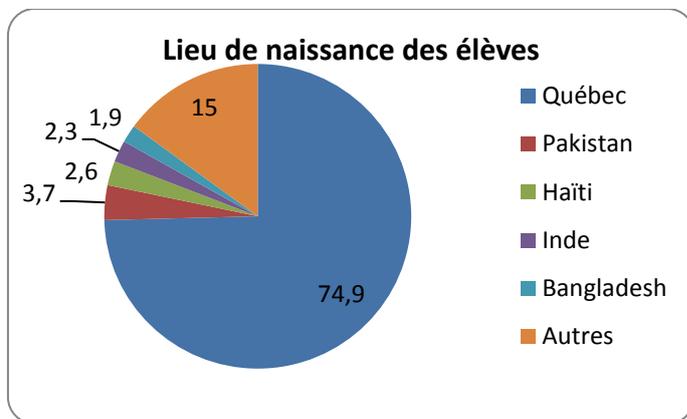
**Tableau III – Répartition des classes et du sexe des enseignants selon les différents niveaux – École 1 (2015-2016)**

Année (niveau)	Nombre d'enseignants	Répartition hommes/femmes	
		Hommes	Femmes
1 <sup>re</sup> année	6	1	5
2 <sup>e</sup> année	5	0	5
1 <sup>re</sup> /2 <sup>e</sup> combinée	1	0	1
Accueil 1 <sup>er</sup> cycle	1	0	1
3 <sup>e</sup> année	5	0	5
4 <sup>e</sup> année	5	3	2
Accueil 2 <sup>e</sup> cycle	1	0	1
5 <sup>e</sup> année	3	1	2
6 <sup>e</sup> année	5	1	4
Accueil 3 <sup>e</sup> cycle	1	0	1
Spécialistes	9	3	6
<b>Total</b>	41	9	33

### 3.4.2 École 2

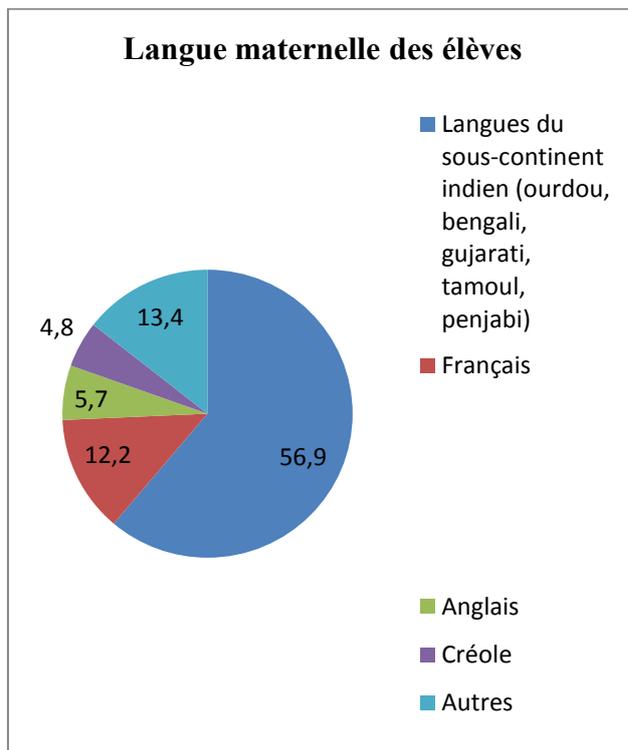
Quant à l'école 2, il s'agit d'une école primaire située dans un quartier défavorisé de la ville de Montréal au niveau socio-économique. Selon l'indice de défavorisation, elle se situe au 10<sup>e</sup> rang décile, ce qui en fait une école située en milieu très défavorisé. Cette école accueille environ 650 élèves, du préscolaire (4 ans) à la 6<sup>e</sup> année. En ce qui a trait au portrait sociolinguistique, c'est une école multiethnique: 75% des 646 élèves de l'école sont nés au Québec alors que 4% ont pour lieu de naissance le Pakistan, 3% Haïti, 2% l'Inde, 2% le Bangladesh, 2 % le Maroc et le reste des élèves de l'école sont nés dans plus de 30 pays différents.

Figure 4 – Lieu de naissance des élèves - École 2



La langue maternelle des élèves est très diversifiée : 12% parlent le français alors que 14% des élèves parlent ourdou, 14 % bengali, 11% pendjabi, 10% tamoul, 7% arabe, 6% gujarati et 5% créole. C'est donc près de 57% des élèves qui ont pour langue maternelle une langue du sous-continent indien (zone de l'Asie du Sud).

Figure 5 – Langue maternelle des élèves – École 2



Voici la répartition des classes selon les niveaux pour l'année scolaire 2015-2016. L'école compte deux classes de prématernelle (4 ans), six classes de maternelle, dont une d'accueil. Au premier cycle, on retrouve quatre classes de 1<sup>re</sup> année, cinq classes de 2<sup>e</sup> année et une classe d'accueil. Au 2<sup>e</sup> cycle, il y a quatre classes de 3<sup>e</sup> année, quatre classes de 4<sup>e</sup> année, une classe combinée 3<sup>e</sup>-4<sup>e</sup>, une classe d'accueil et une classe DGA (difficultés graves d'apprentissage). Quant au 3<sup>e</sup> cycle, il comporte quatre classes de 5<sup>e</sup> année et trois classes de 6<sup>e</sup> année, ce qui totalise 8 titulaires au préscolaire et 28 titulaires au primaire.

Au niveau des enseignants spécialistes, l'école 2 compte deux enseignants d'anglais, trois enseignants en musique, deux enseignants en éducation physique et un enseignant en arts plastiques. L'école comporte également quatre orthopédagogues, un psychologue, un orthophoniste, deux psychoéducatrices, deux techniciennes en éducation spécialisée et un enseignant en soutien linguistique. L'école reçoit également l'appui de nombreuses ressources du quartier : une infirmière, une travailleuse sociale, une hygiéniste dentaire et une intervenante communautaire scolaire.

Enfin, voici la composition du personnel enseignant de l'école 2 selon le sexe : on retrouve 1 enseignant masculin sur 10 au 1<sup>er</sup> cycle, 1 enseignant masculin sur 11 au 2<sup>e</sup> cycle et 2 enseignants masculins sur 7 au 3<sup>e</sup> cycle. Chez les enseignants spécialistes, on compte 1 enseignant masculin sur 8. Le total est de 5 enseignants masculins et 31 enseignantes pour un total de 36 enseignants. En somme, l'école 2 compte environ 14% (5/36) d'enseignants masculins pour l'ensemble des enseignants et 14% également (4/28) chez les titulaires uniquement. Ces taux sont légèrement plus hauts que la moyenne des écoles publiques québécoises pour l'année scolaire 2015-2016, soit 11% pour tous les enseignants du primaire et 7,5% pour les titulaires de classe (MEES, 2016).

**Tableau IV – Répartition des classes et du sexe des enseignants selon les différents niveaux – École 2 (2015-2016)**

Année (niveau)	Nombre d'enseignants	Répartition hommes/femmes	
		Hommes	Femmes
1 <sup>re</sup> année	4	1	3
2 <sup>e</sup> année	5	0	5
Accueil 1 <sup>re</sup>	1	0	1
3 <sup>e</sup> année	4	0	4
4 <sup>e</sup> année	4	1	3
3 <sup>e</sup> /4 <sup>e</sup> combinée	1	0	1
Classe DGA	1	0	1
Accueil	1	0	1
5 <sup>e</sup> année	4	1	3
6 <sup>e</sup> année	3	1	2
Spécialistes	8	1	7
<b>Total</b>	36	5	32

### 3.5 Les enseignants et les enseignantes

Afin de procéder à l'analyse des résultats et de bien situer les enseignants et enseignantes de notre échantillon, voici deux tableaux qui présentent leurs caractéristiques. Afin de masquer le nom des répondants dans l'analyse, des pseudonymes ont été utilisés. Considérant que notre analyse porte sur les rapports de sociaux de sexe au sein de l'école, les tableaux sont

séparés selon le sexe des enseignants : un premier tableau pour les enseignants et un second pour les enseignantes.

**Tableau V – Caractéristiques des enseignants des écoles 1 et 2**

<b>Enseignant</b>	<b>Âge</b>	<b>Origine ethnoculturelle</b>	<b>Classe sociale d'origine<sup>4</sup></b>	<b>Expérience</b>	<b>Nombre d'écoles<sup>5</sup></b>	<b>Diplôme</b>	<b>Poste actuel</b>
E1, Hugo, École 1	33	Amérique du Nord	Défavorisée	7 ans	5	BAC Ens. des arts	Titulaire 5 <sup>e</sup> année
E2, Marc, École 1	52	Europe (1 <sup>re</sup> gén.)	Moyenne	22 ans	3	BAC Ens. français sec.	Titulaire 3 <sup>e</sup> année
E3, Philippe, École 1	44	Amérique du Nord	Moyenne	15 ans	3	BAC Ens. primaire	Titulaire 6 <sup>e</sup> année
E4, Yves, École 1	51	Amérique du Nord	Défavorisée	20 ans	8	BAC Ens. Éd.phys.	Ens. Éd. Phys.
E5, Gabriel, École 2	42	Amérique du Nord	Moyenne	19 ans	5	BAC Ens. primaire	Titulaire 4 <sup>e</sup> année
E6, Jules École 2	39	Amérique du Nord	Favorisée	16 ans	3	BAC Ens. primaire	Titulaire 1 <sup>re</sup> année
E7, Paul, École 2	62	Amérique du Nord	Moyenne	27 ans	1	Certificat Ens. des arts	Ens. Soutien ling.
E8, Maxime, École 2	51	Amérique du Nord	Moyenne	19 ans	4	BAC Ens. Éd.phys.	Ens. Éd. Phys.

<sup>4</sup> La classe sociale d'origine a été établie selon la représentation de l'enseignant. Cette question ne figurant pas dans le guide d'entretien, nous avons communiqué une seconde fois, par courriel et par téléphone, avec les participants afin d'obtenir cette information.

<sup>5</sup> Ceci fait référence au nombre d'écoles fréquentées depuis le début de la carrière pour un contrat d'une durée minimale d'un an.

**Tableau VI – Caractéristiques des enseignantes des écoles 1 et 2**

Enseignante	Âge	Origine ethnoculturelle	Classe sociale d'origine	Expérience	Nombre d'écoles	Diplôme	Poste actuel
E9, Catherine, École 1	31	Amérique du Sud (2 <sup>e</sup> génération)	Favorisée	5 ans	3	BAC Ens. primaire	Titulaire 3 <sup>e</sup> année
E10, Anne, École 1	35	Amérique du Nord	Favorisée	5 ans	2	BAC Ens. primaire	Titulaire 3 <sup>e</sup> année
E11, Clémence, École 1	31	Amérique du Nord	Moyenne	5 ans	1	BAC Ens. primaire	Titulaire 5 <sup>e</sup> année
E12, Jade, École 1	44	Amérique du Sud (1 <sup>re</sup> génération)	Favorisée	17 ans	7	BAC Ens. Éd.phys.	Ens. Éd. Phys.
E13, Karine, École 2	61	Amérique du Nord	Moyenne	34 ans	5	BAC Ens. primaire	Titulaire 2 <sup>e</sup> année
E14, Laure, École 2	28	Amérique du Nord	Moyenne	5 ans	2	BAC Ens. primaire	Titulaire 4 <sup>e</sup> année
E15, Martine, École 2	45	Amérique du Nord	Défavorisée	18 ans	8	BAC Ens. français langue sec.	Titulaire 2 <sup>e</sup> année
E16, Noémie, École 2	69	Afrique (Maghreb) (1 <sup>re</sup> génération)	Favorisée	18 ans	6	BAC Ens. Éd.phys.	Enseignant Éd. Phys.

### 3.6 Les parents d'élèves et les directions d'école

Afin d'obtenir des informations supplémentaires sur les rapports sociaux de sexe au sein des deux écoles dans lesquelles les entretiens ont été réalisés, nous avons également rencontré d'autres acteurs que les enseignants : des parents d'élèves et la direction de chacune des écoles. Notre analyse des rapports sociaux de sexe chez les enseignants sera ainsi enrichie par cet éclairage des parents d'élèves et des directions d'école. Nous allons porter un regard sur la manière dont ces acteurs, parents et directions peuvent influencer les rapports sociaux de sexe avec leurs propres catégories *genrées*. Nous croyons que ces acteurs peuvent influencer les constructions identitaires et les pratiques des enseignants.

Notre échantillon pour cette autre catégorie d'acteurs est moins important que l'échantillon d'enseignants (n=16). Il est composé de quatre parents d'élèves provenant de quatre familles

différentes (3 mères et 1 père) et de deux directrices d'école. Les deux parents de l'école 1 (un père et une mère) sont d'origine québécoise et de classe sociale favorisée alors que les deux parents de l'école 2 (deux mères) sont d'origine indienne et de classe sociale défavorisée. Parmi les parents d'élèves interviewés, trois parents ont trois enfants chacun : trois filles pour un parent (un père) et deux garçons et une fille pour les deux autres parents (deux mères). Le quatrième parent (une mère) a un seul enfant : il s'agit d'un garçon. Tous les parents rencontrés ont eu l'occasion de voir un ou plusieurs de leurs enfants évoluer dans une classe où l'enseignant titulaire est un homme au moins une fois tout au long du parcours primaire de leurs enfants.

Au total, les enfants des quatre parents ont eu beaucoup plus de femmes enseignantes que d'hommes à l'école primaire : le parent 1 de l'école 1 a eu pour ses 3 enfants deux enseignants masculins sur 18 enseignants, le parent 2 de l'école 1 a eu pour ses 3 enfants un enseignant masculin sur 16 enseignants, le parent 1 de l'école 2 a eu pour ses 3 enfants, quatre enseignants masculins sur 15 enseignants et le parent 2 de l'école 2, trois enseignants masculins sur 6 enseignants pour son fils unique.

En ce qui a trait aux directions d'école, les deux sont des femmes d'origine québécoise. La directrice de l'école 1 a enseigné pendant 10 ans comme titulaire au 3<sup>e</sup> cycle du primaire et comme enseignante en adaptation scolaire au 1<sup>er</sup> cycle du secondaire. Elle a ensuite été conseillère pédagogique pendant 3 ans. Elle est à la direction depuis environ 12 ans, et elle a eu des postes comme directrice tant au secondaire qu'au primaire. Quant à la directrice de l'école 2, elle a tout d'abord enseigné pendant 12 ans à l'éducation des adultes et elle est maintenant à la direction depuis 14 ans. Après avoir été directrice adjointe pendant 4 ans au primaire, elle a fait le saut comme directrice d'école au primaire où elle termine sa 10<sup>e</sup> année.

Chapitre 4  
L'évolution historique et morphologique du corps enseignant  
dans le système éducatif du Québec : 1608 à 2016

## Chapitre 4 : L'évolution historique et morphologique du corps enseignant dans le système éducatif du Québec (1615 à 2015)

Lorsqu'on regarde les rapports de genre dans l'enseignement au Québec sur le long terme, force est de constater qu'il y a beaucoup de femmes, et ce, depuis fort longtemps. Bien qu'il y ait eu certaines fluctuations, les femmes ont toujours été majoritaires au sein du personnel enseignant. En effet, à compter des années 1830, le système scolaire du Québec sera caractérisé par un véritable processus de féminisation du personnel enseignant. Cette féminisation de l'effectif enseignant n'est pas uniquement propre au Québec, mais elle est plus précoce à cet endroit que dans le reste de l'Amérique du Nord, où elle aura lieu à partir de 1875. Afin d'en éclaircir les différentes raisons, certains facteurs ont été avancés par des historiens de l'éducation. Ces facteurs sont principalement d'ordre institutionnel (l'Église ou l'État qui contrôle le système éducatif), économique (modes de financement, salaires, possibilité d'emploi) et culturel (raisons pour lesquelles les femmes sont préférées par l'Église et les communautés rurales). Le présent chapitre a pour objectif de présenter les fluctuations de la répartition du personnel enseignant du Québec ainsi que les raisons de ces fluctuations qui, pour les historiens, sont liées en partie à l'évolution du système éducatif.

Nous tenons à préciser que la documentation statistique présentée dans ce chapitre sur le primaire et le secondaire est fondée sur l'information disponible dans les travaux historiques publiés et reste partielle, en particulier pour le secondaire. Ainsi, le niveau primaire a été principalement étudié dans ce chapitre, car il est le niveau le mieux documenté. Par ailleurs, l'école secondaire de l'époque ne correspond pas aux niveaux de l'école secondaire d'aujourd'hui et elle a longtemps été accessible uniquement aux garçons et à une petite élite féminine, excluant le collège qui menait à l'université et qui était réservé aux garçons. Conséquemment, le personnel enseignant des écoles secondaires était en très grande majorité masculin.

#### 4.1 Première période de cléricatisation et de féminisation: 1615 à 1800

Des origines de la Nouvelle-France jusqu'à 1801, les écoles du Canada sont des institutions d'Ancien Régime qui sont prises en charge par les Églises chrétiennes. Pendant cette période, on ne peut guère parler d'un système éducatif puisque les institutions existantes demeurent très isolées les unes par rapport aux autres (Charland, 2009).

À compter de 1615, les Récollets (ordre religieux fondé au Moyen Âge et appartenant à la famille des Franciscains) ouvrent une petite école pour garçons à Québec. Les Jésuites (ordre religieux de prêtres fondé par Ignace de Loyola à la Renaissance) feront de même en 1635 et les Sulpiciens (association de religieux fondée à Paris au 17<sup>e</sup> siècle), à Montréal, en 1666. Il y a également des écoles de filles : la première est fondée à Québec, en 1639, par les Ursulines (ordre religieux féminin fondé en Italie au 16<sup>e</sup> siècle), et la seconde, par Marguerite Bourgeoys, à Montréal, en 1657 (Charland, 2009). Vers le milieu du 17<sup>e</sup> siècle, d'autres écoles de filles voient le jour. On fait alors appel à d'autres femmes pour enseigner : « surtout dans les villes, on doit recourir à des femmes pour enseigner aux fillettes » (Dufour et Dumont, 2004). Dans les milieux catholiques, ces femmes sont pratiquement toutes des religieuses.

À partir de 1760, avec la capitulation de Montréal, le territoire passe sous la juridiction de l'Angleterre et les communautés religieuses ne peuvent plus recruter d'enseignants religieux en France comme c'était le cas avant 1760. En 1760, la majorité des écoles sont tenues par des religieuses de la Congrégation Notre-Dame (ordre religieux fondé à Montréal par Marguerite Bourgeoys).

Bien qu'on ne retrouve pas de système éducatif au Québec avant 1801, sous le régime français, l'éducation est confiée à des communautés religieuses enseignantes qui sont majoritairement des femmes. Ainsi, de 1615 à 1800, pendant une période d'environ 185 ans, les femmes étaient majoritaires dans le corps enseignant du primaire. Il y a donc un lien important à faire entre la cléricatisation et la féminisation du corps enseignant.

## 4.2 Une laïcisation et masculinisation temporaire du corps enseignant : 1801 à 1831

Dès le début du 19<sup>e</sup> siècle, des efforts importants auront lieu dans le but d'assurer une scolarisation massive de la jeune population du Québec, par la mise en place des premiers systèmes scolaires publics. Ces régimes étatiques auront pour conséquence de provoquer l'arrivée des laïcs dans la profession enseignante (Dufour et Dumont, 2004). De 1801 à 1831, les écoles sont contrôlées par l'État et dès lors, il y aura une vision différente du système d'éducation. L'État tentera à ce moment de développer le système d'éducation, mais il subsiste à cette époque un contexte de tensions politiques très fortes puisque l'influence de l'Église catholique est relativement réduite par le pouvoir britannique dans le domaine de l'éducation. Les Français et les Anglais avaient deux visions opposées du système éducatif. Pour les Français, l'enseignement relève du domaine religieux et de l'Église alors que les Anglais souhaitent des écoles contrôlées par l'État (Labarrère-Paulé, 1965). Cette période sera donc marquée par une dure lutte entre l'État et l'Église autour de l'organisation scolaire. Sur une période d'environ 30 ans (1801 à 1831), l'Assemblée législative adoptera trois lois scolaires. Les deux premières lois scolaires auront peu de succès, mais l'*Acte pour encourager l'éducation élémentaire*, adopté en 1829, entrainera la création d'un véritable réseau scolaire dans lequel « on serait passé d'une situation où 1 enfant sur 15 allait à l'école en 1828, à 1 enfant sur 3 en 1832 » (Charland, 2009 : 34).

### 4.2.1 Les écoles de l'Institution Royale

Tout d'abord, en 1801, un comité d'études propose un projet de loi dont résulte la Loi de l'Institution royale. Afin de créer une école « royale » dans leur localité, les habitants peuvent décider si celle-ci sera française ou anglaise, avec un maître catholique ou protestant, ce qui permet de respecter les choix linguistiques et religieux de la population. Toutefois, l'Église catholique y voit tout de même un moyen clair pour assimiler les francophones à la langue anglaise et à la religion anglicane (Dufour, 1997; Dufour et Dumont, 2004; Charland, 2000, 2005). Elle n'accepte donc pas cette intrusion de l'État dans son domaine et elle recommande à ses ouailles de boycotter l'Institution Royale.

Ensuite, en 1824, les députés adoptent l'Acte pour faciliter l'établissement et la dotation d'écoles primaires dans les paroisses : « Loi des écoles de fabrique » (Charland, 2005). Par cette loi, l'Assemblée législative confie à des corporations contrôlées par les paroisses (des

fabriques) la mise en place d'un réseau d'écoles catholiques. Ainsi, la fabrique peut consacrer le quart des revenus de la paroisse à l'entretien d'une école et au salaire du maître. Toutefois, cette loi aura peu de succès, puisque des curés et des fabriques tiennent déjà des écoles et la nouvelle loi ne fait que donner un cadre juridique à ce genre d'entreprise (Charland, 2005 : 66). Ces écoles sont également mal connues dans les paroisses qui sont souvent trop pauvres pour s'offrir une école (Dufour, 1997; Dufour et Dumont, 2004). Ainsi, il n'y aura que quelques écoles de fabrique qui verront le jour.

#### 4.2.2 Les écoles de syndics

Enfin, vers 1828, des pétitions seront déposées par la population à l'Assemblée législative pour avoir un meilleur accès à l'éducation. Ces dernières amèneront un groupe de députés de la Chambre à faire une enquête sur l'enseignement. Ainsi, l'Acte pour encourager l'éducation élémentaire, adopté en 1829, entrainera la création d'un véritable réseau scolaire (Charland, 2005). Cet Acte était couramment appelé « Loi sur les écoles de syndics ». Selon cette Loi, les propriétaires fonciers se réunissent chaque année afin d'élire cinq de leurs syndics pour l'administration des écoles (Dufour et Dumont, 2004). L'engouement manifesté par la population pour la Loi des écoles de syndics tenait principalement à l'intérêt accordé à l'éducation des enfants. Cet intérêt était également amplifié par le fait que la grande majorité des dépenses serait assumée par l'État colonial. En effet, la loi prévoyait une « allocation » pour le salaire du maître ainsi qu'une allocation supplémentaire pour chaque enfant pauvre admis gratuitement (Charland, 2005; Dufour et Dumont, 2004). C'était une manière efficace de donner une éducation gratuite à des dizaines de milliers d'enfants. Ainsi, les écoles de syndics connaîtront un grand succès auprès des habitants en comparaison avec les autres écoles (royales, de fabriques, privées).

Pendant cette période de 30 ans, les hommes seront majoritaires dans le corps enseignant du primaire pour la seule et unique fois de l'histoire du Québec. Ils seront ainsi plus de 50% pendant plusieurs années jusqu'à atteindre 54% en 1829 dans l'ensemble du Bas-Canada, ce qui confirme le lien entre la cléricisation et la féminisation du corps enseignant pour cette période également puisque les hommes ont été majoritaires chez les enseignants uniquement lorsque l'État contrôlait le système d'éducation.

### 4.3 Deuxième période de cléricisation et de féminisation : 1831 à 1945

Fort de cette tendance à clériciser et féminiser le corps enseignant parallèlement, la période allant de 1831 à 1945 sera la deuxième période de cléricisation et de féminisation du système d'éducation québécois. Lors de cette période, l'Église reprendra le contrôle du système d'éducation et poursuivra sa quête de féminiser massivement le domaine de l'éducation.

#### 4.3.1 La cléricisation du personnel enseignant

Les années 1837-1838 seront marquées par les rébellions du parti politique les Patriotes. Après l'échec des rébellions de 1837-1838, les membres du clergé profitent du vide laissé par les élites laïques et il y aura une délégation des francophones aux autorités religieuses de la prise de décision et de la gestion de la société religieuse et de la société civile (Tondreau et Robert, 2011). Tout au long de la deuxième moitié du 19<sup>e</sup> siècle, l'Église catholique tentera de reprendre la première place au niveau de l'organisation scolaire et il y aura alors une multiplication des enseignants religieux au cours de cette période.

L'instauration des premiers systèmes d'enseignement public entre 1801 et 1851 a largement été le fait de l'État. L'Église catholique s'est alors retrouvée relégué à un rôle de second plan. Lors de la deuxième moitié du 19<sup>e</sup> siècle, elle tente de reprendre la première place. Tout d'abord, lorsque la Loi constitutionnelle de 1867 confie au gouvernement provincial un ensemble de pouvoirs, dont l'éducation et les services sociaux, l'Église a l'intention d'influencer profondément le gouvernement dans le but de retrouver le contrôle qu'elle avait historiquement sur les écoles (Charland, 2009). Ensuite, il y a une multiplication des enseignants religieux au cours de la deuxième moitié du 19<sup>e</sup> siècle (Dufour, 1997). En effet, selon Dufour (1997), de nombreuses congrégations enseignantes françaises d'hommes et de femmes quittent la France et viennent s'installer au Québec et de nombreuses congrégations religieuses féminines vouées à l'enseignement sont fondées sur place, à l'instigation de monseigneur Ignace Bourget, évêque de Montréal de 1840 à 1876. Entre 1853 et 1874, le pourcentage de religieux au sein du personnel enseignant passe de 10,5% à 22% (Dufour, 1997). Puis, à compter de 1875, l'Église catholique continue de remplacer massivement les enseignants laïcs par des religieux et des religieuses. Cette période marque une seconde

vague de cléricisation du corps enseignant. La cléricisation du personnel enseignant se poursuivra jusqu'en 1931 pour atteindre à ce moment 48,3%. Cette situation se stabilisera jusqu'en 1946, année où le personnel religieux atteint 48,9% (voir tableau VII).

**Tableau VII – La répartition du personnel enseignant des écoles catholiques publiques de 1901 à 1946<sup>6</sup>**

<b>Effectifs des écoles publiques catholiques</b>							
<b>Année</b>	<b>Nombre total (100%)</b>	<b>Hommes</b>			<b>Femmes</b>		
		<b>Total</b>	<b>Laïcs</b>	<b>Religieux</b>	<b>Total</b>	<b>Laïques</b>	<b>Religieuses</b>
1901	8 588	12,5%	2,3%	10,2%	87,5%	55,0%	32,5%
1906	9 690	13,8%	2,3%	11,5%	86,2%	54,0%	32,2%
1911	11 065	14,9%	2,5%	12,4%	85,1%	51,4%	33,8%
1916	13 272	15,7%	3,4%	12,2%	84,3%	49,2%	35,2%
1921	15 002	16,8%	3,4%	13,3%	83,6%	48,2%	35,5%
1926	17 163	17,9%	4,9%	12,9%	82,1%	47,3%	34,9%
1931	19 479	19,3%	6,1%	13,2%	80,7%	45,6%	35,1%
1936	20 887	20,0%	6,5%	13,5%	80,0%	44,6%	35,4%
1941	22 433	20,2%	6,7%	13,5%	79,8%	44,2%	35,7%
1946	23 511	20,7%	7,1	13,5	79,3%	43,9	35,4%

Source : Charland (2005), *Histoire de l'éducation au Québec. De l'ombre du clocher à l'économie du savoir*.

Afin de justifier l'engagement des religieux et religieuses dans l'enseignement, les inspecteurs louaient l'efficacité de leur travail et se réjouissaient de les voir remplacer des laïcs dans une école. Ils évoquaient toujours les mêmes avantages : la méthode pédagogique efficace, des individus mieux formés par la congrégation, la solidarité et l'entraide entre les membres du personnel et leur grande disponibilité (Charland, 2005). Dufour et Dumont (2004) mentionnent également que les frères et sœurs sont beaucoup moins exigeants en

<sup>6</sup> Le tableau se lit comme suit : en 1901, il y a 12,5% d'hommes, dont 2,3% de laïcs et 10,2% de religieux, dans le personnel enseignant des écoles publiques catholiques. Pour la même année (1901), il y a 87,5 % de femmes dont 55% de laïques et 32% de religieuses.

matière de salaires.

Par ailleurs, dès 1875, le système scolaire est entièrement entre les mains de l'Église. Cette dernière contrôle aussi les collèges et les universités. Aucun aspect du système scolaire catholique n'échappe à l'Église avant 1960, sauf l'enseignement professionnel. Cette période marque la cléricatisation la plus importante de l'histoire du système d'éducation québécois.

#### 4.3.2 La féminisation de l'enseignement

La période de cléricatisation, qui a lieu de 1831 à 1945, se caractérise également par une féminisation du personnel enseignant. « Au fur et à mesure que le système scolaire québécois s'institutionnalise au 19<sup>e</sup> siècle, le personnel enseignant est de plus en plus composé de femmes et de religieuses et de moins en moins d'hommes et de laïcs » (Lessard et Tardif, 1996 : 81). La féminisation du corps enseignant est un processus plutôt commun en Amérique du Nord qui s'est généralisé à partir de la seconde moitié du 19<sup>e</sup> siècle, mais elle est particulièrement unique sur l'ancien territoire du Québec. En effet, en 1851, alors que les femmes du Bas-Canada (Canada de l'Est à compter de 1840 puis Québec en 1867) sont majoritaires depuis plusieurs années, le Haut-Canada (Canada de l'Ouest en 1840, puis Ontario en 1867) et la province de la Nouvelle-Écosse sont dans un contexte fort différent où la proportion d'hommes dans le corps enseignant du primaire est de plus de 75% (Prentise, 1977). La féminisation est donc précoce au Québec puisqu'elle a commencé 45 ans plus tôt que dans le reste de l'Amérique du Nord (Dufour, 1990). Cette période de féminisation a débuté vers 1830 et s'est accentuée par la suite (voir tableau VIII). En effet, selon les recensements des écoles de Montréal (où se trouve la majorité des écoles du Québec à l'époque) effectués par Jacques Viger, il y avait 58% de femmes dans le personnel enseignant du primaire en 1825 et 64% en 1835. D'autres statistiques, provenant des rapports des Comités d'éducation (Journaux de l'Assemblée législative du Canada-Uni), confirment les chiffres de Viger et précisent que le processus de féminisation du personnel enseignant du primaire a connu une accentuation de 1853 à 1859.

**Tableau VIII – La répartition du personnel enseignant selon le sexe de 1829 à 1867**

Année	Hommes	Femmes
1829	54%	46%
1830	53%	47%
1831	51%	49%
1853	37%	63%
1855	33%	67%
1857	33%	67%
1859	31%	69%
1863	23%	77%
1867	20%	80%

Source : Données provenant de Dufour et Dumont (2004), *Brève histoire des institutrices au Québec, de la Nouvelle-France à nos jours*.

Certains facteurs avancés par les historiens de l'éducation du Québec permettent d'expliquer la féminisation du corps enseignant. Parmi ces différents facteurs, nous aborderons ceux qui semblent déterminants dans la littérature sur le sujet. Ainsi, nous traiterons des facteurs suivants : la baisse de la rémunération du métier d'instituteur, le désengagement de l'État en ce qui concerne le paiement des maîtres, la différence de perspectives d'emploi entre les hommes et les femmes, l'affirmation de l'Église catholique et la préférence marquée des communautés rurales pour les femmes.

#### **4.3.2.1 L'argument des salaires**

Le premier facteur permettant d'expliquer la féminisation du corps enseignant au 19<sup>e</sup> siècle est lié aux salaires. En effet, en 1832, le législateur souhaite réduire les dépenses pour l'éducation qui sont plus élevées que prévu en raison du succès grandissant de l'ouverture de plusieurs nouvelles écoles (écoles de syndics). Les revenus des maîtres seront donc diminués et conséquemment, plusieurs quitteront l'enseignement et autant d'écoles fermeront leurs portes. Puis, en 1841, le mode de financement du nouveau système d'instruction publique, qui exige que chaque district soit divisé en arrondissements scolaires (correspondant à une paroisse), diffère beaucoup du précédent, qui était en place de 1829 à 1836 ; il ne repose essentiellement plus sur la générosité de l'État, mais plutôt sur une participation importante des collectivités locales avec la taxe foncière (Dufour, 1998). Ainsi, l'allocation que l'État versait directement aux maîtres disparaît et la loi laisse désormais le soin aux commissaires de fixer le pourcentage des subventions gouvernementales et des taxes scolaires accordé aux enseignants. Ces dispositions signifient le retrait de l'État du

paiement des maîtres et elles ont sans doute incité les hommes à s'éloigner de l'enseignement (Dufour, 1998). En effet, dès les années 1850, les hommes auront la possibilité d'obtenir des emplois plus lucratifs que l'enseignement, par exemple dans la fonction publique, ce qui contribuera à les éloigner des salles de classe (Dufour et Dumont, 2004). La diminution des salaires versés aux enseignants et surtout aux enseignantes a donc joué un rôle important dans la féminisation du corps enseignant au Bas-Canada, qui a débuté dès les années 1830 et qui s'accroîtra au cours des décennies suivantes (Dufour, 1998).

#### *4.3.2.2 Perspectives d'emploi différentes entre les hommes et les femmes*

Parmi les causes permettant d'expliquer l'origine de la féminisation du corps enseignant, Dufour aborde la question de la divergence de perspectives d'emploi entre les hommes et les femmes de la société québécoise du 19<sup>e</sup> siècle. À cet égard, lors de la seconde moitié du 19<sup>e</sup> siècle, les mentalités changent et « l'idée que la femme est l'éducatrice de ses enfants, qu'elle est elle-même une école, se répand au Québec comme en France et aux États-Unis » (Dufour et Dumont, 2004 : 62). Par ailleurs, l'enseignement représente pour les femmes une des rares possibilités de gagner suffisamment leur vie au sein d'un environnement propice à leur rôle social : « Elles perçoivent l'exercice du métier d'institutrice comme une excellente préparation à leur futur rôle de mère qui leur est dévolu avant tout par la société » (Dufour et Dumont, 2004 : 42). Quant aux hommes, les perspectives étaient différentes. En effet, ils se sont retirés des écoles rurales lorsqu'ils se sont vu offrir des salaires supérieurs, notamment dans la fonction publique. De plus, « les hommes instruits répugnaient à faire carrière au niveau primaire » (Dufour, 1998 : 11). Enfin, les historiennes canadiennes Danylewycz, Light et Prentice (1982) ont montré que la féminisation de l'enseignement était liée aux possibilités de travail qui existaient pour les hommes en milieu rural : des activités comme le travail en forêt ou la pêche attiraient davantage les hommes.

#### *4.3.2.3 L'affirmation de l'Église catholique*

À compter de 1840, sous l'impulsion de l'évêque Ignace Bourget, l'affirmation de l'Église catholique a également contribué à la féminisation de l'enseignement par la croissance de ses effectifs (Dufour, 1998). Au Québec, de 1842 à 1860, dix nouvelles congrégations enseignantes de femmes et trois congrégations enseignantes masculines ont été fondées. Ainsi, la proportion des enseignantes religieuses a augmenté plus rapidement que celle des enseignants religieux, mais il ne faut pas généraliser cette tendance au milieu rural puisque

les religieuses étaient pratiquement toutes dans les villes, surtout à Montréal. La forte opposition du clergé à l'engagement d'instituteurs pour enseigner dans les écoles mixtes des milieux ruraux a aussi contribué à l'augmentation du nombre d'institutrices (Dufour, 1998). En effet, « les autorités catholiques s'inquiétaient des jeunes filles et des jeunes garçons pubères se trouvant dans les classes du personnel enseignant de l'autre sexe » (Charland, 2005 : 113). Comme la majorité des enfants ne fréquentaient que l'école primaire, ils étaient assez jeunes pour qu'on puisse confier les garçons à des institutrices.

