

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA PRISE EN COMPTE DU GENRE DANS LES PRATIQUES DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS DE
LA FORMATION PROFESSIONNELLE AU SECONDAIRE AU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN ÉDUCATION, CONCENTRATION ÉDUCATION ET FORMATION DES ADULTES

PAR

PAULA BRAYNER SOUTO MAIOR LIMA

NOVEMBRE 2023

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Malgré le parcours parfois très solitaire qui s'est avéré être celui de ma maîtrise, je ne pourrais pas oublier de reconnaître et de remercier les personnes qui ont d'une manière ou d'autre contribué à cette recherche.

À mon chéri, Carl, merci pour tes mots d'encouragement, mais surtout pour ta patience et ton soutien inébranlables. Ces derniers temps ont été loin d'être faciles pour nous, je suis donc très reconnaissante de ta présence bienveillante et de ton vif intérêt pour ce qui me passionne. Je t'aime.

À ma famille, qui m'appuie toujours, dans tout ce que je fais. Mes amours, votre compréhension et votre soutien ont été fondamentaux pour que je puisse me lancer dans ce projet sans être inondée par le sentiment de ne pas avoir été assez présente dans vos vies. Merci maman, de m'avoir écoutée, d'avoir été parfois plus emballée par mes idées que moi-même. C'était peut-être ta façon de m'encourager et je l'apprécie de tout mon cœur.

À mes directrices Audrey Dahl et Céline Chatigny, qui ont cru en moi tout au long de ce parcours. Merci pour vos conseils, pour votre confiance, ainsi que pour nos échanges très riches. Un grand merci en particulier à Céline. Ton enthousiasme, ta générosité et ta bienveillance m'ont touchée et grandement encouragée. Merci également aux professeures Vanessa Rémy et Jessica Riel. Vos commentaires m'ont aidée à mieux cerner mes idées. À la professeure Geneviève Audet, merci pour ton attention et pour ta disponibilité.

Aux directions des centres de formation professionnelle qui ont contribué à ma démarche et surtout aux enseignantes et enseignants ayant accepté de participer à cette étude. Merci pour votre confiance, votre curiosité, votre ouverture et surtout, pour le travail que vous faites. Votre contribution a été fondamentale et j'espère vivement que cette étude pourra en rendre compte.

Par ailleurs, mon retour aux études à temps plein n'aurait pas été possible sans le soutien financier que j'ai reçu par le biais des bourses qui m'ont été octroyées. Ainsi, je tiens à remercier l'Université du Québec à Montréal pour la bourse institutionnelle de soutien à la réussite à la maîtrise, la Fondation de l'UQAM de même que les donatrices et donateurs des bourses d'excellence Yvette-B.-Rousseau et Pierre-J.-Jeannot, et le Département d'éducation et formation spécialisées, pour la bourse départementale.

« L'éducation est un acte d'amour et donc un acte de courage. Elle ne peut craindre le débat ni l'analyse de la réalité. Elle ne peut pas fuir la discussion créatrice sous peine d'être une farce » [traduction libre].

Paulo Freire

AVANT-PROPOS

Il serait légitime de me demander la raison de vouloir réaliser une recherche sur le genre dans un milieu éducatif comme la formation professionnelle étant donné que je¹ ne travaille pas dans le domaine. Je pourrais répondre qu'il s'agit en quelque sorte d'un besoin du terrain, vu les données statistiques qui sont exposées dans le chapitre 1 et mes discussions avec les gens du milieu. Or, ce ne serait pas suffisant. Ce serait peut-être parce que c'est pertinent, parce que c'est fort intéressant, mais, encore là, pas assez pour soutenir mon argument.

Je m'explique : durant mon parcours à la maîtrise, plus le temps passait et plus je trouvais que moi et la formation professionnelle, nous avions des affinités. À mon avis, la formation professionnelle est à l'intersection entre le milieu scolaire et le milieu de travail et ainsi elle pourrait être au cœur d'un parcours de vie. Des jeunes, des adultes, d'ici et d'ailleurs, de maintenant et de demain. Des gens très expérimentés ou sans aucune expérience. Bref, presque tout le monde pourrait la fréquenter. C'est pourquoi, je n'accepte pas sa dévalorisation, des préjugés et des étiquettes qui lui sont attribuées. Moi, c'est le contraire. Pour avoir transité presque toute ma vie entre le milieu scolaire et le milieu de travail, je suis convaincue que ce sont des espaces où toutes sortes d'apprentissages peuvent s'y réaliser. Par conséquent, il fallait que je m'y arrête ! Il fallait que j'étudie le domaine de la formation professionnelle, apprenne à le connaître et fasse écho aux réalités vécues par les acteurs qui y sont sur sa ligne de front, les enseignants.e.s. Dans une optique de transformation de l'éducation et de la formation d'adultes, il n'y aurait pas de terrain plus fécond, selon moi, puisque plusieurs chemins s'y croisent, pour des raisons les plus diverses.

Bien évidemment, comme n'importe quel autre domaine, nombreux sont les défis à relever et les enjeux à prendre en compte, mais mon désir d'améliorer le parcours scolaire et de formation des femmes, d'y voir moins d'inégalités entre celles-ci et les hommes et de documenter (le cas échéant) les pratiques favorisant un espace plus égalitaire concernant les rapports sociaux des sexes, m'a amenée à choisir sous quel angle j'allais à la rencontre de ce milieu et voilà que dans les prochaines pages le genre et les enjeux qui s'y associent et touchent les pratiques des enseignantes et enseignants de la formation professionnelle sont présentés, selon le sens que ces dernières et ces derniers lui donnent.

¹ L'utilisation du « je » dans l'ensemble de ce mémoire signifie mon implication personnelle et mes prises de position basées sur la subjectivité, choix que j'assume dès lors.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
AVANT-PROPOS.....	iv
LISTE DES FIGURES	ix
LISTE DES TABLEAUX	x
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xi
RÉSUMÉ.....	xiii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	4
1.1 Mise en contexte	4
1.2 Milieu étudié : la formation professionnelle au Québec.....	7
1.2.1 Programmes d'études et formations de courte durée	8
1.2.2 Élèves de la formation professionnelle	9
1.2.3 Enseignantes et enseignants de la formation professionnelle	11
1.3 Enjeux de genre et pratiques enseignantes	12
1.3.1 Inégalités à l'école : traitement différencié selon le sexe, curriculum caché et imbrication des rapports sociaux.....	13
1.3.2 Enjeux de genre dans le secteur de la formation professionnelle : comportements discriminatoires et stéréotypes	14
1.4 Voies vers l'égalité de chances : éducation libératrice, pédagogies féministes et ressources pour prendre en compte le genre	15
1.4.1 Pédagogies féministes, éducation et formation des adultes	16
1.4.2 Ressources pour prendre en compte le genre	17
1.5 Pertinence sociale et scientifique de l'étude.....	18
1.6 Question et objectif général de la recherche	19
CHAPITRE 2 CADRE DE RÉFÉRENCE.....	20
2.1 Genre : concepts, approches et pédagogies féministes.....	20
2.1.1 « On ne naît pas femme, on le devient » ou le genre comme construction sociale de la différence des sexes dans toutes les sphères de la vie	20
2.1.2 Approche genre en éducation et formation des adultes	22
2.1.3 Pédagogies féministes et Toile de l'équité	23

2.2	Recherches sur le genre en éducation et formation	26
2.2.1	Rapports d'inégalités et de pouvoir à l'école et l'école et son potentiel émancipateur	26
2.2.2	La sensibilisation aux inégalités de genre	30
2.2.3	Genre et formation professionnelle	32
2.3	Pratiques enseignantes et pluralité d'approches	34
2.3.1	Ergonomie de l'activité.....	35
2.3.1.1	Activité et activité de la personne enseignante	37
2.3.1.2	Processus de régulation et marge de manœuvre	37
2.3.1.3	Tâches et exigences.....	39
2.3.1.4	Conditions et moyens offerts par le milieu	41
2.3.1.5	Environnement social	42
2.4	Éléments retenus	46
2.5	Objectifs spécifiques	47
	CHAPITRE 3 CADRE MÉTHODOLOGIQUE	48
3.1	Posture épistémologique de la chercheuse : un parcours en construction	48
3.2	Approche exploratoire et qualitative	49
3.3	Critères de sélection et recrutement des participant.e.s – enseignant.e.s.....	49
3.4	Collecte de données.....	51
3.4.1	Collecte de ressources documentaires.....	51
3.4.2	Entretiens semi-dirigés	51
3.4.3	Entretiens narratifs	52
3.4.4	Journal de bord.....	54
3.5	Traitement et analyse de données	54
3.6	Rigueur méthodologique	55
3.7	Considérations éthiques	55
	CHAPITRE 4 RÉSULTATS.....	57
4.1	Ressources documentaires recensées.....	57
4.1.1	La formation professionnelle et technique au Québec (MELS, 2010)	57
4.1.2	Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante (MEQ, 2020)	58
4.1.3	Rapport d'analyse de la profession	58
4.1.4	Ressources documentaires dans les CSS et CFP	59
4.2	Caractéristiques des personnes participantes.....	61
4.2.1	Profil sociodémographique des personnes participantes.....	61
4.2.2	Parcours scolaire et professionnel	62
4.2.2.1	Choix du métier	63
4.2.2.2	Répartition hommes-femmes et climat dans la classe	64
4.2.2.3	Intégration au marché du travail et rapports hommes-femmes dans le métier	64
4.2.2.4	Cheminement vers l'enseignement	65
4.2.3	Le genre selon les enseignant.e.s participant à l'étude	66

4.3 Milieu de travail	66
4.3.1 Activités réalisées en tant qu'enseignant.e	66
4.3.2 Matériel consulté en vue de la tenue d'un cours ou d'un atelier	68
4.3.3 Défis rencontrés et soutien reçu lors de situations difficiles	70
4.3.4 Environnement social : les rapports femmes-hommes dans le milieu de travail	74
4.4 Facteurs facilitants et obstacles à la prise en compte du genre en formation professionnelle	78
4.4.1 Ressources pour enseigner en tenant compte du genre	79
4.4.2 Facteurs facilitants et obstacles à l'égalité entre les femmes et les hommes liés aux pratiques enseignantes dans des centres de formation professionnelle	80
4.4.3 Stratégies institutionnelles pour soutenir l'égalité entre les femmes et les hommes	84
4.4.4 Stratégies individuelles pour soutenir l'égalité entre les femmes et les hommes	86
4.5 Effets perçus en lien avec le genre dans les pratiques enseignantes	91
4.5.1 Prendre conscience des identités de genre (Éric)	92
4.5.2 Être dans la compréhension et dans l'acceptation pour ne pas heurter les gens (Nancy)	92
4.5.3 Défaire les stéréotypes et aider les femmes à réussir (Michel)	94
4.5.4 Être plus habile dans ses interactions (Pierre)	94
4.5.5 Changer de comportement en fonction de la composition genrée de la classe (Nadine)	96
4.5.6 Prendre conscience de l'impact de son approche sur le parcours des femmes (Samir)	97
CHAPITRE 5 DISCUSSION	100
5.1 Caractériser les enjeux de genre auxquels les personnes enseignantes sont confrontées dans leur pratique	100
5.1.1 Parcours genrés dans la pratique du métier	100
5.1.2 Situation de travail des enseignant.e.s et enjeux de genre	102
5.1.2.1 Tâches et exigences : le travail prescrit et le travail réel des enseignant.e.s	103
5.1.2.2 Conditions offertes par le milieu	104
5.1.2.3 Environnement social	105
5.2 Décrire les facteurs facilitants et les obstacles à la prise en compte du genre par les enseignantes et enseignants	106
5.2.1 Facteurs facilitants et obstacles à la prise en compte du genre	107
5.2.1.1 Facteurs facilitants	107
5.2.1.2 Obstacles	109
5.2.2 Stratégies pour soutenir l'égalité entre les sexes dans les pratiques enseignantes	112
5.3 Explorer les effets perçus de la prise en compte du genre sur les pratiques enseignantes	116
5.4 Forces et limites de l'étude	120
CONCLUSION	123
ANNEXE A FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – DIRECTION	126
ANNEXE B FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – PERSONNE ENSEIGNANTE	129
ANNEXE C CANEVAS D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ – PERSONNE ENSEIGNANTE*	132
ANNEXE D GUIDE POUR LE DEUXIÈME ENTRETIEN AVEC LA PERSONNE ENSEIGNANTE	135

ANNEXE E CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE 136

ANNEXE F AVIS FINAL DE CONFORMITÉ 137

RÉFÉRENCES 138

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1 Modèle initial de la Toile de l'équité (Solar, 1998).	25
Figure 2.2 Modèle actuel de la Toile de l'équité (Solar, 2019).	25
Figure 2.3 Modèle de la situation de travail centré sur la personne en activité (Vézina, 2001, cité dans St-Vincent <i>et al.</i> , 2011).	36
Figure 2.4 Modèle de la situation de travail des enseignant.e.s de la formation professionnelle au secondaire. (Chatigny et Ouellet, 2007, citées dans Riel, 2015). Quelques instances ont été mises à jour (a, b et c), selon le contexte actuel : a – ministère de l'Éducation du Québec ; b – Centre de services scolaires ; c – Commission des normes, de l'équité, de la santé et de la sécurité du travail.	36

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1 Les treize compétences de la profession enseignante, adapté de MEQ (2020).....	40
Tableau 4.1 Ressources documentaires recensées dans le secteur de la formation professionnelle	60
Tableau 4.2 Profil sociodémographique des personnes participantes.....	62
Tableau 4.3 Synthèse des thèmes abordés dans le parcours scolaire et professionnel des enseignant.e.s	63
Tableau 4.4 Ressources consultées par les enseignant.e.s en vue de la tenue d'un cours ou d'un atelier	69
Tableau 4.5 Enjeux de genre dans les pratiques enseignantes	78
Tableau 4.6 Facteurs facilitants et obstacles à la prise en compte du genre dans les pratiques enseignantes.	84
Tableau 4.7 Facteurs facilitant l'égalité entre les sexes liés aux pratiques rapportées selon les éléments de l'approche genre et de la Toile de l'équité.	91
Tableau 5.1 Facteurs facilitants et obstacles à la prise en compte du genre dans les pratiques enseignantes	111

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ADS	Analyse différenciée selon le sexe
AEP	Attestation d'études professionnelles
ATE	Alternance travail-études
ASP	Attestation de spécialisation professionnelle
CCQ	Commission de la construction du Québec
CDÉACF	Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine
CFA	Centre de formation d'apprentis
CFP	Centre de formation professionnelle
CNESST	Commission des normes, de l'équité, de la santé et de la sécurité du travail
CPNCF	Comité patronal de négociation pour les centres de services scolaires francophones
CQFD	Comité québécois femmes et développement
CSF	Conseil du statut de la femme
CSN	Confédération des syndicats nationaux
CSQ	Centrale des syndicats du Québec
CSS	Centre de services scolaires
DEP	Diplôme d'études professionnelles
FAE	Fédération autonome de l'enseignement
FP	Formation professionnelle
FTQ	Fédération des travailleurs et travailleuses du Québec
FSE	Fédération des syndicats de l'enseignement
IEA	International Ergonomics Association
ISQ	Institut de la statistique du Québec
LP	Lycées professionnels

LGBTQ2+	Lesbiennes, gaies, bissexuelles, transgenres, queers ou bispirituelles
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MPF	Métier à prédominance féminine
MPM	Métier à prédominance masculine
OIT	Organisation internationale du travail
ONU	Organisation des Nations Unies
PNUD	Programme des Nations Unies pour le développement
RéQEF	Réseau québécois en études féministes
SST	Santé et sécurité au travail
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

RÉSUMÉ

Les rapports d'inégalité entre les femmes et les hommes sont observés dans toutes les structures sociales, dont le milieu éducatif. La division sexuelle qui en découle demeure très accentuée dans le domaine de la formation professionnelle et ainsi les personnes enseignantes jouent un rôle important soit dans la perpétuation ou dans la transformation de cette réalité. Cette étude adopte une perspective féministe et s'appuie sur des notions sociologiques du genre de même que sur l'ergonomie de l'activité pour explorer la prise en compte du genre par les enseignantes et enseignants de la formation professionnelle au secondaire au Québec. La méthodologie choisie comprend la collecte des documents en lien avec le genre en formation professionnelle, des entretiens semi-dirigés, des entretiens narratifs sous la forme de récits de pratique ainsi que le journal de bord de la chercheuse. Dix documents ont été recensés. Concernant les entretiens, six enseignant.e.s, deux femmes et quatre hommes, réparti.e.s sur deux programmes à prédominance féminine (MPF1 et MPF2) et trois programmes à prédominance masculine (MPM1, MPM2 et MPM3) ont pris part à l'étude. Les résultats indiquent une quasi-absence du genre dans les documents recensés. Les enjeux de genre comme des stéréotypes liés au sexe, des rôles sociaux et la diversité de genre ou d'orientation sexuelle semblent pourtant présents dans les pratiques enseignantes. Malgré ce qui paraît un manque de ressources pour y faire face, des caractéristiques individuelles telles que les expériences vécues contribueraient à la mobilisation des stratégies favorisant l'égalité des sexes, la prise en compte du genre dans leurs pratiques. Certains éléments des pédagogies féministes qui renvoient à l'approche genre ont été identifiées, notamment la participation active des femmes et le développement de la pensée critique, ce qui pourrait suggérer une ouverture à la conscientisation et au changement. Or, le discours sur la neutralité de l'approche utilisée concernant le genre pourrait minimiser l'influence d'autres composantes de la situation de travail au regard des marges de manœuvre et du pouvoir d'agir dont disposeraient les personnes enseignantes.

Mots clés : inégalités de genre, pratiques enseignantes, éducation des adultes, formation professionnelle, situation de travail, pédagogies féministes

INTRODUCTION

En 2010, Edmée Ollagnier publiait une note de synthèse intitulée « La question du genre en formation des adultes » dans laquelle la chercheuse suisse offrait un compte rendu de recherches menées sur le genre dans le champ des sciences de l'éducation. Plus précisément, des travaux dans le domaine de l'éducation et de la formation des adultes. Selon l'autrice, étudier le genre en éducation c'est « [...] reconnaître que les femmes sont encore discriminées dans leurs parcours et leur rapport à la formation d'adultes » (Ollagnier, 2010, p.43).

À cet égard, elle insistait sur le fait que plusieurs femmes, partout dans le monde, étaient encore confrontées à des problèmes liés à l'accès à la formation et aux inégalités dans le domaine de la formation continue professionnelle ainsi qu'à l'université. Ollagnier (2010) reprochait également aux chercheuses et aux chercheurs francophones leur manque d'intérêt pour le sujet, vis-à-vis des chercheuses et des chercheurs anglophones, en soulignant la quasi-absence de travaux sur le genre en éducation des adultes en francophonie.

Comme nous² le verrons dans les pages qui suivent, cette situation a en partie changé dans les dernières années, puisque nous remarquons une augmentation de publications à propos du genre en éducation et formation des adultes dans le monde francophone. Néanmoins, les problèmes observés dans le parcours de femmes demeurent les mêmes : des inégalités de salaire (Gadrey et Gadrey, 2017), d'accès à la formation (Organisation internationale du travail [OIT], 2020), entre autres. Pour contrer cette situation, Ollagnier (2014) suggère à celles et ceux œuvrant dans le domaine de l'éducation et de la formation d'adultes de prendre conscience de ce qui spécifie les rapports sociaux entre les femmes et les hommes.

Or, les enjeux de genre semblent peu étudiés en formation professionnelle (FP)³, ce qui peut être à la fois étonnant, vu l'importance socioéconomique de ce secteur, et préoccupant, étant donné les effets néfastes sur la société et sur les femmes en particulier, de la présence très marquée des rapports d'inégalités de

² Dans l'ensemble du texte, l'emploi du « nous » représente en contexte une manière d'interagir avec les lectrices et lecteurs et de susciter des réflexions. Le « nous » est également utilisé pour mettre en évidence les préoccupations et opinions que je partage avec d'autres chercheuses, chercheurs et des professionnel.le.s du domaine.

³ Dans l'ensemble de ce document, les termes « formation professionnelle » ou « FP » signifient formation professionnelle au secondaire et s'appliquent à l'apprentissage de métiers spécialisés ou semi-spécialisés visant le marché du travail.

genre qui y existent. Un phénomène qui, comme nous le constatons, se perpétue depuis des décennies et qui contribue à l'oppression des femmes tout au long de leur parcours, autant scolaire que professionnel. De même, la situation s'avère encore plus pénible pour celles qui décident d'exercer un métier à prédominance masculine⁴ (MPM) (Pratte et Chatigny, 2009 ; Riel, Chatigny et Messing, 2015).

Que les espaces d'éducation et de formation soient perçus comme lieux de perpétuation d'injustices ou d'émancipation et transformation sociale, la nature des interactions qui y ont lieu a une importance déterminante soit dans la reproduction de ces injustices ou dans la déconstruction des rapports de pouvoir et de domination. Dans cette perspective, les enseignant.e.s, ainsi que d'autres acteurs sociaux devraient être conscient.e.s de leur responsabilité, en tant que vecteur de stéréotypes et de représentations genrées (Wenger et Fassa, 2020), « ce qui pourrait notamment les motiver à s'engager davantage dans des actions concrètes en faveur de l'égalité » (p.116).

Ainsi, la présente étude s'est penchée sur les enjeux de genre qui traversent la formation professionnelle au Québec et plus précisément, sur la prise en compte du genre dans les pratiques des enseignantes et enseignants qui œuvrent dans ce milieu.

La présentation du mémoire se divise en cinq chapitres (problématique, cadre de référence, cadre méthodologique, résultats et discussion), plus l'introduction ainsi que la conclusion. À l'exception de ces dernières, une brève description des aspects abordés est présentée au début de chaque chapitre.

Le premier chapitre de ce document a trait à la problématique et présente les obstacles aux parcours de femmes en emploi et en formation, concernant les inégalités de genre qu'elles vivent. L'accent y est surtout mis sur les milieux éducatifs et le rôle des enseignant.e.s, en tant qu'agent.e.s de transformation sociale, par leurs pratiques. Cette section comporte également la présentation du milieu étudié, de la question de recherche et de l'objectif général.

⁴ Métiers à prédominance masculine (traditionnellement masculin) ou à prédominance féminine (traditionnellement féminin): lorsque les hommes ou les femmes, respectivement, représentent 80 % ou plus des nouvelles inscriptions (Statistique Canada, 2019).

Le deuxième chapitre annonce les assises théoriques et conceptuelles sur lesquelles la recherche s'est basée, notamment, la visée sociologique du terme genre et les pratiques enseignantes, examinées sous l'angle de l'ergonomie de l'activité.

Le cadre méthodologique constitue le troisième chapitre. Il présente la posture épistémologique qui a orienté cette étude, de même que les approches privilégiées, les instruments de collecte de données mobilisés et les démarches entreprises. Le chapitre se conclut par la présentation de la rigueur méthodologique et des considérations éthiques.

Le quatrième chapitre expose les résultats obtenus à partir de la collecte documentaire et des discours des participant.e.s.

La discussion est présentée dans le cinquième chapitre, qui permet de présenter l'analyse et l'interprétation des résultats à la lumière de travaux antérieurs et des données recueillies. Il discute également les apports et limites de cette recherche.

Finalement, la dernière section reprend les principaux constats de l'étude et propose une analyse critique ainsi que des pistes de réflexion.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présente, dans un premier temps, des situations et des impacts d'inégalités de genre vécues par les femmes, notamment sur les plans socioéconomique et éducatif. Le milieu étudié et ses particularités sont présentés par la suite, suivis des enjeux de genre et des pratiques enseignantes. Plus précisément, je souligne les enjeux de genre observés dans le domaine de la formation professionnelle, afin d'illustrer la manière dont les espaces éducatifs, y compris les personnes enseignantes qui y travaillent, contribuent à la reproduction des inégalités de genre. Ensuite, le potentiel transformateur de ces espaces est exploré, à la lumière de notions des pédagogies de conscientisation et féministes. S'y ajoutent la pertinence sociale et scientifique de la présente étude. Le chapitre se termine par la présentation de la question de recherche et de l'objectif général.

1.1 Mise en contexte

Dans les pages qui suivent, je présente des constats, des recherches et des réflexions qui m'interpellent en tant qu'individu né femme et qui se reconnaît comme femme, dans une société patriarcale, basée sur des rôles sociaux attribués aux femmes et aux hommes. La même société qui disait à la petite fille que j'étais dans les années 90 qu'il fallait que j'apprenne à danser puisque faire du sport était, dans une certaine mesure, une activité « réservée » aux garçons. Cette division sexuelle à l'école, je l'ai vue dans le milieu universitaire, dans le milieu de travail, dans les relations interpersonnelles. Choisir d'emprunter une voie autre que celle attendue par un système qui opprime sans cesse les femmes peut donc s'avérer un parcours difficile, marqué par des rapports d'inégalités : à l'école, au travail, de même qu'en formation professionnelle. C'est précisément autour du genre en formation professionnelle que cette recherche se concentre, spécifiquement sur les enjeux de genre qui traversent les pratiques des enseignant.e.s en FP au Québec et ce que ces personnes en font. Mais avant d'y arriver, regardons la question dans un contexte plus large avant de cibler l'objet à l'étude.

Tout d'abord, il faut savoir que si l'égalité entre les femmes et les hommes était déjà atteinte, comme certains discours peuvent le laisser entendre, les discussions à ce sujet n'auraient peut-être plus lieu d'être, car les besoins des individus seraient pris en compte, selon leurs spécificités, particulièrement celles de femmes, qui sont souvent défavorisées, comme nous le verrons. Étant donné que ce n'est pas encore le

cas, nous continuons d'en parler. Le nouveau rapport du *Gender Social Norms Index (GSNI)*⁵, ou l'indice des normes sociales de genre, publié par le Programme des Nations Unies pour le développement (UNDP, 2023) peut illustrer ce point. En effet, le rapport révèle, entre autres, que près de 90% des personnes dans le monde ont toujours des préjugés envers les femmes et qu'environ 25% des personnes pensent qu'il est acceptable qu'un homme batte sa femme.

Par ailleurs, dans le but d'éliminer la pauvreté, protéger la planète et améliorer la vie des citoyennes et des citoyens du monde entier, les États Membres de l'Organisation des Nations Unies (ONU) ont mis sur pied le Programme de développement durable établi en 2015, d'une durée de 15 ans. Ce programme comprend 17 objectifs parmi lesquels nous trouvons « Parvenir à l'égalité des sexes et autonomiser toutes les femmes et les filles » et « Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie » (ONU, s. d.).

Or, alors que plusieurs femmes se sont levées pour revendiquer, entre autres, l'accès à l'éducation, le droit de voter, le droit à leur corps, nombreuses sont encore les épreuves de celles qui vivent dans une société construite par les hommes pour les hommes. Le genre ne serait pas neutre. En fait, s'il est vrai que la thématique du genre a évolué au fil du temps, les résultats des études effectuées dans ces dernières années semblent indiquer qu'il y a encore beaucoup de travail à faire pour que les femmes et les hommes puissent former et se former dans des conditions plus égalitaires et selon leurs besoins spécifiques. C'est le cas, par exemple, des inégalités d'accès à la formation (OIT, 2020). Malgré l'amélioration globale de l'accès des femmes à l'éducation, l'OIT insiste sur la difficulté toujours présente pour les femmes des zones rurales de concilier leurs responsabilités avec une formation.

D'ailleurs, lorsqu'il est question de la participation des femmes à la formation des adultes, Ollagnier (2010) cite de nombreuses études (en francophonie) portant sur les obstacles à leur engagement dans une démarche de formation. C'est le cas, notamment, du coût de la formation, des responsabilités familiales, du manque de soutien des employeurs, de la garde des enfants. Notons que tant les responsabilités familiales que le manque de soutien des employeurs avaient déjà été signalés par Messing (1999) comme étant parmi les difficultés éprouvées par des femmes en emploi, dans un bilan de recherches portant sur la prise en compte du sexe dans les études ergonomiques qui ont été menées dans le cadre du programme « l'Invisible qui fait mal » et réalisées en partenariat avec la Confédération des syndicats nationaux (CSN),

⁵ Cet indice rend compte de la relation entre les perceptions et les inégalités de genre dans plusieurs dimensions : intégration politique, éducative, économique et physique (PNUD, 2023).

la Fédération des travailleurs et travailleuses du Québec (FTQ) et la Centrale des syndicats du Québec (CSQ).

Dans une étude plus récente, Laberge, Blanchette-Luong, Blanchard, Sultan-Taïeb, Riel, Lederer, Saint-Charles, Chatigny, Lefrançois, Webb, Major, Vaillancourt et Messing (2020) se sont intéressé.e.s aux impacts de la prise en compte du sexe et du genre lors des recherches-interventions, selon le point de vue des chercheuses et des chercheurs en santé et sécurité du travail. Certains changements positifs, comme l'amélioration des horaires de travail, qui facilite la conciliation travail-famille ou la reconnaissance de la complexité des tâches que des femmes réalisent, ont été mentionnés par quelques-unes des personnes interviewées. Néanmoins, d'autres participant.e.s à l'étude ont également souligné la perception négative des gestionnaires concernant les coûts associés aux recommandations qui visaient particulièrement les femmes, comme l'augmentation de salaire ou l'embauche de plus de femmes. D'autres recherches à propos du genre et de la situation des femmes révèlent d'ailleurs que des conditions de travail difficiles des femmes en enseignement de métiers à prédominance masculine au Québec (Riel, 2015), ainsi que les inégalités de salaire entre les femmes et les hommes possédant le même diplôme en France (Gadrey et Gadrey, 2017), sont des phénomènes toujours observés.

Au Québec, bien que l'adoption de la *Loi sur l'équité salariale* ait contribué à la réduction des inégalités de salaire, Rose (2016) soulignait un écart de 10 % entre le salaire horaire des hommes et celui des femmes ayant à la fois le même niveau de scolarité et d'expérience et qui occupaient le même métier. Dans la même veine, Boivin (2020) remarquait que l'équité salariale des femmes demeure un sujet d'actualité. En effet, dans une nouvelle compilation réalisée par l'Institut de la statistique du Québec (ISQ) à partir de données de Statistique Canada, nous pouvons voir qu'en 2019 les femmes gagnaient en moyenne 33 700 \$ alors que les hommes gagnaient 42 000 \$. Un écart de rémunération entre hommes et femmes de 8 300 \$⁶ et ce même si ces dernières avaient un niveau de scolarité plus élevé (ISQ, 2022).

Comme nous venons de le voir, les femmes sont souvent confrontées à des situations difficiles tout au long de leur parcours scolaire et professionnel, en raison d'un système qui reflète la division sexuelle créée par l'ordre social patriarcal, dont les valeurs, selon Ray et Zarestky (2021) sont ancrées dans les institutions sociales, y compris les espaces éducatifs. De ce fait, il n'est pas surprenant que les espaces éducatifs et de formation fonctionnent comme un miroir de ce qui se passe en dehors des murs et qu'ils contribuent à la

⁶ Revenu moyen après impôts des particuliers de 16 ans et plus, au Québec.

perpétuation d'inégalités entre les femmes et les hommes. Les enjeux de genre, qui comprennent, dans le cadre de la présente recherche, des situations renvoyant à l'appartenance sexuée (des discriminations fondées sur le sexe, préjugés ou des stéréotypes de genre), traversent ainsi tous les milieux éducatifs. Le secteur de la formation professionnelle n'y échappe pas.

Effectivement, des recherches menées auprès de femmes en formation, en stage ou en exercice de leur métier démontrent, entre autres, que ces dernières peuvent subir du harcèlement (Charest, Chatigny, Laberge, Riel, Chadoin, Chanady, Poirier-Samure, et Sedzro, 2017 ; Dugas, 2005 ; Pratte et Chatigny, 2009 ; Veer, 2004) et font face à des attitudes et des comportements sexistes de la part d'hommes (Chatigny, Dugas, 2005 ; Riel et Nadon, 2012 ; Riel *et al.*, 2015 ; Veer, 2004).

Dans cette optique, Veer (2004) affirme que si les femmes dans des métiers traditionnellement masculins rencontrent des difficultés à s'y intégrer, ce n'est pas parce qu'elles ne sont pas en mesure de répondre aux critères ou aux exigences liées au poste, mais c'est plutôt dû à la culture du milieu, « un ensemble de facteurs complexes qui façonnent les relations entre les individus dans un contexte de travail donné » (p.7). Par conséquent, les femmes sont souvent confrontées à une culture de domination masculine, caractérisée notamment par l'importance accordée à la force physique et au contrôle de ses émotions. Cette « culture masculine » a un impact sur les élèves féminines dans ces types de métier puisqu'elle transmet le message que pour travailler dans un « milieu de gars », les filles doivent « [...] être fortes, peu gênées, confiantes en elles, débrouillardes, autonomes et avoir vécu dans un milieu de gars afin de répondre à leurs blagues déplacées » (Mazalon et Beaucher, 2002, p.55). Cette situation ne ferait que renforcer la position désavantageuse des femmes, comme le soutient Fortier (2013), parce que pour s'intégrer à ce milieu elles sont contraintes de s'y adapter.

Les élèves masculins qui contribuent, par leurs commentaires et leurs attitudes, à la perpétuation d'une telle culture seraient aussi influencés par celle-ci, parce qu'ils représentent l'expression d'une socialisation basée sur l'oppression des hommes sur les femmes. De plus, leurs commentaires blessants et déplacés adressés aux femmes seraient souvent laissés sans intervention du personnel enseignant, pour qu'elles s'habituent à de pareilles situations qu'elles rencontreront sur le marché du travail (Fortier, 2013; Veer, 2004).

1.2 Milieu étudié : la formation professionnelle au Québec

Le Québec a choisi d'adopter un modèle « essentiellement scolaire » en ce qui a trait à la formation professionnelle. C'est ainsi que depuis 1964 le secteur est sous la responsabilité du ministère de

l'Éducation du Québec (MEQ) (Holgado, 2019). Ce dernier travaille en partenariat avec d'autres organismes de la sphère publique de même que du secteur privé. À titre d'exemple, l'évaluation des besoins de main-d'œuvre revient à l'organisme Emploi-Québec, qui va aussi établir (en collaboration avec d'autres acteurs) les compétences et les qualifications nécessaires pour répondre aux demandes du marché du travail (Solar-Pelletier, 2016).

Pour ce qui est de l'enseignement professionnel, il se déroule dans des centres de formation professionnelle (CFP), qui relèvent, eux, des centres de services scolaires (CSS) — les anciennes commissions scolaires francophones — et de commissions scolaires anglophones. La répartition des programmes et des formations sur l'ensemble du territoire québécois est influencée par les caractéristiques socio-économiques des régions du Québec (MEQ, 2021).

Contrairement à d'autres secteurs de l'éducation, la formation professionnelle ne semble pas une voie très valorisée au sein de la société québécoise, et ce, selon Doray (2021), malgré les efforts déployés par le gouvernement pour la mettre en valeur. La FP serait encore une « école de la seconde chance », destinée à des jeunes et adultes « qui ont connu des périodes de décrochage scolaire, d'échecs scolaires, ou de désenchantement dans leur premier choix » (p.116). Elle serait en outre un lieu d'inégalités socio-économiques, comme le souligne l'auteur (et d'inégalités de genre, j'y ajouterais), mais qui pourrait, d'après ce dernier, explorer des voies émancipatrices de l'éducation, c'est-à-dire sa contribution au développement personnel et professionnel de l'individu, ainsi qu'à son engagement dans la collectivité.

1.2.1 Programmes d'études et formations de courte durée

Différentes options s'offrent à celles et ceux qui souhaitent suivre une formation professionnelle, au niveau secondaire. L'obtention d'un diplôme d'études professionnelles ou DEP mène à l'exercice d'un métier et sa durée varie entre 600 et 1 800 heures, selon le programme. D'une durée plus courte que le DEP (300 à 900 heures), l'attestation de spécialisation professionnelle ou ASP, est quant à elle, accessible aux élèves qui détiennent un DEP et souhaitent se spécialiser dans un métier. Pour répondre à des besoins ponctuels de main-d'œuvre, des formations de courte durée (240 à 720 heures) menant à une attestation d'études professionnelles ou AEP (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport⁷, 2010) sont offertes et sanctionnées par les centres de services scolaires ou les commissions scolaires anglophones (avec l'autorisation du ministère de l'Éducation). Les programmes de la formation professionnelle (et technique)

⁷ L'actuel ministère de l'Éducation du Québec.

sont divisés en 21 secteurs⁸. En 2021, plus de 190 établissements offraient un total de 147 programmes d'études de la formation professionnelle. Pour les formations de courte durée, ce nombre était de 48 (MEQ, 2021).

La plupart des programmes de la FP adoptent la méthode d'enseignement traditionnelle, c'est-à-dire la combinaison d'exposés magistraux et de travaux pratiques, et fonctionnent par cohortes (Fédération des syndicats de l'enseignement [FSE], 2020). Toutefois, « certains programmes sont offerts en enseignement individualisé » (p.26), ce qui veut dire que l'élève peut suivre la formation à son rythme. En outre, les programmes de la formation professionnelle sont axés sur l'apprentissage pratique, ce qui comprend des ateliers pratiques et des stages en milieu de travail qui œuvrent dans le domaine étudié. Pour le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES, 2019) — l'actuel ministère de l'Éducation du Québec — « un stage étudiant consiste en une formation ou un apprentissage pratique, répondant à une intention pédagogique, qui est supervisé et qui permet l'observation, l'acquisition ou la mise en œuvre de compétences dans un contexte de travail » (p.1).

D'ailleurs, plusieurs types de stages peuvent être réalisés dans le cadre d'un programme en formation professionnelle, les plus fréquents étant les stages courts d'orientation ou d'observation et les stages d'intégration. Il existe également les stages cliniques en santé et l'alternance travail-études (ATE) (FSE, 2019).

1.2.2 Élèves de la formation professionnelle

De façon générale, au Québec, l'élève peut avoir accès à la formation professionnelle dès sa 3^e secondaire (MELS, 2010). Toutefois, il faut avoir atteint l'âge de 16 ans au début de l'année scolaire où elle ou il commence son programme afin de pouvoir être admis.e, selon ce qu'établit le *Régime pédagogique de la formation professionnelle (Loi sur l'instruction publique. RLRQ, c. I-13.3)*. Cela dit, les adultes de 20 ans et plus représentaient environ 75 % des élèves inscrit.e.s en formation professionnelle (MELS, 2010), une tendance qui semble se maintenir, voire augmenter au fil des années. En effet, pour l'année scolaire 2020-

⁸ Administration, commerce et informatique, Agriculture et pêches, Alimentation et tourisme, Arts, Bâtiment et travaux publics, Bois et matériaux connexes, Chimie et biologie, Communication et documentation, Cuir, textile et habillement, Électrotechnique, Entretien d'équipement motorisé, Environnement et aménagement du territoire, Fabrication mécanique, Foresterie et papier, Mécanique d'entretien, Métallurgie, Mines et travaux de chantier, Santé, Services sociaux, éducatifs et juridiques, Soins esthétiques, Transport (MELS, 2010).

2021⁹, le nombre d'élèves (effectif scolaire) de la formation professionnelle fréquentant le réseau public d'enseignement était de 126 421¹⁰, dont 105 037 avaient 20 ans et plus. Les élèves adultes de la FP se caractérisent par une hétérogénéité de parcours et de raisons diverses qui les poussent à retourner aux études. À ce sujet, Masdonati, Fournier et Lahrizi (2017) remarquent que des problèmes de santé, l'insatisfaction professionnelle, le développement personnel et la poursuite d'une vocation, par exemple, sont parmi des raisons évoquées pour leur retour à l'école.

Pour ce qui est du sexe, 64 442 étaient des femmes et jeunes femmes, alors que 61 979 étaient des hommes et jeunes hommes. C'est la première fois que le nombre de femmes dépasse celui des hommes depuis 2005¹¹. Le DEP était le programme ayant enregistré l'effectif scolaire le plus élevé (77 972), les hommes étant plus nombreux que les femmes (43 681 hommes contre 34 291 femmes). En revanche, le nombre des femmes qui étaient inscrites à une ASP ou une AEP était supérieur à celui des hommes. En effet, des 23 581 personnes inscrites à une ASP, 14 386 (61 %) étaient des femmes. Quant à l'AEP, pour un effectif scolaire de 19 265 élèves, 14 587 (75,7 %) étaient des femmes.

Par ailleurs, bien que les femmes soient mieux représentées dans le domaine de la formation professionnelle, le choix d'orientation vers certains programmes demeure genré. Parmi les 21 secteurs disponibles, les femmes se sont orientées vers trois en particulier : le secteur de la santé, celui des soins esthétiques, de même que le secteur de l'administration, commerce et informatique, qui ensemble ont été choisis par 74,6 % des 43 532 jeunes femmes et femmes inscrites dans un DEP pour l'année scolaire 2020-2021. Le DEP en Santé, assistance et soins infirmiers a d'ailleurs reçu 7 397 inscriptions, 6 481 femmes contre 916 hommes. Quant aux élèves masculins, 47,7 % des 53 325 jeunes hommes et hommes inscrits dans un DEP suivent un programme dans les secteurs de bâtiments et travaux publics, d'entretien d'équipement motorisé et celui de l'électrotechnique. À titre d'exemple, le DEP en Charpenterie – menuiserie (secteur du bâtiment et travaux publics) a reçu 4 502 inscriptions (4 177 hommes contre 325 femmes). Le DEP en Électricité en a reçu 3 863 (3 685 hommes contre 178 femmes).

⁹ Banque de données des statistiques officielles sur le Québec, sous la coordination de l'ISQ. Mise à jour le 16 mai 2022.

¹⁰ Toutes les langues d'enseignement (français et anglais) et tous les âges confondus (19 ans et moins, 20 ans et plus).

¹¹ Les données antérieures à 2005 n'étaient pas disponibles dans les documents consultés.

Ce sont des exemples clairs de l'orientation genrée dans le secteur de la formation professionnelle au secondaire au Québec.

D'autres caractéristiques en lien avec la réalité des élèves peuvent également participer aux dynamiques relationnelles dans le contexte de la FP. C'est le cas notamment des aspects sociaux et culturels, tels que « le lieu de naissance, le sexe et le statut socio-économique » (Doray, Laplante et Prats, 2021, p.73), de même que les enjeux qui y sont liés. Bien que ma recherche ne porte spécifiquement pas sur les élèves de la FP, ce sont des facteurs à ne pas négliger, étant donné tous les enjeux autour des interactions qui ont lieu dans ce secteur.

1.2.3 Enseignantes et enseignants de la formation professionnelle

Les enseignantes et enseignants de la formation professionnelle au secondaire au Québec se caractérisent par leur parcours de formation unique. Contrairement à leurs collègues de la formation générale, elles et ils sont recruté.e.s dans divers secteurs grâce à l'expérience dans l'exercice du métier à enseigner, c'est-à-dire « sans nécessairement avoir les compétences ni la formation pour enseigner » (Deschenaux et Tardif, 2016, p.3). Différentes voies d'accès sont offertes à celles et ceux qui souhaitent enseigner dans le domaine, toutes nécessitant une autorisation ministérielle (autorisation provisoire d'enseigner, permis probatoire d'enseigner, brevet d'enseignement), selon le *Règlement sur les autorisations d'enseigner* (2021). La poursuite d'une formation à l'enseignement professionnel de 120 ou 90 unités¹² dans une université québécoise est d'ailleurs l'une des exigences pour enseigner.

Or, leur champ de spécialisation ne s'enseigne pas à l'université, ce qui fait que leur expérience de métier devient essentielle à leur crédibilité (Deschenaux et Tardif, 2016). En outre, Beaucher (2020) questionne le niveau d'exigence envers les enseignant.e.s novices, vu tous les changements et les conflits identitaires que vivent ces personnes pendant la période d'entrée en enseignement et d'entrée à l'université. En effet, au cours de cette période elles assument simultanément les rôles d'expertes de métier, d'enseignantes novices et d'étudiantes universitaires.

Au cours de l'année scolaire 2020-2021, 9 322 personnes enseignaient en formation professionnelle¹³, dont 4 002 étaient des enseignantes et 5 320 étaient des enseignants (ISQ, 2022). Des 1 708 personnes

¹² Aussi appelé crédit dans le milieu universitaire.

¹³ Personnel permanent, personnel non permanent et personnel d'appoint ayant un lien d'emploi avec une commission scolaire entre le 1^{er} juillet et le 30 juin.

enseignantes travaillant dans le secteur de la santé, 88,2 % étaient des femmes, qui représentaient aussi 63,1 % du personnel enseignant du secteur de l'administration, commerce et informatique. Inversement, pour le secteur d'équipement motorisé, les femmes ne représentaient que 3,1 % du total de personnes enseignantes. Les hommes étaient majoritaires aussi dans le domaine de bâtiments et infrastructures, représentant 94,7 % du personnel enseignant de ce secteur.

Ce portrait, tout comme celui des élèves (décrit au point 1.2.2) soulève des questionnements quant à la présence d'un cercle vicieux de reproduction des stéréotypes, de l'ordre social basé sur les rôles attribués aux femmes et aux hommes. La femme étant celle qui « se rend disponible, veille, attend » (Bodart Senn, 2005, p.64) alors que l'homme est celui qui produit, qui est fort, rationnel, enfin, le dominant.

1.3 Enjeux de genre et pratiques enseignantes

Étant donné leur participation dans la reproduction ou déconstruction des rapports de pouvoir et des stéréotypes liés au sexe, étudier la réalité des enseignant.e.s en ce qui concerne les enjeux de genre dans leurs pratiques pourrait contribuer, de façon générale, à comprendre les mécanismes derrière les relations qu'elles et ils entretiennent avec les apprenant.e.s adultes, leurs collègues de travail et d'autres acteurs de la formation. Plus précisément, des enseignant.e.s de la formation professionnelle, en fonction de la présence très ancrée dans ce domaine d'une vision stéréotypée des genres et des rôles sociaux qui engendre des conséquences négatives, surtout pour les femmes, dans plusieurs sphères de leur vie (sociale, économique, psychologique, physique, émotionnelle, etc.), comme nous avons pu le voir aux sections précédentes, puisque la division sexuelle du travail (métier traditionnellement masculin ou féminin) – et les conséquences qui en découlent (des blagues et des comportements sexistes, du harcèlement subi par les femmes, etc.) – est observée du choix du métier au parcours de formation, du stage au marché du travail. Par conséquent, nous pouvons penser que les interactions auxquelles participent ces personnes seraient, par exemple, influencées non seulement par les connaissances et les compétences qui leur permettent d'enseigner leur spécialité, mais aussi par leur rapport aux dynamiques de pouvoir, aux inégalités de genre et par leur représentation des personnes apprenantes, leurs élèves¹⁴.

¹⁴ Dans le cadre de cette recherche, ce sont des jeunes et des adultes inscrit.e.s à la formation professionnelle au secondaire au Québec.

1.3.1 Inégalités à l'école : traitement différencié selon le sexe, curriculum caché et imbrication des rapports sociaux

Depuis déjà quelques années, les chercheuses et chercheurs en éducation et dans d'autres disciplines comme les sciences sociales travaillent sur des thématiques mettant en relation le genre et les pratiques enseignantes. Mosconi (2001) a mis en évidence la contribution des pratiques enseignantes à la reproduction des rapports d'inégalité entre les sexes découlant du traitement différencié des filles et des garçons à l'école. La chercheuse a observé que tant dans la classe tenue par une enseignante que dans celle tenue par un enseignant, les deux personnes ont interagi plus avec les garçons qu'avec les filles.

Pour ce qui est de l'enseignant, l'autrice a remarqué que plus l'année avance et plus les garçons sont proches de son bureau. Les filles, quant à elles, sont plus éloignées. Pour Mosconi (2001), ces pratiques favorisent l'effet du *curriculum caché*, terme utilisé pour parler des contenus invisibles (connaissances, capacités, attitudes, valeurs) enseignés et appris à l'école et qui ne figurent pas dans les programmes officiels (Forquin, 1985). Ce qu'a constaté Mosconi (2001) : « des positions sociales, liées aux rapports sociaux inégaux entre les sexes, s'apprennent et des identités de sexe se confirment ou se remanient » (p.101).

À son tour, Magar-Braeuner (2017) a étudié la dynamique des rapports de pouvoir dans les écoles françaises et québécoises. Elle a observé que l'école a son propre mécanisme de catégorisation (les bons et les mauvais élèves, les perturbateurs, etc.). Il s'agit d'un processus qui crée des catégories « situées et divisées » qui peuvent « recouvrir ou croiser les catégories du rapport social de classe, de genre et d'ethnicité » (p.322).

Ces recherches soulèvent l'importance du rôle que jouent les personnes de notre entourage dans l'image que nous construisons de la société, dans la division sexuelle qui y est. De plus, elles renforcent la pertinence de savoir comment s'y prennent les enseignantes et les enseignants face à des contextes d'inégalités de genre, de stéréotypes de sexe, vu leur participation dans la socialisation des élèves. Il me paraît également pertinent d'ajouter à cette réflexion des questionnements quant aux conséquences de ces interactions sur la vision qu'auront ces jeunes et futurs adultes à propos de rapports sociaux de sexe. Ainsi, des travaux qui mettent en évidence le genre dans des pratiques enseignantes semblent tout à fait utiles, voire nécessaires à une éducation centrée sur l'individu et non sur le rôle social qui lui a été attribué selon son sexe à la naissance.

1.3.2 Enjeux de genre dans le secteur de la formation professionnelle : comportements discriminatoires et stéréotypes

Dans le secteur de la formation professionnelle, Pratte et Chatigny (2009) ont mené une étude sur le parcours de femmes en période de stage dans des métiers traditionnellement masculins (mécanique automobile, mécanique industrielle, électromécanique, carrosserie, plomberie et charpenterie) dont la majorité des participantes avait fait ses études en mécanique automobile. Les résultats ont révélé que les problèmes surviennent en milieu scolaire, même avant la période de stage. Des situations de sexisme de la part d'enseignants et de harcèlement sexuel ont été mentionnées par des élèves stagiaires. En ce qui concerne l'intégration au moment du stage, d'autres difficultés s'y ajoutent : l'isolement, le harcèlement psychologique, les enjeux de santé et sécurité au travail (SST), les exigences liées à la force physique.

Pour leur part, Flamigni et Pfister Giauque (2014) ont réalisé une recherche sur la représentation des enseignant.e.s au sujet des jeunes en situation atypique de formation professionnelle en Suisse (les filles en peinture et les garçons en coiffure). Les autrices ont constaté que malgré la présence apparente d'un message d'égalité, ces pionnières et pionniers – ou les jeunes qui décident de s'inscrire dans un programme où elles et ils sont minoritaires selon leur appartenance de sexe – sont souvent « renvoyé-e-s à leur sexe, aux stéréotypes qui y sont liés, ainsi qu'aux tâches qui en découlent » (p.60).

