

Sommaire

INTRODUCTION.....	2
CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE.....	4
1.1 DEFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE.....	4
1.1.1 <i>Raison d'être de l'étude.....</i>	4
1.1.2 <i>La féminisation de la profession d'enseignant-e en Europe et en Suisse</i>	5
1.1.3 <i>Intérêt de l'objet de recherche</i>	7
1.2 ETAT DE LA QUESTION.....	8
1.2.1 <i>Le début de la féminisation de la profession d'enseignant-e dès 1964.....</i>	8
1.2.2 <i>Le genre, les stéréotypes de genre et la division sexuée du travail</i>	10
1.2.3 <i>L'orientation professionnelle : l'enjeu de l'identité sociale</i>	14
1.2.4 <i>Les motivations à devenir enseignant-e.....</i>	18
1.3 QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	20
1.3.1 <i>Identification de la question de recherche</i>	20
1.3.2 <i>Objectifs de recherche</i>	20
CHAPITRE 2. METHODOLOGIE	22
2.1 FONDEMENTS METHODOLOGIQUES	22
2.1.1 <i>Approche qualitative</i>	22
2.1.2 <i>Approche compréhensive</i>	23
2.1.3 <i>Approche inductive et déductive</i>	23
2.2 NATURE DU CORPUS.....	24
2.2.1 <i>Récolte des données : l'entretien semi-directif.....</i>	24
2.2.2 <i>Echantillonnage.....</i>	25
2.2.3 <i>Procédure et protocole de recherche</i>	26
2.2.4 <i>Transcription</i>	27
2.2.5 <i>TraITEMENT des données d'analyse des données</i>	27
2.2.6 <i>Méthodes et analyse</i>	28
CHAPITRE 3. ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS.....	30
3.1 LES MOTIVATIONS A DEVENIR ENSEIGNANT-E A L'ECOLE PRIMAIRE SELON LES FEMMES ET LES HOMMES	30
3.1.1 <i>Importance et impact du vécu de la scolarité chez les enseignant-e-s.....</i>	33
3.2 LA TRAJECTOIRE PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANT-E-S	35
3.2.1 <i>Le choix de la profession au regard du genre vu par les familles</i>	38
3.3 LA FEMINISATION DE L'ENSEIGNEMENT ET LA DESERTIFICATION MASCULINE, PROBLEME OU PHENOMENE DE SOCIETE.....	40
3.3.1 <i>Les causes de la désertification masculine dans l'enseignement perçues par les enseignant-e-s.</i>	42
3.3.2 <i>Les hommes et le rapport au cycle 1</i>	44

CONCLUSION.....	48
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	52

Introduction

La profession d'enseignant-e à l'école primaire se féminise de plus en plus et ne séduit plus les hommes, contrairement aux femmes. En effet, la gent masculine fuit désormais la profession, préférant d'autres horizons professionnels. Cette constatation ne fait plus aucun doute en Suisse, mais également en Europe. En effet, selon les chiffres d'Eurydice², en 2009, dans tous les pays européens pour lesquels des données sont disponibles, il apparaît que plus de 60% des enseignant-e-s à l'école obligatoire sont des femmes. Il est tout à fait envisageable que ces chiffres, datant d'il y a neuf ans, aient continué à augmenter aujourd'hui. Ce taux serait alors encore plus élevé aujourd'hui.

La situation est telle qu'en Suisse allemande, une association appelée *Männer an die Primarschule*³ a été créée en 2015 pour pallier ce « problème » grandissant en Suisse. A l'heure où de nombreuses nouvelles professions ont fait leur apparition sur le marché du travail suite au développement économique et technologique de la société, offrant ainsi de nouvelles perspectives professionnelles, de nouvelles carrières permettant de gravir les échelons se sont développées au cours du XXI^{ème} siècle, laissant la profession enseignante délestée par les hommes. Il est réaliste de préciser que la profession d'enseignant-e à l'école primaire n'offre pas de grandes possibilités d'évolutions. En effet, à part devenir directrice ou directeur d'établissement, la notion de « gravir les échelons » est inexistante au sein de l'école primaire.

Contrairement aux hommes, les femmes aujourd'hui occupent la majorité des postes à l'école primaire. Il est supposable que la gent féminine y trouve sa place pour différentes raisons : la profession offre des conditions de travail leur permettant de concilier vie de famille et vie professionnelle et d'avoir un salaire décent, pouvant subvenir à leurs besoins. Ainsi la profession enseignante semble être un bon compromis pour la gent féminine contrairement à son homologue masculin. De plus, une femme dégagerait toujours ce côté « maternant » contrairement à l'homme. Encore aujourd'hui, la profession serait alors mieux adaptée aux femmes ayant ce côté plus maternel que les hommes ont moins. Il y a d'ailleurs à ce sujet une importante littérature à propos de la féminisation d'une profession, marquée par des stéréotypes de genre. Cela démontre qu'aujourd'hui encore, il existe un réel questionnement et débat scientifique au sein de la recherche. Le questionnement de la place de la femme versus de l'homme au sein de la société constitue toujours un thème d'actualité brûlant.

²Eurydice est un réseau européen d'information sur les structures, les systèmes et les développements nationaux et européens dans le domaine de l'éducation : <http://www.europe-international-et-formation.eu/union-europeenne-formation/reseaux-europeens/reseau-eurydice.html> , consulté le 23.03.18

³ <http://www.maenner-an-die-primarschule.ch/> , consulté le 14.03.18

Le choix de la thématique de mon mémoire s'argumente par le fait que j'y suis sensibilisée et que je me pose, en tant que femme, des questions en lien avec mon sujet. Pour quelles raisons ai-je choisi la profession d'enseignante et pourquoi ne me suis-je pas lancée dans une carrière professionnelle ? Quel est mon regard sur la situation en Suisse ? Tous ces questionnements personnels m'ont menée à une réflexion professionnelle, justifiant le choix de mon mémoire à caractère sociologique.

Dans ce travail de mémoire, j'aborde principalement le thème de la féminisation et de la désertification masculine de la profession enseignante. Pour comprendre davantage la situation, les concepts des stéréotypes de genre, de choix de trajectoire professionnelle et la perception de la situation actuelle de la profession enseignant-e d'un point de vue de mixité professionnelle sont également pris en compte et développés dans ce travail. Partant de ce questionnement, j'en suis arrivée à la question de recherche suivante :

Quelles sont aujourd'hui les motivations d'une femme et d'un homme à choisir la profession d'enseignant-e dans un contexte de forte féminisation et de désertification masculine dans l'enseignement primaire ?

La thématique a également un caractère genré. En effet, il est intéressant de savoir si les motivations des femmes et des hommes à se lancer dans l'enseignant primaire sont différentes. De plus, il faut également se questionner sur la trajectoire professionnelle des individus : pourquoi ces femmes et ces hommes ont choisi de se lancer dans des études pour devenir enseignantes et enseignants ? Quelle a été la réaction des familles de ces femmes et de ces hommes à l'annonce de devenir enseignant-e ? Et finalement, quel est leur regard à propos de la faible mixité professionnelle au sein de l'enseignement primaire ? Le considèrent-ils comme un problème ou un phénomène ? Tous ces questionnements sont les piliers de ce travail et sont davantage développés et pris en considération dans ce travail.

Plan de travail

Tout d'abord, je présenterai la problématique de mon thème de mémoire puis le cadre théorique. Ce dernier m'a permis d'aboutir à une question de recherche ainsi qu'à des objectifs de recherche. Grâce au cadre théorique, j'ai pu dégager des idées et centrer ma réflexion et mes propos en les contextualisant dans l'état actuel de la littérature scientifique. Puis je continuerai avec la méthodologie qui détaille la récolte des données et l'analyse de celles-ci. Ensuite, je proposerai une analyse de mes données récoltées pour faire ressortir les éléments pertinents obtenus lors des différents entretiens en lien avec la problématique. Pour finir, j'évoquerai les apports et les limites de ce travail ainsi que les perspectives d'avenir concernant ce thème.

Chapitre 1. Problématique

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

1.1.1 Raison d'être de l'étude

« Ecole primaire cherche hommes, désespérément », voici le titre d'un article du journal vaudois *Le Temps*⁴, paru le 2 juillet 2017. Il résume en quelques mots la situation qui touche l'école primaire en Suisse et également en Europe, celle de la féminisation de la profession d'enseignant-e. Ce phénomène m'interpelle et je cherche à comprendre pourquoi si peu d'hommes s'intéressent aujourd'hui à la profession d'enseignant-e et au contraire, pour quelles raisons cette profession attire autant de femmes. Le phénomène fait réagir partout en Suisse. En effet, toujours selon l'article du *Temps*, Sylvie Durrer, directrice du Bureau fédéral de l'égalité, tente d'apporter une explication : « A l'heure où il fait un choix professionnel, entre 15 et 22 ans, un jeune homme est encore très sensible aux stéréotypes de genre. Or, ce sont les compétences qui doivent être décisives lors du choix d'un métier, et non les clichés », ajoute-t-elle. Beat Ramseier, coordinateur de l'association *Männer an die Primarschule*⁵ (*les hommes à l'école primaire*) ajoute « qu'il est possible que les gymnasien-s aient l'impression que ce métier est désormais moins prestigieux que celui d'ingénieur ou d'architecte. » Et que pensent les enseignant-e-s sur la question ? Un enseignant valaisan, interviewé par *l'Echo magasine*⁶ en 2016, donne son point de vue et estime « qu'avant, l'instituteur était un personnage respecté. Aujourd'hui, ça fait moins rêver. » L'image de la profession a visiblement du plomb dans l'aile et semble perdre de son prestige au fil des années.