#### ***4.3.2.4 Préférence marquée des collectivités rurales pour les femmes***

L'engagement des instituteurs par les collectivités rurales (les districts) est également un facteur important. En effet, les institutrices étaient souvent préférées aux instituteurs par les collectivités rurales pour leur compétence, leur dévouement, leur aptitude à l'enseignement et leur attention à l'égard des enfants (Dufour, 1998). À ce sujet, l'inspecteur du Bas-Canada John Bruce mentionnait, dans son rapport de 1854, que la discipline dans les écoles tenues par les femmes était généralement plus observée, que ces dernières portaient plus d'attention à la santé, au bien-être, à la propreté de leurs élèves et que leur méthode pour perfectionner les élèves était supérieure à celle des instituteurs (Dufour, 1998).

Ainsi, les inspecteurs, les commissaires et les parents préfèrent les femmes aux hommes pour l'enseignement primaire en raison de leur attitude envers les enfants. À ce sujet, le surintendant Meilleur écrit ceci dans son rapport de 1854 :

(...) on les préfère généralement aux hommes, surtout pour tenir les écoles fréquentées par de jeunes enfants, parce qu'elles savent mieux condescendre à la faiblesse de leur âge, à la pratique des moyens propres à s'insinuer dans leur estime, et à gagner leur confiance et leur affection. La propreté, le bon ordre, une douce discipline et un progrès signalé caractérisent généralement les écoles tenues par les femmes, et l'on peut se procurer leurs services à des conditions plus faciles que ceux des hommes. (Meilleur, RSIP, cité dans Dufour, 1992 : 316-317).

Cet extrait démontre que le surintendant Meilleur reconnaît que les femmes coûtent moins cher, mais ce dernier insiste surtout sur le fait que leur compétence justifie le recours à leurs services. Aux yeux du surintendant Meilleur et de bien des commissaires, l'aptitude des femmes pour enseigner revêt un caractère inné, c'est même une dimension de leur vocation maternelle (Charland, 2005).

En somme, un facteur important dans l'augmentation du nombre d'institutrices est la forte opposition du clergé à l'engagement d'instituteurs pour enseigner dans les écoles mixtes des milieux ruraux (Dufour, 1998). « Pendant plusieurs décennies, la pensée chrétienne avait cherché à couler dans le bronze les identités masculines et féminines, tout en fixant leurs rapports de subordination et de complémentarité, notamment au sein de la famille, mais aussi des rôles sociaux et professionnels » (Tardif, 2013 : 90).

#### 4.4 Deuxième période de laïcisation et stabilisation de la féminisation du corps enseignant : 1945 à 1965

À compter de 1945, malgré la croissance de l'effectif enseignant, il y a constamment des pénuries d'enseignants et particulièrement d'enseignants qualifiés puisque l'effectif des élèves croît plus rapidement que celui des enseignants. De plus, une part de ces derniers quitte l'enseignement en début de carrière en raison des salaires misérables et des mauvaises conditions de travail qui prévalent (Tardif, 2013).

Par ailleurs, vers la fin de la Deuxième Guerre mondiale, un mouvement de croissance et de laïcisation du personnel enseignant verra le jour jusqu'à la fin des années 1960. En 1961, le corps enseignant québécois s'émancipe de l'Église à l'occasion de la Révolution tranquille et de la réforme scolaire et la demande de scolarisation et de démocratisation de l'école procurera un nouveau statut à l'enseignement. Ainsi, l'enseignement sort des conditions misérables des décennies précédentes et devient une profession beaucoup plus valorisée et plus attrayante pour les laïcs qui continuent de remplacer progressivement les religieux. La laïcisation du personnel enseignant dans les écoles publiques catholiques du Québec entre les années 1946 et 1966 se traduit comme suit : en 1946, il y avait 48,9% de religieux dans le personnel enseignant des écoles catholiques publiques. En 1966, le personnel enseignant religieux avait diminué de plus de 30% pour atteindre 18,2% (Charland, 2005). Le tableau

suivant fait état de la laïcisation du personnel enseignant dans les écoles publiques catholiques du Québec entre les années 1946 et 1966.

**Tableau IX-Répartition du personnel enseignant des écoles catholiques selon l'état civil : 1946-1966<sup>7</sup>**

Année	Nombre total (100%)	Hommes	dont		Femmes	dont	
			Laïcs	Religieux		Laiques	Religieuses
1946	23 511	20,7%	7,1%	13,5%	79,3%	43,9%	35,4%
1951	27 354	19,6%	7,7%	12,0%	80,4%	47,5%	32,8%
1956	36 025	18,5%	8,6%	9,9%	81,5%	52,4%	29,1%
1961	45 034	20,2%	13,1%	7,0%	79,8%	55,9%	23,9%
1966	52 021	25,1%	20,7%	4,4%	74,9%	61,1%	13,8%

Source : Tableau adapté de Charland (2005), *Histoire de l'éducation au Québec. De l'ombre du clocher à l'économie du savoir*.

#### 4.5 Une continuité dans la féminisation du primaire et le flux et reflux de la masculinisation du secondaire : 1965 à 2015

Le mouvement de laïcisation du corps enseignant amorcé en 1946 sera suivi de la Révolution tranquille qui a introduit un virage d'une grande importance dans le système scolaire québécois et conséquemment, chez les enseignants. En effet, l'éducation est sans doute la pièce maîtresse de la Révolution tranquille et celle-ci a amené un ensemble de mesures et de profondes réformes du système d'enseignement, du préscolaire à l'université. Ainsi, les enseignants ont rapidement été intégrés à la fonction publique et ils ont dû apprendre à se former et à travailler dans un nouvel environnement institutionnel et socioculturel. Ce nouvel environnement est celui de l'État éducateur qui prend en charge un système scolaire complètement renouvelé et porteur de nouvelles aspirations sociales et de courants culturels modernes (Tardif, 2013). En 1961, le gouvernement du parti libéral instaure une charte de l'éducation afin de démocratiser l'école et d'augmenter la fréquentation scolaire. La même année, il met sur pied une Commission royale d'enquête sur l'enseignement présidée par Mgr Parent. S'ensuivra la publication des recommandations en cinq tomes : le Rapport Parent (1963-1964), qui donnera naissance au système scolaire actuel, du préscolaire à

<sup>7</sup> Le tableau se lit comme suit : en 1946, il y a 20,7% d'hommes, dont 7,1% de laïcs et 13,5% de religieux, dans le personnel enseignant des écoles catholiques. Pour la même année (1946), il y a 79,3% de femmes, dont 43,9% de laïques et 35,4% de religieuses.

l'université, notamment par les réalisations suivantes : la création du ministère de l'Éducation et du Conseil supérieur de l'Éducation en 1964, la loi sur les prêts et bourses aux étudiants en 1966, la création et ouverture des écoles secondaires polyvalentes et des établissements d'enseignement collégial en 1968 ainsi que le transfert de la formation des enseignants dans les universités en 1969.

#### 4.6 La situation des femmes dans l'enseignement dans les années 1960 et 1970

Les transformations du système d'éducation s'étalent sur plusieurs décennies et deviendront même l'objet de revendications du mouvement féministe qui prend forme dans les années 1960. Pour le mouvement féministe, l'éducation sera le siège de plusieurs revendications puisque les femmes font l'objet d'une discrimination importante : les enseignantes sont moins payées que les enseignants, les filles sont moins instruites que les garçons, les institutrices mariées doivent quitter l'enseignement (cette règle ne sera abolie qu'en 1962 par la commission des écoles catholiques de Montréal). La culture scolaire était également empreinte de discrimination puisque les contenus d'enseignement présentaient une image stéréotypée et infériorisante des femmes et des jeunes filles.

Dans cette optique, la Révolution tranquille va contribuer à l'amélioration de la condition des femmes en éducation puisque la scolarisation des filles va progresser considérablement et elles pourront désormais accéder aux études postsecondaires, domaine dans lequel elles vont, dans les décennies suivantes, finir par dépasser les garçons. Quant à la situation des enseignantes, elle est plus problématique. En effet, au niveau des conditions de travail et de la rémunération, la réforme Parent abolit de manière progressive les anciennes discriminations envers les femmes : les critères de détermination des salaires seront désormais basés sur le diplôme et l'ancienneté. Toutefois, ce changement mettra un certain temps à se réaliser puisque la majorité des enseignantes en poste à l'époque étaient moins scolarisées que les enseignants. Enfin, l'abolition de la discrimination envers les femmes mariées va amener les femmes à faire carrière plus longtemps dans l'enseignement et ainsi accumuler une ancienneté importante qui aura un effet significatif sur le salaire.

L'évolution partiellement positive de la situation des enseignantes comporte également sa part d'inégalité. En effet, la popularité grandissante des études secondaires à partir des

années 1960 ne profite pratiquement qu'aux enseignants alors que « les enseignantes restent plutôt cantonnées à l'enseignement préscolaire et primaire, où elles sont de plus en plus majoritaires et le resteront toujours par la suite » (Tardif, 2013 : 91). L'enseignement secondaire, pour sa part, connaîtra une fluctuation différente. En effet, depuis la création et l'ouverture des écoles secondaires polyvalentes, en 1968, et pendant une vingtaine d'années, les hommes occuperont en majorité les postes d'enseignant et de direction (voir tableau X).

**Tableau X – Évolution de l'effectif enseignant (primaire et secondaire) selon le sexe : 1959 et 1968**

Année	Nombre total (100%)	Hommes		Femmes	
		Nombre	%	Nombre	%
1959	37 769	4 910	13	32 859	87
1968	74 850	22 455	30	52 395	70

Source : Dufour (1997). Histoire de l'éducation au Québec. Montréal, Éditions du Boréal.

Afin d'expliquer cette augmentation du taux d'hommes dans l'enseignement, Dufour (1997) mentionne que le relèvement des salaires adopté en 1965 a fait disparaître l'avantage d'engager des femmes, dont des religieuses, et a rendu l'enseignement plus attrayant pour les hommes. À partir de ce moment, ces derniers persistent davantage dans la profession. L'augmentation de la proportion d'hommes dans l'ensemble du personnel enseignant est également liée au développement de l'enseignement secondaire public. En effet, il s'agit d'un domaine où les hommes ont traditionnellement dominé et où ils ont confirmé leur majorité jusqu'à la fin des années 1980.

Par ailleurs, le primaire a certainement souffert traditionnellement d'un manque de considération en comparaison avec le secondaire. Ce manque de considération a longtemps été soutenu par la société en général ainsi que par l'ancien système de certification et de rémunération des enseignants de l'époque. Cette hiérarchisation des ordres primaire et secondaire s'est également maintenue après la réforme des années 1960. En effet, avant 1967, le secondaire était plus prestigieux : on y bénéficiait d'un salaire plus élevé et on mentionnait qu'il était destiné aux candidats les plus compétents, ce qui rendait aussi le secondaire « plus sérieux parce que plus centré sur la transmission des connaissances et moins sur un rôle parental diffus » (Lessard et Tardif, 2003 : 89).

Lors des années 1970, les femmes choisissent en grand nombre le baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire. Selon Dufour et Dumont (2004 : 167), « une ancienne tradition se poursuit et même s'accroît ». Ainsi, la proportion de femmes dans l'enseignement primaire qui était de 71% en 1961 passe à 82% en 1971 et à 89% en 1978.

**Tableau XI : Proportion de femmes dans le corps enseignant du primaire entre 1961 et 1978**

Année	Taux de femmes (primaire)
1961	71%
1971	82%
1978	89%

Sources : Dufour, A. et Dumont, M. (2004). *Brève histoire des institutrices au Québec, de la Nouvelle France à nos jours*. Montréal : Les Éditions du Boréal.

Les femmes ont par la suite repris leur conquête du marché du travail au secondaire : alors qu'elles constituaient 39% de l'effectif enseignant du secondaire en 1983, elles seront 45% en 1989, puis 62,5% en 2008. Cette présence élevée des femmes est également établie dans les fonctions de direction d'établissement qui sont de plus en plus féminines. Bien souvent, lorsque les hommes prennent leur retraite ou délaissent l'enseignement, ils sont remplacés par des femmes.

En ce qui a trait à la période plus récente, 1995 à 2015, elle se caractérise par une stabilité de la composition du corps enseignant selon le sexe. Voici une série chronologique de la répartition du personnel enseignant du primaire, à partir des différentes statistiques publiées par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), pour une période de 20 ans, de 1995 à 2015.

**Tableau XII : Répartition du personnel enseignant du primaire selon le sexe de 1995 à 2015**

<b>Année scolaire</b>	<b>Pourcentage d'hommes</b>	<b>Pourcentage de femmes</b>
1995-1996	15	85
1996-1997	15,6	84,4
1997-1998	15,4	84,6
1998-1999	15,6	84,6
1999-2000	16	84
2000-2001	15,6	84,4
2001-2002	15,3	84,7
2002-2003	15	85
2003-2004	14,9	85,1
2004-2005	14,6	85,4
2005-2006	13,1	86,9
2006-2007	13,3	86,7
2007-2008	13	87
2008-2009	12,5	87,5
2009-2010	12,2	87,8
2010-2011	11,9	88,1
2011-2012	11,6	88,4
2012-2013	11,3	88,7
2013-2014	11,3	88,7
2014-2015	11,1	88,9

Source : Statistiques du MEQ et du MELS : 1996 à 2016.

## 4.7 Conclusion

Tout d'abord, nous remarquons qu'il n'y a pas encore de système éducatif entre 1608 et 1801 puisque les institutions sont très éloignées les unes des autres. Tout au long de cette période, il n'existe pas de structure administrative laïque responsable de l'éducation : c'est l'Église qui assume cette responsabilité.

Par la suite, le premier tiers du 19<sup>e</sup> siècle sera marqué par une dure lutte entre l'État et l'Église autour de l'organisation scolaire et pas moins de trois lois scolaires seront adoptées sur une période de 30 ans : les écoles de l'Institution Royale, les écoles de fabrique et les écoles de syndics. Puis, à compter des années 1830, le système scolaire du Québec sera caractérisé par un véritable processus de féminisation du personnel enseignant. Cette féminisation de l'effectif enseignant n'est pas uniquement propre au Québec, mais elle est plus précoce que dans le reste de l'Amérique du Nord où elle aura lieu à partir de 1875. Ensuite, la deuxième moitié du 19<sup>e</sup> siècle et le début du 20<sup>e</sup> siècle seront caractérisés par la cléricisation du personnel enseignant. L'influence de l'Église dans le système éducatif du

Québec sera importante pendant près d'un siècle, de 1860 à 1945. Toutefois, vers 1945, un mouvement de laïcisation du personnel enseignant verra le jour jusqu'à la fin des années 1960.

À compter des années 1960, le Québec, comme d'autres pays occidentaux, débute une période de grands changements sociaux. Ces derniers affecteront plusieurs sphères de la société et le domaine de l'éducation sera fortement touché, notamment par la démocratisation scolaire et d'autres changements importants. Le contexte social des années 1960 et 1970 amènera certains gains pour les enseignants, que ce soit au niveau de la formation ou encore du salaire. Cette période, qui débute en 1964 et se termine en 2015, se distingue également par certains changements au niveau de l'évolution morphologique du corps enseignant du secondaire du point de vue du genre. En effet, il y aura une certaine atténuation de la représentation majoritaire des femmes dans le corps enseignant du secondaire tout au long des années 1970 et 1980. Selon certains historiens de l'éducation, la baisse du pouvoir de l'Église et la montée de l'État éducateur permettent d'expliquer en partie cette baisse de la présence des femmes dans les écoles secondaires. Toutefois, cela ne remet pas en cause la surreprésentation relative des femmes dans l'enseignement primaire qui ne s'est pas démentie tout au long de cette période (1964-2015).

Ainsi, nous constatons que la féminisation du corps enseignant a débuté au Québec il y a fort longtemps, mais qu'il y a tout de même eu quelques fluctuations qui dépendent de certains facteurs. Ces derniers sont principalement d'ordre institutionnel (l'Église ou l'État qui contrôle le système éducatif), économique (modes de financement, salaires, possibilité d'emploi) et culturel (raisons pour lesquelles les femmes sont préférées par l'Église et les communautés rurales). Quant à la période 1965-1985, elle se caractérise par une diminution de la féminisation dans le corps enseignant du secondaire. Afin d'expliquer cette diminution, deux facteurs semblent déterminants :

- 1) La baisse de la cléricisation et du pouvoir de l'Église dans le système scolaire québécois au profit de l'État éducateur;
- 2) L'amélioration des conditions salariales pour tous (depuis l'apparition de l'État éducateur) et les investissements importants en éducation dans les années 1960 et 1970.

Contrairement à une idée répandue, la féminisation du corps enseignant de l'école primaire est ancienne. Au total, pendant près de 375 ans de l'histoire du Québec, ce sont les femmes qui sont majoritaires dans l'enseignement primaire. Ainsi, le seul moment de l'histoire du Québec où les hommes ont été majoritaires dans l'enseignement est une courte période de moins de 30 ans (1801 à 1829).

Cette première partie de notre recherche démontre qu'il n'y a pas eu de féminisation massive récente dans le corps enseignant québécois, ce qui permet de déconstruire l'idée apparemment progressiste selon laquelle il faut davantage d'hommes dans le corps enseignant pour permettre une amélioration des résultats scolaires des garçons.

Par ailleurs, la dynamique des rapports sociaux de sexe au sein de l'école primaire demeure inconnue de la littérature scientifique québécoise. La deuxième partie de notre travail empirique vise donc à analyser la dynamique des rapports sociaux de sexe dans l'école primaire, c'est-à-dire dans un contexte où il y a une féminisation accrue du personnel enseignant.

## Chapitre 5

### La dynamique des rapports sociaux de sexe au sein des écoles primaires

## Chapitre 5 : La dynamique des rapports sociaux de sexe au sein des écoles primaires

Ce deuxième volet de notre recherche porte sur la dynamique des rapports sociaux de sexe chez les enseignants dans un contexte de féminisation accrue. Nous porterons un regard sur la manière dont les enseignants, les enseignantes, les parents d'élèves et les directions peuvent ou non influencer la dynamique des rapports sociaux de sexe avec leurs propres catégories *genrées*. Ces différents interlocuteurs vont nous renseigner sur la dynamique des rapports sociaux de sexe au sein de l'école. L'accent est mis d'abord sur les enseignants et enseignantes et ensuite, un éclairage des parents d'élèves et des directions d'école vient enrichir l'analyse. Les résultats seront analysés et présentés en deux chapitres distincts. Dans le chapitre 5, nous présentons les parcours des enseignants et enseignantes dans l'accès au métier ainsi que leur vécu du métier dans leur rapport aux autres acteurs de l'école. Ensuite, dans le chapitre 6, nous nous arrêterons plus spécifiquement aux discours des acteurs qui ont des impacts sur la dynamique des rapports sociaux de sexe au sein de l'école.

### 5.1 Les parcours des enseignants et enseignantes dans l'accès au métier

Étant donné que notre étude s'intéresse à la dynamique des rapports sociaux de sexe dans le corps enseignant de l'école primaire, cette partie présente une analyse de différents éléments des parcours des enseignants dans l'accès au métier. L'analyse de ces éléments nous permettra de cibler les caractéristiques et les prémisses de la dynamique des rapports sociaux entre les futurs enseignants et futures enseignantes du primaire. Cette analyse permettra également d'avoir une vue d'ensemble plus complète de la profession enseignante.

#### 5.1.1 Les principales caractéristiques des enseignants et enseignantes

Les hommes de notre échantillon qui exercent l'enseignement primaire ont certaines caractéristiques communes dans le contexte du choix pour le métier d'enseignant. En effet, tous les hommes interviewés avaient déjà un intérêt pour les sciences humaines ou pour les arts avant de faire leur choix pour l'enseignement. D'une part, ceci nous permet de constater que les hommes interviewés restent dans le même domaine d'études (sciences humaines) en

choisissant l'enseignement et que leur choix pour l'enseignement leur permet même de toucher de manière indirecte à leur intérêt initial (géographie, philosophie, politique, arts) puisque les enseignants du primaire doivent aborder ces disciplines en classe, que ce soit dans le cadre de l'enseignement de l'histoire, de la géographie, de l'éducation à la citoyenneté, de l'éthique ou des arts. D'autre part, nous constatons que lors de leur choix précédant l'enseignement primaire, aucun ne s'intéressait aux sciences de la nature (biologie, chimie, médecine, etc.). De plus, le choix pour le primaire chez les hommes qui ont participé à notre étude a été très bien perçu par leurs parents et leur entourage dont certains provenaient déjà du milieu de l'enseignement. Nous pouvons en conclure que ces hommes ne recevaient pas de pression du milieu familial liée au prestige de leur choix de métier. Ces hommes proviennent majoritairement de familles de classe moyenne (n=5) ou défavorisée (n=2). Enfin, les premières expériences de travail de pratiquement tous les hommes rencontrés étaient déjà dans le domaine de l'éducation ou de l'intervention auprès des jeunes.

Il semble que les hommes de notre échantillon ont 5 conditions communes et favorables qui les incitent à choisir de faire carrière en enseignement : un intérêt pour les sciences humaines, des parents qui appuient le choix de métier, des membres de la famille qui exercent le métier d'enseignant, un milieu familial appartenant à la classe moyenne ou défavorisée et des expériences de travail antérieures liées à l'enseignement primaire. Ceci nous amène à émettre l'hypothèse que les conditions communes des enseignants de notre échantillon favorisent leur intérêt pour un métier qui a déjà été défini institutionnellement et historiquement comme un métier relationnel, où la composante affective du métier est associée à l'identité féminine.

Par ailleurs, les femmes de notre échantillon ont certaines caractéristiques qui les différencient des hommes ayant participé à notre recherche. Tout d'abord, la composition de leur classe sociale d'origine est plus diversifiée que celle des hommes rencontrés : quatre proviennent de classe sociale favorisée, trois proviennent de la classe moyenne et une seule de classe défavorisée. Certaines caractéristiques sont également communes aux femmes de notre étude pour la période qui précède le choix du métier, mais contrairement aux hommes rencontrés, ces caractéristiques ne sont pas nécessairement favorables ou pré-déterminantes dans le choix pour l'enseignement primaire. Ces caractéristiques auraient plutôt eu tendance à encourager les femmes qui ont participé à notre recherche à se diriger vers d'autres professions que l'enseignement primaire.

À ce titre, rappelons que cinq des huit enseignantes se destinaient à des métiers qui n'ont aucun lien avec l'enseignement primaire ou avec les sciences humaines en général : médecine, médecine dentaire, administration, gestion. Ces femmes étaient davantage intéressées à exercer des métiers en lien avec les sciences de la nature et les sciences de l'administration ; des métiers plus prestigieux socialement et plus rémunérateurs que l'enseignement primaire. De plus, quatre des enseignantes rencontrées ont reçu des réactions négatives de leur famille lorsqu'elles ont choisi l'enseignement primaire. À cet égard, nous avons remarqué un lien intéressant entre la réaction négative des parents et la classe sociale d'origine des enseignantes. En effet, trois des quatre enseignantes ayant reçu une réaction négative de leurs parents proviennent de la classe sociale favorisée et leurs parents insistent beaucoup sur le fait que le métier enseignant n'est pas assez payant. Enfin, parmi les six femmes de notre échantillon qui avaient choisi un autre domaine d'études que l'enseignement au préalable, une seule avait déjà exercé un emploi connexe à l'enseignement primaire.

Nous remarquons que pour plusieurs femmes qui ont participé à notre recherche, aucun élément (études antérieures, réaction de l'entourage, expériences de travail antérieures) de leur parcours ne laissait présager un choix pour l'enseignement primaire. Au contraire, il semble que les familles de milieux favorisés exerçaient une certaine pression quant au choix du métier afin qu'il soit prestigieux et rémunérateur. Le contraste entre les hommes et les femmes de notre étude est intéressant, même s'il peut être spécifique à notre échantillon.

Enfin, notre analyse croisée entre les enseignants et les enseignantes révèle que l'enseignement primaire n'était pas un premier choix de carrière pour une très grande majorité d'entre eux. En effet, 14 des 16 enseignants de l'échantillon avaient déjà fait d'autres études ou travaillé dans un autre domaine avant de se diriger en enseignement primaire. Pour certains, l'enseignement primaire était même un 3<sup>e</sup> choix.

### 5.1.2 Les programmes d'études antérieurs

Chez tous les hommes rencontrés (n=8), l'enseignement primaire n'était pas leur premier choix. Les raisons de leurs choix initiaux sont tout de même assez semblables. En effet, deux de ces hommes mentionnent qu'ils avaient un intérêt marqué pour la politique, deux autres étaient indécis et ont essayé le droit, un aimait la philosophie et souhaitait l'enseigner, un autre se destinait à l'enseignement secondaire et enfin, deux enseignants aimaient les arts et souhaitaient soit l'enseigner, soit être artiste. Voici un résumé de leurs premiers choix d'études respectifs (et deuxième choix, le cas échéant) qui ont précédé le choix d'enseigner au primaire :

- 1) Baccalauréat en arts plastiques
- 2) Certificat en droit, ensuite certificat en géographie
- 3) Sciences politiques
- 4) Baccalauréat en enseignement des arts
- 5) Philosophie, ensuite enseignement du français au secondaire
- 6) Droit
- 7) Sciences politiques
- 8) Enseignement au secondaire

Ainsi, six hommes de notre échantillon sur huit étaient dans un programme de sciences humaines, aucun ne se dirigeait en sciences de la nature contrairement aux femmes de notre échantillon. Cependant, tous ces hommes ont vécu une réorientation de leur choix initial pour différentes raisons, certains pour des raisons de manque de perspectives d'emploi, d'autres par manque d'intérêt pour le domaine initial choisi.

*Ce n'est pas ce que j'ai choisi d'abord. Quand c'était le temps de choisir pour l'université, je me suis inscrit en sciences politiques, je m'étais inscrit au baccalauréat et je me suis posé la question à savoir ça allait me mener à quoi là puis finalement je voyais que j'allais devoir faire une maîtrise puis je n'étais pas là pantoute moi je me disais je veux faire mon bac. (E1, Hugo, E1)*

*En fait, moi je voulais enseigner la philo, mais il y avait zéro débouché, j'étais en maîtrise puis il n'y avait pas d'emploi là alors j'ai bifurqué, j'ai enseigné au secondaire en français, ma formation est en enseignement du français au secondaire, finalement j'ai essayé primaire par un concours de circonstances, je me suis retrouvé au primaire et j'ai adoré ça, avoir ma classe, mes élèves. (E2, Marc, E1)*

Quant aux enseignantes (n= 8), seulement deux d'entre elles avaient l'enseignement primaire comme premier choix initial alors que les six autres ont fait d'autres études avant de choisir l'enseignement primaire. Les deux femmes de notre étude pour qui l'enseignement était un premier choix l'ont su à deux moments très distincts de leur vie : une avait 6 ans alors que l'autre avait 23 ans.

Quant aux autres femmes qui ont participé à notre recherche, pour plusieurs, leur 1<sup>er</sup> choix de métier était lié à un certain prestige social (médecine, médecine dentaire, administration, gestion) auquel l'enseignement primaire n'est pas associé. Voici le 1<sup>er</sup> choix d'études des 6 femmes de notre échantillon pour qui l'enseignement n'était pas envisagé au préalable :

- 1) Médecine
- 2) Médecine dentaire
- 3) Administration
- 4) Gestion du tourisme
- 5) Criminologie
- 6) Éducation à l'enfance

Les raisons invoquées pour leur réorientation de choix de carrière sont liées à un manque d'intérêt ou encore à des raisons familiales : conciliation travail/famille difficile à la suite du mariage. Ces raisons se distinguent de la préoccupation des hommes de notre échantillon de faire des études qui permettent de trouver un emploi.

*Non, au départ j'étais intéressé par faire médecine et j'ai réussi à rentrer en médecine, mais après pour des raisons familiales parce que je me suis mariée je n'ai pas pu. C'était trop demandant, la conciliation travail-famille parce que j'avais des enfants en bas âge, c'était très difficile pour moi de faire les deux.*  
(E16, Noémie, E2)

Deux femmes qui ont participé à notre recherche mentionnent également qu'elles ne se reconnaissaient pas en sciences pures puisqu'elles aiment le travail de relation et qu'elles ont un côté humaniste très présent dans leur personnalité. Elles semblent avoir une préoccupation de faire des études en fonction de leur personnalité et de leur « nature », plutôt qu'en fonction de ce que les études apportent d'un point de vue « utilitariste » (emploi ou le salaire).

*J'ai abandonné des études en denturologie. J'ai réfléchi à certaines choses, j'ai pensé à mon avenir et je ne me trouvais pas dans la fonction de dentiste. Moi, je n'étais pas une fille très scientifique. J'étais plus humaniste alors, c'est pour ça que j'ai dit : « Non, ce n'est pas pour moi au niveau des intérêts. » Moi, je ne suis pas quelqu'un de très scientifique, la biologie. Je suis très humaniste.* (E12, Jade, E1)

*Mon premier choix c'était un bacc. en gestion du tourisme, j'ai fait le trois quart du bacc., mais j'avais beaucoup de cours en économie et en gestion dans le tronc commun avant de me spécialiser en hôtellerie. Finalement la gestion ça ne m'intéressait plus parce que moi j'aime les relations.* (E15, Martine, E2)

### 5.1.3 Les réactions de l'entourage

Les réactions de l'entourage, notamment des parents, étaient beaucoup plus mitigées du côté des femmes que des hommes ayant participé à notre étude. En effet, quatre des huit enseignantes ont reçu des réactions négatives ou neutres de leurs parents : deux dont le père n'était pas satisfait, mentionnant que le métier n'est pas assez payant et une dont la mère était déçue, puisqu'elle espérait un métier plus prestigieux pour sa fille. Pour les quatre autres

enseignantes, les réactions des parents étaient positives, trois de ces enseignantes ayant des enseignants dans leur famille.

Chez les hommes qui ont participé à notre recherche, bien que le métier soit atypique pour eux, ils ont pratiquement tous reçu des réactions positives de leur entourage quant au choix pour l'enseignement primaire. En effet, sept enseignants ont reçu des réactions positives, voire très positives. Un seul enseignant a reçu une réaction mitigée de ses parents puisque sa mère était favorable à son choix alors que son père s'opposait complètement à sa décision.

Les extraits suivants illustrent bien à quel point les réactions de l'entourage (parents, amis, famille) étaient positives lors de l'annonce du choix pour l'enseignement primaire. Plusieurs (n=5) ont des parents ou membres de la famille dans le domaine de l'enseignement. Il ne s'agit pas des mêmes qui ont vécu une réorientation en raison d'un manque de perspectives d'emploi.

*Tous heureux. Il y a ma sœur qui travaillait déjà comme enseignante au primaire. À cette époque-là, c'est elle qui a commencé le service de garde ici. C'est elle la pionnière. J'ai une tante qui est enseignante, un oncle qui est enseignant aussi. Une autre tante, un autre oncle bref, dans la famille, il y en a beaucoup. (E4, Yves, E1)*

*C'est sûr que pour mes parents, étant donné qu'ils étaient dans ce milieu-là, pour eux c'était une fierté. Puis dans mon entourage mes amis, si je regarde parmi mes amis, on est 6 amis qui se suivons depuis le secondaire et puis la moitié est rendue prof fait que donc ça l'a été bien perçu. (E5, Gabriel, E2)*

Pour deux enseignants, le fait d'aller à l'université était un événement important, soit parce qu'il s'agissait du premier membre de la famille à s'y rendre, soit parce que la famille résidait dans une ville où peu de gens se rendent à l'université.

*Moi, c'était juste positif, très, très, très content, puis dans ma famille je suis le premier à aller à l'université. Fait que juste ça, c'était déjà comme une victoire*

*familiale là t'sais. J'étais super encouragé, dans ma famille l'enseignement c'est super valorisé.* (E1, Hugo, E1)

#### 5.1.4 Des expériences de travail pertinentes

Avant d'enseigner au primaire ou de faire le choix d'enseigner au primaire, tant chez les femmes que chez les hommes qui ont participé à notre recherche, plusieurs ont exercé des emplois connexes qui les ont incités à finalement se diriger en enseignement par la suite. Chez les hommes rencontrés, six enseignants sur huit avaient déjà travaillé dans un domaine connexe avant de choisir l'enseignement primaire : service de garde en milieu scolaire, camp de vacances, terrains de jeux, sauveteur, enseignement des arts au secondaire, enseignement du français au secondaire. Chez les femmes de notre échantillon, trois enseignantes avaient déjà eu une expérience de travail antérieure en lien avec l'éducation ou les jeunes : gardienne d'enfants, animatrice en camp de jour, enseignante aux adultes et au secondaire.

## 5.2 La formation universitaire et l'insertion professionnelle

L'expérience vécue par les hommes et les femmes qui ont participé à notre recherche lors de la formation des maîtres et de l'insertion professionnelle apparaît fort différente. En effet, les hommes ont pratiquement tous vécu cette période de manière très positive, tant au niveau de leurs relations avec les étudiantes en formation que de l'accueil en milieu de stage et dans leurs premiers milieux de travail. Ceci contraste fortement avec plusieurs enseignantes dont la période de formation et d'insertion professionnelle a été difficile. Plusieurs femmes rencontrées pour notre recherche rapportent que de nombreux jugements, commérages et conflits vécus avec des femmes ou entre femmes ruinaient l'ambiance de travail. Elles attribuent cette situation à la composition majoritairement féminine du milieu de l'enseignement primaire. Plusieurs femmes mentionnent également que leurs relations avec les hommes tant en formation que lors de leurs premiers contrats ont toujours été positives. Ces commentaires sont révélateurs d'une certaine dynamique des relations sociales hommes/femmes qui se vit et se construit dès la formation des maîtres, puisque les étudiants sont appelés rapidement à travailler en équipe, tout comme ils doivent le faire lors des différents stages. Nous remarquons que le rapport aux hommes est vécu de manière positive, tant par les hommes que par les femmes qui ont participé à notre étude, mais que les rapports

entre femmes semblent plus difficiles et moins harmonieux. Nous allons donc comparer l'expérience vécue des enseignants et des enseignantes de notre échantillon en portant une attention particulière à la dynamique des rapports sociaux de sexe lors de cette période.

### 5.2.1 L'expérience de la formation et de l'insertion dans le métier par les hommes

Pour ce qui est des hommes rencontrés, sept enseignants sur huit ont vécu à la fois une formation et une insertion professionnelle très positive et sans embuche. En effet, lors de la formation et des cours universitaires, où il fallait travailler en équipe, les hommes qui ont participé à notre étude ont grandement apprécié la qualité des relations qu'ils avaient, que ce soit avec les hommes ou avec les femmes.

*Je me suis fait de très bons amis gars et filles. J'ai bien vécu ça t'sais justement le fait que les gars on était tellement minoritaires dans le programme ben ça faisait que on était quand même bienvenus dans le groupe, j'ai eu une super belle expérience. (E5, Gabriel, E2)*

Les expériences vécues par les hommes rencontrés pour notre recherche lors des stages semblent également fort agréables. Leur présence minoritaire contribuait au fait de recevoir un accueil positif par les équipes des milieux de stages. Plusieurs rapportent également avoir vécu une très bonne relation avec leur maître associé. L'importance pour un homme de faire un stage avec un autre homme a également été spécifiée par un homme. Les deux extraits suivants démontrent bien ces expériences positives.