En outre, d'autres disciplines contributives au champ de l'éducation se sont penchées sur la question du genre en formation professionnelle, notamment, l'ergonomie de l'activité, dont j'ai déjà cité plusieurs autrices. Chatigny *et al.* (2012) ont examiné les questions de santé et sécurité au travail des élèves (féminines et masculins) en formation professionnelle, dans quatre programmes d'études, à savoir : coiffure, soudage-montage, dessin de bâtiment et électromécanique de systèmes automatisés. Les chercheuses et le chercheur ont constaté que même si les femmes semblent plus impliquées que les hommes en ce qui a trait à la SST, dans un métier non traditionnel (électromécanique de systèmes automatisés), des participantes choisissent de suivre l'exemple des collègues masculins et de ne pas se conformer aux règles de sécurité afin d'être acceptées par ces derniers. De leur côté, des hommes adoptent une attitude discriminatoire parce qu'en conseillant les femmes à porter des équipements de protection individuelle alors qu'ils ne le font pas, ils finissent par renforcer l'idée de femme faible et fragile.

Des comportements et des attitudes qui renvoient aux stéréotypes de sexe ont également été analysés dans une étude menée par Riel *et al.* (2015). En s'appuyant sur le modèle ergonomique de la situation de travail, les chercheuses se sont intéressées à l'effet du genre sur la charge de travail des enseignantes de

métier à prédominance masculine en formation professionnelle au secondaire au Québec. Les résultats ont révélé que les participantes subissaient souvent de l'intimidation et étaient confrontées à des comportements inappropriés de la part des élèves et à des blagues sexistes de leurs collègues masculins à leur égard.

Nous constatons la reproduction de comportements et d'attitudes sexistes envers les femmes, dans différents secteurs de la formation professionnelle. Les résultats issus de ces travaux mettent en lumière non seulement l'actualité du sujet comme l'urgence de s'intéresser aux questions de genre en formation professionnelle. L'utilisation de l'approche ergonomique pour étudier le genre en formation professionnelle, les enseignant.e.s en particulier, a d'ailleurs apporté des connaissances éclairantes sur les rapports sociaux des sexes et des pistes pour l'amélioration voire la transformation du milieu et des personnes concernées, comme nous verrons dans les chapitres qui suivent.

1.4 Voies vers l'égalité de chances : éducation libératrice, pédagogies féministes et ressources pour prendre en compte le genre

Dans une perspective de réduction des inégalités, nous pourrions considérer les espaces éducatifs comme des lieux de transformation sociale et de déconstruction de rapports de domination. L'éducation des adultes (et l'apprentissage tout au long de la vie qui la sous-tend), par exemple, peut permettre non seulement de développer de nouvelles compétences ou d'améliorer nos connaissances, mais aussi de questionner et de critiquer le système, de prendre conscience des injustices et des inégalités que subissent plusieurs groupes, dont les femmes.

Par ailleurs, selon Freire (1974), la conscientisation (qui comporte la prise de conscience du pouvoir d'agir) permettrait aux personnes apprenantes de transformer leur réalité. L'auteur souligne que les hommes et les femmes établissent des relations avec et dans la réalité. Freire (2021) en soulève une en particulier : le passage d'objet à sujet. Une personne, en tant que sujet, est ainsi active, consciente de soi et du monde qui l'entoure. Avec d'autres sujets, elle est capable de provoquer des changements au fur et à mesure qu'elle développe une conscience critique. D'après l'auteur, moins nous adoptons une posture critique, et plus nos discussions sont superficielles. Freire (1974) préconise donc une éducation libératrice, qui encourage des dialogues, des réflexions et autoréflexions du sujet sur sa réalité, sur son rôle dans le monde et même sur sa propre capacité de réfléchir, pour agir.

1.4.1 Pédagogies féministes, éducation et formation des adultes

Les travaux de Freire ont d'ailleurs grandement influencé des mouvements sociaux partout dans le monde. C'est le cas du féminisme et des pédagogies féministes, qui se sont inspirées, selon Solar (1992a), des principes de la pédagogie de conscientisation et libération. En effet, Fischer nous rappelle que « l'éducation est une question primordiale pour le mouvement des femmes [...] » (p.65), pouvant servir d'instrument d'acquisition de pouvoir (conception libérale de l'éducation) ou d'outil pour transformer la société (conception militante de l'éducation). À son tour, Dahl (2022) met en évidence le lien entre l'éducation des adultes et le mouvement des femmes, en soulignant l'apport d'un champ à l'autre. Pour l'autrice, en plus d'outiller les femmes, l'éducation des adultes suscite des prises de conscience. La contribution du mouvement des femmes à l'éducation des adultes se manifeste par la démocratisation de l'accès à l'apprentissage et à travers la prise en compte, dans le milieu éducatif, des réalités que vivent les femmes (Dahl, 2022). Dans cette veine, Ollagnier (2014) propose l'adoption de ce qu'elle appelle « approche genre en formation » aux espaces de formation d'adultes. Selon l'autrice, « [...] il s'agit ainsi de concrétiser l'égalité de l'accès au savoir, dans une perspective d'égalité d'accès aux opportunités de la vie [...] » (p.223). L'adoption d'une telle approche pourrait permettre de former ou d'enseigner avec une prise en compte du genre, entendue ici comme des actions qui visent à déconstruire les rapports de pouvoir et de domination d'un sexe sur l'autre, à tenir compte des besoins spécifiques liés au genre, à favoriser l'égalité de sexes dans des espaces éducatifs.

Cependant, passer d'objet à sujet capable de prendre conscience de ses propres expériences, de reconnaître et nommer l'oppression vécue afin de pouvoir la combattre, ne va pas de soi :

Être une femme dans une société patriarcale signifie être quelqu'un dont les expériences du monde sont systématiquement discréditées comme triviales ou sans pertinence, à moins qu'elles ne se rapportent à des intérêts spécifiquement féminins ou qu'il ne s'agisse d'expériences de femmes « exceptionnelles » (Fischer, 2018, p.68).

Néanmoins, par la création des espaces dits « protégés », où il est permis d'adopter des points de vue différents, de nouvelles formes d'agir sans avoir la crainte de se faire juger par la personne enseignante ou par leurs pairs (Bourgeois et Nizet, 2005), les situations de formation peuvent promouvoir de réelles transformations dans les discours et dans la manière d'agir des adultes.

En s'opposant à la notion de la salle de classe comme un « safe space », Pagé (2019) argumente que, sous l'angle de la pédagogie féministe, afin de déconstruire les rapports de pouvoir, il faut d'abord être en

mesure de discuter ouvertement sur des sujets plutôt délicats (des préjugés, des stéréotypes). En ce sens, l'auteurice affirme que la sécurité des groupes dominants et de personnes marginalisées ne serait donc pas assurée et propose l'idée d'espace d'apprentissage : un lieu qui peut susciter à la fois de l'inconfort, mais aussi des réflexions critiques sur les dynamiques de pouvoir et de domination. De plus, il doit favoriser le développement de pratiques qui visent à outiller les personnes opprimées afin qu'elles puissent savoir comment s'y prendre, lorsque confrontées à des propos discriminatoires ou sexistes (Pagé, 2019).

1.4.2 Ressources pour prendre en compte le genre

Dans le monde francophone, afin d'aider les formateur.trice.s et enseignant.e.s à travailler avec une prise en compte du genre, plusieurs professionnelles se sont engagées à étudier et à concevoir des dispositifs, des outils et des pratiques pédagogiques qui avaient trait à cette thématique en formation des adultes.

Les dernières décennies ont ainsi témoigné de la parution d'autres publications, comme le travail de Ducret et Lamamra (2005), qui ont élaboré un guide pour l'intégration du genre dans la formation professionnelle (FP) en Suisse. Ce document comprend, entre autres, des notions théoriques à propos du genre et des impacts d'une formation sexuée, une grille d'observation et des exercices menant à des réflexions sur les rôles sociaux de sexe, les inégalités, le curriculum caché. En Belgique, les organismes Le Monde selon les femmes, Genre en Action, Adéquations et Aster-International, en collaboration avec l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), ont conçu en 2015, un référentiel pour les formatrices et formateurs en genre et développement dans le but de structurer et d'améliorer leurs pratiques. Ainsi, ce document propose des contenus à la fois pédagogiques et méthodologiques qui portent sur les enjeux de genre et peuvent être utilisés par celles et ceux qui animent des formations sur ce thème.

Dans le même ordre d'idées, en 2004, le Comité québécois femmes et développement (CQFD) a produit une trousse de formation Genre et Développement, dans le cadre d'une formation destinée aux personnes formatrices œuvrant au sein d'organismes de coopération et de solidarité internationale. On y trouve, par exemple, des aspects conceptuels et historiques de différentes approches concernant le genre et les femmes, ainsi que des exercices et des exemples de stratégies d'intégration de l'approche genre et développement dans ce type d'institution.

Ce sont des ressources auxquelles les personnes peuvent se référer dans le but de former des adultes plus conscients et sensibilisés à des contextes sociaux qui entourent tant les femmes que les hommes en

situation d'emploi et de formation. Néanmoins, ce que nous constatons est que peu d'études ont documenté leur utilisation. Même si les personnes formatrices ou enseignantes aux jeunes adultes et aux adultes semblent avoir à leur disposition des outils pour les aider à mieux s'y prendre lorsque confronté.e.s aux problématiques entourant le genre dans des contextes de formation et d'enseignement, des recherches quant à la mobilisation de telles ressources ne semblent pas nombreuses, surtout en ce qui a trait aux enjeux de genre dans l'enseignement professionnel.

1.5 Pertinence sociale et scientifique de l'étude

Sur le plan social, cette recherche s'avère pertinente parce que malgré quelques avancées dans l'histoire des femmes, celles-ci continuent de subir des conséquences d'une société basée sur des modèles masculins. Les femmes sont ainsi victimes de harcèlement sexuel et psychologique, d'inégalités de salaire, d'opportunité, d'accès à la formation, de traitement différencié. Dans le domaine de la formation professionnelle, leur situation demeure difficile depuis le choix jusqu'à l'enseignement d'un métier. C'est particulièrement cette dernière étape du parcours, soit l'enseignement d'un métier, qui est au centre de la présente étude, pour toutes les raisons évoquées dans les sections précédentes, notamment le rôle déterminant de la personne enseignante dans la reproduction ou la réduction des rapports d'inégalités dans le secteur de la formation professionnelle et sa participation dans la socialisation des élèves. Mieux comprendre ce qui se passe dans ce secteur contribue à enrichir les réflexions à propos des rapports sociaux de sexe dans le champ de l'éducation et de la formation des adultes et plus particulièrement en formation professionnelle. La société dans son ensemble est aussi concernée puisque nous avons toutes et tous une responsabilité citoyenne dans la construction d'un meilleur vivre-ensemble, plus juste et égalitaire.

De plus, considérant leur parcours unique et les spécificités du secteur, travailler pour déconstruire les rapports de pouvoir et en faveur d'une formation plus égalitaire et de conscientisation pourrait s'avérer une tâche très complexe pour les enseignant.e.s de la formation professionnelle, vis-à-vis de leurs collègues de la formation de base. Ainsi, la pertinence de cette étude réside également dans le fait qu'elle fournit des pistes pour transformer leur travail et influencer la culture de métier¹⁵, étant donné qu'elles et ils sont en train de former les futur.e.s spécialistes. Quant aux impacts didactiques, j'y vois une opportunité de revoir les savoirs transmis et les remettre en question. Les enseignant.e.s seraient donc amené.e.s à

¹⁵ Ensemble d'éléments (valeurs, normes, symboles) partagés par les personnes qui exercent un métier donné (Greenwood,1957).

réfléchir sur leurs pratiques et interventions dans une optique d'identification des actions qui contribuent à la reproduction d'inégalités de genre, afin d'en prendre connaissance et d'accompagner leurs élèves dans ce processus de conscientisation et de questionnement critique. Les résultats de l'étude effectuée par Couchot-Schiex (2016) sur le genre (en tant que compétence à acquérir ou à développer) et les enseignant.e.s novices en éducation physique et sportive (EPS) en France ont révélé qu'enseigner avec le genre avait changé « leur regard sur l'enseignement, mais aussi sur la vie sociale » (p.36).

La pertinence sociale de cette étude relève en outre de mes discussions avec des personnes du milieu sur une probable absence d'une ligne directrice pour éviter ou gérer des situations (de discrimination, de préjugés, de harcèlements) qui découlent des rapports sociaux genrés auxquels elles sont exposées. Cette situation m'amène à concevoir la présente étude, dans une certaine mesure, comme une demande sociale, puisque quelques centres de formation professionnelle ont manifesté de l'intérêt pour le sujet. Le besoin d'aborder des questions de genre en FP est donc réel.

Sur le plan scientifique, les enjeux de genre liés aux pratiques des enseignant.e.s de la formation professionnelle au Québec sont peu documentés, à ma connaissance, malgré leur impact sur le système éducatif, le marché du travail et sur la condition des femmes de la société québécoise. Il en est de même pour les ressources et stratégies mobilisées par les enseignant.e.s afin de favoriser la prise en compte du genre dans ce secteur, comme nous avons pu le constater. Cette absence quasi totale de connaissances à propos de ce que nous voulons savoir constituerait, selon Chevrier (2009), le problème scientifique. La présente recherche contribue à faire avancer les connaissances à propos du genre dans le domaine de la formation professionnelle et de l'éducation des adultes en général.

1.6 Question et objectif général de la recherche

C'était dans l'idée de mieux connaître la manière dont le genre traverse les pratiques des enseignantes et enseignants de la formation professionnelle qu'une question s'est posée, à savoir *comment le genre est-il pris en compte dans les pratiques des enseignantes et enseignants de la formation professionnelle au secondaire au Québec ?*

Le but de cette étude est donc d'explorer la prise en compte du genre dans les pratiques des enseignantes et enseignants de la formation professionnelle au secondaire au Québec.

CHAPITRE 2

CADRE DE RÉFÉRENCE

Ce chapitre expose les principaux concepts et aspects théoriques sur lesquels je me suis appuyée pour réaliser cette recherche. Dans une première partie, le genre et ses approches sont présentés, suivis des aspects ayant trait aux pédagogies féministes et au modèle de la Toile de l'équité. Les recherches sur le genre menées dans le champ de l'éducation et de la formation des adultes sont présentées dans la deuxième partie, l'accent étant mis sur celles réalisées en formation professionnelle. La troisième partie aborde les notions conceptuelles concernant les pratiques enseignantes ainsi que les assises théoriques privilégiées pour les étudier, notamment l'ergonomie de l'activité. À cet égard, il est à noter que des références dans des disciplines autres que l'ergonomie y sont également évoquées, puisqu'elles permettent d'éclairer certaines pratiques enseignantes qui sont liées à certains aspects du cadre ergonomique. Le chapitre se termine par la présentation des éléments ayant orienté mes choix méthodologiques et mes analyses, de même que des objectifs spécifiques de la recherche.

2.1 Genre : concepts, approches et pédagogies féministes

Dans cette section, je relève quelques notions conceptuelles concernant le genre et les approches formatives qui en découlent, suivies des pédagogies féministes et leur apport à la question du genre en éducation et formation des adultes.

2.1.1 « On ne naît pas femme, on le devient »¹⁶ ou le genre comme construction sociale de la différence des sexes dans toutes les sphères de la vie

Selon Revillard et de Verdalle (2006), on appelle genre la construction sociale de la différence des sexes. C'est l'idée qu'en fonction du sexe qui nous est assigné à la naissance, cela serait déterminant dans notre vie en société. D'ailleurs, les autrices affirment que cette construction sociale comporterait une dimension à la fois matérielle, puisqu'« elle s'incarne dans des comportements, des statuts différenciés selon le sexe, et une distribution inégale des ressources et des espaces sociaux entre hommes et femmes » (p.4) et symbolique, puisque le genre renvoie aux représentations du masculin et du féminin, celles-ci faisant partie de l'organisation de la vie sociale. Enfin, d'après les autrices, à partir de cette notion de construction sociale, le genre pourrait être compris comme un rapport de pouvoir. Une relation inégale entre les

¹⁶ Simone de Beauvoir, dans son livre intitulé « Le Deuxième Sexe », paru en 1949.

femmes et les hommes, dans laquelle ces derniers seraient en position de dominance. De ce fait, nombreuses ont été (et sont encore, comme nous l'avons vu aux sections précédentes) les conséquences sur le parcours de femmes, dans tous les domaines, y compris celui de l'éducation et de la formation.

De son côté, Scott (1988) propose une définition du terme, divisée en deux parties : « le genre est un élément constitutif de rapports sociaux fondés sur des différences perçues entre les sexes, et le genre est une façon première de signifier des rapports de pouvoir » (p.141). Delphy (1981), quant à elle, considère que le genre relève de la division hiérarchique de l'humanité en deux catégories opposées, les hommes et les femmes. Cette division, d'après l'autrice, est marquée par l'oppression des premiers sur les dernières et produit la création des rôles sexuels (ou genre). À ce sujet, Kergoat (2005) souligne que les groupes sexués seraient plutôt une construction sociale que des groupes basés sur des caractéristiques biologiques. L'autrice s'intéresse d'ailleurs à la division du travail caractérisée par des rapports sociaux de sexe, soit la division sexuelle du travail (Kergoat, 2001). Selon cette optique, les femmes et les hommes n'occupent pas les mêmes espaces et ne réalisent pas le même travail, ce qui renforce « le principe de séparation » et « le principe hiérarchique ». Autrement dit, il y aurait des travaux masculins et des travaux féminins, les premiers considérés comme plus valorisants. La chercheuse souligne cependant que les rapports sociaux peuvent varier dans le temps et l'espace, et ce même si les deux principes ne changent pas.

La définition de genre peut, d'ailleurs, être abordée sous différents angles. Butler (1999), par exemple, avance que le genre est performatif et le sexe serait également une construction du discours, suscitant des réflexions sur des identités de genre : « Gender ought not to be construed as a stable identity or locus of agency from which various acts follow; rather, gender is an identity tenuously constituted in time, instituted in an exterior space through a stylized repetition of acts » (p.179). En effet, pour l'autrice, les genres féminin et masculin sont produits par la répétition constante de pratiques qui relèvent de l'hétéronormativité¹⁷. Dans une perspective de genre comme identité et expérience personnelle, critique de la binarité (homme/femme), il existe un continuum dans lequel plusieurs personnes s'identifient comme étant lesbiennes, gaies, bisexuelles, transgenres, queers ou bispirituelles (LGBTQ2+)¹⁸ (Gouvernement du Canada, 2022).

¹⁷ L'hétéronormativité peut se traduire par l'ensemble d'attitudes et d'agissements d'ordre social qui contribuent à normaliser l'hétérosexualité et qui ignorent l'existence des personnes homosexuelles.

¹⁸ Le signe « + » signifie que d'autres identités sont possibles.

Toutefois, dans le cadre de cette recherche, je conçois le genre en tant que rapports sociaux entre les femmes et les hommes. Mon intention n'était nullement de minimiser l'importance des identités de genre ni des mouvements et des théories qui critiquent la division dichotomique de la société. Ce choix a été fait dans le but de pouvoir contribuer à l'amélioration de la situation des femmes en éducation et formation, car, comme nous l'avons vu, les impacts négatifs des inégalités de genre sur la vie de ces dernières sont encore observés de nos jours.

2.1.2 Approche genre en éducation et formation des adultes

Letablier et Perrier (2008) soulignent que *gender mainstreaming* est le terme utilisé pour définir l'approche qui vise à minimiser les inégalités entre les femmes et les hommes, à partir de l'intégration d'une perspective de genre dans les politiques publiques. Dauphin et Sénac (2008) observent à leur tour, que *gender mainstreaming* « est plus communément traduit en français par “approche intégrée de l'égalité” » (p.5). Pour ces autrices, depuis les années 1980 certains groupes dans les pays occidentaux cherchaient à atteindre l'égalité réelle entre les femmes et les hommes. Mais, ce n'est qu'au milieu des années 1990 que les institutions européennes commencent à promouvoir le *gender mainstreaming*. En 1996, cette approche est enfin institutionnalisée dans les pays de l'Union européenne (Perrier, 2018). Au Québec, les initiatives et programmes visant la promotion d'égalité entre les sexes se sont appuyés, pour la plupart, sur l'analyse différenciée selon le sexe (ADS), une approche à visée transformative des rapports sociaux, qui « combat la prééminence accordée aux comportements masculins comme référence de la neutralité et de l'universalité, les rapports de domination et de supériorité entre les sexes, les préjugés, stéréotypes et autres biais fondés sur le sexe » (Massé, Laberge et Massé, 2002, p. 44).

Dans le domaine de l'éducation et de la formation des adultes, Ollagnier (2014) affirme que l'adoption de l'approche genre ne vise pas à simplifier les différences entre hommes et femmes. C'est plutôt de s'assurer que les besoins de ces dernières sont pris en compte. L'autrice insiste sur l'intégration, dans le domaine de l'éducation et de la formation des adultes, d'une approche genre inspirée des pédagogies féministes. Cela pourrait prendre différentes formes, à savoir : des pratiques participatives et émancipatrices, la reconnaissance de l'expérience comme source de savoirs légitimes, le développement d'un esprit critique, de même qu'un questionnement et une déconstruction des rapports de pouvoir ainsi qu'une lutte contre les différentes formes d'inégalités, y compris celles de genre, en vue d'une transformation sociale. Les points cités résultent du dossier du Chantier sur la pédagogie féministe du Réseau québécois en études féministes (RéQEF), publié en ligne en 2017, en partenariat avec le Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDÉACF).

Étant donné sa visée de conscientisation et son application au champ d'éducation, il serait intéressant de considérer la définition de l'approche genre proposée par Ollagnier (2014), vue comme une démarche qui intègre des éléments d'une pédagogie féministe. Il s'agit d'une notion qui pourrait enrichir cette étude, puisqu'elle va au-delà de l'égalité entre les femmes et les hommes.

2.1.3 Pédagogies féministes et Toile de l'équité

Selon Solar (1992a), la pédagogie féministe se définit comme « la science de l'éducation qui examine à la fois l'enseignement, l'apprentissage, le savoir et l'environnement éducatif dans une perspective féministe, c'est-à-dire selon un ensemble de connaissances qui sous-tend l'action vers une transformation de la division sociale des sexes » (p.267). Les transformations qu'elle propose sont assez variables, selon l'angle considéré pour critiquer l'éducation. L'autrice constate la complexité et la pluralité de cette expression, qui renvoie aux situations éducatives et au féminisme et ainsi les « pédagogies féministes » seraient, dans la pratique, une forme de réponse à l'analyse de l'éducation que fait le féminisme, dans le champ théorique (Solar, 1992a).

Dans le même ordre d'idées, Manicom (1992) affirme que l'accent mis sur la transformation sociale rapproche la pédagogie féministe des pédagogies critique et radicale, pour qui l'éducation serait à la fois un outil pour transformer la société et une forme d'empowerment. Selon l'autrice, l'objectif dans des classes où la pédagogie féministe est pratiquée serait non seulement le développement de l'analyse et de la critique des rapports de domination, mais aussi la construction des visions d'un monde social qui émergerait si ces rapports cessaient d'exister.

C'est le cas, par exemple, de la Toile de l'équité (Solar, 1998 ; 2019) et ses quatre dimensions (silence/parole, passivité/participation active, impuissance/prise du pouvoir, omission/mémoire), qui se basent sur les travaux de la pédagogie de libération et conscientisation de Paulo Freire. Ce modèle a été élaboré dans le but de promouvoir des activités de débats sur l'égalité des sexes. Sous l'angle des pédagogies féministes, chaque axe comporte des caractéristiques qui peuvent ou non être liées à d'autres axes. À titre d'exemple, pour Solar (1998) l'axe silence/parole comprend l'utilisation d'une langue inclusive, le dévoilement de l'omission des femmes et l'octroi de la parole. La prise de parole permettrait aux femmes de partager leurs expériences, afin qu'elles soient valorisées, établissant ainsi un lien entre l'axe silence/parole et l'axe omission/mémoire. Ce dernier comporte également le partage des savoirs féministes, la valorisation de l'intuition et des émotions, de même que la construction d'une mémoire collective des femmes. Quant à l'axe passivité/participation active, l'autrice affirme que l'une de ses

caractéristiques, la création d'un climat propice à l'apprentissage, est fondamentale à la prise de parole. En effet, sans ce climat, les femmes resteront passives, « elles vont demeurer dans le silence ou encore se laisser guider par le savoir des autres [...] » (Solar, 1998, p.48). L'autrice souligne que la création d'un tel climat n'est pas suffisante pour contribuer à la participation active des femmes, d'où l'importance de l'instauration de la coopération, une autre caractéristique de l'axe passivité/participation active. De plus, cet axe s'appuie sur la transformation de l'éducation, visant un système qui préconise des pratiques éducatives plus équitables à l'égard des femmes. Le quatrième et dernier axe, impuissance/prise de pouvoir ou « empouvoirement » (Solar, 2019, p.4), comprend la démystification du savoir, la transmission d'outils intellectuels féministes, le partage du pouvoir et l'instrumentation en regard du changement social. Le partage du pouvoir, dans une perspective éducative, s'appuie sur une vision de responsabilité partagée entre la personne formatrice (ou enseignante) et les apprenant.e.s, en ce qui concerne l'apprentissage du groupe. C'est ainsi également que la personne formatrice, ne cherchant pas à jouer un rôle d'autorité (de détentrice du savoir), contribuerait à la démystification du savoir, par l'explicitation de ses forces et faiblesses, ce qui susciterait chez les apprenant.e.s le développement d'une pensée critique (Solar, 1998). Quant à la mobilisation des axes de la toile, l'autrice, les enseignantes et les enseignants en formation pourraient acquérir de nouvelles connaissances ou même renforcer les connaissances qu'elles et ils possèdent déjà sur le sujet, et ce, en même temps qu'elles et ils adoptent les dimensions relevées par la Toile de l'équité dans un contexte de diversité, suivant une perspective d'égalité entre les femmes et les hommes.

D'ailleurs, dans le modèle initial, présenté à la figure 2.1, les quatre dimensions forment une fleur et sont liées afin d'être utilisées ensemble. Le modèle a évolué depuis, comme l'explique Solar (2019) : « soucieuse de pédagogie et pour faciliter la mémorisation de la Toile, j'ai aussi trouvé un réarrangement des quatre axes qui me permettait de les inscrire dans la dialectique des clés de l'inéquité versus les clés de l'équité » (p.84). De plus, chaque axe peut être utilisé de façon indépendante et présente un curseur qui peut se déplacer vers l'inéquité ou l'équité en fonction de l'activité proposée (figure 2.2). De plus, L'équité serait un moyen pour atteindre l'égalité, selon l'autrice. C'est pourquoi elle préfère utiliser le terme équité dans son modèle.

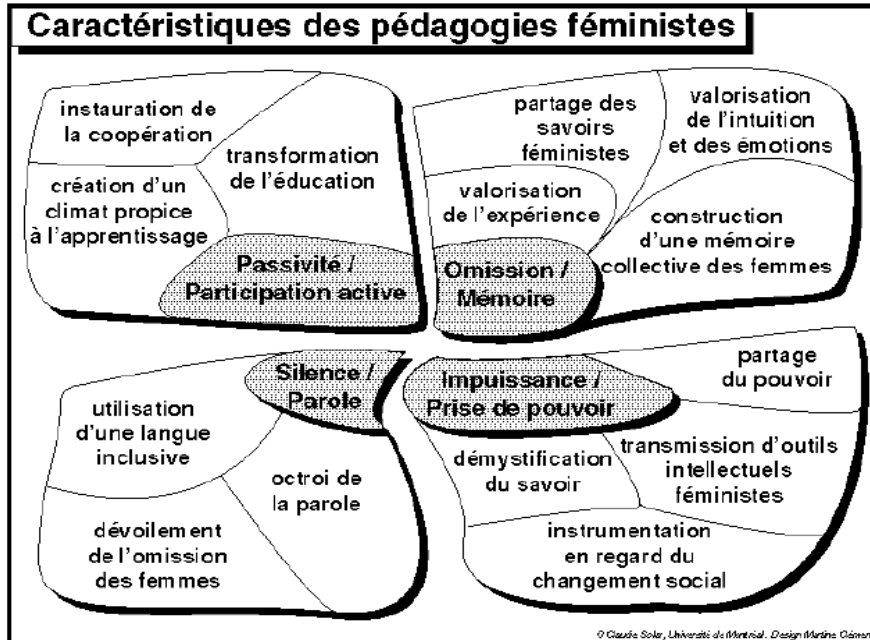


Figure 2.1 Modèle initial de la Toile de l'équité (Solar, 1998).

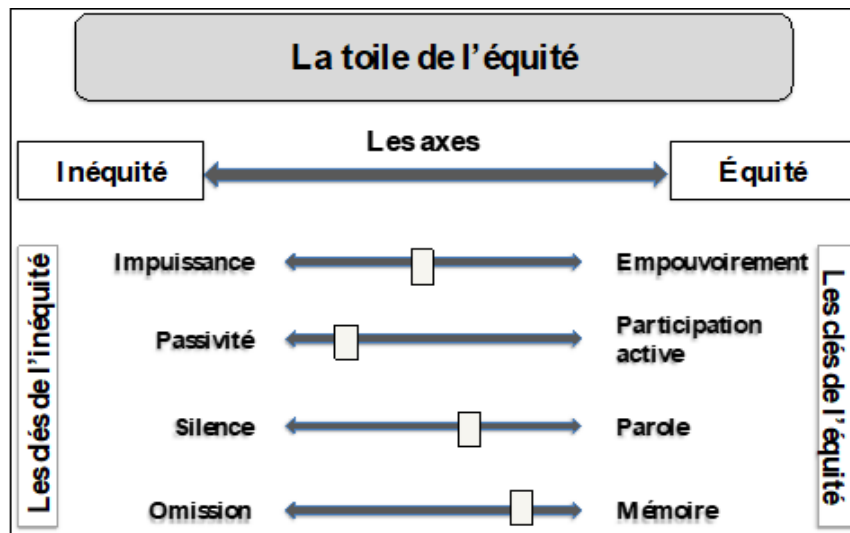


Figure 2.2 Modèle actuel de la Toile de l'équité (Solar, 2019).

La pédagogie de libération de Freire a également inspiré la pensée et les pratiques développées par bell hooks au sein des universités dans lesquelles elle enseignait. Pour hooks (2009), tout comme pour Freire, le processus éducatif se base sur des dialogues. En s'opposant à des pédagogies traditionnelles caractérisées par des relations d'autorité et de pouvoir des personnes enseignantes sur les personnes apprenantes, la pédagogie engagée proposée par hooks (2009) met l'accent sur les interactions et sur l'apprentissage comme un processus collectif. Pour l'autrice, il s'agit d'un mouvement auquel chaque

étudiant.e participe activement, ce qui favorise, lorsqu'il y a une reconnaissance des contributions individuelles, la réalisation de soi et le pouvoir d'agir ou « empowerment ». Dans la même veine et également dans un contexte d'une pédagogie féministe en milieu universitaire, Lampron (2016) utilise le terme « coenseignement » afin de mettre en évidence que les étudiant.e.s jouent un rôle « non négligeable », puisque leurs expériences « peuvent s'avérer un puissant vecteur de compréhension, d'acquisition et de coconstruction de savoirs, dont profite l'ensemble du groupe-cours » (p.175).

2.2 Recherches sur le genre en éducation et formation

Cette section rend compte des principales recherches qui se sont intéressées au genre en éducation et formation, en soulignant surtout celles réalisées auprès des adultes, dans le secteur de la formation professionnelle. Toutefois, je commence cette revue de la littérature par les recherches menées auprès des enfants, puisque les questions de genre sont problématiques depuis l'enfance, étant donné la présence des enjeux sociaux dans le milieu éducatif et son influence, par conséquent, sur le parcours des personnes enseignantes et sur leurs pratiques. Ces enjeux de genre contribuent en outre à la perpétuation des inégalités femme-homme, comme le révèlent certains travaux. Ensuite, je présente des études qui se sont intéressées à la question de la sensibilisation des enseignant.e.s aux questions de genre et pour terminer, j'expose les travaux qui ont mis en évidence les inégalités de genre dans le secteur de la formation professionnelle.

2.2.1 Rapports d'inégalités et de pouvoir à l'école et l'école et son potentiel émancipateur

Les travaux de Nicole Mosconi ont grandement contribué à rendre compte de l'influence de pratiques enseignantes sur la socialisation différenciée des sexes, qui semble non seulement créer des inégalités de rapport au savoir, mais aussi contribuer au maintien de l'ordre social divisé hiérarchiquement selon le sexe. Dans une de ses recherches, à partir d'observations réalisées dans deux écoles élémentaires en France, Mosconi (2001) a, tel qu'indiqué dans la problématique, constaté que l'enseignante de même que l'enseignant n'interagissaient pas de la même manière avec les filles et les garçons de la classe. Plus précisément, l'auteurice évoque en premier le temps d'interaction entre la personne enseignante et les élèves : 59,1 % d'interactions établies par l'enseignante visaient les garçons et 40,9 % les filles (pour une classe de 15 garçons et 11 filles). Pour ce qui est de l'enseignant (dans la classe à double niveau¹⁹), un calcul pondéré démontrait 62,6 % d'interactions avec les garçons et 37,4 % avec les filles (le premier

¹⁹ Classe qui regroupe des élèves des deux niveaux différents.

groupe, composé de 8 garçons et 4 filles) et 62,2 % d'interactions avec les garçons et 37,7 % avec les filles (le deuxième groupe, composé de 4 garçons et 5 filles).

Pour ce qui est du rapport au savoir (mathématique, dans ce cas-ci), dans la classe tenue par l'enseignante, les filles se faisaient questionner sur « [...] les savoirs déjà acquis dans la classe dans les séances précédentes, alors que c'étaient des garçons qui étaient interrogés pour construire les savoirs nouveaux au cours de la séquence [...] » (Mosconi, 2001, p.104). Du côté de l'enseignant, s'il semble avoir une attente élevée envers les filles, ce ne serait pas forcément pour qu'elles comprennent la matière, mais plutôt pour qu'elles se conforment aux règles établies par cet homme, le « détenteur du savoir ». Ce n'était pas le cas pour les garçons. Dans cette classe, d'après ce que souligne l'autrice, un garçon avait même le rôle d'auxiliaire didactique et représentait « l'excellence mathématique ». La chercheuse suggère que dans une telle situation, les filles et les garçons n'auront possiblement pas les mêmes rapports aux savoirs mathématiques. Les pratiques et les représentations des enseignantes, ainsi que leurs attentes envers les filles et les garçons pourraient être en cause, comme le soutient Mosconi (2003).

En somme, même si elle reconnaissait que ces résultats ne pouvaient être généralisés, Mosconi (2001) insistait sur la nécessité d'une vraie sensibilisation des enseignant.e.s aux stéréotypes et aux attentes liées sans quoi des inégalités continueraient à se perpétuer « [...] dans l'accès aux savoirs et dans les possibilités de constituer des rapports aux savoirs qui ne discriminent pas les sexes par rapport aux savoirs transmis » (p.108).

Par ailleurs, dans une recherche portant sur la représentation des femmes dans les manuels scolaires de collèges et lycées français, Sinigaglia-Amadio (2010) a constaté que les inégalités liées aux stéréotypes de sexe et aux représentations sociales des femmes et des hommes y sont encore présentes, malgré le discours, sur le plan législatif, d'une égalité entre les sexes. Selon l'étude, des entretiens avec des enseignant.e.s et des élèves, un questionnaire en ligne et l'analyse documentaire, ces manuels continuent de renvoyer les filles et les garçons aux domaines et aux rôles sociaux qui leur sont réservés selon le sexe. Les hommes sont d'ailleurs surreprésentés dans les illustrations ayant trait aux situations professionnelles (1046 illustrations présentant des hommes contre 341 des femmes).

De plus, ces illustrations présentent souvent des exemples de femmes dans des métiers considérés « traditionnellement féminins » et donc « peu valorisants socialement », comme l'infirmière, la secrétaire, la caissière, l'institutrice, selon ce que remarque Sinigaglia-Amadio (2010). L'autrice souligne également qu'en ce qui concerne des positions hiérarchiques supérieures ou des professions de prestige, comme un

gestionnaire (patron) ou un neurochirurgien, respectivement, les hommes sont surreprésentés alors que les femmes sont sous-représentées (25 % contre 1,44 % du total des illustrations).

Dans le contexte québécois, le Conseil du statut de la femme (CSF) a réalisé une analyse des contenus éducatifs des programmes et des manuels scolaires des cours d'histoire et d'éthique et culture religieuse (niveaux primaire et secondaire), en s'intéressant particulièrement aux contenus sur les femmes, la construction sociale basée sur la différence entre les sexes, sur les stéréotypes de genre. Le Conseil a constaté une faible présence de contenus portant sur les femmes et les inégalités de sexe dans l'histoire générale, et ce, même après l'inclusion des notions au sujet du féminisme au Québec. Il en est de même pour l'histoire des femmes, puisqu'il est rare que ce thème soit abordé en classe.

En ce qui concerne les contenus éducatifs que proposent les programmes et manuels d'éthique et culture religieuse, le CSF a observé que très peu d'éléments de contenu étaient associés au sujet d'égalité ou des inégalités entre les sexes. En outre, bien que l'idée concernant le terme stéréotype se trouve dans la section sur l'éthique, son utilisation dans les manuels contribuerait à invisibiliser les inégalités des rapports sociaux de sexe. Le Conseil soulève d'ailleurs plusieurs problématiques ayant trait à cette section, notamment « la naturalisation des différences, la symétrisation des groupes de sexe, la confusion entre l'égalité de droit et l'égalité de fait, l'occultation des inégalités actuelles et la faible place accordée aux luttes féministes » (CSF, 2016, p.58). La situation concernant les contenus de culture religieuse semble un peu plus optimiste par rapport aux points soulevés précédemment, étant donné que le rôle important des congrégations religieuses de femmes dans l'organisation des institutions sociosanitaires est souligné. Or, il n'y a pas de remise en question des pratiques sexistes à l'intérieur des religions, d'après ce qu'a constaté le CSF (2016).

Dans cette même étude, un autre sujet abordé avait trait aux représentations des inégalités de sexe chez les enseignantes et enseignants du primaire et secondaire d'écoles québécoises. Un total de 393 personnes enseignantes a complété un questionnaire mis en ligne. Les questions portaient sur « [...] des différences entre les sexes, les explications données aux inégalités, les stratégies individuelles mises en place pour y remédier et les solutions proposées pour continuer la lutte contre les inégalités de sexe dans les écoles québécoises » (CSF, 2016, p.75). Près de la moitié des participant.e.s ne pensait pas que les hommes occupaient une position dominante dans la société québécoise au moment de l'enquête (2016) et croyait que leur enseignement était « neutre et égalitaire ». Cette « illusion » que l'égalité entre les sexes est déjà atteinte pourrait les empêcher de se rendre compte des aspects liés aux inégalités de genre

dans leur pratique de même que du rôle déterminant de personnes œuvrant dans les milieux éducatifs en ce qui concerne la transformation sociale en faveur de l'égalité femme-homme (CSF, 2016).

En outre, dans une enquête ethnographique comparative menée dans les écoles françaises (un collège et une école primaire) et québécoises (deux écoles secondaires), Magar-Braeuner (2017) a analysé la dynamique des rapports de pouvoir à partir des interactions entre les enseignant.e.s (ou professeur.e.s) et les élèves et entre les élèves. En s'appuyant sur une perspective intersectionnelle, la chercheuse a étudié le fonctionnement d'un ordre scolaire dans lequel s'imbriquent les rapports sociaux (de race, de sexe, de classe, d'ethnicité). Lors d'une observation d'un cours sur l'égalité dans le collège français, l'autrice a constaté une confusion entre les termes différences et inégalités et entre les termes discriminations et stéréotypes, dans les interactions entre le professeur et les élèves. Un cours qui devait aborder le rapport social, traite ainsi particulièrement des femmes et de leur assignation à la sphère privée, familiale, de même que des conséquences qui en résultent : grossesse, la charge des enfants, travail à temps partiel, congé de maternité. C'est en partie ce qui ressort des réponses des élèves à des questions posées par le professeur à propos de l'égalité entre les sexes. Concernant les causes de discrimination à l'égard des femmes lors de l'embauche, les élèves citent des motifs qui renvoient à des différences sur le plan physiologique et corporel. Leurs réponses sont confirmées par le professeur, qui « justifie la discrimination par le corps des femmes [...], récusé la suggestion d'organisation sociale faite par un élève [...] pour conclure que le travail à temps partiel, la charge des enfants et le non-partage des tâches domestiques résultent du choix des femmes » (Magar-Braeuner, 2017, p.132). Dans ce même collège, la chercheuse remarque une différenciation dans les adjectifs attribués aux filles et aux garçons par les membres d'un conseil de classe concernant le travail et le comportement des élèves. Les termes suivants sont plus associés aux filles : *consolider*, *fragile* et *manque de confiance*, alors que les termes *potentiel* ; *capacité* et *manque* de travail concernent davantage les garçons.

De plus, dans l'une de deux écoles québécoises concernées par son étude, la chercheuse a constaté l'interaction des rapports sociaux de sexe et de race, à partir de ses observations de même de ce qui est ressorti des discours des professeures sur les résistances des élèves à l'imposition du port de l'uniforme. Chez les garçons, ces résistances seraient une réponse contre ce qu'ils considèrent comme étant une atteinte à leur masculinité, soit le port de l'uniforme. L'une des professeures interviewées souligne que ce sont les garçons qui réagissent davantage et que « ça dépend aussi des nationalités » (Magar-Braeuner, 2017, p.177). La situation chez les filles concerne davantage l'érotisation de leur corps, comme le remarque l'autrice. Le port de l'uniforme serait ainsi un moyen de contrôler, sur le plan disciplinaire, le

corps des filles. D'ailleurs, d'après une autre professeure, le respect entre les garçons et les filles s'est amélioré au cours des années, c'est-à-dire qu'il y aurait moins de commentaires d'ordre sexuel. Ce qu'elle attribue à la multiethnicité (plus il y a des filles voilées et moins il y a des propos sexuels) de même qu'au port de l'uniforme.

En guise de conclusion, Magar-Braeuner (2017) insiste sur le potentiel émancipateur de l'école. D'après l'autrice, cet espace de « savoir/pouvoir » devrait permettre la matérialisation du conflit, par la rencontre de positionnements opposés et non par des sources de conflit qui encouragent l'affrontement. Selon l'autrice, « c'est en cela que réside son potentiel émancipateur et non pas dans l'accès à un savoir qui serait émancipateur par lui-même » (p.323).

Ces travaux ont apporté des réflexions très riches sur la question du genre en éducation. En effet, ils ont démontré comment les pratiques enseignantes et les structures éducatives elles-mêmes contribuent à la reproduction d'inégalités des sexes en milieu scolaire. Or, ces recherches se sont concentrées sur les enfants et les jeunes, les écoles primaires et secondaires, alors que dans la présente étude c'est un public principalement adulte qui est concerné, dans le milieu de la formation professionnelle.

Néanmoins, nous pouvons constater que ces études réussissent à brosser un portrait pertinent sur le phénomène, qui est profondément enraciné dans le système éducatif au sens large. En effet, l'école serait une société en soi, à la croisée des rapports sociaux comme l'a remarqué Magar-Braeuner (2017). En revanche, l'autrice souligne la force émancipatrice de l'école et c'est d'ailleurs l'une de ses contributions que j'en retiens, étant donné les possibilités de retombées de la présente étude, caractérisées par une volonté de paver la voie vers la transformation des pratiques.

2.2.2 La sensibilisation aux inégalités de genre

Guyaz, Martin et Tinembart (2019) ont analysé la mobilisation des connaissances acquises lors d'une formation pour sensibiliser les futures enseignantes et les futurs enseignants aux inégalités de genre en Suisse. La formation se divisait en deux séances de cours magistraux (de 90 minutes chacune) et abordait, entre autres, les thèmes suivants : « les agents de socialisation (la famille, l'école et la société) », « définitions des concepts : genre, sexe, égalité genrée, stéréotype genré, identité sexuée, etc. », « contextualisation historique des inégalités H/F » (p.79). De plus, elle était composée de trois séminaires de 90 minutes qui comprenaient des travaux en groupe, une mise en situation et un exercice en dyade.

L'évaluation consistait en un examen écrit, qui comprenait soit « une citation », soit « une étude de cas » (au choix des étudiant.e.s) qu'elles et ils devaient analyser en s'appuyant sur le contenu de la formation.

Les autrices et l'auteur ont constaté que les connaissances qui en ressortent résultent probablement d'un processus de mémorisation par les futur.e.s enseignant.e.s. Leurs réponses lors des sessions d'examens, par exemple, manquaient d'argumentation et étaient « rarement articulées à la problématique de l'égalité genrée » (Guyaz *et al.*, 2019, p.76). Un autre point soulevé concerne les références utilisées au cours de la formation. L'équipe de recherche a constaté une faible curiosité des étudiant.e.s pour ces références. Autrement dit, elles et ils se contentaient « [...] des textes mis à leur disposition, sans interroger la littérature de référence de manière plus approfondie » (p.87). Pour Guyaz *et al.* (2019), c'est comme si la participation des personnes était motivée avant tout par l'obtention d'un certificat. Les chercheuses et le chercheur en concluent que le module de formation doit être revu afin de favoriser la mise en action des connaissances acquises et la participation des personnes étudiantes lors des séminaires. L'intégration d'éléments de la pédagogie féministe, tel l'accent sur l'expérience et sur l'enseignement antisexiste et antihierarchique (Fisher, 2018, dans Guyaz *et al.*, 2019), est ainsi envisagée. L'ampleur d'une telle formation de même qu'une possible difficulté des participant.e.s à s'ouvrir à des formes de pensée qui ne font pas partie de leur quotidien constitueraient, cependant, des limites à cette proposition, d'après Guyaz *et al.* (2019).

Bien que les contenus ou les méthodes exercent une influence non négligeable sur l'efficacité d'une formation aux adultes, des facteurs qui sont propres aux participant.e.s (y compris la personne formatrice ou enseignante) sont tout de même à considérer. Particulièrement lorsqu'il s'agit d'un sujet considéré délicat, comme le genre. À cet égard, Pasquier et Richard (2018) ont examiné les récits de pratique de 33 formatrices et 1 formateur impliqué.e.s dans cette démarche de sensibilisation. À partir des textes analysés, l'auteur et l'autrice ont repéré trois types de résistances auxquelles les personnes formatrices ont été confrontées : la certitude que l'égalité entre femmes et hommes serait déjà atteinte, la certitude que la formation ne représente que des idées féministes et ne serait donc pas fondée scientifiquement ; et finalement, la certitude (en tant que personne enseignante) qu'il est extrêmement difficile d'intervenir sur les normes du genre puisque nombreuses sont les instances participant à leur reproduction.

Par ailleurs, dans sa recherche-action formation qui a été menée auprès de 13 enseignant.e.s et 247 élèves de cinq écoles rurales (de niveau primaire) en France, Le Saux-Penault (2020) a pu documenter des changements qui se sont produits chez ces personnes quant à leurs perceptions du sexisme et d'autres

obstacles à l'éducation égalitaire concernant les filles et les garçons. L'autrice s'est appuyée sur des concepts comme le pouvoir d'agir, dans une visée transformative et sa recherche avait pour but d'engager ses participant.e.s dans une démarche éducative d'égalité des sexes, à partir d'un dispositif de formation. Pour les élèves, il s'agissait d'albums de la littérature jeunesse pour les faire réfléchir quant aux représentations selon le sexe et leurs impacts concernant l'égalité entre les sexes. D'autre part, la chercheuse a travaillé avec les enseignant.e.s sur des dispositifs pédagogiques les engageant dans des démarches réflexives sur la mise en application de l'éducation à l'égalité des sexes. La chercheuse constate les résultats positifs du dispositif en soulignant que celui-ci, en plus d'avoir permis de dépasser les résistances qu'avaient les participant.e.s au départ, a contribué à l'appropriation du pouvoir d'agir et aux transformations de pratiques.

À la lumière de ce qui précède, nous pouvons constater que la sensibilisation aux inégalités de genre fait de plus en plus l'objet de nouvelles recherches, ce qui est très encourageant. Or, les personnes formatrices d'enseignant.e.s semblent souvent s'heurter à des idées préconçues et à des résistances sans fondement, pourtant très enracinées dans la société. Par ailleurs, ces études ont de toute évidence contribué à une meilleure compréhension du phénomène, particulièrement chez des personnes enseignant à des enfants ou à des jeunes. Or, il ne semble pas y avoir de travaux ayant examiné la question de la sensibilisation aux inégalités de genre chez les enseignantes et enseignants de la FP. Pourtant, les inégalités de genre chez les adultes de ce milieu demeurent tout aussi présentes, comme nous l'avons vu dans les études citées précédemment.

2.2.3 Genre et formation professionnelle

Afin d'expliquer la sous-représentation des filles en apprentissage au sein notamment des lycées professionnels (LP) ou des centres de formation d'apprentis (CFA), Kergoat (2020) a analysé des données recueillies lors d'une enquête MADAA (Mesure et analyse des discriminations d'accès à l'apprentissage), menée en France par Kergoat, Capdevielle, Cart, Ilardi, Saccomanno et Sulzer (2017, cités dans Kergoat, 2020). Des méthodes quantitatives et qualitatives ont été combinées : la passation de questionnaires (1986 réponses exploitables) et des entretiens ethnographiques (21 individus, filles et garçons). En ce qui concerne spécifiquement les témoignages en lien avec les inégalités de genre, l'autrice remarque que certains discours, surtout de la part des filles, révèlent l'influence des interactions avec les équipes éducatives dans leur choix vers les formations « fortement féminisées ». Si d'un côté les filles semblent se soumettre à de telles pratiques genrées, d'un autre côté Kergoat (2020) soutient « [...] qu'on les contraint à y adhérer » (p.214). Celles qui décident de s'orienter vers des métiers non traditionnels rapportent des

difficultés rencontrées, notamment le fait de ne pas être embauchée dû au manque dans certains garages de vestiaire pour les femmes, de même que faire face au harcèlement des collègues et des élèves masculins au CFA, comme le raconte l'une des jeunes interviewées. Celle-ci, après avoir sombré dans une dépression, finit par mettre fin à son contrat pour ensuite choisir une formation dans le secteur de l'esthétique. Par ailleurs, même les filles qui choisissent un secteur plutôt féminin sont confrontées à des exigences qui les renvoient aux attentes liées aux stéréotypes de sexes et aux normes genrées. Ainsi, c'est plutôt la « présentation de soi » qui prime sur les compétences techniques, comme le souligne Kergoat (2020). Les rapports au corps et à l'image (habillement, cheveux soignés, maquillage, dans certains cas), ainsi que des comportements et des attitudes basées sur les attentes sociales envers les femmes semblent dicter les critères liés à leur recrutement.