Le thème est donc toujours d'actualité et suscite le débat dans le milieu de la recherche. Le concept des stéréotypes de genre dans le monde du travail semble être la piste à développer pour comprendre ce phénomène, en soulignant qu'actuellement, les femmes et les hommes y sont encore sensibles dans leur choix d'orientation professionnelle, comme le souligne Vouillot (2007), chercheuse très impliquée sur ce thème des stéréotypes de genre :

La persistance des choix sexués est autant le fait des garçons que des filles et, pour comprendre pourquoi ils et elles s'envisagent aussi différemment dans leurs projections professionnelles, il faut mettre le genre au centre des analyses des processus de détermination des choix d'orientation (p. 87).

⁴ Le Temps : <https://www.letemps.ch/suisse/2017/06/30/ ecole-primaire-cherche-hommes-desesperement> , consulté le 14.09.17

⁵ http://www.maenner-an-die-primarschule.ch/?page_id=6, consulté le 14.09.17

⁶<https://www.echomagazine.ch/archives/articles-2016/25-a-la-une/1133-enseignement-les-hommes-disparaissent-du-primaire>, consulté le 14.09.17

Cette question m'est apparue et m'a fait réagir lors de mes études à la Haute Ecole Pédagogique (HEP) de Delémont, où j'ai pu observer cette réalité à travers ma volée d'études. En effet, dans ma volée d'étudiants, futurs enseignants à l'école primaire dès la rentrée d'août 2018, les jeunes hommes sont largement sous-représentés : ils ne sont que quatre en troisième année contre 42 étudiantes pour cette volée, ce qui représente un pourcentage de 9,5% de jeunes hommes en troisième année de formation contre 90,5% de jeunes femmes.

Cette constatation s'est confirmée lors de mes différents stages réalisés dans plusieurs classes du canton du Jura. En effet, au cours de mes sept stages effectués jusqu'à présent au sein de la HEP, je n'ai eu qu'une seule fois l'occasion d'avoir un formateur en établissement (FEE), contrairement aux six autres stages où il s'agissait de formatrices.

La gent masculine semble donc déserter cette formation contrairement à la gent féminine, qui, quant à elle, est fortement attirée par la profession. Il en ressort que pour certaines professions, notamment dans l'enseignement primaire, la division sexuée du travail et les stéréotypes de genre restent encore profondément ancrés au XXI^{ème} siècle dans notre société. La plupart des individus orienteraient toujours leur trajectoire professionnelle selon le genre.

La situation de désertification masculine dans l'enseignement primaire touche aussi la Suisse alémanique. Pour enrayer ce phénomène jugé préoccupant Outre-Sarine, une association nommée *Männer an die Primarschule*⁷ (*les hommes à l'école primaire*) (MaP), regroupant plusieurs HEP suisses allemandes comme celles de Lucerne, Zurich ou encore Berne a été créée en 2014. Cette association a pour objectif d'encourager 60 hommes entre 2015 et 2018 à réaliser un stage dans un établissement scolaire. Sur le long terme, l'association alémanique souhaite convaincre et redonner goût aux hommes à la profession d'enseignant-e primaire. Une telle association est-elle nécessaire et verra-t-elle le jour en Suisse romande ? Ce n'est pas, pour le moment, au programme. A mon sens, les questions à se poser sont les suivantes : le manque d'hommes pose-t-il un problème dans le cadre de l'enseignement primaire, a-t-il une incidence directe sur la qualité de l'éducation ? Doit-il simplement être perçu comme un phénomène de société qui, en aucun cas, ne dénote un signe de déclin de la profession ?

1.1.2 La féminisation de la profession d'enseignant-e en Europe et en Suisse

En 2009, dans tous les pays européens pour lesquels des données sont disponibles, il apparaît que plus de 60% des enseignant-e-s à l'école obligatoire étaient des femmes.⁸ Le corps enseignant est donc surreprésenté par les femmes en Europe et il en est de même en Suisse,

⁷ http://www.maenner-an-die-primarschule.ch/?page_id=6, consulté le 25.07.17

⁸ Eurydice (2012). *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2012*: Commission Européenne, Agence exécutive Éducation, Audiovisuel et Culture, consulté le 25.07.17

puisque, selon l'Office fédéral de la statistique (OFS), le taux de femmes enseignant uniquement à l'école primaire en 2015/2016 est de 87%⁹. Pour le canton du Jura, le phénomène est quasiment identique à la moyenne nationale puisque ce taux s'élève à 86%. Ce phénomène est encore plus frappant dans les premiers degrés de la scolarité pour la Suisse. En effet, les chiffres de l'OFS pour le canton du Jura font ressortir l'absence masculine quasi totale dans l'enseignement en 1-2H avec seulement un homme pour 94 femmes en 2015/2016. Sur le plan national, concernant les 11'987 individus enseignant à l'école enfantine, seulement 139 postes sont occupés par des hommes et donc 11'848 par les femmes, ce qui représente un taux de présence féminin s'élevant à 99%.

Selon Alliata, Benninghoff et Chevillard (2005), « le phénomène de féminisation du corps enseignant n'est du reste pas nouveau et apparaît comme l'un des plus précoce comparativement à d'autres professions plus récemment féminisées » (p. 62). Comment expliquer cela ? Berger et D'Ascoli (2011) expliquent que « les influences de socialisation concernent le contexte dans lequel évolue l'individu ainsi que ses expériences passées. Trois dimensions sont considérées : les expériences passées dans l'enseignement et l'apprentissage, les influences sociales, ainsi que la dissuasion sociale » (p. 125). En effet, concernant les expériences passées dans l'enseignement et l'apprentissage, l'individu est influencé par son vécu, notamment pendant ses années de scolarité. En effet, l'école a un impact non négligeable sur lui. Au-delà de la famille, la classe d'école est le premier lieu de socialisation de l'enfant. L'élève, devenu adulte, s'est forgé une image de l'école et garde en souvenir à vie les enseignantes et les enseignants qu'il a eus tout au long de sa scolarité. De ce fait, il est pertinent de comprendre justement la vision que l'individu s'est forgée des enseignant-e-s et de l'école qui, malgré elle, fait la part belle aux stéréotypes de genre et en quoi ces éléments ont influencé l'individu dans ses choix d'orientation professionnelle. Berger et D'Ascoli (2011) évoquent également « les influences sociales » qui sont les influences familiales, amicales, professionnelles et qui influencent de manière directe ou indirecte les choix de trajectoire professionnelle de l'individu tout au long de sa vie. De crainte d'être jugé pour ses choix, ses jugements, ses opinions, l'individu a tendance à faire place à un certain conformisme et notamment dans le choix d'une profession. L'individu préfère rester dans un certain « cadre » établi par la société pour ne pas susciter de réaction parfois négative de son entourage concernant ses choix. D'ailleurs, concernant la profession d'enseignant-e, par exemple, lorsqu'un parent exerce cette profession, il n'est pas rare qu'un enfant de la famille

⁹https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/catalogues-banques donnees/tableaux.html?dyn_proxima=900212&dyn_institution=900001&dyn_publishingyear=2017&dyn_title=Corps%20enseignant, consulté le 25.07.17

choisisse la même profession que celle du père ou de la mère. L'aspect évoqué juste au-dessus explique également la dissuasion sociale : la pression sociale influence et détermine parfois les choix d'un individu dans sa trajectoire professionnelle, mais également personnelle.

Par ailleurs, le constat de féminisation de la profession d'enseignant-e m'amène à m'interroger sur les stéréotypes de genre touchant l'orientation professionnelle et sur les choix qui poussent une jeune femme ou un jeune homme à choisir cette profession. Je me questionne également sur les raisons pour lesquelles l'enseignement primaire attire bien plus les femmes. Pour mener cette réflexion plus loin, il me semble important de prendre en compte la question du genre dans le choix de la trajectoire professionnelle et de son influence sociale. Encore aujourd'hui dans la société, certaines professions comme l'enseignement à l'école primaire, attirent plus les femmes comme l'ingénierie attire plus les hommes. Vouillot (2007) souligne : « On devrait effectivement se demander d'une part, pourquoi les filles sont attirées par les secteurs du soin, de l'éducation, du social et, d'autre part, pourquoi l'absence des garçons dans ces filières et métiers ne fait pas problème » (p. 93).