*Depuis que je suis en éducation qu'on se fait dire les gars au primaire sont rares donc c'est le fun de voir des gars, c'est sûr qu'on reçoit beaucoup d'encouragements puis on se fait dire que c'est rafraîchissant et que c'est bien qu'il y en ait. Dans le fond, c'est un peu un encouragement quand tu es dans cette étape-là de ta formation, en stage. (E5, Gabriel, E2)*

*La 3<sup>e</sup> école où c'était un enseignant masculin qui m'a accueilli ben c'était le seul enseignant titulaire masculin...ça m'a fait vraiment du bien aussi de, t'sais on a une place à prendre aussi les garçons puis c'était pour plusieurs élèves qui ont*

*soit pas de père ou très peu de contacts positifs par exemple avec leurs modèles masculins ben on peut faire la différence puis c'est lui qui me l'a démontré parce que dans les autres milieux, il n'y en avait pas alors c'était moins palpable le besoin de s'impliquer auprès de certains enfants. (E6, Jules, E2)*

À la suite de la formation universitaire, lors des premières expériences de travail, sept des huit enseignants ont fait part d'accueil et de commentaires très positifs, de l'équipe-école et des parents d'élèves, à l'égard de leur présence : un bel accueil (n=5), les femmes sont contentes de voir un homme (n=4). Enfin, tous les enseignants mentionnent avoir aussi une très bonne relation avec leurs collègues masculins. Voici quelques extraits qui illustrent bien l'accueil que les hommes qui ont participé à notre étude reçoivent la plupart du temps des collègues et des parents d'élèves au sein des écoles primaires, peu importe le milieu (favorisé, défavorisé, etc.).

*Avec les parents aussi, très, très, très contents parce que souvent leurs enfants n'ont pas eu d'hommes ou ils n'en ont pas eu beaucoup, ils en ont eu un mettons dans le parcours au primaire. (E1, Hugo, E1)*

*Dans les milieux où je suis resté un petit plus longtemps dans les premiers contrats ça c'est super bien passé. Je pense que généralement, les femmes enseignantes aiment bien accueillir des hommes dans l'école. (E2, Jules, E2)*

Toutefois, un enseignant mentionne qu'après ses deux premiers stages, qui se sont bien déroulés puisqu'il était dans des milieux où il était déjà très connu, son 3<sup>e</sup> stage a été difficile, car il n'avait pas d'affinités avec le maître associé. De plus, ce même enseignant mentionne que lors de son insertion professionnelle, la direction l'a obligé à recevoir de la supervision avec la conseillère pédagogique et qu'il a ensuite échoué sa probation à la fin de cette année scolaire. Il a pensé quitter l'enseignement à ce moment-là.

## 5.2.2 L'expérience de la formation et de l'insertion dans le métier par les femmes

En ce qui a trait aux femmes rencontrées, la période de formation universitaire a été vécue plus difficilement que celle des hommes de notre échantillon pour plusieurs d'entre elles. En

effet, quatre enseignantes rapportent que la formation était difficile considérant la présence majoritaire de femmes chez les étudiants du programme. Elles mentionnent la présence de nombreux jugements, de commérages, de conflits et d'attitudes hypocrites provenant spécifiquement d'autres femmes. Les deux extraits suivants illustrent bien le discours de ces femmes.

*Être avec beaucoup de filles c'est euh, t'sais même si on vieillit ça ne change pas, c'est beaucoup de commérages, il y a plus de conflits. (E9, Catherine, E1)*

*Je n'ai jamais aimé être entourée de filles. C'est tout le côté par en dessous, le jugement, on ne va pas directement vers les autres. On pense que telle personne est comme ça parce qu'elle a les cheveux blonds ou elle se fait les ongles tout le temps. Tu sais, ces histoires de filles. (E10, Anne, E1)*

Deux enseignantes affirment également que l'intégration lors des stages était difficile et que le milieu était peu accueillant en raison des conflits entre collègues et des différentes « cliques » qui étaient difficiles à intégrer. L'expérience de cette enseignante de l'école 1 illustre bien cette situation :

*Au premier stage, c'était un petit peu plus difficile parce que ma maîtresse associée me laissait un petit peu de côté donc je devais vraiment m'intégrer par moi-même. Elle, elle avait son petit groupe et il n'y avait pas de places donc il fallait que moi j'aille voir dans les autres tables, parler aux autres profs, mais je suis surtout quelqu'un qui est plus à l'écoute, je ne parlais pas beaucoup, mais j'écoutais beaucoup, je trouvais ça enrichissant, mais c'était surtout des femmes. (E9, Catherine, E1)*

Trois enseignantes mentionnent également que l'ambiance de travail était difficile lors de leur insertion professionnelle. Elles attribuent cette situation à la composition majoritairement féminine du corps professoral et affirment que les femmes vivent de nombreux conflits, qu'elles sont plus sensibles et émotives que les hommes qui sont pour leur part plus objectifs. Ces enseignantes sont aussi d'avis que les femmes ne sont pas assez concises et qu'elles émettent de nombreux jugements. Encore une fois, la présence d'une

majorité de femmes dans un même espace semble difficile à vivre pour plusieurs femmes selon leur discours :

*Il se trouve que quand il y a beaucoup de femmes, il y a beaucoup de conflits. Les femmes sont plus sensibles. Elles se font des problèmes pour tout. Alors, il y a des fois, des problèmes pour des choses qui ne sont pas importantes. Alors, c'était correct pour moi, mais je trouve que toujours une ambiance un peu difficile quand il y a beaucoup de femmes. (E12, Jade, E1)*

Par ailleurs, les enseignantes semblent apprécier davantage leurs relations avec les hommes : cinq enseignantes mentionnent qu'elles ont apprécié leur contact avec les hommes parce qu'ils ont une vision différente, qu'ils initient plusieurs projets, qu'ils sont clairs et précis. Cet extrait illustre bien cette tendance :

*Moi, en général, je trouve que quand tu fais des travaux avec des gars, il y a moins de chances qu'il y aille de chichis là t'sais, il n'y aura pas de « chichis », il ne s'enfargera pas sur les virgules, c'est clair, c'est net, c'est précis, j'aime ça quand c'est clair. Je trouve qu'il y a moins de « zigonage ». Moi, je n'aime pas ça quand ça commence à s'obstiner. (E15, Martine, E2)*

Enfin, les deux enseignantes ayant fait leur baccalauréat en éducation physique, avec une majorité de garçons, mentionnent que les garçons étaient très galants, gentils et protecteurs. Elles ont beaucoup apprécié leurs relations avec les collègues masculins tout au long de leur formation :

*Oui, généralement ils étaient très galants, très gentils, avec des rapports harmonieux. (E16, Noémie, E2)*

*C'était en général plus des garçons. Je me sentais à l'aise. C'était un très bon groupe, les garçons étaient très ouverts. Il y avait un certain soutien ou protection aux filles parce qu'il n'y en avait pas beaucoup. (E12, Jade, E1)*

### 5.3 Le vécu du métier enseignant au sein de deux écoles de Montréal

Complémentairement aux informations sur les deux écoles de notre échantillon, présentées dans notre chapitre de méthodologie, nous brosserons un portrait ethnographique de chaque école. Tout d'abord, ce portrait rappellera brièvement la taille et la structure des écoles (classes, publics d'élèves, caractéristiques du milieu). Ensuite, nous aborderons le type de climat général de chaque école, selon les différents acteurs. Puis, nous présenterons différentes caractéristiques spécifiques à chaque milieu. Enfin, nous ferons un rappel des principales caractéristiques des enseignants.

#### 5.3.1 Taille et structure de l'école 1

L'école 1 est une école primaire située dans un quartier favorisé de la ville de Montréal au niveau socio-économique. Son indice de défavorisation est très bas; elle est parmi les plus favorisées des écoles primaires publiques de Montréal. Elle accueille en moyenne 850 élèves par année, de la maternelle à la 6<sup>e</sup> année, ce qui en fait une des écoles primaires ayant le plus grand nombre d'élèves de la ville de Montréal. Les élèves de l'école sont pour la plupart nés au Québec (68,4%), mais il y a tout même près d'un tiers des élèves qui sont nés dans plus de 45 pays différents. En ce qui a trait à la langue maternelle des élèves, près de 50% des élèves ont le français comme première langue, 16% des élèves ont l'anglais et le dernier tiers des élèves ont une quarantaine de langues maternelles différentes. L'école compte 6 classes d'accueil, du préscolaire au 3<sup>e</sup> cycle. Au total, l'école 1 comporte 36 classes réparties comme suit : 3 classes de préscolaire, 13 classes au 1<sup>er</sup> cycle (1<sup>re</sup> année, 2<sup>e</sup> année et accueil), 11 classes au 2<sup>e</sup> cycle (3<sup>e</sup> année, 4<sup>e</sup> année et accueil) et 9 classes du 3<sup>e</sup> cycle (5<sup>e</sup> année, 6<sup>e</sup> année et accueil). On y retrouve un total de 45 enseignants : 36 titulaires (enseignement général) et 9 spécialistes (anglais, musique, arts plastiques et éducation physique).

#### 5.3.2 Climat général de l'école 1

Selon l'enseignant Marc, l'école 1 est un milieu dans lequel les parents sont très revendicateurs. La directrice de l'école est également de cet avis. Elle mentionne que le milieu est particulièrement favorisé et cela comporte son lot de défis, notamment au niveau des caractéristiques de plusieurs parents d'élèves qui ont tendance à prendre beaucoup de place et à vouloir parfois s'ingérer dans les décisions de la direction. Selon elle, une direction

doit avoir beaucoup d'expérience pour les relations et la communication avec les parents de cette école.

*À ce point-là, je n'avais jamais connu ça, comme si les parents favorisés, des parents qui s'expriment bien, qui connaissent leurs droits ou qui pensent connaître leurs droits. Il faut quand même être capable de, d'arriver avec un message juste, un message quand même assez solide parce que c'est des gens qui peuvent embarquer sur ton terrain. T'sais, je pense que je réalise que ça ne prend pas un junior, ça prend quand même quelqu'un d'assez solide pour faire face à ces parents-là. (Direction, École 1)*

De plus, les parents de cette école qui ont des enfants avec certaines difficultés (d'adaptation, d'apprentissage ou autres) ont les moyens de faire évaluer leur enfant à l'extérieur de l'école et ils souhaitent par la suite avoir un suivi régulier quant aux évaluations réalisées. Certains parents arrivent même avec plusieurs évaluations et ils ont des exigences élevées envers l'école.

*Puis, en plus, dans un milieu comme ici où les parents ont des sous, donc ils vont faire évaluer leur enfant, donc ils reviennent avec des évaluations, donc ils veulent un suivi parce qu'ils ont déjà payé 1500\$ et plus, pas une, deux, trois, quatre, j'ai un dossier qui a 7 évaluations. Donc ça prend quelqu'un qui est capable de prendre ces évaluations-là puis d'analyser tout ça puis d'avancer pour faire quelque chose avec. Donc ça demande de la compétence, ça demande une organisation. (Direction, École 1)*

En ce qui concerne les relations avec les parents, l'enseignante Anne mentionne que les communications sont fréquentes et que les parents sont beaucoup plus présents que dans les milieux plus défavorisés où elle a enseigné auparavant. Pour sa part, l'enseignant Hugo mentionne que plusieurs de ses collègues femmes ont eu des difficultés avec des parents d'élèves auxquelles lui et ses collègues masculins n'ont pas eu à faire face.

*Les gens qui ont des problèmes avec des parents, c'est souvent plus des femmes qui ont des problèmes avec les parents. J'essaie de repenser à tous mes collègues*

*hommes qui m'ont dit Hugo, là j'ai un problème avec un parent, elle me lâche pas, elle m'écrit, elle n'est pas contente, etc. J'en ai pas entendu. (E1, Hugo, E1)*

Marc est également de cet avis et il considère que plusieurs préjugés sont entretenus par les parents de ce milieu, notamment que tout le monde est apte à faire le métier d'enseignant. Selon lui, ceci viendrait justifier plusieurs revendications formulées par les parents d'élèves de l'école et ce climat de revendications est amplifié lorsque l'enseignante est une femme.

*Je pense qu'il y a beaucoup de préjugés en milieu favorisé, on véhicule que tout le monde peut faire ta job, ben ça semble être amplifié pour les femmes et de par ce fait là, elles se sentent obligées de réagir par rapport à ça, à se faire critiquer ouvertement, en lui envoyant des lettres, moi je n'ai jamais rien reçu. J'ai des collègues qui ont reçu des lettres, elles me les ont fait lire et des choses aberrantes. (E2, Marc, E1)*

Selon Marc, ce type de dynamique parents/enseignantes se produit surtout lorsque le parent est une femme en relation avec une enseignante, dans un certain climat de compétition.

*C'est sûr qu'au primaire, mais même au secondaire, les femmes, la femme est une louve pour la femme, t'sais elles sont tout le temps en conflit de par aussi leur insécurité, elles doivent prouver des choses, il y a plus de compétition. (E2, Marc, E1)*

Pour sa part, Catherine mentionne également que les relations avec les parents du milieu sont parfois difficiles dans la mesure où elle sent qu'elle doit régulièrement se justifier et expliquer ses décisions aux parents d'élèves. Elle les considère très revendicateurs. Clémence a également fait part d'une situation particulière qui confirme ce que Catherine décrit au niveau des relations avec les parents du milieu.

*Sa mère m'écrivait des commentaires sur mes corrections puis elle était tout le temps ben enragée là. C'était dans le style le projet que vous avez choisi n'est pas bon, c'était comme des critiques. (E11, Clémence, E1)*

*J'ai vécu ça cette année en fait, les petites notes sur les examens, vous devriez faire ça comme ci, je ne suis pas d'accord avec telle ou telle chose dans les corrections en général, ça, je trouve que c'est un manque de respect. On essaie de justifier ce que l'enfant a fait alors que nous, on a notre façon de voir et j'ai l'impression que j'ai souvent à me justifier ici dans cette école alors que dans d'autres écoles non, je pense que ça dépend du milieu aussi. Ici, étant un milieu favorisé alors que les autres écoles où j'ai travaillé c'était défavorisé. Ici, j'ai certains parents qui ont beaucoup d'attentes envers nous, donc on doit tout leur dire ce qui se passe, ils demandent beaucoup de détails et ils veulent qu'on en fasse plus alors qu'on en fait déjà beaucoup, mais ils en veulent toujours plus.*  
(E9, Catherine, E1)

### 5.3.3 Taille et structure de l'école 2

L'école 2 est située dans un quartier défavorisé de la ville de Montréal au niveau socio-économique : elle est au maximum de l'indice de défavorisation des écoles. Environ 650 élèves fréquentent cette école chaque année. En ce qui a trait au portrait sociolinguistique, 75% des 646 élèves de l'école sont nés au Québec alors que 25% des élèves proviennent de plus de 35 pays différents. Bien que la majorité des élèves soient nés au Québec, peu d'élèves (12%) ont le français comme langue maternelle puisque près de 60% ont une langue maternelle du sous-continent indien<sup>8</sup>. Ces derniers ont pour la plupart des parents immigrants de 1<sup>re</sup> génération, il s'agit donc d'une école très multiethnique. En ce qui a trait à la répartition des classes, on compte un total de 36 classes : 8 classes de préscolaire, 10 classes au 1<sup>er</sup> cycle (1<sup>re</sup> année, 2<sup>e</sup> année et accueil), 11 classes au 2<sup>e</sup> cycle (3<sup>e</sup> année, 4<sup>e</sup> année, accueil et DGA) et 7 classes du 3<sup>e</sup> cycle (5<sup>e</sup> année, 6<sup>e</sup> année et accueil). On y retrouve donc un total de 44 enseignants : 36 titulaires (enseignement général) et 8 spécialistes (anglais, musique, arts plastiques et éducation physique).

---

<sup>8</sup> Le sous-continent indien est une zone géographique de l'Asie du Sud où se trouvent le Népal, le Bouthan, le Pakistan, l'Inde, le Bangladesh, le Sri Lanka, l'Afghanistan et les Maldives.

### 5.3.4 Climat général de l'école 2

Pour sa part, cette école se caractérise par une très grande confiance des parents à l'égard des enseignants. Selon la directrice de l'école, cette situation se traduit parfois par une certaine délégation des tâches et rôles parentaux par les parents envers l'école. Les enseignants Paul, Jules et Noémie considèrent également que les parents font preuve d'une grande confiance et d'un respect particulièrement élevé envers les enseignants. Selon eux, l'éducation est très valorisée chez les parents immigrants.

*Dans les milieux comme ici, c'est un des grands avantages de ce milieu-ci, c'est un milieu où l'éducation est très valorisée, un milieu immigrant, les gens viennent ici et ils sacrifient souvent une vie qu'ils ont là-bas qui a du bon sens pour leur enfant, pour l'éducation de leur enfant donc c'est valorisé. Puis en plus, souvent c'est des cultures traditionnelles où l'autorité est valorisée et importante, ça facilite beaucoup notre travail. (E7, Paul, E2)*

*À l'école ici, c'est, on est au sommet de la hiérarchie, on est en haut. Énormément de respect, on vient nous demander de dire à l'enfant de manger à la maison, de se brosser les dents, de se coucher. Donc, on est vraiment beaucoup respecté. Pour beaucoup, on est aussi la seule figure qui parle français, qui peut essayer d'apprendre des choses à l'enfant à ce niveau-là. On nous voit vraiment comme des monuments, donc beaucoup de confiance envers l'enseignant. (E6, Jules, E2)*

La directrice considère également que les parents du milieu n'osent pas s'impliquer au sein de l'école et que l'école doit faire des actions pour susciter leur participation. L'enseignant Maxime constate que la langue constitue souvent un frein à la communication des parents étant donné qu'ils ne parlent pas français. La faible scolarisation des parents explique également cette barrière de communication, selon Laure, qui estime à environ 80% le taux d'allophones de sa classe. Un moyen pour mieux composer avec cette situation est de compter sur la présence d'une intervenante communautaire, qui permet de favoriser les liens avec les parents. Cet emploi, intervenant(e) communautaire, n'existe pas pour l'école 1, située en milieu favorisé. Il s'agit d'un besoin spécifique à l'école 2. Les enseignants mentionnent également une certaine conséquence ou contrepartie à cette grande confiance

et à ce respect que les parents ont envers l'école. En effet, ils mentionnent qu'ils s'impliquent peu et qu'ils n'ont pas beaucoup de contacts avec l'école. Pour Laure, les parents misent beaucoup sur les enseignants, car ils se sentent démunis pour aider leur enfant. Ce ne serait donc pas lié à une question de négligence ou de manque de volonté de leur part.

*Je pense que dans un milieu défavorisé comme ici, c'est vraiment différent, les gens viennent d'un autre pays, viennent s'installer ici et ils veulent que leur enfant réussisse. Donc ils vont nous donner beaucoup, beaucoup de responsabilités à ce niveau-là, ils vont nous faire très, très, très confiance. C'est comme si les parents ne voulaient pas s'impliquer autant que dans d'autres milieux, ils n'osent pas donc il faut vraiment ouvrir et on a une intervenante communautaire scolaire pour qu'elles fassent des liens aussi avec les parents.*  
(Direction, École 2)

*Surtout pas ici, je n'ai pas beaucoup de contacts avec les parents franchement. De un, les parents sont très gênés parce qu'il y a le problème de la langue souvent, ils ne parlent pas français, ils parlent souvent très mal anglais. Donc les parents sont gênés de nous approcher, probablement aussi parce que je suis homme, j'ai l'impression que ça les gêne un peu.* (E8, Maxime, E2)

#### 5.4 Le choix du groupe d'âge

Chez les enseignants interviewés, tant les hommes que les femmes, la période 9-12 ans du stade de l'enfance est celle qu'ils préfèrent pour l'enseignement puisque 11 (six hommes et cinq femmes) des 12 titulaires rencontrés préfèrent travailler au 2<sup>e</sup> ou au 3<sup>e</sup> cycle. La majorité des enseignants a très peu d'intérêt pour les autres niveaux de l'enseignement : le préscolaire et le 1<sup>er</sup> cycle (4 à 8 ans) et le secondaire (13 à 17 ans). Les enseignants rencontrés apprécient les élèves entre 9 et 12 ans pour leur autonomie, la relation maître-élève et leur degré d'humour. Certains extraits confirment que plusieurs hommes de notre échantillon éprouvent un certain manque d'intérêt pour l'enseignement auprès des plus jeunes (1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> année du primaire, donc environ 6-8 ans) et considèrent que cet aspect du métier s'apparente trop à du *maternage*, donc à une tâche dévolue aux femmes selon eux. De plus, deux des six enseignantes titulaires n'aiment pas travailler avec les petits également en raison de l'aspect

maternel dans la relation à l'élève à cet âge de l'enseignement primaire. Ces enseignantes se distancient des attentes normatives de rôle *genré*.

Ainsi, les hommes et les femmes qui ont participé à notre recherche ont des intérêts identiques quant à l'âge des élèves auxquels ils préfèrent enseigner tout en entretenant un rapport similaire au maternage : ils ne veulent pas materner. Toutefois, les significations de ces choix sont différentes selon le genre puisque le rapport aux attentes normatives de rôle *genré* est différent chez les hommes et chez les femmes. Les hommes rencontrés sont en concordance avec les attentes normatives : on ne s'attend pas d'un homme qu'il materne les élèves, alors que les femmes se détachent des attentes normatives à leur endroit, selon lesquelles c'est le rôle des femmes de materner les élèves au primaire.

Chez les enseignants masculins, c'est donc la période 9-12 ans du stade de l'enfance qu'ils préfèrent pour l'enseignement puisque la majorité des enseignants a très peu d'intérêt pour les autres niveaux de l'enseignement : le préscolaire et le 1<sup>er</sup> cycle (4 à 8 ans) et le secondaire (13 à 17 ans). Les six enseignants titulaires de classe préfèrent travailler au 2<sup>e</sup> ou au 3<sup>e</sup> cycle et travaillent tous en ce moment dans un de ces deux ordres (quatre sont au 2<sup>e</sup> cycle et deux sont au 3<sup>e</sup> cycle). Gabriel et Jules expriment bien dans leur discours ce qu'ils apprécient du groupe d'âge 9-12 ans.

*En fait ce que j'aime de la 4<sup>e</sup> année c'est qu'il y a un certain degré d'autonomie que tu vas retrouver avec les 4<sup>e</sup> années que tu ne retrouveras pas dans les années précédentes. La différence que je donne avec le 3<sup>e</sup> cycle c'est qu'ils ont gardé une certaine capacité d'émerveillement donc c'est le côté que je préfère chez des 4<sup>e</sup> années. (E5, Gabriel, E2)*

*Je peux me permettre de faire plus d'humour, de taquiner les jeunes, les jeunes comprennent un peu plus, quand c'est un élève plus vieux en 5<sup>e</sup> année souvent on les a vus grandir dans l'école, on les connaît un peu plus et tout ça également. (E6, Jules, E2)*

Quant aux élèves plus jeunes, les hommes qui ont participé à notre étude semblent avoir de la difficulté à travailler avec cette clientèle (préscolaire, 1<sup>er</sup> cycle,) voire même n'éprouver aucun intérêt envers celle-ci. C'est l'aspect de la présence d'un certain *maternage* qui semble rebuter Jules pour ce niveau d'âge.

*J'en ai un cette année qui est hyper accroché à sa mère puis je pense que je ne suis pas le bon prof pour lui. On n'aurait pas dû le mettre dans ma classe parce que lui il aurait eu besoin de se faire peut-être mater un petit peu, c'est mon plus jeune, il est à 3-4 jours d'être encore en maternelle, puis t'sais moi je suis plus raide, là je suis avec des premières années, ce n'est pas mon niveau préféré, donc je ne veux pas non plus commencer à faire des câlins à tout le monde, il en aurait peut-être eu besoin. (E6, Jules, E2)*

Cet extrait est intéressant, car il révèle les dispositions (*habitus*) de l'enseignant qui est non disposé à faire des câlins. Cet aspect de sa personnalité a sans doute à voir avec son identité masculine, c'est-à-dire une identité masculine hégémonique dans laquelle les hommes n'ont pas à faire de câlins aux jeunes enfants puisque c'est davantage le rôle des femmes. À cet égard, d'autres extraits confirment que plusieurs hommes de notre échantillon éprouvent un certain manque d'intérêt envers l'enseignement auprès des plus jeunes (1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> année donc environ 6-8 ans) et considèrent que cet aspect du métier s'apparente trop à du *maternage*.

Enfin, sept enseignants sur huit mentionnent aussi avoir de la difficulté avec les élèves du secondaire : gestion lourde des comportements, avoir 120 élèves par semaine, le risque élevé d'accusations à caractère sexuel, paresse des élèves à l'adolescence, etc.

*Mes expériences au secondaire, c'était vraiment pas l'fun, c'était vraiment attitude, révolte, rébellion, tester l'autorité. Disons, de secondaire 1 à 3, moi là c'est ça que j'ai trouvé beaucoup, ce n'était pas agréable. (E1, Hugo, E1)*

En ce qui a trait aux femmes, trois enseignantes titulaires sur 6 mentionnent qu'elles préfèrent le 3<sup>e</sup> cycle pour la maturité, la dynamique de classe, l'autonomie des élèves, la relation avec les élèves, les projets et les travaux de plus grande envergure et deux enseignantes préfèrent le 2<sup>e</sup> cycle. Ce sont donc 5 des 6 enseignantes titulaires interviewées

qui préfèrent le 2<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup> cycle. De plus, deux des six enseignantes titulaires n'aiment pas travailler avec les petits en raison de la gestion des conflits et de l'aspect maternel dans la relation à l'élève. Ainsi, le rapport au maternage est différent chez les hommes et les femmes que nous avons rencontrés pour notre recherche. D'un côté, les enseignants agissent selon ce qui est attendu (les hommes ne doivent pas mater) et de l'autre, les enseignantes ne veulent pas faire ce qu'on associe généralement à un rôle féminin (être maman).

*Tandis qu'en 3<sup>e</sup> année, ils ont besoin d'être maternés. Je ne suis pas tant, tu sais je suis une bonne maman, mais je ne suis pas plus maternelle que ça. Mon niveau idéal c'est la 5<sup>e</sup> année. Autonomie des élèves, la relation aussi que j'ai avec eux ; ils sont plus matures. Je trouve que je peux faire plus de travaux d'envergure avec eux. J'ai une meilleure relation avec les élèves plus vieux, une meilleure complicité, oui, un meilleur humour. (E10, Anne, E1)*

Par ailleurs, les deux enseignantes en éducation physique préfèrent le préscolaire ou le 1<sup>er</sup> cycle étant donné qu'il est plus facile de créer des liens à cet âge et qu'il y a moins de *niaisage* (comportements hors tâche) dans le comportement des élèves. Elles affirment également que les petits sont rassurés d'avoir une femme comme enseignante. Selon elles, elles sont davantage en mesure de comprendre l'élève qu'un homme.

*Moi, je préfère préscolaire j'aime beaucoup, maternelle, j'aime beaucoup. 1<sup>er</sup> cycle et 2<sup>e</sup> cycle, car, je peux créer plus de liens avec les enfants. Peut-être que c'est ma personnalité, ma façon d'être. Je me trouve à l'aise avec les enfants. C'est plus facile le contact pour moi. (E12, Jade, E1)*

Pour l'enseignement au secondaire, quatre des huit enseignantes (2 dans chacune des écoles) mentionnent qu'elles ne travailleraient pas au secondaire parce qu'elles sont intimidées par les élèves âgés de 13 ans et plus et parce qu'il est plus difficile d'avoir un impact sur des élèves de cet âge. Nous croyons que ceci est davantage lié aux caractéristiques individuelles qu'à un effet de l'école puisque ces enseignantes sont réparties également au sein des deux écoles.

## 5.5 Le rapport aux élèves

Afin de décrire le rapport aux élèves, les enseignants et enseignantes ont fait part de leur description de l'enseignant compétent. Nous remarquons que les différences décelées entre le discours des hommes et celui des femmes ne sont pas associées au type d'école, mais bien au groupe de genre des répondants.

Les hommes qui ont participé à notre étude semblent accorder davantage d'importance aux aspects liés à la structure et à l'encadrement des élèves puisqu'ils décrivent un enseignant compétent avec les qualités suivantes : passionné, protecteur, respectueux, intéressé à l'élève, structuré, organisé et encadrant.

*Tu as des attentes élevées puis il faut bien travailler, il faut développer de bonnes méthodes de travail puis que si tu reprends l'élève ou que tu te fâches, ce n'est pas parce que tu es fâché après lui, il comprend que c'est parce que tu veux qu'il réussisse. (E1, Hugo, E1)*

*Ça prend quelqu'un qui est organisé aussi. (E3, Philippe, E1)*

*Structuré, organisé. Si tu n'as pas ça, ça ne fonctionne pas. (E4, Yves, E1)*

Pour leur part, les femmes rencontrées pour notre recherche semblent accorder davantage d'importance aux aspects relationnels et affectifs avec les élèves. En effet, les qualités mentionnées par les femmes pour décrire un enseignant compétent sont : l'ouverture d'esprit, l'engagement, l'aspect affectif, l'amour des enfants, la tolérance, la justice, la capacité d'adaptation.

Pour décrire la relation aux élèves, sept enseignantes sont d'avis qu'elle est équilibrée entre un côté « maternant » et un côté « ferme ». Cette proportion est plus faible chez les hommes rencontrés : trois enseignants décrivent leur relation avec les élèves comme étant amicale alors que trois enseignants mentionnent que les élèves semblent craintifs au départ, car ils considèrent d'emblée que l'homme est plus strict et représente une figure autoritaire.

*Je pense qu'ils me voient un peu comme un grand cousin ou un mononc là t'sais, un jeune mononc puis c'est très amical je dirais. Je ne suis pas, je ne garde pas une grosse distance. (E1, Hugo, E1)*

*Amical, j'ai jamais vraiment établi un mur entre moi et mes élèves, je le fais un petit plus en vieillissant, mais je ne l'ai jamais assez fait ou je l'ai toujours trop fait, peu importe, mais j'en ai jamais vraiment eu puis ils le sentent là. (E3, Philippe, E1)*

Au niveau des impacts différenciés dans la relation aux élèves selon le sexe de l'enseignant, ce sont davantage les enseignantes qui ont relevé des spécificités. Chez deux enseignantes de l'école 2, certaines caractéristiques sont liées à des aspects culturels du milieu d'origine des élèves. En effet, l'enseignante d'éducation physique de cette école mentionne représenter un modèle pour les filles en les encourageant à faire du sport puisque le sport est contre-indiqué chez les filles musulmanes, voilées, de ce milieu. Enfin, une autre enseignante souligne que les garçons musulmans perçoivent les femmes différemment des hommes pour qui ils ont plus de respect et qu'elle a eu des difficultés à se faire respecter de certains élèves dues au fait qu'elle est une femme.

## 5.6 Le rapport aux collègues

Les hommes interrogés considèrent qu'ils ont de bonnes relations de travail, qu'ils se sentent respectés et qu'ils reçoivent un bel accueil de leurs collègues, hommes et femmes, dans les différents milieux. La période de formation et d'insertion professionnelle se caractérise donc pour les hommes rencontrés par un rapport aux collègues généralement très positif et harmonieux. Une fois installés de façon plus stable dans une école, lorsqu'ils atteignent la permanence, tous les hommes interrogés considèrent qu'ils ont également de bonnes relations de travail, qu'ils se sentent respectés et qu'ils reçoivent un bel accueil de leurs collègues, hommes et femmes, dans les différents milieux. Deux enseignants mentionnent que malgré des relations de travail très harmonieuses, ils sont tout de même de type solitaire et ne collaborent pas beaucoup avec leurs collègues. Une enseignante est également de cet avis et affirme que les hommes sont plutôt individualistes.

Le rapport aux collègues décrit par les femmes est tout autre. Quatre enseignantes considèrent que leurs collègues femmes sont très conflictuelles, qu'il y a beaucoup de ragots, de jugements professionnels entre femmes et qu'elles peuvent être hypocrites. Catherine considère qu'il y a davantage d'hypocrisie entre les femmes de l'école qu'entre les hommes. Anne, qui travaille dans le même cycle que Catherine, est aussi de cet avis et considère qu'il y a beaucoup de ragots et de jugements professionnels chez ses collègues femmes.

*Par contre, les commérages, les conflits, je parle dans le dos d'une telle ou d'une autre, ça ça me dérange, c'est très présent au quotidien et moi je me dis on n'est plus au secondaire, comment ça se fait que ça continue, mais on est dans un milieu de femmes, je pense que ça va malheureusement toujours être comme ça.*  
(E9, Catherine, E1)

*Oui, bien des fois, c'est sûr que je suis un petit peu tannée d'entendre : « cette collègue-ci » puis « cette collègue-là, elle a fait telle affaire, puis j'ai pas aimé son intervention ». Les ragots ou les jugements professionnels en fait. Pourquoi elle a fait ça, puis pourquoi elle a fait ci. Les ragots là vraiment t'sais. Oui, ragots, jugements, ça ça m'énerve.* (E10, Anne, E1)

Deux autres enseignantes, Noémie et Clémence, sont également d'avis qu'il est difficile de travailler avec les femmes, car elles se perdent dans les détails. Selon ces enseignantes (une de chaque école), les hommes ne travaillent pas de cette manière, car ils vont davantage à l'essentiel et ils sont plus concis. Les extraits suivants démontrent bien leur point de vue semblable sur la dynamique du travail d'équipe différenciée selon le sexe des enseignants au sein de l'école primaire :

*Moi, je trouve que c'est un défi de travailler dans un milieu que de femmes. Je trouve qu'on se perd dans les détails quel que soit le problème qu'on veut régler et l'essentiel, on l'oublie. Donc, ça, c'est assez difficile. Parce qu'on essaie, personnellement, pour certaines activités que j'ai faites, moi je voulais aller à l'essentiel, pas voir les détails. Et c'est ça, moi, c'est ce que j'observe, quand on est dans un milieu de femmes, on pinaille beaucoup, on est trop dans les détails plutôt que de voir l'essentiel et de régler le problème avec l'essentiel. Parce que*

*les problèmes se règlent avec les points essentiels, pas avec les détails. Les détails, c'est après. (E16, Noémie, E2)*

*Je trouve que des fois les femmes sont trop émotives puis elles ne sont pas assez concises. Quand je travaille en équipe avec des hommes, je trouve que ça va plus droit au but, côté travail d'équipe, moi j'aime mieux ça de même. Avec des femmes, des fois il y a des flaflas. On dirait qu'il y a moins de « chichis » avec les garçons, je ne sais pas. (E11, Clémence, E1)*

D'autres enseignantes, Anne et Karine, considèrent également que le climat est plus agréable et plus simple lorsqu'il y a des hommes puisque la communication est plus franche avec ces derniers et qu'ils communiquent généralement avec humour, bonne humeur et une certaine distance émotive.

*Je trouve que les hommes en général, il y a moins de sujets épineux, moins de sujets tabous, sensibles. Je trouve que ça va bien. Puis, c'est souvent, les relations sont souvent assez agréables, drôles, ça fait des blagues et tout. Je trouve que ça apporte autre chose que juste un milieu de femmes. (E10, Anne, E1)*

*Le fait qu'il y aille un petit peu plus d'hommes qu'avant je trouve ça plus simple parce que juste des femmes ensemble ben ça finit par devenir un peu, les femmes on a tendance à plus parler. Je trouve que les hommes ajoutent un climat plus relax, beaucoup, beaucoup plus détendu à une école parce que les filles ont tendance à se chicaner. Les hommes eux, ils sont de bonne humeur, ils sont détachés et puis je trouve ça bon que les hommes amènent ça sinon ce n'est vraiment pas sain comme milieu. (E13, Karine, E2)*

Une enseignante va également jusqu'à adopter une forme d'autodévalorisation de son genre dans son discours. Bien que la norme sociale d'égalité des sexes soit présente dans son discours et qu'elle s'appuie sur son expérience, la description qu'elle fait par la suite ne semble pas objective et s'avère plutôt bien marquée par des formes de dévalorisation symbolique des femmes liées à des rapports sociaux de sexe.