Quelques résultats de cette enquête semblent confirmer les normes de genre qui se perpétuent dans le secteur de la formation professionnelle, ce qui a été observé par d'autres chercheuses et chercheurs, comme les difficultés à trouver un stage dans un métier non traditionnel, car en général les employeurs ne semblent pas vouloir embaucher les femmes (Mazalon et Beaucher, 2002 ; Pratte et Chatigny, 2009). Pour celles qui sont retenues, Chatigny, Nadon-Vézina, Riel, Couture et Hastey (2012) soulignent les conditions difficiles vécues par quatre élèves femmes en milieu de stage :

Les quatre élèves ont rencontré des difficultés dès la recherche d'un milieu de stage. Même lorsqu'une entreprise acceptait, divers scénarios de rejet sont survenus (en plus du manque d'équipements, toilettes et vestiaires) : accueil hostile et sexiste, demande à la fille de renoncer, car ce n'est pas sa place, tâches d'entretien plutôt qu'associées au métier, menaces physiques [...] (p.25).

Dans le même ordre d'idées, Charest *et al.* (2017) ont étudié l'intimidation et le harcèlement dans le secteur de la construction, à la suite d'une demande de la Commission de la construction du Québec (CCQ). L'équipe de recherche a constaté que les femmes (tout comme les apprentis et les personnes présentant des différences culturelles ou physiques) étaient parmi les principales victimes de ces phénomènes, en plus d'être exposées à d'autres problématiques comme l'isolement, l'ambiance de travail sexiste, des congédiements injustifiés et même des difficultés lors du compagnonnage. Les travailleuses acceptent ces situations plutôt que de les signaler, pour garder leur emploi. Selon les chercheuses et les chercheurs, le domaine de la construction étant un milieu difficile, cette attitude pourrait contribuer au découragement de femmes et à l'abandon des chantiers.

Bien que ces travaux aient pu mettre en lumière les conséquences négatives des rapports sociaux genrés et des inégalités de genre qui sont ancrées dans le secteur de la formation professionnelle, surtout en ce qui concerne les femmes en parcours non traditionnel, la perception des enseignant.e.s de la FP quant à la manière dont le genre s'introduit dans leurs pratiques n'a pas encore été abordée.

2.3 Pratiques enseignantes et pluralité d'approches

Cette section aborde les pratiques enseignantes, puisqu'avant d'explorer comment le genre est pris en compte dans les pratiques enseignantes de la FP, il faut comprendre de quoi il s'agit. Altet, Bru et Blanchard-Laville (2012) définissent la pratique enseignante comme la manière unique dont une personne réalise une activité professionnelle dans un établissement d'enseignement. Ces pratiques (au pluriel parce que les personnes enseignantes réalisent plus d'une activité dans le cadre de leur travail) se caractérisent en outre par ce que fait la personne enseignante lorsqu'elle est dans la classe devant ses élèves, ainsi que par ce qu'elle fait en dehors de celle-ci, comme préparer ses cours, socialiser avec les élèves, avec les collègues, socialiser avec les parents, et comprennent également, d'après Altet (2019) le travail dans sa dimension collective. Ces pratiques sont d'ailleurs mises en place par une personne, un sujet agissant dans le monde et sur le monde, ce qui selon moi, désigne le caractère singulier de l'activité exécutée :

La pratique, ce n'est pas seulement l'ensemble des actes observables, actions et interactions liées aux multiples tâches de l'activité professionnelle, mais cela comporte les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne en interaction avec d'autres avec les réactions, les interactions, les choix, les prises de décision [...] (Altet *et al.*, 2012, p.13).

Dans une perspective située, les pratiques enseignantes semblent ainsi tout sauf neutres et objectives. Le sens donné aux expériences vécues de même que les aspects sociaux, culturels et temporels sont donc à ne pas négliger. Altet *et al.* (2012) soulignent d'ailleurs que de nombreuses personnes dans le milieu de la recherche reconnaissent le caractère multidimensionnel de la pratique enseignante. Par ailleurs, l'analyse de pratiques enseignantes renvoie à des expressions comme pratiques déclarées et pratiques constatées (effectives). Pour Clanet et Talbot (2012), les pratiques dites déclarées font référence à ce que disent les enseignant.e.s à propos de leur pratique, de ce qu'elles et ils font. C'est le sens qu'elles et ils donnent à leurs actions (Altet, 2002). Les pratiques constatées, quant à elles, désignent les connaissances élaborées par les chercheuses et chercheurs, issues de l'observation de pratiques ou d'activités contextualisées. La chercheuse soutient que les pratiques enseignantes, parce que complexes, ne devraient pas être étudiées d'un seul point de vue, c'est pourquoi une approche pluridisciplinaire serait désirable. L'approche

ergonomique de l'activité en serait un exemple. En effet, comme le soutient Riel (2015), en éducation, les pratiques enseignantes « [...] sont accessibles par l'analyse du travail réel » (p.30). De plus, étant donné la contribution de l'ergonomie de l'activité aux enjeux d'enseignement ainsi que son apport de connaissances aux questions de genre dans le secteur de la formation professionnelle, cette approche et plus particulièrement certaines de ses dimensions que je présente ci-dessous, a influencé l'étude des pratiques enseignantes.

2.3.1 Ergonomie de l'activité

L'ergonomie est l'une des sciences qui s'intéressent à l'activité humaine. Selon la définition adoptée par l'International Ergonomics Association (IEA, 2000, cité dans Falzon, 2004), il s'agit d'une discipline qui :

« [...] vise la compréhension fondamentale des interactions entre les humains et les autres composantes d'un système, et la profession qui applique principes théoriques, données et méthodes en vue d'optimiser le bien-être des personnes et la performance globale des systèmes » (p.19).

C'est l'idée d'une ergonomie qui analyse des situations de travail dans le but de les transformer, comme le soulignent Darses et Montmollin (2012). Ce courant de l'ergonomie, appelée l'ergonomie de l'activité, s'intéresse d'une part à la personne en situation de travail, qui se définit comme « un état qu'il est possible de décrire dans ses différents éléments et qui est vécu par les personnes placées dans un cadre de travail particulier, c'est-à-dire une configuration particulière de déterminants » (St-Vincent *et al.*, 2011, p.39) et d'autre part, à toutes les dimensions qui y sont liées. Ensemble ils constituent le modèle de la situation de travail (figure 2.3), centré sur la personne en activité (Vézina, 2001, cité dans St-Vincent, Vézina, Bellemare, Denis, Ledoux et Imbeau, 2011) et la situation de travail.

Ainsi, selon le couplage d'éléments de la situation et des caractéristiques individuelles, les personnes vont déployer des stratégies pour ensuite, en tentant de rester en santé, accomplir leur travail (Vézina, Chatigny et Calvet, 2016). Si les caractéristiques de la personne (âge, sexe, expérience, etc.) peuvent influencer sa façon de travailler, d'autres aspects sont tout de même à considérer, selon ce modèle, lors d'une analyse ergonomique de l'activité. Outre les dimensions physique, mentale et sociale qui sont propres à la personne réalisant l'activité, St-Vincent *et al.* (2011) présentent les déterminants de l'activité réunis en trois catégories principales (le cadre de travail) : les tâches et les exigences, les conditions et les moyens offerts par le milieu et l'environnement social. Dans le cadre de cette recherche, c'est l'activité de la personne enseignante qui importe, plus précisément de la personne qui enseigne en formation

professionnelle. L'activité de la personne et les autres composantes seront détaillées en conséquence (figure 2.4), d'après le modèle adapté par Chatigny et Ouellet (2007), cité dans Riel *et al* (2015).

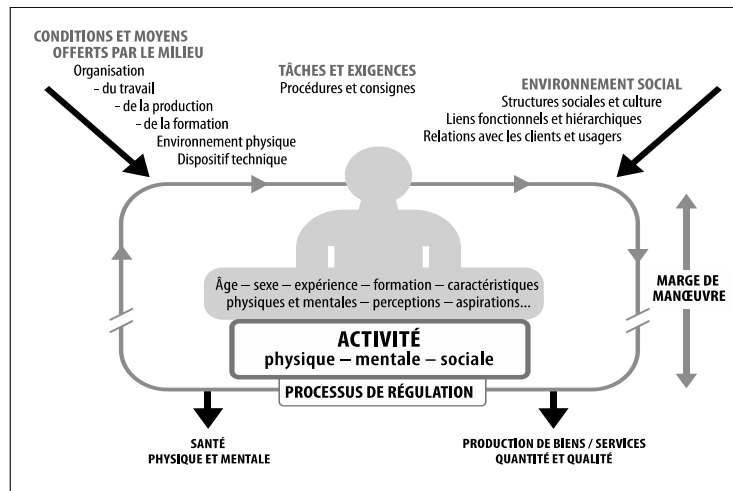


Figure 2.3 Modèle de la situation de travail centré sur la personne en activité (Vézina, 2001, cité dans St-Vincent *et al.*, 2011).

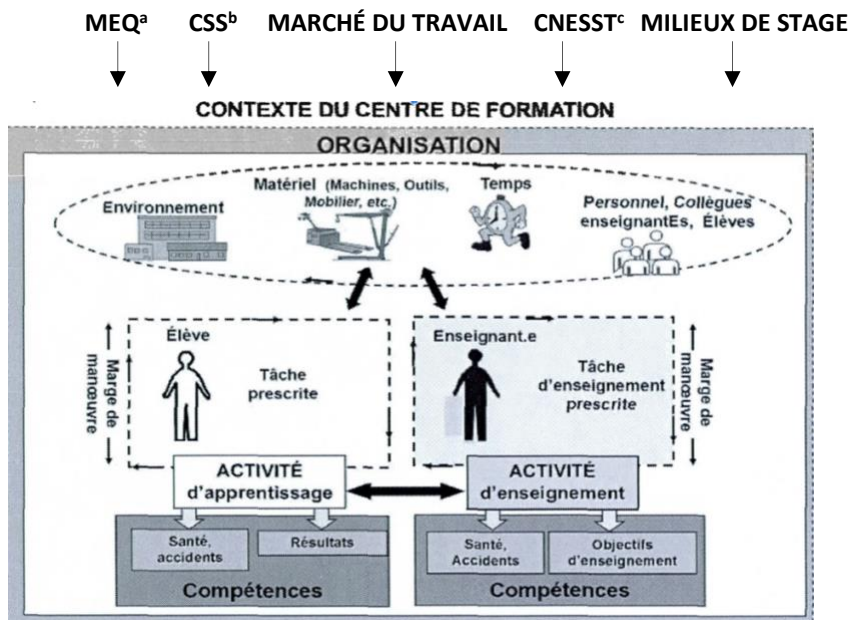


Figure 2.4 Modèle de la situation de travail des enseignant.e.s de la formation professionnelle au secondaire. (Chatigny et Ouellet, 2007, citées dans Riel, 2015). Quelques instances ont été mises à jour (a, b et c), selon le contexte actuel : a – ministère de l'Éducation du Québec ; b – Centre de services scolaires ; c – Commission des normes, de l'équité, de la santé et de la sécurité du travail.

2.3.1.1 Activité et activité de la personne enseignante

Dans le modèle de Vézina (2001, cité dans St-Vincent *et al.*, 2011) présenté à la figure 2.3, la personne qui réalise l'activité est placée au centre de la situation de travail. Ses dimensions physique, mentale et sociale y figurent et doivent être prises en compte lors d'une analyse de l'activité, car elles influencent également la manière dont la personne accomplit ses tâches. En ergonomie, la tâche prescrite représente la tâche qui est attribuée à la personne (St-Vincent *et al.*, 2011), alors qu'une activité désigne ce que la personne met en place pour exécuter la tâche (Falzon et Teiger, 2011), à partir de son interprétation de celle-ci.

De même, selon Vidal-Gomel (2021), l'activité d'un sujet, dans toutes ses dimensions, serait déterminée par ses caractéristiques individuelles, telles que son état de santé, son expérience, sa formation ainsi que par les composantes des situations comme les ressources mises à la disposition, l'organisation du travail, etc. C'est pourquoi l'activité agit à la fois *sur le sujet et sur les situations* (Vidal-Gomel, 2021) : « d'une part, l'activité produit des résultats. Au travail, il s'agit de production de biens ou de services (matériels ou non). D'autre part, elle a des effets sur le sujet (fatigue, satisfaction, acquisition d'expérience et de compétences, etc.) » (p. 157-158).

Pour ce qui est de l'enseignant.e, tout ce qu'elles et ils font dans une classe ou en dehors de celle-ci, dans le cadre de leur travail, fait partie de ses activités, comme nous l'avons vu au point 2.2. Par ailleurs, Amigues (2003) souligne que l'activité enseignante relie la tâche de conception d'un cours à sa réalisation, à laquelle participent la personne enseignante, ses collègues de travail et ses élèves, ce qui met en évidence la nature interactive de l'activité et le rôle actif de ces participant.e.s, dans la redéfinition des tâches prescrites.

Dans cette optique, pour reprendre l'idée de Vidal-Gomes (2021) à propos de l'action de l'activité sur le sujet et sur les situations, lorsqu'il est question des situations qui concernent les rapports sociaux entre les femmes et les hommes, on pourrait penser que travailler avec une prise en compte du genre dans des pratiques enseignantes aurait des effets sur les personnes et sur les contextes.

2.3.1.2 Processus de régulation et marge de manœuvre

Un individu en situation de travail réalise ses tâches dans un contexte qui n'est pas statique. Autrement dit, son activité est en adaptation constante, dans un processus de régulation (St-Vincent *et al.*, 2011). En effet, dès qu'en activité, une personne cherche — de manière consciente ou non — « la conservation de

l'équilibre entre le maintien de la santé et l'atteinte des objectifs correspondant aux tâches » (p.55). Ainsi, elle développe des stratégies pour tenter de conserver cet équilibre. D'ailleurs, lorsque celles-ci se révèlent insuffisantes cela signifie que le processus de régulation n'est plus opérationnel, ce qui amène la personne à faire un compromis, c'est-à-dire qu'il est probable qu'elle change ses procédés afin de s'adapter à une situation de travail donnée. Elle peut également avoir l'intention de réaliser une activité et ne pas le faire, ce que Clot (2015) appelle en clinique de l'activité, l'activité empêchée (contrariée). L'auteur avance que l'activité réalisée n'est qu'une partie de l'activité réelle et que cette dernière comprend également ce que la personne tente de faire sans succès, ce qu'elle aurait voulu faire et même ce qu'elle fait pour ne pas avoir à accomplir ce qui est « à faire ».

Selon St-Vincent *et al.* (2011), ce changement dans le maintien de l'équilibre n'est pas sans conséquence, soit sur la santé de la travailleuse ou du travailleur, soit sur l'accomplissement des objectifs liés à la tâche. Cette affirmation pourrait possiblement s'appliquer à l'activité réalisée tout comme à l'activité empêchée suivant ce que propose Clot (2015). Ainsi, une décision de la part du sujet, de ne pas faire ce qui est à faire pourra avoir un double impact : sur sa santé, comme éprouver de la frustration ou de l'insatisfaction face à un objectif non atteint, sur l'efficacité ou la qualité du service offert ou du bien produit. En effet, une activité, un mouvement empêché peut faire en sorte que le travail représente un risque pour la santé et l'efficacité (Clot, 2011). Dans le même ordre d'idées, le concept de marge de manœuvre est intimement lié au processus de régulation puisqu'elle se traduit, d'après les autrices et les auteurs, par l'espace dont dispose une personne pour réguler son activité. Pour Coutarel, Caroly, Vézina et Daniellou (2015), les marges de manœuvre découlent à la fois de caractéristiques du milieu et de celles de l'individu, ce qui les fait varier.

Concernant l'activité enseignante, plusieurs facteurs peuvent influencer le processus de régulation et la marge de manœuvre. En effet, il agit d'une activité complexe qui comporte des exigences sur plusieurs plans, dont l'émotif et le cognitif, selon Messing et Seifert (2002). Les autrices soulignent que le niveau de complexité de l'activité s'élève pour les femmes qui enseignent aux adultes, entre autres, dû à des difficultés qu'ont certains étudiants masculins à reconnaître une femme dans une position d'autorité. Confrontées à des conditions de travail éprouvantes, comme c'était le cas des contrats à durée limitée, ces femmes ne semblaient pas avoir une grande marge de manœuvre et finissaient donc par éviter la confrontation par crainte du non-renouvellement de leur contrat.

2.3.1.3 Tâches et exigences

Pour St-Vincent *et al.* (2011) la tâche comprend ce qui est attendu d'une personne dans son milieu de travail et elle est définie par des procédures, par des normes de l'organisation. Des précisions en lien avec ces tâches, c'est-à-dire la manière dont elles devraient être accomplies constituent, ce qu'en didactique professionnelle Holgado (2019) décrit comme étant les exigences. Celles-ci peuvent également concerner la charge mentale, physique, émotionnelle, puisqu'au-delà des exigences organisationnelles, la personne a ses propres exigences, comme le soutiennent St-Vincent *et al.* (2011), par rapport, par exemple, à la qualité et à la quantité de travail qu'elle doit fournir. L'enseignant.e de la FP « dispense des activités d'apprentissage et de formation aux élèves » (Comité patronal de négociation pour les centres de services scolaires francophones [CPNCF], 2021, p.233) et se voit prescrire les tâches suivantes :

1) de préparer et de dispenser des cours dans les limites des programmes autorisés ; 2) d'aider l'élève dans l'établissement de son profil de formation en fonction de son plan de carrière et de ses acquis ; 3) d'aider l'élève à choisir des modes d'apprentissage et à déterminer le temps à consacrer à chaque programme et de lui signaler les difficultés à résoudre pour atteindre chaque étape ; 4) de suivre l'élève dans son cheminement et de s'assurer de la validité de sa démarche d'apprentissage ; 5) de superviser et d'évaluer des projets expérimentaux et des stages en milieu de travail ; 6) de préparer, d'administrer et de corriger les tests et les examens et de remplir les rapports inhérents à cette fonction ; 7) d'assurer l'encadrement nécessaire aux activités d'apprentissage en collaborant aux tâches suivantes : l'accueil et l'inscription des élèves, le dépistage des problèmes qui doivent être soumis aux professionnelles ou professionnels de l'aide personnelle, l'organisation et la supervision des activités socioculturelles et, s'il y a lieu, la surveillance des élèves ; 8) de veiller à l'équipement utilisé dans le cadre des activités d'apprentissage reliées à son enseignement ; 9) de contrôler les retards et les absences de ses élèves ; 10) de participer aux réunions en relation avec son travail ; 11) de s'acquitter d'autres fonctions qui peuvent normalement être attribuées à du personnel enseignant (CPNCF, 2021, p.233-234).

Au Québec, le travail du personnel enseignant est défini en matière de compétences (Holgado, 2019) par le MEQ, à l'issue de l'analyse de profession. Le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante est l'un des documents utilisés à cet effet. Dans sa version la plus actuelle, il comporte treize compétences (MEQ, 2020). Une liste synthétique de ces compétences a été élaborée et est présentée au tableau 2.1.

Tableau 2.1 Les treize compétences de la profession enseignante, adapté de MEQ (2020).

1) agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture	8) soutenir le plaisir d'apprendre
2) maîtriser la langue d'enseignement	9) s'impliquer activement au sein de l'équipe-école
3) planifier les situations d'enseignement et d'apprentissage	10) collaborer avec la famille et les partenaires de la communauté
4) mettre en œuvre les situations d'enseignement et d'apprentissage	11) s'engager dans un développement professionnel continu et dans la vie de la profession
5) évaluer les apprentissages	12) mobiliser le numérique
6) gérer le fonctionnement du groupe-classe	13) agir en accord avec les principes éthiques de la profession
7) tenir compte de l'hétérogénéité des élèves	

Tâches et exigences combinées, je constate qu'enseigner en formation professionnelle au secondaire au Québec semble représenter un gros défi, notamment en ce qui a trait à l'écart entre le travail prescrit et le travail réel. En effet, mettre ensemble les compétences acquises sur le terrain lors de la pratique du métier, et celles requises pour enseigner peut s'avérer complexe (Chatigny, Lévesque et Riel, 2012) pour ceux et celles qui décident de faire le passage de l'exercice du métier à l'enseignement. En outre, Riel (2015) souligne que les tâches liées à la profession enseignante sont également sujettes aux exigences du marché du travail, des milieux de stage et de la CSST²⁰, par exemple, et que le genre peut les influencer.

À ce sujet, rappelons le parcours unique des enseignant.e.s de la FP qui au-delà de partager les mêmes compétences avec les autres catégories d'enseignant.e.s (et ce même si ces personnes ne réalisent pas le même travail), elles et ils se trouvent dans un contexte très marqué par la division sexuelle du travail, comme nous l'avons vu au chapitre précédent. De plus, selon la compétence 7 du référentiel de compétences (tableau 2.1), les enseignant.e.s doivent « tenir compte de l'hétérogénéité des élèves », ce qui peut comprendre, entre autres, le genre des élèves. Relevant du travail prescrit, cette exigence, dans le cadre de la présente recherche, suscite des réflexions quant à la présence et à la mobilisation des

²⁰ L'actuelle CNESST

ressources documentaires qui soutiendraient les enseignant.e.s dans la réalisation du travail réel lorsque les enjeux de genre sont présents.

2.3.1.4 Conditions et moyens offerts par le milieu

Parmi les déterminants relevant de l'entreprise et qui influencent la réalisation d'une activité, St-Vincent *et al.* (2011) mettent l'accent sur l'organisation du travail, l'organisation de la production de biens ou de services, l'organisation de la formation, l'environnement physique et le dispositif technique. Selon les autrices et les auteurs, l'organisation du travail comprend, entre autres, la distribution de tâches, les heures de travail, la composition des équipes. De façon générale, un.e enseignant.e de la formation professionnelle occupant un poste à temps plein travaille 32 heures par semaine : 20 heures consacrées à la tâche éducative — prestation des cours, encadrement, surveillance — et 12 heures allouées à d'autres activités professionnelles (CPNCF, 2021). L'organisation de la production de biens ou de services comprend les procédures et les processus mis en place et qui touchent les produits et les services offerts par les établissements (St-Vincent *et al.*, 2011). En formation professionnelle, cela « correspond à la composition des groupes, au nombre d'élèves par classe, aux attentes envers la diplomation et au budget pour les équipements, outils et matériel nécessaires à l'enseignement et à l'apprentissage » (Riel, 2015, p.37).

Par ailleurs, je reviens particulièrement sur l'organisation du travail et m'appuie sur la recherche de Chatigny *et al.* (2012), qui ont décrit la situation de travail de personnes enseignant dans trois programmes d'études de la FP. Il en ressort que, considérant le nombre et la diversité de tâches à réaliser, leur temps serait limité, ce qui semble créer un sentiment d'impuissance chez les enseignant.e.s, comme si elles et ils ne pouvaient pas agir sur les facteurs organisationnels de leur travail. Le sentiment d'impuissance ainsi que le manque de temps qui découlent de l'organisation du travail pourraient être ressentis par d'autres enseignant.e.s, d'après moi. J'y reviens donc parce qu'il s'agit d'un déterminant qui influence certes la santé de la personne enseignante, comme éprouver du stress et présenter des troubles musculosquelettiques liés au travail (Chatigny *et al.*, 2012), mais aussi la mission scolaire, d'instruire, de socialiser et de qualifier l'élève (*Loi sur l'instruction publique*. RLRQ, c.I-13.3).

Cette mission est confiée majoritairement aux personnes enseignantes, de ce que j'entends, et souvent par manque de temps elles et ils finissent par prioriser la mission d'instruire, de faire réussir les élèves, par conséquent, il y a peu ou presque pas de temps consacré à la socialisation, comme le soulignent Portelance, Martineau, Presseau et Rojo (2012) dont l'étude s'inscrit dans le champ de la sociologie de l'éducation. Il

me semblerait ainsi que les aspects qui composent l'organisation du travail peuvent représenter des freins au développement d'une conscience critique et à la formation d'adultes engagés dans la lutte contre les injustices sociales, y compris celles que subissent les femmes.

Concernant l'organisation de la formation, des facteurs tels le dispositif de formation, les contextes d'apprentissage, de même que la personne formatrice doivent être considérés (St-Vincent *et al.*, 2011). D'ailleurs, comme nous avons pu voir au point 1.6.3, les enseignant.e.s de la FP doivent suivre une formation universitaire lors de leur transition vers l'enseignement, ce qui constitue un défi supplémentaire à leur intégration au poste. En effet, bien que nécessaire, cette formation universitaire obligatoire provoque des bouleversements dans leur vie personnelle et professionnelle, documentés notamment par certains travaux en sociologie de l'éducation : des difficultés à concilier la famille, le travail et les études (Deschenaux et Tardif, 2016), des inquiétudes et des insécurités liées à la fois à l'apprentissage en contexte universitaire et à l'entrée en enseignement (Balleux, 2011 ; Deschenaux et Roussel, 2010).

Pour ce qui est de l'environnement physique, d'après St-Vincent *et al.* (2011), il comprend les espaces (aménagement des postes de travail, des rangements pour les outils) — ce qui correspondrait, par exemple, aux salles de classe et aux locaux de cours pratiques en FP (Riel, 2015) — et les ambiances physiques (le bruit, l'éclairage, les sources de chaleur, la qualité de l'air, etc.). Les caractéristiques des moyens (outils, matériels, équipements) utilisés dans un contexte d'enseignement et d'apprentissage, par exemple, correspondent aux déterminants du dispositif technique (Riel, 2015). Pour l'auteurice, nous trouvons le dispositif technique tant « en classe (tableau, ordinateur, mobilier, etc.), en classe pratique (équipements, outils, matériel nécessaire à l'apprentissage, postes de travail, etc.) que hors classe (mobilier de bureau, téléphone, ordinateur, etc.) » (p.38).

2.3.1.5 Environnement social

D'après le modèle présenté à la figure 2.3, trois principaux déterminants constituent l'environnement social : les structures sociales et la culture, les liens fonctionnels et hiérarchiques, et les relations avec les clients et les usagers (St-Vincent *et al.*, 2011). Tout comme les déterminants évoqués précédemment, les facteurs relevant de l'environnement social agissent sur l'activité ainsi que sur la personne qui la réalise. De plus, d'après St-Vincent *et al.* (2011), certains aspects comme les structures sociales et la culture vont même réguler l'influence d'autres composantes, telle l'organisation du travail et de la production de biens

ou de services. Les premiers comprennent, notamment, les modes de communication, le style de gestion et de supervision (Vézina, 2001).

Pour leur part, St-Vincent *et al.* (2011) y ajoutent les syndicats, les comités, les rapports sociaux de sexe, de génération et les politiques sociales, qui renvoient aux relations de travail découlant des structures sociales et de la culture de l'établissement. De surcroît, pour ce qui est de la formation professionnelle, la culture de métier y joue un rôle important, comme le soutient Riel (2015) et d'après ce que révèlent les travaux exposés dans la problématique, constaté surtout dans les rapports sociaux de sexe et les obstacles au parcours de femmes en formation.

De plus, des interactions qu'entretient la personne en activité avec ses interlocutrices et interlocuteurs (des supérieur.e.s, des collègues de travail, des client.e.s, par exemple) constitueraient les déterminants des liens fonctionnels et hiérarchiques, ainsi que des relations avec la clientèle et les personnes usagères (St-Vincent *et al.*, 2011). Pour Riel (2015), ces relations seraient de nature verbale, comme des échanges en personne ou au téléphone, ou non-verbale, tels les regards, gestes, etc.

Par ailleurs, St-Vincent *et al.* (2011) considèrent les besoins et les attentes de différentes personnes interlocutrices comme des déterminants de l'activité de la personne, de la même manière que celle-ci (pour les mêmes raisons) peut influencer l'activité que réalisent les autres personnes. Toutefois, la nature des relations établies n'est pas unique. Ainsi, elles et ils précisent qu'il faut tenir compte des différentes personnes avec qui le sujet interagit dans le cadre de son travail. Les interactions avec ses collègues du milieu, par exemple, pourraient s'inscrire dans une dimension collective, ce qui renvoie aux notions de collectif de travail, travail collectif et activité collective.

Pour Caroly (2019), un collectif de travail n'est pas une équipe de travail, mais plutôt un « ensemble de personnes » partageant des exigences d'un métier et qui respecte la « façon de faire » de toutes les parties prenantes, en plus de participer « à soutenir les stratégies de préservation de la santé de *chacun* » (p.105). Il fonctionne comme une « mémoire » du travail collectif (Clot, 2015). Celui-ci peut d'ailleurs, se définir comme « la manière dont les opérateurs et les opératrices vont plus ou moins coopérer de manière efficace et efficiente dans une situation de travail » (Avila Assunção, 1998 ; De La Garza et Weill-Fassina, 2000, cités dans Caroly et Barcellini, 2013, p.33), alors que l'activité collective d'après Caroly (2010) se caractérise par l'articulation entre les deux. Les interactions émergeant du travail collectif semblent

souvent prendre la forme d'une coopération, d'une collaboration²¹ (De La Garza et Weill-Fassina, 2000, citées dans Cuvelier et Caroly, 2011) ou d'une relation d'entraide (Avila Assunção, 1998, cité dans Cuvelier et Caroly, 2011).

En sciences de l'éducation Marcel, Dupriez et Bagnoud (2007) soulignent que le personnel enseignant travaillant sur un même projet qui vise le même objectif, par exemple, le développement d'un outil d'évaluation constitue une forme de collaboration. De plus, la coopération est illustrée d'un exemple d'une classe-atelier, dans laquelle deux enseignant.e.s travaillent ensemble afin d'articuler des objectifs théoriques et pratiques d'une formation. Les interactions avec d'autres collègues enseignantes ou enseignants, de même qu'avec d'autres acteurs du milieu (la direction de l'école, le personnel du conseil pédagogique) font ainsi partie de la réalité de la personne enseignante et la dimension collective de son travail. Le travail collectif peut d'ailleurs s'avérer très bénéfique sur le plan des savoirs enseignants, vu la possibilité d'apprendre à partir de l'expérience des autres. Cette expérience constitue pour Tardif (2007) un savoir partagé par des personnes intégrées dans un collectif.

Dans l'ensemble, malgré l'aspect solitaire du travail de l'enseignant.e qui est devant ses élèves, nous y voyons des représentations collectives de l'activité enseignante. En formation professionnelle, notamment, l'entraide entre les collègues semblerait fondamentale lors de l'entrée en enseignement. À ce sujet, Riel, Chatigny et Messing (2016), dans leur recherche sur le travail collectif d'enseignantes de la formation professionnelle, ont constaté que le fait de vivre des expériences semblables — suivre une formation universitaire en enseignement professionnel et ne pas avoir beaucoup d'expérience en tant qu'enseignant.e — semble accroître ce type de relation, que ce soit pour préparer des cours et des évaluations ou dans des moments de soutien en lien avec les études universitaires. La collaboration est également observée dans certains CFP et dans ce contexte, consiste à partager des tâches selon les forces et le domaine d'expertise de chaque personne enseignante impliquée. Dans l'étude de Riel *et al.* (2016), la collaboration a représenté la plupart des interactions observées entre les enseignant.e.s.

Les autrices en concluent que « ces enseignantes ne sont pas complètement isolées et ont accès au travail collectif. Il en ressort également que ces diverses formes de travail collectif (collaboration, entraide et

²¹ Collaboration: les opératrices et les opérateurs partagent *un but commun à court ou moyen terme*, exécutant sur *un même objet* des opérations distinctes, reliées entre elles; coopération: ensemble et partageant le *même but proximal*, les opératrices et les opérateurs travaillent sur *le même objet ou un objet proximal*, tout en se partageant des tâches dans un même espace de travail; entraide: aider quelqu'un dans ses fonctions, dans ses tâches.

coopération) leur permettent de s'intégrer, de développer de nouvelles compétences et de réguler la charge de travail » (p.58). Néanmoins, leur parcours serait marqué par des rapports inégaux et par des interactions chargées d'attitudes et de comportements discriminatoires à leur égard, ce qui pourrait rendre difficile leur accès au travail collectif, d'après les autrices. Riel *et al.* (2016) soulignent en outre que le cadre de travail des enseignant.e.s ne semble pas favoriser la réalisation du travail collectif. Concernant la formation générale, Tardif (2007) ajoute pour sa part que le travail ne serait pas collectif puisque le personnel enseignant contrôle peu « [...] les programmes, les horaires, l'organisation par classes et degrés, etc. » (p.178). Dans cet ordre d'idées, l'auteur soutient que les décisions influençant la dimension collective sont prises à l'extérieur des murs de l'école et par des personnes non enseignantes.

Au-delà des interactions avec ses collègues enseignant.e.s et d'autres actrices et acteurs du milieu de travail, les relations établies avec les élèves sont tout aussi déterminantes de la situation de travail du personnel enseignant, comme illustré à la figure 2.4. De plus, en étant également en activité (d'apprentissage, dans leur cas), leurs caractéristiques (âge, sexe, expérience, etc.) de même que leurs comportements et leurs attitudes influencent l'activité de la personne enseignante tout comme ces élèves sont influencé.e.s par celle-ci, comme le souligne Riel (2015). Nous pouvons penser aux attentes des élèves envers la personne enseignante de même qu'aux représentations qu'elles et ils ont de celle-ci. À titre d'exemple, les dimensions cognitive et émotionnelle de l'activité de femmes enseignant un MPM en FP peuvent être davantage sollicitées, comme l'ont constaté Riel *et al.* (2015), en fonction des défis rencontrés dans leur milieu de travail : des élèves et des collègues du sexe masculin qui questionnent leurs compétences, des blagues sexistes à leur égard, le fait de devoir garder le contrôle de leurs émotions (dans le contexte de la gestion de classe). Pour leur part, les enseignant.e.s participent au processus d'apprentissage de même que de socialisation des élèves, c'est pourquoi leurs attentes et exigences envers ces dernières et ces derniers sont également influencées par leurs représentations de ces personnes.

Par ailleurs, dans le domaine des sciences sociales, en ce qui concerne notamment les rapports sociaux de sexe, Ducret et Lamamra (2005) affirment que ceux-ci « [...] ne sont pas exempts d'attitudes de domination. Le curriculum caché apprend aux un-e-s et aux autres à prendre la place ou à la céder, à prendre la parole ou à se taire » (p.30). Pour les autrices, cette situation s'appliquerait d'ailleurs non seulement aux enseignant.e.s mais aussi aux apprenant.e.s (les élèves). À cet effet, examiner l'activité enseignante pourrait favoriser la compréhension de ce qui est en jeu dans les interactions entre les enseignant.e.s et

les élèves dans la classe (Ducret et Lamamra, 2005). Ici, il s'agit notamment des interactions verbales et non-verbales. Dans une perspective de l'ergonomie de l'activité, ces actions peuvent se retrouver dans la description du « comment » une activité se déroule (St-Vincent *et al.*, 2011).

2.4 Éléments retenus

Des modèles, outils et concepts présentés dans ce cadre de référence, voici ceux sur lesquels je me suis appuyée pour mobiliser le cadre méthodologique : le concept de genre, comme des rapports sociaux de sexe, afin de dégager les éléments du contexte étudié pouvant avoir un impact sur le parcours des femmes. De plus, des pédagogies féministes, je retiens les pratiques qui pourraient désigner l'approche genre (Ollagnier, 2014), comme la reconnaissance de l'expérience en tant que source de savoirs légitimes, le développement d'un esprit critique, un questionnement et une déconstruction des rapports de pouvoir de même qu'une lutte contre les différentes formes d'inégalités, notamment celles qui ont trait au genre. Je retiens également le modèle de la Toile de l'équité de Claudie Solar comprenant ses quatre axes (silence/parole, passivité/participation active, impuissance/prise du pouvoir, omission/mémoire). Ces choix peuvent enrichir l'analyse, puisqu'ils permettent d'étudier la prise en compte ou la non prise en compte du genre dans des pratiques enseignantes, en mettant en évidence des actions des personnes enseignantes qui contribuent ou nuisent à l'égalité dans des espaces éducatifs.

Les éléments soulevés dans l'enquête du CSF (2016) ayant trait particulièrement aux représentations des inégalités de sexe chez les personnes enseignantes, aux stratégies mobilisées et aux solutions proposées pour contrer ces inégalités dans le milieu scolaire ont aussi été retenus. Même si l'étude n'a pas été menée auprès d'enseignant.e.s de la FP, elle a relevé néanmoins des questions de genre dans les pratiques d'enseignant.e.s dans des écoles québécoises.

À cela s'est ajouté le modèle de situation de travail de St-Vincent *et al.*(2011) pour identifier les déterminants qui influencent les pratiques enseignantes. Il est important de mentionner que ce ne sont pas tous les déterminants du modèle de la situation du travail qui ont été retenus pour l'analyse et la discussion des résultats. Dans le cadre de la présente étude, je me suis particulièrement appuyée sur les composantes concernant les caractéristiques individuelles, les tâches et exigences, les ressources internes et externes, ainsi que l'environnement social. À ce sujet, il faut noter que cette étude n'a pas la prétention de réaliser une analyse de l'activité enseignante, raison pour laquelle je privilégie l'expression « pratiques enseignantes ». Ce sont les composantes du modèle de la situation du travail qui sont empruntées à

l'approche ergonomique dans le but de faire ressortir comment le genre est pris (ou non) en compte dans la pratique des enseignant.e.s de la FP et d'explorer les effets de cette prise en compte.

2.5 Objectifs spécifiques

L'objectif général de la présente recherche est d'explorer la prise en compte genre dans les pratiques des enseignantes et des enseignants de la formation professionnelle au Québec. Dans le but de répondre à cet objectif général, les trois objectifs spécifiques suivants ont été déterminés :

- Caractériser les enjeux de genre auxquels les personnes enseignantes sont confrontées dans leur pratique.
- Décrire les facteurs facilitants et les obstacles à la prise en compte du genre par les enseignantes et enseignants.
- Explorer les effets perçus de la prise en compte du genre sur les pratiques enseignantes.

CHAPITRE 3

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Dans ce chapitre, je présente la posture épistémologique que j'ai adoptée tout au long de ma démarche scientifique, de même que l'approche de la recherche. Ensuite, je décris les critères de sélection des participant.e.s ainsi que les démarches entreprises lors du recrutement, suivies de techniques de collecte, de traitement et de l'analyse de données. Je termine le chapitre en présentant la rigueur méthodologique de ma démarche ainsi que les considérations éthiques.

3.1 Posture épistémologique de la chercheuse : un parcours en construction

J'ai hésité longtemps avant de vouloir me situer, prendre une place dans cette recherche et je soupçonne que cela soit dû à mes années de travail comme biologiste, qui m'ont plongée dans l'objectivité du courant positiviste. Toutefois, petit à petit je me suis rapprochée de mon sujet et de ma propre subjectivité, jusqu'à réaliser que mon projet pouvait peut-être dépasser le paradigme interprétativiste, c'est-à-dire que mon but était certes de connaître la réalité du milieu, écouter les participant.e.s. Ainsi, j'adoptais une posture épistémologique interprétativiste, selon Savoie-Zajc (2018), puisqu'il était question de comprendre le sens que les personnes donnaient à leurs expériences. De plus, ma recherche est née d'un désir de contribuer au changement social, à une prise de conscience des inégalités. C'est ce désir de voir se transformer les rapports inégaux entre les femmes et les hommes qui est à la base de la posture que j'ai adoptée tout au long de ce projet.

À mon avis, les interactions d'enseignement-apprentissage désignent, avant tout, des situations sociales et contextualisées, ce qui caractérise une recherche critique qui « [...] adopte non seulement une façon différente de produire le savoir, mais elle conduit à la production d'un savoir d'un autre type : un savoir qui éclaire et catalyse le changement social, l'émancipation » (Sauvé, 2005, p.38). C'est ainsi que je me suis également appuyée sur une approche critique. Puisqu'au-delà de nouvelles connaissances scientifiques mises en lumière par la présente étude, j'ai pu en quelque sorte faire ressortir les enjeux pragmatiques et politiques qui la recouvraient. Pragmatique parce que je me suis concentrée sur les pratiques enseignantes, et donc « il s'agit de résoudre les problèmes de la pratique » (Van Der Maren, 2014, p.36) ou d'en fournir des pistes de solution, comme cela fut le cas. Il est également possible d'y retrouver des retombées de transformation de la situation actuelle. Politique parce que je possède un vif intérêt pour la transformation sociale et pour des actions qui visent un changement sur le plan normatif transformant par conséquent « les conduites », ce qui caractérise d'après Van Der Maren (2014) l'enjeu politique. D'ailleurs, c'était dans cette idée de transformer une réalité ou du moins de susciter des

dialogues à propos du genre chez les enseignant.e.s œuvrant dans le milieu étudié que j'ai pu reconnaître en partie l'enjeu politique de cette recherche.

Dans une perspective féministe, mes réflexions sur mon rapport aux savoirs situés (Haraway, 1988), c'est-à-dire d'où je parle et la place que j'occupe m'ont amenée à la conclusion que mon « bricolage » — terme que j'ai entendu lors d'un cours avec la professeure Francine Descarries et qui selon moi représente avec justesse la construction de connaissances — du féminisme dans ses dimensions politiques, théoriques, méthodologiques, épistémologiques nourrit constamment ma « boîte à outils ». Ainsi, si j'assume un positionnement situé, je reconnais tout de même que mes savoirs sont en construction, ce qui m'a peut-être limitée et me limite encore dans mes propos.

Enfin, dans le cadre de cette étude, j'ai suivi une démarche inductive et générative, stratégie utilisée lorsqu'il s'agit de partir d'une situation concrète, d'une formulation provisoire du problème et de la question générale (Chevrier, 2009) et c'est ainsi que le chemin s'est bâti, à partir des données et des pistes émergeant du terrain.

3.2 Approche exploratoire et qualitative

Comme nous avons pu le constater, les enjeux de genre liés aux pratiques enseignantes dans le secteur de la formation professionnelle ont été peu étudiés. Par conséquent, il s'agit d'un phénomène peu connu. J'ai donc visé à mettre en lumière les enjeux qui entourent les rapports sociaux entre les femmes et les hommes selon les enseignant.e.s auprès d'adultes et de jeunes adultes dans le secteur de la formation professionnelle au Québec, ce qui a fait en sorte que la présente recherche s'est inscrite dans le domaine de la découverte ou de l'exploration qui vise à « comprendre un phénomène selon le point de vue des personnes qui en ont fait l'expérience » (Fortin et Gagnon, 2016, p.16). De même, puisque j'ai examiné des mots et des propos de participant.e.s, « soit des données qui se mesurent difficilement [...] » (Savoie-Zajc, 2018, p.193), cette recherche a adopté une approche qualitative.

3.3 Critères de sélection et recrutement des participant.e.s – enseignant.e.s

D'après Savoie-Zajc (2018), dans une recherche qualitative/interprétative, le choix des participant.e.s est intentionnel, c'est-à-dire que les personnes sont sélectionnées sur la base de critères spécifiques. En ce qui concerne cette recherche, ces critères étaient les suivants : posséder au moins cinq ans d'expérience en enseignement, soit, un.e enseignant.e. considéré.e expérimenté.e, qui disposerait « [...] d'un bon bagage de savoirs d'expérience, de routines professionnelles et d'un bon enracinement dans le milieu scolaire [...] » (Mukamurera, 2014, p.16) ; enseigner à des élèves adultes de 20 ans et plus, étant donné

qu'il s'agit d'une variable utilisée par l'Institut de la Statistique du Québec concernant la fréquentation scolaire en FP (voir point 1.4.2) et qu'à cette strate d'âge, ces adultes sont plus susceptibles (que les élèves de 19 ans et moins), à mon avis, d'avoir quelques expériences de vie ; enseigner dans un programme menant à un Diplôme d'études professionnelles (DEP), vu les enjeux de genre soulevés par les recherches soulignées aux chapitres 1 et 2, de même que ce que j'ai considéré comme étant le besoin du milieu, d'après mes discussions avec quelques personnes qui travaillent dans des centres de formation professionnelle.

Par ailleurs, le recrutement s'est déroulé comme suit : d'abord, j'ai communiqué par courriel avec les directions de plusieurs centres professionnels, en leur présentant mon projet et en demandant leur autorisation, par le biais de la signature du formulaire de consentement (*voir Annexe A*), afin de pouvoir procéder à l'étape de recrutement des participant.e.s. Dans le formulaire de consentement envoyé aux directions des CFP, je sollicitais leur collaboration pour diffuser mon invitation et mes coordonnées auprès des personnes enseignantes d'un programme de DEP afin que les personnes intéressées puissent communiquer avec moi directement. Ainsi, de huit personnes m'ayant contactée pour signifier leur intérêt à participer à l'étude, je n'ai pu qu'en retenir six, puisque les deux autres enseignant.e.s possédaient moins de 5 ans d'expérience dans la profession. Pour les autres, une fois les critères d'inclusion vérifiés, je les ai invité.e.s à lire et signer le formulaire de consentement (*voir Annexe B*) que je leur ai envoyé par courriel. La date et l'heure pour la réalisation des entretiens ont été choisies par les personnes participantes et je restais disponible si jamais il y avait des imprévus ou des changements dans leur horaire. J'ai utilisé en outre la technique d'échantillonnage en boule de neige ou « snowball sampling » (Beaud, 2021), en demandant aux personnes participantes si elles connaissaient d'autres personnes enseignantes dans leur réseau de contacts qui répondaient aux critères de sélection et qui pouvaient éventuellement accepter de participer à l'étude.

D'autre part, j'ai privilégié la participation volontaire parce qu'il s'agit d'une technique à utiliser, notamment, lorsque nous avons besoin de questionner des personnes à propos de sujets délicats (Beaud, 2021), comme le genre, dans le cas de la présente recherche. Par ailleurs, mon invitation mettait en évidence l'objet de ma recherche, soit les enjeux de genre dans les pratiques enseignantes dans le domaine de la FP. Ainsi, je m'attendais à ce que les enseignant.e.s intéressé.e.s à y participer soient des personnes déjà sensibilisées aux rapports d'inégalités entre les femmes et les hommes, particulièrement dans ce milieu, ce qui aurait pu apporter des biais aux résultats de la présente recherche. Or, ce ne fut pas tout à fait le cas, comme nous le verrons au chapitre 4, ce qui a fini par contribuer à la diversité des données recueillies, s'avérant ainsi une surprise pour moi et un apport important à la recherche dans ce domaine.

3.4 Collecte de données

Cette section présente les instruments et techniques de collecte de données que j'ai mobilisés dans cette recherche. Afin d'atteindre les objectifs spécifiques formulés et tenter de répondre à la question de départ, trois modes de collecte de données ont été privilégiés : la collecte de ressources documentaires, des entretiens (semi-dirigé à la première rencontre et narratif à la deuxième) et la tenue d'un journal de bord. Les démarches entreprises et les instruments de collecte utilisés sont détaillés ci-dessous.

3.4.1 Collecte de ressources documentaires

Étant donné l'importance des ressources documentaires dans le travail qui est attendu des personnes enseignantes (le travail prescrit), dans le cadre de cette recherche, j'ai effectué une recension de ressources documentaires qui se rapportent au contexte d'enseignement de la formation professionnelle afin de vérifier si elles abordaient la question du genre et si elles fournissaient des pistes pour sa prise en compte en FP. En utilisant le moteur de recherche *Google Scholar* et l'outil de recherche de l'UQAM, *Sofia* et des mots-clés tels que « formation professionnelle » « programme » « référentiel » « enseignant », j'ai pu avoir accès à des documents ministériels. De plus, en consultant le site Web Inforoute FPT, j'ai pu trouver des documents d'analyse des professions en fonction du programme enseigné par les participant.e.s. J'ai également demandé aux directions des centres de formation professionnelle ayant autorisé la réalisation de ma recherche, ainsi qu'aux CSS desquels ils faisaient partie s'ils disposaient de tels documents. En outre, j'ai consulté le site Web des CFP et CSS concernés par la recherche. Les ressources documentaires recensées sont présentées au chapitre suivant.

3.4.2 Entretiens semi-dirigés

D'après Savoie-Zajc (2009), avant de choisir l'entretien ²²semi-dirigé comme technique de collecte de données, il faut d'abord connaître l'objectif de la recherche, pour s'assurer qu'il s'agit de la méthode appropriée. Lorsqu'il est question de comprendre un phénomène donné, sur lequel les participant.e.s peuvent décrire leur expérience, la conduite des entretiens semi-dirigés devrait être considérée, selon l'autrice. Ce type d'entretien nous rapproche de la personne participante, dans une interaction qui nous permet l'accès à leur réalité (Savoie-Zajc, 2009). De façon générale, puisque mon but était d'explorer la prise en compte du genre dans les pratiques enseignantes, j'ai choisi de mener des entretiens semi-dirigés avec les personnes enseignantes dans le cadre de cette recherche, pour un total de six entretiens semi-dirigés d'environ 60 minutes.

²² L'autrice utilise le terme entrevue.

Les entretiens semi-dirigés se sont déroulés à distance sur un logiciel de visioconférence, entre mars et mai 2023, et ont été enregistrés avec l'accord des participant.e.s, afin de transcrire le verbatim et ainsi rester fidèle aux propos recueillis. Le canevas d'entretien (*voir Annexe C*) comprenait des questions sur leur parcours professionnel, la description des activités (ce qu'elle ou il fait dans la classe et en dehors de celle-ci, en lien avec leur travail), les formations suivies (en lien avec le genre), le contexte et l'environnement de travail, des ressources pour travailler avec une prise en compte du genre, ainsi que des questions sur les facteurs facilitants et obstacles à la prise en compte du genre et des stratégies institutionnelles et individuelles visant à soutenir l'égalité des sexes. Il a été créé en s'inspirant et en adaptant des questions du questionnaire du CSF (2016) et du canevas d'entretien de Riel (2015). Outre le nombre d'années d'expérience en tant qu'enseignant.e de la FP et le programme d'étude enseigné, d'autres renseignements sociodémographiques comme le genre, l'âge, ainsi que le statut d'emploi ont été recueillis, ce qui a permis d'obtenir un portrait plus détaillé des participant.e.s et d'enrichir les analyses.