1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche

Dans la société occidentale, la question de genre et les choix qui poussent un individu à choisir telle ou telle profession m'intéressent particulièrement et plus précisément la féminisation de la profession d'enseignant-e qui touche toute l'Europe et la Suisse y compris. Les hommes ne sont plus attirés par l'enseignement à l'école primaire, contrairement aux femmes qui sont très majoritairement représentées dans ce secteur de travail. Mon intérêt est d'autant plus grand que ce débat est toujours d'actualité dans les milieux de la recherche et qu'il existe une abondante littérature à ce sujet.

Il me semble clair que la question comprenant les éléments essentiels de motivations et de stéréotypes de genre dans l'orientation professionnelle est à prendre en compte dans mon travail. J'estime qu'il est pertinent de développer mes connaissances sur ce thème qui me touche directement en tant que future enseignante et en tant que femme, car je suis directement touchée par le thème de mon mémoire. En le rédigeant, je venais à me questionner sur mes motivations à choisir cette profession. Je souhaite également mener une réflexion sur la question du genre, promouvoir la participation et l'engagement des hommes dans le métier. De plus, j'en viens à me questionner à propos de la féminisation de la profession d'enseignant-e et savoir si elle est perçue comme problématique aux yeux des enseignant-e-s ou s'ils rejoignent plutôt les propos de Pasche Gossin (2017) dans un article

paru dans le journal *Le Temps*¹⁰: « La féminisation de l'enseignement dans les classes primaires n'est pas un problème, mais un phénomène de société. Ce n'est ni un signe de déclin ni une perte de prestige pour ce métier » (p. 1).

1.2 ***Etat de la question***

Dans ce travail, je souhaite développer quatre axes qui, à mon sens, permettent de mieux comprendre le phénomène de féminisation de l'enseignement à l'école primaire. Il s'agit tout d'abord de faire un bref historique de la féminisation de la profession enseignante et de comprendre pour quelles raisons et à quel moment les femmes sont devenues majoritaires dans l'enseignement. Puis, dans un second temps, je vais définir ce qu'est le genre, puis mener une réflexion plus profonde sur la division sexuée du travail. Le troisième thème est celui de l'orientation scolaire et professionnelle des jeunes hommes et des jeunes femmes afin de mieux comprendre ce qui influence les individus sur les choix professionnels dès leur scolarité. Pour terminer, je vais développer la thématique des motivations et définir de manière plus précise les différents types de motivations qui poussent un individu à choisir une carrière dans une profession.

1.2.1 ***Le début de la féminisation de la profession d'enseignant-e dès 1964***

« La sociologie des professions montre que la féminisation est une dynamique déjà ancienne dans le cas des enseignants » (Devineau, 2007, p. 84). En effet, selon les chiffres de l'OFS tirés du site *Männer an die Primarschule*¹¹, la tendance s'inverse dès 1964 en Suisse puisque c'est à ce moment-là que les femmes deviennent majoritaires dans l'enseignement obligatoire. Toujours selon les chiffres de l'OFS, en 1993/1994, en Suisse, les hommes ne sont plus que 32,2% à travailler dans l'enseignement primaire et la chute se poursuit en 1996/1998 avec un taux de 29,4%. En 2010/2012, ce chiffre atteignait les 17,7% pour continuer à chuter encore aujourd'hui. D'ailleurs, Devineau (2007) constate même que ce mouvement se poursuit pour atteindre des taux excluant pratiquement une présence masculine dans les premiers degrés de la scolarité. En effet, les chiffres pour l'école enfantine ont été présentés précédemment et démontrent bien une absence des hommes en 1-2 H en Suisse et particulièrement dans le Jura.

En France, pays voisin de la Suisse, ce phénomène peut s'expliquer par « l'évolution morphologique du groupe professionnel des enseignants du primaire » (Charles & Cibois,

¹⁰ Le Temps : <https://www.letemps.ch/suisse/2017/06/30/cole-primaire-cherche-hommes-desesperement>, consulté le 17.01.18

¹¹ http://www.maenner-an-die-primarschule.ch/images/assets/dokumente/MaP_Argumentarium_7.pdf , consulté le 27.03.18

2010, p. 33). En effet, toujours selon Charles et Cibois (2010), « cette évolution se caractérise par une double mutation au cours des cinquante dernières années : il s'agit d'une part d'un accroissement de la féminisation de la profession d'enseignant et d'autre part d'un recrutement de moins en moins populaire » (p. 7) et donc de plus en plus exigeant dans le cadre de l'enseignement. Dès les années 1960, les femmes arrivent massivement sur le marché du travail et se détachent progressivement de l'image de la femme qui se consacre uniquement à l'éducation de ses enfants et aux tâches ménagères. Les chercheurs s'intéressant au sujet de la féminisation de l'enseignement à l'école obligatoire constatent que nombre de ces jeunes femmes, principalement issues des classes moyennes supérieures, arrivent sur le marché du travail avec l'intention de devenir institutrices. Conjointement à cette arrivée, Charles et Cibois (2010) soulignent que les personnes des milieux populaires qui caractérisaient le recrutement de cette profession sont moins présentes. Au fil des années, le niveau de recrutement exigé pour devenir instituteur augmente et a pour effet d'écartier de nombreux prétendants à la profession d'enseignant-e.

Changement des valeurs sociales

Dans les années 1960, il y a un développement considérable des postes de travail dans les écoles maternelles, notamment en France. Ceux-ci offrent la possibilité aux femmes désireuses de devenir institutrices de concilier la vie active et la vie familiale. En France, les différentes réformes du système éducatif permettent de contribuer à donner une nouvelle image à cette profession.

Comme le mentionnent Charles et Cibois (2010), c'est au cours de cette période des années 1960 que l'image de l'instituteur, « promoteur de la citoyenneté et d'une morale républicaine » (p. 35) va s'effacer progressivement pour laisser place à une conception plus « psychologisante », plus « maternante » de la profession » (p. 35). Les valeurs désormais obsolètes de l'école ont été remplacées par des valeurs bien plus actuelles avec pour objectif d'éduquer les enfants à travers le développement de leur épanouissement personnel et de leur autonomie. Cette « révolution culturelle » (Charles & Cibois, 2010, p. 35) a d'abord eu lieu dans les écoles maternelles avant de se poursuivre à l'école primaire. Les femmes devenant institutrices, faisant partie de la classe moyenne supérieure établissent alors de meilleurs contacts avec les parents d'élèves, issus de la même classe sociale et porteurs des mêmes valeurs. « Les effets de proximités sociales s'affirment de plus en plus entre les parents de ces enfants et les institutrices » (Charles & Cibois, 2010, p. 36).

Dans les années 1960, le changement des valeurs sociales au sein de l'école, l'arrivée massive des femmes sur le marché du travail et un recrutement plus exigeant dans le cadre de l'enseignement sont des éléments d'approche pour mieux comprendre depuis quand et

pourquoi la féminisation du corps enseignant a commencé en France et en Suisse. Après ce bref rappel historique sur l'origine de la féminisation de l'enseignement, il semble pertinent de s'intéresser désormais aux questions de genre et les stéréotypes qui en découlent pour mieux saisir l'identité sexuée des individus d'un point de vue professionnel.

1.2.2 Le genre, les stéréotypes de genre et la division sexuée du travail

Le genre et les stéréotypes de genre

Le terme « genre » a longtemps été débattu et Thebaut (2003) explique que le concept de genre (ou sexe social) est né dans le milieu médical des années 1960. Il est marqué par la culture nord-américaine, fondé sur la distinction entre le sexe, qui fait référence à la nature, et le genre, qui fait référence à la construction culturelle et sociale du masculin et du féminin, aux rapports sociaux de pouvoir entre les hommes et les femmes.

Quant à West et Zimmerman (2009) sur la question du genre, ils estiment que « le genre n'est pas une série de traits individuels, ni une variable, encore moins un rôle, mais le produit de faits et gestes sociaux d'une certaine sorte » (p. 38). La question du genre se traduirait à travers des actions humaines. Afin de clarifier leur propos sur le sujet, West et Zimmerman (2009) se réfèrent longuement au sociologue Goffman qui a beaucoup travaillé la question de l'interaction sociale. Ainsi, West et Zimmerman adaptent cette interaction en incluant la question du genre. Pour aller plus loin et encore mieux distinguer la question de genre et de sexe, Garfinkel (1967) développe l'étude de cas d'Agnès : « une transsexuelle qui, ayant été élevée comme un garçon, a adopté à l'âge de 17 ans une identité féminine » (cité par West & Zimmerman, 2009, p. 38). Cet exemple permet de mieux comprendre la différence entre sexe et genre. Dans ce cas-ci, il s'agissait pour Agnès, après son changement de sexe, d'apprendre à être féminine, dans ses gestes, ses choix vestimentaires, tout un code de genre à apprendre comme le soulignent West et Zimmerman (2009) : « Son problème était de produire des configurations de comportements reconnaissables par autrui comme étant des comportements de genre appropriés, à savoir conformes à la catégorie de sexe à laquelle elle revendiquait appartenir » (p. 44). Pour résumer, « faire le genre signifie créer des différences entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, des différences qui ne sont ni naturelles, ni essentielles ou encore biologiques » (West & Zimmerman, 2009, p. 47).