*Ben moi, je ne vous cacherai pas que je préfère un milieu mélangé là hommes/femmes parce que je trouve que quand c'est un milieu de femmes, ce n'est pas sexiste ce que je vais dire hein, j'ai mon expérience, ça tourne beaucoup trop autour des affaires personnelles, des vêtements, des cancans, des qu'en dira-t-on. Dès qu'il y a quelques éléments masculins qui rentrent, ça tempore un peu la situation, de mon expérience. Je trouve que dans un milieu de femmes, ça reste beaucoup dans le paraître, dans les vêtements, dans ce qu'on porte, dans comment on est habillé et ça reste beaucoup dans le commérage en fait. (E16, Noémie, E2)*

De surcroît, la directrice de l'école située en milieu défavorisé confirme les propos des enseignantes et mentionne que la présence d'hommes change positivement le climat de l'école et que les hommes sont plus enclins à venir clarifier certaines situations auprès de la direction. Selon elle, la présence d'hommes change positivement la dynamique et crée un équilibre au sein de l'équipe-école. Quant à la directrice de l'école 1, elle est d'avis que les hommes se plaignent très rarement alors que les femmes se plaignent plus fréquemment de leurs relations avec des collègues de l'école.

Ainsi, plusieurs enseignantes et les directrices des deux écoles font état de bonnes relations de travail avec les hommes. Ces femmes, provenant des deux écoles et occupant des fonctions différentes au sein de celles-ci, partagent les mêmes idées au sujet de la dynamique de leurs relations professionnelles avec les hommes. Leur discours illustre un certain consensus à l'effet que c'est un grand avantage de retrouver des hommes sur l'équipe de travail, que les impacts sont très positifs sur la dynamique d'échange et de travail. À l'inverse, leur discours à l'égard des femmes est plutôt négatif et fait état d'une forme de dévalorisation symbolique des femmes.

De leur côté, les enseignants mentionnent également qu'ils doivent composer avec certaines difficultés dans leur travail avec les femmes qu'ils ne vivent pas avec les collègues masculins : deux enseignants confirment qu'il y a beaucoup de compétition, de conflits et de rumeurs entre les femmes et qu'ils apprécient moins cet aspect de leur travail avec les collègues féminines. De plus, selon un enseignant en éducation physique, il est plus facile

de parler aux hommes s'il y a un problème. Selon lui, avec les femmes, il faut y aller avec délicatesse et « mettre des gants blancs » :

*Avec une femme, il faut toujours que tu ailles avec délicatesse, avec les gants blancs. Si tu arrives avec cette attitude-là, règle générale, ça risque de sauter puis bon ça se répand parce qu'évidemment, elle ne t'en parlera pas, mais ça va faire le tour de l'école. Je dirais que ce n'est pas toutes les femmes qui sont comme ça, mais je dirais qu'il y en a beaucoup qui sont comme ça. Puis, elles sont au salon du personnel, ça ne parle que de ça, une telle a fait telle affaire, telle affaire, c'est du commérage. Entre hommes je ne dirais pas qu'il n'y en a pas, mais c'est plus des commentaires, elle c'est une fatigante, elle n'a pas d'allure, mais that's it, ça s'arrête là. (E8, Maxime, E2)*

Il y a tout de même deux enseignants qui affirment aimer travailler avec des femmes, car ils considèrent qu'elles sont plus organisées que les hommes. Trois enseignantes aiment également travailler avec des femmes pour la fraternité et l'entraide entre femmes.

*Moi, j'aime quand même travailler avec des femmes parce que j'ai l'impression que c'est facile, c'est comme une fraternité, on vit un peu les mêmes choses, on a des cycles, t'sais on vit des choses qui sont semblables en tant que femme donc on a comme une compréhension de base. (E15, Martine, E2)*

Par ailleurs, le terme du charme entre hommes et femmes est revenu à quelques reprises, à la fois dans le discours des enseignants et des enseignantes. En effet, deux enseignants mentionnent qu'il y a beaucoup de charme et de blagues séduisantes entre hommes et femmes et qu'il y a une certaine jalousie entre les femmes qui convoitent l'attention des hommes dans les relations de travail. Une enseignante fait également état du *flirt* qu'il peut y avoir entre les hommes et les femmes, surtout chez les enseignants plus jeunes. Deux enseignantes mentionnent aussi qu'il peut y avoir certaines remarques sexistes ou déplacées chez leurs collègues masculins, mais qu'il s'agit d'une minorité.

*La seule affaire que j'aime moins c'est si j'entends des commentaires par rapport aux femmes, des jokes un peu sexistes ça peut arriver, des fois des*

*commentaires déplacés, moi ça m'énerve là, une femme ne ferait pas ça là, t'sais. Mais t'sais ça n'arrive quand même pas souvent.* (E15, Martine, E2)

*Quand je suis arrivée ici, à l'école, j'étais dans les plus jeunes, puis il y avait plusieurs professeurs qui étaient près de leur retraite, j'ai trouvé ça achalant d'avoir des, toujours des commentaires, je ne sais pas, il y avait un prof de musique qui était un petit peu, pas harcelant, mais qui était trop flirt, mais de façon un peu déplacée, puis ça me fatiguait, ça m'a achalée, c'est fou, mais je suis contente d'avoir mon âge puis de ne pas me faire achaler.* (E13, Karine, E2)

Enfin, une enseignante d'origine immigrante mentionne qu'elle a régulièrement senti une certaine distance de ses collègues québécois due au fait qu'elle est immigrante et qu'elle a un accent. Elle se sent plus à l'aise avec des collègues immigrants, qu'ils soient hommes ou femmes. Dans ce propos, nous constatons que ce n'est pas la variable homme/femme qui a un impact, mais plutôt la variable ethnique. Nous reviendrons sur cette variable plus loin dans notre analyse.

En somme, la vision des relations aux collègues confirme la prégnance des catégories de genre auxquelles plusieurs enseignants et enseignantes adhèrent. Tout comme dans l'étude de Zanferrari (2005), les représentations recueillies confirment que la persistance des stéréotypes de genre est entretenue par les femmes et les hommes : par les femmes, lorsqu'elles reconnaissent leurs collègues hommes comme étant plus efficaces, plus francs dans la communication et plus agréables que les femmes dans les relations de travail ; par les hommes, lorsqu'ils attribuent certaines caractéristiques aux femmes, telles que les relations professionnelles qui se caractérisent par des rumeurs, des conflits et de l'hypocrisie. Pour leur part, au sujet des relations professionnelles, certains hommes se considèrent également comme étant plus francs et plus directs. Les différents stéréotypes entretenus par les enseignants et enseignantes ont donc différentes conséquences sur les relations de travail. En effet, la situation décrite dans les deux écoles fait état d'une division sexuée du travail ainsi que de rapports sociaux fondés sur la différenciation de genre.

## 5.7 Le rapport avec la direction

Sur les 16 enseignants rencontrés, les avis sont plutôt partagés à l'égard du rapport entre la direction et les enseignants selon leur sexe. En effet, la moitié (5 femmes, 3 hommes) des enseignants ne voient aucune différence dans la relation enseignant-direction selon le sexe de l'enseignant alors que l'autre moitié (5 hommes, 3 femmes) considèrent que la relation varie selon le sexe de l'enseignant.

Chez les hommes qui ont participé à notre étude, certains voient des différences dans le rapport à la direction selon le sexe et attribuent certaines caractéristiques aux comportements des directions lorsque celles-ci sont des femmes, par exemple une relation maternelle dans l'accueil et la manière d'aborder quotidiennement l'enseignant relative à l'écart d'âge entre la directrice et l'enseignant.

*Mettons un enseignant gars qui arrive qui a 25 ans ou début trentaine ou qui est jeune souvent une directrice qui a 50, 60 ans, il y a un côté comme maternelle. Moi je trouvais qu'elles me voyaient souvent, mettons comme leur fils ou elles voulaient beaucoup m'aider puis : Euh Hugo ça va bien aller, on va t'épauler, on est là. Il y a même une directrice qui m'amenait des cretons ! Vraiment était maman là, je lui faisais penser à son gars, mais ça, je l'ai ressenti souvent. (E1, Hugo, E1)*

D'autres enseignants font état d'une relation plus directe et plus franche avec eux qu'avec leurs collègues femmes et d'une plus grande distance dans la relation, notamment au niveau affectif ou émotif ou en cas de difficulté.

*Avec mon expérience de ce que j'ai vécu, elles sont un petit peu plus franches et directes avec les hommes puis elles peuvent en demander peut-être un petit peu plus. (E6, Jules, E2)*

Les hommes ayant participé à notre recherche attribuent également les différences suivantes aux directrices dans les relations aux enseignants et enseignantes : une acceptation plus grande des oublis des hommes, une demande d'implication plus grande dans différents

comités et dans l'organisation d'activités et une tendance à nommer les hommes pour être responsables d'école.

*Ben, de s'impliquer dans l'école, d'avoir des hommes sur les comités, les fêtes de fin d'année, t'sais ils savent que généralement les hommes on est porté à bouger un peu plus puis souvent les fêtes d'année je me suis senti comme, je pouvais m'impliquer et aller donner mes idées. Souvent, après ça, on me ramenait t'sais va donner tes idées puis même le Conseil d'Établissement. Je pense que les directions aiment ça avoir un homme sur le Conseil d'établissement pour montrer qu'on a une bonne présence dans l'école. (E6, Jules, E2)*

De plus, les hommes rencontrés considèrent qu'il y a d'autres particularités dans les relations entre une direction femme et les enseignantes : trois enseignants considèrent que la direction en profite avec les femmes pour faire des demandes qu'elle n'oserait pas faire à un homme et un enseignant fait état d'une relation mère-fille. Dans les deux extraits suivants (un de chaque école), les enseignants, Marc et Paul, insistent sur leur rapport d'expertise avec la direction, sur le rapport plus distant qu'ils entretiennent en tant qu'hommes avec leur directrice respective. Ils expriment en quelque sorte ne pas vouloir être traités comme leurs collègues femmes considérant qu'ils sont des hommes. Cette attitude rejoint bien l'étude de Zanferrari (2005) dans laquelle elle démontre la persistance des stéréotypes de genre entretenus par « certains hommes parce qu'ils légitiment le recours à leur virilité » (Zanferrari, 2005) :

*Une direction ne m'abordera pas de la même façon qu'elle va aborder une collègue. Au primaire c'est spécial, au primaire d'après moi... Premièrement le corps enseignant au primaire est moins revendicateur, sauf peut-être pour les hommes. Moi, je pense que les hommes sont plus revendicateurs que les femmes au primaire, les femmes sont plus maternelles, on les voit plus comme des mamans et la vision des femmes par rapport à la direction, c'est plus comme relation mère-fille. Donc psychologiquement, je pense qu'elle se subordonne. Moi, j'en ai rien à branler là, excuse-moi. Moi, ce n'est pas ça, ma direction que ce soit un homme ou une femme, tu diriges, tu me dis quoi faire, tu as ton champ d'expertise, moi j'ai le mien, on se respecte là-dedans puis ça vient de s'éteindre.*

*Si je me fais convoquer par la direction, il y a des collègues qui viennent ici qui paniquent. Donc elles perçoivent la direction différemment et je pense qu'il y a certaines directions qui profitent de ça, elles profitent de cette dynamique pour pouvoir poser des choses auprès de mes collègues, qu'elles ne feraient pas si c'était des hommes. (E2, Marc, E1)*

*Mais avec moi, il va peut-être y avoir une petite distance. C'est peut-être ma personnalité; ils savent que moi dans ces affaires-là, je ne suis pas le genre à. Mais des fois, elles vont peut-être plus jouer avec certaines choses quand c'est une femme, avec les émotions peut-être, je ne sais pas quoi. C'est ce que j'ai entendu. (E7, Paul, E2)*

En ce qui a trait à leur relation avec les hommes en direction, les enseignants considèrent que cette relation est généralement amicale. L'enseignant Philippe fait même état de la relation entretenue par un directeur qu'il associe à un comportement « macho ».

*Avec M. X, ça faisait une différence il était tellement macho puis toute que oui quand il parlait avec un gars ça changeait comment il parlait. (E3, Philippe, E1)*

*Avec les hommes en direction, c'était plus « chumy-chumy », plus cordial, plus détaché, t'sais on pouvait rigoler quand même, mais c'était plus, pas plus professionnel, mais avec les femmes directrices, il y avait tout le temps un petit côté attachement émotif qui venait, oui, maternelle là, oui. (E1, Hugo, E1)*

Chez les femmes, les propos sont plus nuancés quant au rapport à la direction. Cinq des huit enseignantes ne voient aucune différence dans la relation direction/enseignant selon le sexe des enseignants. Chez les trois enseignantes qui voient des différences (Noémie Karine et Jade), Karine mentionne que les directions sont plus intimidées par les hommes et Jade mentionne que certaines femmes en direction font des distinctions entre les hommes et les femmes et que les hommes à la direction sont plus objectifs. Enfin, Noémie considère que les directrices sont plus ouvertes aux hommes et que les directeurs sont plus ouverts aux femmes.

*La directrice avait une très bonne relation avec les hommes, mais avec les filles, il y a toujours des conflits et elle-même faisait des conflits. C'était vraiment compliqué et la relation ou le travail équipe-école c'était compliqué. Je trouve que les directeurs, c'est moins émotif, ça va être plus concret, plus objectif dans le message qu'il parle à un homme ou à une femme. Avec les hommes, c'était vraiment une différence; la façon de traiter un problème ou de parler à un homme et la façon de parler à une femme c'était vraiment différent. (E12, Jade, E1)*

*Ben, moi, il me semble que oui parce que quelque part ça dépend si, dans les deux sens. Si le directeur est un homme, il sera beaucoup affable, beaucoup plus ouvert avec des femmes et si la direction est une femme, elle sera plus ouverte, moins, comment dire, exigeante, moins stricte. Une directrice femme envers les femmes; elle sera plus tolérante ou plus ouverte aux idées d'un homme. Bien ça, ça doit être lié au sexe sûrement. (E16, Noémie, E2)*

Quant aux directrices des deux écoles, elles sont d'avis qu'il n'y a pas de différence dans leurs relations avec les enseignants selon le sexe de ceux-ci. Il s'agit plutôt, selon elles, d'une variation selon la personnalité des enseignants et le rapport aux enseignants serait « du cas par cas », très variable d'une personne à l'autre indépendamment du sexe.

Cependant, les deux directrices ont tout de même nommé des différences dans la manière de communiquer des enseignants selon le sexe de ceux-ci. En effet, les deux directrices sont d'avis que les femmes sont plus enclines à se confier et à pleurer en leur présence lorsqu'elles vivent des difficultés, personnelles et professionnelles. Selon elles, les hommes ont davantage pour habitude de gérer eux-mêmes leurs difficultés et ne sont pas enclins à demander de l'aide.

*Je ne pense pas que l'homme s'ouvre de façon aussi facile et spontanée à sa direction, ça ne veut pas dire qu'ils n'ont pas de problème, mais il y en a qui partent en maladie par exemple. Ils vont plutôt dire le groupe n'est pas facile, c'est demandant, ils vont comme broder autour t'sais, mais de dire là j'ai besoin d'aide, ça ne marche plus, je pense que c'est moins masculin, je ne dis pas que*

*ça n'arrive pas, mais moins que les femmes. Il y a le fait aussi que le gars il gère ses affaires-là, t'sais. Un homme dans la pensée populaire, il gère ses affaires, puis il est capable.* (Direction, E1)

Dans cet extrait, la représentation de l'autre genre de la directrice manifeste une forme interne des rapports sociaux de sexe. Cependant, cet extrait démontre peut-être également que les identités masculines sont bien présentes chez les enseignants masculins. Ce qui est intériorisé chez les hommes comme élément de leur identité masculine est de ne pas demander d'aide ou se trouver en position de « faiblesse » face à la direction.

## 5.8 Synthèse des principaux résultats

Au niveau des caractéristiques des enseignants, les hommes qui ont participé à notre étude ont en commun 5 conditions communes et favorables qui les incitent à choisir de faire carrière en enseignement : un intérêt pour les sciences humaines, des parents qui appuient le choix de métier, des membres de la famille qui exercent le métier d'enseignant, un milieu familial dans la classe moyenne ou défavorisée et des expériences de travail antérieures liées à l'enseignement primaire. Toutefois, pour plusieurs femmes, aucun élément (études antérieures, réaction de l'entourage, expériences de travail antérieures) de leur parcours ne laissait présager un choix pour l'enseignement primaire. Au contraire, il semble que les familles de milieux favorisés exerçaient une certaine pression quant au choix du métier afin qu'il soit davantage prestigieux et rémunérateur que l'enseignement primaire. Nous avons également relevé deux caractéristiques communes entre les hommes et les femmes de notre échantillon. Tous les enseignants (sauf trois enseignantes) proviennent de familles de la classe moyenne, de la classe moyenne inférieure et de la classe ouvrière. Une seconde caractéristique commune des hommes et des femmes de notre échantillon est l'effet générationnel et familial, c'est-à-dire de retrouver un membre de la famille dans l'enseignement.

En ce qui a trait à l'expérience vécue, par les hommes et les femmes interrogés, lors de la formation des maîtres et de l'insertion professionnelle, elle apparaît fort différente. En effet, les hommes rencontrés ont majoritairement vécu cette période de manière positive, au niveau de leurs relations avec les étudiantes en formation, de l'accueil en milieu de stage et de

l'accueil dans leurs premiers milieux de travail, ce qui contraste fortement avec plusieurs enseignantes pour qui la période de formation et d'insertion professionnelle a été difficile et qui rapportent de nombreux conflits avec des collègues femmes.

Une fois l'insertion professionnelle terminée (après au moins cinq années de pratique dans le métier), les hommes interrogés considèrent qu'ils ont de bonnes relations de travail, qu'ils se sentent respectés et qu'ils reçoivent un bel accueil de leurs collègues, hommes et femmes, dans les différents milieux. Le rapport aux collègues décrit par les femmes est tout autre. Quatre enseignantes considèrent que leurs collègues féminines sont très conflictuelles, qu'il y a beaucoup de ragots et de jugements entre femmes et qu'elles peuvent être hypocrites. Deux enseignantes considèrent également que le climat est plus agréable et plus simple lorsqu'il y a des hommes puisque la communication est plus franche avec ces derniers.

Pour ce qui est du rapport avec la direction, les avis sont partagés entre les hommes et les femmes rencontrés pour notre recherche. La majorité de ces hommes voient des différences dans le rapport à la direction selon le sexe de l'enseignant. Ces hommes décrivent des relations qui sont différentes lorsque leur direction est une femme. Pour leur part, cinq des huit enseignantes ne voient aucune différence dans la relation direction/enseignant selon le sexe des enseignants.

Enfin, les descriptions du rapport aux élèves faites par les parents et les directions sont majoritairement différentes selon le sexe de l'enseignant. Pour deux des quatre parents, il y a des différences dans la relation maître-élève selon le sexe de l'enseignant. Les directions rencontrées sont du même avis : elles mentionnent qu'il y a des différences entre les hommes et les femmes au niveau du discours et des intérêts de l'enseignant ainsi que dans la relation aux élèves.

## Chapitre 6

Les discours des différents acteurs sur la division sexuée du travail enseignant

## Chapitre 6 : Les discours des différents acteurs sur la division sexuée du travail enseignant

Ce deuxième chapitre d'analyse des résultats permet un regard plus approfondi sur les discours des différents interlocuteurs concernant la dynamique des rapports sociaux de sexe dans le corps enseignant des écoles primaires. La première section du chapitre aborde tout d'abord le rapport *genré* à la règle et à son respect au sein de l'école. Ensuite, le chapitre traite de la division sexuée du travail enseignant et des catégories *genrées* dans les pratiques et les discours des enseignants. Puis, une analyse du discours des parents d'élèves à l'égard des rapports sociaux de sexe au sein de l'école sera présentée. Enfin, cette première section du chapitre se termine par une analyse du concept d'intersectionnalité qui émerge des entretiens des enseignantes d'origine immigrante. Quant à la deuxième section du chapitre, elle présente une analyse de la perception normative des acteurs à l'égard du discours favorable à une augmentation des hommes dans le corps enseignant de l'école primaire.

### 6.1 Un discours de naturalisation des compétences chez les différents acteurs

Les entretiens réalisés (n=22) auprès des différents acteurs (enseignants et enseignantes, parents et directions) révèlent une adhésion de plusieurs à un système de valeurs qui conforte l'idée de l'existence de qualités naturellement masculines et féminines. En effet, dans les discours des trois types d'acteurs, nous constatons la prégnance des catégories de genre lorsque certaines compétences sont attribuées soit aux hommes soit aux femmes : les compétences sont essentialisées. Les thèmes de la gestion de classe, des interventions hors classe et de la division sexuée du travail permettent de mettre en évidence un discours de naturalisation des compétences selon le sexe, tant chez les enseignants et enseignantes que chez les directions et les parents d'élèves.

#### 6.1.1 Le rapport « genré » à la règle et à son respect au sein de la classe

En ce qui a trait au respect des règles au sein de la classe et à la gestion de celle-ci, plusieurs acteurs perçoivent des différences selon le sexe des enseignants. En effet, trois enseignantes, Anne, Catherine et Noémie, sont d'avis qu'il est plus facile pour un homme de gérer sa classe

qu'une femme et que les enfants vont davantage l'écouter en tant qu'homme en raison du ton de sa voix et de sa stature d'homme. Les extraits suivants témoignent de l'adhésion de ces enseignantes à un système de valeurs qui suppose l'existence de qualités naturellement « masculines » :

*C'est un gros cliché ce que je vais dire, mais je pense que les enfants, naturellement, vont écouter plus l'homme. Au départ, l'homme a une longueur d'avance sur nous, je trouve, de par le ton de voix, de par le statut homme. C'est le statut du père. On dirait que le père est là. (E10, Anne, E1)*

*Oui, juste avec le ton de voix, ce n'est pas que ça prend moins d'efforts, mais c'est plus imposant donc c'est peut-être un peu plus facile. Peut-être que j'ai tort, mais c'est comme ça que je le vois. Aussi juste la présence d'un homme c'est déjà beaucoup. (E9, Catherine, E1)*

*Du fait qu'ils sont des hommes, l'autorité est presque systématique. C'est-à-dire, les gars s'identifient au prof. homme, les filles, bien, il y a la relation homme-femme qui joue, qui entre en jeu et je pense que la professeure femme, elle, doit donner plus d'efforts, il me semble qu'un homme. C'est juste une relation, disons moins complexe parce qu'avec une femme, il y a toujours des remises en question, des discussions. Avec un homme, ça s'arrête net, je ne sais pas c'est peut-être dû à un homme, à sa façon d'entreprendre la discussion avec un élève. Mais, il me semble que les élèves, je l'ai vu aussi ici, même là où j'étais les premières années, je trouve que les hommes ont plus de facilité dans la gestion. (E16, Noémie, E2)*

Deux enseignantes (une dans chaque école) sont également d'avis que les hommes sont beaucoup plus stricts que les femmes dans leur classe, qu'ils ont moins de patience et qu'ils sont aussi plus axés sur la pratique et moins sur les détails dans leur classe. Ces perceptions expriment également la prégnance des catégories de genre auxquelles ces enseignantes adhèrent en naturalisant certaines caractéristiques propres aux hommes : l'impatience, l'encadrement strict et l'importance de l'aspect pratique.

*Je pense que les hommes, de ce que j'ai remarqué, par rapport à mes collègues,*

*ils sont plus stricts que certaines femmes. La plupart de mes collègues femmes n'ont pas de gestion vraiment organisée, c'est souvent : « Bon, là c'est assez! » Il n'y a pas vraiment de règlements. Au niveau du cadre, des systèmes d'émulation, il n'y en a pas. Les hommes c'est : « Tu fais ça, tu as une conséquence. » Les femmes, je sais pas, moi je n'ai pas d'enfants, je sais pas si c'est parce que c'est des mères qui sont : « Comme bon, euh... » sont trop maternantes à mon goût. (E14, Laure, E2)*

*J'ai l'impression qu'ils sont moins patients, comme leurs limites sont, j'ai l'impression que exemple t'sais avant que moi ça m'énerve le bruit que quelque chose m'énerve que ça va être plus long. On dirait que pas que la patience c'est plus pour les femmes, c'est juste les hommes vont trouver que ça déborde avant que moi je vais remarquer que ça déborde. (E11, Clémence, E1)*

Pour leur part, quatre des huit enseignants affirment que les femmes sont plus strictes au niveau du contrôle de leur groupe que les hommes et que ces derniers acceptent davantage que les élèves bougent dans leur classe. Tout comme certaines enseignantes, ces hommes naturalisent certaines compétences et caractéristiques liées au sexe opposé : l'insécurité, l'aspect cartésien, besoin de contrôle.

*Les femmes sont très insécures, très insécures par rapport à bon ça rejoint la direction, les parents et ça se reflète dans leur gestion de classe. Pas toutes les enseignantes, ça dépend, j'imagine, du caractère, mais j'ai remarqué qu'il faut que ce soit tranquille, ordonné, il faut que ce soit maîtrisé, elles ont besoin que tout soit bien sous contrôle alors que la meilleure façon d'avoir le contrôle, c'est de laisser libres les enfants, mais pas n'importe comment. (E2, Marc, E1)*

*Oui c'est différent, je pense que les femmes sont beaucoup plus, je ne dirais pas cartésiennes et objectives, mais au niveau de la gestion de classe, j'ai l'impression un petit peu que oui. Tandis que nous les hommes on est plus prêts à accepter certaines situations, à bouger un petit peu dans notre confort, dans le confort des élèves aussi. (E6, Jules, E2)*

Trois enseignants mentionnent également que les femmes ont un système d'émulation

(système de privilèges et conséquences utilisé pour la gestion de classe) rigide et que les hommes n'ont généralement pas de système d'émulation. À ce sujet, une enseignante est d'avis que les hommes ne gèrent pas vraiment leur classe alors que les femmes ont généralement toutes un système d'émulation. Les propos de ces quatre enseignants illustrent que la gestion d'une classe avec un système d'émulation rigide demeure une compétence attribuée aux femmes.

*Je dirais que ce que j'ai connu des autres enseignantes avec qui j'ai enseigné c'est vraiment important pour eux autres d'avoir un système d'émulation assez rigide peu de place à brasser ça un petit peu, alors que la plupart des hommes n'ont pas de système d'émulation, ils sont capables de gérer les événements quand ils arrivent en parlant avec leurs élèves. (E6, Jules, E2)*

Enfin, Paul, qui enseigne depuis 27 ans, apporte une précision intéressante et mentionne que cela dépend des générations et que ce n'est pas une question de genre. Selon lui, les hommes et les femmes de la génération précédente (*baby-boomers*) sont plus stricts que les enseignants et enseignantes d'aujourd'hui.

Quant aux parents, les réponses sont partagées en ce qui a trait à la gestion de classe. Pour les deux parents de l'école 2, les différences dans la gestion de classe ne sont pas attribuées au sexe de l'enseignant, mais plutôt à sa personnalité. Toutefois, pour les deux parents de l'école 1, il y aurait certaines différences en fonction du sexe de l'enseignant : la tolérance pour le désordre et le laisser-aller serait plus grande dans les classes d'hommes alors que les femmes sont plus strictes au niveau de l'encadrement, ce qui confirme les propos des quatre enseignants au sujet du système d'émulation rigide.

Chez les directions, les deux directrices considèrent que les hommes vont gérer leur classe différemment des femmes. Pour la directrice de l'école 2, le système d'émulation des hommes est différent de celui des femmes, ce sera un système plus direct, « il n'y aura pas d'étoiles à côté du nom ». Quant à la directrice de l'école 1, elle est d'avis que l'approche et la vision des hommes sont différentes, mais que la gestion de classe et le système d'émulation demeurent tout de même une question de personnalité.

### 6.1.2 Le rapport « genré » à la règle et à son respect à l'extérieur de la classe

Lorsqu'il est question du respect des règles et des interventions hors classe (surveillances de la cour d'école et des autres lieux communs), les avis sont plutôt partagés, entre les hommes et les femmes de notre échantillon, à l'égard des distinctions selon le sexe de l'enseignant. Certains hommes (n=5) attribuent des différences au sexe alors que certaines femmes (n=3) ne voient aucune distinction entre les hommes et les femmes.

Comme cela est illustré dans l'extrait suivant, selon cinq enseignants, les femmes ont plus d'intolérance ou tolèrent différemment la bousculade et la chamaillade chez les élèves.

*Il y a certains comportements dans la cour de récréation que les femmes considèrent beaucoup plus graves que les hommes. Sans vouloir généraliser là, mais je pense que je suis d'accord avec plusieurs collègues masculins que ça fait un petit bout de temps qu'on n'a plus le droit de rien faire, que ça nous prend quasiment des casques. Je trouve qu'il y a beaucoup de collègues féminines, elles ont tellement peur qu'ils se fassent mal. Ben oui, mais qu'ils se fassent mal t'sais, ce n'est pas trop grave, on va surveiller pour qu'ils ne se blessent pas gravement, qu'ils se fassent mal, ce n'est pas la fin du monde. À ce niveau-là, je pense qu'il y a une différence là. Eux autres voudraient donc qu'ils ne se fassent jamais mal, nous on se rappelle qu'on a été jeune puis qu'on se faisait mal, ça fait partie de la vie là. (E3, Philippe, E1)*

Trois enseignantes considèrent plutôt qu'il n'y a pas de distinctions hommes/femmes dans les interventions et que c'est davantage la personnalité de l'enseignant qui a un impact. Sur les 16 enseignants rencontrés, elles sont les seules à mentionner qu'il n'y a aucune différence. À cet égard, nous pourrions croire que ces enseignantes font preuve d'un certain déni de la présence des rapports sociaux de sexe au sein de l'école :

*Non, je pense que c'est la même chose. C'est la même chose encore une fois, je pense que ça dépend de la personnalité. Il y en a qui gèrent très très bien, il y en a qui vont aller essayer de trouver le pourquoi du comment, le pourquoi du pourquoi, le comment du ci du ça. Il y en a d'autres qui vont juste décider de ne pas gérer puis d'aller voir ailleurs comme ça se retrouve chez les femmes. Non,*

*je pense que là, ça va vraiment, quand on a un problème, être homme-femme on règle un problème parce que c'est pas nos élèves souvent. On les connaît pas vraiment. (E10, Anne, E1)*

Pour quatre enseignants, les femmes prennent plus de temps pour discuter et sont plus sensibles aux détails lors de leurs interventions dans la cour. Deux enseignants trouvent également que les femmes font des histoires pour rien et donnent plus de conséquences que les hommes. Ces deux enseignants affirment que certaines femmes vont parfois s'acharner sur certains élèves jusqu'à être « cassantes », voire méchantes auprès de ces derniers. Voici deux extraits qui illustrent bien ces perceptions :

*Peut-être est-ce que les hommes on a une tolérance qui est différente, je ne te dirais pas qu'on est plus tolérant les hommes, mais on est tolérant autrement. Des fois on a tendance à s'acharner sur certains élèves plutôt que de les faire réfléchir. C'est peut-être plus chez les filles que ça se passe, mais je te dis ça de même là. Mais bon, c'est toutes des généralités, mais bon j'ai eu des collègues qui s'acharnaient beaucoup sur des élèves, mais moi souvent je trouve que souvent c'est contre-productif, quand tu t'acharnes puis à tout le temps essayer de trouver des conséquences aux actes, je pense qu'à un moment donné il faut que tu t'assoies avec le jeune, tu discutes avec et puis t'essaie de le faire réfléchir. (E5, Gabriel, E2)*

*Définitif. Un homme va être plus circonstancié, va faire une distinction, ok c'est correct là, puis même moi dans ma pratique ça va faire le jeu, tu n'es pas à la coupe du monde au soccer. Tu as reçu un ballon, tu n'as pas besoin de jouer la comédie. Arrête ça, c'est fini. Je dirais que c'est plus direct avec un homme qu'avec une femme. (E8, Maxime, E2)*

Pour leur part, Marthe et Noémie perçoivent des différences dans la manière d'intervenir et elles sont d'avis que les femmes vont plus loin dans l'intervention et qu'elles prennent davantage de temps pour gérer les conflits et assurer un suivi avec l'élève :

*Je pense que c'est plus général comme intervention, je pense que c'est moins*

*pointilleux puis c'est moins faire de grandes histoires, t'sais. Les femmes vont prendre l'agenda de l'élève puis là ça ne finit plus. Je dirais que les femmes vont plus loin dans l'intervention. (E15, Marthe, E2)*

*Une enseignante femme va essayer de comprendre le problème, va essayer d'appeler les élèves, de le régler. La manière c'est plus long, c'est plus explicatif. L'enseignante prend du temps pour essayer de comprendre d'où vient le problème et puis pour sévir aussi, c'est-à-dire faire le suivi après. Il me semble que les hommes c'est moins pointilleux. (E16, Noémie, E2)*

Enfin, trois enseignantes sont d'avis que le respect des enfants envers leur enseignant vient plus facilement s'il s'agit d'un homme, notamment en raison de sa voix. Ces enseignantes considèrent aussi que les hommes se fâchent moins fréquemment que les femmes, mais qu'ils se fâchent beaucoup plus fortement et qu'ils peuvent être brusques dans leur propos.

*Des fois, les élèves ont plus de respect pour les hommes. Je ne sais pas si c'est pour la voix. Je ne sais pas, mais des fois, pour l'homme c'est plus facile d'avoir ce qu'il veut. Je trouve que l'homme, peut-être, pour sa voix, il n'a pas besoin de parler beaucoup. Il s'impose un peu plus. (E12, Jade, E1)*

*Parfois, les hommes sont un peu plus brusques dans les propos alors que les femmes vont y aller toujours par la douceur, mais ça ne marche pas toujours tu vois donc je pense que de ce côté-là les hommes ont un plus, peut-être qu'on devrait être un petit peu plus brusque et dire les choses d'une façon différente pour que ça se fasse sur le moment. (E9, Catherine, E1)*

Les perceptions recueillies chez les enseignants et enseignantes à l'égard de l'intervention dans la cour d'école font état de différences intéressantes entre les hommes et les femmes, tant dans l'école 1 que dans l'école 2, et elles sont nommées tant par les hommes que par les femmes ayant participé à notre étude.

En ce qui concerne les parents, pour ce qui est de l'intervention dans la cour d'école et dans les corridors, trois des quatre parents considèrent qu'il y a des différences entre les hommes et les femmes. Selon deux parents, l'homme va imposer davantage de respect dans la cour

en situation de conflits et les élèves écoutent plus rapidement et plus facilement. Pour ces deux parents, la manière de gérer les conflits est aussi différente entre enseignants et enseignantes puisque les moyens diffèrent : l'homme serait plus direct et plus ferme dans ses interventions alors que les femmes ont plus tendance à intervenir sur de petits détails. Par ailleurs, une mère considère que les enseignants masculins jouent et font souvent du sport avec leurs élèves alors que les femmes le font moins ou font d'autres types d'activités.

Quant aux directions, les deux directrices sont d'avis que les hommes sont plus tolérants envers la chamaillade. Selon elles, bien qu'ils n'acceptent pas la violence, ils ont plus tendance à tolérer les petits débordements. Cependant, tant pour les interventions que pour la résolution de conflits, les directrices considèrent que c'est du « cas par cas » et qu'il s'agit davantage d'une question de personnalité chez la personne qui intervient, qu'il soit homme ou femme.

Nous constatons que le discours de naturalisation des compétences se trouve non seulement dans les propos des enseignants et enseignantes, mais également chez les parents d'élèves et les directions qui agissent à titre d'observateurs des deux écoles de notre échantillon. En effet, tout comme nous l'avons présenté dans notre cadre théorique, l'autorité et la rationalité, qualités socialement construites comme « masculines », sont plus aisément attribuées aux hommes par leurs collègues (Williams, 1989 ; Pringle, 1993).