3.4.3 Entretiens narratifs

Le couplage enseignement-apprentissage occupe une place considérable dans les pratiques enseignantes et est marqué, comme le soutient Lebouvier (2009), « par des contraintes temporelles et événementielles fortes qui tendent à limiter les possibilités de prise de distance favorables à la réflexion » (p.76). Ainsi, une démarche réflexive post-séance semble pertinente au développement et à la transformation de pratiques enseignantes. Ce type de démarche privilégie la verbalisation du vécu, à partir de la mobilisation de différents instruments, comme des entretiens de confrontation, la narration, l'incident critique, des récits (Saussez, 2016).

Afin d'approfondir des situations liées au genre que les participant.e.s auraient vécues ou observées, un deuxième entretien a eu lieu et a pris la forme de récits de pratique. Selon Jouthe et Desmarrais (1993), le récit de pratique constitue une manière d'exprimer l'expérience vécue et se base sur des éléments qui renvoient à la pratique sociale.

L'ensemble des actes posés, des conditions nécessaires à leur réalisation et des effets qu'ils ont eus représente ce qu'il est convenu d'appeler une pratique sociale [...]. Faire son récit de pratique, c'est se donner une occasion de reconnaître son intervention en racontant l'expérience accumulée, et aussi de se re-connaître comme sujet-intervenante (p.133).

Dans le cadre de cette recherche, les récits de pratique renvoyaient aux faits marquants (positifs ou négatifs) qui concernent le genre et qui étaient liés aux interventions des enseignantes et enseignants. La démarche entreprise s'est inspirée de la notion d'incident critique (Flanagan, 1954). En s'appuyant sur des

études dans le cadre du programme de psychologie de l'aviation de l'armée des Forces de l'Air des États-Unis, Flanagan (1954) a décrit la technique d'incident critique comme l'ensemble de procédures comprenant des observations directes du comportement qui visent à prévenir ou à résoudre des problèmes d'ordre pratique. Son utilisation a beaucoup évolué au cours des années. En effet, d'après Leclerc, Bourassa et Filteau (2010), si les premiers travaux s'inscrivaient dans un courant positiviste, « la méthode est utilisée aujourd'hui, non plus pour décrire ou modifier un comportement de manière objective » (p.15). Son intérêt porte plutôt sur des expériences subjectives visant une meilleure compréhension du vécu des individus. À titre d'exemple, les autrices et l'auteur soulèvent des recherches ayant porté sur l'incident critique dans plusieurs domaines, comme la formation interculturelle, la formation aux pratiques de gestion, etc.

De plus, puisque le genre pouvait être perçu comme un sujet sensible, difficile à aborder, la définition Durat et Kern (2019) m'a semblé juste et appropriée au regard de l'objectif spécifique portant sur les effets perçus lorsque le genre est pris en compte : « Un incident critique est un événement marquant qui s'inscrit dans une situation délicate, déstabilisante, transformée positivement ou non, propice à une pratique réflexive » (p.76).

À l'instar des entretiens semi-dirigés, les entretiens narratifs se sont déroulés à distance sur un logiciel de visioconférence, entre avril et mai 2023 et ont également été enregistrés (avec l'accord des participant.e.s), pour un total de six entretiens qui ont duré environ une heure. La démarche a consisté à inviter les participant.e.s à faire un retour réflexif, afin qu'elles et ils puissent raconter une ou des situations en lien avec le genre qui avaient suscité (ou suscitent encore) des questionnements, en essayant le plus possible de décrire le fait, le contexte, leurs actions et réactions, les prises de conscience et, s'il y avait eu lieu, les changements et effets perçus (*voir Annexe D*). Il est important de mentionner que la consigne quant au déroulement de la deuxième rencontre était donnée à la fin du premier entretien. Mon rôle consistait à les accompagner en posant des questions de relance ou en reformulant leurs propos pour valider la compréhension de ce qui avait été dit.

Par ailleurs, lors de cette deuxième rencontre, certaines personnes enseignantes ont cependant déclaré ne pas avoir réussi à trouver des situations marquantes en lien avec le genre dans leur pratique, c'est pourquoi je leur ai proposé de revenir sur quelques points ressortis du premier entretien et avec leur accord, nous avons pu explorer des situations renvoyant aux rapports sociaux de sexe, en adoptant la démarche décrite précédemment.

3.4.4 Journal de bord

J'ai utilisé un journal de bord tout au long de l'étude, comme un outil réflexif complémentaire aux techniques évoquées précédemment. Selon Baribeau (2005), les traces écrites permettraient de contextualiser les événements et de créer une sorte de dialogue entre la personne chercheuse (à la fois dans le rôle d'observatrice et d'analyste) et ses données. Pour sa part, Savoie-Zajc (2018) soutient que le journal de bord contribue à un processus de « réflexion active » de la personne chercheuse, en plus de « [...] lui fournir un espace pour exprimer ses interrogations, ses prises de conscience [...] » (p.213). Enfin, d'après l'auteurice, le journal de bord serait utile pour que la personne chercheuse puisse y rapporter ce qui serait pertinent. Certaines de mes réflexions dans le journal de bord ont eu trait à la méthodologie, comme des questionnements sur la raison du faible nombre de personnes intéressées à prendre part à l'étude. Je me demandais si mes techniques de recrutement n'étaient pas assez efficaces, si le manque de temps, les critères de sélection ou le thème abordé étaient en cause. J'ai eu aussi des questions quant à ma posture à la suite du dernier entretien avec la première personne participante. J'ai réalisé qu'il fallait que ma posture d'accompagnatrice ressorte plus et que j'utilise davantage de relances, afin de contribuer au retour réflexif des participant.e.s. Cette réflexion m'a permis d'ajuster la conduite de l'entretien et à mieux employer des techniques de reformulation et de relance. D'autres données traitées renvoyaient à des résultats des entretiens avec les personnes enseignantes et se trouvent donc au chapitre 4.

3.5 Traitement et analyse de données

À partir des lectures effectuées des ressources documentaires consultées, j'ai élaboré un tableau contenant ces documents, en mettant en évidence les extraits dans lesquels j'ai pu identifier des notions de genre. Quant aux entretiens semi-dirigés et aux récits de pratique, ils ont été transcrits et les verbatims ont été analysés selon une « logique inductive délibératoire » qui comprend l'utilisation d'éléments du cadre théorique (le cadre de référence, dans le cas de la présente recherche) orientant l'analyse (Savoie-Zajc, 2018), ce qui est le cas des thèmes préétablis dans le canevas d'entretien qui font référence aux composantes du modèle de situation de travail des personnes enseignantes sous l'angle de l'ergonomie de l'activité, ainsi que des notions de genre, décrites au chapitre 2.

De plus, afin de dégager des aspects renvoyant au genre qui ont émergé du discours de participant.e.s, j'ai suivi ce que Savoie-Zajc (2018) désigne comme une logique typiquement inductive. En outre, j'ai privilégié l'analyse thématique de données, afin de faire ressortir les thèmes les plus récurrents, ou « les grandes tendances du phénomène à l'étude » (Paillé et Mucchielli, 2021, p.271), et d'y relever les différences et similitudes. Pour ce faire, j'ai effectué quelques lectures des textes transcrits, qui ont été suivies du

« repérage » et du « regroupement » des thèmes. Étant donné le nombre de personnes participantes, le codage des verbatims a été effectué dans le logiciel *Word*.

Ensuite, j'ai réalisé d'abord des analyses verticales suivies d'analyses transversales afin d'avoir un portrait individuel des personnes interviewées et de pouvoir examiner les convergences et différences entre les pratiques des enseignant.e.s au regard du genre, ce qui renforce la pertinence, dans le cadre de la présente recherche, de l'utilisation de la technique de l'analyse thématique de Paillé et Mucchielli (2021).

3.6 Rigueur méthodologique

Afin d'assurer la rigueur scientifique de ma démarche, j'ai adopté certaines stratégies pouvant répondre aux critères méthodologiques soulignés par Savoie-Zajc (2018). Pour la *crédibilité*, qui renvoie à la plausibilité de l'interprétation du phénomène, le moyen utilisé était la triangulation des méthodes, donc « [...] le recours à plusieurs modes de collecte de données » (p.212), soit deux entretiens par personne, la collecte des ressources documentaires et mon journal de bord.

De plus, dans le but d'assurer la *fiabilité*, c'est-à-dire la cohérence de la démarche de recherche, j'ai assumé et annoncé clairement ma posture épistémologique, j'ai eu des discussions régulières avec mes directions de recherche et j'ai documenté les étapes suivies à l'aide de mon journal de bord. Finalement, pour ce qui est de la *confirmation*, soit l'objectivation de données, ce critère a été respecté d'abord par la mise à l'essai du canevas d'entretien semi-dirigé, auprès d'une enseignante de la formation professionnelle n'ayant pas participé à cette étude, dans le but de vérifier, considérant le contexte étudié, la clarté et la pertinence des questions proposées. Cette démarche m'a permis d'ajuster mon canevas. J'ai pu également m'assurer du respect de ce critère par l'entremise d'une étape de validation des informations obtenues auprès des participant.e.s, qui a consisté à un partage par courriel de la synthèse de nos deux rencontres afin de confirmer les propos qu'elles et ils auraient tenus.

3.7 Considérations éthiques

J'ai pris des mesures pour protéger l'anonymat des personnes participantes, afin qu'elles puissent se sentir libres d'exprimer leurs idées sans que cela ait des répercussions négatives sur elles. Pour ce faire, je leur ai donné des noms fictifs et je suis la seule personne à avoir accès à la liste sur laquelle figurent leur vraie identité. De plus, les informations présentées à propos des centres ayant autorisé la réalisation de la recherche sont limitées, afin d'éviter toute possibilité d'identification.

En outre, les démarches comprenant la collecte des ressources documentaires ainsi que les entretiens n'ont été réalisées qu'une fois que le projet de recherche a été approuvé par le comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants (CERPÉ) de l'UQAM (*voir Annexe E*), et que les centres et les personnes aient accepté de participer à la recherche signé le formulaire de consentement. D'ailleurs, les participant.e.s ont été informé.e.s de leur droit de se retirer de la recherche, sans justification et sans préjudice, et que leur participation resterait confidentielle. Ce projet a été jugé conforme selon l'avis final de conformité 2023-5601 émis par le CERPÉ (*voir Annexe F*).

Les transcriptions des entretiens sont dans un lieu sûr, auquel je suis la seule à avoir accès. En outre, le nom fictif attribué à chaque participant.e a été utilisé dans l'ensemble de ce document lorsqu'il fallait se référer à la personne concernée. De même, des renseignements pouvant permettre d'identifier un.e enseignant.e ou l'établissement étudié (le nom d'une compagnie, d'une ville, d'un centre de formation, etc.) ont été décrits de façon générale ou ont reçu un code d'identification, comme c'est le cas pour les programmes enseignés (métier à prédominance féminine, MPF ; métier à prédominance masculine, MPM). Dans cette même logique, les ressources documentaires consultées qui font référence à ces programmes ne figurent pas dans la section « Références ».

Finalement, puisqu'aborder les questions de genre peut s'avérer un sujet délicat pour certaines personnes, des ressources d'aide ont été incluses dans le formulaire de consentement, si jamais un.e participant.e ressentait le besoin de soutien.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Dans ce chapitre, les résultats obtenus sont présentés d'une manière descriptive, puisque les analyses plus approfondies ainsi que l'interprétation et la discussion des données recueillies sont abordées au chapitre suivant. Ainsi, la présentation des résultats se déroule comme suit : ressources documentaires recensées, suivies de la présentation des caractéristiques des participant.e.s, qui comprend leur profil sociodémographique, leur parcours scolaire et professionnel et la perception du genre par les enseignant.e.s participant à cette recherche. Ensuite, le milieu de travail et la prise en compte du genre en formation professionnelle y sont abordés. La dernière section, quant à elle, rend compte des faits marquants en lien avec le genre dans les pratiques enseignantes qui sont ressortis de leurs récits.

4.1 Ressources documentaires recensées

Suivant la démarche méthodologique décrite au point 3.4, soit la réalisation des recherches à l'aide de moteurs de recherche, des bases de données scientifiques et de sites Web, un total de dix documents ont été recensés et consultés. Sept de ces documents relèvent du gouvernement du Québec (ministère de l'Éducation), deux des CFP concernés par cette recherche et une relevant de l'un des deux CSS auquel l'un des centres de formation professionnelle à l'étude est rattaché. Une brève description des documents ainsi que l'analyse qui en a été réalisée en ce qui a trait aux questions de genre sont présentées ci-dessous, suivies d'une synthèse de ces documents (tableau 4.1). Sur le plan gouvernemental, cinq des sept documents consultés (les documents intitulés Analyse de la profession) concernent spécifiquement les programmes enseignés par les personnes participant à l'étude.

4.1.1 La formation professionnelle et technique au Québec (MELS, 2010)

C'est un document qui a pour but de présenter la formation professionnelle et technique au Québec, en ce qui concerne l'offre de formation, les programmes, la fréquentation scolaire, le marché de travail, en y abordant les défis et perspectives.

En ce qui concerne le genre, les termes féminin ou masculin, hommes et femmes y sont mentionnés, cependant à titre indicatif seulement, c'est-à-dire qu'ils sont utilisés dans le but de présenter des données statistiques comme la fréquentation scolaire, l'insertion au marché du travail, entre autres. Des enjeux comme le choix de métier ou la ségrégation des métiers selon le sexe ne sont pas traités, alors qu'à ce moment-là, le genre et particulièrement la situation des femmes en métiers traditionnellement masculins,

par exemple, avait déjà fait l'objet de certaines études (Dugas, 2005 ; Mazalon et Beaucher, 2002 ; Pratte et Chatigny, 2009 ; Veer, 2004).

4.1.2 Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante (MEQ, 2020)

Comme nous avons vu au point 2.3.1.2, le travail du personnel enseignant est défini en termes de compétences à acquérir. Ces compétences constituent le référentiel, qui est destiné à tout le personnel enseignant au Québec, donc des enseignant.e.s du préscolaire, primaire, secondaire, de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle. Les treize compétences qui y figurent sont réparties comme suit : deux compétences fondatrices ayant trait à la maîtrise de la langue et à la compétence interculturelle ainsi que deux compétences dites transversales, concernant l'éthique et le numérique. Le reste des compétences est regroupé en trois champs d'intervention, à savoir, des compétences qui renvoient au travail enseignant fait en présence ou non de ses élèves (champ 1), aux habiletés de collaboration (champ 2) et au professionnalisme de l'enseignant.e (champ 3).

Concernant le genre, au point 1.5, le référentiel aborde l'identité et l'expression de genre. Il n'y a que trois lignes qui traitent des filles et des femmes, particulièrement du point de vue de la réussite éducative. Pour ce qui est des garçons, le taux d'abandon est mis en évidence, suivi d'un appel aux enseignant.e.s pour qu'elles et ils demeurent attentifs aux stéréotypes de sexe et à leurs conséquences sur le parcours scolaire des élèves, de façon générale. De plus, même si les termes rôles sociaux et inégalités (liés à la question des stéréotypes sexuels) sont mentionnés, ils ne sont pas précisés. Autrement dit, les conséquences défavorables et négatives des construits sociaux que subissent les femmes ne sont pas visibles dans ce document.

En outre, il est attendu de la personne enseignante qu'elle « contribue au développement de l'élève en le soutenant et en incluant dans son enseignement la diversité des genres par l'acceptation de soi et le respect des autres, favorisant ainsi un milieu scolaire sécuritaire, bienveillant et inclusif » (MEQ, 2020, p.16). Or, la notion d'identité de genre est brièvement expliquée, en soulignant ses dimensions expérientielle et personnelle, sans pour autant, aborder la question de la binarité et les conséquences sur le parcours des élèves ou même sur les enseignant.e.s qui ne s'identifient pas comme homme ou femme.

4.1.3 Rapport d'analyse de la profession

Il s'agit d'un document qui décrit l'analyse d'une profession. Celle-ci consiste à réaliser, du moins selon l'avis du MEQ (2023), « le portrait le plus complet possible du plein exercice d'une profession » (p.1). Plus spécifiquement, elle comprend des aspects relatifs à la profession, comme des caractéristiques, des tâches et exigences, de même que d'autres éléments nécessaires à l'exercice du métier. C'est le cas, notamment « des connaissances, habiletés et comportements socioaffectifs » (p.1). Dans l'analyse de la profession

pour le métier MPF1 (MEQ,1999), le mot femme est cité pour présenter le pourcentage des personnes du sexe féminin qui travaillaient dans l'un des métiers visés par le programme (80 %, en 1999). Pour MPM1 (MEQ, 2021), il est possible de trouver l'utilisation de doublet dans le document, c'est-à-dire que la profession y est nommée à la fois se rapportant aux genres féminin et masculin, bien qu'il soit indiqué que « ces catégories d'emploi se caractérisent principalement par une très forte majorité de main-d'œuvre masculine [...] » (MEQ, 2021, p.5). En outre, dans l'analyse de la profession qui porte sur MPM2 (MELS, 2007), il n'y a aucune mention de termes relatifs au genre, au sexe, ni masculin ni féminin dans ce document. Néanmoins, bien qu'il s'agisse d'un métier traditionnellement masculin et que le document ait été produit en 2007, l'emploi du doublet est constaté. Il est utilisé pour faire référence aux professionnelles et professionnels en MPM2. Selon ce qui ressort du rapport concernant le métier MPM3 (MEQ, 2023), le mot femmes est utilisé pour aborder la présence de ces dernières dans la profession (4 %, en 2023). De plus, la profession y est nommée, en faisant référence aux genres féminin et masculin (utilisation du doublet). Finalement la présence des hommes dans la profession (1 % à 2 %) est soulevée dans le document qui couvre l'analyse de la profession pour le métier MPF2 (MELS, 2015). De plus, en faisant référence au contexte d'exercice du travail, il est mentionné que l'un des milieux dans lequel le personnel du programme concerné peut travailler est majoritairement masculin (MELS, 2015).

4.1.4 Ressources documentaires dans les CSS et CFP

Pour ce qui est des CSS, un document intitulé *Lignes directrices relatives aux élèves transgenres* a été publié en 2018. Il a pour but d'outiller le personnel intervenant (écoles primaires, secondaires, formation générale des adultes et formation professionnelle) sur la réalité des élèves transgenres pour que ces élèves puissent avoir un accès équitable à la vie scolaire dans tous les sens et que leurs droits fondamentaux garantis par les chartes québécoise et canadienne soient respectés. Le document aborde des concepts tels que l'affirmation de l'identité, l'expression de genre, l'identité de genre, transgenre ou trans. De plus, il présente des pratiques pour guider le personnel lors de leurs interventions : soutenir l'élève dans sa démarche, permettre à l'élève de porter les vêtements qui correspondent à l'expression de son identité de genre, des démarches de sensibilisation du personnel, des pairs, etc. Au moment de la rédaction de ce mémoire, une nouvelle version de ce document est prévue à l'automne 2023.

Concernant les deux CFP qui ont pris part à l'étude, des documents portant sur la lutte contre l'intimidation et la violence ont été recensés :

Dans un des deux centres, le *Plan de lutte contre l'intimidation et la violence* a été examiné (la dernière mise à jour date de septembre 2021). L'objectif de ce plan serait de prévenir et de contrer toutes formes

d'intimidation et de violence à l'endroit d'un élève, d'un.e enseignant.e ou de tout autre membre du personnel du centre. Pour ce qui a trait aux enjeux de genre, il est possible d'y trouver une seule sous-section qui renvoie au genre. L'une des composantes des objectifs formulés a trait aux mesures de prévention pour contrer l'intimidation ou la violence fondées sur le genre ou sur l'orientation sexuelle. Des actions visent surtout la sensibilisation des élèves. Sinon, une formation sur les attitudes proactives du personnel (dans le but de mieux soutenir les élèves) y est également mentionnée.

Dans l'autre CFP, le document auquel j'ai eu accès s'intitule *Protocole de lutte contre l'intimidation et la violence* (la dernière mise à jour date d'octobre 2021) et vise à outiller le personnel de l'établissement, les élèves, ainsi que les parents d'élèves mineurs à intervenir de façon concertée lors d'un événement d'intimidation ou de violence. Dans la section qui porte sur la définition des concepts, les formes d'intimidation et de violence sont nommées, parmi lesquelles nous retrouvons celles à caractère sexuel, soit de l'intimidation ou de la violence fondée sur le genre ou l'orientation sexuelle. Il est indiqué, de façon générale, qu'il y aura des actions visant à sensibiliser le personnel, des ateliers destinés aux élèves, de l'information sur des ressources internes et externes pour soutenir les élèves.

Tableau 4.1 Ressources documentaires recensées dans le secteur de la formation professionnelle

Document consulté	Responsabilité	Année de publication
La formation professionnelle et technique au Québec	Ministère de l'Éducation	2010
Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante	Ministère de l'Éducation	2020
Analyse de la profession pour le programme MPF1	Ministère de l'Éducation	1999
Analyse de la profession pour le programme MPM1	Ministère de l'Éducation	2021
Analyse de la profession pour le programme MPM2	Ministère de l'Éducation	2007
Analyse de la profession pour le programme MPM3	Ministère de l'Éducation	2023
Analyse de la profession pour le programme MPF2	Ministère de l'Éducation	2015
Lignes directrices relatives aux élèves transgenres	CSS	2018
Plan de lutte contre l'intimidation et la violence	CFP	2021
Protocole de lutte contre l'intimidation et la violence	CFP	2021

Ces ressources documentaires sont discutées et analysées davantage dans le chapitre 5, afin de permettre une meilleure compréhension de la manière dont le genre est traité en formation professionnelle et de son évolution sur le plan normatif et selon le point de vue des enseignant.e.s. Toutefois, le peu d'éléments

abordant ces enjeux ainsi que l'année de publication de certains documents pourraient d'emblée suggérer un décalage entre ceux-ci et la réalité des rapports sociaux de sexe dans le domaine de la FP.

Malgré ce qui précède, dans au moins deux documents, *Lignes directrices relatives aux élèves transgenres* et *Plan de lutte contre l'intimidation et la violence*, le genre est traité de manière plus explicite comparativement aux autres ressources qui figurent sur la liste.

4.2 Caractéristiques des personnes participantes

Dans cette section, j'expose d'abord le profil sociodémographique des personnes participantes à l'étude. La description d'informations telles que le genre, l'âge, les années d'expérience, le statut d'emploi, le programme enseigné et la scolarité est présentée. Ensuite, les thèmes concernant leur parcours scolaire et professionnelle sont abordés : choix du métier, répartition hommes-femmes et climat dans leur classe (lorsqu'elles et ils étaient aux études), intégration au marché du travail et cheminement vers l'enseignement. Les dimensions du genre qui sont ressorties de leurs discours closent cette section.

4.2.1 Profil sociodémographique des personnes participantes

Un total de six enseignant.e.s ont pris part à l'étude, reparti.e.s sur deux centres de formation professionnelle de la région métropolitaine de Montréal. Comme indiqué au point 3.7, les enseignant.e.s ayant participé à l'étude ont reçu des noms fictifs. La plupart sont des hommes (4/6) et enseignent un programme à prédominance masculine (5/6). De plus, cinq enseignant.e.s sur six ont un statut d'emploi permanent. Quant à leur âge, la moitié des personnes interviewées étaient dans la cinquantaine (3/6), une enseignante avait moins de 50 ans et deux enseignants avaient plus de 60 ans. Les plus jeunes sont les deux femmes, dont une est celle qui a le moins d'expérience et la seule qui est non permanente (Nadine). Concernant le nombre d'années d'expérience en enseignement du métier, les personnes participantes ont entre 12 et 23 ans d'expérience en tant qu'enseignant.e. À ce sujet, notons que même si Nadine n'a pas encore sa permanence, elle a tout de même 12 ans d'expérience. En outre, la moitié des participant.e.s possède un DEP dans le (s) programme (s) enseigné (s) alors que l'autre moitié détient un diplôme universitaire. Cinq personnes sur six ont mentionné avoir fini un baccalauréat en enseignement professionnel (ou baccalauréat d'enseignement en formation professionnelle). Le profil sociodémographique des personnes participantes est présenté au tableau 4.2.

Tableau 4.2 Profil sociodémographique des personnes participantes

Participant.e.s	Genre	Âge	Années d'expérience (en enseignement)	Statut d'emploi	DEP-Programme	Scolarité
Nancy	Femme	50 ans	13	Permanent	MPM2	Diplôme universitaire ; Baccalauréat d'enseignement en formation professionnelle et technique
Nadine	Femme	44 ans	12	Contrat	MPF1 et MPF2	DEP Baccalauréat d'enseignement en formation professionnelle et technique
Pierre	Homme	61 ans	18	Permanent	MPM2	DEC Diplôme universitaire Baccalauréat d'enseignement en formation professionnelle et technique
Samir	Homme	65 ans	18	Permanent	MPM2	Diplôme universitaire Baccalauréat d'enseignement en formation professionnelle et technique
Éric	Homme	53 ans	23	Permanent	MPM1	DEP
Michel	Homme	55 ans	13	Permanent	MPM3 et MPM2	DEP Baccalauréat d'enseignement en formation professionnelle et technique

MPM – métier à prédominance masculine ; MPF – métier à prédominance féminine

4.2.2 Parcours scolaire et professionnel

Tel que nous l'avons vu, le modèle de la situation de travail de *St-Vincent et al.* (2011) comporte des déterminants comme les caractéristiques individuelles (l'âge, le sexe, l'expérience, la formation, les perceptions, etc.), qui influencent (tout comme des déterminants de l'environnement organisationnel ou social) la façon dont une personne réalise son travail. Dans ce cas-ci, ce sont les caractéristiques pouvant influencer la prise en compte du genre dans les pratiques des enseignants et enseignants de la FP. Ainsi,

avant d’aborder les caractéristiques de leur milieu de travail en tant qu’enseignant.e, les dimensions concernant l’individu sont décrites.

Les éléments qui sont ressortis des portraits dressés pour chaque participant.e. ont été regroupés en cinq thèmes concernant leur parcours scolaire et professionnel et synthétisés au tableau 4.3. Ces aspects sont détaillés dans les sections qui suivent.

Tableau 4.3 Synthèse des thèmes abordés dans le parcours scolaire et professionnel des enseignant.e.s

Choix du métier	Passion (Michel) ; intérêts personnels (Éric) ; ouverture vers plusieurs domaines (Nancy) ; épanouissement (Nadine)
Répartition hommes-femmes	Égale (Nancy), majoritairement masculin (Éric, Michel et Samir), majoritairement féminin (Nadine) Absence de femmes (Éric) ; une seule femme : une élève (Michel) ou une professeure (Nancy) ; un seul homme : l’enseignant (Nadine) ; les femmes et les responsabilités familiales (Samir)
Climat dans la classe	Bon (Éric), amical (Samir), agréable et respectueux (Michel), absence de conflits (Nadine) ou d’un modèle pour s’identifier comme femme dans ce métier (Nancy)
Intégration au marché du travail et rapports hommes-femmes dans le métier	Sentiment de fierté (Nancy) ; Différences dans les interactions : éviter d’être trop proche des femmes (Michel), faire attention à la manière de parler aux femmes (Pierre), gérer un employé versus une employée (Nancy), des commentaires de nature sexuelle ou sexiste de la part des collègues (Nadine) ; Absence de problèmes concernant le genre (Éric, Michel, Samir) ; Différences dans les espaces occupés par les femmes et les hommes (Éric, Samir et Pierre) ; les femmes sont plus rigides et utilisent un ton plus sec pour soutenir une position d’autorité (Michel)
Cheminement vers l’enseignement	Rêve (Nadine, Pierre) ; avoir le goût d’enseigner sans le savoir (Éric) ; montrer aux autres ce qu’il fallait faire (Pierre) ; Envie de changer de carrière : gestion de personnel et gestion des élèves étaient très apparentées (Nancy), redonner les connaissances acquises (Samir), restructuration chez l’ancien employeur (Michel) Travail plus mental que physique (Michel) ; supervision et coaching (Michel)

4.2.2.1 Choix du métier

Le choix du métier, pour la plupart des personnes interviewées, semble avoir été motivé par des intérêts personnels, certains développés depuis très jeunes, comme Éric. Quant à Nadine, elle cherchait un travail dans lequel elle pouvait s’épanouir. Dans cette même veine, Michel était motivé par sa passion pour le domaine alors que pour Nancy c’étaient des opportunités professionnelles. D’ailleurs, cette dernière, de même que Pierre et Samir n’ont pas suivi une formation dans un programme DEP, mais des études universitaires (tableau 4.2). De plus, elle et ils enseignent au DEP en MPM2.

4.2.2.2 Répartition hommes-femmes et climat dans la classe

Concernant la proportion homme-femme dans la classe lors de leur parcours scolaire, à l'exception de Nancy, pour qui la répartition était égale et de Pierre qui n'a pas abordé le sujet, pour toutes les autres personnes enseignantes, il semblerait que le sexe qui n'est pas le leurs était sous-représenté (Michel et Samir), ou même absent, comme c'était le cas dans la formation suivie par Éric. Les deux femmes enseignantes d'un métier à prédominance masculine (MPM) (Nancy) et de deux métiers à prédominance féminine (MPF) (Nadine) ont vécu des expériences inverses : Nancy a déclaré se souvenir d'avoir eu une seule professeure, ce qui pour elle semblait se traduire comme un manque de modèle féminin dans le métier, quelqu'un avec qui elle pouvait s'identifier, alors que dans la classe de Nadine, le seul homme était l'enseignant. Par ailleurs, d'après celle-ci, cette absence d'élèves du sexe masculin pourrait expliquer, l'absence de conflits. En effet, il semblerait que pour elle, dans une classe où il n'y a pas de garçons, il n'y a pas de compétition, car les filles n'ont pas besoin de se prouver. Du côté des enseignants (qui enseignent tous des métiers à prédominance masculine), ils ont soutenu que le climat était bon, agréable, amical, respectueux. Personne n'a jamais remarqué des commentaires déplacés ou de nature sexiste. Or, lorsqu'il a parlé du pourcentage des femmes dans sa classe, Samir a souligné tout de même des obligations familiales qui étaient attribuées aux femmes. En outre, il a décrit le métier à l'époque comme étant plutôt masculin.

4.2.2.3 Intégration au marché du travail et rapports hommes-femmes dans le métier

Pour ce qui est de leur intégration au marché du travail, plus précisément, de la dynamique des rapports hommes-femmes dans le métier, à travers les interactions avec les collègues et la direction (supervision), les enseignants Éric, Michel et Samir ont déclaré n'avoir jamais eu de difficultés liées au genre. Cependant, il pourrait y avoir une différence entre les espaces qu'occupaient les hommes et ceux occupés par les femmes, selon ce que rapportent Éric, Samir et Pierre. Autrement dit, dans les milieux où ils travaillaient, les hommes et les femmes n'avaient pas le même emploi. Par exemple, chez les employeurs pour qui Éric travaillait, les femmes étaient plutôt au service à la clientèle et les hommes à la production. Quant à Pierre et à Samir, tous les deux âgés d'une soixantaine d'années, ils auraient également connu cette division sexuelle du travail. Dans le cas de Pierre, les hommes étaient majoritaires dans les usines et les femmes dans les bureaux.

Concernant les interactions entre les femmes et les hommes au travail, les participant.e.s ont soulevé des situations qu'elles et ils auraient vécues ou observées, pouvant caractériser des différences dans les rapports sociaux entre les sexes. À titre d'exemple, lorsque Nadine exerçait un métier traditionnellement féminin, elle a été confrontée à des commentaires de nature sexuelle ou à des propos sexistes tenus par

des collègues masculins, auxquels elle n'a pas réagi. Selon elle, puisque c'étaient des hommes, « [...] on s'attendait pas à moins là, correct ». Il en est autrement pour Nancy. Quand celle-ci était gestionnaire, dans un milieu majoritairement masculin, elle a constaté que gérer une employée et gérer un employé n'était pas la même chose, « [...] la manière d'interagir, elle est franchement différente là, en tant que gestionnaire », dit-elle. Elle était fière de son travail et du poste qu'elle occupait, en tant que femme. De cette période elle garde le souvenir du sentiment de fierté. « D'être attablée autour d'une salle de conférence et d'être la seule femme à occuper un poste de direction dans une grande entreprise, alors que je suis toute seule ». À ce sujet, Michel a remarqué un changement de ton et d'attitude qu'adoptent des femmes en position d'autorité. Celui-ci a déclaré par ailleurs qu'il évitait la proximité avec ses collègues femmes dans le secteur manufacturier : « Les filles essaient de charmer beaucoup plus là, [...] faut pas embarquer dans ce domaine-là, il faut être mature pour pas tomber dans les pièges ». D'ailleurs, lorsqu'il a travaillé dans d'autres secteurs, ce serait cette expérience avec des femmes dans le domaine cosmétique qui l'aurait aidé à savoir comment s'y prendre.

Pierre, à son tour, aurait compris que bien que dans les usines, ses collègues et lui puissent se « tirailler », « [...] avec les femmes dans le...au secrétariat, là ça marchait pas comme ça, on pouvait pas parler de même aux gens dans les bureaux, tsé ? S'il y avait une différence à ce niveau-là, c'est là que je la vois [...] ». Dans une certaine mesure, les vécus de Michel et Pierre se rapprochent, puisque le traitement différencié (réel, dans le cas de Michel, ou perçu, dans le cas de Pierre) à l'égard des femmes avec qui ils travaillaient ressort d'un discours comme de l'autre.

4.2.2.4 Cheminement vers l'enseignement

En ce qui concerne le cheminement pour devenir enseignant.e, les raisons évoquées par les personnes participantes se divisent sensiblement en deux catégories, soit rêve ou changement de carrière, et ce, peu importe l'âge des participant.e.s, le sexe, le programme enseigné ou les années d'expérience en enseignement. Pour la première catégorie, Nadine et Pierre, qui n'ont aucune de ces variables en commun, ont déclaré qu'enseigner était un rêve. Pour Nadine, il s'agissait de quelque chose qui était toujours là, pourtant caché. Dans ce même ordre d'idées, bien qu'il n'ait pas mentionné les mots « rêve » ou « caché », les propos d'Éric vont dans le même sens, puisque son envie d'enseigner l'habitait depuis longtemps, sans qu'il le sache. La deuxième catégorie, le changement de carrière, est revenue dans les discours de Michel, Nancy et Samir, quoique dans des contextes différents. Nancy et Michel ont mentionné d'ailleurs certaines habiletés professionnelles comme la gestion du personnel (Nancy) et la supervision (Michel) pouvant avoir contribué à la réflexion à propos de leur décision de prendre la voie de l'enseignement. Dans cette veine, Pierre et Samir, deux des trois enseignant.e.s au DEP en MPM2, ont évoqué des aspects qui paraissent

décrire ce qu'enseigner représentait pour eux. Pour Pierre, au-delà d'un « rêve » ou de sa « destinée », comme il le dit, lorsqu'il accompagnait des stagiaires en visite à l'usine où il travaillait, qu'il leur montrait des choses, c'était de l'enseignement. Pour Samir, l'enseignement représentait une manière de partager les connaissances acquises, de les donner à quelqu'un d'autre. Michel a d'autre part déclaré que l'enseignement était un travail plus mental que physique.

Lorsqu'il est question d'examiner l'âge que ces personnes avaient quand elles se sont orientées vers l'enseignement, cet intervalle varie entre 30 ans (Éric) et 47 ans (Samir). À l'exception d'Éric, les enseignants avaient plus de 40 ans lorsqu'ils ont commencé à enseigner. Du côté des enseignantes, c'est l'inverse. Autrement dit, elles avaient moins de 40 ans quand elles ont débuté l'enseignement dans le domaine de la formation professionnelle.

4.2.3 Le genre selon les enseignant.e.s participant à l'étude

Puisque la manière dont chaque personne s'est exprimée va au-delà du concept du genre en tant que rapports sociaux de sexe, sur lequel cette étude s'est appuyée, j'ai trouvé qu'il était nécessaire de s'y arrêter. Ces différentes visions des dimensions liées au genre font aussi partie des caractéristiques individuelles prises en compte, car elles influencent l'intégration (ou non) du genre lors de la réalisation de leur travail en tant qu'enseignant.e.s, l'objet de la présente étude. De plus, nous verrons que cela peut varier, selon peut-être la situation à laquelle la personne enseignante a fait référence. Ainsi, de leurs réponses à différentes questions qui abordaient surtout des thèmes concernant l'égalité entre les femmes et les hommes, trois catégories ont émergé : rapports sociaux de sexe, orientation sexuelle et identités de genre.

4.3 Milieu de travail

Dans cette section, je présente d'autres composantes du modèle de St-Vincent *et al.* (2011) qui participeraient aux dynamiques des pratiques enseignantes, à savoir : les activités réalisées en tant qu'enseignant.e, le matériels consulté en vue de la tenue d'un cours ou d'un atelier, les défis rencontrés et le soutien reçu, ainsi que l'environnement social comprenant les rapports hommes-femmes dans leur milieu de travail. Les enjeux de genre qui ont été dégagés des propos des enseignant.e.s sont également exposés.

4.3.1 Activités réalisées en tant qu'enseignant.e

En ce qui concerne les activités réalisées dans le cadre de leur travail en tant qu'enseignant.e, celles nommées par les personnes participant à l'étude ont été regroupées en quatre catégories : préparer les

cours, dispenser les cours, évaluer et s'occuper des élèves. Toutes les personnes enseignantes ont mentionné au moins une activité ayant trait à l'action de « préparer des cours », la plus fréquemment citée étant la préparation de contenu. En effet, lorsqu'invité.e.s à nommer les principales activités réalisées en tant qu'enseignant.e.s, quatre des six participant.e.s ont cité l'élaboration de contenu. C'est le cas de Pierre, qui s'exprime de manière catégorique : « Il faut bâtir son contenu, préparer la théorie, préparer des travaux pratiques, les méthodes d'analyse ne nous tombent pas du ciel ». Les propos de Samir semblent appuyer ce que dit Pierre : « On ne trouve pas un cours préparé [...] on recevait les éléments [de compétence] à développer, c'est tout, donc c'est à nous de faire le cours, à construire totalement le cours [...] ». D'ailleurs, Samir a un profil d'enseignant très similaire à celui de Pierre (18 ans d'expérience en enseignement, enseignant du DEP en MPM2, âgé d'une soixante d'années), les deux ont répondu de manière très semblable à propos de certains sujets, comme nous avons vu et comme nous verrons. De son côté, Michel a également mentionné la production de contenu comme étant l'une des activités principales d'une personne enseignante. Si les discours des trois hommes enseignants se sont concentrés sur la production de matériel, Nadine, la seule personne participante à enseigner à des programmes traditionnellement féminins, y a ajouté la question de la crédibilité de l'enseignant.e : « Bon, on doit s'assurer évidemment que tout le contenu soit préparé, qu'on soit crédible, qu'on sache bien là, notre matière à enseigner, à dériver, à s'ajuster, [...]. Ensuite de ça, toute cette gestion de préparation de cours là », ce qui comprend, entre autres, la prise de notes et la révision de sa documentation, qu'elle peaufine également. D'ailleurs, pour elle, la maîtrise du contenu à enseigner est tout aussi importante que sa préparation dans des tâches à accomplir en tant qu'enseignante.

Pour leur part, Nancy et Éric ont cité la planification des cours. Selon ce dernier, il y a « beaucoup de planification au niveau de l'enseignement [...], alors on a un plan de cours, on présente aux élèves pour savoir qu'est-ce qu'on va faire pendant cette compétence [...], alors c'est toutes les planifications qu'on doit faire là, selon les compétences ». Ce qu'a déclaré Nancy va dans le même sens. Pour elle, la planification représente une partie considérable du travail enseignant, « dans le sens qu'il y a tout le travail stratégique, de planification, ok. Ça c'est sûr qu'en tant qu'enseignant, ça prend une place importante ». Elle cite également l'encadrement des apprentissages des élèves, ce qui pourrait, dans une certaine mesure, rejoindre les propos d'Éric lorsqu'il parle de la présentation du plan de cours aux élèves en fonction de la compétence à maîtriser.

D'autre part, quatre personnes enseignantes ont nommé des activités en lien avec l'action de « dispenser un cours », théorique ou pratique. Le but ici n'était pas d'approfondir dans des spécificités des types de cours, mais plutôt de connaître ce que ces personnes faisaient en tant qu'enseignantes, d'après leur point

de vue. Nancy a cité également l'activité de pilotage, axée sur la pratique. Cet aspect pratique des formations a aussi été souligné par Samir, qui enseigne le même DEP que Nancy. Par ailleurs, Samir a non seulement évoqué la tenue des cours pratiques (des ateliers), mais aussi des cours théoriques, ce qui a également été le cas pour Michel. Éric, quant à lui, a mentionné l'action de transmettre l'information « comme il faut ».

La moitié des personnes enseignantes a en outre nommé des activités en lien avec la catégorie « évaluer ». C'est le cas de Nadine, qui a mentionné la réalisation des évaluations, des examens et des formatifs. À son tour Samir a souligné la remise de notes. Les aspects mis en évidence par Nancy pourraient en partie rejoindre cette idée. Or, la dimension évaluative de son travail en tant qu'enseignante va au-delà de l'évaluation officielle : « Puis, quand je dis évaluation, c'est pas tant évaluation officielle notée, mais tsé, on est toujours en train de porter un regard critique sur l'avancement des élèves [...] ».

D'autres activités nommées par quelques enseignant.e.s composent la catégorie « s'occuper de l'élève ». Dans le cas de Samir, cela consisterait à organiser des projets. Pour Éric, c'est assurer le suivi de l'élève. S'occuper de l'élève pourrait comprendre également le fait de prendre en compte les besoins des élèves, selon ce que mentionne Michel, qui parle d'accueillir ses élèves et de connaître leurs besoins, « puis chacun a besoin de trucs différents, c'est quoi, c'est quoi tes besoins à toi ? Mais on va l'arranger ». Les propos de Nancy semblent aller dans le même sens, puisque pour elle, il y aurait la dimension relationnelle dont il faut tenir compte, comme elle le souligne : « [...] c'est sûr qu'on est en interaction, veut veut pas, en relation constante avec les élèves, tsé, les élèves c'est pas de la machinerie donc ils ont des émotions, des bonnes journées, donc ça aussi c'est un volet [...] ». D'ailleurs, la bienveillance s'est manifestée dans son discours, lorsqu'elle s'est arrêtée sur ce point et je l'avais noté dans mon journal de bord puisque cela m'avait marquée.

Dans un autre ordre d'idées, Nadine a nommé deux autres activités qui feraient partie de son travail en tant qu'enseignante. Il s'agit des rencontres d'équipe et des gestions problématiques de cas de crise. En outre, elle aborde le sujet des heures travaillées : « [...] ben on travaille les soirs et les fins de semaine pour la correction, pour l'ajustement, pour la préparation [...] ». Ces propos pourraient rejoindre ceux de Michel, lorsqu'il faisait référence à la dimension mentale du travail enseignant au point 4.2.2.4.

4.3.2 Matériel consulté en vue de la tenue d'un cours ou d'un atelier

Tout comme les activités nommées précédemment, des données qui ont trait à ce déterminant contribuent à mieux connaître ce que font ces enseignant.e.s, afin de comprendre, à l'aide de l'ergonomie

de l'activité, la manière dont les rapports sociaux (de sexe, en particulier) évoluent et se manifestent dans les pratiques enseignantes. Pour les besoins de cette étude, la question à propos du matériel consulté en vue de la tenue d'un cours ou d'un atelier a été posée au sens large, c'est-à-dire sans faire la distinction entre les deux types de séance (théorique ou pratique), puisque les spécificités de l'un de l'autre ne faisaient pas l'objet de cette recherche. Le but ici était plutôt de connaître les ressources consultées et mobilisées vu leur importance dans les conditions offertes par le milieu et leur influence sur les pratiques de ces enseignant.e.s. Ce qui est ressorti de leurs discours quant au matériel consulté a été regroupé en deux catégories : des ressources internes, qui comprennent des ressources élaborées par l'enseignant.e (avec ou sans la participation d'autres enseignant.e.s) ou par quelqu'un d'autre du département ; des ressources externes spécifiques au métier enseigné, comme des guides ou des manuels de fabricants des machines, des documents ou des sites web d'organismes de référence et d'autres sites web qui ont trait à la matière à enseigner, et des ressources externes liées au travail enseignant, tels les contenus abordés lors des cours à l'université. Ces catégories sont présentées au tableau 4.4. Les éléments des discours qui y sont liés sont décrits par la suite.

Tableau 4.4 Ressources consultées par les enseignant.e.s en vue de la tenue d'un cours ou d'un atelier

Ressources internes	Élaborées par l'enseignant.e (seul.e ou avec l'aide des collègues)	En équipe : manuel (Éric), livre (Michel) Seule : documentation propre (Nadine)
	Élaborées par le département	Matériel interne (Nancy)
Ressources externes	Spécifiques au métier enseigné	Guides, manuels des fabricants, feuilles d'exercices (Éric) Site web d'organismes officiels : directives ministérielles (Pierre et Samir), Office québécois de la langue française (Nadine) Sites web : tutoriels sur Youtube (Nadine), des recherches pour avoir plus de précisions (Nancy)
	Liées au travail enseignant	Documents universitaires (Nancy)

Éric va parcourir des manuels conçus par lui et par son équipe. Il regarde aussi des documentations des fabricants et les manuels d'atelier, en fonction de la machine qui sera utilisée. Il consulte également la feuille d'exercices, pour vérifier quels exercices il faut faire et combien de répétitions par exercice, selon la compétence visée. Dans cette même optique, Michel consulte le livre qu'il a conçu avec son collègue et Nancy s'appuie sur le matériel du département de même qu'elle va effectuer des recherches sur des sites en lien avec le programme MPM2, si elle a besoin d'avoir plus de précisions. Il en est de même pour Nadine, comme elle le précise : « [...] c'est sûr qu'on va se référer à notre production, qu'on fait nous-mêmes, donc ma documentation me sert énormément ».

Par ailleurs, des organismes de référence sont également consultés, comme l'Office québécois de la langue française, cité par Nadine, ou des sites ministériels, mentionnés par Pierre et Samir. Nadine consulte en outre des tutoriels sur YouTube et les recommande à ses élèves. Elle est à l'affût de ce qui se passe en ce qui concerne des outils [spécifiques au métier enseigné] utilisés dans son cours, afin de pouvoir bien orienter ses élèves, étant donné que, selon elle, parfois, l'école n'a pas toujours les ressources les plus récentes dans le domaine. Pour sa part, Nancy a mentionné qu'elle s'appuie également sur ses cours à l'université, sur des documents universitaires.

[...] je fais aussi des cours à l'université, fait que veut veut pas c'est ça, et si je fais un cours par exemple sur...tsé, qui parle, je sais pas, des différentes méthodes, ben je vais mettre des choses à l'essai fait que tsé, c'est vraiment en fonction du moment donc oui, tsé, des documents universitaires, tsé, ça je vais utiliser ça au niveau des éléments techniques.

Tant pour les métiers à prédominance masculine que pour les métiers à prédominance féminine, les personnes enseignantes semblent, dans une certaine mesure, procéder de manière sensiblement similaire lorsqu'il est question de consulter des documents ou d'autres ressources en vue de la tenue d'un cours. De plus, comme nous avons pu voir au point précédent, la production de contenu semble une activité qui prend une place importante dans le travail de ces personnes enseignantes. Ainsi, dans l'ensemble, elles peuvent se référer, entre autres, aux matériels conçus par elles-mêmes ou par le département dans lequel elles travaillent, consulter des manuels de fabricants ou encore des directives officielles, comme dans le cas des ressources ministérielles, ou bien, les deux. Les médias numériques, tels que les sites web et les vidéos, ainsi que d'autres ressources documentaires sont également utilisées dans la recherche visant la préparation d'un cours. Par ailleurs, comparativement aux hommes enseignants, les femmes ont nommé une plus grande diversité de ressources consultées en vue de la tenue d'un cours. De plus, bien que cinq des six enseignant.e.s aient suivi le baccalauréat d'enseignement en formation professionnelle, Nancy était la seule à avoir déclaré qu'elle consultait des documents universitaires.

4.3.3 Défis rencontrés et soutien reçu lors de situations difficiles

Pour ce qui est des défis rencontrés lors de leurs interactions avec les élèves, plusieurs aspects ont été évoqués et concernent notamment des catégories nommées « comportement des élèves » (mentionnés par cinq des six enseignant.e.s) ou les « caractéristiques des élèves ». Pour la première catégorie, la question de la ponctualité est un enjeu auquel Michel est confronté : « Bah les défis, c'est de d'essayer de les garder à l'école, qu'ils rentrent à l'heure puis qu'ils finissent à l'heure, c'est tout ça, la ponctualité qui est mon plus grand défi ». Le défi de garder les élèves à l'école a été également soulevé par Pierre. Pour lui, il faut trouver des manières de garder les élèves motivé.e.s, intéressé.e.s. À ce sujet, ce dernier, de

même que Samir ont mentionné que certains élèves sont plus discrets et ne vont pas intervenir : « Puis ils parlent jamais [...]. Puis souvent ils s'en vont dans les coins en arrière. Ça, il faut faire attention parce que souvent ces gens-là, que ce soient des femmes ou des hommes là, ils deviennent invisibles », constate Pierre. Les propos de Samir vont dans le même sens : « Il m'arrive que je remarque au bout de 2-3 cours qu'un élève n'intervient pas du tout [...], je vois qu'il est très gêné ». Par ailleurs, Pierre a déclaré avoir observé ce phénomène chez les hommes plutôt que chez les femmes. Selon lui, « c'est rare une femme qui participe pas dans les groupes, c'est assez rare, [une femme] qui dit jamais un mot. Alors qu'on voit ça chez les hommes, des fois, ils sont très discrets ». À son tour, Nadine souligne qu'il est rare qu'un homme se plaigne : « [...] j'ai jamais entendu un homme se plaindre ou laisser paraître là un comportement [...] ».

Pour sa part, Éric mentionne que certaines élèves femmes, lorsqu'elles entendent des blagues à leur sujet vont lui dire que ce n'est pas grave parce qu'elles y sont habituées alors que pour lui « [...] c'est pas une habitude à prendre, c'est pas quelque chose qu'on doit s'y habituer. C'est quelque chose qui ne devrait pas exister » [en revenant sur un exemple qu'il avait donné concernant des commentaires d'élèves hommes qui disaient - par rapport à une fille - « elle ne va pas être capable » je lui avais demandé s'il rencontrait des défis de la même sorte].

Des enjeux de genre liés au comportement des élèves semblent ainsi présents dans leur classe, par des blagues à l'égard des femmes (Éric) et par des situations liées à des stéréotypes : les propos de Nadine et de Pierre pourraient renvoyer à l'idée des comportements associés au genre : les hommes semblent plus discrets que les femmes (Pierre) et n'auraient pas tendance à se plaindre (Nadine).