La question de genre fait aujourd'hui particulièrement sens dans le travail en observant les trajectoires professionnelles, mais également dans le choix des études des individus. Comme l'indique Vouillot (2007), les femmes sont plus attirées par l'enseignement, le littéraire, les arts, la communication et la santé alors que pour les garçons, il s'agit des mathématiques, des

sciences de l'ingénierie, d'architecture, de la production industrielle, des transports et de l'agriculture, des domaines de profession, donc bien distincts entre les deux sexes.

Quant à Mosconi (2011), elle évoque le terme « genre » de manière plus critique : « La manière dont l'individu perçoit les différences des sexes se construit dès le début de la vie dans la famille, à l'école, dans les médias et, plus tard, sur le marché du travail. Ce processus est dénommé *doing gender* » (p. 1). Elle pousse plus loin sa réflexion :

Une sorte d'obsession sociale à fabriquer une division entre les sexes au niveau des capacités, comportements, attitudes et intérêts, a toujours existé. Cette séparation/hiérarchisation des valeurs selon les sexes a d'abord lieu dans la famille, où il y a une distribution inégale des tâches. (p. 1)

En ce qui concerne les stéréotypes de genre, Mosconi (2009) explique en quoi cette notion est bien encore péjorative à l'égard des femmes :

Le stéréotype, c'est une opinion toute faite, une représentation figée, caricaturale, concernant un groupe social. Les stéréotypes de sexe, ce sont ces croyances caricaturales concernant les groupes féminins et masculins, qui contribuent à dévaloriser le groupe féminin et à valoriser le groupe masculin, conformément à l'ordre social inégal des sexes. (p. 2)

Ces stéréotypes de genre sont encore très présents et dictent le marché du travail. Les femmes et les hommes seraient alors encore très attirés par des métiers dits « masculins » pour les hommes et « féminins » pour les femmes. Comme le précisent Cacouault-Bitaud et Combaz (2012), « confortant la division traditionnelle du travail entre les sexes, l'enseignement est encore largement appréhendé comme un métier de femmes tout comme le travail social ou les carrières paramédicales » (p. 69).

Ernst (1995) donne une explication qui pourrait permettre de mieux comprendre pourquoi les femmes se tournent tant vers l'enseignement. Même si son propos a été tenu il y a plus de 20 ans, il semble que la situation actuelle du marché du travail n'a pas fondamentalement évolué et que les propos tenus par l'auteur sont toujours d'actualité :

Encore aujourd'hui les femmes qui choisissent l'enseignement primaire ont la satisfaction d'entrer dans l'un des rares métiers où elles seront vraiment à égalité avec les hommes parce qu'elles l'exerceront de la même façon et dans des conditions semblables, c'est-à-dire avec le même taux de rémunération et avec les mêmes étapes de carrière. (p. 145)

Contrairement aux propos d'Ernst (1995), il serait alors pertinent de comprendre, à l'inverse, ce qui pousse encore aujourd'hui certains hommes à choisir cette profession et observer si leurs choix de trajectoire professionnelle sont motivés par d'autres raisons que celles des femmes. Devineau (2007) donne également une piste à exploiter pour comprendre pourquoi certains hommes choisissent la profession d'enseignant-e :

Dans le cas des hommes, le maintien dans des professions très féminisées peut être, certes, le témoignage d'un repli « faute de mieux », mais également la marque d'une orientation véritablement motivée, revendiquant une place à contre-courant dans le but d'affirmer et de préserver des valeurs hors du temps présent. (p. 84)

Une des hypothèses à émettre est de se demander aussi si la majorité des hommes se détournent de la profession d'enseignant-e parce que celle-ci ne serait plus reconnue comme étant valorisante pour eux, contrairement aux femmes, ou que ceux-ci pencheraient pour cette voie par renoncement à une carrière académique ou de recherche. Les femmes, elles, trouveraient leur compte, car elles voient en la profession un moyen de concilier vie de famille et vie professionnelle. Les entretiens m'apporteront des réponses à ces questionnements et me permettront de mieux comprendre le choix d'orientation professionnelle pour le milieu de l'enseignement. Il faut se pencher plus particulièrement sur l'orientation professionnelle des individus et ce qui pousse les femmes et les hommes à se diriger vers telle profession.

La division sexuée du travail

L'histoire de la femme et du monde du travail est relativement récente, puisque, selon les propos d'Angeloff (2012), « en France, il faut attendre 1965, par exemple, pour qu'une loi suspende la nécessaire autorisation des maris afin que leurs femmes puissent occuper un emploi » (p. 295). Angeloff (2012) poursuit en disant que : « la rupture historique se situe au tournant des années 1960. Les femmes sont entrées sur le marché du travail parallèlement à la scolarisation et à la qualification grandissantes des filles » (p.295). Comme développé plus haut, les années 1960 restent des dates-clés pour les femmes, car c'est également à ce moment-là que les femmes deviennent majoritaires dans l'enseignement primaire.

Aujourd'hui, les femmes du XXI^{ème} siècle travaillent encore dans des domaines très restreints comme l'enseignement, la santé ou encore la communication. Au-delà de ces domaines, il est rare qu'une femme puisse accéder à de hauts postes à responsabilités, de gravir les échelons ou que celle-ci soit cheffe d'entreprise même si la situation évolue de manière positive. En effet, les postes à haute responsabilité sont encore majoritairement occupés par des hommes, soucieux de faire carrière. L'image présentée avec humour ci-dessous résume en quelques mots la situation actuelle : les femmes sont absentes des conseils d'administration, ou autres réunions importantes, rassemblant uniquement les hauts cadres d'une entreprise, d'une administration.



Figure 1 : les femmes absentes des plus hauts postes de travail¹²

Suite à cette constatation, il semble pertinent de montrer par un exemple concret et actuel, le quasi-absentéisme des femmes dans les plus hautes instances politiques européennes. Angela Merkel, chancelière et cheffe du gouvernement allemand depuis 2005 et Theresa May, la Première ministre britannique, en place depuis 2016 semblent bien seules en tant que dirigeantes d'un Etat dans l'Union européenne. Les femmes sont sous-représentées en politique. En Suisse, dans la plus haute instance politique du pays, le Conseil fédéral, le constat est le même. Celui-ci est composé de sept membres, dont seulement deux femmes : Doris Leuthard, présidente de la Confédération en 2017 et Simonetta Sommaruga. Petite parenthèse historique, c'est en 1984 qu'une femme est élue pour la première fois conseillère fédérale, il s'agissait d'Elisabeth Kopp.

Comment expliquer le nombre peu élevé de femmes à des postes à responsabilité ? Une des hypothèses serait que les femmes se mettent elles-mêmes des barrières, manquent d'ambition et ne se sentent pas suffisamment en confiance pour briguer un haut poste ou encore que la profession enseignante offrirait aux femmes et aux hommes, la possibilité de travailler à temps partiel. Selon Bourreau-Dubois, Guillot et Jankeliowitch-Laval (2006), la volonté de travailler à temps partiel peut s'expliquer de plusieurs manières différentes :

Le choix de travailler à temps partiel plutôt qu'à temps plein peut renvoyer à différentes logiques de comportement : logique de conciliation entre vie familiale et vie professionnelle, de sortie progressive d'activité en fin de carrière, de retrait partiel du marché du travail lorsque l'état de santé s'est dégradé, d'investissement en capital humain pour des actives suivant une formation, etc. (p. 42)

¹² Image tirée du site : <http://entretravailetvieprivee.blogspot.ch/2010/02/la-division-sexuée-du-travail.html> , consulté le 12.10.17

Plus précisément et concernant les motivations, le temps partiel chez la femme pourrait s'expliquer de diverses manières : « suivre une formation ou continuer des études, exercer une autre activité professionnelle, garder un enfant, ou encore ménager un état de santé précaire (maladie ou handicap) » (Bourreau, Dubois, Guillot & Jankeliowitch-Laval, 2006, p. 44).

Ainsi, il s'agit, lors des entretiens, de faire ressortir à la fois la question de la carrière dans la profession d'enseignant-e qui est presque inexistante, à moins de postuler en tant que directrice et directeur d'école et l'aspect du temps partiel dans le cas de l'enseignement afin de connaître quelle importance les enseignant-e-s leur accordent.

1.2.3 L'orientation professionnelle : l'enjeu de l'identité sociale

« Mécanique ou coiffure ? A l'issue de la scolarité, le moment est venu pour les jeunes de choisir leur voie professionnelle. Constat : les choix sont sexués et les filles donnent la préférence à des domaines très restreints » (Mosconi, 2011, p. 1). Encore aujourd'hui, l'orientation professionnelle et l'influence du genre dans les trajectoires des individus restent importantes et particulièrement dans le choix de profession d'enseignant-e à l'école primaire pour les femmes et surtout les hommes. D'ailleurs, à ce sujet, une conférence nommée *Maçonnerie au féminin et puériculture au masculin- pas mon genre ?*¹³, organisée dans le cadre de la journée « Futur en tous genres » a eu lieu en octobre 2017 à Bienne, ville du canton de Berne. A cette occasion, des jeunes ayant suivi une formation dans un métier typiquement attribué au sexe opposé ont pu prendre la parole pour « casser » les stéréotypes de genre. Puis, plusieurs conférences à ce sujet se sont succédé. Cela démontre encore une fois à quel point la lutte contre les stéréotypes de genre reste d'actualité.