### 6.1.3 La division sexuée du travail enseignant

Les entretiens ont également permis d'explorer le thème de la division sexuée du travail enseignant. Les réponses des différents acteurs révèlent une division sexuée du travail ainsi que des rapports sociaux fondés sur la différenciation de sexe. En effet, questionnées sur ce thème, plusieurs réponses font état de représentations sexuées des rôles et des tâches et de reproduction des rapports sociaux de sexe au sein de l'école. Voici quelques constats au sujet de la division sexuée du travail enseignant.

Selon trois enseignants provenant des deux écoles, le fait d'être un homme dans l'enseignement primaire engendre une division sexuelle du travail, c'est-à-dire qu'une personne ne se fait pas attribuer les mêmes attentes et les mêmes tâches en enseignement,

selon que cette personne soit un homme ou une femme. En effet, ces hommes rapportent que plusieurs collègues femmes vont envoyer dans leur groupe un élève qui n'a pas de présence masculine dans sa vie. Ainsi, les catégories « genrées » de ces enseignantes peuvent produire des inconvénients dans le travail des enseignants. De plus, ces enseignants affirment que les directions leur font souvent des demandes pour s'impliquer au niveau des activités parascolaires (organisées et animées par les enseignants) auprès d'élèves en difficulté (de comportement ou d'apprentissage) ou qui n'ont pas de contact avec leur père. Ces discours au sujet de l'importance de la présence d'enseignants masculins auprès d'enfants n'ayant pas de contact avec leur père sont plutôt répandus dans le milieu scolaire et introduisent des catégories « genrées » par la médiation d'une certaine « pop-psychologie » (version très simplifiée de psychologie scientifique ou savante).

*C'est sûr et certain que je le sais qu'il y a des élèves qui m'ont été envoyés parce qu'on disait c'est un élève qui n'a pas de père, il n'a pas de présence masculine. Ça, je l'entends chaque année, donc quand vient le temps de former les groupes, les collègues vont faire ce genre d'affaires là. À l'école où je travaillais pendant 10 ans, il y avait une prof je te dis qu'elle m'en a envoyé des élèves, c'était une prof de 3<sup>e</sup> année et puis elle m'a bourré des classes, mais ce n'était pas toujours des chimies heureuses, ce n'était pas toujours facile avec ces élèves. T'sais les élèves maganés qui avaient besoin d'une présence masculine, elle les mettait d'emblée avec moi, j'ai eu des groupes difficiles souvent à cause de ça. (E5, Gabriel, E2)*

À l'inverse, cette situation est également présente envers les femmes pour des qualités en naturalisant chez elles leur côté affectueux, doux et maternel.

*« Ah, bien on va mettre cet élève-là avec toi parce que tu es plus maternelle. Tu es capable de... » On s'attend à ça d'une femme. Une personne douce, maternelle, maternante qui va vraiment lui apporter, il a besoin de câlins, il a besoin d'amour. Je pense qu'un homme est capable de faire ça aussi là. C'est juste qu'il va le faire différemment, il va peut-être pas le faire physiquement, mais il va y avoir une autre façon de. (E10, Anne, E1)*

*Je pense que oui, le côté maman, plus câlineuse, moi je suis très câlineuse avec les élèves, les hommes vont avoir moins tendance, c'est normal aussi, je pense, c'est une qualité qui est plus féminine si on veut, mais il y en a aussi qui le font, mais c'est plus rare. Je pense que les hommes vont aussi être à l'écoute, mais ça va être différent, on va avoir plus notre côté maman. (E9, Catherine, E1)*

Ces situations démontrent que certaines équipes d'enseignants mettent en œuvre des stratégies, notamment lors de la formation des groupes, afin de tenir compte des caractéristiques et fragilités de certains élèves. Cependant, ces stratégies font état d'une forte prégnance des identités *genrées* puisque les raisons justifiant les choix faits sont toutes liées à la naturalisation des qualités hommes/femmes. D'autres stratégies, plus fréquentes au quotidien, font également état de la présence d'une division sexuelle du travail, par exemple lorsqu'une femme demande à un homme d'utiliser sa voix ou sa stature :

*Des fois je me fais dire ça par mes collègues femmes, viens ici, toi tu as une voix d'homme, parle-leur avec une voix d'homme. (E7, Paul, E2)*

En ce qui a trait aux tâches physiques, à la technologie, à l'informatique ou encore aux systèmes de son, les enseignants mentionnent que ces domaines leur sont très souvent associés parce qu'ils sont des hommes. Un enseignant affirme aussi qu'il ne reçoit pas d'aide de la conciergerie lorsqu'il change de local contrairement à ses collègues féminines. Il s'agit d'un enseignant qui travaille à l'école 1 depuis 15 ans et qui a changé de local à plusieurs reprises. Les extraits suivants (un de chaque école) démontrent encore une fois la prégnance des stéréotypes de genre entretenus par les femmes envers leurs collègues masculins.

*Ce qui a plus des liens avec technologie, informatique, des fois il y a des personnes qui t'approchent, bon tu dois connaître ça, mais la seule raison c'est parce que t'es un gars, oui ça va arriver, les appareils électroniques, les systèmes de son, les ordinateurs, oui ça arrive. (E5, Gabriel, E1)*

*Ben entre autres les systèmes de son, c'est-tu parce que je suis un gars ou parce que je connaissais ça, si j'avais été une fille et que je connaissais ça, il ne l'aurait peut-être pas demandé autant parce que c'était pesant et il fallait le transporter. (E3, Philippe, E1)*

Enfin, deux enseignants font état d'une certaine indifférenciation du genre et affirment qu'il n'y a pas de division sexuelle du travail et que c'est davantage la personnalité de la personne qui est prise en considération. Lorsqu'on analyse l'ensemble des réponses de l'échantillon, ces deux enseignants présentent un certain déni de la division sexuelle du travail, tout comme les trois enseignantes dans la section précédente au sujet de la gestion de classe.

#### 6.1.4 Des catégories *genrées* dans les pratiques et discours des enseignants

Les propos des trois types d'acteurs interviewés font ressortir des catégories *genrées* qui reviennent fréquemment dans leur discours. C'est plus particulièrement les termes *materner* et *paterner* qui sont présents dans le discours des différents acteurs. En effet, plusieurs discours font état d'un type de relation *maternante*, ou *paternante*, qui se vit entre les acteurs internes de l'institution scolaire : relation maître-élève; relation direction-enseignant, relation enseignants-enseignantes. Ainsi, à travers des catégories qui définissent le genre se construisent des rapports sociaux de sexe entre les acteurs au sein de l'école primaire. Les catégories que les gens mobilisent pour se définir ou définir l'autre illustrent bien la présence des rapports sociaux de sexe intériorisés entre les acteurs.

Chez les hommes rencontrés pour notre recherche, l'entretien de Gabriel (école 2) était fort intéressant au sujet du terme *paterner*. En effet, cet enseignant aborde sa vision du rôle de l'enseignant comme étant paternel et protecteur. Il s'agit d'un thème peu développé en général, c'est-à-dire cet apport des enseignants masculins autrement que dans l'optique d'être un modèle masculin ou d'être celui qui comprend mieux les intérêts des garçons. Pour sa part, Jules affirme également qu'il traite ses élèves comme il traite ses enfants. Ces propos rejoignent en quelque sorte ceux du parent 1 de l'école 1 (Pierre), un père, qui mentionne que sa fille la plus jeune se faisait mater en quelque sorte pour ne pas dire *paterner* par son enseignant. Ceci est vraiment intéressant parce que Pierre amène un élément nouveau et différent du discours sur la question de l'impact de la présence des hommes : il parle de différents niveaux de *paternage* chez les enseignants masculins en comparant deux enseignants masculins qu'il a connus dans le parcours scolaire de ses filles. En fait, il précise qu'un homme peut être soit très directif ou soit très *paternant* et même protecteur. Pour Pierre, lorsque l'enseignant est moins directif, les filles seront plus à l'aise de se confier à lui, même s'il est un homme. En effet, il considère que lorsque l'enseignant est trop directif,

les filles vont avoir tendance à se distancer. À l'inverse, il est rarement mentionné, au sujet des enseignantes, qu'elles soient peu *maternantes* ou trop directives. En effet, plusieurs entretiens révèlent qu'on s'attend souvent à ce qu'elles soient naturellement douces et *maternantes*.

Chez les parents, le concept de materner semble être davantage important au début du parcours scolaire, au préscolaire et au 1<sup>er</sup> cycle, lorsque les enfants sont encore jeunes. Deux parents insistent sur l'importance d'avoir des femmes en début de parcours pour leurs enfants puisque cela est rassurant. Selon eux, les enfants de cet âge ont davantage besoin d'être maternés. La présence des femmes est donc appréciée au préscolaire et au 1<sup>er</sup> cycle. Une enseignante est également de cet avis et considère que les enfants plus jeunes sont peut-être plus rassurés avec une femme.

Nous remarquons que les parents mobilisent des catégories psychologiques pour parler de l'éducation de leur enfant. Les parents épousent ces catégories psychologiques (il faut la présence d'un pôle masculin, féminin) et cela modèle leur perception de l'éducation des enfants. Ainsi, les parents ont des effets sur le maintien des rapports *genrés* dans l'école puisque leurs attentes vont dans le sens d'une division des enseignants et enseignantes selon des qualités relatives au genre. Que ce soit des parents d'un milieu favorisé ou des parents de milieu défavorisé, les parents partagent un système d'attente commun envers les hommes et les femmes et cela contribue au maintien des rapports sociaux de sexe au sein de l'école primaire.

Le terme *materner* est également mentionné dans les relations directions-enseignantes lorsque la direction est une femme. En effet, certaines directrices seraient maternelles et vivraient une relation mère-fille selon Marc. Hugo a également mentionné s'être fait materner par une direction plus âgée que lui. Ce constat contraste avec la description qui est faite des directions masculines avec qui les enseignants décrivent une relation beaucoup plus amicale. Cette dernière serait donc moins « maternaliste » ou « paternaliste » et plus horizontale.

Enfin, nous remarquons également que les enseignants et enseignantes peuvent adhérer à l'usage de ces catégories *genrées* (materner et paterner) ou encore aller à « contre-courant ».

Certains hommes de notre échantillon peuvent revendiquer de mater dans leur pratique alors que certaines femmes peuvent vouloir se distancer de la norme voulant qu'elles maternent les élèves. En effet, nous avons relevé chez deux enseignantes des situations comportant des dissonances entre les attentes normatives liées aux rapports sociaux de sexe tels qu'ils sont institués (les femmes doivent enseigner aux plus jeunes) et ce qu'elles choisissent de faire : enseigner uniquement à partir du 2<sup>e</sup> cycle du primaire et préférer l'enseignement auprès des plus vieux de l'école. Ces deux enseignantes vont à l'inverse des catégories *genrées* et des attentes de rôle à leur endroit. Il y a donc une logique de remise en cause des rapports sociaux de sexe.

#### 6.1.5 Des rapports sociaux de sexe intériorisés par les parents

Dans les deux écoles, nous constatons que le rapport aux parents se caractérise de la manière suivante : les femmes sont dans une position « désavantagée » en comparaison avec leurs collègues masculins. Dans l'école 1, le statut socio-économique favorisé des parents les autorise à être plus « demandeurs ». Dans l'école 2, les rapports sociaux de sexe intériorisés par les parents les conduisent à ne pas considérer de la même façon les hommes et les femmes du corps enseignant. Bien que les deux écoles soient très différentes du point de vue de la clientèle, l'expérience objective des femmes est plus difficile que celle des hommes au sein des deux milieux. Les parents ont donc des effets sur le maintien des rapports *genrés* dans l'école puisque leurs attentes vont dans le sens d'une division des enseignants et enseignantes selon des qualités associées à leur genre.

C'est dans le rapport aux parents qu'apparaissent le plus de différences entre les deux écoles en termes de rapports sociaux de sexe. En effet, les propos des enseignants et enseignantes à l'égard de la relation aux parents révèlent plusieurs différences en termes de rapports sociaux de sexe entre les parents des deux milieux. Les écoles sont principalement différentes en termes d'indice de défavorisation et de composition ethnique et religieuse. Cette différence entre les deux écoles, ethnique et religieuse, est mise de l'avant par les enseignants et enseignantes lorsqu'ils décrivent leur rapport aux parents. Voici une présentation du rapport aux parents selon le sexe de l'enseignant en fonction des écoles.

### 6.1.5.1 École 1 (milieu favorisé)

Selon Marc, qui enseigne à l'école 1, les parents sont plus revendicateurs en milieu favorisé et les enseignantes sont victimes d'intolérance et d'agressivité des parents femmes en milieu favorisé. Ce point de vue est partagé par les trois enseignantes titulaires de l'école 1 (Catherine, Anne et Clémence) : elles sont d'avis qu'elles doivent se justifier et qu'elles ne se sentent pas toujours respectées par les parents considérant le statut socio-économique de ces derniers. Clémence rapporte qu'elle ressent des jugements des parents dus à son jeune âge. Cette même enseignante a vécu une situation très déplaisante avec une mère qui critiquait régulièrement ses choix pédagogiques. De plus, Clémence et Jade mentionnent que les enseignants masculins sont davantage respectés par les parents d'élèves. Voici des extraits qui illustrent bien la relation parent/enseignante dans ce milieu favorisé :

*Sinon il y a d'autres parents, j'ai vécu ça cette année en fait, les petites notes sur les examens, vous devriez faire ça comme ci, je ne suis pas d'accord avec telle ou telle chose dans les corrections en général. Ça je trouve c'est un manque de respect, on essaie de justifier ce que l'enfant a fait alors que nous, on a notre façon de voir et j'ai l'impression que j'ai souvent à me justifier ici dans cette école alors que dans d'autres écoles non, je pense que ça dépend du milieu aussi. Ici, étant un milieu favorisé, alors que les autres écoles où j'ai travaillé c'était défavorisé. (E9, Catherine, E1)*

*Sa mère m'écrivait des commentaires sur mes corrections puis elle était tout le temps ben enragée là. C'était dans le style le projet que vous avez choisi n'est pas bon, c'était comme des critiques. (E11, Clémence, E1)*

Par ailleurs, Clémence et Anne, deux enseignantes de l'école 1, mentionnent également des points positifs, dans leur rapport aux parents, qu'elles attribuent au milieu socio-économique. Elles considèrent que plusieurs parents sont très impliqués dans le cheminement scolaire de leur enfant et que cela leur facilite la tâche au quotidien.

### 6.1.5.2 École 2 (milieu défavorisé, multiethnique, multi religieux)

Tous les enseignants, hommes et femmes, de l'école 2 mentionnent que les parents immigrants manifestent beaucoup de respect envers les membres de l'école, qu'ils valorisent beaucoup l'éducation et respectent les enseignants. Cependant, toutes les enseignantes affirment que les parents préfèrent les hommes enseignants, car ils sont plus sévères et plus fermes que les femmes. Une enseignante, Laure, mentionne que plusieurs parents demandent régulièrement de « placer » leur enfant dans une classe avec un enseignant masculin l'année suivante. Par ailleurs, les trois enseignantes titulaires (Karine, Laure et Martine) mentionnent que les parents s'attendent à ce que les hommes enseignants soient plus fermes et plus stricts que les femmes au niveau de l'autorité. À cet égard, Karine et Laure mentionnent qu'elles sont perçues comme étant plus *maternantes* avec les élèves. Karine et Noémie soulignent également avoir eu plusieurs problèmes concernant certains pères immigrants avec lesquels elles n'avaient aucune collaboration. Pour Karine, il était impossible d'avoir la collaboration d'un père immigrant qui défendait sans relâche son fils pour plusieurs comportements inappropriés en classe ; il aurait également insulté l'enseignante. Pour Noémie, l'origine des parents joue pour beaucoup dans la relation aux enseignants puisque les hommes et les femmes sont considérés différemment selon l'origine du parent. Dans certaines cultures, les parents considèrent davantage la parole d'un homme enseignant et ont moins de considération pour les femmes. Noémie affirme se sentir doublement minorisée par les parents d'élèves : d'une part parce qu'elle est une femme et d'autre part parce qu'elle est d'origine immigrante elle-même. Ces propos rejoignent ceux de Paul, enseignant à la même école, qui considère que les pères croient davantage la parole de l'homme enseignant. Voici un extrait qui décrit cette particularité de la relation enseignante/père immigrant :

*Oui, c'est arrivé plusieurs fois avec des hommes musulmans, ça s'est même très mal terminé à un moment donné. J'ai eu des élèves garçons qui étaient très agités, qui manquaient de respect et quand je l'ai dit au père parce que c'était souvent juste le père qui se présentait, le père ne prenait pas ça au sérieux, puis il était de connivence avec son fils en voulant dire ben c'est juste une femme ce n'est pas grave t'sais puis je me suis fâchée une fois, j'ai même demandé à un homme de sortir de ma classe parce qu'il m'insultait. J'ai vécu ça juste avec des hommes musulmans qui avaient des garçons. (E13, Karine, E2)*

Chez les hommes qui enseignent à cette école, deux enseignants (Paul et Maxime) sur quatre ont fait part d'une situation difficile avec les parents. Il s'agit d'un événement isolé pour chacun des deux enseignants, mais qui serait lié à des allégations à caractère sexuel. Dans la même optique, Martine mentionne que les parents peuvent avoir des doutes sur la présence d'un homme qui enseigne au 1<sup>er</sup> cycle. Selon Maxime, l'enseignant d'éducation physique, les parents du milieu acceptent une relation affective avec une enseignante, mais pas avec les enseignants masculins.

Par ailleurs, deux titulaires (Gabriel et Jules) de l'école 2 mentionnent avoir vécu des situations où une mère était très heureuse que l'enseignant soit un homme puisque son enfant avait perdu son père. Cependant, deux des quatre enseignants (Paul et Maxime) de l'école 2 mentionnent à ce sujet que les mères monoparentales sont plus distantes lorsqu'elles abordent un homme et plus à l'aise de parler à une autre femme.

Enfin, Paul apprécie la complicité qu'il vit avec les papas et il est content d'être un modèle d'implication de l'homme dans la vie d'un enfant, ce qui confirme ce que Jaboin (2008) rapportait dans son étude menée auprès des enseignants masculins au préscolaire et s'intéressant à leur rapport aux parents : « ils se perçoivent comme des agents de changement dans les relations avec les autres acteurs de l'école et en particulier avec les parents » (Jaboin, 2008). Karine, qui prendra sa retraite sous peu, mentionne aussi que les parents ont davantage de respect lorsque l'enseignante atteint un certain âge.

Dans les deux écoles, nous constatons que le rapport aux parents se caractérise de la manière suivante : les enseignantes sont dans une position « désavantagée » en comparaison avec leurs collègues masculins. Dans l'école 1, le statut socio-économique favorisé des parents les autorise à être plus « demandeurs ». Dans l'école 2, les rapports sociaux de sexe intériorisés par les parents les conduisent à ne pas considérer de la même façon les hommes et les femmes du corps enseignant. Bien que les deux écoles soient très différentes au point de vue des publics, l'expérience des femmes est plus difficile que celle des hommes. Ainsi, au sein des deux écoles, la position des enseignants hommes dans les rapports sociaux de sexe équilibre et parfois inverse les relations aux parents. Il y a ici une combinaison de

plusieurs types de rapports sociaux : de sexe, de classe, interethnique. Cette combinaison de plusieurs types de rapports sera traitée dans la section suivante sur l'intersectionnalité.

#### 6.1.6 L'intersectionnalité : rapports sociaux de sexe et rapports interethniques

Au niveau de l'école 2, il semble y avoir une particularité dans la communication et la collaboration entre certains parents d'élèves qui sont des hommes d'origine immigrante et les femmes de l'institution scolaire, qu'elles soient enseignantes ou directrices. En effet, cette particularité se traduit par une difficulté dans les relations hommes/femmes et elle est mentionnée par quatre acteurs différents de l'école 2 : un enseignant, une enseignante, l'enseignante d'éducation physique et la directrice.

L'enseignante en éducation physique affirme avoir parfois de la difficulté à se faire écouter par certains pères et constater que ses collègues masculins ne vivent pas ce problème. Toutefois, dans son analyse du comportement des pères, elle associe davantage ce comportement à la culture d'origine qu'à une naturalisation des compétences selon le sexe.

*J'ai eu une intervention avec un parent parce qu'il y a eu un petit problème avec un élève. Eh bien, le parent ne m'écoutait absolument pas et une fois qu'un, je ne veux pas le nommer, un enseignant de l'école ici qui s'est présenté, il s'est arrêté net, il l'a écouté et il lui a dit : « Bon, maintenant monsieur, vous devez partir ». Je ne sais pas ce qu'il lui avait dit et l'a tout de suite écouté. Alors, là justement, l'origine des parents fait en sorte qu'ils ont un comportement typé pour un homme et typé pour une femme. Quelque chose qui n'existe pas, par exemple, au sud-ouest de Montréal. Les parents considéraient autant une femme qu'un homme pareil. Mais je parle de cette spécificité de cette école quand même. Donc, ça ne se ressemble pas, il y a vraiment une différence. (E16, Noémie, E2)*

Étant d'origine immigrante (algérienne), Noémie considère qu'elle vit une discrimination qui est exacerbée par son statut d'immigrante : elle affirme se sentir parfois doublement minorisée. Selon elle, étant donné qu'elle vient d'ailleurs, elle n'aurait pas les mêmes compétences ou le même niveau que des enseignantes d'origine québécoise aux yeux de certains parents.

*Doublement pour moi, parce que les parents d'élèves, ici, je parle toujours de notre école, non seulement je suis une femme, mais je suis moi-même une ethnique. Donc, doublement, je ne suis pas écoutée, en fait. Vous voyez, c'est-à-dire c'est dans leurs perceptions des femmes qui viennent peut-être d'ailleurs. Eux-mêmes viennent d'ailleurs, mais qui vient d'ailleurs, cette personne n'est peut-être pas compétente ou n'a pas le niveau, n'a pas l'information que je recherche. (E16, Noémie, E2)*

À ce sujet, Paul, enseignant de l'école 2, confirme les propos de Noémie lorsqu'il fait référence aux rencontres de parents dans lesquelles se trouvent plusieurs intervenants de l'école, hommes et femmes, et lors desquelles il remarque que sa parole est davantage considérée que celle des autres membres du personnel de l'école qui sont des femmes :

*D'un autre côté, il y a quand même dans ces cultures-là, si c'est moi qui parle d'un élève, des fois comme là on a une rencontre de parents, il y a moi, la titulaire et une orthopédagogue, bien souvent ça va être avec des pères. Les pères vont être plus, ben lui c'est un gars, je vais plus croire ce qu'il me dit, si c'est lui il me le dit, ça va avoir plus de punch. Si ça vient de moi puis je dis la même chose que la titulaire ou l'orthopédagogue, ils vont avoir plus tendance à m'écouter. (E7, Paul, E2)*

La directrice de l'école 2 confirme également cette particularité au niveau d'une attitude différenciée des parents d'élèves selon le sexe de l'intervenant de l'école. Elle partage d'ailleurs un exemple d'une situation où elle a vécu cette attitude particulière au niveau du respect provenant d'un parent immigrant et elle constate que plusieurs enseignantes de l'école vivent également cette situation. À cet égard, l'enseignante Karine rapporte s'être déjà fait insulter par un père immigrant avec qui il était impossible d'avoir une collaboration pour intervenir auprès de son fils que ne la respectait pas. L'extrait suivant illustre bien cette situation décrite par la directrice de l'école.

*Ben c'est toujours avec nos clientèles plus arabophones, j'en avais un à un moment donné c'était avec moi. Le monsieur qui arrive avec sa femme, il voulait me demander une place ici à l'école pour son enfant, il n'était pas de notre*

*territoire. Donc, je dis bonjour madame ça va bien, bonjour monsieur et là il se dégage la main, il ne voulait pas me la serrer. Donc je me suis retrouvée avec lui, il a commencé à me parler et je me suis retournée vers sa femme et je lui ai dit oui madame qu'est-ce que vous vouliez me dire? Et là le monsieur la figure lui a descendu (rires) et j'ai dit ah, vous êtes capable de me parler, je pensais que vous n'aviez pas le droit. Et les profs femmes de l'école aussi vivent ça.*  
(Direction, École 2)

Les propos des différents acteurs de l'école 2 font indirectement référence au *Black feminism* dont parlait Angela Davis, militante des droits de l'homme et professeur de philosophie, dans les années 1970, aux États-Unis. Le *Black feminism* (en français « féminisme noir ») est un mouvement féministe né aux États-Unis dans les années 1960-1970, lors du mouvement des droits civiques. Il se caractérise par la volonté d'associer ensemble les critiques du sexisme et du racisme et d'élaborer un point de vue spécifique tant à l'intérieur du mouvement féministe que du mouvement du *Black Nationalism*. Il serait donc également intéressant d'approfondir la variable ethnique et de ne pas considérer uniquement la variable genre pour définir la dynamique des relations entre les enseignants et enseignantes.

Afin d'approfondir la variable ethnique, il est intéressant de croiser les propos de Noémie, enseignante d'origine immigrante, qui travaille dans un milieu défavorisé avec les propos de Jade, enseignante d'origine immigrante, qui travaille dans un milieu favorisé et qui vit une problématique semblable. Cependant, pour Jade, c'est davantage la variable ethnique que la variable du genre qui explique ce qu'elle vit.

*C'est un peu la même chose, mais ça ne veut pas dire que les hommes ne sont pas conflictuels. J'ai trouvé des hommes qui sont conflictuels. Je trouve qu'ils ne sont pas ouverts, mais je pense aussi que c'est quelque chose de personnel. C'est parce que moi je suis immigrante, il y a quelque chose. Je trouve qu'il y a une distance avec moi. Je ne sais si c'est pour l'accent, je ne sais pas, mais je le ressens. Mais, ce n'est pas juste avec les hommes, je trouve que c'est avec tout le monde. Une certaine distance. Je me trouve plus à l'aise avec des femmes immigrantes et avec des hommes immigrants. Je me trouve à l'aise avec n'importe qui d'un autre pays qui a vécu la même situation que*

moi. (E12, Jade, E1)

## 6.2 La présence d'hommes au primaire : la perception normative des acteurs

Tel que nous l'avons présenté dans notre chapitre de problématique, un intérêt politique est apparu dans plusieurs pays, à partir de la fin des années 1990, concernant la faible prévalence des hommes dans l'enseignement en relation avec le décrochage scolaire des garçons. En effet, plusieurs pays étaient inquiets que la proportion d'hommes soit à la baisse considérant certaines recherches relatant que « les hommes jouent un rôle important en offrant des modèles de comportement aux petits garçons et aux adolescents » (OCDE : 2004 : 3). Au Québec, la question de la faible représentation masculine à l'école primaire est revenue à quelques reprises au niveau politique, mais sans réel intérêt ou engagement à ce niveau. Toutefois, le sujet est régulièrement abordé dans différents médias depuis une dizaine d'années. Un certain discours alarmiste circule dans l'espace public et dans certains médias à l'effet que les hommes désertent de plus en plus l'enseignement, tant primaire que secondaire.

Considérant que la question de la faible prévalence des hommes en enseignement primaire est une question qui revient régulièrement dans l'espace public et dans différents débats sociopolitiques, chaque entretien s'est terminé en abordant ces deux questions : *Que pensez-vous de l'affirmation « Il faut plus d'hommes en enseignement primaire »?* et *Croyez-vous que les élèves doivent être confrontés à des modèles masculins et à des modèles féminins? Pourquoi?* Nous avons ainsi recueilli l'opinion des différents acteurs sur la question afin de voir s'il se trouve dans leurs réponses des catégories *genrées* ou encore des éléments propres à des rapports sociaux de sexe intériorisés.

### 6.2.1 Perception des acteurs sur la présence d'hommes au primaire

La grande majorité des répondants est favorable à une augmentation du nombre d'hommes au sein du corps enseignant des écoles primaires. En effet, pour les quatre parents et les deux

directions, il est souhaitable qu'il y ait plus d'hommes en enseignement primaire. Chez les enseignants, ce sont 13 sur 16 qui sont également favorables à cette proposition. Seulement trois enseignants ont des réserves à ce qu'il y ait plus d'hommes au primaire puisque pour eux, c'est la qualité de la personne qui est importante. Il n'y a aucun impact au niveau des apprentissages des élèves :

*Mais est-ce qu'un enseigne mieux que l'autre, est-ce que mon enfant a plus de chance de réussir avec un homme qu'avec une femme, je ne pense pas du tout, je ne pense pas que ce soit là. Pour les relations de travail, je pense que oui, mais pour ce qui est de la salle de classe, je ne vois pas de problème, parce que c'est une question de compétence. (Direction, École 1)*

La directrice de l'école 1 a également mentionné un aspect négatif lié à l'accroissement de la présence des hommes dans le corps enseignant du primaire. Elle a observé que quand il y a beaucoup d'hommes dans un milieu de travail, il y a beaucoup de charme entre les employés, ce qui mène parfois à des dérives.

Par ailleurs, environ une dizaine de raisons différentes sont évoquées lorsque la question est abordée auprès des enseignants, des directions et des parents d'élèves, qu'ils soient hommes ou femmes, au sujet d'une plus grande représentation masculine en enseignement primaire. Voici un résumé de ces différentes raisons.

#### **6.2.1.1 L'importance des modèles masculins**

Trois enseignantes sont favorables à une plus grande présence d'hommes, notamment pour les élèves qui ont un manque à la maison au niveau de la figure masculine (mères monoparentales). En effet, elles affirment qu'une plus grande présence d'hommes peut avoir un impact positif chez les élèves carencés au niveau affectif. Une enseignante a également mentionné que la présence d'un homme comme enseignant dans le parcours scolaire d'une fille n'ayant pas de contacts avec son père pouvait lui permettre de ne pas rechercher plus tard la présence de son père dans ses relations amoureuses. Dans le même ordre d'idées, deux enseignantes sont d'avis que la présence d'hommes au primaire est favorable aux élèves, garçons et filles, car ces derniers apprécient les hommes et qu'ils les voient comme une extension du père qui s'occupe d'eux pendant le jour. La directrice de l'école 1 est

également d'avis qu'il est important pour les enfants d'avoir les deux modèles (homme et femme) d'enseignants pour les élèves dont le père est absent ; elle considère que la présence d'hommes est donc très importante auprès des familles monoparentales. Une mère de l'école 2 mentionne apprécier la présence d'un enseignant auprès de ses fils pour avoir une image positive de la figure paternelle. Cette dernière est monoparentale et elle mentionne faire des démarches depuis deux ans pour que ses fils soient en présence d'un enseignant masculin.

Trois enseignants sont également favorables à une plus grande présence des hommes au sein des écoles primaires considérant l'importance des modèles masculins auprès des enfants. Les parents sont également de cet avis : ils affirment que la présence d'hommes permet de donner une figure paternelle saine aux élèves qui ne voient pas leur père et que cela contribue à véhiculer une image masculine positive. Les deux directrices sont également de cet avis : elles considèrent qu'il est important d'avoir des modèles masculins dans le corps enseignant des écoles primaires pour le côté affectif et la socialisation.

#### *6.2.1.2 La promotion des rapports égalitaires hommes/femmes*

Pour la directrice de l'école 2, dont les familles viennent surtout de l'Inde et du Pakistan, les rôles de l'homme et de la femme sont très différents. Apprendre à voir des hommes s'occuper des enfants est une manière différente de voir le rôle de l'homme pour les familles de ce milieu. La directrice de l'école 2 est également d'avis que la présence d'hommes au primaire apporte un modèle d'égalité entre les hommes et les femmes et que ceci permet une évolution des rapports hommes/femmes. Elle mentionne que plusieurs pères du milieu ne sont pas impliqués dans la vie de leur enfant et que les enseignants masculins procurent des modèles d'implication d'hommes chez les enfants. Les parents d'élèves sont également d'avis que la présence des hommes permet de promouvoir l'égalité des sexes et d'encourager les deux sexes à exercer des métiers non traditionnels. Ils sont aussi d'avis que cela permet d'éviter les stéréotypes dans la construction identitaire des élèves.

La norme d'égalité des sexes apparaît donc de manière explicite dans les discours des parents d'élèves et de la directrice de l'école 2. Cependant, ces discours font état de paradoxes puisque ces mêmes interlocuteurs font également remarquer des différences entre enseignants et enseignantes.

### 6.2.1.3 La collaboration entre les pères et l'école

Une des principales particularités mentionnées au sujet de l'école 2 (située dans un milieu défavorisé) est la difficile implication parentale dans le cheminement scolaire des élèves. En effet, plusieurs parents sont pratiquement absents des rencontres de parents. Cependant, lorsqu'il y a présence et implication des pères, Paul mentionne à quel point il apprécie être un homme dans ses relations aux pères immigrants.

*Puis je suis content aussi pour les pères quand ils sont là on a une complicité particulière, je sens qu'ils viennent plus à l'école. Donc au niveau des pères plus qu'au niveau des garçons, dans le sens d'être un modèle pour leur montrer qu'un homme aussi peut s'impliquer. Peut-être avoir un genre de modèle masculin, parce qu'ici c'est multiethnique, alors avoir le modèle masculin de c'est quoi un homme québécois. Puis eux autres le père dans leur culture, c'est seulement comme ça, comme ça, donc pour avoir une variété aussi. (E7, Paul, E2)*

Son propos rejoint les résultats d'une étude de Jaboin (2008). Cette étude, menée auprès d'hommes enseignant à la maternelle, révèle que certains enseignants parviennent à lier des relations de complicité avec les pères que ces derniers n'établissent pas avec les enseignantes. La complicité entre les hommes et les pères pourrait faciliter leur implication dans le cheminement scolaire de leur enfant.

La direction et Paul sont également d'avis qu'il y a plusieurs impacts positifs résultant de la présence d'hommes au sein de l'équipe-école, notamment auprès de certains élèves, mais également chez les pères au niveau de la collaboration et communication entre l'école et la famille, ce qui constitue un défi important dans le milieu.

*On a beaucoup de papas qui ne sont pas impliqués non plus dans la vie de leur enfant. Donc quand on a des rôles, des modèles hommes, à ce moment-là l'enfant est capable d'aller chercher une relation, d'établir quelque chose avec l'enseignant aussi, puis pour moi, ça peut développer beaucoup de choses. (Directrice, École 2)*

#### 6.2.1.4 Impact positif sur la dynamique de travail

Trois enseignants affirment que la présence d'hommes apporte un certain équilibre et une autre dynamique de travail. Deux enseignantes sont aussi de cet avis et mentionnent qu'une plus grande présence d'hommes équilibre l'atmosphère dans l'école au niveau de la dynamique de travail et que cela harmonise les relations. Les parents considèrent également que la présence d'hommes permet de créer un équilibre important au sein de l'école. Pour leur part, les deux directrices considèrent que la présence d'hommes permet une dynamique de travail plus équilibrée. Elles sont d'avis que les hommes sont moins axés sur les petits détails et que cela ramène certains discours à une égalité. La directrice de l'école 2 considère même que les hommes influencent positivement les femmes en ce qui a trait à l'implication et l'engagement des enseignants dans les activités parascolaires.

*J'ai une équipe qui part beaucoup, beaucoup de projets. C'est des gens qui sont déjà décidés. La dynamique générale, j'ai mon équipe d'hommes qui vient beaucoup influencer mon équipe de femmes qui veut avancer. Ça se passe très bien. Ça change la dynamique positivement, ça crée un équilibre, j'ai des gars qui sont engagés, j'ai des femmes également qui sont engagées, mais si je n'avais pas ces hommes-là ben l'équipe ben je ne suis pas sûre que ça lèverait de la même façon. Le but c'est d'amener un plus pour les enfants, ils vont les accompagner bien souvent la fin de semaine à des tournois. (Direction, École 2)*

#### 6.2.1.5 Impact positif chez les garçons ayant des difficultés

Pour cinq enseignantes, il convient d'avoir des modèles d'hommes pour les garçons qui ont des difficultés. Deux enseignantes et deux enseignants mentionnent également que la présence d'hommes au primaire a un impact positif important pour certains garçons qui ont des problèmes de comportement ou un manque d'encadrement à la maison et pour qui le modèle scolaire ne convient pas.