Pour la deuxième catégorie, les « caractéristiques des élèves », les femmes d'une quarantaine d'années semblent dérangées lorsque les plus jeunes posent des questions « fofolles », d'après ce qu'a remarqué Nadine. À ce sujet, l'enseignante a déclaré que ces femmes se montrent impatientes et vont jusqu'à soupirer pour exprimer cette impatience. Ce sont des femmes d'un certain âge et non des hommes qui vont se manifester. Samir a cité des défis qui renvoient à la force physique. Ainsi, bien que cela ne soit pas fréquent, il arrive parfois que certaines filles aient plus de difficulté à manipuler les [instruments de travail en MPM2], lorsqu'ils sont bloqués. Il va donc les aider. En revanche il a déclaré qu'il y a des outils pour ce type d'instrument, ce qui facilite le travail, puisqu'ils exigent moins d'efforts parce qu'ils ont un meilleur bras de levier. Les filles sont donc en mesure de réaliser la tâche requise. Quant à Éric, il évoque des défis liés à une élève femme qui était en transition pour devenir homme. L'enseignant avait beaucoup de questions, puisqu'il s'agissait d'une situation qu'il n'avait jamais vécue et qu'il ne comprenait pas d'emblée.

Son récit sur des situations marquantes en lien avec le genre dans sa pratique porte sur cette situation, qui est ainsi abordée en détails au point 4.5.1.

À la lumière de ce qui précède, nous pouvons remarquer que les enjeux de genre sont également présents dans les situations évoquées par les participant.e.s. Cette fois-ci, en lien avec les caractéristiques des élèves. Des femmes plus âgées fréquentant un programme traditionnellement féminin qui deviennent impatientes face à des interventions des plus jeunes (genre et âge), des filles et des difficultés liées à l'effort physique (sexe et force physique) et des enjeux liés aux identités de genre.

Dans un autre ordre d'idées, Nancy, Nadine et Pierre ont évoqué des défis liés à des enjeux de diversité ethnoculturelle, qui ne seront pas abordés dans la présente étude, puisque le sujet n'a pas été développé davantage lors d'entretiens. Ce point est néanmoins mentionné ici, étant donné l'importance des rapports d'ordre socioculturel dans le contexte québécois, qui comprend aussi le milieu éducatif, dans lequel des rapports sociaux de genre, de classe et d'ethnicité s'imbriquent, comme nous avons vu dans la recherche de Magar-Braeuner (2017).

L'un des défis qui ne relève d'aucune des deux catégories, a été soulevé par Nadine, à savoir, travailler avec une autre personne enseignante. Pour elle, il s'agit des situations difficiles qu'elle peut vivre :

On enseignait, on était deux pour accueillir, par exemple, une cohorte. Et puis bon justement, ma collègue que j'adore, elle est très très très dynamique mais très dynamique. Et puis là ça créé comme une espèce de d'effervescence dès la première approche, dès le premier cours. Et puis j'avais de la difficulté à récupérer ce calme-là.

Le travail en solo est souvent revenu dans les propos de Nadine, comme nous verrons dans les prochaines sous-sections. Elle reconnaît néanmoins le soutien reçu du côté de la direction et même des collègues, si jamais elle ressent le besoin de « ventiler ». Il en est de même pour la plupart des personnes enseignantes interviewées, dans les deux centres participant à l'étude, qui citent des personnes-ressources, d'autres collègues enseignant.e.s, la direction. Ainsi, si jamais il a des questions et qu'il n'est pas certain à propos d'une façon de procéder, Éric va se renseigner auprès des personnes-ressources : « le travailleur social, éducatrice spécialisée », ce qui a également été nommé par Nancy :

On a des gens pour...à qui on peut se référer. On a aussi une intervenante [...] qui vient pallier quand il y a des situations un peu plus lourdes avec des élèves [...]. Ultimement aussi, on a notre direction qui nous paraît, tsé, à qui on peut aller comme, tsé, nommer certains enjeux, donc c'est pratiquement...Puis on a nos collègues de travail aussi avec lesquels on a des alliés là, tsé, des gens qui ont une structure de penser semblable à la nôtre, donc ça tourne autour de ça. Donc, confrère, consœur, l'éducateur, conseiller pédagogique et direction.

Le soutien des collègues et des personnes intervenantes a en outre été soulevé par Michel, bien qu'il ait déclaré avoir l'habitude de régler ses problèmes lui-même. Les propos de Samir vont dans le même sens : « Moi, tous mes problèmes à date, je les ai résolus ». Celui-ci ajoute que soit il règle ses problèmes ou s'il voit que le problème peut concerner d'autres enseignant.e.s, il va solliciter de l'aide d'un.e tuteur.trice. Dans son discours il évoque plutôt le soutien offert aux élèves, et ce, même si je lui avais posé la question trois fois sur le soutien offert aux personnes enseignantes lorsqu'elles rencontraient des défis. J'avais écrit dans mon journal de bord à ce sujet, qu'il était question du soutien aux personnes enseignantes et non aux élèves.

Pour sa part, Pierre a soulevé une problématique concernant le soutien aux personnes enseignantes : « c'est que les intervenants, souvent sont pas là longtemps. C'est-à-dire, ils travaillent là un an ou deux, après ça, ils partent [...] fait qu'il y a un gros roulement du personnel à ce niveau-là ». Ainsi, contrairement aux autres participant.e.s, ses propos semblent plutôt exprimer un manque de personnes-ressources. Toutefois, cela ne veut pas dire qu'il soit tout seul à gérer ses situations difficiles : « Puis nous, notre groupe d'enseignants dans notre département, on se sent un peu démuni, on en parle entre nous, [...] on se suggère des choses. Mais au bout du compte, à chaque fois que ça arrive, on est un petit peu pris au dépourvu [...] ».

En résumé, pour les défis rencontrés et le soutien reçu, si certains sont d'ordre général comme la ponctualité, d'autres concernent plus précisément les enjeux de genre, comme c'est le cas des difficultés rencontrées par les élèves femmes face à des instruments bloqués ou des blagues à leur égard, les hommes qui sont plus timides ou plus discrets que les femmes et ces dernières qui se plaindraient plus que les hommes. Je souligne également des défis liés à la diversité ethnoculturelle, puisque cet enjeu a été évoqué par au moins trois personnes. De surcroît, Nadine a mentionné son défi lorsqu'elle travaille avec une autre personne, puisqu'elle craint de ne pas pouvoir être dans son ambiance calme par la suite.

Concernant le soutien reçu, à l'exception de Pierre, qui a mentionné que le roulement du personnel serait un enjeu dans le secteur, ce qui fait que les enseignant.e.s sont parfois démunis, la plupart des enseignantes et enseignants affirme avoir des personnes-ressources sur qui compter, elles et ils nomment la direction, des collègues, des intervenantes et intervenants. Michel et Samir ont pour leur part ajouté le fait de résoudre leurs problèmes seuls.

4.3.4 Environnement social : les rapports femmes-hommes dans le milieu de travail

Pour l'environnement social, qui comprend les interactions entre les personnes enseignantes et leurs collègues, la direction et les élèves, les propos tenus par les participant.e.s renvoient, à certains égards, aux stéréotypes liés à l'appartenance sexuée et aux rôles sociaux. Par exemple, en parlant des élèves, deux enseignants, Pierre et Michel, ont souligné que les filles posent plus de questions que les garçons. Avec les hommes ou les garçons, c'est une autre situation, puisque ceux-ci vont avoir tendance à passer à l'action, sans trop se poser de question, d'après ce qu'a déclaré Michel. Pour lui, agir d'une telle façon serait dans la nature masculine : « Bah c'est dans la nature, je pense. Dans la nature du gars de 'Aweille, on y va, go'. Puis on ferme les yeux puis on fonce ». Cette idée de nature masculine ou féminine se retrouve dans le discours de Nadine. Rappelons qu'elle avait déjà mentionné ses interactions avec les collègues masculins pendant les années où elle exerçait son métier, y compris des propos sexistes auxquels elle n'avait pas réagi. Ainsi, lorsqu'elle parle des élèves, notamment des garçons, elle dit qu'« ils ont compris qu'ils peuvent pas plaire peut-être à tout le monde, alors que peut-être les jeunes filles veulent plaire à tout le monde ». Pour elle, il se peut que cela soit lié à un manque de confiance du côté des filles ou ce serait peut-être parce que les garçons le démontrent moins, d'après ce qu'elle remarque. D'ailleurs, Nadine a soulevé la question de compétition entre les filles plus jeunes lorsqu'il y a un garçon qui les intéresse : « il y a un garçon hyper intéressant, très joli, très drôle et tout. Mais là, il va y avoir comme 3-4 filles qui vont vouloir le séduire puis c'est ça ». Selon Nadine, elles seraient « dans l'attitude, de jalousie plutôt que d'être dans la séduction ».

D'autre part, les femmes ont souvent des très bonnes notes et sont très compétentes, selon ce qu'a dit Pierre, « puis même, elles finissent très, très fort ». Les propos de Samir vont dans le même sens, puisqu'il a dit remarquer que, de façon générale, les « filles atteignent la compétence plus rapidement » que les garçons. Ainsi, nous pouvons constater qu'à l'instar d'autres propos qui ont été évoqués précédemment, Pierre et Samir paraissent avoir des opinions très semblables sur certains sujets. Samir a souligné d'ailleurs que les filles qui pourraient penser que le programme choisi mène à un métier d'homme peuvent aussi trouver d'autres milieux de travail, comme le milieu de laboratoires. D'ailleurs, les filles seraient plus à l'aise dans ce type de milieu, selon ce qu'a déclaré Pierre, même que d'après ce qu'il a remarqué, « souvent les femmes sont plus attirées vers ce type de travail ». En outre, il a constaté que dans l'un des cours qu'il dispensait, les femmes semblaient plus à l'aise que les hommes lorsqu'il était question de mémoriser le contenu.

Pour sa part, Éric soutient qu'il y a de moins en moins de sexisme dans son métier. D'après lui, les enjeux de genre tourneraient autour de l'orientation sexuelle :

Ce que je vois vraiment au niveau des genres, c'est moins femme-homme que vraiment avec l'orientation sexuelle. Je pense qu'il y a plus [...] de questionnements à cause que le monde comprene moins parce que...mais le sexisme comme tel, il y en a moins qu'avant, si on pourrait dire, dans notre métier non traditionnel là.

À ce sujet, Nancy a mentionné qu'une collègue qui enseigne un métier à prédominance masculine s'est fait demander, par un collègue enseignant, si elle était lesbienne. Celle-ci disait à Nancy qu'elle y était habituée et qu'elle avait même créé une sorte de « carapace » après des années de travail dans le métier à entendre toutes sortes de commentaires. C'est d'ailleurs un phénomène qu'a remarqué Éric. Pour lui, les femmes qui fréquentent le programme qu'il enseigne ont déjà entendu des blagues et la personne qui a confiance en elle ne sera pas dérangée par ce genre de commentaire. De plus, il a mentionné que des blagues, « il y en a plein là, c'est très cru, c'est sexiste des fois là [...]. Selon lui, « on entend partout là des blagues, 'On sait bien, elle peut pas faire ça, elle est trop faible [...]' ». Mais Éric ne tolère pas ce type de situation et s'il voit « qu'une fille est laissée de côté parce que c'est une fille, puis ils font des blagues à propos de ça, ça c'est vraiment tolérance zéro ». Michel abonde dans le même sens :

C'est...c'est certain que la fille, s'il y a des comment on appelle ça? Il y a des euh, c'est pas des préjugés. Il y a un nom pour ça, un stéréotype là [...]. Ils vont dire « Ah Ben c'est une job de gars, la fille a pas d'affaire là ». Puis moi, c'est le contraire, je veux les intégrer, je fais tout pour qu'elles soient bonnes, je suis du côté de la fille [...]

Dans le cas d'Éric, cette « tolérance zéro » ne s'appliquerait pourtant pas tout le temps. Par exemple, quand il remarque que la fille est intégrée au groupe et qu'elle réagit aux blagues, il soutient que ce serait « semi-tolérable ».

Dans un autre ordre d'idées, lorsqu'elle a parlé de ses collègues de travail, Nadine a mentionné que les femmes vont éviter des sujets délicats. « Mais elles vont en parler entre elles » et « ça peut durer pendant des jours, sinon des semaines et des mois [...] ». Les hommes, selon elle, vont rester silencieux ou vont « en parler directement avec la personne ».

Par ailleurs, les réponses sont quasi-unanimes sur le traitement concernant les femmes et les hommes. Personne ne mentionne le mot égalitaire, pourtant la phrase « il n'y a pas de différence » a été citée à plusieurs occasions. C'est le cas de Nadine, qui a déclaré n'avoir jamais entendu de commentaires ou de blagues de nature sexiste ou de propos qui visaient à « déstabiliser là parce que tu es une femme, puis lui, c'est un homme. Non, non, non, on est, je pense qu'on est ailleurs pour ça là ». Il en va de même pour Pierre, qui a dit n'avoir jamais entendu parler de discrimination liée au genre. Les propos de Nancy vont dans le même sens : « Moi, je les vois pas ». Or, elle a tout de même soutenu que le fait de ne pas voir de

différence dans les rapports entre les femmes et les hommes ne signifie pas qu'il n'y en ait pas. Elle cite même d'autres situations qui susciteraient davantage des discussions. C'est le cas de la non-binarité, des personnes n'ayant pas des comportements correspondant à l'ordre social prédominant :

Je le perçois pas tant sur l'identité de genre gars-fille, advenant qu'on arrivait dans une situation parce que là, maintenant on est plus binaire là, donc il y aura sûrement des manifestations verbales, advenant qu'il y a une personne un peu plus colorée qui qui qui viendrait dans le fond, soit à titre d'enseignant ou d'enseignante ou même comme élève.

De son côté, Michel a mentionné ne pas voir de différence dans les interactions entre les femmes et les hommes : « J'ai pas remarqué. Je veux parler de mon département. C'est sûr que nous, on est malheureusement²³, on est tous égaux avec l'enseignement. Fait que les filles, ben on a aucun problème [...] ». Samir a mentionné qu'il ne remarque pas de différence entre les femmes et les hommes dans les interactions entre les personnes enseignantes, de la part de la direction ou entre les élèves. En ce qui concerne les élèves, il soutient qu'il n'a jamais entendu de commentaires de nature genrée. Or, son commentaire sur les élèves femmes renvoie à des rôles sociaux, puisqu'il dit remarquer que les élèves femmes (souvent dans la trentaine) ont des responsabilités familiales: « nous avons des filles quand même d'âge...la plupart ont des enfants [...], il y a plus de difficultés. Donc si une fille arrive en retard [...] ça va être des trucs de famille [...] c'est des enfants, c'est la garderie [...] ».

Dans un autre ordre d'idées, Pierre a déclaré que concernant la direction adjointe, c'étaient souvent des femmes. Il ne semble pas y avoir eu des problèmes, à l'exception d'une directrice. Quant aux interactions avec les collègues, il ne semble pas avoir de difficultés liées en genre. Les interactions avec une direction féminine reviennent aussi dans le propos d'Éric. Celui-ci, à l'exemple de Pierre, ne semble pas rencontrer des difficultés qui relèvent des enjeux de genre : « Moi si c'est mon patron, c'est une femme, c'est mon patron, je vais la respecter autant qu'un homme, là je sais, c'est mon patron, là je vais débattre les points que j'ai à débattre » en ajoutant qu'il n'y voit pas de différence, ce n'est pas un sujet qui l'interpelle : « [...] là je vois pas de différence, c'est pas quelque chose qui vient me chercher ». De plus, comme les autres personnes participantes, lui aussi ne semble pas remarquer de différences en ce qui a trait aux rapports hommes-femmes : je vois pas vraiment de différence, peut-être pour d'autres je peux pas répondre pour eux, mais visiblement j'ai pas vu de conflit à cause que c'était une femme ou un homme [...] ». Néanmoins, il a partagé une situation dans laquelle il semblerait y avoir des commentaires à l'égard d'une directrice qui, en voulant se prouver, adoptait une posture plus autoritaire : « ce que j'ai déjà entendu dire que cette

²³ Ici, lorsqu'il a dit « malheureusement », Michel semblait croire que je m'attendais à ce qu'il dise qu'il y avait une différence de traitement selon le sexe (de l'élève ou de l'enseignant.e, par exemple).

femme-là, la direction était plus autoritaire parce qu'elle voulait prouver quelque chose parce que c'était une femme ». Ce discours prétendant que les femmes en position d'autorité adoptent une posture autoritaire avait déjà été soulevé par Michel (voir point 4.2.2.3). En outre, une attitude du côté des femmes de « vouloir prouver », ici mentionnée par un enseignant d'un métier traditionnellement masculin, Éric, rejoindrait, à certains égards, les propos tenus par Nadine qui, en racontant le climat dans sa classe pendant ses études, avait mentionné que les filles n'avaient pas à se prouver, puisqu'il n'y avait pas de garçons.

En résumé, les enseignant.e.s perçoivent des attributs différents concernant les élèves, selon l'appartenance sexuée ou même l'âge, dans certains cas. Du côté des MPM, les enseignants mettent en valeur certaines habiletés que possèdent les filles et qui les démarquent des garçons. Certains enseignants vont même aborder la confiance en soi pour expliquer la présence et peut-être la persévérance des filles dans des métiers traditionnellement masculins. Il n'en serait pas de même pour les filles et garçons en MPF, du moins, pour les élèves plus jeunes. Comme nous l'avons vu, Nadine a constaté un manque de confiance du côté des filles vis-à-vis des garçons.

En outre, une perception qui semble dominante est qu'il y n'a pas de différence de traitement entre les femmes et les hommes, en ce qui concerne les élèves, les enseignant.e.s et la direction. Pour certaines personnes, les rapports sociaux concernent moins le sexe ou du moins, seraient moins liés à une perspective des rapports hommes-femmes. À cet égard, les enjeux pourraient plutôt concerner l'orientation sexuelle ou même la non-binarité. Cependant, certains propos, comme ceux tenus par Samir sous-tendent une perception caractérisant les rôles sociaux des sexes. Il avait déjà mentionné les obligations familiales attribuées aux femmes, lorsqu'il a partagé son parcours scolaire et professionnel. C'est ainsi une idée qui revient dans son discours. Les enjeux de genre identifiés dans cette section sont décrits au tableau 4.5.

Tableau 4.5 Enjeux de genre dans les pratiques enseignantes

Catégories (déterminants)	Enjeu de genre	Description
Enjeux liés au comportement des élèves	Stéréotypes liés à l'appartenance sexuée	Comportements associés aux garçons/hommes : la discrétion (Pierre)
	Force physique	Certaines filles éprouvent des difficultés face à des instruments (Samir)
Enjeux liés aux caractéristiques des élèves	Stéréotypes liés à l'appartenance sexuée et à l'âge	Des femmes d'un certain âge démontreraient moins de patience lors des interventions des élèves plus jeunes (Nadine)
	Stéréotypes liés à l'appartenance sexuée	Blagues sexistes à l'égard des femmes (Éric)
	Identités de genre	Des questionnements à propos d'une élève qui était en transition pour devenir homme (Éric)
	Rôles sociaux	Responsabilités familiales : tâches liées au soin des enfants (Samir)
Enjeux liés à l'environnement social	Stéréotypes liés à l'appartenance sexuée	Les hommes sont plus directs alors que les femmes prolongent les discussions (Nadine) Compétition et jalousie entre femmes (Nadine) Les femmes posent plus de questions (Michel, Pierre) et démontreraient plus d'aisance dans l'apprentissage par cœur (Pierre) Blagues sexistes à l'égard des femmes (Éric)
	Identités de genre	Les élèves non-binaires (Nancy) ou les élèves transgenres en MPM (Éric)
	Stéréotypes liés à l'orientation sexuelle	L'orientation sexuelle susciterait plus de questionnements que les rapports hommes-femmes Une enseignante dans un MPM se fait demander si elle est homosexuelle (Nancy)
	Naturalisation des différences sexuées	Nature masculine : être dans l'action, sans se poser de question (Michel)
	Division sexuelle du travail	Les femmes seraient attirées vers certains milieux plutôt que vers d'autres (Pierre)

4.4 Facteurs facilitants et obstacles à la prise en compte du genre en formation professionnelle

Dans cette section, je présente les résultats en lien avec le deuxième objectif spécifique de la recherche, décrire les facteurs facilitants et les obstacles à la prise en compte du genre par les enseignantes et enseignants. Toujours en m'inspirant du modèle de St-Vincent *et al.* (2011), je décris d'autres composantes qui influencent le travail enseignant en y apportant la perspective du genre. Ainsi, je présente d'abord les ressources pour enseigner en tenant compte du genre, suivies des facteurs facilitants et des obstacles à l'égalité des sexes et je termine par les stratégies institutionnelles et individuelles pouvant la soutenir. J'identifie en outre les éléments de l'approche genre (Ollagnier, 2014) et des pratiques des pédagogies

féministes sur lesquelles je me suis appuyée pour réaliser cette étude, particulièrement celles qui composent la Toile de l'équité (Solar, 1998 ; 2019).

4.4.1 Ressources pour enseigner en tenant compte du genre

Au point 4.3.2, nous avons vu les ressources consultées par les enseignant.e.s avant la tenue d'un cours ou atelier. Ici, il était question de savoir si les participant.e.s avaient accès à des ressources pour les outiller quant à la prise en compte du genre. Parmi les participant.e.s, Michel était le seul à en nommer une. Il a cité la Fédération autonome de l'enseignement (FAE). Toutefois, il ne donne pas plus de détails à propos des ressources offertes. Ainsi, les participant.e.s sembleraient n'avoir aucune ressource lorsqu'il est question de travailler en considérant le genre. Du moins, il n'y a pas de ressource qui a été explicitement nommée par ces personnes. Par ailleurs, bien qu'il ne traite pas la question du genre de manière ciblée, la ressource documentaire Plan de lutte contre l'intimidation et la violence, mise à jour en 2021 par l'un des deux centres participant à l'étude, n'a pas été mentionnée.

Pour sa part, Éric mentionne du matériel numérique et imprimé, mais il ne donne pas plus de précisions. Néanmoins, il cite des colloques organisés lors des journées pédagogiques. Selon lui, ces présentations permettent, entre autres, d'apprendre à s'adapter aux différences, même si la question ne porte pas spécifiquement pas sur le genre. D'ailleurs, selon lui, il est possible de trouver des ressources du côté du CSS.

Il y en a sûrement, parce qu'il y a plusieurs formations qui sont données par la CS que j'ai sûrement pas assistées puis mais sûrement qu'il y en a parce qu'il y a tellement. Il y a tellement. Comment je pourrais dire ça, de publicité au niveau des genres.

Or, en ce qui a trait aux politiques et procédures, les lignes directrices pour les élèves transgenres n'ont pas été citées par les enseignant.e.s du centre concerné. Par rapport à d'autres organismes, Nancy affirme qu'elle pourrait consulter les sites ministériels si elle en ressentait le besoin : « Mais si ça m'arrivait, je me tournerais vers le site ministériel. Tsé, je suis certaine que le gouvernement du Québec, il y a quelque chose là-dessus ». En parlant du CSS, elle dit : « peut-être qu'il y a quelque chose, mais je l'ai pas en réflexe. Parce qu'on a comme tout une espèce de portail avec plein d'information. Ça se perd un peu ». C'est pourquoi son premier réflexe serait de se tourner vers « un collègue de travail et de confiance à qui je parlerais et je me tournerais certainement vers un site gouvernemental pour m'aiguiller sur ça ». D'ailleurs, elle a déjà suivi une formation sur l'inclusion, dans le sens large, mais elle ne se souvient pas d'avoir été formée précisément aux identités de genre : « On a un programme à l'école, qui nous a été présenté, sur l'inclusion. [...] Donc je me souviens d'avoir été éduquée à ça. Juste sur l'identité de genre, non, mais j'ai

la curiosité ». Il semblerait que personne parmi les participant.e.s n'aurait suivi une formation sur les enjeux de genre, sur la sensibilisation au genre, etc. Samir, par exemple, se souvient de formations sur la motivation, sur des styles d'apprentissage, sur l'assiduité, mais pas sur le genre.

À son tour, Pierre a soulevé des formations sur la diversité ethnoculturelle ainsi qu'une formation sur l'éthique. Cette dernière l'aurait marqué : « Tsé, j'ai j'avais vraiment aimé ça là tsé, l'éthique [...], le recul qu'on peut avoir avant de dire quelque chose qui pourrait blesser quelqu'un inutilement ». Il est devenu plus attentif à ses paroles et à ses propos depuis : « C'est quelque chose que je me rappelle que j'ai dit, il faut absolument que je me rappelle de ça, éviter de dire quelque chose à quelqu'un qui va le heurter inutilement ».

En bref, il paraît que la majorité des personnes enseignantes ne connaît pas de ressources pour prendre en compte le genre, et ce, peu importe leur âge, les années d'expérience, s'il s'agit d'une enseignante ou d'un enseignant, ou même le métier enseigné (MPF ou MPM). Dans cette optique, rappelons que la plupart des enseignant.e.s avait déclaré ne pas percevoir de différences dans les rapports entre les femmes et les hommes dans leur milieu de travail (voir point 4.3.4). De surcroît, les ressources documentaires recensées ne semblent pas aborder la dimension genre en profondeur (voir 4.1). Ainsi, il pourrait y avoir un lien entre ces constats. J'y reviendrai au chapitre suivant.

4.4.2 Facteurs facilitants et obstacles à l'égalité entre les femmes et les hommes liés aux pratiques enseignantes dans des centres de formation professionnelle

Parmi les facteurs qui pourraient contribuer à l'égalité entre les deux sexes et qui sont liés aux pratiques enseignantes dans le secteur de la formation professionnelle, le travail en équipe a été évoqué par Michel : « je dis c'est un travail d'équipe fait qu'il faut travailler ensemble. Puis pas parce que c'est une fille ou un gars ou deux filles, il faut trouver des solutions pour avancer dans le travail ». Les propos d'Éric vont dans le même sens. Il explique que parfois le groupe va « utiliser un équipement, c'est pas nécessairement pesant, mais des fois ça peut être encombrant. Alors il s'agit travailler à deux, puis d'être capable de demander de l'aide alors que ça soit autant pour un homme ou une femme ». Comme il le souligne, puisque dans son métier « on va toujours avoir la possibilité de demander de l'aide à quelqu'un », il recommande aux élèves de demander de l'aide, de se dire : « Ben je vais prendre deux minutes, je vais aller voir lui, puis il va m'aider à transporter tel ou tel équipement ». Quoique cette relation d'entraide soit quelque chose de positif et c'est ce qu'il faut faire selon Éric, celui-ci apporte la nuance que le fait de demander de l'aide peut parfois être mal vu tant par les filles que par les garçons. Solliciter l'aide d'un camarade pourrait ainsi susciter des questionnements chez élèves, concernant, par exemple, la capacité

des filles à réaliser le travail : « ben elle va être capable de faire ça ? ». L'entraide est également soulevée par Samir, qui ajoute que même les garçons peuvent avoir besoin d'aide et qu'il y a toujours quelqu'un pour aider un ou une autre élève.

Parfois, ça arrive même que c'est le garçon qui n'arrive pas à faire quelque chose [...]. Mais [...] il y a pas de problème. Il y a [...] toujours quelqu'un qui va lui donner un coup de main mais ce n'est pas du tout quelque chose qui frustre ou qui va mettre en cause le choix de l'élève pour la formation.

À la lumière de ce qui précède, il est important de mentionner que s'il est clair que le besoin d'avoir de l'aide peut concerner les filles ainsi que les garçons, au point 4.3.4 nous avons vu que Samir a nommé la force physique comme un défi pour les filles, alors qu'ici l'accent est mis sur la relation d'entraide.

D'autre part, Michel dit souligner la présence des filles dans les programmes non traditionnels. De même, il encourage les filles (soit la prise en compte du genre), ce qui pourrait également favoriser l'égalité entre les femmes et les hommes : « moi je suis là pour encourager la fille à se dépasser parce que tsé, avoir un gars à côté, elle dit ' ben là je serai pas capable' ». Son encouragement se traduit par ses manifestations verbales : « Lâchez pas, ah c'est beau, vous travaillez bien les filles [...] ». Nous pouvons d'ailleurs retrouver cette envie d'aider et d'encourager les femmes dans le parcours scolaire de Michel. Lorsqu'il parle de la seule fille dans sa classe, il dit qu'il aimait « aller aider cette fille-là, à la rendre meilleure puis l'encourager là, étant donné que c'est un domaine qui est un petit peu en dehors de sa zone de confort là ». Dans cette idée d'encourager la présence de femmes dans des métiers traditionnellement masculins, Nancy, évoque des bourses qui sont attribuées aux filles en parcours non traditionnel et parle de son implication.

Tu vois comment je suis portée avec ça ? Il y a des bourses d'études qui sont allouées dans le fond, à des jeunes filles, ben pas des jeunes filles mais à des femmes, ou des filles qui sont en formation dans des métiers qui sont traditionnellement masculin et je me fais un devoir de les accompagner et de les recommander là donc, les élèves là, qui...les élèves féminines. Je tente, tsé, de les mettre en valeur parce que souvent, tsé, elles sont seulement quelques-unes là dans une cohorte, donc c'est une façon là pour moi d'encourager leur présence.

En outre, elle évoque le fait d'avoir plus d'enseignantes dans le métier. À ce sujet, on lui a déjà dit que d'avoir une espèce de modèle serait favorable à ce qu'il y ait plus de filles inscrites au programme MPM2. Pour elle ce serait « comme un modèle aussi pour ces pour ces jeunes femmes-là, donc, c'est ça, c'est plus comme dans la classe ». Cette idée d'avoir plus de femmes enseignant un métier non traditionnel, des « modèles », n'est pas nouvelle chez Nancy, comme nous avons pu voir lorsqu'elle partageait son histoire au point 4.2.2.3. Pour sa part, Pierre croit que de nouvelles propositions de valorisation de la formation

professionnelle, annoncées par le ministre de l'Éducation, pourraient encourager les femmes à s'inscrire davantage à des programmes non traditionnels comme plombier, électricien, etc.

Pour ce qui est des obstacles, Nadine cite le manque de conscience par rapport aux commentaires et agissements des personnes. Elle soulève également les nomenclatures répandues dans son secteur, qui renvoient à l'utilisation de l'article féminin, ce qui ne ferait que décourager l'inscription d'élèves hommes au programme.

Par ailleurs, Éric mentionne d'un côté la question de la force physique, qui pourrait être un vrai enjeu pour les filles : « c'est souvent c'est sur ce côté-là qu'elles vont se sentir peut-être inférieures parce que "je suis pas capable de le faire toute seule, je suis pas assez forte' ». Or, d'un autre côté, il soutient qu'il y a des outils appropriés et que non seulement les filles, mais des personnes qui sont physiquement moins fortes vont s'en servir et réussir à accomplir le travail : « Puis il y a des moyens pour justement, de ne pas être obligé de toujours forcer pour faire quelque chose [...], mais les personnes peut-être les filles qui sont un peu plus faibles de la musculation, ben elles vont utiliser ces moyens-là puis ça va fonctionner pareil ». Elles en sortiraient fières et grandies, selon lui. C'est pourquoi il remet en question cette représentation que se feraient surtout les filles de la force physique comme étant un vrai obstacle.

La force physique revient dans les propos de Pierre, qui à l'instar de Samir, utilise l'exemple de la difficulté que rencontrent certaines filles (plus petites, selon lui) face à des instruments utilisés dans ce métier. Pour lui le problème « c'est peut-être au niveau de la force physique » et non lié à un manque d'effort de la part des filles. Dans cette optique, même si les personnes enseignantes ont déclaré ne pas remarquer de différences liées au genre dans les interactions entre les élèves (voir point 4.3.4), Michel parle des garçons qui essaient de rabaisser les filles : « J'ai eu une classe justement qui avait des gars qui se croyaient au-dessus de tout. Puis ils dénigraient aussi les filles, mais il a fallu que je fasse une grosse intervention ». Il ajoute qu'il y a toujours « quelqu'un qui essaie de dénigrer la force physique, mais quand tu les, tu les mets à leur place, ces personnes-là après ils respectent le processus ». À ce sujet, l'enseignant mentionne le fait que pour certains élèves, la présence de femmes pourrait être vue comme de la compétition : « Mais les gars, c'est sûr que les autres, ils regardent, puis ils disent, 'Ah ben là, finalement, j'ai de la compétition' [...] ». Or, il ajoute qu'il n'en voit pas beaucoup.

En abordant le sujet des freins au parcours des femmes dans les métiers non traditionnels, Nancy mentionne qu'elle a déjà entendu des choses, certains commentaires de la part d'enseignants ou d'élèves masculins à l'égard des femmes, dans certains domaines considérés très masculins (elle faisait référence

notamment à la mécanique de camion, par exemple) : « nos pensées voient évidemment quelque chose de masculin derrière ça là, en tout cas, du moins, historiquement, ça l'était. Puis tsé, j'ai entendu des choses où 'ah c'est une fille, elle restera pas longtemps' ». Si elle n'est pas certaine de la véracité des faits, elle l'est de la différence dans la manière dont les personnes se parlent dans un tel contexte : « est-ce que c'est vrai, est-ce que c'est pas vrai ? Je le sais pas, j'ai pas été témoin, mais, tsé, définitivement l'approche me paraît différente là pour certaines personnes ». À son tour, Éric a déjà été témoin des situations gênantes, où certains enseignants d'autres centres donnaient des exemples en lien avec la sexualité des élèves.

Ben j'ai déjà entendu des profs mettre des élèves comme ça sur la sellette pour donner des exemples [...]. Je pense que des choses comme ça, j'apprends parce que c'est des choses à ne pas faire, hein? *What not to do*. Un prof donne un exemple, puis ça l'a un lien direct avec le genre alors puis on voit qu'il y a des fois des personnes qui soient homosexuelles ou transgenres ou quoi que ce soit.

Il croit que ce type d'attitude peut bloquer l'élève : « Mais ça, ça pourrait vraiment mettre un blocage là, à ces personnes-là, puis c'est ça qu'on veut enlever, c'est ce blocage-là ». De plus, pour lui, prendre une personne comme exemple et « la [mettre] sur la sellette sans que la personne soit consciente ou avertie de ça, c'est un danger ».

Sans avoir nécessairement répondu à la question sur les facteurs facilitants et les obstacles à l'égalité entre les sexes, Samir soutient que l'un des facteurs décourageants dans un parcours de formation c'est le taux d'abandon chez les garçons, qui serait plus élevé que chez les filles : « Si on parle par exemple d'éléments qui découragent et si je me fie juste au chiffre d'abandon, le pourcentage [...] de filles c'est assez négligeable par rapport au taux d'abandon des garçons ». Ces abandons, selon lui, seraient liés à des facteurs externes et non à l'école et c'est exactement sur ce point que le parallèle avec le genre est établi : « Mais l'école en elle-même n'a rien qui fait que ça crée une différence pour une fille ou un garçon [...] ce qui fait que s'il y a des difficultés, s'il y a des abandons, c'est sûrement pas lié à l'école ». Son discours semble renforcer les propos qu'il a tenus dans les sections précédentes, c'est-à-dire qu'à l'école, il n'y aurait pas de différences dans les rapports entre les hommes et les femmes. Finalement, si jamais il arrive des problèmes sur ce plan, cela n'a pas rapport à l'école. Il soulève tout de même une préoccupation à l'égard des garçons en ce qui concerne l'abandon scolaire, même si le programme qu'il enseigne est considéré comme traditionnellement masculin.

En somme, lorsqu'il est question d'identifier les éléments dans les pratiques enseignantes qui facilitent ou nuisent à l'égalité des sexes dans le secteur de la formation professionnelle, nous pouvons constater qu'à

l'exception de Nadine, qui aurait nommé seulement des obstacles, les cinq autres personnes enseignantes ont pour leur part évoqué tant les obstacles que des facteurs facilitants. Michel, Nancy et Pierre, trois personnes dans l'enseignement d'un MPM ont cité des initiatives ou des pratiques qui peuvent encourager davantage les filles et les femmes en parcours non traditionnel, alors qu'Éric et Samir, aussi en MPM, ont soulevé le travail en équipe et l'entraide au sein des groupes. En ce qui concerne les facteurs nuisibles ou les obstacles, la force physique (réelle ou perçue), surtout par rapport aux élèves femmes, est revenue dans les propos de Michel, Pierre et Éric. Ce dernier a cependant mentionné un autre facteur facilitant (des outils) pour surmonter cet obstacle. Dans le cas de Michel, les enjeux autour de la force physique seraient plutôt alimentés par les propos de quelques élèves hommes à l'égard des élèves femmes.

Or, lorsque de telles situations se présentent, il semble les résoudre assez rapidement. Nancy a aussi souligné la teneur des propos des hommes (enseignants ou élèves) dans certains domaines. Dans cette veine, Éric a parlé du danger auquel des enseignants peuvent exposer certain.e.s élèves lorsqu'ils donnent des exemples en lien avec la sexualité de ces élèves. Le discours de Nadine reflète la réalité à laquelle elle est confrontée dans son MPF, comme nous avons pu le voir. Pour elle, les enjeux de nomenclature (dans une idée de métier très féminin) sont assez problématiques, pouvant décourager les hommes qui voudraient s'inscrire. Une synthèse des facteurs facilitants et des obstacles à la prise en compte du genre dans les pratiques enseignantes est présentée au tableau 4.6.

Tableau 4.6 Facteurs facilitants et obstacles à la prise en compte du genre dans les pratiques enseignantes.

Facteurs facilitants	Obstacles
Le travail en équipe (Michel, Éric, Samir) L'entraide (Éric, Samir)	Force physique (Michel, Éric, Pierre) Commentaires déplacés (Nancy)
Des bourses destinées aux jeunes femmes en parcours non traditionnel (Nancy)	Sentiment de compétition (des garçons) face aux élèves filles en MPM (Michel)
Avoir plus d'enseignantes dans le domaine MPM (Nancy)	Mettre certain.e.s élèves sur la sellette en lien avec leur orientation sexuelle (Éric)
La valorisation de la formation professionnelle, des métiers non traditionnels (Pierre)	Enjeux de nomenclature, attirer le programme au genre féminin (Nadine)
Reconnaître et encourager les filles et les femmes en MPM (Michel)	Taux d'abandon chez les garçons (Samir)
Outils adaptés (Éric, Samir)	

4.4.3 Stratégies institutionnelles pour soutenir l'égalité entre les femmes et les hommes

Lorsqu'invité.e.s à s'exprimer sur des stratégies institutionnelles existantes ou à mettre en place dans le but de soutenir l'égalité entre les femmes et les hommes, la moitié des personnes enseignantes a fourni des exemples de ce qui était déjà en place et l'autre moitié a mentionné des idées de ce qui pourrait être implanté. Néanmoins, pour la plupart, les situations évoquées renvoient à des stratégies plus larges, qui ne seraient pas spécifiques au genre dans une visée d'égalité de chances. Par exemple, concernant les

mesures ou initiatives qui existent dans le centre où il travaille, Éric semble satisfait de ce qui est déjà en place : « Pour le moment, je pourrais dire que c'est, c'est quand même complet ». S'il y a des questionnements, des informations peuvent être facilement obtenues, car « on nous donne toujours des liens, soit par courriel par la suite pour être capable d'aller chercher plus de questions, plus de questionnements, aller chercher plus d'informations ». Michel, quant à lui, fait plutôt référence aux pratiques du personnel enseignant : « Je pense que mes collègues enseignent tous... que ce soit, peu importe la personne en avant, on a toute la même approche, il n'y a pas de préférence pour une telle personne ou telle autre personne [...] ça semble être pas mal égal ». Il mentionne tout de même ce qu'il a déjà vu à l'intérieur du centre concernant le genre : « Ben comme ça, il y a des affiches du syndicat. Mais à part de ça là j'ai pas remarqué [...] ». D'autre part, il soutient que dans le centre il n'y a pas de comportements problématiques ou de rencontres à ce sujet : « Peut-être on est pas rendus là, c'est pour ça ».

Pour Samir, l'école a déjà ses exigences pour l'inscription à un programme. Ainsi, s'il faut soulever des charges de 25 livres, les filles qui s'inscrivent le savent déjà, selon lui : « L'élève, quel que soit son genre là doit soulever facilement 25 livres donc si une fille est informée de ça, ça veut dire qu'elle sait ». Il est d'ailleurs le deuxième enseignant qui souligne que les filles qui choisissent d'aller vers un métier non traditionnel sont conscientes du contexte dans lequel elles suivront la formation, ce qui rejoint les propos tenus par Éric au point 4.3.4. De plus, Samir insiste sur l'enseignement non différencié. Autrement dit, l'école proposerait déjà une façon égalitaire d'enseigner : « C'est vraiment d'une façon égalitaire, totalement ».

Malgré ce qui précède, il n'y a pas d'initiative concrète qui a été nommée que ce soit pour les élèves hommes en MPF, les élèves femmes en MPM ou même pour le genre au sens large. D'ailleurs si le traitement égalitaire selon le sexe n'apparaît pas dans le discours d'Éric, il ressort des propos tenus par Michel et surtout de ceux tenus par Samir. À cet égard, rappelons que l'idée de traitement non différencié ou égalitaire selon le sexe a déjà été évoquée plus tôt (voir point 4.3.4). Elle est donc soutenue ici par ces enseignants.

En ce qui concerne les initiatives à mettre en place, Nadine propose d'arrêter l'initiative Chapeau, les filles ! Pour elle, « c'est pas Chapeau les filles ! c'est Chapeau à tous. Si vous êtes pas capable de mettre tout le monde égal, il y a pas de chapeau à personne là [...] ». À ce sujet, l'enseignante affirme qu'il y a presque autant des filles dans les domaines comme électricité ou menuiserie : « Il y en a tout le temps, comme 3-4, puis finalement, le groupe termine à 10, fait que 4 sur 10, c'est presque la moitié là ». Par ailleurs, elle

suggère la création de quelque chose de plus inclusif, pour les filles et les garçons : « Je pense que ça serait de créer probablement des affiches, des vidéos avec les vrais étudiants qui font, qui font ce métier, qui apprennent le métier », en soulignant tant leurs défis que leurs réussites.

Nancy, pour sa part, évoque le besoin de sensibilisation au genre : « Il faut sensibiliser beaucoup les enseignants qui sont peut-être ancrés dans des images, dans des stéréotypes qui sont un peu plus rigides ». Ce serait du travail sur l'approche, sur le choix des mots, revoir ce qui aurait pu mettre les filles dans des situations inconfortables : « Des fois les mots ben tsé, peuvent avoir un effet, donc je pense que de la sensibilisation puis de l'éducation à ça. Ça a l'air tellement rudimentaire là, mais je pense que c'est là que nous, on est, en termes d'évolution ». Cette notion de sensibilisation et éducation au genre recouvre l'approche genre et renvoie à l'idée des formations. Celles-ci sont aussi suggérées par Pierre, lorsqu'il s'exprime sur comment mieux outiller les enseignant.e.s confronté.e.s à des inégalités de genre, des stéréotypes : « Pour préparer, nous les enseignants, à mieux négocier avec ce genre de problème, ben c'est de continuer ce qu'on faisait avant [la pandémie], dans le sens des formations [...]. Mais tsé, des vraies formations sur place qu'on faisait avant là [...] ». Pour lui, ce sont les formations présentielles qui sont les plus aidantes : « Quand on a quelqu'un d'expérience qui a été confronté à ça, qui a étudié là-dedans, qui vient nous donner des bons conseils pour qu'on soit bien préparé ».

Lorsque je compare les propos de Nancy à ceux de Nadine, je réalise que la première, qui est en MPM souhaite voir plus d'initiatives et de sensibilisation pour améliorer la situation des femmes dans ce parcours de formation, alors que la dernière, qui est en MPF, propose d'emblée la fin d'une initiative créée pour encourager les femmes à persévérer dans un métier non traditionnel. Pour Nadine, prendre en compte la réalité de chaque élève semble permettre une égalité des chances pour tous.

4.4.4 Stratégies individuelles pour soutenir l'égalité entre les femmes et les hommes

Concernant les stratégies individuelles pour soutenir l'égalité entre les femmes et les hommes, les réponses des enseignant.e.s comprennent des éléments pouvant s'appliquer à leur pratique tantôt au sens large, tantôt à des situations qui ont particulièrement trait au genre. Nadine, par exemple, évoque, de façon générale, l'instauration d'un cadre de respect. Comme elle le décrit, il s'agit d'un cadre de respect mutuel, et qui a « toujours été implicite ». Le respect des autres serait sa seule règle. Elle veut pouvoir saisir les personnalités, de même que « d'être dans justement une espèce de climat calme », pour rassurer les élèves : « C'est important, je pense [...] de faire attention au type justement de personnalité des autres [...], de respecter leur espace là, tsé, de respecter ça ». Adopter une approche basée sur le respect est aussi ce que font Éric et Michel. Pour Éric, il est question de créer « un attachement dès le départ, là avec le

groupe », comme une famille. Selon lui, cela fonctionne bien, car d'entrée de jeu les barèmes sont instaurés « puis on devrait pas dépasser ces barèmes là parce que c'est justement on veut rester dans un cadre de respect ». Pour sa part, Michel essaie de rendre les élèves à l'aise, dans un climat de respect. À l'exemple d'Éric, il va instaurer ce cadre dès le départ, comme il le décrit : « Le respect, pour moi, c'est hyper important là, dans la formation, là, ça c'est des critères que je mets tout en place au départ, que ce soit un gars, une fille [...] tout le monde sont ici pour apprendre ». Quant à Nancy, c'est le lien de confiance avec les élèves qui est en jeu. Par ailleurs, ses propos sont très nets lorsqu'il est question de ses intentions par rapport à ses élèves : « Mais moi, que les élèves se sentent bien, ça fait partie du top de ma valeur parce que je me dis, s'il y a un inconfort, la personne se sent pas incluse, elle sera pas capable d'apprendre [...] ». Ainsi, elle serait très vigilante concernant ses élèves. Si jamais elle se rend compte qu'il y a quelqu'un qui prend moins de place, elle va essayer de former des équipes dans le but de les harmoniser, de retrouver l'équilibre : « Puis c'est vrai, dans le cas de l'identité de genre, mais c'est vrai dans le cadre de personnalités en général, je vais travailler. Je vais moi-même construire les équipes pour favoriser une certaine harmonie, puis créer des liens entre des gens qui, qui me paraissent être complémentaire ». Les propos de Pierre semblent aller dans ce même sens, puisqu'il veut que les élèves soient content.e.s, mais aussi qu'elles et ils apprennent.

Quant à Samir, certaines de ses stratégies peuvent se présenter lors des situations qui concernent le plus souvent les élèves femmes. C'est le cas des retards. Il ne veut pas que cela constitue une source de stress pour ces femmes, c'est pourquoi, il se démontre compréhensif, en indiquant souvent que le retard est motivé : « Je veux pas que ça constitue un stress, où la fille si elle doit arriver en retard pour des raisons familiales, il faut pas qu'elle stresse pour ça ». Le lien entre les femmes et les responsabilités familiales revient de manière récurrente dans le discours de Samir, comme nous pouvons le constater. Le fait de prendre en compte les besoins de femmes peut s'avérer quelque chose de positif et qui favorise leur engagement dans un parcours de formation. De plus, Samir souligne que, dans le langage, il est plus délicat avec les filles et plus direct avec les garçons, mais, comme il le précise : « Voilà, plus délicat dans le langage, mais pas dans le cours ni dans les compétences, ni dans les examens, ni rien ». D'ailleurs, il évoque l'influence de sa culture sur sa manière d'agir : « Pourquoi ça ? Ça je vais vous dire d'où ça vient, ça, ça vient de ma culture, c'est une culture où je respecte ma femme, ou ma mère ». Une attention particulière envers les filles se retrouve également dans les propos de Michel, qui se dit plus attentif à leurs émotions, étant donné que, selon lui, la fille « si ça marche pas, elle va pleurer plus facilement. Elle se décourage plus facilement, il faut l'encourager plus [...] ». Ainsi, il va aider les filles à réussir, il va leur donner des stratégies et des astuces. Quand il remarque qu'une fille est plus triste ou découragée (elle a des problèmes à la maison, par exemple), il lui propose des tâches moins complexes qui lui permettent, selon lui, à la fois de

se changer les idées sans avoir à trop s'y investir, et de pouvoir avancer dans son parcours : « Je vais mettre un défi facile, sans qu'elle s'en rende compte. Il y a toujours des choses à faire faire [...]. Pendant ce temps-là, elle oublie ces tracas-là, tsé, ces problèmes ».

Le souci par rapport aux réalités que vivent certaines femmes est également présent dans les stratégies adoptées par Éric. D'après ce qu'il raconte, parfois, il peut arriver « pendant les examens que la fille va être mal à l'aise parce qu'elle sait qu'elle doit effectuer une tâche qui demande de forcer un peu ». C'est pourquoi il dit souvent « fais comme si moi j'étais quelqu'un qui peut t'aider dans la shop ». Il précise qu'il ne peut pas effectuer le travail à la place de la personne, mais qu'il pourrait tenir quelque chose, ou placer quelque chose. Cette action d'aider surtout les filles avec des tâches pour lesquelles il faut déployer un peu plus d'effort physique revient également dans les propos de Samir. Dans ce même esprit, Michel veut « valoriser la présence féminine dans les formations non traditionnellement féminines », de même que défaire des stéréotypes : « Fait qu'à toute [les] fois que j'ai une fille, je suis content parce que je dis enfin, ça va briser les stéréotypes ». En effet, il souhaite faire passer le message qu'il y a de la place pour tout le monde, autant les garçons que les filles. Les propos de ces deux enseignants, ainsi que ceux tenus par Samir concernant le travail d'équipe, au point 4.4.2, rejoignent deux des axes de la Toile de l'équité de Claudie Solar. Pour Samir et d'Éric, ce serait la participation active. Éric, en particulier, veut encourager le travail en équipe, la coopération. De plus, concernant les activités réalisées en équipe, il ne veut pas avoir de différences par rapport au genre : « Il y en a qui ont plus d'affinité ensemble ou quoi que ce soit ça c'est normal, mais tout le monde travaille avec tout le monde, puis je veux pas avoir de surtout pas au niveau différence de genre là ». En outre, il explique que parfois dans sa classe il peut « avoir des personnes qui vont démontrer par leur personnalité des attributs peut-être plus féminins ou plus masculins », comme dans le cas d'une « femme qui est plus masculine ou un homme qui est plus féminin », mais il ne veut pas que ses élèves s'y attardent. Pour sa part, le but de Michel est de valoriser les femmes. Il veut renforcer l'idée que le métier est ouvert à tout le monde, ce qui pourrait favoriser la déconstruction des stéréotypes de genre et contribuer à la construction de nouvelles histoires. Ses propos pourraient ainsi se rapprocher de l'axe de la mémoire.