D'un point de vue plus général et selon des comparaisons internationales, celles-ci montrent que la division sexuée de l'orientation demeure, selon les termes de Baudelot et Establet (2001), cité par Vouillot (2007), une affaire « planétaire ». Malgré cet enjeu mondial, peu de progrès sont constatés dans les sociétés et la division sexuée du travail reste très marquée comme l'indique Vouillot (2007) qui se questionne d'ailleurs sur la question : « Pourquoi malgré des évolutions dans les rôles des femmes et des hommes dans notre société, les choix d'orientation des filles et des garçons demeurent-ils aussi différenciés et immuables » (p. 87) ?

Vouillot (2007) souligne encore :

¹³ La conférence « Maçonnerie au féminin et puériculture au masculin- pas mon genre » a eu lieu le 18 octobre 2018 à Bienne. Elle a été organisée par le Bureau cantonal de l'égalité entre la femme et l'homme et la Section francophone de l'Office de l'enseignement secondaire du 2^{ème} degré et de la formation professionnelle du canton de Berne.

Pour toute société, l'orientation scolaire et professionnelle est un enjeu social, économique et politique. Mais c'est également un enjeu personnel et identitaire pour les sujets, qu'ils choisissent ou subissent leur orientation. L'orientation est un « souci politique » et un « souci de soi ». (p. 61)

Les choix d'orientation professionnelle sont donc fondamentaux dans la construction de soi, mais également la construction sociale de l'individu : « L'école puis le travail sont des cadres de socialisation et donc de construction de soi très puissants en même temps que des conservateurs des systèmes de normes dans lesquels les sujets se construisent et se font reconnaître » (Vouillot, 2007, p. 26).

Au vu de ces différents enjeux, les jeunes qui doivent faire un choix d'orientation professionnelle « dénotent plus souvent d'un conformisme aux rôles sexués que d'une « transgression » (Mosconi, 2011, p. 2). Les hommes choisissant l'enseignement primaire rentreraient alors dans la catégorie des personnes qui « transgressent » la division sexuée du travail au risque de jugement social et de non-conformisme vis-à-vis des attentes de la société. Vouillot (2007) ajoute encore que « les identités se construisent dans les contours de la féminité/masculinité et ont besoin d'être affirmées et confirmées par le regard des autres » (p. 79). S'orienter professionnellement, c'est se projeter dans l'avenir et construire un projet de vie, un projet de soi en se confrontant aux regards et au jugement des autres sur son choix de trajectoire professionnelle avec un impact qui peut être important sur l'individu et pour son estime de soi.

Guichard et Huteau (2001), cités par Vouillot (2007), se sont penchés sur la question :

La psychologie de l'orientation a bien mis en évidence le rôle de la représentation de soi, de l'identité dans l'élaboration des projets. Ainsi, un projet scolaire et professionnel est toujours la projection d'une image de soi possible, d'une forme identitaire que l'on souhaite réaliser (ou qui peut servir à en éviter une autre). Faire un projet est donc une forme de création de soi : comment je m'imagine, comment je m'envisage. (p. 93)

En effet, par ses choix d'orientation, l'individu fait face au jugement d'autrui de l'image qu'il a de lui-même à travers ses choix professionnels et ses projets. Il est donc aussi question de normes et d'attentes envers la société comme l'explique Vouillot (2007) :

Comme les filières de formation et les professions sont hiérarchisées et sexuées, le projet énoncé situe le niveau d'ambition du sujet, ce qu'il pense valoir, ses goûts, mais aussi son degré de conformité ou d'excentricité vis-à-vis des normes et attentes sociales qui lui sont adressées selon son statut social et son sexe. (p. 94)

Il y a donc, dans chaque projet, un enjeu d'estime de soi, un souci et un besoin de reconnaissance des individus de la part de leur environnement à travers leurs choix professionnels. Vouillot (2007) conclut donc en soulignant que : « le projet scolaire et/ou

professionnel implique à la fois un « enjeu » et une « mise en jeu » de l'identité et des rapports aux autres » (p.95).

En ce qui concerne la construction de l'identité sociale chez le corps enseignant et sa construction de soi, ce sont des éléments importants à considérer pour la suite de mon travail. Postic, Le Calve, Joly et Beninel (1990) démontrent bien l'importance pour un homme ou une femme de ses choix de trajectoire professionnelle.

Choisir une profession, c'est attribuer un sens à une fonction sociale qu'on situe par rapport à sa vie, c'est prendre place dans une structure sociale et dans un système de relations interpersonnelles, dans le but de construire une image de soi. (p. 26)

Le choix d'une profession est donc capital dans la vie d'une personne. Il faut travailler pour vivre et travailler permet aux individus de ne pas être marginaux dans la société. La nécessité de s'insérer dans le monde du travail est également être importante pour l'estime de soi et l'image que l'individu projette de lui sur la société.

Et l'école dans tout ça ?

Au-delà de la famille, l'identité sociale se construit dès le début de la scolarité. C'est à partir de ce moment-là, en franchissant le seuil de la porte de classe que l'enfant va construire son identité sociale. C'est ainsi que l'école est le premier endroit où sont visibles les stéréotypes de genre comme le souligne Devineau (2006) :

La construction du genre concerne un champ d'études très vaste, ce sont par exemple le sexisme des manuels, les interactions pédagogiques maître-élèves asymétriques selon le sexe, le partage des rôles sexués dans les jeux ou lors de l'occupation des espaces de récréation, etc. (p. 2)

Pasche Gossin (2017) ajoute : « Au 21^e siècle, l'éducation égalitaire n'est pas pleinement réalisée et que certaines discriminations et inégalités persistent dans nos écoles » (p. 20). La lutte n'est donc pas finie et semble encore très longue.

L'image ci-dessous démontre de manière satirique la responsabilité de l'école face aux stéréotypes de genre, comme le démontre Pasche Gossin (2017) : « Quand on observe la vie quotidienne en milieu scolaire, on voit que, dans l'ensemble, l'école a tendance à laisser agir les mécanismes sociaux du genre tels qu'ils existent dans l'ensemble de la société » (pp. 20-21).



Figure 2 : du rose pour les filles et du bleu pour les garçons¹⁴

Un autre exemple observable est possible dans les premiers degrés de la scolarité : en général, la classe en 1-2H est partagée en différents « coins » d’activités (lecture, construction, cuisine, dessin, etc.) et un coin rassemblement pour les activités en commun. Le temps scolaire est partagé entre les moments libres pour les élèves et les activités avec toute la classe et avec l’enseignant-e. Lors du temps libre, dans la plupart des écoles de degrés 1-2H que j’ai pu observer, les filles se dirigeaient systématiquement vers le coin « maison » alors que les garçons allaient directement vers le coin « construction ». En effet, selon Pasche Gossin (2017) justifie davantage ses préférences de jeux entre filles et garçons :

Les possibilités de manipulation, d’exploration favorisant les compétences spatiales, mathématiques et scientifiques sont plus offerts aux garçons alors que les activités de lecture, de dessin sont l’apanage des filles et ont pour effet de stimuler davantage les compétences artistiques et verbales. (p. 2)

Comme l’a spécifié Devineau (2006), les stéréotypes de genre sont encore visibles dans les manuels scolaires des élèves et Daréroux (2007) pousse encore la réflexion plus loin en analysant les héros de conte, en mettant en avant le rôle joué par les filles, souvent moins valorisant que ceux des garçons : « Dans les contes, lorsque les activités des filles sont futiles (elles se promènent ou se regardent dans un miroir), les garçons se battent, réfléchissent et prennent des décisions » (p. 90). Par-là, Daréroux (2007) démontre que les filles jouent un rôle secondaire dans les contes contrairement aux garçons qui vont occuper les rôles les plus importants : « Les filles apparaissent comme n’étant pas sujettes de leur propre histoire, mais agies, dépendant de personnages masculins (le père, le prince charmant) » (p.90). Alors que

¹⁴ Image tirée du site et réalisée par Jacques Azam. (© Milan Presse) : <http://www.1jour1actu.com/france/école-cest-quoi-un-propos-sexiste/>, consulté le 12.11.17

pour les garçons : « il est question de rites initiatiques, de projets, de désirs et de réalisations de désirs. [...] On notera l'importance de la beauté chez les héroïnes de contes de fées, comme se confondant avec l'identité même de la personne » (Daréoux, 2007, p. 90).