Au sein de l'école située en milieu défavorisé, la directrice ainsi que différents enseignants (Jules, Paul et Maxime) soulignent que l'implication de sept hommes, membres du personnel, dans les activités parascolaires a fait « exploser » l'activité physique (sportive)

dans l'école. En effet, cette dernière se caractérise par un club d'athlétisme qui participe à de nombreuses compétitions et plusieurs sports sont offerts (organisé et animé) par les enseignants en activité parascolaires : basket-ball, volleyball et badminton. Pour la directrice, cette implication est primordiale pour faire vivre des réussites aux garçons en difficulté.

*J'en ai quelques-uns qui viennent choisir les élèves les plus difficiles. Je veux avoir lui et lui et on va faire du sport. Ça aussi ça l'a un impact. Ils vont en chercher dans d'autres classes qui ne fonctionnent pas. On a de l'athlétisme présentement, puis au niveau de la 4<sup>e</sup> année on a un enfant qui est super fermé, ils sont allés le chercher. Il était tellement content, il avait un grand sourire et il ne sourit jamais cet enfant-là. (Direction, école 2)*

#### **6.2.1.6 Rehausser l'image du métier enseignant**

Pour un enseignant qui enseigne depuis 27 ans et une enseignante qui enseigne depuis 32 ans, une plus grande présence des hommes au primaire permettrait de rehausser l'image du métier et ainsi d'améliorer les conditions de travail. Ces deux enseignants ont assisté à de nombreux moments de négociations entre les syndicats et le gouvernement au fil du temps et ils considèrent que le fait que le métier soit composé d'une majorité de femmes constitue une entrave à l'amélioration des conditions de travail.

*Dans le temps des négociations avec le gouvernement, il me semble qu'on se ferait plus respecter s'il y avait plus de gars au primaire. Dans les revendications, on se ferait moins passer des choses : vous autres vous aimez ça les enfants, c'est normal là, les femmes elles ont ça dans le sang puis elles peuvent faire des heures supplémentaires. Puis, le côté maternel et puis tout ça, puis ce n'est pas une job, c'est comme dans leur nature, c'est cette mentalité-là qui fait qu'ils vont étirer beaucoup, beaucoup la sauce au primaire, ça, je pense que c'est un gros point. (E7, Paul, E2)*

*Mais ce serait bien et s'il y avait plus d'hommes peut-être que ça finirait par*

*changer puis on finirait par avoir des meilleures conditions de travail s'il y avait plus d'hommes.* (E13, Karine, E2)

Il serait intéressant de vérifier si cette perception de pouvoir rehausser l'image est partagée par des enseignants qui débutent dans le métier ou qui exercent le métier depuis moins longtemps, soit 10 ou 15 ans, afin de voir si ce point de vue est partagé ou non et pour quelles raisons.

### 6.2.2 Être un homme au primaire : un réel avantage?

Une de nos hypothèses de recherche considère que les hommes qui enseignent bénéficient de nombreux avantages, par leur statut d'homme, en comparaison avec leurs collègues enseignantes. À cet égard, nous avons également recueilli l'opinion des différents acteurs sur cette question. Leurs réponses se sont avérées très intéressantes et illustrent que les hommes doivent plutôt composer avec plusieurs inconvénients qui sont liés à des rapports sociaux de sexe intériorisés.

Bien que les hommes qui ont participé à notre étude semblent, à première vue, bénéficier de certains avantages, par le simple fait d'être un homme, les 16 enseignants et enseignantes rencontrés, pour leur part, ne considèrent pas qu'il y ait beaucoup d'avantages. En effet, chez les hommes rencontrés, seulement deux des enseignants, de l'école 1, considèrent qu'il est facile d'entrer en relation avec les parents et qu'ils ressentent un préjugé favorable des parents parce qu'ils sont des hommes. Chez les femmes, une seule enseignante considère qu'il y a un certain avantage pour les hommes à enseigner au primaire, car cela leur procure une prestance et une importance dans le milieu de travail.

#### 6.2.2.1 Confiance plus grande envers les femmes pour les élèves du 1<sup>er</sup> cycle

Ce sont plutôt des inconvénients qui sont mentionnés par les enseignants et enseignantes : quatre enseignantes sont d'avis que les hommes doivent faire très attention à la relation affective avec les élèves, car il peut y avoir des soupçons importants quant à leur intention d'être affectueux. Une enseignante est d'avis que ces soupçons sont encore plus présents dans les milieux immigrants. À cet égard, chez les hommes interrogés, deux des enseignants de l'école 2 considèrent que les hommes doivent prouver leur compétence pour ce métier

considéré comme non traditionnel pour les hommes. Paul mentionne d'ailleurs, tout comme Laure, Jules et Marthe (enseignants de l'école 2), que les parents apprécient davantage lorsque ce sont des femmes qui enseignent au préscolaire et au 1<sup>er</sup> cycle (1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> année) puisqu'ils leur font plus confiance considérant leur côté maternel.

*Des fois, c'est sûr que ça prend une femme pour, il y a comme un genre de, dans certaines cultures si c'est un homme, ils vont peut-être plus te faire confiance. Pas au niveau des enfants parce que c'est à double tranchant, parce que c'est sûr que les femmes, c'est le côté maternel puis les mères dans certaines cultures vont être plus à l'aise pour parler avec une autre femme qu'avec un homme là, ça beaucoup, beaucoup. (E7, Paul, E2)*

Par ailleurs, les quatre parents mentionnent avoir déjà été très heureux que l'enseignante de leur enfant soit une femme. Pour trois des quatre parents, c'est surtout en début de parcours scolaire (préscolaire et 1<sup>er</sup> cycle) qu'ils ont apprécié la présence d'une femme comme enseignante. Pour Marie-Anne, lorsque les élèves sont plus jeunes (1<sup>re</sup> à 3<sup>e</sup> année), le côté maternel des enseignantes est très présent et elles vont passer davantage de temps à comprendre les élèves en difficulté et à les référer en orthopédagogie que des enseignants masculins des mêmes niveaux. Pierre, qui a trois filles, confirme que les femmes vont davantage écouter les élèves et les mater alors que les hommes sont plus directifs envers ceux-ci.

#### **6.2.2.2 Insinuations et accusations à caractère sexuel**

Bien qu'il s'agisse de cas isolés, l'école 2 se caractérise également par une suspicion de certains parents d'élèves envers les hommes qui travaillent au sein de l'école. Maxime a fait l'objet d'une plainte qui s'est avérée par la suite non justifiée et qui a finalement été rejetée selon la directrice de l'école. Pour sa part, Paul s'est fait accuser d'avoir de mauvaises intentions auprès de filles de l'école avec qui il devait travailler en sous-groupe en soutien linguistique alors que ce type de situations n'a pas été mentionné par les acteurs de l'école 1.

*Il y a eu une plainte déposée à la direction et à la police, à partir ce moment-là, j'ai été sorti du milieu, je suis arrivé un matin et on m'a dit tu t'en vas chez toi. (E8, Maxime, E2).*

*Il fallait faire signer un formulaire pour l'autorisation de service et puis le père l'a refusé. J'avais insisté un petit peu, puis là il est venu avec un membre de sa famille puis là il m'a dit bon là on le sait que vous regardez les petites filles. Ce n'est même pas le père qui m'a dit ça, c'était son frère ou son cousin, il a fait des insinuations alors je leur ai dit venez avec moi voir la direction pour redire ça, puis ils ne sont pas allés. Mais c'est un cas isolé. (E7, Paul, E2)*

### 6.3 Conclusion

Ce chapitre nous a permis de porter un regard plus approfondi sur les discours des différents interlocuteurs au sujet de l'articulation des rapports sociaux de sexe au sein du corps enseignant de l'école primaire du Québec contemporain. L'analyse de ce chapitre nous a permis notamment de vérifier nos hypothèses au sujet des dynamiques de maintien et de recomposition de la division sexuée du travail. Cette analyse révèle qu'un discours de naturalisation des compétences est présent chez les différents acteurs interviewés et que ce discours contribue au maintien des rapports sociaux de sexe. Les entretiens réalisés (n=22) auprès des différents acteurs (enseignants et enseignantes, parents et directions) révèlent une adhésion de plusieurs à un système de valeurs qui conforte l'idée de l'existence de qualités naturellement masculines et féminines. Les thèmes de la gestion de classe, des interventions hors classe et de la division sexuée du travail permettent de mettre en évidence un discours de naturalisation des compétences selon le sexe, tant chez les enseignants et enseignantes que chez les directions et les parents d'élèves.

En ce qui a trait au respect des règles au sein de la classe et à la gestion de celle-ci, ce sont plutôt les enseignants, enseignantes et directions que les parents d'élève qui perçoivent des différences selon le sexe des enseignants. En effet,

les avis des parents sont plutôt partagés à cet égard. Les entretiens ont également permis d'explorer le thème de la division sexuée du travail enseignant. Les réponses des différents acteurs révèlent une division sexuée du travail ainsi que des rapports sociaux fondés sur la différenciation de sexe. En effet, à la suite de questions sur ce thème, plusieurs réponses font état de représentations sexuées des rôles et des tâches et de reproduction des rapports sociaux de sexe au sein de l'école. Ainsi, à travers des catégories qui définissent le genre se construisent des rapports sociaux de sexe entre les acteurs au sein de l'école primaire.

Cependant, ce chapitre révèle aussi que les enseignants et enseignantes peuvent adhérer à l'usage de catégories genrées ou encore aller à « contre-courant ». Par exemple, certains hommes de notre échantillon peuvent revendiquer de mater dans leur pratique alors que certaines femmes peuvent vouloir se distancer de la norme voulant qu'elles mater les élèves. En effet, nous avons relevé chez deux enseignantes des situations avec des dissonances entre les attentes normatives liées aux rapports sociaux de sexe tels qu'ils sont institués (les femmes doivent enseigner aux plus jeunes) et ce qu'elles choisissent de faire.

Dans ce chapitre, nous avons également procédé à une analyse du discours des parents d'élèves à l'égard des rapports sociaux de sexe au sein de l'école. C'est dans le rapport aux parents qu'apparaissent le plus de différences entre les deux écoles en termes de rapports sociaux de sexe. Les propos des enseignants et enseignantes à l'égard de la relation aux parents révèlent plusieurs différences en termes de rapports sociaux de sexe entre les parents des deux milieux. Dans les deux écoles, nous constatons que le rapport aux parents se caractérise de la manière suivante : les enseignantes sont dans une position « désavantagée » en comparaison avec leurs collègues masculins.

Enfin, nous avons abordé dans ce chapitre la perception normative des acteurs au sujet de la présence d'hommes dans le corps enseignant du primaire. La grande majorité des répondants est favorable à une augmentation du nombre d'hommes au sein du corps enseignant des écoles primaires. En effet, pour les quatre parents et les deux directions, il est souhaitable qu'il y ait plus d'hommes

en enseignement primaire. Chez les enseignants, ce sont 13 sur 16 qui sont également favorables à cette proposition. Selon les répondants favorables, il y a plusieurs avantages à l'augmentation de la présence d'hommes au sein de l'école primaire. Les principaux avantages mentionnés sont : l'importance des modèles masculins, la promotion des rapports égalitaires entre hommes et femmes, une augmentation de la collaboration avec les pères, un impact positif sur la dynamique de travail et un impact positif chez les garçons ayant des difficultés. Par ailleurs, certains mentionnent qu'être un homme au primaire peut plutôt s'avérer un grand désavantage considérant la plus grande confiance des parents envers les femmes pour enseigner aux élèves du 1<sup>er</sup> cycle, mais surtout considérant le risque d'insinuations et d'accusations à caractère sexuel.

## Chapitre 7

### Discussion générale des résultats

## Chapitre 7 : Discussion générale des résultats

Le chapitre de discussion présente tout d'abord une synthèse des résultats et un retour sur les hypothèses de départ afin de voir de quelle manière elles sont rencontrées, complexifiées ou invalidées. Ensuite, la deuxième section expose une mise en évidence des points forts des résultats en lien avec les études empiriques sur le sujet. Puis, la troisième section fait état d'une réflexion sur les différences de nos résultats par rapport aux autres études sur le sujet (raisons empiriques et théoriques, point de vue, question de recherche). La quatrième section présente les limites empiriques et théoriques de la recherche. Enfin, la dernière section fait état de pistes de recherche pertinentes à développer sur le sujet.

### 7.1 Synthèse des résultats

Afin de débiter notre chapitre de discussion générale des résultats, nous allons tout d'abord présenter une synthèse de nos résultats de recherche. Dans un premier temps, nous présenterons un résumé des résultats du chapitre historique de l'évolution de la composition du corps enseignant au Québec selon le sexe (chapitre 4). Puis, dans un deuxième temps, nous présenterons une synthèse des résultats de notre travail empirique d'entretiens auprès d'enseignants du primaire, de directions d'école et de parents d'élèves (chapitres 5 et 6).

#### 7.1.1 L'évolution morphologique du corps enseignant du primaire

À compter des années 1830, le système scolaire du Québec sera caractérisé par un processus de féminisation et de cléricisation du personnel enseignant. L'influence de l'Église dans le système éducatif du Québec sera importante pendant plus d'un siècle. Toutefois, vers 1945, un mouvement de laïcisation du personnel enseignant verra le jour jusqu'à la fin des années 1960.

Au Québec, la féminisation du corps enseignant a débuté il y a longtemps, mais il y a eu certaines fluctuations qui dépendent de facteurs d'ordre institutionnel (l'Église ou l'État qui contrôle le système éducatif), économique (modes de financement, salaires, possibilité d'emploi) et culturel (raisons pour lesquelles les femmes sont préférées par l'Église et les communautés rurales). En effet, l'Église et les inspecteurs tendent à valoriser les femmes

pour l'enseignement primaire en leur attribuant des qualités de dévouement et d'attention soutenue auprès des enfants que les hommes ne possèderaient pas naturellement.

Par ailleurs, la décennie 1960 se caractérise par une atténuation de la surreprésentation des femmes au secondaire qui s'explique notamment par deux principaux facteurs : la baisse de la cléricatisation et la montée de l'État éducateur. L'Église favorise alors l'engagement des femmes dans l'enseignement puisque selon elle, l'aptitude des femmes pour enseigner revêt un caractère inné. De plus, l'amélioration des conditions salariales pour tous et les investissements en éducation sont plus importants au cours de cette période. Conséquemment, les conditions de travail (rémunération et formation) s'améliorent et les hommes seront de plus en plus attirés par l'enseignement. Cependant, la relative augmentation de la présence d'hommes dans l'enseignement ne se produit qu'au niveau des écoles secondaires. Bien que les conditions de travail s'améliorent également au niveau de l'enseignement primaire, il n'y aura pas de changements significatifs dans la morphologie du corps enseignant du point de vue du genre à cet ordre.

Le chapitre 4 nous a permis de constater que nos hypothèses de départ étaient invalides. Nous avons initialement formulé l'hypothèse qu'il y avait eu plusieurs périodes dans le passé où les hommes étaient majoritaires dans l'enseignement primaire et que le corps enseignant du primaire s'était féminisé depuis la Révolution tranquille des années 1960. Plusieurs discours que nous avons évoqués dans notre chapitre de problématique suggèrent qu'une féminisation massive a eu lieu depuis quelques décennies. De plus, nous avons formulé initialement l'hypothèse que les hommes qui enseignaient autrefois (avant les années 1960, donc dans les années 1950, 1940 et 1930) avaient des caractéristiques spécifiques qui auraient disparu chez les enseignants d'aujourd'hui. Cependant, cette hypothèse résulte de la première, c'est-à-dire qu'il y avait de nombreux enseignants masculins autrefois et nos premières analyses ont confirmé que ce n'était pas le cas. Nous avons donc révisé et complexifié nos hypothèses de départ.

Par la suite, le chapitre 4 a permis de voir que de puissants discours *genrés* ont, pendant fort longtemps, fait la promotion d'idées essentialistes à propos des hommes et des femmes. C'est le discours de l'Église et des communautés rurales du Québec qui a contribué à construire une vision du métier de l'enseignement primaire comme étant un domaine pour

les femmes qui devrait être dirigé par les hommes. Les discours maternels ont construit une image de l'enseignement primaire comme étant un domaine exclusif aux femmes et les hommes en ont été écartés en raison de leur manque de sollicitude, une qualité associée à la nature et réservée uniquement aux femmes (King, 2004). Si les femmes enseignantes sont perçues comme étant des mères, alors la seule place qu'il reste aux hommes est celle de père. Les discours paternalistes ont également agi au fil du temps pour donner aux hommes qui enseignent au primaire un statut, un salaire plus avantageux, un avantage de promotion qui leur permettait de remplir le rôle de l'homme en quête de pouvoir et de prestige.

Or, ces croyances et pratiques historiques sur le genre, qui semblent aujourd'hui uniquement d'intérêt historique ou vues comme ayant peu d'importance, continuent de renforcer des stéréotypes sur le genre au sein des différents acteurs de l'école primaire : enseignants, enseignantes, directions, parents d'élèves. Le travail empirique de notre recherche dans deux écoles permet de voir comment ces croyances à propos des genres affectent les discours et les pratiques au sein de l'école primaire actuelle.

### 7.1.2 Les rapports sociaux de sexe au sein de l'enseignement primaire

Rappelons tout d'abord que notre analyse nous a permis d'étudier les représentations de trois acteurs clés de l'école primaire (enseignant(e)s, parents d'élèves et directions d'écoles) à l'égard de différentes thématiques (relations avec les autres acteurs de l'école, gestion de classe, interventions hors classe) relatives à la vie quotidienne des écoles et particulièrement en ce qui concerne la dynamique des rapports sociaux de sexe. Nous avons étudié les représentations des individus en considérant leurs réponses comme l'expression des rapports sociaux de sexe, qui se manifestent dans les relations quotidiennes entre enseignants et enseignantes, entre élèves et enseignants, entre enseignants et parents, etc. Nous nous sommes ainsi demandé comment ces représentations participent à des définitions identitaires *genrées*, tant de l'action des enseignantes, que de celle des enfants, des parents ou des directions. Les résultats permettent d'examiner l'héritage historique du genre dont ont hérité les enseignants du primaire des écoles d'aujourd'hui, mais aussi de voir comment ces représentations contribuent à perpétuer des rapports sociaux de sexe marqués par la

domination masculine. Toutefois, nous verrons aussi que certains acteurs tendent à la remettre en question.

#### *7.1.2.1 La trajectoire précédant le choix du métier*

Nous constatons que les hommes qui ont participé à notre étude ont certaines caractéristiques communes dans le contexte du choix pour le métier d'enseignant. En effet, tous les hommes interviewés avaient déjà un intérêt pour les sciences humaines ou pour les arts avant de faire leur choix pour l'enseignement. D'une part, ceci nous permet de constater que ces hommes restaient dans le même domaine d'études (sciences humaines) en choisissant l'enseignement et que leur choix leur permettrait même de toucher d'une manière indirecte à leur intérêt initial (géographie, philosophie, politique, arts) lorsqu'ils aborderaient ces disciplines en classe. D'autre part, nous constatons que dans leur choix précédant l'enseignement primaire, aucun ne s'intéressait aux sciences de la nature (biologie, chimie, médecine, etc.) ou à un métier plus rémunérateur ou prestigieux que l'enseignement primaire. De plus, le choix pour le primaire chez les hommes interrogés était très bien perçu de leurs parents et leur entourage dont plusieurs provenaient déjà du milieu de l'enseignement. Nous pouvons en conclure que ces hommes ne recevaient pas de pression du milieu familial liée au prestige de leur choix de métier. Ces hommes proviennent majoritairement de familles de classe moyenne (n=5) ou défavorisée (n=2) qui acceptent bien le choix de leur fils pour l'enseignement. Enfin, les premières expériences de travail de pratiquement tous les hommes interrogés étaient déjà dans le domaine de l'éducation ou de l'intervention auprès des jeunes. Il semble que les hommes rencontrés pour notre recherche aient 5 conditions communes et favorables qui les incitent à choisir de faire carrière en enseignement : intérêt pour les sciences humaines, parents qui appuient le choix de métier, membres de la famille qui exercent le métier d'enseignant, milieu familial dans la classe moyenne ou défavorisée et expériences de travail antérieures liées à l'enseignement primaire.

Ainsi, nous pouvons faire l'hypothèse que les conditions communes de ces hommes favorisent leur intérêt pour un métier qui a déjà été défini institutionnellement et historiquement comme un métier relationnel, où la composante *affective* du métier est associée à l'identité féminine (Lessard et Tardif, 2003)

En ce qui a trait aux femmes, la composition de leur classe sociale d'origine est plus diversifiée que celle des hommes rencontrés : trois proviennent de classe sociale favorisée, trois proviennent de la classe moyenne et deux de la classe défavorisée. Certaines caractéristiques sont également communes aux femmes dans cette période qui précède le choix pour le métier, mais contrairement aux hommes de notre échantillon, ces caractéristiques ne sont pas nécessairement favorables ou prédéterminant dans le choix pour l'enseignement primaire. Ces caractéristiques communes auraient plutôt eu tendance à encourager les femmes à se diriger vers d'autres professions que l'enseignement primaire. À ce titre, rappelons que cinq des huit enseignantes se destinaient à des métiers qui n'ont aucun lien avec l'enseignement primaire ou avec les sciences humaines en général (médecine, médecine dentaire, administration, gestion). Ces femmes étaient davantage intéressées à exercer des métiers en lien avec les sciences de la nature et les sciences de l'administration ; des métiers plus prestigieux socialement et plus rémunérateurs que l'enseignement primaire. De plus, quatre des enseignantes rencontrées ont reçu des réactions négatives de leur famille lorsqu'elles ont annoncé leur choix pour l'enseignement primaire.

Enfin, parmi les six femmes qui avaient choisi un autre domaine d'études, une seule avait déjà exercé un emploi connexe à l'enseignement primaire. Nous remarquons que pour plusieurs femmes, aucun élément de leur parcours (études antérieures, réaction de l'entourage, expériences de travail antérieures) ne laissait présager un choix pour l'enseignement primaire. Au contraire, il semble que les familles de milieux favorisés exerçaient une certaine pression quant au choix du métier afin qu'il soit prestigieux et rémunérateur.

Au niveau des caractéristiques communes entre les hommes et les femmes rencontrés pour notre recherche, nous constatons que le bassin social de recrutement des nouvelles générations d'enseignants, c'est-à-dire celles qui se forment actuellement dans les universités, correspond en majorité (sauf trois enseignantes) au monde des familles ouvrières, des emplois techniques, des métiers de services et des employés de bureau. En effet, notre étude confirme ce que Tardif (2013) mentionne au sujet des étudiants en formation à l'enseignement : ils proviennent surtout de familles de la classe moyenne, de la classe moyenne inférieure et de la classe ouvrière. Ainsi, la formation à l'enseignement

représente pour leurs enfants un moyen de promotion sociale scolaire et professionnel (Tardif, 2013).

Une seconde caractéristique commune des hommes et des femmes de notre échantillon est l'effet générationnel et familial. Tout comme Jaboin (2012) et Tardif (2013), nous remarquons qu'une grande partie du renouvellement de l'effectif enseignant opère à travers le phénomène de « l'autorecrutement », à savoir que les étudiants en enseignement sont influencés dans leur choix de carrière par la présence d'enseignants dans leur famille (proche et élargie). Dans l'étude de Jaboin (2012), 42,2% des répondants de l'enquête ont un ou des membres de leur famille qui ont été enseignants et 50 % de ces mêmes personnes ont déclaré avoir été influencés un peu ou beaucoup par ces membres de la famille dans le choix de leurs études. Ce fait a certainement une influence statistique sur la composition de l'effectif enseignant et « traduit aussi le fait qu'avant même d'être formé, un cinquième des futurs enseignants (des femmes pour l'essentiel) possède déjà des représentations et des croyances sur la nature du travail enseignant, sur leur futur rôle, sur la pédagogie, les enfants, etc. » (Tardif, 2013 : 339)

#### ***7.1.2.2 Formation universitaire et insertion professionnelle***

L'expérience vécue par les hommes et les femmes qui ont participé à notre recherche lors de la formation des maîtres et de l'insertion professionnelle apparaît fort différente. En effet, les hommes rencontrés ont pratiquement tous vécu cette période de manière très positive, tant au niveau de leurs relations avec les étudiantes en formation que de l'accueil en milieu de stage et de l'accueil lors de l'insertion professionnelle. Ceci contraste fortement avec plusieurs enseignantes pour qui la période de formation et d'insertion professionnelle a été difficile. Plusieurs femmes rapportent que de nombreux jugements, commérages et conflits vécus avec des femmes ou entre femmes ruinaient l'ambiance de travail. Elles attribuent cette situation à la composition majoritairement féminine du personnel du milieu de l'enseignement primaire. Plusieurs femmes mentionnent également que leurs relations avec les hommes, tant en formation que lors de leurs premiers contrats, ont toujours été positives. Ces commentaires sont révélateurs des relations sociales entre hommes et femmes qui se vivent dès la formation des maîtres puisque les étudiants sont appelés rapidement à travailler en équipe, tout comme ils doivent le faire lors des différents stages. Nous remarquons que

le rapport aux hommes est vécu de manière positive, tant par les hommes que par les femmes rencontrés, mais que les rapports entre femmes semblent plus difficiles et moins harmonieux.

### 7.1.2.3 Rapport au métier

Chez les enseignants interviewés, tant les hommes que les femmes, la période 9-12 ans du stade de l'enfance est celle qu'ils préfèrent pour l'enseignement puisque 11 (6 hommes, 5 femmes) des 12 titulaires rencontrés préfèrent travailler au 2<sup>e</sup> ou au 3<sup>e</sup> cycle. La majorité des enseignants a très peu d'intérêt pour les autres niveaux de l'enseignement : le préscolaire et le 1<sup>er</sup> cycle (4 à 8 ans) ainsi que le secondaire (13 à 17 ans). Les enseignants rencontrés apprécient les élèves entre 9 et 12 ans pour leur autonomie, la relation maître-élève et leur degré d'humour. Certains extraits confirment que plusieurs hommes de notre échantillon vivent un non-intérêt de l'enseignement auprès des plus jeunes (enfants d'environ 6-8 ans) et considèrent que ce cycle du primaire s'apparente trop à du *maternage*, donc à une tâche dévolue aux femmes. Par ailleurs, deux des six enseignantes titulaires n'aiment pas travailler avec les petits en raison de la gestion des conflits et de l'aspect maternel dans la relation à l'élève. Il semble que ces deux enseignantes se dégagent des attentes de rôle *genré*, mais elles y contribuent tout de même dans leur discours en y associant l'aspect maternel aux femmes. Ces deux femmes se rapprochent donc de la majorité du discours des hommes qui ont participé à notre étude au sujet du non-désir de *materner*.

Par ailleurs, nous constatons que le rapport au maternage est identique entre les hommes et deux femmes de notre échantillon : il n'y a pas d'intérêt à *materner*. Cependant, le rapport aux attentes normatives de rôle *genré* (à l'identité attendue) est différent entre les hommes et ces deux femmes : les hommes qui n'ont pas d'intérêt pour le *maternage* suivent la logique des attentes normatives liées au genre alors que les deux femmes vont à l'inverse. Elles sont dans une logique de remise en question des rapports sociaux de sexe.

### 7.1.2.4 Rapport aux élèves

Les hommes qui ont participé à notre étude semblent accorder davantage d'importance aux aspects de la tâche liée à la structure et à l'encadrement des élèves puisqu'ils décrivent un enseignant compétent avec les qualités suivantes : passionné, protecteur, respectueux, intéressé à l'élève, structuré, organisé et encadrant. Pour leur part, les femmes semblent

accorder davantage d'importance aux aspects relationnels et affectifs avec les élèves. En effet, les qualités mentionnées par les femmes pour décrire un enseignant compétent sont : l'ouverture d'esprit, l'engagement, l'aspect affectif, l'amour des enfants, la tolérance, la justice, la capacité d'adaptation. Le rapport aux élèves est donc *genré* dans les discours des enseignant(e)s : l'aspect affectif est dévolu aux femmes alors que l'encadrement strict est l'affaire des hommes.

Par ailleurs, des enseignantes de l'école située en milieu défavorisé mentionnent que certaines caractéristiques de la relation maître-élève sont liées à des aspects culturels du milieu d'origine des élèves. L'enseignante d'éducation physique de cette école considère représenter un modèle de pratique du sport chez les filles musulmanes de ce milieu. Une autre enseignante mentionne que les garçons de parents immigrants perçoivent les femmes différemment des hommes pour qui ils ont plus de respect.

Chez les parents, deux des quatre parents considèrent que la relation s'établit et se caractérise davantage en fonction de la personnalité de chaque enseignant qu'en fonction du sexe de ce dernier alors que pour les deux autres parents, il y a certaines différences dans la relation maître-élève selon le sexe de l'enseignant. Pour ces parents, de l'école située en milieu favorisé, les hommes sont plus autoritaires, plus directifs et imposent davantage le respect alors que les femmes dialoguent davantage avec leurs élèves. Une mère mentionne également que lorsque les élèves sont plus jeunes (1<sup>re</sup> à 3<sup>e</sup> année), le côté maternel des enseignantes est encore bien présent et elles vont passer davantage de temps à comprendre les élèves en difficulté et à les référer en orthopédagogie que ne le font des enseignants masculins des mêmes niveaux. Une mère ajoute aussi que les enseignantes communiquent davantage avec les parents lorsqu'il y a des problèmes mineurs et vont être plus délicates dans leur manière de communiquer les écarts de comportement aux parents. Ainsi, les propos de deux des quatre parents révèlent une certaine prégnance des catégories de genre auxquelles ils adhèrent en naturalisant les compétences des hommes et femmes dans leur description de la relation maître-élève, qui serait différenciée selon le sexe de l'enseignant. Cependant, nous remarquons également, pour les parents d'élèves et pour les autres acteurs, la présence de normes sociales relatives aux rapports entre genres. Certaines réponses sont orientées par ces normes (ne pas différencier les comportements selon la nature sexuelle de l'acteur, les considérer de manière égalitaire).

Enfin, les directions rencontrées sont d'avis qu'il y a des différences dans la relation maître-élève selon le sexe de l'enseignant. En effet, elles mentionnent qu'il existe des différences entre les hommes et les femmes au niveau du discours et des intérêts de l'enseignant ainsi que dans la relation aux élèves. La directrice de l'école 2 considère que les hommes sont plus enclins à développer une relation importante avec les garçons en difficulté et à les faire participer à différentes activités parascolaires qu'ils aiment.

#### *7.1.2.5 Rapport aux collègues*

Les hommes interrogés considèrent qu'ils ont de bonnes relations de travail, qu'ils se sentent respectés et qu'ils reçoivent un bel accueil de leurs collègues, hommes et femmes, dans les différents milieux. Le rapport aux collègues décrit par les femmes est tout autre. Quatre enseignantes considèrent que leurs collègues femmes sont très conflictuelles, qu'il y a beaucoup de ragots et de jugements entre femmes et qu'elles peuvent être hypocrites. Deux enseignantes considèrent également que le climat est plus agréable et plus simple lorsqu'il y a des hommes puisque la communication est plus franche avec ces derniers. Pour leur part, deux hommes confirment qu'il y a beaucoup de compétition, de conflits et de rumeurs entre les femmes et qu'ils apprécient moins cet aspect de leur travail avec les femmes. La directrice de l'école située en milieu défavorisé confirme les propos des enseignants et enseignantes et mentionne que la présence d'hommes change positivement le climat de l'école et que les hommes sont plus enclins à venir clarifier certaines situations auprès de la direction. Selon elle, la présence d'hommes change la dynamique et crée un équilibre au sein de l'équipe-école.

Par ailleurs, une enseignante d'origine immigrante mentionne qu'elle a régulièrement senti une certaine distance de ses collègues québécois due au fait qu'elle est immigrante et qu'elle parle avec un accent. Dans ce propos, nous constatons que ce n'est pas la variable genre qui a un impact, mais plutôt la variable ethnique.

#### **7.1.2.6 Rapport à la direction**

La majorité des hommes interrogés pour notre recherche voient des différences dans le rapport à la direction selon le sexe de l'enseignant. Ces hommes décrivent des relations qui sont différentes lorsque leur direction est une femme : une relation maternelle, une relation plus directe et franche, une tolérance des oublis, une demande d'implication plus grande dans différents comités et dans l'organisation d'activités et une tendance à nommer les hommes pour être responsables d'école.

Pour leur part, cinq des huit enseignantes ne voient aucune différence dans la relation direction/enseignant selon le sexe des enseignants et trois enseignantes mentionnent que les directions sont plus intimidées par les hommes.

Chez les directions qui ont participé à notre étude, certaines différences ressortent de leurs discours. Les deux directrices sont d'avis que les femmes sont plus enclines à se confier et à pleurer en leur présence lorsqu'elles vivent des difficultés, personnelles ou professionnelles. Selon elles, les hommes ont davantage pour habitude de gérer eux-mêmes leurs difficultés et ne sont pas enclins à demander de l'aide.

#### **7.1.2.7 Rapport aux parents**

Dans les deux écoles, nous constatons que le rapport aux parents se caractérise de la manière suivante : les femmes sont dans une position « désavantagée » en comparaison avec leurs collègues masculins. Dans l'école 1, le statut socio-économique favorisé des parents les autorise à être plus « demandeurs ». Dans l'école 2, les rapports sociaux de sexe intériorisés par les parents rencontrés les conduisent à ne pas considérer de la même façon les hommes et les femmes du corps enseignant. Bien que les deux écoles soient différentes du point de vue des publics, l'expérience objective des femmes rencontrées pour notre recherche est plus difficile que celle des hommes. Les parents rencontrés ont donc des effets sur le maintien des rapports *genrés* dans l'école puisque leurs attentes vont dans le sens d'une division des enseignants et enseignantes selon des qualités associées au sexe.

## 7.2 Points saillants des résultats

Afin de présenter les points saillants de nos résultats, nous allons les comparer et les mettre en perspective avec des études récentes sur le sujet et provenant de différents pays (Royaume-Uni, France, Suisse). Ces études ont pour objet l'étude des représentations sociales en lien avec la mixité professionnelle, notamment en situation atypique pour les hommes. Bien que des références à plusieurs études soient utilisées dans notre discussion, c'est principalement les études de Jaboin (2013), de Flamigni et Pfister-Giauque (2014) ainsi que de Burn et Pratt-Adams (2015) avec lesquelles nous avons établi le plus grand nombre de ressemblances avec notre recherche. En effet, plusieurs de nos résultats font écho aux résultats de ces recherches. Cette section présente les principaux liens entre ces récentes recherches et nos résultats.

### 7.2.1 Se conformer à une norme officielle d'égalité

Certains acteurs de notre échantillon (enseignants, enseignantes, parents et directions) imputent les différences entre les enseignants à leur type de personnalité et non à leur sexe. Toutefois, on peut déceler des contradictions dans le discours de pratiquement tous ces acteurs. D'une part, ils prônent l'égalité des sexes et affirment qu'il n'y a aucune différence entre les enseignants selon le sexe et d'autre part, ils manifestent de nombreux stéréotypes *genrés* dans leurs propos. Il s'agit peut-être d'un déni de la division sexuée du travail chez ces acteurs ou d'une intériorisation des rapports sociaux de sexe, mais ces gens ne semblent pas conscients que leur discours est parfois teinté de stéréotypes *genrés*. Ils ont sans doute répondu en fonction d'un déni d'une réalité qu'ils ne veulent pas trop voir. En effet, alors que la société québécoise valorise l'évolution de l'égalité des sexes, certains peuvent ne pas vouloir remettre en cause cette norme sociétale d'égalité.

Les résultats de l'étude de Flamigni et Pfister Giauque (2014) révèlent également une volonté des enseignants et enseignantes à se conformer à une norme officielle d'égalité : dans nos sociétés, et tout particulièrement au sein de l'institution scolaire, il est en effet mal vu de tenir ouvertement des propos discriminants ou allant à l'encontre de l'égalité des sexes (Mosconi et Dahl-Lanotte, 2003).