Dans les actions posées par Pierre, nous retrouvons au moins deux éléments, soit la prudence et l'attention, surtout concernant ses paroles : « Moi je pense pas que j'avais une attitude différente parce qu'il y avait des femmes dans le groupe. Mais ce que je peux dire, c'est que j'étais plus prudent dans mes propos. Je vais plus à l'idée de faire attention [...] ». L'utilisation de l'humour est mentionnée par Nancy ainsi que par Michel. Celui-ci déclare que « quand tu mets de l'humour, quand tu mets beaucoup de conversation, tu gardes le respect dans ton équipe, dans ta classe ». De même, il va jumeler les gens pour leur permettre

de socialiser : « Je prends quelqu'un qui réfléchit, quelqu'un qui est trop fort, et je les mets ensemble ». D'habitude, lorsqu'il fait des équipes mixtes (gars-filles), il remarque quelques effets sur la dynamique de travail des élèves.

Il y a beaucoup plus de questionnements, qu'est-ce qui se passe? Moi, je vais aller vite, toi, tu veux pas aller vite, puis. Mais on dirait que ça se stabilise après, tsé, la personne qui va aller vite, qui veut forcer, l'autre, dit attends une minute, on va réfléchir avant de faire telle affaire. On dirait que ça, ça l'apaise. [...] La semaine prochaine, je refais des équipes. Tsé, ils apprennent à socialiser.

Il fait attention, toutefois, pour garder ses distances par rapport aux filles. En effet, il ne veut pas être très proche (physiquement). Dans son exemple, il cite un geste qu'il pose à l'égard d'un garçon, en soulignant qu'il n'agirait pas de la même sorte avec une fille : « Mettons, je donne une tape dans le dos à un gars, c'est go, vas-y, c'est bon, mais la fille je vais pas le faire ». Aider les filles et les femmes à réussir, tout en gardant ses distances est d'ailleurs une caractéristique que nous retrouvons souvent chez Michel. Par ailleurs, Samir pose des actions similaires, car celui-ci garde la porte ouverte lorsqu'il parle à une élève, tandis qu'avec un garçon il va fermer la porte sans aucun problème : « Une fille [...] qui se retrouve seule avec moi déjà, instinctivement, je ferme pas la porte, vous voyez? Alors qu'avec le garçon je vais la fermer sans m'en rendre compte ». Dans son cas, il attribue ce geste à sa culture « c'est des choses qui viennent de la culture, parfois, hein? C'est, c'est comme ça [...]. C'est une précaution ». En somme, les discours de Pierre, Michel et Samir vont dans le même sens lorsqu'il s'agit des interactions avec les femmes, soit, l'idée de se montrer prudent vis-à-vis des celles-ci.

Dans un autre ordre d'idées, lorsque les enseignant.e.s s'expriment au sujet de l'approche adoptée des termes comme neutre ou neutralité se retrouvent dans les propos de trois personnes enseignantes : Pierre, Nancy et Éric. Pour Pierre, il faut toujours être neutre et faire attention à ce que l'on dit : « Il faut jamais avoir des propos déplacés, il faut toujours être neutre [...] », tout en évitant de s'écarter du sujet. Par ailleurs, afin de naviguer dans cette dite neutralité, il se rendait familier avec les élèves, comme il raconte : « J'essayais d'être drôle, c'est d'être comique là [...], être spontané avec ton sage du moment-là, puis c'est ma façon d'aborder, que ce soit une fille ou un gars [...] ». Il souligne toutefois que ce n'étaient pas les mêmes types d'approches. N'oublions pas que l'intention de Pierre était, entre autres, de satisfaire ses élèves. Pour lui, adopter ce type d'approche était justement une manière de « briser le mur » de la relation enseignant-élève. À son tour, Nancy essaie d'agir de façon pareille avec tout le monde, d'être le plus neutre possible dans ses interventions, comme elle le soulève : « Je pense que la neutralité, tout en reconnaissant la différence individuelle, moi, c'est ce que je pense que je mets en pratique le plus souvent possible ». D'autre part, elle essaie de regarder l'individu, de voir « vraiment l'humain, c'est vraiment l'humain [...] fait

que je suis vraiment dans ma réflexion à cet endroit-là, tsé, au-delà du...tsé, gars, fille ». Elle y ajoute qu'elle fait « beaucoup des choses de manière intuitive, puis ça prend un certain recul là tsé, pour y réfléchir ».

Cette idée de privilégier une approche neutre et de regarder l'être humain sans tenir compte de son sexe ou son genre est aussi vraie chez Éric.

Je pense que c'est ça la neutralité, de dire soit un homme ou une femme, moi je t'enseigne [MPM1], puis je vais t'enseigner quelque chose, pas selon ton genre, mais selon ce que j'ai besoin d'enseigner [...], la personne qui est ici pour apprendre [MPM1], mais c'est une personne, c'est un être humain.

Contrairement à son approche qu'elle perçoit comme étant neutre, Nancy mentionne son ouverture, le fait de nommer les choses, à parler ouvertement sur des sujets qu'elle nomme « chauds » et interpelle ses élèves en les invitant à s'exprimer, ce qui caractérise plutôt l'approche genre, basée sur des pratiques des pédagogies féministes. Dans ce cas-ci, le développement de la pensée critique.

De façon générale, entre Samir qui, concernant uniquement le langage et en fonction de sa culture, va interagir de manière différente avec les garçons et les filles, en étant plus délicat et compréhensif à l'égard de ces dernières, et Michel qui va s'engager à briser des stéréotypes, souligner et valoriser la présence féminine dans un métier non traditionnel, tout en instaurant des critères fondés sur le respect et qui ne tiennent pas compte du genre des élèves, nous retrouvons Pierre, Nancy et Éric, qui abordent la question de la neutralité. Cette approche perçue comme neutre permettrait, selon ce qui ressort de certains discours, de considérer l'élève en tant qu'individu et ainsi ne pas faire de différence selon son sexe ou son genre. De plus, la non différence présente dans les discours concernant les rapports entre les femmes et les hommes se retrouve un peu partout et cela comprend aussi la perception d'un environnement égalitaire, ou du moins, « quand même complet », comme l'a dit Éric, comme nous avons vu dans les propos de ce dernier, de Michel et de Samir, lorsqu'ils s'exprimaient à propos des stratégies institutionnelles. À cela s'ajoute la neutralité dans l'approche que certaines enseignant.e.s évoquent et qui est d'autre part institutionnalisée. Cette notion de neutralité m'a troublée, peut-être parce que dans ma propre subjectivité j'avais des attentes et des biais, peut-être parce que certains récits ne correspondaient pas à cette vision neutre qui serait répandue et attendue dans le système éducatif. À cet égard, j'avais écrit dans mon journal, questionnant les inégalités entre les sexes, qui pourraient ne pas être perçues en raison de cette perception de neutralité.

Tout bien considéré, des stratégies mobilisées par certaines personnes enseignantes comportent des actions pouvant favoriser davantage la prise en compte du genre et donc, l'égalité entre les sexes. C'est le

cas de Samir et sa posture compréhensive à l'égard des femmes pour qui les responsabilités familiales peuvent engendrer des retards, de Michel, lorsqu'il va prendre en considération l'état d'esprit dans lequel se trouvent certaines élèves et proposer des activités qui demanderaient moins d'implication afin de ne pas aggraver la situation. Cette prise en compte des besoins des femmes est également retrouvée dans les propos d'Éric, qui dit aider les élèves femmes lors des examens. De plus, Nancy changera la dynamique des groupes, si besoin, pour que les personnes se sentent incluses. Néanmoins, concernant leurs interactions avec les femmes, les propos de Pierre et surtout ceux de Michel et Samir, rendent compte d'un traitement différencié des femmes et des hommes. Le discours de Nadine va dans le même sens, lorsqu'il est question du premier cours et qu'il y a des garçons dans la classe. Enfin, puisque les éléments des pédagogies féministes contribuent à l'égalité entre les femmes et les hommes, ceux que j'ai pu retrouver dans les stratégies soulevées par les personnes enseignantes sont présentés au tableau 4.7, complétant les facteurs facilitants présentés au point 4.4.2.

Tableau 4.7 Facteurs facilitant l'égalité entre les sexes liés aux pratiques rapportées selon les éléments de l'approche genre et de la Toile de l'équité.

Éléments de l'approche genre	Prise en compte des besoins liés au genre (Michel, Éric, Samir) Développement d'une pensée critique (Nancy) Déconstruction des stéréotypes (Michel) Sensibilisation au genre (Nancy)
Éléments de la Toile de l'équité	Participation active – travail en équipe (Éric, Michel, Samir) ; coopération (Éric) Mémoire – valorisation des femmes (Michel)

4.5 Effets perçus en lien avec le genre dans les pratiques enseignantes

Dans cette section je présente les résultats en lien avec le dernier objectif de cette étude, qui était d'examiner les effets perçus de la prise en compte du genre sur les pratiques enseignantes. Comme nous avons pu le constater, la manière de percevoir le genre peut varier d'une personne à l'autre, surtout quant à la perception des inégalités entre les femmes et les hommes. Ainsi, si les changements ou effets perçus qui ressortent des récits des enseignant.e.s sont liés à des situations qui impliquent le genre, ils ne sont pas spécifiques à sa prise en compte, mais relèvent plutôt des prises de conscience liées à une ou des situations évoquées.

4.5.1 Prendre conscience des identités de genre (Éric)

Éric raconte la première fois où il a eu un cas d'élève transgenre dans sa classe. Lors du premier jour de cours, il vérifiait sa liste d'élèves et il comptait ses 17 élèves. Il avait remarqué un nom de fille sur sa liste, mais il n'était pas trop sûr de pouvoir reconnaître la fille dans le groupe.

C'est une élève qui est en changement de sexe, alors elle avait un nom là, on pourrait l'appeler Chantal [...]. Je donne un nom comme ça là, mais puis là ben c'est ça son nom c'était Robert, maintenant, c'est, c'est ça, elle a changé complètement son nom, puis elle prenait des hormones pour la barbe, pour avoir un côté plus masculin et la voix. Puis au début, même moi, je j'ai été confondu un petit peu parce qu'elle avait peut-être une apparence un peu féminine. Mais avec un peu le début de barbe puis une voix assez basse, c'était difficile à juger. Puis là, ben c'est elle-même, quand qu'on a parlé, qu'elle m'a dit qu'elle était en processus de changement et ainsi de suite là.

Il avait beaucoup de questionnements et surtout, il avait développé une certaine crainte : « J'avais peur de me tromper, de dire, soit elle ou lui, puis d'offenser la personne parce que c'est quelque chose avec laquelle je suis pas habitué ». Selon Éric, l'élève en question avait une grande ouverture et donc il lui en a parlé. La conversation s'est avérée une expérience positive pour Éric, parce que « ça m'a mis à l'aise parce qu'un je savais à quoi m'attendre, puis le nuage sombre d'avoir peur de me tromper puis de blesser la personne c'était plus là, fait que je savais que si tu trompes c'est pas grave ». Il ajoute que la personne était très consciente aussi que ce n'était pas tout le monde qui comprenait la situation qu'elle vivait, que les personnes pouvaient se tromper. L'ouverture de l'élève ainsi que sa compréhension envers les questionnements que pouvait avoir Éric ont rassuré celui-ci, qui a pris conscience des réalités différentes de la sienne concernant les identités de genre : « Bah je, je me suis rendu compte que ça pouvait exister, tsé, c'est pas qu'on le voyait ailleurs, ça existait pas là, mais je veux dire que là, je l'ai vécu ».

4.5.2 Être dans la compréhension et dans l'acceptation pour ne pas heurter les gens (Nancy)

Dans sa pratique, Nancy a beaucoup de questionnements, sur son rôle auprès des élèves et auprès des autres enseignant.e.s. L'une des situations liées au genre qui l'aurait marquée avait trait à un exemple qu'elle donnait à ses élèves dans un des cours qu'elle dispensait, pour illustrer une situation liée à la matière enseignée.

Je te dirais dans les dernières années tsé, je faisais toujours une relation avec, tsé, garçon-fille donc, ben, tsé, cet ion-là va aller s'associer avec celui-là, puis celui-là va s'associer...[...] Puis tsé, la réflexion que j'ai eue tout haut, c'est d'emblée de venir faire la relation, tsé, avec dans le fond la parité binaire, tsé, de genres, donc tu es un gars, tu t'en vas avec une fille et vice-versa, tsé.

À ce moment-là, Nancy a eu sa prise de conscience.

Ça m'a saisie parce que, avec toute l'évolution de la société, j'ai fait, hé, c'est pas correct ce que j'étais en train de faire là parce que j'ai peut-être quelqu'un dans ma classe, tsé qu'au niveau des identités de genre, se classifie pas nécessairement comme ça, des orientations sexuelles, parce que...veut, veut pas hein ? Et comme quand même lié à l'autre, puis c'est comme si tsé, en prenant conscience de l'exemple, j'ai pris conscience que cet exemple-là, de faire ces associations-là, ben tsé qu'il fallait que je trouve quelque chose d'autre qui était non genrée, d'une certaine façon, parce que je me sentais plus à l'aise de le présenter comme ça.

Quant aux éléments déclencheurs du processus de prise de conscience, elle cite d'une part le mouvement #MeToo. D'autre part, les interactions avec ses enfants auraient également contribué à sa conscientisation.

Mais c'est mes adolescents aussi qui, eux, tsé, me nourrissent dans le fond là de cette différence là que je pourrais trouver qu'eux en font pas de cas-là, tsé, donc pour eux tsé, un gars une fille, tsé, tout le monde a le droit de faire n'importe quoi puis d'un point de vue société, ils sont plus au diapason là tsé.

Par la suite, Nancy n'a pas eu l'occasion d'enseigner à nouveau le cours en question, toutefois, cette prise de conscience et le changement qui en est découlé se reflètent dans son enseignement :

Mais depuis ce moment-là, quand je suis en enseignement dans d'autres cours ou en enseignement avec d'autres profs, euh j'essaie de...[le] plus possible d'être dans la neutralité ou à la limite, tsé, dans la compréhension et l'acceptation. Ben si j'essaie de, tsé, mais je dis j'essaie, je...par souci, tsé, de ben, de pas heurter les gens parce que souvent c'est ça qui arrive hein ? On a comme un langage et puis on, on se rend pas compte, mais il y a des gens qui reçoivent des fois ces paroles-là et qui, tsé, qui en sont affectés. Donc, je fais attention.

Elle croit qu'il faut saisir chaque occasion pour éduquer. « Puis tsé, éduquer, ça se fait, tsé, ça dépend comment ça se manifeste aussi ». Elle soutient qu'il ne faut jamais laisser un commentaire sans intervention, même si ce n'est pas en lien avec le cours. D'ailleurs, cette manière d'agir, selon Nancy, serait « une espèce de cohérence avec mes valeurs personnelles et d'enseignante ».

En ce qui concerne la question du genre, la transformation est un processus lent, dont les effets seront peut-être observés à long terme, selon elle, qui en fait une analogie avec élever des enfants : « Quand qu'on élève des enfants, on voit pas tout de suite l'impact de nos gestes [...] on sème des graines, puis on a l'impression qu'on contribue à développer quelque chose chez les gens, donc l'impact, on le voit pas immédiatement ». Elle poursuit : « Mais à long terme, on souhaite que chacun, à notre façon, à l'école, on ait transformé ces gens-là pour les amener à réfléchir justement sur ben, pour être de plus en plus neutre, c'est ça [...] ».

4.5.3 Défaire les stéréotypes et aider les femmes à réussir (Michel)

Même si cela n'arrive pas souvent, Michel a déjà eu à intervenir dans des situations renvoyant à des propos sexistes : « C'était vraiment le truc qu'il y avait toujours un gars qui lui, il disait que vu qu'il était fort, il était capable de tout faire. Puis les filles sont pas capables, elles sont pas capables ». Il poursuit, en partageant une situation de nature genrée qui s'est produite lors d'une pratique.

On démontait [un équipement]. Bon, [...] il y a des boulons dessus et ils sont quand même assez bien serrés et la personne, ben la fille, elle essayait de...de forcer fait que là le gars il dit « toi là tu es pas capable de le faire, laisse faire, je vais le faire ». Je dis « non, non, non, attends une minute là c'est pas de même que ça marche là ». Fait que j'ai parlé avec la fille, « on va faire quelque chose ». J'ai pris une autre clé, puis on a fait comme une rallonge. Et elle l'a fait. Elle, était fière de son coup. Fait que c'était correct là. C'est juste montrer qu'il y a des méthodes de travail.

Il en retient que l'élève en question avait vécu un obstacle en atelier et il lui a montré comment le surmonter. Par la suite, lors de son stage, cette élève a réinvesti les nouvelles connaissances acquises. Michel en était fier. Il revient en outre sur une expérience positive avec une élève lors d'un cours. Il raconte avec fierté la réussite de la jeune femme :

Ben parce qu'elle avait peur du feu, elle avait très peur du feu et écoute elle en pleurait. Tsé, c'était vraiment là traumatisant, mais j'ai été très doucement, tsé ? il faut pas être « rough », il faut pas brusquer les étapes donc j'ai fait un petit peu de la psychologie, j'ai dit « on va aller bien lentement avec une petite flamme », puis on a grossi, on a grossi puis à la fin c'était une, une très bonne candidate. Puis elle est tellement fière là. [...] Moi je suis fier du résultat que j'ai retransmis, je l'ai aidée.

Lorsque je lui pose la question à propos des changements ou des effets perçus qui ressortent des situations partagées, Michel déclare que « [...] c'est une expérience de plus à [son]...à [son] bagage », et ce, même si cette façon d'agir peut transformer des situations, comme défaire les stéréotypes et aider les femmes à réussir, malgré les adversités, selon ce qu'il soutient. À ce sujet, il affirme : « J'ai brisé des mythes, j'ai enlevé son anxiété, j'ai enlevé ses peurs », ce qui renforce son discours qu'il y a de la place pour les deux (hommes et femmes) dans le métier.

4.5.4 Être plus habile dans ses interactions (Pierre)

Lors de la deuxième rencontre avec Pierre, je reviens sur des propos qu'il avait tenus lors du premier entretien, sur la question d'être prudent, de faire attention. J'essaie de connaître l'élément déclencheur de son changement de posture, alors il soutient que ce sont des événements vécus dans son parcours

d'enseignement qui l'ont amené à devenir plus prudent dans ses interactions, particulièrement avec les femmes et les filles.

Ah, peut-être à un moment donné, lors d'un cours d'un tout premier cours que je donnais. C'était pour la préparation au stage puis l'idée, c'est que les élèves devaient remettre un CV, remettre un CV, moi je corrigeais le CV, tsé, pour dire « bon, il faut pas faire ci, faut pas faire ça », donner des exemples. Là, il y a quelqu'un qui avait comme beaucoup d'erreurs dans son CV. Puis moi, j'avais juste écrit quelques commentaires, puis ça l'avait froissée. Puis moi j'avais juste rajouté que j'avais un collègue, lui qui mettait des barbots partout dans le CV, tsé? Car si lui avait corrigé son CV, il aurait été rouge à grandeur, tsé? Moi je pense que ça se disait pas, j'avais pas besoin de dire ça. Mais c'est dans mes premiers cours là, je commençais. Puis là, j'ai vite compris que, tsé, il faut que je fasse attention à ce que je dis. Tsé, la personne, c'est une fille, bien entendu.

La réaction de l'élève, par son visage ainsi que par ses paroles lui ont fait prendre conscience (et donc confirmer sa réflexion) qu'il fallait faire attention.

Toujours dans ses débuts, dans une autre situation, il explique que lors d'un cours de mathématiques qu'il donnait, une fille lui avait demandé comment utiliser la table des logarithmes qu'il avait remise aux élèves. Il n'avait pas vérifié en amont comment celle-ci fonctionnait alors il ne pouvait pas lui répondre.

Là, j'ai eu l'air fou, ben elle s'est fâchée après moi, la fille s'est vraiment fâchée. Elle a dit « Pourquoi tu nous as donné ça? » Ben je croyais bien faire là, je voyais pas ce qui marche pas là je vais te revenir là-dessus là, mais pour le moment on en a pas besoin, on va fonctionner avec la calculatrice. Puis là c'est comme si elle lâchait pas le morceau, tsé, en voulant dire « Pourquoi tu nous as donné ça, que ça va...? » Ben oui, j'arrête là, je réalise que je vous ai donné ça pour rien, on a pas besoin, puis là je sais pas comment elle marche.

Pierre utilise ces deux exemples pour montrer que ce sont les filles qui l'amènent à réfléchir davantage, à prendre du recul et repenser ses actions : « les filles, c'est comme si ça m'oblige ou ça me fait prendre conscience que si j'ai manqué de rigueur dans quelque chose, ils vont s'en apercevoir ». Dans cette veine, en réalisant un retour réflexif sur son cours de mathématiques, il reconnaît la pertinence des questionnements de la part de l'élève : « Tsé, la table de logarithme que je comprenais pas ? Quelque part, j'aurais dû prendre la peine de vérifier comment elle marche ». Les situations partagées l'amènent à souligner les changements qui se sont produits chez lui et le rôle que ces élèves y ont joué. Selon lui, il est plus doux qu'il aurait été toute sa vie « donc ça m'amène à être plus habile, plus expérimenté dans mes relations avec les autres. Puis je dirais que les filles m'ont plus aidé à développer cette habileté ».

4.5.5 Changer de comportement en fonction de la composition genrée de la classe (Nadine)

Lorsqu'elle donne son premier cours à un nouveau groupe, Nadine remarque que son comportement change, surtout lorsqu'il y a des garçons dans sa classe :

J'avais un groupe donc, je parlais en avant et puis j'avais comme beaucoup...5-6 garçons sur un groupe d'une vingtaine d'élèves. C'est à ce moment-là que j'ai remarqué que j'agissais différemment. Parce que c'est ça, je pense que c'est parce que j'avais pas, j'avais pas saisi encore la personnalité de la personne ou je voulais pas m'y prendre sur le type de personnalité que ce garçon-là était, de peur de déplaire, de peur de l'offusquer. De peur de ne pas répondre à sa...à son besoin, à sa question [...]

Elle précise d'ailleurs qu'elle n'a pas cette crainte-là avec les filles, « les jeunes filles, je sais que par tous les moyens, je vais y arriver ». Alors qu'avec les jeunes hommes, selon ce qu'elle raconte, elle est plus inquiète : « C'est comme si je suis un petit peu sur le qui-vive là, [...] je veux pas faire de faux pas [...] c'est une inquiétude de pas être capable de rattraper ce moment-là ce faux moment de mauvaise impression, première impression ». Nadine reste, néanmoins, rassurée : Puis je sais, tsé, je sais que ça va bien aller, euh. Ouais, je suis pas inquiète que ça va bien aller, je changerai pas mon attitude, mon approche d'enseignement changera pas. Pour elle, ce qui change c'est son comportement, comme elle l'explique :

Les filles, ça me dérange pas les brasser, un peu comme « cocotte, calme-toi. Là on se revient ou vas prendre de l'air, puis reviens ». Un homme, tsé, un jeune homme, la première fois, je pourrais...je ferais pas ça, je ferais pas...je pense pas que je serais capable puis je ne pense pas que ça serait toléré par le jeune homme [...]

Par ailleurs, Nadine souligne que, généralement, elle va s'appliquer davantage lors de la première séance (son ton de voix, sa posture, son calme). Or, elle a pris conscience qu'avec les élèves hommes ce n'est pas la même dynamique.

Ça va être plus long. Je vais prendre plus de temps avant d'embarquer sur les types de personnalités, je dois étudier plus longuement en fait les personnages là, si on veut, je veux étudier plus longtemps, alors que s'il y avait été que des filles, ben je vais ouvrir la discussion là rapidement sur OK tsé, je vais oser même demander ton type de personnalité : « Toi, tu es plus tranquille ? » Ok, tsé, je vais y aller là, alors que quand il y a les deux genres, je vais y aller mollo, je vais plus observer.

Cette réflexion permet à Nadine de s'observer, d'observer son comportement, de garder « les stratégies qui fonctionnent, puis on va peaufiner là-dessus », ce qu'elle ne faisait pas dans ses débuts, puisqu'elle n'était pas assez expérimentée.

4.5.6 Prendre conscience de l'impact de son approche sur le parcours des femmes (Samir)

Samir se posait des questions concernant ma recherche, puisqu'il ne comprenait pas pourquoi je m'intéressais aux dimensions du genre dans les rapports entre les femmes et les hommes du secteur de la formation professionnelle : « Moi, je ne comprends pas, peut-être [...] je n'arrive pas à détecter des particularités, des problèmes ». Il poursuit, en évoquant sa culture, comparativement à quelqu'un qui vient du Québec, il déclare : « Je ne vois pas de différence [...] ».

En outre, le but de la deuxième rencontre était d'approfondir des situations en lien avec le genre, des faits marquants auxquels les personnes enseignantes auraient été confrontées. Samir n'avait pas de situation en lien avec les rapports entre les femmes et les hommes qui l'aurait marqué. Je reviens donc sur ce qu'il disait par rapport à sa culture et à comment celle-ci pourrait influencer ses comportements envers les femmes.

Et puis ben parfois dans certains pays, la mixité n'existe même à l'école, ce qui fait de la personne qui côtoie le garçon il côtoie en premier lieu sa mère et sa et sa sœur et son entourage. Donc le comportement qu'il a c'est comme le comportement qu'il a à la maison, envers le genre féminin.

Il soutient qu'il ne voit pas de différence et que s'il y en a une c'est dans son comportement « il est possible, je ne suis même pas sûr. Il est possible que je discrimine favorablement la fille. C'est à dire que je suis beaucoup plus, peut-être plus attentif, inconsciemment, sans le savoir. Je suis plus attentif aux besoins de l'étudiante que de l'étudiant ». Il revient sur sa culture, en précisant la question du respect envers la femme.

C'est-à-dire ce respect, cette façon de voir le genre féminin dans notre culture, mais que je dois écouter plus la fille, je dois être plus attentif à ses besoins académiques et toutes ces...pour qu'elle réussisse, c'est pas...peut-être que je le fais inconsciemment, sinon au contraire, je me donne pour tout le monde, les garçons et puis, mais peut-être il y a une petite coche supérieure par rapport à la fille. C'est pas parce que je la vois faible mais parce que je la vois comme quelqu'un que j'ai toujours respecté dans ma vie. C'est comme ça.

De plus, nous revenons sur la question des retards de certaines femmes qu'il attribue aux responsabilités familiales. Il partage une situation où une femme est arrivée une demi-heure en retard. « Elle me donne un ticket. C'est écrit dedans : Je m'excuse du retard, parce que ce matin, la garderie était fermée [...]. Et j'ai dû trouver une solution [...] ». Ainsi, il ne cherche pas à connaître la raison du retard et indique que celui-ci est motivé (M) : « Je vais mettre M. Dans ma tête, ça y est, c'est déjà réglé maintenant, hein. Je n'ai pas à lui poser la question [...] je vais mettre parce que là je vais mettre M, c'est tout ». Pour lui, ce ne serait pas un facteur qui facilite le parcours des femmes en formation « je considère même pas ça comme

un avantage. Je considère ça comme une...plus de compréhension, c'est tout ». Cependant, après avoir y réfléchi, ses propos concernant les effets de son approche compréhensive changent, quoiqu'il précise que l'enseignement au groupe (que ce soient des femmes ou des hommes ou les deux) est donné de la même manière.

Dans l'ensemble, j'ai pu recenser au moins une situation en lien avec le genre par personne enseignante, discutées davantage au chapitre suivant. Les questionnements qu'auraient suscité les situations vécues n'étaient pas les mêmes chez les participant.e.s. Alors qu'Éric avait beaucoup de questions et avait également développé une crainte face à une situation impliquant une élève qui devenait un homme, la crainte chez Nadine avait toute une autre cause. Pour celle-ci, c'était la présence de jeunes hommes dans sa classe majoritairement féminine. Si l'un craignait de blesser l'élève en n'utilisant pas le bon prénom ou pronom pour lui adresser la parole, l'autre ne voulait pas déplaire aux jeunes hommes, ne voulait pas causer une mauvaise première impression.

Du côté d'Éric, il a pris conscience que des réalités qui ne correspondaient pas à la sienne pourraient être très proches de lui. Malgré son appréhension du début, le fait d'en avoir parlé avec l'élève l'a aidé à mieux comprendre la situation et il a pu changer, devenir rassuré. Comme il le mentionne, même s'il ne changerait pas sa façon d'aborder la situation, il est désormais conscient de ce que pourrait vivre un.e élève transgenre, puisqu'il a vécu cette expérience. En ce qui concerne Nadine, si d'un côté elle craint de ne pas pouvoir répondre aux besoins des jeunes hommes, avoir réalisé qu'elle agissait différemment lorsqu'ils étaient présents lui aurait permis d'un autre côté de mieux s'observer, de prendre le temps pour étudier les personnalités et pour savoir comment s'y prendre.

Quant à Pierre, d'habitude il ne va pas se poser de question sur ses actions en amont : « J'ai toujours été spontané, tsé, je réponds spontanément. Puis je prends pas le temps de réfléchir nécessairement avec l'idée ». Ainsi, comme nous avons pu le voir, c'est l'ensemble de moments d'interactions avec les élèves femmes qui lui a fait prendre conscience qu'il fallait changer ses façons d'agir. De même, nous pouvons constater qu'à l'instar des propos qu'il a tenus lors des entretiens, et tels que rapportés dans les sections précédentes, surtout au point 4.3.4, ce sont des expériences positives et qui font en sorte qu'il réfléchit davantage. Les questionnements de Nancy comprennent des réflexions sur sa pratique, sur son rôle auprès des personnes qu'elle côtoie à l'école, ses élèves, ses collègues. Elle souhaite évoluer avec la société et ainsi repenser à des façons de vulgariser son contenu. Sa prise de conscience lui a fait réaliser qu'il fallait s'ajuster aux nouvelles réalités en ce qui a trait au genre, sortir du cadre de la binarité et de l'hétérosexualité. Par son ouverture, qu'elle évoque à différents moments, elle s'engage à éduquer dans

une visée transformative, à encourager les gens à nommer les choses et ce, même si les impacts ou effets ne peuvent pas être perçus de manière immédiate. En revanche, elle arrive tout de même à les observer « dans la classe, parce qu'il y a une espèce de calme ».

Dans cette idée de transformation, Michel souhaite défaire les stéréotypes, des préjugés envers les femmes, comme nous avons pu le voir. Non seulement ces expériences de réussite avec ses élèves femmes dans un parcours non traditionnel s'ajoutent à son vécu d'enseignant mais elles deviennent aussi des exemples à partager pour encourager d'autres filles à persévérer.

Pour ce qui est de Samir, entre ses questionnements quant à mon sujet de recherche et son changement d'avis à propos de son approche compréhensive, nous avons pu constater que pour lui, il n'y a pas de problème, il ne voit aucune différence ou situation liée au genre. Et pourtant, il a abordé l'influence de sa culture sur sa manière d'agir avec les élèves femmes. Selon lui, cela expliquerait davantage son comportement à l'égard de ces dernières, en précisant que son enseignement, il ne change pas. Cette notion de que c'est le comportement qui change et non l'enseignement se retrouve également dans le récit de Nadine, lorsqu'elle parle de sa situation marquante.

En somme, les réponses à la question des effets perçus concernaient les diversités de genre, l'orientation sexuelle, les stéréotypes liés au genre, les traitements selon le sexe, ce à quoi j'ajoute des questionnements sur la raison d'être de la recherche. En outre, les moments de prise de conscience sont assez variés, puisqu'ils peuvent concerner une ou des situations, se manifester dans la classe et en dehors de celle-ci et impliquer les interactions avec les élèves, de même qu'avec d'autres personnes (comme les enfants de Nancy). Ce sont d'une part de nouvelles perceptions qui s'ajoutent aux expériences vécues par les personnes enseignantes, notamment Éric, Nancy et Samir, d'autre part des changements de comportements (Nadine) ou des remises en question (Pierre) déclenchés par des élèves d'un genre différent de celui de la personne enseignante.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Dans ce chapitre, les résultats sont interprétés à la lumière des notions conceptuelles et théoriques qui ont orienté cette recherche et des études qui se sont intéressées au genre dans des espaces éducatifs, en particulier dans le secteur de la formation professionnelle. Quatre sections composent le présent chapitre, les trois premières renvoyant aux trois objectifs spécifiques présentés à la fin du chapitre 2 et la dernière ayant trait aux forces et limites de cette étude.

5.1 Caractériser les enjeux de genre auxquels les personnes enseignantes sont confrontées dans leur pratique

Ici, je discute, sous le prisme du genre, des déterminants qui agissent sur le travail réalisé par les enseignantes et enseignants. Puisque cette étude s'appuie sur le modèle de la situation de travail de St-Vincent *et al.* (2011), ce sont les composantes abordées au chapitre précédent qui seront discutées ci-dessous. Rappelons que, comme vu au chapitre 2, les caractéristiques individuelles de la personne influencent son activité ainsi que les autres composantes du modèle, le cadre de travail (l'environnement social, les conditions offertes par le milieu, les tâches et exigences) tout comme ces dernières influencent l'activité de l'individu.

La section se divise en deux parties, la première ayant trait au parcours scolaire et professionnel des enseignant.e.s de même qu'à la manière dont les rapports sociaux de sexe s'y imbriquent. Quant à la deuxième partie, en plus de comporter les composantes qui relèvent du cadre de travail, elle met en lumière les éléments associés aux rapports impliquant le genre. Ensemble, ces deux parties me permettent d'établir un lien avec le premier objectif de cette étude, qui était de caractériser les enjeux de genre auxquels les personnes enseignantes sont confrontées dans leur pratique.

5.1.1 Parcours genrés dans la pratique du métier

Certains parcours comme celui d'Éric, Pierre et Samir semblent avoir été marqués par les interactions amicales et respectueuses, certes, mais aussi par la division sexuelle du travail, comme la conçoit Kergoat (2001). En effet, l'idée qui semble se dégager de leurs récits est que les femmes et les hommes n'occupaient pas les mêmes emplois ni les mêmes espaces. Du côté des femmes, les expériences que Nadine a partagées concernant des commentaires qu'elle a reçus lorsqu'elle travaillait dans son domaine semblent désigner des stéréotypes sexistes, tel que décrits par Descarries et Mathieu (2010). Dans ce cas-ci, « retourne dans tes chaudrons » pourrait faire référence à la responsabilité de s'occuper du

fonctionnement de la maison, attribuée aux femmes. À cet égard, le fait de ne pas y avoir réagi et de déclarer qu'elle ne s'attendait à rien de moins parce qu'il s'agissait d'un commentaire fait par un homme, pourrait correspondre à une posture d'acceptation ou de tolérance face au système patriarcal qui opprime les femmes, c'est-à-dire, de naturaliser « des déterminations socialement induites pour légitimer l'ordre sexuel établi et s'accommoder, sans le remettre en cause, du sexisme véhiculé par les stéréotypes sexuels » (p.41). Des comportements semblables des femmes dans un MPM face à des blagues sexistes des camarades ou des collègues de travail masculins, comme le déni, la résignation ou la tolérance, avaient déjà été mis en évidence par d'autres études (Couture, Thibault, Chatigny et Messing, 2005 ; Dugas, 2005; Fortier, 2013 ; Pratte, 2009; Riel, 2015, Veer, 2004).

Cette idée de division des rôles sociaux ressort, comme nous l'avons vu, des propos de Samir, lorsqu'il soulève les raisons de penser le métier comme étant plutôt masculin, évoquant, entre autres, les caractéristiques et conditions de travail du métier ainsi que les obligations familiales, pour expliquer le faible nombre de femmes. Ces difficultés sont déjà bien documentées par la littérature, à partir des recherches qui s'intéressent au parcours de femmes en formation et en emploi (Doray, Bélanger et Levesque, 2004 ; Dugas, 2005 ; Messing et Seifert, 2002 ; Prévost et Messing, 2001). Ici, ce sur quoi il est intéressant de s'arrêter c'est de voir comment cette expérience dans le parcours de Samir se manifeste dans sa perception des élèves femmes qui fréquentent le programme qu'il enseigne et dans ses actions vis-à-vis de ces dernières. À cet égard, n'oublions pas que Samir a mentionné ne jamais avoir connu ou vécu de problèmes en lien avec le genre, mais c'est quelqu'un pour qui la culture comporte des éléments à ne pas négliger lorsqu'il est question des rapports hommes-femmes. La dimension culturelle apporte d'ailleurs une autre perspective à l'étude. Dans le cas de Samir, ces facteurs semblent se manifester dans son comportement envers les élèves féminines, qui reflèteraient son rapport (qu'il perçoit comme) respectueux et attentif aux femmes. Bien que limité à un cas (Samir), le constat demeure tout de même pertinent, puisque la culture à laquelle une personne s'identifie fait aussi partie des composantes du modèle de la situation de travail, participant ainsi, dans les cadre de cette recherche, aux pratiques enseignantes.

Le parcours atypique de Nancy, dans un autre ordre d'idées, comprend des souvenirs d'une époque où elle éprouvait un sentiment de fierté d'être la seule femme à occuper un poste de gestion au sein d'une grande entreprise, dans un milieu très masculin, ce qui pourrait se rapprocher de l'idée de transgression des normes patriarcales (Marques-Pereira, 2018), soit le détournement du rôle social qui lui serait attribué en tant que femme, c'est-à-dire de ne pas se placer dans une position de pouvoir.

Les stéréotypes sexuels se retrouvent en outre dans le parcours de Michel. J’y reviens parce que si d’un côté il a mentionné ne pas avoir de difficultés à travailler avec les femmes, d’un autre côté il a déclaré qu’il évitait d’être trop proche de ses collègues femmes. Ses propos pourraient ainsi indiquer une sorte de méfiance qu’il semble ressentir envers les femmes. Cela pourrait être lié à la vision du sexisme hostile, qui estime que les hommes et les femmes sont des adversaires. Ainsi, les femmes vont essayer « de contrôler les hommes par la séduction, le mariage, les enfants et une demande constante d’attention ou de rivaliser avec eux en contestant leur pouvoir » (Yzerbyt, Bonnot et Faniko, 2021, p.194). D’ailleurs la séduction est soulignée par Dugas (2005) en tant que stratégie d’alliance que vont adopter les femmes pour s’intégrer à un milieu masculin. Couture *et al.* (2006) soulèvent des limites et des enjeux concernant ce type de stratégie. Ces idées doivent cependant être nuancées, car Michel a déclaré qu’il y a de la place pour les femmes et pour les hommes dans le milieu de travail. Ainsi, il se peut qu’il ne les perçoive pas comme des adversaires et que d’autres facteurs jouent sur sa méfiance.

Dans un autre ordre d’idées, les commentaires de Nadine semblent évoquer la rivalité féminine, puisqu’elle a souligné les petits conflits qu’elle vivait avec ses collègues femmes à propos des discussions en dehors du bureau. D’ailleurs, rappelons qu’elle était dans un milieu masculin et que dans son discours sur le parcours de formation, elle avait attribué l’absence de conflits au fait qu’il y avait seulement des filles dans sa classe, par conséquent elles n’avaient pas à se prouver, concluait-elle. Ces idées semblent rejoindre l’un des constats qui découle de la recherche de Dugas (2005) : malgré l’expérience positive marquée par la solidarité entre les femmes, la rivalité entre celles-ci dans un milieu de travail masculin fut également identifiée.

5.1.2 Situation de travail des enseignant.e.s et enjeux de genre

Cette section comprend d’autres déterminants du modèle de la situation de travail (St-Vincent *et al.*, 2011) en lien avec le travail enseignant et qui ont, à l’instar des caractéristiques individuelles discutées au point précédent, été analysés en tenant compte des enjeux de genre. Les trois composantes examinées ci-dessous sont les tâches et les exigences, les conditions offertes par le milieu et l’environnement social. D’ailleurs, rappelons que si cette étude se base en partie sur le modèle de la situation de travail, il ne s’agit pas ici d’une analyse fine selon l’approche ergonomique de l’activité, ce qui veut dire que certains aspects des déterminants n’ont pas été examinés, comme l’environnement physique, la question de la santé et sécurité au travail.

5.1.2.1 Tâches et exigences : le travail prescrit et le travail réel des enseignant.e.s

Pour ce qu'elles et ils font en tant qu'enseignant.e, les personnes participantes ont, pour la plupart, nommé des activités renvoyant à leurs tâches prescrites, qui figurent, entre autres, dans les conventions collectives (CPNCF, 2021). De plus, si certain.e.s ont souligné surtout la préparation de contenu, d'autres ont mis l'accent sur l'élève, sur le côté relationnel. C'est le cas de Nancy, dont l'intention est d'aller au-delà des tâches et des contenus (donc, de la prescription) afin de s'occuper de l'élève en tant qu'humain, ce qui relèverait plutôt du travail réel que du travail prescrit. Cet écart pourrait désigner, comme l'ont remarqué Riel *et al.* (2015), l'influence du genre sur la charge de travail de femmes qui enseignent un métier à prédominance masculine, puisque leurs dimensions cognitive et émotionnelle seraient davantage sollicitées, selon les autrices. À ce sujet, elles avaient observé que les enseignantes consacraient une partie de leur temps (10,3 %) à ce que les chercheuses ont nommé le soutien affectif.

Sinon, le temps était grandement consacré à l'enseignement, volet pratique et théorique (66,1 %). Dans la présente recherche, cette activité a été nommée, mais au contraire de ce qu'ont observé Riel *et al.* (2015), l'accent dans le discours des quelques enseignant.e.s a été mis sur la préparation de contenu. Cette différence pourrait être attribuée d'une part aux méthodes de collectes utilisées dans les deux recherches, puisque je n'ai pas réalisé d'observations. D'autre part, la plupart de mes participant.e.s était des hommes, des enseignants de MPM, alors que leur étude portait sur des femmes, des enseignantes de MPM. En outre, n'oublions pas que Nadine était l'une des personnes à avoir mis en valeur la préparation de contenu. Or, elle est en MPF, ce qui pourrait susciter d'autres réflexions quant aux facteurs qui influencent le travail des enseignant.e.s en FP. Il s'agit d'ailleurs d'une activité dont la réalisation empiète même sur leur temps personnel, et ce, que ce soit un enseignant ou une enseignante, comme nous avons vu avec Nadine et Pierre.

Par ailleurs, la question de la crédibilité de l'enseignante face à des collègues et élèves masculins, soulevée dans la recherche de Riel *et al.* (2015), n'a pas été mentionnée par Nancy, la seule femme en MPM. Nadine, d'un autre côté, a évoqué comme une des conditions liées à la préparation de contenu, le fait qu'il soit crédible, sans pour autant associer cette exigence à la présence d'élèves masculins dans sa classe, ce qui ne veut pas dire cela ne soit pas le cas, surtout compte tenu de son statut d'emploi non permanent et des situations qu'elle a partagées concernant ses interactions avec les collègues masculins, discutées au point précédent.

5.1.2.2 Conditions offertes par le milieu

En ce qui concerne particulièrement les ressources pour travailler avec une prise en compte du genre, à l'exception de Michel qui a nommé la Fédération autonome de l'enseignement (FAE), sans donner de détails, aucune personne enseignante n'a nommé une ou des ressources pour travailler en tenant compte des enjeux de genre, pour s'outiller le cas échéant. D'autre part, les documents qui ont été recensés, en plus de n'avoir pas été nommés par les enseignant.e.s, ne contiennent que très superficiellement quelques éléments qui désignent le genre. Même les programmes de formation pour les enseignant.e.s de la formation professionnelle au niveau universitaire ne semblent pas aborder le sujet.

Ainsi, tout semble indiquer qu'il y a un écart entre ce qui est attendu des personnes enseignantes vis-à-vis du référentiel de compétences (MEQ, 2020) et ce qu'elles ont à leur disposition pour y répondre, par rapport aux enjeux de genre ou à l'égalité des sexes. En effet, tel qu'abordé au point 4.1.2, concernant l'identité et l'expression de genre, les personnes enseignantes doivent demeurer attentives aux questions de stéréotypes et, entre autres, intégrer la diversité de genre dans leur travail, d'après ce qu'indique ledit référentiel. Les lignes directrices sur les élèves transgenres pourraient, néanmoins, s'avérer une ressource utile et pertinente, quoiqu'elles puissent ne pas concerner tous les CFPs étant donné que ce sont des documents relevant des CSS qui peuvent donc varier d'un centre à l'autre.

À la lumière de ce qui précède, bien que la démarche méthodologique entreprise dans la présente recherche ne permette pas des interprétations conclusives, car il faudrait mener des études utilisant d'autres méthodes comme les observations, qui pourraient apporter d'autres précisions à l'étude, elle me permet néanmoins d'en dégager certaines pistes qui alimentent la réflexion. À titre d'exemple, ne pas avoir nommé de ressources pour les outiller lorsqu'il est question des enjeux de genre, pourrait suggérer que les enseignantes et les enseignants ne les connaissent pas ou elle et ils ne seraient peut-être pas porté.e.s à y penser, puisque selon leur perception, il n'y a pas de différences de traitement selon le sexe dans leur milieu de travail.

Toutefois, sans que cela concerne particulièrement des défis liés au genre, les participant.e.s affirment qu'en général, elles et ils ont le soutien des personnes-ressources (des intervenant.e.s pour la plupart) ou des collègues dans les centres lorsqu'elles et ils font face à des situations difficiles. Ce n'est pas clair cependant si ces personnes sont outillées pour les accompagner dans des cas où une problématique aurait trait au genre. Pour ce qui est des collègues enseignant.e.s, ce qui ressort des entretiens semble indiquer la présence de la coopération, pour concevoir des livres ou des guides, par exemple, ainsi que de l'entraide,

le fait de se partager des tâches, discuter à propos de problématiques en commun pour trouver des solutions, ce qui va dans le même sens que les résultats de Riel, Chatigny et Messing (2016).

De plus, un point à soulever serait la charge de travail et la stratégie du travail en solo qui est revenue assez souvent dans les propos de Nadine. Elle préfère travailler seule sur son contenu et ses propos renvoient également à sa charge de travail. Serait-ce, comme cela a été le constat pour les enseignantes de MPM (Riel *et al.*, 2016), dans le but d'avoir plus de temps pour réaliser ses activités, tout en essayant de concilier l'équilibre entre le travail et la vie personnelle ? Les autrices ont constaté que « pour faire face à la lourdeur du travail et à la précarité, les enseignant.e.s s'isolent, et certains collègues adoptent des comportements individualistes et critiques envers les autres » (p.56). Pour ce qui ressort de la présente étude, plus de recherches seraient nécessaires afin de mieux comprendre le phénomène. Notons cependant que ni le travail en solo ni la contrainte de temps se retrouvent dans les propos de Nancy, qui est en MPM. Ainsi, certains constats de l'étude de Riel *et al.* (2016) semblent se retrouver plutôt dans les déclarations faites par Nadine (la crédibilité, le travail en solo, la charge de travail), enseignante de MPF. Néanmoins, je tiens à souligner que mes constats se basent sur un échantillon comprenant une seule femme en MPM et une seule femme en MPF.

Par ailleurs, malgré le discours qui prétend l'absence de défis et de problèmes concernant particulièrement les rapport inégaux entre les femmes et les hommes dans leur pratique enseignante, certains enjeux de genre en lien avec le comportement des élèves ou leurs caractéristiques se dégagent des propos tenus par les enseignantes et enseignants et ont surtout trait aux stéréotypes sexuels et au sexisme dans les rapports hommes-femmes, ce qui rejoint d'autres études sur le genre et la formation professionnelle (Chatigny *et al.*, 2012 ; Dugas, 2005 ; Flamigni et Pfister Giauque, 2014 ; Fortier, 2013; Pratte et Chatigny, 2009 ; Riel, Chatigny et Messing, 2016 ; Veer, 2004).

5.1.2.3 Environnement social

Quant aux relations entretenues avec la direction, les collègues et les élèves, soit des déterminants qui renvoient à l'environnement social dans le modèle de St-Vincent *et al.*(2011), les enseignantes et enseignants ont déclaré ne pas percevoir de différences dans les rapports entre les femmes et les hommes au sein des CFP étudiés. Leurs propos, pour la plupart, laissent entendre qu'il n'y a pas de tensions dans les relations. Certaines personnes ont mentionné le mot égal et égalitaire pour parler de ces interactions.

Quant à la dimension collective, ce qui se dégage de leur discours semble d'une part caractériser la collaboration, vu que certain.e.s ont mentionné la conception de ressources internes (manuel, livre) avec

d'autres collègues et d'autre part désigner de l'entraide, puisque quelques personnes ont mentionné le partage, entre collègues, de situations difficiles et le fait de se remplacer, par exemple. Ces constats vont dans le même sens de l'étude de Riel *et al.* (2016), qui, en plus de la collaboration et de la relation d'entraide, avaient observé chez les enseignant.e.s d'un MPM des rapports amicaux. Toutefois, d'après ce qu'ont remarqué les autrices, certains facteurs peuvent influencer le travail collectif, comme la précarité d'emploi, la charge de travail et le comportement des collègues. Dans le cadre de la présente recherche, le discours de certain.e.s enseignant.e.s a permis de dégager certaines pistes à ce sujet, notamment la stratégie du travail en solo chez Nadine et ses commentaires concernant les comportements adoptés par les femmes et les hommes dans son milieu de travail.

Le discours de traitement non différencié, ou la non-reconnaissance d'inégalités entre les femmes et les hommes, selon la perception des enseignant.e.s, se retrouve également dans les résultats de l'enquête menée par le CSF (2016), qui indiquent des tendances désignant une croyance chez les participant.e.s d'égalité déjà atteinte entre les femmes et les hommes. Serait-ce le cas chez mes participant.e.s ? Certains propos qu'elles et ils ont tenus semblent indiquer que oui. De plus, à la différence de la recherche du CSF (2016), les données de la présente étude ont été recueillies à l'aide d'entretiens, ce qui a permis d'approfondir les questions liées au genre dans l'enseignement.