Les stéréotypes de genre sont également visibles à travers l'interaction enseignant-e-élève comme le démontre Mosconi (2009) : « Toutes les observations fines de classe, menées avec des enregistrements vidéo, montrent que les enseignant-e-s, dans les classes mixtes, sans en avoir conscience, interagissent nettement plus avec les garçons qu'avec les filles (dans une proportion de deux tiers/un tiers) » (p. 2). Il en est de même avec la question du genre comme le confirme Mosconi (2011) :

A l'école, si les disciplines enseignées sont épiciènes [...], elles sont pourtant imprégnées d'inégalités : l'attention et les attentes des adultes sont en effet inégales et conformes aux stéréotypes de sexe. Les garçons, par exemple, apprennent à être l'objet de l'attention des adultes (ils sont plus réprimandés), à s'affirmer, à être indépendants et cherchent à montrer leur héroïsme. Les filles, en revanche, apprennent à se limiter dans les échanges avec les adultes, à être « sages » et à subir sans protester la dominance de certains garçons. (p. 1)

Il est évident que l'école a encore besoin de faire de grands efforts pour effacer les stéréotypes de genre, toujours très présents dans tous les secteurs de l'école : que ce soient les activités en classe, les manuels scolaires ou encore les interactions enseignant-e/élève. Pourtant, il s'avère que le corps enseignant ne se rend pas forcément compte de l'importance accordée au genre dans l'école.

1.2.4 Les motivations à devenir enseignant-e

Les choix professionnels que font les individus sont liés par des motivations. Celles-ci les guident à travers leur choix personnel et professionnel. Berger et D'Ascoli (2011) ou encore Postic et al. (1990) se sont penchés sur les motivations pour le choix de la profession d'enseignant-e :

La motivation pour le choix d'un métier est en relation avec la représentation qu'on a de soi dans l'expérience quotidienne présente et dans celle qu'on projette dans le futur. On veut se construire soi-même avec une perspective temporelle, pour épanouir sa personnalité par l'exercice d'une fonction. (Postic & al., 1990, p. 26)

Selon Berger et D'Ascoli (2011), les motivations peuvent être catégorisées en trois types : altruistes, intrinsèques et extrinsèques. Il s'agit ici de s'intéresser plus particulièrement à cette typologie des motivations développées par les deux auteurs mentionnés ci-dessus :

Tableau 1 : Les trois types de motivations selon Berger et D'Ascoli (2011, pp. 115-116)

Motivations altruistes	Les motivations dites altruistes portent sur la recherche d'une activité bénéficiant à la collectivité. Dans le cas de l'enseignement, ces motivations concernent typiquement le désir de travailler avec des enfants ou des adolescents, de les aider à réussir ou de contribuer à l'amélioration de la société.
Motivations intrinsèques	Les motivations intrinsèques sont liées à l'intérêt pour l'activité, ainsi qu'au plaisir et à la satisfaction qui peuvent en être retirés. Un intérêt pour l'activité d'enseignement en elle-même ou l'envie de transmettre ses connaissances, voire sa passion, sont deux exemples de ces motivations.
Motivations extrinsèques	Il convient de distinguer des motivations extrinsèques qui se rapportent à l'obtention de récompenses sous diverses formes. Les conditions d'exercice du métier, la longueur des vacances, l'ampleur de la rémunération ou du prestige lié au statut social de la profession sont autant d'exemples de motivation extrinsèque pour le choix de la profession.

L'intérêt de développer cette thématique est de mieux comprendre les différents types de motivations existant, dans ce cas-ci, dans le domaine de l'enseignement. Le concept me permettra d'en faire un objectif de recherche et de mieux saisir et interpréter les réponses des enseignant-e-s lors des entretiens que je vais effectuer dans le cadre de ce travail.

1.3 Question de recherche et objectifs de recherche

1.3.1 Identification de la question de recherche

Suite aux différentes lectures effectuées sur le thème de la féminisation de la profession d'enseignant-e, sur le genre et la division sexuée du travail, sur l'orientation professionnelle et sur les motivations à devenir enseignant-e pour un homme et pour une femme, je souhaite, à travers ce mémoire, comprendre les raisons de la féminisation et la désertification masculine de la profession enseignante. J'en viens donc désormais à ma question de recherche qui est la suivante : **quelles sont aujourd'hui les motivations d'une femme et d'un homme à choisir la profession d'enseignant-e dans un contexte de forte féminisation et de désertification masculine dans l'enseignement primaire ?**

1.3.2 Objectifs de recherche

Cette démarche réflexive m'a amenée à identifier les trois objectifs de recherche suivants :

- 1. Identifier les motivations des hommes et des femmes à exercer la profession d'enseignant-e à l'école primaire.**

En effet, les motivations sont un des éléments-clés de mon travail. Comme précisé ci-dessus par Berger et D'Ascoli (2011), les trois principales motivations à retenir et celles qui me semblent les plus pertinentes dans le cadre de l'enseignement sont : altruistes, intrinsèques et extrinsèques. Elles me permettent de dessiner le portrait de l'enseignant-e interviewé-e, de comprendre ses raisons à avoir choisi la profession enseignante et observer si les motivations diffèrent selon un homme et une femme. De plus, il est intéressant de se replonger dans les souvenirs laissés par l'école pour identifier si les enseignant-e-s interrogé-e-s dans ce mémoire, ont été marqué-e-s par le corps enseignant durant leur scolarité et si celui-ci leur aurait transmis, peut-être de manière inconsciente, l'envie de pratiquer cette profession.

- 2. Analyser le choix de trajectoire professionnelle des enseignant-e-s et l'influence sociale marquée par le genre.**

Dans ce travail, j'estime que le concept de choix d'orientation professionnelle teinté de conformisme est pertinent, car, au-delà de la féminisation de la profession d'enseignant-e, il me permet de mieux comprendre les raisons des hommes et des femmes du corps enseignant à avoir choisi cette carrière-là. Ces hommes, comme le précise Mosconi (2007), qui « transgressent » en quelque sorte la division sexuée du travail en s'orientant vers une profession majoritairement féminine dans le milieu de l'enseignement. Il est pertinent de se pencher sur les trajectoires professionnelles des enseignant-e-s interrogé-e-s, ainsi que l'influence de leur entourage dans le choix de leur profession.

3. La désertification masculine dans l'enseignement primaire perçue par les enseignant-e-s.

La profession enseignante à l'école primaire se féminise, cela ne fait plus aucun doute selon les chiffres évoqués dans la problématique de ce travail. L'objectif est de déterminer si les enseignant-e-s perçoivent la désertification masculine comme un problème ou comme un phénomène de société. Il est également pertinent de se demander ce qu'apporterait une plus grande présence d'hommes dans les écoles et de savoir pourquoi les hommes encore présents à l'école primaire s'intéressent et s'engagent si peu au cycle 1.

Chapitre 2. Méthodologie

2.1 *Fondements méthodologiques*

La méthodologie est une partie importante d'une recherche. En effet, elle doit être discutée et bien réfléchie, car elle est déterminante. Elle doit également être appropriée à ce que l'on cherche et à la manière dont on veut donner du sens à sa recherche (Cours de recherche, Pasche Gossin, 2016-2017). La méthodologie vise à expliquer la stratégie d'investigation pour une recherche. Pour ce travail, j'ai décidé de retenir plusieurs fondements méthodologiques, il s'agit de : l'approche qualitative, compréhensive, déductive et inductive.

2.1.1 Approche qualitative

Pour mener à bien ce travail et répondre à mes objectifs de recherche, j'ai choisi l'approche qualitative. En effet, cette approche me semble être la plus appropriée pour les sciences sociales, car « elle se présente sous forme de mots, d'images vidéo plutôt que de chiffres. Elle vise à extraire le sens plutôt que de transformer les données et pourcentages ou statistiques » (Cours de recherche, Pasche Gossin, 2016-2017). Par cette démarche qualitative, mon objectif est également d'atteindre une compréhension du contexte d'étude et dans ce cas-ci, de la féminisation de l'enseignement à l'école primaire.

Pour Poisson (1983), le chercheur engagé dans une approche qualitative « tente plutôt de saisir la réalité telle que la vivent les sujets avec lesquels il est en contact ; il s'efforce de comprendre la réalité en essayant de pénétrer à l'intérieur de l'univers observé » (p. 371). Kakai (2008) ajoute que l'approche qualitative :

Renvoie à une méthode de recherche intéressée par le sens et l'observation d'un phénomène social en milieu naturel. Elle traite des données difficilement quantifiables. Elle ne rejette pas les chiffres ni les statistiques, mais ne leur accorde tout simplement pas la première place. (p. 1)

L'auteur Kakai (2008) termine en préciser que la recherche qualitative a pour but de :

Chercher à comprendre, chercher à décrire, explorer un nouveau domaine, évaluer les performances d'une personne, aller à la découverte de l'autre, évaluer une action, un projet sont des démarches dont la réussite reste en partie liée à la qualité de la recherche qualitative sur lesquelles elles s'appuient. (p. 1)

En effet, le but de mon mémoire est de comprendre et chercher les raisons pour lesquelles les femmes et les hommes choisissent la profession de l'enseignant-e. Je m'intéresse au phénomène de la féminisation de l'enseignement et donc aussi à la désertification de la gent masculine dans cette profession. Pour mon travail, il s'agit d'aller à la rencontre de ces femmes

et hommes qui ont décidé, pour différents motifs, d'orienter leur choix professionnel vers l'enseignement. Par le biais d'entretiens, le but est de récolter des informations concernant leur trajectoire professionnelle et de leur motivation à choisir la carrière d'enseignant-e, tout en étant en réflexion sur la question du genre dans leur travail et leur vécu. Pour ces différentes raisons présentées ci-dessous, le choix de mon approche qualitative s'argumente par le fait que je vais aller rencontrer ces enseignant-e-s qui m'apporteront des éléments me permettant de mieux comprendre le phénomène de féminisation.