### 7.2.2 Maintien des catégories *genrées* par les acteurs

Nos résultats révèlent que les propos des enseignants, parents et directions sont révélateurs du maintien de rapports sociaux de sexe dans les deux écoles de notre échantillon. Plusieurs stéréotypes de genre dans leur discours confirment que les identités masculines et féminines sont présentes parmi les enseignant(e)s. Les rapports sociaux de sexe semblent donc intériorisés par les individus. En effet, plusieurs catégories *genrées* et révélatrices de rapports sociaux de sexe sont mobilisées par les trois groupes d'acteurs (enseignants, directions et parents d'élèves) afin de définir les pratiques des enseignants, leurs relations aux élèves et les relations aux parents. Les différents acteurs jouent donc un rôle important dans le maintien des rapports sociaux de sexe au sein de l'école. Ainsi, les représentations des différents acteurs peuvent contribuer à maintenir les rapports sociaux de sexe, notamment en ne considérant pas de la même façon les enseignants et enseignantes.

Par ailleurs, nos résultats se distinguent de manière intéressante des études sur le sujet puisque notre échantillon comprend une variété d'acteurs qui ne sont pas considérés dans les études sur le sujet. Jaboin (2013), Flamigni et Pfister Giauque (2014) ainsi que Burn et Pratt-Adams (2015) ont tous limité leur échantillon aux enseignants et enseignantes dans leur étude des rapports sociaux de sexe alors que notre échantillon comporte une diversité d'acteurs (enseignant et enseignantes, parents d'élèves et directions) qui contribuent au maintien des rapports sociaux de sexe. Nos résultats permettent ainsi d'approfondir l'analyse en examinant le rôle et l'impact d'autres types d'acteurs dans l'analyse du maintien et de la perpétuation des rapports sociaux de sexe au sein de l'école primaire. À cet égard, nos résultats confirment les conclusions de l'étude de Zanferrari (2005) à l'effet que les stéréotypes de genre sont présents et qu'ils sont maintenus par les hommes et les femmes. Les femmes l'entretiennent en associant leurs collègues masculins à certaines tâches qu'elles considèrent viriles alors que les hommes justifient le besoin d'agir en fonction de la virilité qui leur est attribuée. Selon Zanferrari (2005), les hommes vont également maintenir des stéréotypes de genre en associant certains domaines aux femmes tels que la présence au travail de rumeurs, de commérage, de bavardage alors qu'ils se considèrent plus francs et plus directs que leurs collègues féminines.

Nos résultats sont également semblables aux conclusions de Jaboin (2013) qui révèlent que dans l'enseignement préscolaire, la mixité du personnel fait ressortir un renforcement des

stéréotypes de genre. Selon les hommes interviewés dans l'étude de Jaboin (2013), les stéréotypes de genre sont véhiculés quand les enseignantes requièrent la présence du seul homme travaillant dans l'école pour résoudre des problèmes liés à la discipline.

Pour leur part, Burn et Pratt-Adams (2015) dénoncent également la présence d'un renforcement des stéréotypes de genre par les enseignants et enseignantes, notamment en attribuant d'emblée à tous les hommes un rôle de modèle (*role-model*) essentiel ainsi que des compétences de discipline indéniable. En effet, 6 des 18 enseignants rencontrés dans leur étude supportent l'idée traditionnelle de l'importance du rôle de modèle en tant qu'homme et ils sont tous convaincus que les garçons, spécialement ceux issus de famille monoparentale, ont besoin d'hommes pour les guider et les engager dans l'apprentissage. À ce sujet, les auteurs citent une recherche australienne qui rapporte également que les parents sont d'accord à l'effet que les enseignants masculins sont nécessaires, en tant que modèle de rôle, pour les garçons et pour les filles (McGarth et Sinclair, 2013). Pour Burn et Pratt-Adams (2015), hommes et femmes contribuent à maintenir une vision historique du rôle de modèle chez l'homme, ce qui contribue à renforcer la masculinité hégémonique qui est essentielle pour maintenir des régimes traditionnels du genre dans les écoles.

C'est surtout au niveau des parents que nos résultats ont révélé des effets importants sur le maintien des rapports *genrés* dans l'école : leurs attentes vont régulièrement dans le sens d'une division des enseignants et enseignantes selon leurs qualités attribuées au sexe. Au sein des deux écoles de notre échantillon, qui sont différentes du point de vue des publics, les hommes bénéficient de certains avantages dans leurs relations aux parents. Les parents, sans distinction de leur classe sociale et de leur milieu d'origine, renforcent le maintien des rapports sociaux de sexe à travers leur système d'attente à l'égard des enseignants et enseignantes. Pour Baudelot (1998), les attentes de la plupart des mères et de certaines enseignantes, notamment en termes de qualités et non de qualifications professionnelles, institutionnalisent de façon discrète les différences de sexe, ce qui constitue sans doute un des freins les plus puissants à l'égalisation des statuts.

L'étude de Jaboin (2008), menée auprès d'hommes qui enseignent au préscolaire, indique que sur le plan des relations avec les parents, environ la moitié des hommes rencontrés (14/29) estime que les mères ont plus de retenue avec eux qu'envers leurs collègues

enseignantes, qu'elles sont plus distantes et qu'elles leur manifestent plus de respect. Jaboin (2013) observe qu'il existe un contraste relationnel selon le sexe de l'enseignant et du parent : les mères semblent avoir, dans l'ensemble, peu de retenue avec les femmes alors qu'elles manifestent plus de respect aux hommes. Pour Van Zanten (2009), c'est un phénomène de rivalité intrasexe que les mères vivent.

Burn et Pratt-Adams (2015) observent également cette particularité puisque leur étude démontre que les discours de certains parents véhiculent l'idée que les garçons ont besoin de différentes approches pédagogiques qui se basent sur un apprentissage plus actif et que tous les enseignants masculins vont naturellement enseigner de cette manière. Selon les enseignants interrogés, une croyance circule chez certains parents à l'effet qu'il y a un besoin urgent de réaffirmer la masculinité dans l'école chez les élèves garçons les plus âgés considérant que le féminisme « endommage » les garçons.

### 7.2.3 Bénéfices liés à la position des hommes

Selon nos résultats, les propos de plusieurs acteurs (enseignants et enseignantes, parents et directions) rapportent que le fait d'être un homme change la donne, indépendamment de la personnalité ou de la compétence relationnelle ou pédagogique. Il semble que les hommes ont certains bénéfices liés à leur position avantagee dans les rapports sociaux de sexe. Objectivement, l'expérience des femmes est plus difficile, notamment dans le rapport aux parents. En effet, au sein des deux écoles, plusieurs enseignantes vivent des difficultés avec les parents qu'ils associent au fait d'être une femme.

Nos résultats convergent à ce sujet avec les travaux de Buscatto et Fusulier (2013 : 5). Selon ces derniers, « différents mécanismes sociaux interviennent dans un parcours masculin au sein d'un univers professionnel "féminin" : les avantages d'une position atypique, une rhétorique justifiant les bénéfices accordés aux hommes et les conditions structurelles favorables à l'entrée des hommes dans un métier "féminin" ».

Nos résultats confirment également l'étude de Le Feuvre et Laufer (2008) qui conclut que le fait d'avoir choisi un métier atypique confère aux hommes l'exclusivité de certaines capacités ou de compétences habituellement associées au masculin. Ainsi, le statut minoritaire au sein d'un métier féminin confère d'emblée aux hommes un certain nombre de compensations « qui s'opèrent sur le plan matériel et sur le plan des représentations subjectives » (Le Feuvre et Laufer, 2008 : 224).

#### 7.2.4 Genre et intersectionnalité

Notre recherche révèle également l'importance de considérer la variable ethnique dans l'étude des rapports sociaux de sexe. Les analyses propres à l'école 2, située en milieu défavorisé et multiethnique, font état de plusieurs éléments intéressants relatifs à la variable ethnique des acteurs du milieu. Les rapports de domination dans les rapports hommes/femmes semblent davantage présents au sein de l'école 2 et parallèlement, c'est dans ce milieu qu'on observe le plus de particularités en termes de rapports sociaux de sexe. Nous constatons que la dynamique des rapports sociaux de sexe au sein de l'école primaire se vit différemment selon le type d'acteurs en interactions (parents, élèves, directions, enseignants et enseignantes) et selon le contexte dans lequel se retrouvent ces acteurs (milieu favorisé, milieu défavorisé). Plusieurs variables sont donc à considérer pour effectuer une analyse approfondie de la dynamique des rapports sociaux de sexe au sein de l'école primaire. Notre recherche fait donc état de cette intersectionnalité, notamment en termes d'interpénétration entre rapports sociaux de sexe, de classe et interethniques au sein de l'école située en milieu défavorisé.

Nos résultats correspondent bien à la dimension analytique d'intersectionnalité décrite par Bereni et Trachman dans leur livre *Le genre, théories et controverse*, publié en 2014. Pour Bereni et Trachman (2014), les rapports de genre sont toujours imbriqués dans d'autres rapports de pouvoir. Cette approche du genre, nommée couramment intersectionnalité, s'est imposée sous l'effet de luttes internes au champ des études féministes. Il serait donc impossible de dissocier le genre d'autres variables : âge, milieu socioprofessionnel, culture, ethnie, etc. Ce concept permet d'analyser la façon dont les rapports entre genres sont le plus

souvent en interaction avec d'autres variables en rapport avec l'identité sociale de chaque individu et comment, pour chacun, se combinent différents types de rapports de domination.

### 7.3 Différences des résultats par rapport aux autres études

Une des principales différences entre nos résultats et les résultats d'autres études sur le même sujet réside dans l'expérience vécue par les hommes qui choisissent l'enseignement primaire, notamment lors de la formation initiale et des stages. Cette différence se situe plus précisément dans les relations aux collègues décrites par les étudiants lors de la formation universitaire. En effet, les hommes de notre échantillon décrivent pratiquement tous avoir vécu cette période de manière très positive, tant au niveau de leurs relations avec les étudiantes en formation que de l'accueil en milieu de stage.

Ce n'est pas ce que les résultats de Burn et Pratt-Adams (2015) démontrent au sujet de la dynamique des relations entre étudiants et étudiantes en période de formation. Dans leur étude, les étudiants en formation des maîtres mentionnent être vulnérables et parfois attaqués par des étudiantes et certains maîtres de stage qui ont du ressentiment quant à la position avantageuse dont les hommes bénéficient au sein de l'enseignement primaire. Les étudiants rencontrés dans cette étude ont créé un groupe de discussion réservé aux garçons qui étudient en éducation. Ces étudiants mentionnent que les étudiantes de leur programme et les enseignantes rencontrées lors des stages peuvent en vouloir aux hommes quant aux avantages de carrière dont ces hommes vont éventuellement bénéficier. Les hommes de ce groupe de support décrivent vivre un isolement difficile en lien avec le fait d'être un homme. Ces résultats confirment d'autres recherches qui se penchent sur les étudiants masculins en formation des maîtres (Pepperell and Smedley, 1998; Fraser and Yeomans, 1999; Mulholland and Hansen, 2003).

Une seconde différence observée entre notre étude et les études similaires concerne la variété des personnes qui composent l'échantillon : d'une part en ce qui a trait à la variété des différents types d'acteurs (enseignants, directions, parents, spécialistes) qui œuvrent au sein de l'école primaire et d'autre part au niveau de la représentation des sexes : entretiens qui s'adressent tant aux hommes qu'aux femmes dans les échantillons des différentes études.

Les études consultées sur les rapports sociaux de sexe dans le domaine de l'enseignement se centrent sur le point de vue d'un seul type d'acteurs (les enseignants) ou encore deux types d'acteurs (étudiants et enseignants). De plus, nous avons constaté que plusieurs études récentes (Jaboin, 2008; 2013; Burn et Pratt-Adams, 2015; Bretin et Philippe, 2013) sur les rapports sociaux de sexe au sein des métiers majoritairement féminins s'intéressaient uniquement au point de vue des hommes dans le choix des participants à leurs études. En effet, toutes ces études comportent une méthodologie qui se centre sur des entretiens réalisés uniquement auprès des hommes.

Pour notre part, nous avons plutôt choisi de réaliser des entretiens auprès du plus grand nombre possible d'acteurs afin d'avoir une variété d'informations sur la dynamique des rapports sociaux de sexe au sein de l'école. Notre échantillon se compose donc de quatre types d'acteurs différents : enseignants, enseignants en éducation physique, parents d'élèves et directions d'école. De plus, nous avons un échantillon qui se compose tant d'hommes que de femmes, pour chaque type d'acteurs et nous y sommes parvenus pour les enseignants, enseignants en éducation physique et parents d'élèves.<sup>9</sup>

Enfin, une troisième différence se retrouve au niveau empirique quant au choix des milieux pour réaliser les entretiens. À cet égard, nous n'avons trouvé aucune étude sur la dynamique des rapports sociaux de sexe dans le corps enseignant du primaire dans une perspective comparative. Les études consultées mentionnées précédemment ont été réalisées soit dans un seul milieu de travail, soit dans plusieurs milieux pour obtenir un échantillon plus élevé, mais sans égard au milieu socio-économique, ce qui contraste avec notre recherche qui avait le souci de choisir deux milieux forts différents au niveau de l'origine ethnique et des classes sociales des populations. C'est ce choix qui nous a permis notamment de comprendre l'importance de l'intersectionnalité dans l'analyse des rapports sociaux de sexe.

---

<sup>9</sup> Au total, notre échantillon est composé de 9 hommes et de 13 femmes.

## 7.4 Limites empiriques et théoriques

Nous avons choisi de faire, dans un premier temps, des entretiens auprès d'enseignants et enseignantes et, dans un deuxième temps, des entretiens auprès de parents d'élèves et de directions afin d'analyser qualitativement la dynamique des rapports sociaux de sexe dans deux écoles (une école située dans un milieu socio-économique favorisé et une école située dans un milieu socio-économique défavorisé). Ainsi, notre objectif est de comprendre la dynamique des rapports sociaux de sexe au sein de ces deux milieux (écoles).

En analysant la dynamique de ces deux écoles, nous considérons avoir cerné des dynamiques plus larges sans que l'échantillon ne soit représentatif. Par la prise en compte de trois groupes d'acteurs différents et de deux milieux différents, nous avons démontré une certaine diversité. Néanmoins, cet échantillon n'étant pas aléatoire, il n'est pas représentatif (au sens statistique) de l'ensemble des enseignants et enseignantes du primaire. Il y a donc une limite relative à la représentativité de notre échantillon puisque les hommes et les femmes de ce dernier ont peut-être des caractéristiques spécifiques qui ne sont pas identiques à l'ensemble des hommes et des femmes qui enseignent au primaire.

Considérant le nombre restreint d'entretiens, nous sommes conscients que notre recherche a un côté exploratoire et qu'il y a probablement beaucoup de variances à considérer d'une école à l'autre et d'un individu à l'autre. Ainsi, les données des entretiens représentent les expériences individuelles subjectives de certains hommes et certaines femmes qui ont été choisis parce qu'ils enseignent au primaire et le but n'est pas de généraliser ces données à l'ensemble de la population. Elles permettent plutôt de scruter plus attentivement la complexité et les effets contradictoires de certaines pratiques de genre.

Ceci nous amène à une limite sous-jacente au nombre restreint d'entretiens : l'homogénéité des individus au sein de notre échantillon. Bien que nous ayons eu la préoccupation de diversifier l'échantillon en termes d'acteurs (enseignants, enseignantes, enseignants et enseignantes en éducation physique, parents d'élèves et directions) et au niveau du sexe (parents et enseignants de chaque sexe), nous n'avons aucun critère quant à l'origine ethnique et à la classe sociale des participants de notre recherche.

Cette limite nous apparaît évidente dans la mesure où nous avons découvert l'importance du concept d'intersectionnalité dans l'étude des rapports sociaux de sexe. Plus l'échantillon est différent en termes d'origine ethnique et de classe sociale d'origine, plus il permet d'observer et de comprendre la manière dont s'articulent et se combinent les rapports sociaux au sein de l'école primaire. Tout comme la variété des milieux permet une analyse plus riche des rapports sociaux de sexe, il en va de même avec la variété des acteurs au sein de l'échantillon.

Enfin, nous observons une dernière limite dans le fait de se pencher uniquement sur la variable sexe. Comme l'analyse des données le mentionne, l'intersectionnalité des variables d'origine ethnoculturelle, de classe sociale ainsi que d'autres relations sont impliquées dans les pratiques *genrées* relatées par les acteurs interviewés. Il aurait été judicieux de considérer davantage les variables ethniques et de classe sociale au sein de notre cadre théorique et dans le reste de notre recherche.

## 7.5 Pistes de recherche à développer

Voici les pistes de recherche à développer à la suite de notre recherche afin d'approfondir le thème de la dynamique des rapports sociaux de sexe dans le corps enseignant des écoles primaires québécoises.

### 7.5.1 Des enseignants résistants aux rôles de genre

Selon nos résultats à l'égard des qualités sexuées, certaines enseignantes agissent à l'inverse des attentes de rôle *genré* à leur endroit. Ces enseignantes refusent de s'identifier à un rôle éducatif lié au maternage des enfants et ne veulent pas enseigner aux plus jeunes élèves de l'école primaire. Elles préfèrent les élèves plus âgés et le rôle éducatif associé à cet âge qui s'éloigne davantage des soins aux tout-petits. Ainsi, tout ne va pas uniquement dans le sens d'une perpétuation des rapports sociaux de sexe chez les différents acteurs rencontrés.

À cet égard, l'étude de Flamigni et Pfister Giauque (2014) confirme que les comportements de quelques jeunes enseignants et enseignantes sont révélateurs de conduites de changement,

ce qui entre en résonnance dans la sphère publique avec la revendication croissante d'un égalitarisme parental dans la sphère privée, depuis les années 1970. Une conception fondée sur l'interchangeabilité des rôles entre enseignants et enseignantes semble émerger. Il y a donc dans certains discours une logique de remise en cause des rapports sociaux de sexe. Bien qu'il ne s'agisse pas d'une remise en cause profonde des normes de genre en vigueur (Jaboin 2013), nous considérons que la situation des enseignantes qui vont à l'encontre des attentes de rôle *genrées* mérite d'être approfondie dans d'autres études sur les rapports sociaux de sexe.

### 7.5.2 Les pratiques des agents de changement

Tout comme le mentionnent les études de Jaboin (2008; 2013), nos résultats indiquent que certains enseignants masculins se perçoivent comme des agents de changement au sein de l'école primaire. Que ce soit au niveau de la complicité qu'ils développent avec les pères ou encore de la culture du sport qu'ils considèrent instaurer au sein des écoles, certains enseignants se perçoivent comme des agents de changement dans les relations avec les autres acteurs de l'école et en particulier avec les parents. À ce sujet, l'étude de Jaboin (2013) fait état d'un phénomène de complicité *genrée* en faisant référence aux pères qui restent pour discuter lorsque l'enseignant est un homme, ce qu'ils ne font pas lorsque l'enseignante est une femme. La présence d'enseignants semble donc permettre aux pères de se sentir plus à l'aise et à leur place à l'école. En revanche, les enseignantes soulignent la réserve des pères qui sont timides, qui ont du mal à entrer dans la classe et qui engagent moins facilement la discussion que les mères.

### 7.5.3 Croyances et pratiques non égalitaires pour les femmes

Notre étude met également en évidence les acteurs qui « acclament » les enseignants masculins au primaire en mettant de l'avant leur compétence naturelle à enseigner aux garçons qui ont besoin d'enseignants masculins comme rôle de modèle. Nous considérons que c'est une croyance qui tend à dévaloriser en quelque sorte les enseignantes et qui maintient le personnel actuel dans cette dynamique. Les femmes aussi peuvent donc être sujettes à des croyances et à des pratiques non égalitaires *genrées*. Les croyances sur le genre sont régulièrement dommageables aux femmes et aux filles, car elles limitent la multiplicité des performances qui sont permises aux enseignantes et aux filles et elles maintiennent les

rapports sociaux de sexe. Étant donné que la plupart des études sur les rapports sociaux de sexe en éducation s'intéressent plus particulièrement à la situation des hommes, il serait également pertinent de développer des pistes de recherche à l'égard des croyances et pratiques non égalitaires concernant les femmes.

## 7.6 Réflexion éthique et normative

Le débat sur la contribution des hommes au sein de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire est présent depuis une vingtaine d'années, tant dans l'actualité québécoise que dans la recherche scientifique. Certains valorisent la présence d'hommes au sein de l'école primaire en affirmant qu'elle a des effets sur la réussite scolaire des garçons alors que d'autres mentionnent que le sexe de l'enseignant n'a aucune incidence sur celle-ci. Entre ces deux principales positions, peu de nuances sont apportées afin de porter un regard sur la contribution des hommes à l'éducation des enfants : soit les hommes peuvent favoriser une amélioration de la réussite scolaire des garçons, soit ils ne le peuvent pas. Ces deux positions semblent restreindre l'analyse de la contribution des hommes à un seul aspect, purement statistique : les résultats (les notes) des garçons, notamment lors de la diplomation, c'est-à-dire à la fin du secondaire. Cependant, nous croyons que l'analyse de la contribution des hommes au milieu scolaire doit aller bien au-delà de l'impact sur la diplomation des garçons québécois. Cet aspect fait partie de la réflexion, mais il ne peut être central dans une réelle analyse du sujet. L'éducation des enfants ne se mesure pas uniquement au niveau de la réussite académique, qui représente l'aspect lié à l'instruction dans la mission de l'école québécoise. Rappelons-le, la mission de l'école québécoise est triple : instruire, socialiser et qualifier et ces trois aspects sont tous interreliés. Par exemple, si la mission de socialisation n'est pas atteinte, alors l'instruction et la qualification deviennent pratiquement impossibles à réaliser, et ce, dès le préscolaire. Ainsi, il convient de considérer plusieurs dimensions lorsqu'il est question des effets de la présence d'hommes sur l'éducation des enfants en milieu scolaire, non seulement l'instruction et la qualification, mais également la socialisation des enfants.

Lorsqu'il est question de la contribution des enseignants à l'éducation des enfants, les différents acteurs rencontrés (enseignants, enseignantes, parents et directions) semblent

majoritairement favorables à ce qu'elle soit valorisée. Cependant, il ne semble pas que cela soit toujours un enjeu d'importance dans le domaine. L'enjeu semble en effet plus important et présent en milieu défavorisé qu'en milieu favorisé puisque deux des quatre aspects relevés par les répondants sont spécifiques aux milieux défavorisés. Cependant, nous remarquons dans les discours des répondants que la contribution des hommes au milieu scolaire n'est pas spécifique aux garçons : trois des quatre aspects mentionnés ne sont pas liés spécifiquement aux garçons, mais plutôt à d'autres acteurs (filles, pères, enseignantes) ou à d'autres degrés (dynamique de travail, climat de l'école, collaboration école-famille), ce qui permet de nuancer le débat sur le lien entre la présence des hommes et l'amélioration de la réussite scolaire des garçons. De plus, les répondants mentionnent que la contribution des hommes se situe à plusieurs autres niveaux que la réussite au sens strictement académique.

Tout d'abord, c'est le fait d'avoir un modèle masculin présent qui offre un soutien dans la vie des enfants qui semble être l'aspect le plus important chez tous les répondants, notamment auprès des familles monoparentales, une croyance qui semble être plus fréquente en milieu défavorisé selon les répondants. Plusieurs mentionnent que les enseignants apportent une présence *paternelle* importante dans la vie de plusieurs enfants puisque ces derniers les voient comme une extension du père.

Le second aspect mentionné est différent puisqu'il est spécifique aux garçons en milieu défavorisé. Les répondants de l'école 2 font état de l'impact positif de l'implication, au sein des activités parascolaires, des enseignants de l'école 2 auprès des garçons qui ont des problèmes de comportement, un manque d'encadrement à la maison et pour qui le modèle scolaire ne convient pas. Cette contribution des hommes est différente de l'aspect précédent lié davantage aux familles monoparentales et à l'importance des modèles masculins, ce qui n'est pas nécessairement lié au niveau socio-économique. Les propos des acteurs de l'école 2 confirment les résultats de l'étude de Autor *et al.* (2017) au sujet des garçons de milieux défavorisés sur le plan socio-économique, en comparaison avec les filles de ces milieux, qui ont davantage de problèmes de discipline et des résultats scolaires plus faibles. Autor *et al.* (2017) rappelle également que s'il existe un écart de réussite entre les garçons et les filles, il apparaît moins important que celui qui oppose les élèves en fonction du milieu socioéconomique duquel ils sont issus. Par ailleurs, lorsque les répondants de l'école 2

mentionnent que le modèle scolaire ne convient pas et qu'il génère des difficultés comportementales, nous constatons que leurs propos rejoignent Lajoie (2004) qui insistait dans son livre sur l'inadéquation entre la socialisation masculine et les comportements attendus en classe afin d'expliquer les difficultés des garçons en milieu scolaire.

Le troisième aspect de la contribution des hommes indique que leur présence en enseignement primaire, particulièrement en milieu défavorisé et multiethnique, favorise la relation école/famille pour certains pères qui sont plus à l'aise de communiquer avec des hommes lors de la collaboration avec l'école. Cet aspect ne constitue pas en soi une contribution directe auprès des élèves, mais plutôt un apport au milieu scolaire puisque les enseignants peuvent contribuer à l'établissement de liens entre les parents, surtout les pères, et l'école. Tout comme Jaboin (2013, 2008), nous remarquons qu'en milieu défavorisé, les enseignants masculins améliorent les relations avec les autres acteurs de l'école, en particulier avec les parents (Jaboin, 2013, 2008). À ce sujet, l'étude de Jaboin (2013) fait état d'un phénomène de complicité *genrée* en faisant référence aux pères qui restent pour discuter lorsque l'enseignant est un homme, ce qu'ils ne font pas lorsque l'enseignante est une femme. La présence des enseignants semble donc permettre aux pères de se sentir plus à l'aise et à leur place à l'école maternelle. En revanche, selon Jaboin (2013), les enseignantes soulignent la réserve des pères qui sont timides, qui ont du mal à entrer dans la classe et qui engagent moins facilement la discussion que les mères.

Enfin, le quatrième aspect de la contribution des hommes ne se situe pas directement auprès des enfants, mais plutôt auprès des enseignantes, de la direction et des parents d'élèves. En effet, ces derniers mentionnent tous que la contribution des hommes au milieu scolaire se fait ressentir au niveau du climat de l'école puisque ces derniers équilibrent l'atmosphère dans l'école sur le plan de la dynamique et de l'harmonie dans les relations de travail.

En somme, il importe de réorienter la réflexion vers les besoins spécifiques d'enfants provenant de milieux défavorisés plutôt que d'axer le débat sur l'écart de réussite entre garçons et filles. Comme St-Amant (2007) le mentionne, l'écart s'accroît entre les sexes dans les milieux défavorisés sur le plan socio-économique parce que les garçons s'identifient plus fortement au stéréotype masculin dans lequel le goût et le désir pour se scolariser sont souvent absents.

## Conclusion

## Conclusion

Dans cette thèse, nous nous sommes intéressés à la situation des hommes dans l'enseignement primaire dans une perspective historique et sociologique. Notre intérêt pour le sujet nous a conduits à poser les deux questions suivantes, à savoir *Quelle est la fluctuation de la composition par sexe du corps enseignant du primaire au cours de l'histoire du système éducatif québécois de 1615 à 2015?* et *Dans le contexte contemporain du Québec, comment s'articulent les rapports sociaux de sexe au sein des écoles?* À travers notre questionnement, nous nous sommes également intéressés aux différents facteurs qui peuvent intervenir dans la dynamique des rapports sociaux de sexe au sein des écoles.

Les résultats de notre étude révèlent tout d'abord que pendant près de 375 ans, sur une période d'environ 400 ans, les femmes ont été majoritaires et elles le sont toujours aujourd'hui, dans le corps enseignant des écoles primaires du Québec. Il s'agit d'une réalité très ancienne et il n'y a pas eu de féminisation massive et récente contrairement à ce qu'affirment un certain nombre de gens qui s'alertent de la féminisation en enseignement depuis une dizaine d'années. Au Québec, la féminisation du corps enseignant a débuté il y a fort longtemps avec quelques fluctuations, au fil du temps. Ces fluctuations sont liées à des éléments explicatifs de plusieurs ordres : d'ordre institutionnel (l'Église ou l'État qui contrôle le système éducatif), économique (modes de financement, salaires, possibilité d'emploi) et culturel (raisons pour lesquelles les femmes sont préférées par l'Église et les communautés rurales). L'enseignement a presque toujours été « une affaire de femmes » puisque leur nombre a augmenté progressivement à partir du milieu du 19<sup>e</sup> siècle jusqu'à la fin des années 1950. Les raisons essentialistes qui poussaient l'Église et les inspecteurs à valoriser les femmes (dévouement, attention soutenue, etc.) n'ont pas disparu aujourd'hui.

Nos résultats indiquent également que les représentations et discours des trois principaux acteurs (enseignants, directions, parents) relatifs au milieu scolaire contribuent à perpétuer des rapports sociaux de sexe marqués par la domination masculine. Toutefois, certains acteurs tendent à la remettre en question et plusieurs discours des différents acteurs présentent des ambivalences entre un discours favorable à l'égalité des sexes et un discours qui encourage implicitement les rapports sociaux de sexe. D'une part, certains prônent l'égalité des sexes et affirment qu'il n'y a aucune différence entre les enseignants selon leur

sexe et d'autre part, ils font état de nombreux stéréotypes de genre dans leur propos. Il s'agit sans doute d'un déni de la division sexuée du travail chez ces acteurs ou d'une intériorisation des rapports sociaux de sexe, mais ces acteurs de l'école ne semblent pas conscients que leur discours est parfois teinté de stéréotypes *genrés*.

Les résultats indiquent également qu'au sein des deux écoles, l'expérience objective des femmes est plus difficile que celle des hommes et que les parents ont des effets sur le maintien des rapports *genrés* dans l'école puisque leurs attentes vont dans le sens d'une division des enseignants et enseignantes selon des qualités associées au sexe. Il semble que les hommes profitent de certains bénéfices liés à leur position dominante dans les rapports sociaux de sexe.

La principale limite de notre recherche est de s'intéresser uniquement à la variable genre. Comme l'analyse des données le mentionne, l'intersectionnalité des variables d'origine ethnoculturelle, de classe sociale ainsi que d'autres relations sont impliquées dans les pratiques *genrées* relatées par les acteurs interviewés. Il aurait été judicieux de considérer davantage les variables ethniques et de classe sociale au sein de notre cadre théorique et dans la suite de notre recherche.

D'un point de vue plus normatif sur le « problème politique » de la mixité du corps enseignant, notre recherche montre que l'essentiel n'est peut-être pas la promotion d'un plus grand nombre d'hommes dans le corps enseignant du primaire. Certes, pourquoi pas plus d'hommes, mais la question est de savoir si leur présence contribue ou non à changer les rapports sociaux de sexe. Or, malgré une présence élevée de femmes dans l'enseignement primaire, la division sexuée du travail, avec des effets inégalitaires, est bien présente. Notre recherche démontre que le débat est mal posé et que le problème se situe ailleurs que le lien entre le sexe de l'enseignant et l'apprentissage des élèves. C'est un débat qui existe bel et bien dans la société, mais il n'est pas bien posé et il pourrait avoir des effets *régressistes* en perpétuant des discours qui entretiennent des stéréotypes *genrés*. Il conviendrait plutôt de déconstruire l'idée apparemment progressiste qu'il faut recruter plus d'enseignants masculins et s'intéresser davantage aux rapports sociaux vécus et véhiculés entre les différents acteurs de l'école primaire. Des recherches ultérieures devraient considérer l'intersectionnalité entre plusieurs types de rapports sociaux dans la question de l'équilibre

hommes-femmes dans le corps enseignant du primaire. Ces recherches pourraient s'intéresser aux effets d'une plus grande présence d'hommes en enseignement sur les autres rapports sociaux, notamment les rapports de classe et les rapports ethniques et pas exclusivement sur les rapports sociaux de sexe.

Alors que plusieurs discours encouragent un retour vers des activités et des comportements typiquement masculins pour aider les garçons, les recherches montrent que les élèves qui réussissent le mieux sont ceux qui parviennent à prendre une certaine distance par rapport aux définitions stéréotypées de la masculinité et de la féminité. Pour encourager la réussite scolaire de chaque enfant, il serait ainsi beaucoup plus efficace de valoriser les activités pédagogiques qui déconstruisent ou qui transgressent les stéréotypes de genre plutôt que celles qui viennent les renforcer.

En somme, notre étude démontre l'importance de la contribution des hommes à l'éducation des enfants en offrant des modèles variés et positifs pour contribuer au développement de la société québécoise de demain. Elle révèle également l'importance de continuer d'ouvrir les possibilités et de faire remarquer les différences intragenres plus qu'intergenres afin d'offrir aux enfants une multitude de modèles. La présence d'un nombre plus important d'enseignants, tout comme de personnes provenant d'autres groupes sociaux sous-représentés, dans les écoles québécoises aurait des effets bénéfiques sur les enfants, en raison de la diversification des profils du personnel enseignant. Cette diversification des profils du personnel enseignant serait sans doute favorable non pas uniquement aux garçons, mais à l'ensemble des enfants qui bénéficieraient tous de modèles d'adultes plus variés ainsi qu'aux autres acteurs qui gravitent dans le milieu scolaire : enseignantes, directions d'école et parents d'élèves.

## Bibliographie

- Allan, J. (1993). Male elementary teachers: experiences and perspectives. Dans C.L. Williams (Éds.), *Doing "women's work": Men in Nontraditional Occupations* (pp. 189-199). Newbury Park : SAGE Publications.
- Autor, D., Figlio, D., Karbownik, K., Roth, J. et Wasserman, M. (2017). Family Disadvantage and the Gender Gap in Behavioral and Educational Outcomes. *National Bureau of Economic Research Working Paper Series*, No. 22267.
- Backhouse, C. et Flaherty, D. (1992). *Challenging Times. The Women's Movement in Canada and the United States*. Montréal : McGill-Queen's University Press.
- Beaudoux C. (1988). Sexualisation des tâches dans les postes de direction au primaire. *Recherches féministes*, 1(1), 61-77.
- Beaudoux, C. (1994). *La gestion en éducation. Une affaire d'hommes ou de femmes?* Québec : Les Presses inter universitaires.
- Beauvoir, S. (1949). *Le deuxième sexe. Pour une morale de l'ambiguïté*. Paris : Gallimard.
- Bercot, R. et Mathieu-Fritz, A. (2008). *Le prestige des professions et ses failles. Huissiers de justice, chirurgiens et sociologues*, Paris : Editions Hermann.
- Bereni, L., Chauvin, S., Jauniat, A. et Revillard, A. (2012). *Introduction aux gender studies : manuel des études sur le genre*. Bruxelles : Éditions de Boeck.
- Bereni, L. et Trachman, M. (2014). *Le genre, théories et controverses*. Paris : PUF.
- Bouchard, P. (2004, avril). *Filles et garçons à l'école : se doter d'une perspective d'analyse large*. Communication présentée au Colloque sur la collaboration recherche-intervention en réussite éducative, Montréal, Québec.
- Bouchard, P. et St-Amant, J.-C. (1996). *Garçons et filles : stéréotypes et réussite scolaire*. Les combes, Éditions Remue-Méninges.
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Paris : Seuil.
- Boutin, G. (2006). *L'entretien de recherche qualitatif* (2<sup>e</sup> édition). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bozon, M. (1990). Les loisirs forment la jeunesse. In *Données sociales*. Paris : INSEE.
- Bretin, H. et Philippe, C. (2013). La transgression apparente des bienheureux minoritaires.