En outre, dans leur étude, Flamigni *et al.* (2013) mettent en évidence le discours d'enseignants au sujet de l'intégration des femmes en parcours non traditionnel (des pionnières) qui comprennent la minimisation des difficultés rencontrées par ces femmes, surtout en ce qui a trait à des comportements et à des propos déplacés. Certains résultats de la présente recherche semblent appuyer cette réflexion, puisque quelques discours, bien que positifs comme le fait de ne pas tolérer des blagues et de commentaires de nature sexiste à l'égard des femmes, peuvent, comme nous l'avons vu, ne pas être la norme, car parfois ces blagues et ces commentaires, quand les filles y réagissent, pourraient rester sans intervention de l'enseignant. Ainsi, si de façon générale les rapports d'inégalités qui pénalisent les femmes semblent passer inaperçus, ce type de situation pourrait, dans une certaine mesure, contribuer à invisibiliser ces inégalités et les conséquences qui en découlent.

5.2 Décrire les facteurs facilitants et les obstacles à la prise en compte du genre par les enseignantes et enseignants

La présente section comprend la discussion des résultats en lien avec le deuxième objectif spécifique de la présente recherche, à savoir, décrire les facteurs facilitants et les obstacles à la prise en compte du genre par les enseignantes et enseignants. Rappelons que la prise en compte du genre dans cette étude se traduit

par des actions qui visent à déconstruire les rapports de pouvoir et de domination d'un sexe sur l'autre, à tenir compte des besoins spécifiques liés au genre, à favoriser l'égalité de sexes dans des espaces éducatifs. Les facteurs facilitants et les obstacles de même que les stratégies qui soutiennent l'égalité des sexes sont discutés aux points 5.2.1 et 5.2.2.

5.2.1 Facteurs facilitants et obstacles à la prise en compte du genre

Dans cette étude, les enseignant.e.s de métiers à prédominance masculine ont nommé des facteurs facilitants ainsi que des obstacles à la prise en compte du genre, alors que l'enseignante de métier à prédominance féminine n'a nommé que des obstacles. Les facteurs facilitants sont présentés en premier, suivis des obstacles. Le tableau 4.6 a été repris et modifié, à la lumière des aspects discutés ci-dessous. Un nouveau tableau synthétisant les facteurs facilitants et obstacles à la prise en compte du genre par type de programme enseigné (MPM ou MPF) est présenté à la fin de cette section (tableau 5.1).

5.2.1.1 Facteurs facilitants

La présence d'outils adaptés, selon ce qu'a mentionné Éric et tel que constaté dans des recherches antérieures (Dugas, 2005 ; Pratte, 2009; Fortier, 2013), aiderait les femmes dans leur parcours non traditionnel. En effet, lors de la réalisation de travaux pratiques, avoir le « bon outil » fait en sorte que les tâches à accomplir deviennent moins exigeantes en termes d'effort physique à fournir. Dans le même sens, l'entraide a été nommée en tant que facteur facilitant par Samir et Éric, tous deux enseignants de MPM, ce qui semble confirmer les résultats issus des recherches de Dugas (2005) et Pratte (2009), dans lesquelles les participantes (des élèves, pour la plupart, mais il y avait également des intervenantes et des travailleuses) avaient également cité l'entraide comme un élément qui soutenait les femmes en parcours non traditionnel. Ainsi, la relation d'entraide en tant que facteur pouvant minimiser les difficultés rencontrées par les femmes en MPM semble reconnue par différentes actrices et acteurs du milieu (élèves, enseignants, intervenant.e.s).

De plus, certains facteurs soulevés par des enseignant.e.s semblent renvoyer à la valorisation et à la reconnaissance des femmes en MPM, ce qui pourrait se traduire par des bourses destinées à ces dernières, comme l'a souligné Nancy. Personne n'a cité le concours *Chapeau, les filles!* en tant que facteur facilitant (Nadine l'a nommé comme obstacle, comme nous l'avons vu) alors que dans l'étude de Dugas (2005) il avait été considéré comme « élément d'appui ». D'ailleurs, l'une des lauréates du concours l'avait considéré comme « un moyen particulièrement puissant de reconnaissance des particularités du cheminement des femmes [...]» (p.19), ce qui pourrait certes susciter des questions de biais dans les résultats de l'enquête, puisqu'il s'agit des propos de quelqu'un ayant profité de l'initiative.

Malgré ce qui précède, il reste que de reconnaître et d'encourager les filles et les femmes dans des programmes non traditionnels, comme l'avait souligné Michel, semble perçu comme étant du soutien par les principales intéressées, les élèves femmes. En outre, la valorisation de la formation professionnelle, selon Pierre, pourrait inciter les filles à s'inscrire davantage à de tels programmes, ce qui rejoint certains constats de la recherche menée par Dugas (2005), puisque sur le plan des stratégies scolaires, la promotion des métiers traditionnellement masculins auprès de jeunes filles a été soulevée comme facteur pouvant les soutenir dans leur parcours. Ces formes de discrimination positive (la valorisation et la reconnaissance des femmes en MPM) à l'égard des élèves féminines peuvent toutefois se transformer en source de tensions auxquelles les femmes fréquentant des programmes à prédominance masculine sont confrontées dans la classe, comme le signale Fortier (2013) et alimenter des controverses. Or, il s'agit d'initiatives toujours pertinentes vers la prise en compte du genre en formation professionnelle à l'heure actuelle, puisque force est de constater que le choix de métier demeure genré dans ce milieu, comme nous avons pu voir au chapitre 1.

Certes, ces initiatives à elles seules n'aboutiront pas à l'égalité entre les sexes dans des espaces éducatifs, surtout dans des milieux non traditionnels de la formation professionnelle. En revanche, ce sont des facteurs qui encouragent la participation de femmes à la formation, c'est pourquoi, comme le soutien Duru-Bellat (1995) : « Il peut donc y avoir traitement différencié selon les sexes, non pour renforcer les différences, mais pour compenser les handicaps qui en découlent, indirectement ou directement, par rapport aux possibilités qui sont ouvertes à l'autre sexe » (p.101-102), les hommes, dans ce cas-ci. Ainsi, il serait question de contribuer à la persévérance des femmes, face à un système éducatif qui reflète les inégalités de la société dans laquelle il s'insère.

Dans ce sens, d'avoir plus d'enseignantes comme modèles pourrait motiver davantage des filles dans des programmes MPM, selon Nancy, ce qui confirme ce qu'avait en partie constaté Dugas (2005) dans son étude, puisqu'une participante avait déclaré que son enseignante « incitait les femmes à persévérer, soulignait leurs capacités de travailler dans ce type de métier, les confirmant dans l'idée qu'il s'agissait d'un rêve à leur portée » (p.16), alors que les hommes enseignants avaient été mentionnés par les quatre autres participantes comme des personnes qui les avaient inspirées. En somme, les enseignant.e.s semblent avoir une importance à ne pas négliger dans le parcours des femmes en parcours non traditionnel. Cela dit, les enseignantes sont encore peu nombreuses comparativement aux enseignants dans des programmes à prédominance masculine, comme nous l'avons vu au chapitre 1.

5.2.1.2 Obstacles

La force physique a été l'obstacle qui a été le plus fréquemment cité par les hommes participant à cette étude. Il s'agit d'un aspect bien documenté par des travaux antérieurs (Couture *et al.*, 2005 ; Dugas, 2005 ; Fortier, 2013). Si elle peut être perçue comme un frein au parcours des femmes (et des hommes qui seraient moins forts physiquement aussi), avoir le « bon outil » semblerait contrer son impact, comme nous l'avons vu au point précédent.

D'autre part, la présence de femmes dans une classe majoritairement masculine pourrait engendrer un climat de compétition, tel que l'a souligné Michel, ce qui semble corroborer les résultats d'autres recherches (Dugas, 2005; Mazalon et Beaucher, 2002 ; Pratte, 2009). Je pense notamment à la recherche de Mazalon et Beaucher, menée il y a plus de 20 ans et à ce phénomène qui semble persister, ce qui pourrait suggérer que les situations racontées témoignent de la vision des hommes et des femmes comme des adversaires, de la « femme rivale » (Descarries et Mathieu, 2010). Il s'agit néanmoins d'une réflexion limitée et à être confirmée par d'autres recherches, puisque dans la présente étude je me base uniquement sur le point de vue de personnes enseignantes et que je n'ai pas observé les interactions entre les élèves.

Une manière de contrer cette ambiance de compétition et donc de favoriser la prise en compte du genre et la participation active des femmes serait la mobilisation des méthodes axées sur la coopération, comme le travail en équipe (Solar, 1992a), ce qui est ressorti des propos d'Éric, Michel et Samir, particulièrement dans des contextes de mixité. En situation d'équipes non-mixtes, toutefois, même les enseignants – sans qu'ils s'en rendent forcément compte – pourraient parfois contribuer au climat de rivalité et de compétition, lorsqu'ils estiment que ce n'est pas « méchant » ou « sérieux » que les filles et les garçons se taquent les un.e.s et les autres. D'ailleurs, il ne serait pas étonnant que ce soit le cas, vu qu'il y aurait peut-être un manque de sensibilisation aux rapports d'inégalités entre les femmes et les hommes en formation professionnelle, comme nous avons pu constater au point 5.1.2.

En outre, certains obstacles mentionnés par les participant.e.s de la présente étude semblent mettre en évidence le rôle qu'auraient les personnes enseignantes dans les rapports d'inégalités dans le milieu éducatif, comme nous l'avons au chapitre 1. À titre d'exemple, Éric a mentionné qu'il y avait des enseignants qui mettaient certain.e.s élèves « sur la sellette » lorsqu'ils donnaient des exemples en lien avec leur orientation sexuelle. Il a souligné le danger que cela pouvait représenter, comme causer un blocage chez l'élève concerné.e. Dans cette veine, Nancy a cité des commentaires déplacés de la part des collègues ou même des élèves qui peuvent décourager les femmes. Les obstacles ou difficultés soulevées

vont dans le même sens des résultats des recherches précédentes (Chatigny et Pratte, 2009 ; Dugas, 2005 ; Fortier, 2013 ; Mazalon et Beaucher, 2002 ; Riel, 2015; Veer, 2004), par rapport aux femmes en MPM. Le danger soulevé par Éric, quoique étonnant pour une réponse à une question précise sur les obstacles à l'égalité entre les femmes et les hommes dans les milieux éducatifs comme la formation professionnelle, semble confirmer la pertinence et le besoin de s'intéresser au genre en FP, particulièrement aux obstacles que peuvent rencontrer des élèves qui ne se reconnaissent pas dans la binarité ni dans l'hétéronormative d'ordre patriarcal et qui, tout comme les femmes dans ce contexte, seraient sous-représenté.e.s et ainsi vraisemblablement plus à risque d'être opprimé.e.s dans ces espaces éducatifs.

Dans cette veine, le fait que d'autres enjeux comme ceux liés à la diversité ethnoculturelle, à l'orientation sexuelle de même qu'aux identités de genre semblent interpeler davantage les personnes interviewées, peuvent contribuer à invisibiliser les inégalités de genre. Les résultats obtenus vont dans le même sens que ceux découlant d'une étude en Suisse menée par Flamigni, Caprani et Pfister Giaouque (2013) sur la représentation des enseignant.e.s des élèves en parcours atypique, qui en concluent : « [...] les questions relatives à l'égalité de sexe ne sont pas perçues comme une priorité par les enseignant.e.s de l'école professionnelle » (p.132). De même, les autrices avancent que ces enseignant.e.s ne seraient pas assez sensibilisé.e.s aux enjeux de genre « ni par leur institution, ni pendant leur formation » (p.133) ce qui pourrait également être le cas des participant.e.s de la présente recherche.

Dans un autre ordre d'idées, le taux de décrochage chez les garçons, qui serait plus élevé que chez les filles, a été mentionné comme obstacle. Notons, toutefois, qu'ils sont plus nombreux en MPM. Ainsi, bien que les femmes soient minoritaires dans un MPM, les hommes semblent au centre des préoccupations lorsqu'il est question de l'abandon scolaire, comme soulevé par Samir, et c'est aussi un constat qui ressort de l'enquête du CSF (2016). Or, à l'inverse des enseignant.e.s du niveau primaire et secondaire ayant participé à l'étude du Conseil, Samir attribue ce phénomène à des facteurs qui seraient externes à l'école, comme des difficultés financières (des facteurs internes étant l'enseignement donné, par exemple). Même s'il s'agit de contextes de scolarisation différents, il ne demeure pas moins flagrante la perpétuation du discours sur les difficultés scolaires des garçons, alors que le décrochage chez les filles et les femmes a beaucoup plus d'effets négatifs sur celles-ci que sur les garçons et les hommes, surtout sur le plan économique. En effet, les données de Statistique Canada (octobre, 2023) démontrent qu'au Québec, chez les personnes de 25 ans et plus et sans diplôme d'études secondaires, le taux de chômage est plus élevé chez les femmes que chez les hommes (6,1% contre 5,8%) et que pour ces derniers le taux d'emploi est de 57,8% alors que pour les femmes ce taux n'est que de 42,9%.

Un autre obstacle concernant le public masculin a été nommé, cette fois-ci par l’enseignante de MPF. Il s’agit d’associer la formation en MPF2 au genre féminin, qui aurait des effets défavorables auprès des hommes ou jeunes hommes. Ceux-ci ne se sentiraient peut-être pas motivés à s’y inscrire étant donné la féminisation autour du programme. Puisque Nadine était la seule participante à enseigner des programmes à prédominance féminine et qu’à ma connaissance, il n’y a pas d’études qui ont examiné la situation évoquée, il me semble difficile de confirmer que cela représente un obstacle à la présence d’hommes dans ce programme. Cependant, certaines données statistiques sont assez nettes, comme le taux d’inscriptions des femmes au DEP en MPF2 pour l’année scolaire 2021-2022, lequel est considérablement supérieur à celui des hommes : 88,3 % et 11,7 %, respectivement (ISQ, 2023). Ainsi, il y aurait lieu de se demander si les questions de genre pourraient expliquer la faible présence d’hommes dans ce type de programme et de quelle manière les stratégies (dites genrées) de promotion du programme pourraient y contribuer. L’idée de la représentation des femmes dans des métiers perçus comme moins valorisants, par rapport aux métiers occupés majoritairement par des hommes, comme nous avons vu dans la recherche de Sinigaglia-Amadio (2010) sur des manuels scolaires, pourrait être en cause. Ce phénomène méritait donc d’être examiné dans le domaine de la formation professionnelle.

Tableau 5.1 Facteurs facilitants et obstacles à la prise en compte du genre dans les pratiques enseignantes

Programme	Facteurs facilitants	Obstacles
MPM	Présence d’outils adaptés	Force physique
	Relation d’entraide	Climat de compétition
	Valorisation et reconnaissance de femmes	Taux d’abandon des garçons
	Valorisation de la FP (de métiers non traditionnels pour inciter les femmes à s’inscrire)	Rôle de l’enseignant (contribuer à l’invisibilisation des inégalités de genre et à la discrimination de groupes sous-représentés)
	Modèles féminins	
	Rôle de l’enseignant (encourager la participation active des femmes, le travail en équipe)	
MPF	-	Promotion genrée du métier

MPM – Métier à prédominance masculine ; MPF – Métier à prédominance féminine

En somme, la nouvelle perspective que j’apporte aux études existantes serait le regard de ces facteurs facilitants et obstacles du point de vue des personnes enseignantes en formation professionnelle et le fait de les analyser sous l’angle de l’approche genre et des pédagogies féministes. Dans le cas de ce qui contribue à l’égalité des sexes, à la prise en compte du genre dans un espace éducatif comme la formation professionnelle, ce sont des éléments qui mettent en évidence, quoique de manière très modeste, des dimensions liées au genre de même que des spécificités liées au parcours des femmes, sans oublier les

questions sur les enjeux pouvant influencer le rapport des hommes aux programmes à prédominance féminine, qui en sont également ressorties.

5.2.2 Stratégies pour soutenir l'égalité entre les sexes dans les pratiques enseignantes

Pour ce qui est des stratégies visant à soutenir l'égalité entre les femmes et les hommes, certains enseignants semblent tenir le discours voulant que ce qui existe dans leurs centres soit d'un côté déjà égalitaire et d'autre côté, assez clair dans des renseignements fournis surtout aux filles qui décident de poursuivre une voie non traditionnelle. C'est pourquoi il n'y aurait rien à améliorer à ce sujet.

Ce qui précède semble renforcer la tendance que j'ai soulignée antérieurement, du déni d'un traitement différencié ou d'une perception d'égalité atteinte, alors que nous avons vu dans l'étude de Dugas (2005) des mesures qui sont mises en place sur le plan institutionnel pour contribuer au parcours non traditionnel des femmes et donc, combattre les inégalités liées au genre. De plus, des « politiques en matière de violence pour prévenir ou contrer le harcèlement psychologique, sexiste ou sexuel » (p.21) en ressortent également, alors que dans la présente étude, les plans de lutte contre la violence et l'intimidation n'ont pas été nommés, ce qui ne veut pas dire cependant, que d'avoir un tel plan ou une telle politique serait synonyme d'éradication des inégalités dans les milieux éducatifs.

Par ailleurs, dans un but de sensibilisation et de mieux outiller les personnes enseignantes, certain.e.s ont soulevé des formations en tant que stratégies à mettre en place pour que le milieu puisse mieux considérer les enjeux de genre. Dugas (2005) avait également constaté « l'existence de besoins en matière d'information et d'accompagnement chez le personnel enseignant » (p.12), concernant la présence des filles dans les métiers non traditionnel. Quinze ans plus tard, des propos qui n'évoquent pas d'initiatives concrètes et qui peuvent parfois renvoyer à des perceptions de traitement non différencié des garçons et des filles, semblent suggérer qu'il y a encore beaucoup de chemin à parcourir vers l'égalité dans le milieu. Mais, dans un contexte où des personnes formatrices peuvent faire face à des résistances d'enseignant.e.s aux apprentissages sur le genre (Pasquier et Richard, 2018), comme nous l'avons vu au chapitre 2, il est tout de même encourageant de constater qu'au moins quelques enseignant.e.s ayant participé à la présente étude semblent exprimer le besoin de formation et pourraient ainsi être ouvert.e.s aux réflexions sur des sujets sensibles, comme le genre.

La mise en place des stratégies de formation et sensibilisation, impliquant plusieurs actrices et acteurs, dont les enseignantes et enseignants, aux questions de genre ressort de nombreuses études en tant que recommandation (CSF, 2016 ; Mujawamariya, Boucher et Mavriplis, 2014 ; Richard, 2014). Nous pouvons

même y trouver des propositions d'inclusion de thématiques autour du genre dans la formation initiale des enseignantes et enseignants lors des études universitaires (CSF, 2016 ; Richard, 2014). Ces recherches se sont toutefois penchées sur la question dans le milieu scolaire primaire et secondaire, tandis que dans la présente étude, je m'intéresse aux adultes en formation professionnelle. Néanmoins, j'abonde dans le même sens, puisqu'après toutes ces années d'études et de recommandations visant à améliorer la situation des femmes et d'autres groupes sous-représentés dans des espaces éducatifs, les programmes de formation ne semblent pas tout à fait adaptés aux réalités avec lesquelles les personnes enseignantes doivent composer. Toutefois, dans un milieu comme la FP, avec toutes les spécificités qui y sont associées, il serait peut-être temps que les enjeux qui touchent la socialisation des adultes dans telles situations soient pris en compte. Surtout, parce que comme nous l'avons vu, les espaces éducatifs peuvent reproduire le traitement injuste et inégal des femmes ou le contester afin de le transformer, l'améliorer. D'autre part, comme suggéré par Richard (2014), pour le personnel enseignant déjà en poste (en FP, dans le cas de la présente recherche) il paraît fondamental d'accéder à des formations et à des outils existants.

Dans un tout autre ordre d'idées, les propos de Nadine laissent entendre que les filles seraient privilégiées par rapport aux garçons, dans le cadre du concours *Chapeau, les filles !* Pour que cela devienne égalitaire, il faudrait, selon elle, impliquer les filles comme les gars, une reconnaissance envers ceux et celles qui ont su surmonter les difficultés dans leur parcours, et ce, peu importe le programme étudié. Elle n'est pas seule à ne pas se réjouir de l'initiative, puisque certaines élèves dans la recherche menée par Dugas (2005) avaient refusé de participer à ce concours « par empathie pour l'expérience des garçons et, dans une perspective éthique, par refus de jouir d'avantages singuliers » (p.29).

Il est néanmoins étonnant de constater cette critique sur la discrimination positive envers les femmes, alors que les propos de l'autre femme enseignante (d'un MPM) semblaient plutôt encourager les initiatives qui soutiennent la persévérance de ces dernières en parcours non traditionnel. Lors d'observations des interactions entre les enseignant.e.s et les élèves filles et garçons, Carnino (2005, cité dans Descarries et Mathieu, 2010) avait remarqué que :

Les enseignants et les enseignantes qui ont tenté de corriger le déséquilibre arrivent avec peine à consacrer 45 % du temps aux filles, et ce, avec un fort sentiment de favoritisme [...] La discrimination "positive" en faveur des hommes est la situation vécue quotidiennement comme "neutre".

Ainsi, il semble que dans un système patriarcal, favoriser sans cesse les hommes dans tous les espaces qu'ils occupent serait considéré normal. Tenter de favoriser les femmes, au contraire, serait de la discrimination positive, puisque les hommes ne sont pas reconnus ou pris en compte.

En outre, la neutralité qui traverse les propos d'au moins la moitié des enseignant.e.s interviewé.e.s en ressort également lorsqu'il est question de nommer des stratégies qu'elles et ils adoptent dans un but de soutenir l'égalité entre les sexes. Ce constat va dans le même sens que les résultats découlant des recherches antérieures (CSF, 2016 ; Flamigni et Pfister Giaouque, 2014) et semble confirmer l'idée que les enseignant.e.s seraient contraint.e.s à se conformer aux normes du système éducatif, qui se veut inclusif et égalitaire, et donc, non discriminant. Or, comme le soutiennent Fassaz, Fueger, Lamamra, Chaponnière et Ollagnier (2010) « [...] cette exigence de neutralité les handicape lorsqu'il s'agit de (re)penser leur action éducative, car elle les pousse à répéter ce qui se passe hors de l'école et de la formation et qui paraît *normal, neutre* » (p.9).

D'autre part, cette croyance en la neutralité de l'approche pourrait aussi être contestée, étant donné qu'à quelques occasions les propos des personnes enseignantes semblaient corroborer le phénomène du curriculum caché (CSF, 2016 ; Ducret et Lamamra, 2005 ; Flamigni et Pfister Giaouque, 2014 ; Mosconi, 2001), comme nous avons pu voir aux points précédents, lorsqu'il était question des qualités « naturelles » ou des comportements « normaux » des filles ou des garçons ou même dans des situations de compétitions ou des blagues à l'égard des filles. Des situations dans lesquelles les enseignant.e.s n'interviendraient pas pourraient transmettre le message que ce qui se passe est normal, naturel. J'y apporte la nuance des propos d'Éric, puisqu'il a déclaré qu'il ne fallait pas s'habituer à ce type de situation et pourtant, comme nous l'avons vu, lui-même soutenait qu'il y avait des situations « semi-tolérables ». Des études plus approfondies qui incluraient des observations seraient nécessaires afin de mieux connaître ce phénomène en FP.

Pour ce qui est des aspects renvoyant à des stéréotypes sexuels qui se dégagent des déclarations des enseignant.e.s, il serait également possible qu'ils relèvent d'une ou des formes de sexisme. Tel que l'ont démontré Wenger et Fassaz (2020), cela peut se traduire par l'acceptation sans questionnement des rôles sociaux, des caractéristiques « naturelles » des hommes ou des femmes, ou bien par la non-reconnaissance de discriminations à l'égard des femmes.

Bien que des pédagogies féministes soient souvent mobilisées dans des milieux universitaires (Lamoureux, 2005 ; Lampron, 2016 ; Pagé, 2019) et dans le milieu communautaire, grâce au mouvement des femmes, en éducation populaire (Pagé, Solar et Lampron, 2018), certaines stratégies nommées par les personnes enseignantes pourraient indiquer l'adoption d'éléments relevant de l'approche genre et d'outils comme la Toile de l'équité (Solar, 1998 ; 2019) dans leurs pratiques pour enseigner à des adultes. C'est le cas des pratiques de valorisation des femmes ainsi que du travail en équipe, qui sont des exemples des axes de la

Toile de l'équité correspondant à la mémoire et à la participation active, respectivement. Ces résultats semblent s'aligner sur ce qu'a découvert Dugas (2005), puisque certaines participantes à son étude avaient souligné l'importance du rôle des enseignants, qui « [...] valorisent leur point de vue [...] et offrent une aide particulière sur le plan des connaissances et de la pratique du métier, mais également une écoute et de l'encouragement lorsqu'elles vivent des difficultés d'ordre personnel » (p.17).

Des stratégies qui prennent en compte la situation des femmes, surtout dans un parcours non traditionnel, pourraient à la fois soutenir l'égalité entre les sexes de même que susciter le développement de la pensée critique, dans une visée de conscientisation et (pourquoi pas) de transformation, comme nous l'avons vu, entre autres, dans les propos de Nancy. Ces éléments se retrouvent, à certains égards, dans une étude réalisée par Amboulé Abath, Campbell et Pagé (2018) auprès de membres du RÉQEF sur leur point de vue à propos de la mise en application des pédagogies féministes. De ce qui en ressort, trois constats sont à souligner puisque certains discours de la présente recherche semblent y renvoyer : la valorisation des différents points de vue, une pédagogie participative, lorsque la collaboration est mise en avant ou une pédagogie « émancipatrice, lorsqu'elle cherche à contrer la domination et les structures hiérarchiques, notamment par la remise en question de ces structures dans l'espace même de la classe » (p.38-39).

Finalement, dans une perspective de l'ergonomie de l'activité, Vézina, Chatigny et Calvet (2016) soutiennent que tout comme les composantes du cadre de travail influencent l'activité d'une personne, les caractéristiques de celle-ci peuvent avoir un effet sur ces composantes « et modifier la situation particulière que vit cette personne » (p.43). Étant donné que mes participant.e.s ne semblent pas avoir de ressources pour se (in)former sur le genre, il y aurait lieu de se demander si les stratégies qu'elles et ils vont mettre en place lorsque confronté.e.s à des situations renvoyant au genre relèveraient davantage de leurs caractéristiques individuelles, comme leurs expériences, leur genre, leur âge ou même leurs croyances, puisque comme nous l'avons vu, personne ne semble avoir reçu de formation sur la sensibilisation au genre.

De plus, de façon générale, elles et ils ne semblent pas connaître de ressources documentaires pour en apprendre plus et nous constatons que même les ressources consultées, pour certaines d'entre elles, datent d'un certain temps et ne reflètent plus les enjeux concernant, entre autres les rapports sociaux de sexe. Dans certains des discours, nous pouvons néanmoins retrouver des pratiques qui semblent désigner la prise en compte du genre. Dans tous les cas, il me semble que chez ces enseignant.e.s les rapports entre le curriculum réel et le curriculum caché, entre la neutralité normative qui leur est imposée et leur

subjectivité inhérente pourraient affecter leur pouvoir d'agir et donc leurs marges de manœuvre (Clot et Simonet, 2015), ce qui mériterait sans doute d'être étudié plus en détail.

5.3 Explorer les effets perçus de la prise en compte du genre sur les pratiques enseignantes

À la lumière des discours qui sont ressortis de la présente recherche, il me semble que le lien avec le dernier objectif spécifique qui était d'explorer les effets perçus de la prise en compte du genre sur les pratiques enseignantes n'a été que partiellement établi, car bien que les personnes participantes aient démontré de l'intérêt à partager leurs expériences et à contribuer au débat sur les enjeux de genre en formation professionnelle, la plupart d'entre elles, comme nous l'avons vu, ne semblent pas y avoir été sensibilisées, du moins, avoir eu un encadrement formel concernant ces enjeux (lors des études universitaires en enseignement professionnel ou dans l'exercice de la profession enseignante, par exemple). Par conséquent, c'étaient plutôt les changements et effets perçus vis-à-vis des situations marquantes en lien avec le genre dans leurs pratiques qui se sont dégagés de quelques récits que les effets proprement résultant de sa prise en compte. Les données recueillies fournissent néanmoins des pistes de réflexion quant à la place accordée au genre dans les pratiques de ces enseignant.e.s et plus particulièrement dans un contexte de formation professionnelle d'un public adulte.

Tout d'abord, malgré le discours de neutralité, qui pourrait cacher, dans une perspective critique de l'éducation, les intérêts de la pensée dominante (Freire, 2013), l'analyse des récits des participant.e.s semble indiquer qu'elles et ils, en tant qu'humains qui interviennent sur le monde, ne resteraient pas indifférent.e.s, c'est-à-dire neutres face à ce qui se passe dans celui-ci. « Femmes et hommes, nous ne [...] sommes pas libres des conditionnements génétiques, culturels, sociaux, historiques, ni de ceux liés au genre ou à l'appartenance à une classe sociale, qui nous marquent profondément et constituent nos centres de référence » (p.112-113). Les histoires partagées par les enseignant.e.s interviewé.e.s pourraient d'ailleurs en rendre compte, puisque leurs réflexions, prises de conscience et de décision ainsi que leurs actions, seraient loin d'être indifférentes à l'égard du genre.

Au contraire, certains faits marquants soulevés notamment par Nancy et Michel semblent témoigner de pratiques qui suscitent, entre autres, la déconstruction des stéréotypes, des rapports de pouvoir, de la normalité hétérosexuelle. Nous pouvons, à travers le sens que ces personnes donnent à leurs expériences respectives, y voir ce qui change dans leurs interactions avec les élèves et dans leurs réflexions sur leurs pratiques, ce qui corrobore les idées de Couchot-Schiex (2016), dans son étude sur l'intégration du genre chez les enseignant.e.s du secondaire en éducation physique et sportive, en France.

Faire réfléchir sur les pratiques professionnelles d'enseignement engendre une réflexion sur soi, sur la manière d'envisager les relations sociales entre les sexes, dans la classe et aussi dans la société dans son ensemble. Il s'agit d'engager une participation active au processus de transformation professionnelle. Transformer ses pratiques, c'est se transformer pour transformer les élèves dans leur rapport au monde, incluant le rapport aux savoirs et aux autres (p.36).

Toutefois, contrairement à ce qui a été fait dans la présente étude, ses analyses se basent sur des entretiens d'autoconfrontation avec des enseignant.e.s novices ayant été sensibilisé.e.s aux notions de genre. Cela pourrait renforcer l'idée déjà soulevée aux points précédents, soit, que les personnes participant à la présente étude compteraient surtout sur leur vécu lorsqu'il est question de composer avec les enjeux de genre. Et nous le constatons avec Pierre et ses changements, à la suite des remises en question survenues de ses interactions avec les élèves femmes.

D'autre part, la crainte de « mal faire » aurait un effet non négligeable sur les actions posées par Nadine et Éric, comme nous l'avons vu. Il en va de même pour Samir et l'influence de sa culture, qui semble moduler son rapport aux femmes. Ces facteurs composent leur subjectivité, comprenant également la subjectivité enseignante, puisque nous ne pouvons pas dissocier l'enseignant.e de l'individu, de son rôle en tant que sujet avec ses expériences, ses valeurs et croyances. Par ailleurs, en ce qui concerne le genre, Couchot-Schiex (2016) soutient que les changements dans des pratiques enseignantes ne se produisent pas sans que la personne derrière la professionnelle ou le professionnel ne soit elle aussi changée, ce que nous pouvons remarquer de manière plus explicite dans les récits de Nancy et de Pierre.

À ce sujet, les résultats qui ressortent de la présente étude pourraient fournir des pistes sur une possible relation entre les prises de conscience de personnes enseignantes et le fait qu'elles puissent identifier les effets de leurs actions ou des changements qui en résultent. Autrement dit, il se pourrait que dans certains cas, les effets ne soient pas identifiés parce qu'ils n'ont pas eu lieu, selon la perception des personnes ayant vécu l'expérience ou bien parce que celles-ci ne s'en rendent pas compte, considérant ce que j'ai pu connaître de leur point de vue à propos des inégalités de genre dans leur travail. Ainsi, bien que cette recherche ait été réalisée dans un contexte différent de celle menée par Le Saux-Penault (2020), qui s'est intéressée aux écoles primaires, les idées qui se dégagent des propos des participant.e.s semblent corroborer ce qu'a constaté l'autrice : certaines prises de conscience permettraient aux enseignant.e.s d'avoir accès aux effets des actions et des changements et seraient directement liées à leur pouvoir d'agir. Nous pouvons identifier dans le discours de Samir le changement de perception à propos de l'effet de sa posture compréhensive sur le parcours des élèves, particulièrement des élèves femmes qui ont des enfants.

De plus, Le Saux-Penault (2020) soutient que pour se rendre compte de leur pouvoir de transformer l'éducation à l'égalité des sexes à l'école, ces enseignant.e.s ont dû d'abord reconnaître et se familiariser avec les moyens de la transformer. Par ailleurs, si la démarche réflexive menée avec les participant.e.s de la présente étude semble avoir permis de retrouver certains constats effectués par Le Saux-Penault (2020), n'oublions pas que ce sont des récits produits par des personnes n'ayant pas suivi des formations sur le genre, ce qui pourrait susciter des questions à propos de leur subjectivité enseignante et de leur autonomie vis-à-vis de leur pouvoir d'agir, lorsque confrontées à des situations qui renvoient aux enjeux de genre.

Dans le contexte québécois, l'autonomie dont disposeraient les enseignant.e.s dans le cadre de leur travail serait d'ailleurs questionnable, étant donné les normes sur le plan politique, administratif et pédagogique (Levasseur, Bédard et Robichaud, 2019) auxquelles elles et ils sont contraint.e.s d'adhérer. Ainsi, les chercheur.euse.s soulèvent la question à savoir si la subjectivité enseignante serait émancipée ou plutôt dominée. Même si mon étude ne permet pas d'y répondre, les discours des participant.e.s, concernant les situations vécues en lien avec le genre, examinés sous l'angle des pratiques féministes et émancipatrices semblent suggérer que dans le domaine de la formation professionnelle, les caractéristiques propres à la personne enseignante et à son milieu constituent des freins à la conscientisation et l'appropriation du pouvoir d'agir que possèdent les enseignant.e.s vers une éducation émancipatrice.

D'ailleurs, la discussion des résultats à la lumière des composantes du modèle de la situation de travail de St-Vincent *et al.* (2011) permet de poser certains constats éclairants au regard du genre dans les pratiques d'enseignant.e.s de la FP. Tout d'abord, les caractéristiques individuelles, qui semblent contribuer ou nuire à la prise en compte du genre. Comme nous l'avons vu, leurs expériences, leur âge, leur formation et même leurs valeurs et leur culture vont influencer les actions qu'elles et ils posent, l'approche adoptée dans des situations de mixités et de non-mixités. D'autres composantes s'y insèrent. C'est le cas par exemple, des tâches et exigences et de leur influence sur l'organisation du travail. En effet, chez certain.e.s participant.e.s, les tâches prescrites, comme la préparation de contenu, semblent occuper une place importante. Puisqu'il faut avoir du temps pour s'y consacrer, d'autres contextes seront impactés. Par exemple, ce manque de temps pourrait contribuer au travail solitaire et donc nuire au travail collectif, ce qui pourrait faire en sorte que certains enjeux importants de la socialisation dans des espaces éducatifs, comme les rapports d'inégalités de genre qui s'y développent, passent inaperçus. La propagation des consignes préconisant l'adoption d'une approche neutre pour satisfaire aux exigences d'un environnement inclusif ne semble qu'aggraver cette situation.

À ce qui précède, s'ajoute le manque de ressources et de formations qui abordent la question du genre, puisque le constat général est que, pour la plupart, comme nous l'avons vu, ces personnes semblent compter davantage sur leur vécu, ce qui n'est pas sans conséquence sur elles-mêmes, sur leur travail (ici leurs pratiques dans des contextes genrés), de même que sur leurs collègues et leurs élèves.

Malgré ces constats, les données recueillies semblent témoigner du potentiel de transformation de l'éducation dans des centres de formation professionnelle. C'est pourquoi il faudrait que les enseignant.e.s en FP (y compris les futur.e.s enseignant.e.s), en sachant qu'elles et ils peuvent « [...] contribuer au changement des mentalités et des pratiques professionnelles au-delà des murs de l'institution » (Flagmini et Pfister Giaque, 2013, p.141), prennent part à des initiatives qui visent l'égalité des chances, afin que chaque interaction devienne, comme le soulève Nancy, une occasion d'éduquer vers une transformation de paradigme.

Dans un autre ordre d'idées, Michel a déclaré que l'un des effets perçus résultant de ses façons de faire était de l'expérience ajoutée à son bagage d'enseignant, ce qui pourrait suggérer qu'il met en pratique ce qu'il a appris au fil des années pour aider ses élèves à réussir. En conséquence, il pourrait être conscient de son pouvoir d'agir, car comme le soutient Clot (2015), lorsqu'un individu parvient à réinvestir ses expériences pour en créer de nouvelles, il serait en mesure de renforcer son pouvoir d'action.

En terminant, l'apprentissage tout au long de la vie permet d'être enseignant.e et élève, de dialoguer, de revisiter nos idées préconçues et les remettre en question. Oui, questionner le système et toutes les structures qui le composent, questionner nos prises de position et non seulement accepter ce qui est normal, naturel, ou neutre. Il faut sans doute avoir du courage. Or, le fait de se porter volontaire pour participer à une recherche comme celle-ci m'apparaît en soi un acte de courage. Ainsi, même si les finalités transformatives semblent plus ou moins présentes dans les discours tenus par les participant.e.s, la curiosité et l'ouverture y sont.

Par conséquent, leurs prises de conscience à l'égard de leurs façons de faire et les changements qui en découlent, face aux situations en lien avec le genre, enrichissent en outre la réflexion sur leur perception du travail qu'elles et ils font, considérant les composantes qui peuvent l'influencer. De même, elles fournissent des pistes sur des pratiques à partager, des formations à développer, enfin, sur des sujets à explorer davantage dans des nouvelles études, particulièrement, concernant l'autonomie et la subjectivité enseignante, sous l'angle des rapports sociaux qui traversent cette profession.

5.4 Forces et limites de l'étude

L'une des forces de la présente étude est son approche multidisciplinaire, qui permet d'examiner à la fois comment les enjeux de genre traversent les pratiques des enseignantes et enseignants dans un domaine fortement marqué par la division sociale et sexuelle comme celui de la formation professionnelle et comment ils s'imbriquent dans les dynamiques enseignant-élève-centre de formation, du point de vue des personnes enseignantes. De plus, le fait de pouvoir documenter des stratégies qui contribuent certes à un espace éducatif plus égalitaire sous l'angle des rapports sociaux de sexe, mais aussi, comme nous avons pu le voir, qui prennent en compte les besoins des élèves dans l'ensemble, s'avère un apport important à la fois au milieu de la recherche et aux formations d'enseignant.e.s, vu que cette étude a permis de mieux connaître la réalité de celles et ceux qui enseignent en FP en lien avec le genre. Ces enseignant.e.s qui, tout semble l'indiquer, sont souvent démunis.e.s de ressources pour faire face à des situations qui renvoient aux stéréotypes sexuels et sexistes, mais qui arrivent néanmoins à mettre en œuvre de manière consciente ou inconsciente, des pratiques pouvant favoriser une transformation des rapports sociaux pour un vivre ensemble plus juste.

La présente étude a également comme point fort sa contribution à une meilleure compréhension des pratiques d'enseignantes et enseignants de la FP, lorsque les rapports sociaux de genre sont en jeu. Grâce à cette recherche j'ai pu également constater que le rôle des personnes enseignantes qui sont à l'intersection entre le milieu scolaire et le marché du travail, comme les enseignant.e.s de la formation professionnelle que j'ai rencontré.e.s, me paraît fondamental dans un travail de conscientisation et de sensibilisation des adultes aux sources d'inégalités et d'oppression, mais tout d'abord, il faut qu'elles et ils en prennent conscience. Ce parcours de prise de conscience qui semble s'inscrire dans une visée transformative est revenu à quelques reprises. Il y aurait donc des pistes sur des pratiques participatives et émancipatrices à adopter qui s'y retrouvent.

Malgré ce qui précède, cette étude comporte des limites. D'abord, vouloir étudier les inégalités entre les femmes et les hommes dans une optique de rapports sociaux de sexe a représenté un défi. Le genre étant un sujet qui touche l'individu dans son intime, stimuler la participation à une telle étude constitue en soi un défi. D'autre part, cette notion des rapports sociaux entre les femmes et les hommes peut s'avérer réductrice, puisque les rapports sociaux de classe sociale et même les aspects culturels peuvent tout autant influencer le contexte étudié. De même, comme nous l'avons constaté, la perception des enjeux de genre chez les personnes enseignantes ayant participé à l'étude est assez large et variée. Néanmoins, ce choix a pu fournir des nouvelles connaissances sur le rôle des enseignant.e.s dans la réduction d'inégalités entre les femmes et les hommes en ce qui concerne le milieu de la formation professionnelle,

et ce malgré la présence d'aspects qui contribuent à la reproduction de ces inégalités. Ces nouvelles connaissances peuvent ainsi mettre l'éclairage sur des problématiques quelquefois considérées résolues. De plus, le fait de ne pas avoir mené des observations pose une autre limite à la présente étude, puisque certaines déclarations n'ont pas pu être constatées, et donc, les réponses, pour la plupart, sont basées uniquement sur le sens que les enseignant.e.s donnent à leur expérience. Ainsi, les résultats obtenus pourraient justifier le besoin de recherches futures, qui effectueraient une analyse fine de la situation de travail des personnes enseignantes de la FP à partir de l'approche de l'ergonomie de l'activité, ce qui n'a pas été la prétention de la présente recherche, rappelons-le. Des études qui puissent bien examiner les composantes qui influencent la situation de travail de ces personnes, l'intégration du genre dans leurs activités, de même que les conditions de réalisation du travail dont la culture des organisations et la formation, dans un but de les améliorer. Il va sans dire que cela vise également l'amélioration des formations offertes à ce public et des ressources auxquelles elles peuvent avoir accès pour enseigner en tenant compte du genre. Dans cette perspective, la réalisation de recherches interdisciplinaires, qui mobilisent les cadres de l'éducation et de la formation des adultes, ergonomiques et féministes serait d'autant plus pertinente.

Or, les données recueillies à l'aide d'entretiens sont tout aussi révélatrices. D'autres recherches qui combinent des entretiens et des observations, tel que l'a notamment fait Riel (2015), pourraient sans doute enrichir la discussion. D'ailleurs, étudier le genre dans le secteur de la formation professionnelle, selon le point de vue des personnes enseignantes ainsi que des élèves (en particulier des élèves adultes) aurait pu permettre d'enrichir les données recueillies, considérant la participation de deux parties dans des interactions qui se déroulent dans la classe et en dehors de celle-ci. Cela ne rend pas cette recherche moins pertinente pour autant, vu le peu de travaux sur le genre et les enseignant.e.s en formation professionnelle et que, selon moi, ces personnes sont sans aucun doute au centre des actions formatives, en ce qui a trait au système éducatif. Ainsi, des recherches complémentaires pourront examiner la question du côté des élèves. Il en va de même pour le nombre de personnes et de centres ayant participé à cette étude.

Bien que j'aie documenté des dynamiques concernant les rapports sociaux entre les femmes et les hommes dans le domaine de la formation professionnelle, d'autres travaux seraient nécessaires pour approfondir le thème, surtout pour examiner davantage des programmes à prédominance féminine, par exemple, et même pour mieux comprendre d'autres dimensions impactées par des rapports d'inégalités entre les individus, comme la diversité ethnoculturelle, la diversité de genre (au sens large) ou de classe sociale. De plus, considérant les résultats obtenus, la visée transformative souhaitée dans le cadre de cette recherche pourrait se concrétiser par la mise sur pied des formations visant la sensibilisation aux questions

de genre, auprès des enseignant.e.s de la FP au Québec, de même que par le développement d'initiatives de cette sorte avec la participation des principaux acteurs, actrices concerné.e.s.

Tout bien considéré, choisir d'adopter une posture subjective et un positionnement situé implique, à mon sens, de reconnaître que la démarche d'élaboration et de réalisation d'un projet de recherche n'est pas neutre, celui-ci n'est donc pas objectif. Néanmoins, certains aspects ont contribué à minimiser l'effet de biais de la chercheuse : je ne connaissais pas en amont le milieu étudié ni les personnes enseignantes avec qui je me suis entretenue, ce qui m'a permis de prendre une certaine distance face au terrain. J'évoque en outre la combinaison de différentes méthodes de collecte, de même que la triangulation de données et l'analyse rigoureuse de celles-ci au regard de la littérature, qui ont assuré la rigueur de la démarche.

CONCLUSION

Nos réflexions, actions et réactions en tant qu'adultes, sont à la fois influencées par des facteurs intrinsèques et extrinsèques et ce, peu importe qui nous sommes, où nous sommes et ce que nous faisons. Lorsque confronté.e.s à des sujets qui touchent nos valeurs et nos croyances, nous aurons compris que la tâche de s'y arrêter, d'y réfléchir, en se remettant en question, n'est pas facile. Les participant.e.s à la présente recherche l'ont fait et à travers leurs récits, il m'a été possible d'examiner (de manière exploratoire, bien entendu) ce qui se passe avec les rapports sociaux entre les hommes et femmes de la formation professionnelle, selon leurs perceptions.

En plus d'appuyer les résultats d'autres recherches concernant les enjeux de genre ainsi que les facteurs facilitants et obstacles surtout aux parcours non traditionnels de femmes en formation professionnelle, ce qui en est ressorti pourrait désigner des besoins de formation auprès des enseignant.e.s au sujet du genre et des pratiques pour favoriser sa prise en compte. À cet égard, les propos des participant.e.s semblent indiquer qu'elles et ils compteraient sur leur vécu pour s'exprimer sur le genre ainsi que pour agir lorsqu'elles et ils y sont confronté.e.s. De plus, si certains discours suggèrent des actions réfléchies qui favoriseraient les filles et femmes en formation professionnelle, d'autres ne feraient que faire écho (de manière consciente ou inconsciente) à la norme sociale dominante en dehors du milieu scolaire, comme l'inégalité entre les sexes qui semble perçue comme quasi inexistante, l'association d'attributs sociaux à l'appartenance sexuée et la neutralité qui serait vue comme « la bonne pratique » selon les prescriptions normatives auxquelles les enseignantes et enseignants sont censé.e.s se conformer.

Cette étude est innovatrice au sens où elle mobilise des notions de disciplines contributives aux sciences de l'éducation, comme la sociologie, l'ergonomie de l'activité et la psychologie de l'activité, afin de comprendre les rapports sociaux de sexe dans la formation professionnelle et comment les enseignant.e.s les perçoivent. De plus, le retour réflexif sur des expériences marquantes en lien avec le genre permet de poser un nouveau regard sur les inégalités qui persistent entre les deux sexes mais aussi de dégager des pistes d'actions vers l'égalité des chances. D'ailleurs, la perspective féministe présente dans l'ensemble de la recherche apporte également d'autres regards à l'étude du genre dans le secteur de la formation professionnelle, puisqu'elle suscite des réflexions sur des questionnements dans les pratiques enseignantes qui touchent des sujets sensibles, comme les inégalités entre les sexes, et qui ne sont pas forcément identifiées considérant les exigences du milieu de travail et les conditions offertes par celui-ci

en ce qui concerne surtout des ressources à mobiliser dès que la situation se présente. En outre, alors que plusieurs recherches se sont penchées sur la question du genre au niveau primaire et secondaire auprès d'enseignant.e.s qui travaillent avec des enfants et des jeunes, j'ai abordé le sujet auprès de personnes qui enseignent à des adultes, ce qui fournit certes un portrait initial et limité, qui reste à être étudié de manière approfondie.

Par ailleurs, s'il est vrai que le monde est en constante évolution et que les enjeux sociaux changent en conséquence, il me semble nécessaire voire urgent de cesser d'alimenter le mythe de la neutralité et de commencer à regarder les espaces éducatifs à travers les lunettes genre, pour y voir les rapports d'inégalités qui persistent entre les femmes et les hommes. D'un côté je peux comprendre qu'il y aurait peut-être d'autres sujets prioritaires, comme des défis concernant la diversité ethnoculturelle, qui semble préoccuper davantage les personnes enseignantes et devraient donc être examinés en profondeur dans de nouvelles études. D'un autre côté, c'est un peu décourageant, car même avec tout le progrès vers l'égalité entre les femmes et les hommes, la discrimination, les stéréotypes, la violence existent et en fait, ils sont bien réels, demeurant donc d'actualité. Non, la question n'est pas réglée et les données nous le confirment. En réalité, il est possible que l'exigence de l'adoption d'une approche éducative neutre puisse à la fois contribuer à invisibiliser ces inégalités et les injustices sociales qui en résultent et perpétuer une vision du monde dans lequel les marges de manœuvre et le pouvoir d'agir des personnes enseignantes ne seraient pas limités par l'ordre social dominant, le patriarcat.

Enfin, je termine ce mémoire en espérant que d'autres études puissent approfondir des réflexions en matière de genre, de rapports d'inégalités ainsi que des façons de les transformer en formation professionnelle. En même temps, je fais un appel pour une mise à jour des documents concernant les métiers, les plans et politiques ayant trait à la formation professionnelle afin que les interventions auprès des personnes enseignantes soient plus ciblées au regard des enjeux de genre. De surcroit, il serait utile et pertinent de réfléchir à la révision des programmes de formation en enseignement professionnel, car si ces personnes sont expertes dans le métier qu'elles enseignent, l'école ne se réduit pas à un endroit de transmission de connaissances. C'est également un endroit où les rapports sociaux s'observent, se vivent, s'imbriquent et perpétuent les inégalités sous toutes ses formes. Par ailleurs, pour une subjectivité enseignante émancipée et une éducation qui transforme de manière vraisemblable, le vouloir transgresser des enseignant.e.s, quoique fondamental au processus, ne serait pas suffisant, étant donné les entraves d'un système éducatif en quelque sorte paralysant, qui encourage l'intégration d'une approche « neutre »

par les personnes enseignantes, alors que nous savons que le « neutre » se traduit par le masculin, qui continue d'imprégner les structures sociales. L'adoption de pratiques féministes et de conscientisation dans le domaine de la formation professionnelle pourrait ainsi s'avérer une piste à suivre, vu la contribution qu'elles peuvent y apporter en combattant les situations injustes et discriminantes que vivent les femmes et d'autres groupes opprimés, autant dans la sphère publique que dans la sphère privée.