2.1.2 Approche compréhensive

Mon objectif de mémoire est de réaliser une approche sur la problématique de la féminisation qui touche la Suisse, ma démarche est donc compréhensive. Les auteurs Paillé et Mucchielli (2013) expliquent et définissent l'approche compréhensive comme :

La possibilité qu'a tout homme de pénétrer le vécu et le ressenti d'un autre homme. L'approche compréhensive comporte toujours un ou plusieurs moments de saisie intuitive, à partir d'un effort d'empathie, des significations dont tous les faits humains et sociaux sont porteurs. Cet effort conduit [...] à une synthèse finale, plausible socialement, qui donne une interprétation « en compréhension » de l'ensemble étudié. (p. 40)

De par cette définition, cette recherche se situe donc dans une approche compréhensive. En effet, le but est de comprendre les processus qui poussent les femmes et les hommes à choisir la profession d'enseignant-e dans un contexte de forte féminisation de la profession. Afin d'apporter des éléments de réponse, c'est en établissant une interaction obtenue grâce aux entretiens avec les enseignant-e-s que cette démarche est possible.

2.1.3 Approche inductive et déductive

Ma démarche repose sur deux approches : l'approche déductive et inductive. Pour commencer, Blais et Martineau (2006) définissent l'analyse inductive comme « un raisonnement qui consiste à passer du spécifique au général : à partir de faits observés (expériences, événements...) ou rapportés, le chercheur aboutit à une idée par généralisation » (pp. 4-5). Quant à Fortin (2010), il définit ainsi l'approche déductive ainsi : « Le raisonnement déductif s'inspire des principes généraux pour faire des prévisions qui conduisent à des observations particulières ; ce raisonnement va du général au particulier » (p. 44). Il s'agit pour ce travail de s'intéresser aux propos des enseignant-e-s que je vais interviewer en partant d'un raisonnement général pour aboutir à des informations récoltées auprès du corps enseignant.

Concernant la démarche déductive, selon Beaugrand (1988) : « Le chercheur formule d'abord une hypothèse plus ou moins spécifique et infère logiquement à partir de cette dernière des implications matérielles pour ensuite colliger des données et ainsi éprouver la valeur des

hypothèses » (p. 9). C'est aussi « le raisonnement qui conduit toute proposition générale à ses implications particulières » (p. 9).

Dans le cadre de cette recherche, je suis à la fois dans une démarche déductive et inductive. Ma problématique de travail se base sur des objectifs de recherche et, pour récolter mes données, j'ai réalisé sept entretiens avec des enseignantes et enseignants du canton du Jura. Le but de mon travail est donc de dégager des aspects généraux pour l'analyse des données suite aux entretiens effectués avec les enseignant-e-s et je suis donc dans une démarche inductive. Plusieurs catégories d'analyses étaient préétablies selon les objectifs de recherche et je me situe plus, dans ce cas-là, dans du déductif.

2.2 *Nature du corpus*

Pour la collecte de données, il existe quatre moyens différents qui sont les plus utilisés en recherche qualitative. Il s'agit de : questionnaire, observation, entretien et la recherche documentaire. Pour ce travail, je vais retenir l'entretien, moyen qui est le plus cohérent au vu de mon thème de mémoire.

2.2.1 *Récolte des données : l'entretien semi-directif*

Pour ma récolte de données, j'ai retenu l'entretien. En effet, il en ressort un côté plus « humain » de l'entretien, car le chercheur va à la rencontre de la personne choisie pour l'entretien. Ainsi, le dialogue se crée entre eux, produisant un discours entre deux voire plus de personnes et permet au chercheur de faire sa récolte de données. L'entretien implique également « un rapport interpersonnel intense et il enregistre le réseau des idées de quelques personnes pour faire ressortir leur vision subjective du monde » (Cours de recherche, Pasche Gossin, 2016-2017).

Concernant le type d'entretien, j'ai opté pour l'entretien semi-directif. Celui-ci permet « l'entrevue où certaines questions sont planifiées, mais où la personne interrogée est libre d'aborder d'autres aspects du sujet dans l'ordre qui lui convient » (Cours de recherche, Pasche Gossin, 2016-2017). En effet, l'entretien permet d'avoir un fil conducteur grâce aux questions figurant dans le guide d'entretien sans avoir l'obligation de le suivre d'une manière stricte et linéaire. Celui-ci laisse la possibilité d'adapter les questions en fonction de la richesse des réponses données par l'interviewé-e et de relancer la discussion par d'autres questions dès qu'une réponse paraît peu claire ou que le chercheur sent qu'il y a encore quelque chose à en tirer. L'entretien permet aussi d'envisager d'autres pistes de travail à propos du recueil d'informations, des pistes non envisagées jusqu'à présent.

Le guide d'entretien

Afin de préparer au mieux les entretiens, j'ai élaboré, à partir de mes objectifs de recherche, un guide d'entretien (annexe 2) de mon travail avec quatre thématiques. Le guide d'entretien me permet d'avoir une structure claire, précise et doit rester relativement court en reflétant les objectifs visés du travail. Celui-ci est constitué de thématiques, il faut veiller à ce qu'il y ait un certain ordre au sein des thèmes pour que les questions s'enchaînent de manière logique (Cours de recherche, Pasche Gossin, 2016-2017). Ce guide est constitué de questions, mais également de relances. Ces dernières me permettent d'approfondir le sujet si quelque chose n'est pas clair pour moi ou si j'estime qu'il y a encore d'autres informations à obtenir. Le guide d'entretien se construit de la manière suivante : il y a tout d'abord une introduction avec une présentation de mon thème de mémoire. Puis, il est constitué d'un petit questionnaire visant à obtenir quelques données personnelles au sujet de l'interviewé-e (sexe féminin/masculin, tranche d'âge, situation personnelle). Ensuite, les questions triées en thématiques sont posées au sujet et des relances sont effectuées si nécessaire. Il s'agit également de choisir des noms d'emprunt afin de garantir l'anonymat des personnes interviewées.

2.2.2 Echantillonnage

Lamoureux (2000) définit l'échantillonnage comme « la procédure par laquelle on détermine un sous-ensemble d'une population à partir duquel se fera la collecte de données » (p. 3). Pour Fortin (2010), il est important que :

Le chercheur se préoccupe des sources de données en regard du sujet de recherche et de la population auprès de laquelle il les recueillera. Des décisions sont prises quant au choix des personnes à inclure dans l'étude comme sources de données ; c'est ce qu'on appelle l'échantillonnage. (p. 1)

J'ai donc fait un choix quant aux personnes que je souhaitais interviewer sur le thème de la féminisation de l'enseignement à l'école primaire. Il me semble pertinent de m'intéresser aux motivations de femmes et d'hommes exerçant la profession d'enseignant-e. Le but est de comparer si les motivations sont différentes selon le genre.

Pour ce travail de mémoire, j'ai choisi de réaliser 7 entretiens avec 4 enseignantes et 3 enseignants qui travaillent tous dans le canton du Jura. J'ai sélectionné les personnes selon leur sexe et leurs années d'expérience dans l'enseignement. Je souhaitais également toucher plusieurs catégories d'âge. Les prénoms utilisés dans ma grille d'échantillonnage présentée ci-dessous sont des noms d'emprunt, pour un souci d'anonymat.

Tableau 2 : échantillonnage

Nom d'emprunt	Tranche d'âge	Sexe	Profession	Année(s) d'expérience	Profession des parents
Céline	20-25 ans	Féminin	Enseignante	Moins de 1 an	Opérateur en chimie, ASSC
Lucie	36-40 ans	Féminin	Enseignante	10 ans	Mère enseignante
Marie	51-55 ans	Féminin	Enseignante	30 ans	Mécanicien sur voiture, mère au foyer
Jessica	31-35 ans	Féminin	Enseignante-directrice	10 ans	Médecin, infirmière
Roland	51-55 ans	Masculin	Enseignant (Ancien directeur)	28 ans	Technicien génie civil et secrétaire de direction
Alexandre	31-35 ans	Masculin	Enseignant-directeur	9 ans	Secrétaire communal, mère au foyer
Hervé	56-60 ans	Masculin	Enseignant (Ancien directeur)	32 ans	Contremaître, sans profession

2.2.3 Procédure et protocole de recherche

Le premier contact avec ces enseignant-e-s a été établi au moyen d'un e-mail avec, en pièce jointe, ma lettre de demande (annexe 1), en les sollicitant à réaliser un entretien dans le cadre de mon travail de mémoire. Dans ma lettre de demande, j'ai expliqué de manière brève le thème de mon mémoire en exposant en quelques lignes ma problématique. Suite à ma demande d'entretien, les personnes plébiscitées pour cette recherche ont toutes répondu de manière positive à ma requête. Nous avons ensuite convenu de la date et du lieu pour réaliser l'entretien. Pour les sept enseignant-e-s, je me suis rendue dans leur classe après la fin de leur journée de travail.