- Orthophonistes et conseillers conjugaux, Dans M. Buscato, M. et B. Fusulier, *Recherches sociologiques et anthropologiques : Transgresser le genre au travail : des hommes dans des univers professionnels féminins*, 44(2), 47-67.
- Bricheno, P. et Thornton, M. (2002). "Staff gender balance in primary schools", *Research in Education*, no. 68, p. 57-63.
- Brookhart, S.M., et Loadman, W.E. (1996). Characteristics of male elementary teachers in the USA at teacher education program entry and exit. *Teaching and Teacher Education*, 2(12), 197–210.
- Brugère, F. (2008). *Le sexe de la sollicitude*. Paris : Seuil Éditions.
- Burn, E., et Pratt-Adams, S. (2015). *Men teaching children 3-11—Dismantling gender barriers*. London: Bloomsbury.
- Buscato, M. et Fusulier, B. (2013). « Présentation : les “masculinités” à l’épreuve des métiers “féminins” », *Recherches sociologiques et anthropologiques*, vol. 44, no2, p. 1-19.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble : Feminism and the Subversion of Identity*. Londres : Routledge.
- Cardon, P., Kergoat, D. et Pfefferkorn, R. (dir.) (2009). *Chemins de l’émancipation et rapports sociaux de sexe*. Paris : La Dispute.
- Carrington, B. Tymms, P. et Merrel, C. (2005). Role models, school improvement and the ‘gender gap’—do men bring out the best in boys and women the best in girls? *British Educational Research Journal*, 34(3), 315-327.
- Charland, J.-P. (2000). *L’entreprise éducative au Québec 1840-1900*. Québec : Les Presses de l’Université Laval.
- Charland, J.-P. (2005). *Histoire de l’éducation au Québec. De l’ombre du clocher à l’économie du savoir*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Clair, I. (2012). *Sociologie du genre*. Paris : Colin.
- Commission européenne (2010). *Différence entre les genres en matière de réussite scolaire. Étude sur les mesures prises et la situation actuelle en Europe*. Bruxelles : Eurydice.
- Conseil du statut de la femme (CSF) (2010). *Entre le rose et le bleu : stéréotypes sexuels et construction sociale du féminin et du masculin*. Québec, Gouvernement du Québec.
- Crouter, A.-C., Bumpus, M.-F., Maguire M.-C. et McHale S.M. (1999). Linking parents'

work pressure and adolescents' well-being: insights into dynamics in dual-earner families. *Dev Psychol.*, 35(6), 53-61.

- Cushman, P. (2005). Let's hear it from the males : Issues facing male primary school teachers. *Teaching and teachers Education*, no 21, 227-240.
- Dagenais, H. (1987). Méthodologie féministe et anthropologie : une alliance possible. *Anthropologie et Sociétés*, 11(1), 19-44.
- Dafflon Nouvelle, A. (2006). « Identité sexuée : construction et processus » dans Anne Dafflon Nouvelle (dir.), *Filles-garçons : socialisation différenciée*. Grenoble, Presses universitaires de Grenoble : 9-26.
- Danylewycz, M., Light, B. et Prentice, A. (1983). The Evolution of the Sexual Division of Labour in Teaching: A Nineteenth-Century Ontario and Quebec Case Study, *Histoire sociale*, 16(31) 22-43.
- Darling-Hammond, L. (1997). *Doing What Matters Most: Investing in Quality Teaching*, Prepared for the National Commission on Teaching and America's.
- Daune-Richard, A.-M., Devreux, A.-M. (1992). Rapports sociaux de sexe et conceptualisation sociologique. *Recherches féministes*, Vol 5, No 2, p. 7-30.
- Decorse, C. et Vogtle, S. (1997). In a Complex Voice: The Contradictions of Male Elementary Teachers' Career Choice and Professional Identity. *Journal of Teacher Education*, 48(1), 114-130.
- Dee, T. (2006). « How teacher's gender affects boys and girls » dans *Education Next*. Stanford : Hoover Institution. Stanford University.
- Delphy, C. (1970). L'ennemi principal. *Libération des femmes année 0*, p.54-55.
- Demailly, L. (2008). *Politiques de la relation : approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*. Villeneuve d'Ascq : PUS.
- Demazière, D. (2011). L'entretien biographique et la saisie des interactions avec autrui. De l'usage des perspectives interactionnistes en recherche, *Recherches qualitatives*, 30(1), 61-83.
- Devreux A.-M. (2000). Sociologie contemporaine et re-naturalisation du féminin. Dans D. Gardey et I. Löwy (dir.), *L'invention du naturel. Les sciences et la fabrication du féminin et du masculin*, (pp. 125-135). Paris : Editions des Archives Contemporaines.
- Driessen, G. (2007). The Feminization of Primary Education: Effects of Teachers' Sex on Pupil Achievement, Attitudes and Behaviour. *International Review of Education*, 53(2). 183-203.

- Dufour, A. (1990). Un commentaire sur une prétendue suprématie masculine écrasante chez les enseignants bas-canadiens du premier tiers du 19<sup>e</sup> siècle, *Histoire sociale*, Vol. 23, no 45, 114-116.
- Dufour, A. (1997). *Histoire de l'éducation au Québec*. Montréal : Boréal.
- Dufour, A. (1998). Les institutrices rurales du Bas-Canada : incompetentes et inexpérimentées?, *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 51, no 4, pp. 521-548.
- Dufour, A. et Dumont, M. (2004). *Brève histoire des institutrices au Québec, de la Nouvelle France à nos jours*. Montréal : Les Éditions du Boréal.
- Dumont-Johnson, M. (1975). Peut-on faire l'histoire de la femme ? *Revue d'histoire de l'Amérique française*, Vol. 29, no 3, 14-27.
- Druddy, S., Martin, M., O'Flynn, J. & Woods, M. (2005). *Men and the Classroom. Gender imbalances in teaching*. Abington, Routledge.
- Duru-Bellat, M. (2004). *L'école des filles : Quelle formation pour quels rôles sociaux?* Paris, L'Harmattan, 2<sup>e</sup> éd.
- Duru-Bellat, M. (1997). La socialisation familiale différentielle des enfants, garçons et filles : Une synthèse de la littérature européenne et anglo-saxonne, *Carrefours de l'éducation*, no 3, pp.92-107.
- Duru-Bellat, M. (1995). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychologiques. *Revue française de pédagogie*, no 110, pp.75-109.
- Erbès-Seguin, S. (1999) *La sociologie du travail*. Paris, La Découverte.
- Fahmy-Eid, N. et Dumont, M. (1983). *Maîtresses de maison, maîtresses d'école : Femmes, famille et éducation dans l'histoire du Québec*. Montréal : Boréal Express.
- Flamigni, E. et Pfister Giaque, B., (2014). La mobilité de genre à l'épreuve du discours enseignant, *Nouvelles Questions Féministes*, 33, (1), 49-63.
- Foster, T. et Newman, E. (2005). Just a knock back? Identity bruising on the route to becoming a male primary teacher. *Teachers and teaching*, 11(4), 341-358.
- Fraser, H. et Yeomans, R. (1999). *Stereotyped minority or endangered species? Male trainee teacher's experiences of working in primary schools*. Paper presented at BERA, University of Brighton, 9-11 Spetember.
- FSE (2017). Échelle de traitement du personnel enseignant des commissions scolaires. Repéré à <http://www.travail.csq.qc.net/index.cfm/2,0,1679,9718,2391,0.html>.

- Galley, M. (2000). Male preschool teachers face skepticism but earn acceptance. *Education Week*, (pp. 1-10).
- Godelier M. (2005). Femmes, sexe ou genre ? Dans M. Maruani (dir.) *Femmes, genre et sociétés : l'état des savoirs* (pp.13-20). Paris : La Découverte.
- Goffman, E. (2002). *L'arrangement entre des sexes*, sous la dir. de Claude Zaidman, traduit par Hervé Maury, La Dispute, coll. Le genre du monde.
- Guichard-Claudic, Y., Kergoat, D. et Vilbrod, A. (2008). *L'inversion du genre. Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin...et réciproquement*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Guilbert, M. (1966). *Les fonctions des femmes dans l'industrie*. La Haye : Mouton.
- Guillaumin, C. (1992). *Sexe, Race et Pratique du Pouvoir. L'idée de Nature*. Paris : Côté-Femmes.
- Guionnet, C. et Neveu, E. (2004). *Féminins/masculins : sociologie du genre*, Paris : Armand Colin.
- Hansen, P. et Mulholand, J. (2005). Caring and elementary teaching. The concerns of male beginning teachers. *Journal of Teachers Education*, 56(2), 119-131.
- Hansen, M. et Quintero, D. (2018). How gender diversity among the teacher workforce affects student learning. Repéré à : <https://www.brookings.edu/blog/brown-center-chalkboard/>
- Honig, A. (2008). Supporting men as fathers, caregivers and educators. *Early child development and care*, 178(7), 665-687.
- Huber, J. et Traxl, B. (2018). Pedagogical differences and similarities between male and female educators, and their impact on boys' and girls' behaviour in early childhood education and care institutions in Austria. *Research Papers in Education*, 33(4), 480-499.
- Jaboin, Y. (2008). La construction de l'identité professionnelle masculine dans un secteur en voie de mixité : le cas des hommes enseignant à l'école maternelle. Dans Y. Guichard-Claudic, D. Kergoat et A. Vilbrod (Éds.), *L'inversion du genre. Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin...et réciproquement*, (pp.243-256). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Jaboin, Y (2013). « Les hommes et les femmes enseignant à l'école maternelle font-ils/elles le même métier ? ». Dans C. Morin-Messabel (dir.), *Filles/garçons : questions de genre, de la formation à l'enseignement*, (pp. 325-344). Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Jacobs, J.A. (1993). Men in female-Dominated Fields : Trends and Turnover. Dans

- C.L. Williams (Éds.), Doing “women’s work”: Men in Nontraditional Occupations (pp. 77-92). Newbury Park : SAGE Publications.
- Johannesson, I. A. (2004). To Teach Boys and Girls: a pro-feminist perspective on the boys’ debate in Iceland. *Education Review*, 56(1). Philadelphia : Taylor & Francis Group Journals.
- Kenway, J., Willis, S., Blackmore, J. et L. Rennie ( 1998). *Answering back : girls, boys and feminism in schools*. Londres ; New York : Routledge.
- Kergoat, D. (2004). Division sexuelle du travail et rapports sociaux de sexe, Dans H. Hirata, F. Laborie, H. Le Doare et D. Senotier (sous la dir.), *Dictionnaire critique du féminisme* (pp.35-44). Paris: PUF.
- Kergoat, D. (2005). Rapports sociaux et division du travail entre les sexes. Dans M. Maruani (Dir.), *Femmes, genre et société : l’état des savoirs* (pp. 114-136). Paris : La Découverte.
- Kergoat, D. (2010). Le rapport social de sexe de la reproduction des rapports sociaux à leur subversion, Dans A. Bidet-Mordrel (sous la dir.), *Les rapports sociaux de sexe* (pp.60-75). Paris : PUF.
- Kimmel, M. (2000). *The gendered society*. New York : Oxford University Press.
- Labarrère-Paulé, A. (1965). *Les Instituteurs laïques au Canada français, 1836-1900*. Québec : Les presses de l’université Laval.
- Lajoie, G. (2004). *L’école au masculin : réduire l’écart de réussite entre garçons et filles*. Québec : Septembre.
- Laufer, J. (2001). Travail, carrières et organisations : du constat des inégalités à la production de l’égalité, Dans J. Laufer, C. Marry et M. Maruani, *Masculin-Féminin questions pour les sciences de l’homme* (pp.57-79). Paris : PUF.
- Laurin-Frenette, N. (1981). Présentation : Les femmes dans la sociologie. *Sociologie et sociétés*, 13(2), 3–18.
- Lamoureux, D. (1986). *Fragments et collages, essai sur le féminisme québécois des années 70*, Montréal : Remue-Ménage.
- Laufer, J., Marry, C. et Maruani, M. (Dir.) (2001). *Masculin-Féminin : questions pour les sciences de l’homme*. Paris : PUF.
- Le Feuvre et Laufer (2008). Quand l’avancée en mixité est le fait des hommes. Dans Y. Guichard-Claudic, D. Kergoat et A. Vilbrod (Éds.), *L’inversion du genre. Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin...et réciproquement*, (pp.207-214). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

- Lemery, J.-G. (2004). *Les garçons à l'école : Une autre façon d'apprendre et de réussir*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Lessard, C. et Tardif, M. (1994). *La morphologie du corps enseignant québécois, 1945-1990*. Ste-Foy : Laboratoire de recherche en administration et politiques scolaires.
- Lessard, C. et Tardif, M. (1996). *La profession enseignante au Québec (1945-1990). Histoire, structures, système*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Lessard, C. et Tardif, M. (2003). Les identités enseignantes. Analyse de facteurs de différenciation du corps enseignant québécois 1960-1990. Sherbrooke, Éditions du CRP.
- Lessard, C. et Tardif, M. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui, Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Paris : De Boeck Supérieur.
- Lindsay, J., Rondeau, G. et Desgagnés, J.Y. (2010). Bilan et perspectives du mouvement social des hommes au Québec entre 1975 et 2010. Dans J.M. Deslauriers, G. Tremblay, S. Genest Dufault, D. Blanchette et J.Y. Desgagnés (sous la dir.), *Regards sur les hommes et les masculinités : comprendre et intervenir* (pp. 13-44). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lingard, B., Martino, W., Mills, M. et Bahr, M. (2002). *Addressing the needs of Boys*. Sydney: Reaserch Report submitted to the Departement of Education, Science and Training.
- Lupton, B. (2006). Explaining Men's Entry into Female-Concentrated Occupations: Issues of Masculinity and Social Class. *Gender, work and organization*, Vol 13, No 2, 103-128.
- Martin, A. et Marsh, H. (2005). Motivating Boys and Motivating Girls: Does Teacher Gender Really Make a Difference? *Australian Journal of Education*, 49(3), 320-334.
- Maruani, M. (Dir.) (2005). *Femmes, genre et société : l'état des savoirs*. Paris : La Découverte.
- Mathieu-Fritz, M. et Bercot, R. (2008). *Le prestige des professions et ses failles*. Paris : Hermann.
- MELS (2004, 2008, 2011). Statistiques de l'Éducation. Québec.
- Miles, M. B. et Huberman, M. A. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck.
- Molinier, P. (2003). La haine et l'amour, la boîte noire du féminisme ? Une critique de l'éthique du dévouement, *Nouvelles Questions Féministes*, 23 (3), 12-25.
- Moreau, G. (1995). La mixité dans l'enseignement professionnel.

*Revue Française de Pédagogie*, no 110, 17-25.

Mosconi, N. et Dahl-Lanotte, R. (2003). C'est technique, est-ce pour elles ? Les filles dans les sections techniques industrielles des lycées. *Travail, genre et sociétés* 1(9), 71-90.

Mucchielli, R. (2006). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Issy-Les-Moulineaux : ESF.

Nelson, B.G. (2002). *The importance of Men Teachers and Reasons Why There Are So Few: A survey of the National Association of the Education of Young Children (NAEYC) Members*. Minneapolis, MN : Men Teach.

Neugebauer, M., Helbig, M. et Landmann, A. (2011). Unmasking the Myth of the Same-Sex Teacher Advantage. *European Sociological Review*, 27(5), 669–689.

Oakley, A. (1972). *Sex, Gender and Society*. London: Temple Smith.

Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (2004). *Réduire l'écart entre les sexes : comment attirer les hommes dans la profession enseignante ?*

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (2012). *Atlas mondial de l'égalité des genres dans l'éducation*.

Organisation for economic Co-operation and Development (2004). La qualité du personnel enseignant. *Policy Brief*. Repéré à <http://www.oecd.org>.

Pepperell, S. et Smedley S. (1998). Calls for more men in primary teaching: problematizing the issues, *International Journal of Inclusive Education*, 2(4), 341-357.

Prentice, Alison (1977). The feminization of teaching. Dans S. M. Trofimenkoff et A. Prentice (Éds), *The Neglected Majority: essays in Canadian women's history*. Toronto : McClelland & Stewart.

Pringle, R. (1993). Rethinking Gender and Work. *Gender and history*, 5(2). 295-301.

Prokhoris, S (2000). *Le sexe prescrit : La différence sexuelle en question*. Paris : Flammarion.

Rice, C. et Goessling, D. P. (2005). Recruiting and Retaining Male Special Education Teachers. *Remedial & Special Education*, 26(6), 347-356.

Robert, M. et Tondreau, J. (2011). *L'école québécoise. Débats, enjeux et pratiques sociales*. Montréal, CEC, 2<sup>e</sup> Ed.

Roy, J. (2006). *Les logiques sociales et la réussite scolaire des cégepiens*. Québec : PUL et Les Éditions de l'IQRC.

- Sargent, P. (2001). *Real men or real teachers?* Tennessee, Men's Studies Press.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation, Dans Karsenti, T. et L. Savoie-Zajc (eds), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 122-151). Sherbrooke: CRP.
- Schwartz, P. (2002). Women's studies, Gender studies. Le contexte américain, in *Vingtième siècle Revue d'Histoire*, no 75, p.15-20.
- Skelton, C. (1991) A study of the career perspectives of male teachers of young children. *Gender and Education*, 3(3), 279-291.
- Skelton, C. (2001a). *Schooling the boys : masculinities and primary education*. Buckingham: Open University Press.
- Skelton, C. (2003). Male primary Teachers and Perceptions of Masculinity. *Educational Review*, 55(2), 195-209.
- Spilt, J. L., Koomen, M.Y. et Jak, S. (2012). Are boys better off with male and girls with female teachers? A multilevel investigation of measurement invariance and gender match in teacher–student relationship quality. *Journal of School Psychology*, 50 (13), 363-378.
- St-Amant, J.-C. (2007). *Les garçons et l'école*, Montréal : Sisyphe.
- Statistique Canada (2009). Données provenant de CANSIM. Repéré à : <http://www.statcan.gc.ca/start-debut-fra.html>.
- Statistique Canada (2011). Données provenant de CANSIM, 22 décembre 2011.
- Sumsion, J. (1999). Critical reflexions on the experiences of a male early childhood worker. *Gender and Education*, 11(4), 455-468.
- Tabet, P. (1998). *La construction sociale de l'inégalité des sexes. Des outils et des corps*. Paris : L'Harmattan.
- Tap, P. (1985). *Masculin et féminin chez l'enfant*. Toulouse: Privat.
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIXe au XXIe siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Thébaud, F. (2005). Sexe et genre. Dans M. Maruani (dir.) *Femmes, genre et sociétés : l'état des savoirs* (pp.57-66). Paris : La Découverte.
- Tondreau, J., « Le discours alarmiste sur le décrochage scolaire des garçons (3/3) », Tendances sociales [En ligne], mis en ligne le 10 janvier 2011.

- Tondreau, J. et Robert, M. (2011). *L'école québécoise : Débats, enjeux et pratiques sociales*, 2<sup>e</sup> éd. Anjou : Les Éditions CEC.
- Trudel, J. (2018). Les rapports sociaux de sexe dès la petite enfance : une analyse de genre du Programme éducatif des services de garde du Québec, Accueillir la petite enfance. *Recherches féministes*, 31(1), 105–121.
- UNESCO (2000). Rapport mondial sur l'éducation. Paris, UNESCO.
- Van der Maren, J.-M., (2004) *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Van Zanten, A. (2009). Choisir son école : Stratégies familiales et médiations locales. Paris : PUF.
- Wiest, L.R., Olive, M.L. et Obenchain, K.M. (2003). Men's perceptions of their experiences as K-2 teachers. *Equity and Excellence in Education*, 36(1), 82-95.
- Williams, C. (1992). The glass escalator: hidden advantages for men in the 'female' professions, *Social Problems*, 39(3), p. 253-267.
- Williams, C. (1989). *Gender differences at work: women and men in nontraditional occupations*, Berkeley : University of California.
- Zanferrari F., « Interprétations masculines et attentes féminines à l'égard des hommes dans le travail social », Le Portique [En ligne], Archives des Carnets du Genre, Carnet 1-2005, mis en ligne le 10 novembre 2005.

## Annexes

## Annexe A

Message courriel pour le recrutement de parents

## **Ébauche du courriel qui sera transmis aux parents par le conseiller pédagogique**

Chers parents,

Dans le cadre de mon projet de recherche de doctorat, je souhaite réaliser des entrevues auprès de certains parents d'élèves.

Mon projet de recherche, réalisé à l'Université de Montréal sous la direction de M. Christian Maroy, porte sur la présence d'enseignants masculins au sein de l'école primaire et de ses différents impacts.

Les entrevues seront d'une durée approximative de 45 à 60 minutes et elles porteront sur les conceptions que les parents d'élèves se font à l'égard des impacts de la présence d'enseignants masculins au sein de l'école primaire. Les entrevues auront lieu, si vous le désirez, à votre domicile.

Si vous êtes intéressés à participer à ce projet de recherche ou si vous désirez plus de renseignements à l'égard de celui-ci, vous pouvez communiquer avec moi aux coordonnées suivantes :

[simon.lamarre-perreault@umontreal.ca](mailto:simon.lamarre-perreault@umontreal.ca)

En vous remerciant d'avance pour l'attention que vous porterez à cette demande,

Cordialement

Simon Lamarre

Candidat au doctorat

Faculté des sciences de l'éducation

Université de Montréal

## Annexe B

Formulaire de consentement pour les participants à la recherche

## FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

« L'évolution des rapports sociaux de sexe dans le corps enseignant du système éducatif québécois »

Chercheur étudiant : Simon Lamarre, étudiant au doctorat, Département  
d'administration et fondements de l'éducation,  
Université de Montréal

Directeur de recherche : Christian Maroy, professeur titulaire, Département  
d'administration et fondements de l'éducation,  
Université de Montréal

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

### A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

#### 1. Objectifs de la recherche

Ce projet vise à permettre une meilleure compréhension des enjeux relatifs à la présence des hommes dans l'enseignement primaire. Pour ce faire, nous comptons recueillir le point de vue de 18 adultes (enseignants, enseignantes et direction) oeuvrant au sein des écoles primaires et de 4 couples de parents d'élèves.

#### 2. Participation à la recherche

Votre participation consiste à accorder une entrevue au chercheur qui vous questionnera sur les enjeux relatifs à la présence des hommes dans le corps enseignant du primaire. Cette entrevue sera enregistrée, avec votre autorisation, sur support audio afin d'en faciliter ensuite la transcription et devrait durer environ 60 minutes. Le moment de l'entrevue sera déterminé avec l'intervieweur, selon vos disponibilités. L'entrevue se fera au lieu de travail des participants (enseignants, enseignantes et direction) et, d'autre part, au domicile des participants (parents d'élèves).

#### 3. Risques et inconvénients

Il n'y a pas de risque particulier à participer à ce projet.

#### 4. Avantages et bénéfices

Il n'y a pas d'avantage particulier à participer à ce projet. Vous contribuerez cependant à une meilleure compréhension des enjeux relatifs à la présence des hommes au sein des écoles primaires.

#### 5. Confidentialité

Les renseignements personnels que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. De plus, chaque participant à la recherche se verra attribuer un code et seuls le chercheur et son

directeur pourront connaître son identité. Les données seront conservées dans un lieu sûr. Les enregistrements seront transcrits et seront détruits, ainsi que toute information personnelle, 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette période.

## 6. Compensation

Il n'y a aucune compensation pour la participation à l'entrevue.

## 7. Droit de retrait

Votre participation à ce projet est entièrement volontaire et vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence pour vous. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec le chercheur par avis verbal ou par courriel. Ses coordonnées sont indiquées ci-dessous.

À votre demande, tous les renseignements qui vous concernent pourront aussi être détruits. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.

## B) CONSENTEMENT

### Déclaration du participant

- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à participer à la recherche.
- Je peux poser des questions au chercheur et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage le chercheur de ses responsabilités.
- J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et j'accepte de participer au projet de recherche.

Signature du participant : \_\_\_\_\_

Date :

\_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_

Prénom :

\_\_\_\_\_

### Engagement du chercheur

J'ai expliqué au participant les conditions de participation au projet de recherche. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assurée de la compréhension du participant. Je m'engage, avec mon directeur de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.

Signature du chercheur : \_\_\_\_\_ Date :

\_\_\_\_\_  
(ou de son représentant)

Nom : \_\_\_\_\_

Prénom : \_\_\_\_\_

**Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche**, veuillez communiquer avec le chercheur, Simon Lamarre, à l'adresse courriel : [simon.lamarre-perreault@umontreal.ca](mailto:simon.lamarre-perreault@umontreal.ca)

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche par courriel à l'adresse [CPER@umontreal.ca](mailto:CPER@umontreal.ca) ou par téléphone au 514 343-6111 poste 1896 ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en communiquant par courriel à l'adresse [ombudsman@umontreal.ca](mailto:ombudsman@umontreal.ca).

**Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.**

## Annexe C

Guide d'entretien pour les enseignants

## **GUIDE D'ENTRETIEN – ENSEIGNANTS**

### **Processus de choix de carrière**

1. Pourquoi avez-vous choisi l'enseignement comme carrière?
2. Quel aspect vous a attiré de l'enseignement primaire en particulier? Pourquoi?
3. Quel type de réaction avez-vous reçu lorsque vous avez annoncé votre choix de carrière à votre famille et à vos amis? Comment l'avez-vous ressenti? Pourquoi?
4. Est-ce que l'enseignement primaire était votre premier choix?
5. Avez-vous vécu des situations particulières ou des événements qui vous ont incité à choisir l'enseignement primaire?
6. Y a-t-il des gens que vous avez rencontrés qui vous ont influencé à choisir l'enseignement primaire?

### **Perception des parents**

7. Selon vous, comment sont perçus les enseignants en général par les parents d'élèves?
8. Croyez-vous que les hommes enseignants sont perçus différemment par les parents d'élèves?
9. Avez-vous vécu des situations où vous avez été « heureux » d'être un homme dans les relations aux parents d'élèves?
10. Avez-vous vécu des situations critiques où vous n'étiez « pas heureux » d'être un homme dans les relations aux parents d'élèves?

### **Perception de la direction**

11. Selon vous, est-ce que les hommes enseignants sont perçus différemment par les directeurs et directrices d'école? Pourquoi? Pouvez-vous me donner des exemples?

### **Relations avec les élèves**

12. Selon vous, est-ce que les élèves vous perçoivent comme autoritaire ou amical?
13. Comment les élèves décriraient-ils votre pédagogie?
14. De quelle manière installez-vous votre autorité dans la classe?
15. Décrivez-moi votre relation avec les élèves?
16. Est-ce que les élèves vous voient d'une manière différente parce que vous êtes un homme?

17. Dans votre relation avec les élèves, qu'est-ce vous trouvez le plus difficile? Qu'est-ce que vous trouvez le plus facile?

### **Gestion de classe**

18. Croyez-vous que les hommes gèrent leur classe de manière différente par rapport aux femmes?

19. Est-ce que vous trouvez que les hommes interviennent différemment dans la cour d'école et dans les corridors?

### **Relations avec l'équipe de travail**

20. Comment vivez-vous la collaboration avec vos collègues femmes? Quels sont les points positifs et les points négatifs de cette collaboration?

21. Vous êtes dans une école où les hommes sont en minorité dans l'équipe de travail, est-ce que cela représente un certain défi? Pourquoi?

22. Devez-vous prendre votre place d'une manière différente ou faire valoir vos idées d'une manière différente des femmes? À quelles occasions? Pourquoi?

### **Les hommes dans l'enseignement primaire**

23. Selon vous, les hommes ont-ils une place particulière en enseignement primaire? Pourquoi? Pouvez-vous me donner des exemples?

24. Que pensez-vous de l'affirmation « Il faut plus d'hommes en enseignement primaire »?

25. Croyez-vous que les élèves doivent être confrontés à des modèles masculins et à des modèles féminins? Pourquoi?

## Annexe D

Guide d'entretien pour les enseignantes

## **GUIDE D'ENTRETIEN – ENSEIGNANTES**

### **Processus de choix de carrière**

1. Pourquoi avez-vous choisi l'enseignement comme carrière?
2. Quel aspect de l'enseignement primaire vous a attiré particulièrement ? Pourquoi?
3. Quel type de réaction avez-vous reçu lorsque vous avez annoncé votre choix de carrière à votre famille et à vos amis? Comment l'avez-vous ressenti? Pourquoi?
4. Est-ce que l'enseignant primaire était votre premier choix?
5. Avez-vous vécu des situations particulières ou des événements qui vous ont incité à choisir l'enseignement primaire?
6. Y a-t-il des gens que vous avez rencontrés qui vous ont influencé à choisir l'enseignement primaire?

### **Perception des parents**

7. Selon vous, comment sont perçus les enseignants en général par les parents d'élèves?
8. Croyez-vous que les hommes enseignants sont perçus différemment par les parents d'élèves?
9. Avez-vous vécu des situations où vous avez été « heureuse » d'être une femme dans les relations aux parents d'élèves?
10. Avez-vous vécu des situations critiques où vous n'étiez « pas heureuse » d'être une femme dans les relations aux parents d'élèves?

### **Perception de la direction**

11. Selon vous, est-ce que les hommes enseignants sont perçus différemment par les directeurs et directrices d'école? Pourquoi? Pouvez-vous me donner des exemples?

### **Relations avec les élèves**

12. Selon vous, est-ce que les élèves vous perçoivent comme autoritaire ou amicale?
13. Comment les élèves décriraient-ils votre pédagogie?
14. De quelle manière installez-vous votre autorité dans la classe?
15. Décrivez-moi votre relation avec les élèves?
16. Est-ce que les élèves vous voient d'une manière différente parce que vous êtes une femme?

17. Dans votre relation avec les élèves, qu'est-ce vous trouvez le plus difficile? Qu'est-ce que vous trouvez le plus facile?

### **Gestion de classe**

18. Croyez-vous que les hommes gèrent leur classe de manière différente par rapport aux femmes?

19. Est-ce que vous trouvez que les hommes interviennent différemment dans la cour d'école et dans les corridors?

### **Relations avec l'équipe de travail**

20. Comment vivez-vous la collaboration avec vos collègues hommes? Quels sont les points positifs et les points négatifs de cette collaboration?

21. Vous êtes dans une école où les femmes sont en majorité dans l'équipe de travail, est-ce que cela représente un certain défi? Pourquoi?

22. Devez-vous prendre votre place d'une manière différente ou faire valoir vos idées d'une manière différente des hommes? À quelles occasions? Pourquoi?

### **Les hommes dans l'enseignement primaire**

23. Selon vous, les hommes ont-ils une place particulière en enseignement primaire? Pourquoi? Pouvez-vous me donner des exemples?

24. Que pensez-vous de l'affirmation « Il faut plus d'hommes en enseignement primaire »?

25. Croyez-vous que les élèves doivent être confrontés à des modèles masculins et à des modèles féminins? Pourquoi?

## Annexe E

Guide d'entretien pour les directions d'école

### **Processus de choix de carrière**

1. Pourquoi avez-vous choisi l'enseignement comme carrière, dans un premier temps?
2. Quel type de réaction avez-vous reçu lorsque vous avez annoncé votre choix de carrière pour l'enseignement à votre famille et à vos amis? Comment l'avez-vous ressenti? Pourquoi?
3. Pourquoi avez-vous choisi la direction d'établissement scolaire comme carrière par la suite?
4. Quel aspect de la direction d'écoles primaires vous a attiré particulièrement? Pourquoi?
5. Avez-vous vécu des situations particulières ou des événements qui vous ont incité à passer de l'enseignement à la direction?

### **Perception des parents**

6. Selon vous, comment sont perçus les enseignants en général par les parents d'élèves?
7. Croyez-vous que les hommes enseignants sont perçus différemment des enseignantes par les parents d'élèves?
8. Avez-vous été témoin de situations où un enseignant était « heureux » d'être un homme dans ses relations aux parents d'élèves?
9. Avez-vous été témoin de situations où une enseignante n'était « pas heureuse » d'être une femme dans ses relations aux parents d'élèves?

### **Perception de la direction**

10. En tant que direction d'école, est-ce que vous percevez des différences entre les enseignants et les enseignantes? À quels niveaux? Pouvez-vous me donner des exemples?

### **Relations avec les élèves**

11. Selon vous, est-ce que les élèves perçoivent les enseignants différents des enseignantes?
12. Croyez-vous que l'autorité dans une classe est vécue différemment selon le sexe de l'enseignant?
13. Croyez-vous que les relations avec les élèves sont vécues différemment selon le sexe de l'enseignant?

### **Gestion de classe**

14. Croyez-vous que les hommes gèrent leur classe de manière différente par rapport aux femmes?

15. Est-ce que vous trouvez que les hommes interviennent différemment dans la cour d'école et dans les corridors?

### **Relations avec l'équipe de travail**

16. Comment percevez-vous la collaboration entre les enseignants et les enseignantes de l'école où vous travaillez? Quels sont les points positifs et les points négatifs de cette collaboration?

17. Vous êtes dans une école où les hommes sont en minorité dans l'équipe de travail, est-ce que cela représente un certain défi? Pourquoi?

18. Devez-vous vous exprimer d'une manière différente ou faire valoir vos idées d'une manière différente selon le sexe de l'enseignant? À quelles occasions? Pourquoi?

### **Les hommes dans l'enseignement primaire**

19. Selon vous, les hommes ont-ils une place particulière en enseignement primaire? Pourquoi? Pouvez-vous me donner des exemples?

20. Que pensez-vous de l'affirmation « Il faut plus d'hommes en enseignement primaire »?

21. Croyez-vous que les élèves doivent être confrontés à des modèles masculins et à des modèles féminins? Pourquoi?

## Annexe F

Guide d'entretien pour les parents d'élèves

## **GUIDE D'ENTRETIEN – PARENTS D'ÉLÈVES**

### **Informations générales**

1. Combien avez-vous d'enfants qui fréquentent ou qui ont déjà fréquenté une école primaire?
2. En quelle année du primaire, ou du secondaire, votre enfant est-il présentement?
3. Quel est le sexe de son enseignant cette année?
4. Quel est le sexe des enseignants qu'il a eus auparavant dans son cheminement au primaire?

### **Relations entre les enseignants et les élèves**

5. Croyez-vous que les garçons sont perçus différemment des filles par les enseignants et enseignantes?
6. Croyez-vous qu'il y a des différences dans la relation aux élèves selon le sexe de l'enseignant?
7. Selon vous, y a-t-il une différence au niveau du degré d'autorité selon le sexe de l'enseignant?
8. Selon vous, y a-t-il une différence au niveau de la pédagogie selon le sexe de l'enseignant?
9. Croyez-vous que les élèves se comportent différemment selon le sexe de l'enseignant?

### **Relations entre les parents et les enseignants**

10. Voyez-vous des différences dans vos relations avec les enseignants selon le sexe de ceux-ci?
11. Avez-vous vécu des situations où vous étiez « heureux » que l'enseignant de votre enfant soit un homme? Pourquoi?
12. Avez-vous vécu des situations où vous étiez « malheureux » que l'enseignant de votre enfant soit un homme? Pourquoi?
13. Avez-vous vécu des situations où vous étiez « heureux » que l'enseignant de votre enfant soit une femme? Pourquoi?
14. Avez-vous vécu des situations où vous étiez « malheureux » que l'enseignant de votre enfant soit une femme? Pourquoi?
15. Dans votre relation avec les enseignants, qu'est-ce vous trouvez le plus difficile? Qu'est-ce que vous trouvez le plus facile?

### **Gestion de classe**

16. Croyez-vous que les hommes gèrent leur classe de manière différente par rapport aux femmes?

19. Est-ce que vous croyez que les hommes interviennent différemment dans la cour d'école et dans les corridors?

### **Les hommes dans l'enseignement primaire**

20. Selon vous, les hommes ont-ils une place particulière en enseignement primaire? Pourquoi? Pouvez-vous me donner des exemples?

21. Que pensez-vous de l'affirmation « Il faut plus d'hommes en enseignement primaire »?

22. Croyez-vous que les élèves doivent être confrontés à des modèles masculins et à des modèles féminins? Pourquoi?