ANNEXE A

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – DIRECTION



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche

La place du genre dans les pratiques des enseignantes et enseignants de la formation professionnelle au secondaire au Québec

Étudiante-chercheuse

Paula Brayner Souto Maior Lima

Maitrise en éducation – concentration : éducation et formation des adultes

(514) 212-7721

brayner_souto_maior_lima.paula@courrier.uqam.ca

Directions de recherche

Professeure Audrey Dahl

Département d'éducation et formation spécialisées

(514) 987-3000 poste 5648

dahl.audrey@uqam.ca

Professeure associée Céline Chatigny

Département d'éducation et formation spécialisées

(514) 987-3000 poste 3772

chatigny.celine@uqam.ca

Nous vous demandons votre autorisation pour la conduite de deux entretiens d'une heure auprès des personnes enseignantes qui travaillent dans votre centre de formation professionnelle. Avant de donner votre autorisation, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin. Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

Cette étude s'intéresse à la manière dont le genre est pris en compte par les enseignantes et enseignants de la formation professionnelle au secondaire au Québec. Dans le cadre de cette recherche, la prise en compte du genre se traduit par des actions qui visent à déconstruire les rapports de pouvoir et de domination d'un sexe sur l'autre ; à tenir compte des besoins spécifiques liés au genre ; à favoriser l'égalité de sexes dans des espaces éducatifs. Ainsi, elle vise à caractériser les enjeux de genre auxquels les personnes enseignantes sont confrontées dans leur pratique ; décrire les obstacles et les facteurs facilitant la prise en compte du genre par les enseignantes et enseignants, et examiner les conséquences de l'intégration du genre sur les pratiques enseignantes.

Nous nous attendons à nous entretenir avec six personnes enseignantes qui travaillent auprès d'élèves adultes inscrit.e.s dans un programme menant à un Diplôme d'études professionnelles (DEP). Le projet a une durée prévue d'environ 4 mois.

Nature de votre participation

Votre participation consiste à autoriser la conduite de deux entretiens d'une heure auprès des personnes enseignantes qui travaillent dans votre centre de formation professionnelle. Le premier entretien portera sur leur parcours professionnel, les formations suivies, les activités liées à leur pratique enseignante et comment le genre s'y intègre. Le deuxième entretien a pour but d'approfondir sur les faits marquants dans leur pratique enseignante en lien avec les situations renvoyant à l'appartenance sexuée (discriminations fondées sur le sexe, préjugés, stéréotypes de genre, etc.) et les facteurs qui contribuent ou nuisent à la prise en compte du genre dans votre travail d'enseignant.e. Chaque entretien sera enregistré sur support audio, et aura une durée d'une heure. En outre, nous vous demandons également de diffuser l'invitation à participer à la présente recherche auprès de votre corps enseignant. De plus, nous vous demandons, si possible, d'avoir accès à des politiques, procédures et à des manuels qui portent sur le genre et sont mis à la disposition des enseignant.e.s

Avantages liés à la participation

En autorisant la conduite des entretiens auprès de votre corps enseignant et par conséquent, la réalisation de cette

recherche, vous contribuez à ce que les personnes enseignantes puissent partager leurs vécus et leurs expériences, ainsi que leur rapport aux questions de genre et leurs réflexions sur la manière dont celui-ci se traduit dans leur pratique, ce qui pourrait contribuer, entre autres, à la sensibilisation à ce thème dans les espaces éducatifs.

Risques liés à la participation

Il n'y a pas de risque important associé à votre participation, en tant que personne responsable d'autoriser la conduite des entretiens. En ce qui concerne les personnes participantes, bien qu'il n'y ait pas de risque important lié à leur participation, considérant les thèmes abordés lors de l'entretien, il est possible d'éprouver un certain inconfort en lien avec une (ou des) question (s) traitée (s). À cet effet, nous avons prévu des mesures à mettre en place, le cas échéant. C'est le cas, par exemple de la liste des ressources d'aide, mises à leur disposition (voir la liste de ressources d'aide à la page 3). Les participant.e.s sont, en outre, libres de refuser de répondre à toute question. De plus, en tout temps, les personnes participantes peuvent demander à l'étudiante-chercheuse d'arrêter l'enregistrement, de prendre une pause ou même se retirer de la recherche, et ce, sans préjudice.

Confidentialité

Les renseignements personnels qui nous seront fournis demeureront confidentiels. Aucune information permettant l'identification des personnes participantes ou l'identification du centre d'une façon ou de l'autre ne sera publiée.

Autorisation et retrait

Dans l'éventualité où vous déciderez de ne plus autoriser la réalisation de la recherche dans le centre de formation dont vous êtes responsable, la recherche auprès des participantes et participants de votre établissement cessera. Vous n'avez qu'à aviser à l'étudiante-chercheuse par écrit.

Des questions sur le projet?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet :

Étudiante-chercheuse

Paula Brayner Souto Maior Lima

Maitrise en éducation – concentration : éducation et formation des adultes

(514) 212-7721

brayner_souto_maior_lima.paula@courrier.uqam.ca

Directions de recherche

Professeure Audrey Dahl

Département d'éducation et formation spécialisées

(514) 987-3000 poste 5648

dahl.audrey@uqam.ca

Professeure associée Céline Chatigny

Département d'éducation et formation spécialisées

(514) 987-3000 poste 3772

chatigny.celine@uqam.ca

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE :

cerpe-pluri@uqam.ca

514 987-3000, poste 3642

Remerciements

Votre collaboration est très importante et je tiens à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement d'autoriser la réalisation de cette recherche dans l'établissement sous ma responsabilité. Je peux en tout temps décider de ne plus autoriser la réalisation de la recherche, sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement de l'étudiante-chercheuse

Je, soussigné(e) certifie

(a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;

(c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à son autorisation à la réalisation du projet de recherche décrit ci-dessus;

(d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom

Signature

Date

LISTE DE RESSOURCES D'AIDE

- GAIHST – Groupe d'aide et d'information sur le harcèlement au travail de la province de Québec : info@gaihst.qc.ca ou 514-526-0789
- Tel-Aide (services d'écoute et intervention téléphonique) : 514-935-1101
- Centre de services scolaires de Laval - Programme d'aide aux employés : 1-800-361-2433
- Central des syndicats du Québec (violence au travail, harcèlement) - sss@lacsq.org ou 514 356-8888

ANNEXE B

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – PERSONNE ENSEIGNANTE



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche

La place du genre dans les pratiques des enseignantes et enseignants de la formation professionnelle au secondaire au Québec

Étudiante-chercheuse

Paula Brayner Souto Maior Lima

Maitrise en éducation – concentration : éducation et formation des adultes

(514) 212-7721

brayner_souto_maior_lima.paula@courrier.uqam.ca

Directions de recherche

Professeure Audrey Dahl

Département d'éducation et formation spécialisées

(514) 987-3000 poste 5648

dahl.audrey@uqam.ca

Professeure associée Céline Chatigny

Département d'éducation et formation spécialisées

(514) 987-3000 poste 3772

chatigny.celine@uqam.ca

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui implique deux entretiens d'une heure. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin. Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

Cette étude s'intéresse à la manière dont le genre est pris en compte par les enseignantes et enseignants de la formation professionnelle au secondaire au Québec. Dans le cadre de cette recherche, la prise en compte du genre se traduit par des actions qui visent à déconstruire les rapports de pouvoir et de domination d'un sexe sur l'autre ; à tenir compte des besoins spécifiques liés au genre ; à favoriser l'égalité de sexes dans des espaces éducatifs. Ainsi, elle vise à caractériser les enjeux de genre auxquels les personnes enseignantes sont confrontées dans leur pratique ; décrire les obstacles et les facteurs facilitant la prise en compte du genre par les enseignantes et enseignants, et examiner les conséquences de l'intégration du genre sur les pratiques enseignantes.

Nous nous attendons à nous entretenir avec six personnes enseignantes qui travaillent auprès d'élèves adultes inscrit.e.s dans un programme menant à un Diplôme d'études professionnelles (DEP). Le projet a une durée prévue d'environ 4 mois.

Nature et durée de votre participation

Votre participation consiste à accorder deux entretiens : le premier servira à comprendre votre parcours professionnel, les formations que vous avez suivies, les activités liées à votre pratique enseignante et comment le genre s'y intègre. Le deuxième entretien a pour but d'approfondir sur les faits marquants dans votre pratique d'enseignante en lien avec les situations renvoyant à l'appartenance sexuée (discriminations fondées sur le sexe, préjugés, stéréotypes de genre, etc.) et les facteurs qui contribuent ou nuisent à la prise en compte du genre dans votre travail d'enseignant.e. Chaque entretien sera enregistré sur support audio, et aura une durée d'une heure.

Avantages liés à la participation

Votre participation vous permettra de partager vos vécus et vos expériences, votre rapport aux questions de genre et sur la manière dont il se traduit dans votre pratique. De plus, participer à cette étude pourra représenter pour vous l'occasion de : réfléchir sur votre pratique professionnelle ; réfléchir sur les obstacles à l'intégration du genre dans la formation professionnelle ; identifier les stratégies qui favorisent la prise en compte du genre dans les pratiques enseignantes ; contribuer à la sensibilisation aux questions de genre dans les espaces éducatifs ; réfléchir

sur les effets de la prise en compte du genre sur votre pratique.

Risques liés à la participation

Bien qu'il n'y ait pas de risque important associé à votre participation, considérant les thèmes abordés lors de l'entretien, il est possible que vous éprouviez un certain inconfort en lien avec une (ou des) question (s) traitée (s). À titre d'exemple, vous pouvez ressentir un malaise par rapport à une situation vécue dans votre milieu de travail liée à des discriminations fondées sur le genre. Si la situation se présente, vous êtes libre de refuser de répondre à toute question. De plus, en tout temps, vous pouvez également demander à l'étudiante-chercheuse d'arrêter l'enregistrement, de prendre une pause ou vous pouvez même vous retirer de la recherche, et ce, sans préjudice. Le cas échéant, veuillez noter que des ressources d'aide sont également mises à votre disposition (voir la liste de ressources d'aide à la page 3).

Confidentialité

Les renseignements personnels que vous nous fournirez demeureront confidentiels. Aucune information qui permettrait de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. En outre, chaque personne participant à la recherche se verra attribuer un nom fictif et seule l'étudiante-chercheuse pourra connaître votre identité. Les entretiens transcrits seront numérotés et seule l'étudiante-chercheuse aura la liste des participant.e.s et du nom qui leur aura été attribué. Les données seront conservées dans un bureau fermé à clé auquel seule l'étudiante-chercheuse aura accès. De plus, dès qu'ils auront été transcrits, les enregistrements seront détruits, de même que toute information personnelle, cinq ans après les dernières publications résultant du projet de recherche.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser à l'étudiante-chercheuse verbalement ou par écrit; toutes les données vous concernant seront détruites.

Des questions sur le projet?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet :

Étudiante-chercheuse

Paula Brayner Souto Maior Lima

Maitrise en éducation – concentration : éducation et formation des adultes

(514) 212-7721

brayner_souto_maior_lima.paula@courrier.uqam.ca

Directions de recherche

Professeure Audrey Dahl

Département d'éducation et formation spécialisées

(514) 987-3000 poste 5648

dahl.audrey@uqam.ca

Professeure associée Céline Chatigny

Département d'éducation et formation spécialisées

(514) 987-3000 poste 3772

chatigny.celine@uqam.ca

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE :

cerpe-pluri@uqam.ca

514 987-3000, poste 3642

Remerciements

Votre collaboration est très importante et je tiens à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement de l'étudiante-chercheuse

Je, soussigné(e) certifie

(a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;

(c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus;

(d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom

Signature

Date

LISTE DE RESSOURCES D'AIDE

- GAIHST – Groupe d'aide et d'information sur le harcèlement au travail de la province de Québec : info@gaihst.qc.ca ou 514-526-0789
- Tel-Aide (services d'écoute et intervention téléphonique) : 514-935-1101
- Centre de services scolaires de Laval - Programme d'aide aux employés : 1-800-361-2433
- Central des syndicats du Québec (violence au travail, harcèlement) - [sst@lacsq.org](mailto:sss@lacsq.org) ou 514 356-8888

ANNEXE C
CANEVAS D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ – PERSONNE ENSEIGNANTE*

*questions adaptées du Conseil de statut de la femme (CSF, 2016) et de Riel (2015)

Parcours scolaire et professionnel

1. La personne, son vécu, son expérience, sa formation

1.1 Pourriez-vous me parler de votre métier de (ajouter le métier enseigné par la personne enseignante)? Pourquoi l'avez-vous choisi et comment l'avez-vous appris ?

1.2 Comment votre classe était-elle répartie (nombre de femmes/hommes) ? Si possible, pourriez-vous décrire les interactions entre les enseignant.e.s et les élèves et entre élèves (climat, participation, type d'échange) ?

1.3 Comment s'est passée votre intégration au marché de travail (les interactions avec des collègues, la supervision) ? Quels sont les points positifs et les points négatifs dont vous vous souvenez ?

1.4 Quelles sont les raisons qui vous ont amené.e à devenir enseignant.e ?

Milieu de travail

2. Tâches et exigences

2.1 Pourriez-vous me dire quelles sont vos activités quotidiennes en tant qu'enseignant.e ? (préparation de cours, tenue de la séance, réunions...)?

2.2 Est-ce que vous consultez des documents en vue de la préparation de votre séance ? Pourriez-vous me dire lesquels ?

2.3 Qu'est-ce qui contribue (ou pourrait contribuer) ou nuit (ou pourrait nuire) à l'égalité entre les sexes dans des espaces éducatifs dans les activités liées à votre pratique?

3. Conditions et moyens offerts par le milieu

3.1 Avez-vous reçu des formations (offertes par le CFP ou CSS, par exemple) en lien avec les questions de genre (exemple : sensibilisation au genre) ?

3.2 Avez-vous accès à des ressources (matériel pédagogique, personnes-ressources, des organismes partenaires) pour travailler avec une prise en compte du genre ? Avez-vous vos propres stratégies ? Quelles seraient-elles ?

3.3 Quelles stratégies pourraient être/ont été mises en place dans les CFPs pour mieux soutenir l'égalité entre les sexes ?

4. Environnement social

4.1 Comment décririez-vous les rapports entre les femmes et les hommes (les filles et les garçons) dans votre milieu de travail (collègues, supérieur.e.s, élèves) ? Exemples : plutôt égalitaire x traitement différencié, des stéréotypes liés au sexe (des exemples ?)

4.2 Comment décririez-vous les interactions avec vos élèves ? Rencontrez-vous des défis particuliers avec une ou un élève (ou un groupe d'élèves) ? De quelle sorte de défi s'agit-il ? Selon vous, quels facteurs contribuent à ce type de situation et quelles mesures pourraient être mises en place pour l'améliorer ?

4.3 Dans le cadre de votre travail d'enseignant.e, y aurait-il des actions, des attitudes ou des comportements qui pourraient contribuer ou nuire à la participation d'élèves qui sont sous-représenté.e.s (femmes en métier traditionnellement masculin, hommes en métier traditionnellement féminin) ?

4.4 Que faites-vous lorsque vous rencontrez des situations difficiles ? Avez-vous quelqu'un à qui vous pouvez demander de l'aide ? Pourriez-vous m'en donner un exemple ?

5. Autres

5.1 Y aurait-il des commentaires que vous aimeriez ajouter pour m'éclairer sur les sujets abordés ?

5.2 Dans le cadre de ma recherche, je dois recueillir quelques données sociodémographiques complémentaires. À cet effet, pourriez-vous me dire votre âge, votre statut d'emploi (permanent, non permanent ou d'appoint) et le nombre d'années d'expérience en enseignement ?

ANNEXE D

GUIDE POUR LE DEUXIÈME ENTRETIEN AVEC LA PERSONNE ENSEIGNANTE

Cette deuxième rencontre a pour but d'approfondir des sujets déjà traités lors du premier entretien (à ajuster en fonction des résultats du premier entretien)

Faits marquants (négatifs ou positifs) de sa pratique enseignante en lien avec le genre (si l'enseignant.e. ne trouve pas de situation, proposer de revenir sur les thèmes ressortis du premier entretien et de les examiner)

Exemples de questions à poser pour accompagner la personne enseignante dans sa démarche réflexive

Qu'est-ce qui s'est passé ?

Dans quel contexte ?

Quelle était votre intention ?

Quelle était votre action ?

Comment avez-vous procédé ?

Et ensuite...?

Est-ce qu'il y a eu des changements depuis...?

ANNEXE E

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE



No. de certificat : 2023-5601

Date : 2023-03-15

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains*(2020) de l'UQAM.

- Titre du projet : La place du genre dans les pratiques des enseignantes et enseignants de la formation professionnelle au secondaire au Québec
- Nom de l'étudiant : Paula Brayner Souto Maior Lima
- Programme d'études : **Maitrise en éducation (éducation et formation des adultes)**
- Direction(s) de recherche : Audrey Dahl; Céline Chatigny

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année au plus tard un mois avant la date d'échéance (**2024-03-15**) de votre certificat. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Caroline Coulombe'.

Caroline Coulombe
Professeure, Département de management
Présidente du CERPÉ plurifacultaire

ANNEXE F
AVIS FINAL DE CONFORMITÉ



No. de certificat : 2023-5601
Date : 2023-11-17

AVIS FINAL DE CONFORMITÉ

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPÉ plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (janvier 2016) de l'UQAM.

Titre du projet : La prise en compte du genre dans les pratiques des enseignantes et enseignants de la formation professionnelle au secondaire au Québec
Nom de l'étudiant : Paula Brayner Souto Maior Lima
Programme d'études : Maîtrise en éducation (éducation et formation des adultes)
Direction(s) de recherche : Audrey Dahl; Céline Chatigny

Merci de bien vouloir inclure une copie du présent document et de votre certificat d'approbation éthique en annexe de votre travail de recherche.

Les membres du CERPÉ plurifacultaire vous félicitent pour la réalisation de votre recherche et vous offrent leurs meilleurs vœux pour la suite de vos activités.

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Raoul Graf'.

Raoul Graf, M.A., Ph.D.
Professeur titulaire, département de marketing
Président du CERPÉ plurifacultaire

RÉFÉRENCES

- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2866>
- Altet, M. (2019). Conjuguer des recherches sur les pratiques enseignantes et sur la formation des enseignants : une double fonction scientifique et sociale des Sciences de l'éducation. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 52(2), 29-60. <https://doi.org/10.3917/lse.522.0029>
- Altet, M., Bru, M. et Blanchard-Laville, C. (2012). *Observer les pratiques enseignantes*. L'Harmattan. <https://www-cairn-info.proxy.bibliotheques.uqam.ca/observer-les-pratiques-enseignantes--9782296966833.htm>
- Amboulé Abath, A., Campbell, M.-È. et Pagé, G. (2018). La pédagogie féministe : sens et mise en action pédagogique. *Recherches féministes*, 31(1), 23-43. <https://doi.org/10.7202/1050652ar>
- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê, Hors série*, 1, 5-16.
- Balleux, A. (2011). « L'entrée en enseignement professionnel au Québec : un long parcours de transition en tension entre le métier exercé et le métier enseigné », *Recherches en éducation*, 11. <https://doi.org/10.4000/ree.4960>
- Baribeau, C. (2005). « Le journal de bord du chercheur ». *Recherches qualitatives, Hors série*, 2, 98-114. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/CBaribeau%20HS2-issn.pdf
- Beaucher, C. (2020). Métier, savoirs et élèves : l'étrange casse-tête des nouveaux enseignants de formation professionnelle au Québec. *Éthique en éducation et en formation*, 9, 10-24. <https://doi.org/10.7202/1073732ar>
- Beaud, J-P. (2021). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (7^e éd., p. 201-230). Les Presses de l'Université du Québec.
- Bodart Senn, J. (2005). Dépasser les stéréotypes de sexe : deux exemples en Suisse. *Formation Emploi*, 91, 61-73. <https://doi.org/10.3406/forem.2005.1773>
- Boivin, L. (2020). L'équité salariale pour les femmes au Québec : un enjeu toujours d'actualité. *Politique et Sociétés*, 39(3), 189-212. <https://doi.org/10.7202/1072090ar>
- Bourgeois, É. et Nizet, J. (2005). *Apprentissage et formation des adultes*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bourg.2005.01>
- Butler, J. (1999). *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. Routledge.

- Caroly, S. (2010). *Activité collective et réélaboration des règles : des enjeux pour la santé au travail*, Thèse d'habilitation à diriger des recherches, Université de Bordeaux-II.
- Caroly, S. et Barcellini, F. (2013). Le développement de l'activité collective. Dans : P. Falzon (dir.), *Ergonomie constructive* (p. 33-46). Presses Universitaires de France.
- Caroly, S. (2019). Collectif de travail. Dans : G. Valléry (dir.), *Psychologie du Travail et des Organisations : 110 notions clés* (p. 105-108). Dunod.
- Chantier sur la pédagogie féministe du Réseau Québécois en études féministes (RéQEF). (2017). *Approches féministes en enseignement et formation*. Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine. <https://cdeacf.ca/dossier/approches-feministes-enseignement-formation>
- Charest, É., Chatigny, C., Laberge, M., Riel, J., Chadoin, M., Chanady, T., Porier-Samure, A. et Sedzro, T. (2017). *Intimidation et harcèlement dans le secteur de la construction : comprendre une réalité complexe afin de mieux intervenir*. Rapport de recherche réalisé pour le compte de la Commission de la construction du Québec (CCQ) [Rapport de recherche]. Commission de la construction du Québec. <http://archives.enap.ca/bibliotheques/2019/02/032105942.pdf>
- Chatigny, C., Lévesque, S. et Riel, J. (2012). Training yourself while training students: The constant challenge of vocational training teachers. *Work*, 41(2), 1-11.
- Chatigny, C., Nadon-Vézina, L., Riel, J., Couture, V. et Hastey, P. (2012). *Analyse ergonomique de la santé et de la sécurité en centre de formation professionnelle* (Rapport n° R-756). Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et en sécurité du travail. <https://www.irsst.qc.ca/media/documents/PubIRSST/R-756.pdf>
- Chatigny, C., Riel, J. et Nadon, L. (2012). Health and safety of students in vocational training in Quebec: a gender issue? *Work*, 41(1), 4653-4660.
- Chevrier, J. (2009). La spécification de la problématique. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd., 53-87). Presses de l'Université du Québec.
- Clanet, J. et Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement : éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. *Phronesis*, 1(3), 4–18. <https://doi.org/10.7202/1012560ar>
- Clot, Y. (2011). Théorie en clinique de l'activité. Dans : B. Maggi (dir.), *Interpréter l'agir : un défi théorique* (p. 17-39). Presses Universitaires de France. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.ugam.ca/10.3917/puf.maggi.2011.01.0017>
- Clot, Y. (2015). *Travail et pouvoir d'agir*. Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. et Simonet, P. (2015). Pouvoirs d'agir et marges de manœuvre. *Le travail humain*, 78, 31-52. <https://doi.org/10.3917/th.781.0031>
- Comité patronal de négociation pour les centres de services scolaires francophones. (2021). *Entente intervenue entre d'une part, le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) et d'autre part la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) pour le compte*

- des syndicats d'enseignantes et d'enseignants qu'elle représente dans le cadre de la Loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans les secteurs public et parapublic (RLRQ, chapitre R-8.2). <https://serf-csq.org/wp-content/uploads/sites/39/2022/01/ententeinternationaleFSE2020-2023.pdf>
- Comité québécois femmes et développement. (2004). *Trousse de formation axée sur l'approche genre et développement*. Association québécoise des organismes de coopération internationale (AQOCI). https://aqoci.qc.ca/wp-content/uploads/2011/12/pdf_guides_2004-03_guideged_1_.pdf
- Conseil du statut de la femme. (2016). L'égalité entre les sexes en milieu scolaire. [Avis]. Gouvernement du Québec. https://csf.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/avis_egalite_entre_sexes_milieu_scolaire.pdf
- Couchot-Schiex, S. (2016). « Pour des compétences professionnelles des enseignant-e-s intégrant le genre », *Trema*, 46, 29-40. <https://doi.org/10.4000/trema.3584>
- Coutarel, F., Caroly, S., Vézina, N. et Daniellou, F. (2015). Marge de manœuvre situationnelle et pouvoir d'agir : des concepts à l'intervention ergonomique. *Le travail humain*, 78, 9-29. <https://doi.org/10.3917/th.781.0009>
- Couture, V., Thibault M.-C., Chatigny, C. et Messing K. (2005), « *Rapport de recherche sur le maintien des travailleuses dans les emplois traditionnellement masculins, réalisé avec la collaboration du Service de la condition féminine de la FTQ* », Cinbiose.
- Cuvelier, L. et Caroly, S. (2011). « Transformation du travail, transformation du métier : quels impacts sur la santé des opérateurs et sur l'activité collective ? », *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 13(1), article 1732. <https://doi.org/10.4000/pistes.1732>
- Dahl, A. (2022). Raconter les contributions des femmes à l'éducation des adultes. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education / La revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, 34(1), 49-66. <https://doi.org/10.56105/cjsae.v34i1.5661>
- Darses, F. et De Montmollin, M. (2012). Le travail et l'ergonomie. Dans : F. Darses et M. de Montmollin (dir.), *L'ergonomie* (p. 7-18). La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.darse.2012.01>
- Dauphin, S. et Sénac, R. (2008). *Gender mainstreaming: analyse des enjeux d'un 'concept-méthode': Introduction*. *Cahiers du Genre*, 44, 5-16. <https://doi.org/10.3917/cdge.044.0005>
- Delphy, C. (1981). Le patriarcat, le féminisme et leurs intellectuelles. *Nouvelles Questions Féministes*, 2, 58-74. <http://www.jstor.org/stable/40619325>
- Descarries, F. et Mathieu, M. (2010). *Étude : entre le rose et le bleu : stéréotypes sexuels et construction sociale du féminin et du masculin*. Conseil du statut de la femme. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/1950141>
- Deschenaux, F. et Roussel, C. (2010). De la pratique à l'enseignement d'un métier : l'obligation de formation universitaire comme événement marquant du parcours professionnel. *Éducation et francophonie*, 38(1), 92-108. <https://doi.org/10.7202/039981ar>

- Deschenaux, F. et Tardif, M. (2016). Une enquête sur la formation à l'enseignement professionnel: faits saillants et enjeux. Dans C. Gagnon et S. Coulombe (dir.), *Enjeux et défis de la formation à l'enseignement professionnel* (p. 233-262). Presses de l'Université du Québec.
<https://doi.org/10.2307/j.ctt1h64m82.14>
- Deschenaux, F. et Tardif, M. (2016b). Devenir enseignant en formation professionnelle au Québec : la collaboration entre les acteurs favorise-t-elle la persévérance ? *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 39(1), 1-23. <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2093/1837>
- de Saint-André, M. D., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176. <https://doi.org/10.7202/1017288ar>
- Doray, P., Bélanger, P. et Levesque M. (2004). *La participation des femmes à la formation des adultes : une situation en changement ?* [Note de recherche 7]. Université du Québec à Montréal.
- Doray, P. (2021). Un silence troublant. *Nouveaux Cahiers du socialisme*, 26, 108–120.
- Doray, P., Laplante, B. et Prats, N. (2021). L'accès à la formation professionnelle sous un régime de reprofessionnalisation. *Éducation et sociétés*, 46, 57-76. <https://doi.org/10.3917/es.046.0057>
- Ducret, V., et Lamamra, N. (2005). *Pour intégrer le genre dans la formation professionnelle. Guide à l'usage des formateurs et formatrices*. Lausanne/Genève : ISFPF/Le deuxième Observatoire. <https://www.2e-observatoire.com/wp-content/uploads/2021/05/Pour-inte%CC%81grer-le-genre-dans-la-formation-professionnelle.pdf>
- Dugas, N. (2005). *Sortir des sentiers battus : le cheminement de femmes qui optent pour un métier traditionnellement masculin* [Rapport de recherche]. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/50570>
- Durat, L., et Kern, D. (2019). Accompagner la réflexivité sur l'expérience : une médiation cognitive et socio-affective vers l'apprentissage. *Activités*, 16 (1), p.68-93. <http://journals.openedition.org/activites/4027>
- Duru-Bellat, M. (1995). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales. 2e partie : La construction scolaire des différences entre les sexes. *Revue Française de Pédagogie*, 110, p.75-109. <https://hal.science/hal-03206401/document>
- Falzon, P. (2004). *Ergonomie*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.falzo.2004.01>
- Falzon, P. et Teiger, C. (2011). Ergonomie, formation et transformation du travail. Dans : P. Carré (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p. 143-159). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2011.01.0143>
- Fassa, F., Fueger, H., Lamamra, N., Chaponnière, M. et Ollagnier, E. (2010). Éducation et formation : enjeux de genre. *Nouvelles Questions Féministes*, 29, 4-16. <https://doi.org/10.3917/nqf.292.0004>

- Fédération des syndicats de l'enseignement. (2017). *Les stages en formation professionnelle (traditionnels, en alternance travail-études et autres)*. [Fiche d'information]. https://fse.lacsq.org/fileadmin/Formation_professionnelle/Documents_a_consulter/FP9-StagesFP_web.pdf
- Fédération des syndicats de l'enseignement. (2020). *Guide d'insertion professionnelle et syndicale pour les enseignantes et enseignants : formation professionnelle*. http://lafse.org/fileadmin/Vie_professionnelle/Insertion_professionnelle/Guide_insertion_FP_octobre_2020_Web.pdf
- Fisher, B. (2018). Qu'est-ce que la pédagogie féministe? [Texte traduit de l'anglais (États-Unis) par Vanina Mozziconacci]. *Nouvelles Questions Féministes*, 37(2), 64-75. <https://doi.org/10.3917/nqf.372.0064>
- Flamigni E., Caprani, I. et Pfister Giauque B. (2013). « Égalité et non-mixité dans la formation professionnelle : un chantier à investir », *Formation et pratiques d'enseignement en questions - Formation à la profession enseignante : des savoirs en tout genre*, 16, p. 129-142. <https://revuedeshep.ch/pdf/16/08-Flamigni-Caprani-Pfister.pdf>
- Flamigni, E. et Pfister Giauque, B. (2014). La mobilité de genre à l'épreuve du discours enseignant. *Nouvelles Questions Féministes*, 33, 49-63. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.3917/nqf.331.0049>
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327-358.
- Forquin, J. C. (1985). Repères bibliographiques. L'approche sociologique des contenus et programmes d'enseignement. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, 5, 31-70.
- Fortier, S. (2013). *Femmes en formation professionnelle menant à l'exercice d'un métier traditionnellement masculin*. [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski]. https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/952/1/Sylvie_Fortier_novembre2013_A1b.pdf
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Chenelière éducation.
- Freire P. (1974). *Educação como prática da liberdade*. (4^e éd.). Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. (17^e éd.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2013). *Pédagogie de l'autonomie*. Érès. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.3917/eres.freir.2013.01>
- Freire, P. (2021). *La pédagogie des opprimés* (É. Dupau et M. Kerhoas, trad.). Agone. (Publication originale en 1968).
- Gadrey, J. et Gadrey, N. (2017). « Les inégalités professionnelles entre les femmes et les hommes selon leur niveau de diplôme », *La Revue de l'Ires*, 93(3), 3-24. <https://doi.org/10.3917/rdli.093.0003>

- Greenwood, E. (1957). Attributes of a Profession. *Social Work*, 2(3), 45-55.
<http://www.jstor.org/stable/23707630>
- Gouvernement du Canada.(2022, 5 avril). Dimensions : équité, diversité et inclusion. http://www.nserc-crsng.gc.ca/NSERC-CRSNG/EDI-EDI/Dimensions-Charter_Dimensions-Charte_fra.asp.
- Guyaz, M., Martin, B. et Tinembart, S. (2019). La formation au genre des futurs enseignantes et enseignants à l'épreuve des normes et des valeurs. *Éthique en éducation et en formation*, 7, 75-93. <https://doi.org/10.7202/1066659ar>
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/situated-knowledges-science-question-feminism/docview/1295968804/se-2>
- Holgado, O. (2019). « Les enseignants de la formation professionnelle : leur travail, leur réalité », *Activités*, 16 (1). <https://doi.org/10.4000/activites.3995>
- hooks, b. (2009). *Teaching critical thinking: practical wisdom*. Routledge.
- Institut de la statistique du Québec (2022). *Vitrine statistique sur l'égalité entre les femmes et les hommes*. Gouvernement du Québec. <https://statistique.quebec.ca/vitrine/egalite/dimensions-egalite/revenu/revenu-moyen>
- Institut de la statistique du Québec. (2022). Banque de données des statistiques officielles sur le Québec. *Effectif scolaire de la formation professionnelle, selon diverses variables, années scolaires 2005-2006 à 2020-2021, Québec*.
https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERWH1V1Z53-104147977117g1xO&p_lang=1&p_m_o=MEQ&p_id_ss_domn=825&p_id_raprt=3415#tri_de_tr=0&tri_com_scol=0&tri_lang=1&tri_age=1&tri_diplm=1
- Institut de la statistique du Québec. (2022). Banque de données des statistiques officielles sur le Québec. *Nombre d'inscriptions à la formation professionnelle par programme, selon diverses variables, années scolaires 2013-2014 à 2020-2021, Québec*.
https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERWH1V1Z53-104147977117g1xO&p_lang=1&p_m_o=MEQ&p_id_ss_domn=825&p_id_raprt=3510#de_temps_refrn=2020-2021&tri_de_formation=5
- Institut de la statistique du Québec. (2022). Banque de données des statistiques officielles sur le Québec. *Personnel enseignant des commissions scolaires, selon le secteur et l'ordre d'enseignement, le champ d'enseignement, le statut d'emploi et le sexe, Québec, 2015-2016 à 2020-2021*.
https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERDFVW8C2415497091401x@dzj&p_lang=1&p_m_o=MEQ&p_id_ss_domn=1099&p_id_raprt=3609#temps=2020-2021&tri_sect=60
- Institut de la statistique du Québec. (2023). Banque de données des statistiques officielles sur le Québec. *Nombre d'inscriptions à la formation professionnelle par programme, selon diverses variables, années scolaires 2013-2014 à 2020-2021, Québec*.
https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERBS5N5L16109

[715199626qC3lC&p lang=1&p m o=MEQ&p id ss domn=825&p id raprt=3510#de temps re frn=2021-2022&tri de formation=5](https://doi.org/10.4000/books.iheid.5419)

- Kergoat, D. (2001). Division sexuelle du travail et rapports sociaux de sexe. Dans J. Bisilliat, et C. Verschuur (dir.), *Genre et économie : un premier éclairage* (p. 78-88). Graduate Institute Publications. <https://doi.org/10.4000/books.iheid.5419>
- Kergoat, D. (2005). Rapports sociaux et division du travail entre les sexes. Dans : M. Maruani (dir.), *Femmes, genre et sociétés: L'état des savoirs* (p. 94-101). La Découverte. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.3917/dec.marua.2005.01.0094>
- Kergoat, P. (2020). La double peine des filles. Inégalités et sentiment d'injustice dans l'accès à l'apprentissage, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 49(2), 199-224 <https://doi.org/10.4000/osp.11913>
- Jouthe, E. et Desmarais, D. (1993). Un projet intercompréhensif de théorisation des pratiques sociales. *Nouvelles pratiques sociales*, 6(1), 131–141. <https://doi.org/10.7202/301203ar>
- Laberge, M., Blanchette-Luong, V., Blanchard, A., Sultan-Taïeb, H., Riel, J., Lederer, V., Saint-Charles, J., Chatigny, C., Lefrançois, M., Webb, J., Major, M. È., Vaillancourt, C., et Messing, K. (2020). Impacts of considering sex and gender during intervention studies in occupational health: Researchers' perspectives. *Applied ergonomics*, 82, 102960. <https://doi.org/10.1016/j.apergo.2019.102960>
- Lamoureux, D. (2005). « Les Études féministes au Québec : les limites de la transmission institutionnelle », *Les cahiers du CEDREF*, 13, p. 53-72. <https://doi.org/10.4000/cedref.620>
- Lampron, E-M. (2016). « Pour une pédagogie féministe de l'enseignement des méthodologies (féministes) », *Recherches féministes*, 29(1), 169-178. <https://doi.org/10.7202/1036676ar>
- Lebouvier, B. (2009). Débriefing et problématisation des pratiques enseignantes. *Travail et Apprentissages*, 4, 75-92. <https://doi.org/10.3917/ta.004.0075>
- Leclerc, C., Bourassa, B. et Filteau, O. (2010). Utilisation de la méthode des incidents critiques dans une perspective d'explicitation, d'analyse critique et de transformation des pratiques professionnelles. *Éducation et francophonie*, 38(1), 11–32. <https://doi.org/10.7202/039977ar>
- Le Monde selon les femmes, Genre en Action, Adéquations et Aster-International, en collaboration avec la Chaire UNESCO sur la formation de professionnel·les de développement durable de l'Université Bordeaux Montaigne. (2015). *Référentiel pour les formatrices et formateurs en genre et développement* (2^e éd). Le Monde selon les femmes. https://www.chaire-unesco-developpement-durable.org/IMG/pdf/referentiel_2435.pdf
- Le Saux-Pénault, E. (2020). Légitimité et pouvoir d'agir des enseignants qui éduquent à l'égalité des sexes: Une recherche-action à l'école primaire. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 66, 165-182. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.3917/spir.066.0165>

- Letablier, M. et Perrier, G. (2008). La mise en œuvre du *gender mainstreaming* dans les politiques locales de l'emploi: L'exemple du Fonds social européen en Île-de-France. *Cahiers du Genre*, 44, 165-184. <https://doi.org/10.3917/cdge.044.0165>
- Levasseur, L. ; Bédard, M. et Robichaud, A. Le statut de l'expérience et de la réflexivité dans la formation à l'enseignement au sein des sciences de l'éducation au Québec ?. (2019). Dans A. Malo ; J-F. Desbiens ; S. Coulombe et A. Zourhlal (dir.), *Le travail enseignant à travers le prisme de l'expérience : connaissance, apprentissage, identité* (p. 77-100). Presses de l'Université Laval.
- Loi sur l'instruction publique. RLRQ, c. I-13.3. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/l-13.3%20/>
- Magar-Braeuner J. (2017). *Enquête sur la microphysique du pouvoir à l'école : actualisation, imbrication des rapports de domination et modalités d'une pédagogie émancipatrice*. [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/10671/1/D3281.pdf>
- Manicom, A. (1992). Feminist pedagogy: Transformations, standpoints, and politics. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 17(3), 365-389. <http://dx.doi.org/10.2307/1495301>
- Marcel, J.F, Dupriez, V. et Périsset Bagnoud, D. (2007). Introduction. Le métier d'enseignant : nouvelles pratiques, nouvelles recherches. Dans : J-F Marcel (dir.), *Coordonner, collaborer, coopérer: De nouvelles pratiques enseignantes* (p. 7-17). De Boeck Supérieur. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.3917/dbu.marce.2007.01.0007>
- Marques-Pereira, B. « Résistances féministes en faveur de la citoyenneté des femmes ». (2018). *ILCEA* 33, 89-101. <https://doi.org/10.4000/ilcea.5310>
- Masdonati, J., Fournier, G. et Lahrizi, I. Z. (2017). The Reasons Behind a Career Change Through Vocational Education and Training. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 4(3), 249-269. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.4.3.4>
- Massé, H., Laberge, M. et Massé, G. (2002). L'analyse différenciée selon les sexes au gouvernement du Québec : vers une mobilisation interne et des alliances stratégiques pour l'égalité. *Lien social et Politiques*, (47), 43-54. <https://doi.org/10.7202/000341ar>
- Mazalon, É. et Beaucher, C. (2002). *Les étudiantes dans les programmes non traditionnels. Quelle problématique?* [Rapport de recherche]. Commission Scolaire des Portages de l'Outaouais.
- Messing, K. (1999) La pertinence de tenir compte du sexe des « opérateurs » dans les études ergonomiques : Bilan de recherches. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 1(1). <https://doi.org/10.4000/pistes.3840>
- Messing, K. et Seifert, A. (2002). « On est là toutes seules »: Contraintes et stratégies des femmes en contrat à durée déterminée dans l'enseignement aux adultes. *Travailler*, 7, 147-166. <https://doi.org/10.3917/trav.007.0147>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010). *La formation professionnelle et technique au Québec : un aperçu*. Gouvernement du Québec. https://www.inforoutefpt.org/ministere_docs/statistiques/fptauQuebec.pdf

- Ministère de l'Éducation du Québec. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles – Profession enseignante*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_compences_professionnelles_profession_enseignante.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2021). *Portrait d'ensemble 2021-2022. Formation professionnelle. Services et programmes d'études*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_professionnelle/Document-administratif-2021-2022.pdf
- Ministère de l'Éducation. *Rapport d'analyse de profession : technicienne et technicien en réparation d'équipement électronique*. (2023). Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_professionnelle/Analyse-profession-technicien-reparation-equipement-electronique.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. (2019). *Stages étudiants – programmes d'études professionnelles, techniques et universitaires : portrait, enjeux et pistes de solutions*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/soutien-etablisements/Stages-etudiants-Portrait-enjeux-pistes.pdf>
- Mosconi, N. (2001). Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes ? *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5, 97-109.
- Mosconi, N. (2003). Rapport au savoir et division socio-sexuée des savoirs à l'école. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 51(1), 31-38. <https://doi.org/10.3917/lett.051.38>
- Mujawamariya, D. ; Boucher, M. ; Mavriplis, C. (2014). Comment intéresser les filles aux STIM ? ce que peuvent faire les parents et le personnel enseignant. Dans A. Roy, D. Mujawamariya et L. Lafortune, L. (dir.), *Des actions pédagogiques pour guider des filles et des femmes en STIM* (p.91-102). Les Presses de l'Université du Québec.
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement : Éclairage théorique et état des lieux. Dans L. Portelance, S. Martineau, et J. Mukamurera (dir.) *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement: Oui, mais comment?* (p. 9–34). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1f1182z.4>
- Ollagnier, E. (2010). La question du genre en formation des adultes. *Savoirs*, 22 (1), 9-52. <https://doi.org/10.3917/savo.022.0009>
- Ollagnier, E. (2014). *Femmes et défis pour la formation des adultes: un regard critique non conformiste*. Éditions L'Harmattan.
- Organisation des Nations Unies. (s. d.). *17 objectifs pour transformer notre monde*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/>
- Organisation internationale du travail. (2020). *Le fossé entre hommes et femmes en matière de développement des compétences: progrès, défis et options politiques pour renforcer la position*

- des femmes. http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_755377.pdf.
- Pagé, G. (2019). Pouvoir, inconfort et apprentissage : les cours féministes peuvent-ils et doivent-ils être des espaces préfiguratifs et sécuritaires ? *Éthique en éducation et en formation*, 7, 8–29. <https://doi.org/10.7202/1066655ar>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Pasquier, G. et Richard, G. (2018). Une méta-analyse de récits de pratique de formatrices et de formateurs : l'élaboration d'un savoir collectif pour former le personnel enseignant à la déconstruction du genre. *Recherches féministes*, 31(1), 141–160. <https://doi.org/10.7202/1050658ar>
- Perrier, G. (2018). La politique d'égalité des sexes de l'Union européenne. Portée et limites de l'égalité pour le marché. *Revue des politiques sociales et familiales*, 126, 61-71. <https://doi.org/10.3406/caf.2018.3265>
- Portelance, L., Martineau, S., Presseau, A. et Rojo, S. (2012). Naviguer entre l'instruction et la socialisation : discours d'enseignants québécois du secondaire. *Phronesis*, 1(4), 98-109. <https://doi.org/10.7202/1013240ar>
- Pratte, L. (2009). *L'accompagnement de l'élève féminine en stage de formation professionnelle dans un métier traditionnellement masculin*. [Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. <https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/638/MR49569.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pratte, L. et Chatigny, C. (2009). *Le stage de formation professionnelle en métiers traditionnellement masculins : un passage tant attendu, mais difficile pour les femmes*. Dans Communication au Congrès de l'Association canadienne d'ergonomie.
- Programme des Nations Unies pour le développement. (2023, 12 juin). *Une décennie de stagnation : les préjugés sexistes sont toujours bien enracinés*. <https://www.undp.org/fr/communiqués/une-decennie-de-stagnation-les-prejuges-sexistes-sont-toujours-bien-enracines>
- Ray, S. et Zarestky, J. (2021). Gender in vocational education and training: an integrative review. *European Journal of Training and Development*. <https://doi.org/10.1108/EJTD-12-2019-0196>
- Règlement sur les autorisations d'enseigner. RLRQ, c. I-13.3, r. 2. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/rc/I-13.3,%20r.%202%20/>
- Revillard, A. et de Verdalle, L. (2006). Dynamiques du genre: (introduction). *Terrains & travaux*, 10, 3-17. <https://doi.org/10.3917/tt.010.0003>
- Richard, G. (2014). *Pratiques enseignantes et diversité sexuelle : analyse des pratiques pédagogiques et d'intervention d'enseignants de l'école secondaire québécoise* [Thèse de doctorat, Université de Montréal].

https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/11405/Richard_Gabrielle_2014_these.pdf?sequence=4&isAllowed=y

- Riel, J. (2015). *Étude s'appuyant sur un cadre d'analyse en ergonomie de l'activité et s'inscrivant dans une perspective féministe pour analyser les situations de travail d'enseignantes de métiers à prédominance masculine en formation professionnelle au secondaire au Québec* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/8130/>
- Riel, J., Chatigny, C. et Messing, K. (2015). Il faut toujours en faire plus! : effet du genre sur la charge cognitive et émotionnelle d'enseignantes de métier à prédominance masculine en formation professionnelle au secondaire. *INITIO : Revue sur l'éducation et la vie au travail*, 5, 65-91. https://www.initio.fse.ulaval.ca/wp-content/uploads/2022/08/Riel_Chatigny_et_Messing_INITIO_no.5_automne_2015.pdf
- Riel, J., Chatigny, C. et Messing, K. (2016). On veut travailler ensemble, mais c'est difficile. Obstacles organisationnels et sociaux au travail collectif en enseignement d'un métier à prédominance masculine en formation professionnelle au secondaire au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(3), 36-68. <https://doi.org/10.7202/1040085ar>
- Rose, R. (2016). *Les femmes et le marché du travail au Québec : portrait statistique*. Comité consultatif Femmes en développement de la main-d'œuvre. https://ccfemme.files.wordpress.com/2018/05/etude_femmes-et-marche-du-travail-au-quebec_mise-a-jour_2eme-edition_2016.pdf
- Saussez, F. (2016). Présentation. Le formateur face à l'activité et son analyse. Enjeux, écueils et perspectives. *Travail et Apprentissages*, 17, 7-16. <https://doi.org/10.3917/ta.017.0007>
- Sauvé, L. (2005). Repères pour la recherche en éducation relative à l'environnement. Dans L. Sauvé, I. Orellana et E. van Steenberghe (dir.), *Éducation et environnement-un croisement des savoirs* (p. 27-49). Les cahiers scientifiques de l'ACFAS. <https://archipel.uqam.ca/7257/1/L.SAUVÉ%282005A%29.pdf>
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (5^e éd., p.337-360). Les Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (4^e éd., p. 191-218). Presses de l'Université de Montréal.
- Scott, J.(1988). Genre: une catégorie utile d'analyse historique. [Texte traduit de l'anglais (États-Unis) par Eléni Varikas]. *Les cahiers du Griff*, 37(1), 125-153. https://www.persee.fr/doc/grif_0770-6081_1988_num_37_1_1759
- Sinigaglia-Amadio, S. (2010). Place et représentation des femmes dans les manuels scolaires en France : la persistance des stéréotypes sexistes. *Nouvelles Questions Féministes*, 29, 46-59. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.3917/nqf.292.0046>

- Solar, C. (1992a). Dentelle de pédagogies féministes. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne De L'éducation*, 17(3), 264-285. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2634/1943>
- Solar, C. (1998). *Pédagogie et équité*. Éditions Logiques.
- Solar, C. (2019). La Toile de l'équité et le débat. Activités de formation pour l'égalité des sexes. *Revue GEF* 3, 24-41. <https://journals.openedition.org/gef/429>
- Solar-Pelletier, L. (2016). « Formation professionnelle et technique au Québec : un besoin de réforme », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 71, 53-62. <https://doi.org/10.4000/ries.4649>
- Statistique Canada. (2019). *Parcours des apprentis inscrits au Canada, 2019*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/11-627-m/11-627-m2021041-fra.pdf?st=Nvc3JjX>
- Statistique Canada. (2023). *Caractéristiques de la population active selon le diplôme scolaire, données mensuelles non désaisonnalisées*. <https://www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/fr/cv.action?pid=1410011701>
- St-Vincent, M., Vézina, N., Bellemare, M., Denis, D., Ledoux, É. et Imbeau, D. (2011). *L'intervention en ergonomie*. Éditions MultiMondes.
- Tardif, M. (2007). Conclusion. Pratiques, collaboration et professionnalisation des enseignants. Dans : J.-F. Marcel (dir.), *Coordonner, collaborer, coopérer: De nouvelles pratiques enseignantes* (p. 171-179). De Boeck Supérieur. <https://www-cairn-info.proxy.bibliotheques.uqam.ca/coordonner-collaborer-cooperer--9782804155223-page-171.htm>
- United Nations Development Programme. (2023). Breaking down gender biases: shifting social norms towards gender equality. <https://hdr.undp.org/system/files/documents/hdp-document/gsni202303pdf.pdf>
- Van Der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels: Éducation, (para)médical, travail social*. De Boeck Supérieur. <https://www-cairn-info.proxy.bibliotheques.uqam.ca/la-recherche-appliquee-pour-les-professionnels--9782804181628.htm>
- Veer, B. (2004). *Le parcours des femmes de Laval dans les métiers traditionnellement masculins du choix d'un métier jusqu'au maintien en emploi, l'expression des besoins à chaque relais*. Emploi-Québec Laval.
- Vézina, N. (2001). La pratique de l'ergonomie face aux TMS: ouverture à l'interdisciplinarité. *Comptes rendus du congrès SELF-ACE*, 44-60.
- Vézina, N., Chatigny, C. et Calvet, B. (2016). L'intervention ergonomique: que fait-on des caractéristiques personnelles comme le sexe et le genre? *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 18(2). <https://doi.org/10.4000/pistes.4847>
- Vidal-Gomel, C. (2021). *Formation et prévention des risques professionnels: Vers des formations capacitanes*. Éditions Raison et Passions.

Wenger, M. et Fassa, F. (2022). « Formation professionnelle en Suisse romande : l'impact des représentations des enseignant·e·s sur les inégalités genrées », *Formation emploi*, 150, 97-121. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.8203>

Yzerbyt, V., Bonnot, V. et Faniko, K. (2021). Genre, stéréotypes et relations intergroupes. Dans : , V. Yzerbyt, I. Roskam et A. Casini (dir.), *Les psychologies du genre: Regards croisés sur le développement, l'éducation, la santé mentale et la société* (p. 183-216). Mardaga.