Avant de débuter chaque entretien, j'ai remercié les personnes du temps qu'elles m'accordaient pour répondre à mes questions. Je leur ai demandé de signer le contrat de recherche, puis l'entretien a démarré. Je posais des questions figurant sur mon guide

d'entretien préparé dans le cadre de ma recherche. Les sept entretiens réalisés pour ce travail ont duré entre 35 et 60 minutes et ils ont tous été enregistrés dans le but de les retranscrire pour mon analyse de données.

2.2.4 Transcription

La transcription est une « technique permettant de faire l'inventaire des informations recueillies et de les mettre par écrit pour faciliter la lecture et l'analyse » (Cours de recherche, Pasche Gossin, 2016-2017). C'est aussi « une pratique minutieuse qui nécessite de prendre constamment des décisions pour traduire à l'écrit ce qui survient de l'oral » (Cours de recherche, Pasche Gossin, 2016-2017). Il ne faut pas non plus négliger le temps nécessaire à la transcription d'un entretien. Il est également conseillé de retranscrire rapidement après l'entretien afin d'avoir la mémoire fraîche pour tout ce qui a été dit. Selon Maulini (2008), pour la transcription, « l'essentiel est de restituer le propos de l'interviewé de manière claire, fidèle, compréhensible pour le lecteur et respectueuse pour l'orateur. Il s'agit ici de transcrire l'oral de façon non mécanique » (p. 1).

Concernant mon travail, je vais plutôt opter pour une transcription élaborée qui est moins détaillée que la transcription intégrale. Avec la transcription élaborée, le chercheur retouche plusieurs fois le texte en établissant quelques règles (Maulini, 2008) que je présente ci-dessous :

- a) En restaurant les négations (« C'était pas » devenant « Ce n'était pas »)
- b) Supprimer les hésitations comme « hum, euh, ben, etc. »
- c) En remplaçant une expression relâchée par un équivalent plus soutenu (« Je me gourais » devenant « Je me trompais »)
- d) Ajout de pronom comme « i va » devant « il va »
- e) Indiquer seulement les longs moments de silence, car ceux-ci peuvent montrer un moment où le sujet a des difficultés à répondre aux questions ou la question nécessite une réflexion.

2.2.5 Traitement des données d'analyse des données

La première étape est la transcription de tous les entretiens réalisés dans le cadre de mon travail qui donnera le corps à la partie « analyse » de mon travail. La seconde étape est celle de l'opération de l'imprégnation des données qui consiste à relire les entretiens, le but est de se familiariser avec le contenu des entretiens et de s'en imprégner.

La troisième et importante étape est celle de l'étiquetage des données. Le but est de faire ressortir des éléments pertinents et utiles qui serviront dans la partie « analyse ». Je vais donc

imprimer tous les entretiens pour avoir un support papier. Ainsi, je pourrai surligner et faire ressortir les informations utiles et nécessaires à l'analyse. Pour cela, j'utiliserai différentes couleurs pour faire ressortir les éléments que j'estime intéressants et pertinents. Chaque couleur correspondra à une thématique de mon guide d'entretien afin de m'aider à mettre en avant des éléments-clés issus des entretiens. Si je choisis cette façon de travailler, c'est pour catégoriser les réponses des interviews en les classant par catégories pour faciliter le travail de l'analyse et l'interprétation des données.

Je serai également attentive aux éléments nouveaux qu'apporteront mes entretiens et que je n'aurai pas évoqués dans ma problématique. Il s'agit par là d'un regroupement des données qui me facilitera la tâche pour l'analyse.

2.2.6 Méthodes et analyse

Le but de l'analyse des données qualitative vise « à extraire le sens des données, à comprendre la réalité observée telle qu'elle est vécue par les acteurs » (Cours de recherche, Pasche Gossin, 2016-2017). En approche qualitative, il existe deux types d'analyse des discours. Tout d'abord l'analyse linguistique et l'analyse thématique. C'est cette dernière que je vais retenir pour mon travail.

Selon Blanchet et Gotman (2007), l'analyse thématique a pour avantage :

D'identifier au sein d'un entretien les différents thèmes qui y sont abordés. Une fois ce premier travail effectué. Une séquence thématique sera comparée avec d'autres séquences portant sur le même thème, récoltées dans d'autres entretiens. On parle d'une analyse verticale, par opposition à l'analyse par entretien qui serait de type horizontal. Dès lors que l'on fait une analyse thématique, on établit une grille d'analyse qui comportera les thèmes et sous-thèmes qui seront analysés. (p. 18)

L'objectif lors de l'étiquetage des informations et du traitement des données a été de mettre en avant des thèmes qui sont ressortis lors des entretiens, c'est donc en toute logique que j'ai choisi l'analyse thématique.

Chapitre 3. Analyse et interprétation des résultats

3.1 *Les motivations à devenir enseignant-e à l'école primaire selon les femmes et les hommes*

Le thème des motivations à devenir enseignant-e est l'un des axes principaux de mon mémoire. Abordant les stéréotypes de genre tout au long de mon travail, un de mes objectifs de recherche consiste à identifier si les motivations à choisir la profession enseignante varient en fonction du genre. En effet, il est intéressant de comprendre si celui-ci a bien un impact sur les motivations exprimées par les femmes et par les hommes.

Les résultats de recherche font émerger trois types de motivations générées présentés dans le tableau ci-dessous :

Tableau 3 : les motivations de genre

	Hommes	Femmes
Motivations altruistes (Action de donner de la valeur à l'autre)	-	<p>« Pour moi, c'est le métier grâce auquel je peux changer le futur [...], sans vouloir transmettre mes valeurs, je pense que c'est par là qu'on peut faire changer des choses et puis c'est ça qui me tient le plus à cœur dans ce métier. » (Céline)</p> <p>« Je voulais travailler dans le monde éducatif avec des enfants (...) pour moi c'était vraiment une vocation ». (Lucie)</p>
Motivations intrinèques (Action de transmettre du savoir)	<p>« Mon travail c'est d'enseigner, de transmettre quelque chose ». (Hervé)</p> <p>« Ce qui m'intéressait là-dedans, dans la profession d'enseignant, c'était d'avoir cette transmission du savoir. J'ai toujours eu de la facilité à expliquer des choses et puis c'est vrai que c'est une thématique qui me plaisait bien ». (Alexandre)</p>	<p>« J'aime les enfants parce que j'aime le contact, j'aime le côté créatif [...] d'enseigner avec mes sentiments [...] d'y mettre tout mon cœur ». (Marie)</p> <p>« C'est de travailler avec des enfants et leur apprendre le savoir ». (Jessica)</p>

Motivations extrinsèques (Action provoquée par un événement extérieur)	<p>« Le choix de la conciliation de la vie familiale et de la vie professionnelle a été important pour moi dans le choix de carrière ». (Alexandre)</p>	<p>« Je pense que si on veut une famille, c'est chouette de se dire qu'on peut concilier vie de famille et vie professionnelle ». (Céline)</p> <p>« Je pense qu'il y a le fait d'avoir la possibilité d'aménager son temps de travail [...] il y a aussi le fait d'avoir beaucoup de temps libre à côté ». (Jessica)</p> <p>« C'est intéressant dans le sens où on peut quand même toujours travailler, mais aussi s'occuper des enfants sans devoir trop les donner. Il y a aussi toutes les vacances. [...] C'est un choix qui ne doit juste pas être un choix au niveau pratique, mais c'est vrai que ça peut motiver ». (Marie)</p>
--	---	---

Motivations altruistes

Pour la première catégorie de mon tableau, en ce qui concerne les motivations altruistes, Céline indique que, par ce métier, elle peut changer le futur. L'aspect mis en avant par cette enseignante est principalement la recherche d'une activité bénéfique à la collectivité. Pour Lucie, l'enseignement est sa vocation, elle axe sa motivation sur le fait d'apprécier de travailler avec des enfants.

Ce type de motivations, comme le précisent Berger et D'Ascoli (2011) peut être défini comme le souhait de « travailler avec des enfants ou des adolescents, de les aider à réussir ou de contribuer à l'amélioration de la société » (p. 115). En observant les résultats et en prenant en compte le genre, il en ressort que les motivations altruistes sont davantage évoquées de manière plus naturelle comme étant quelque chose d'important pour les femmes de mon panel. En effet, Céline et Lucie en parlent de façon plus spontanée que les hommes. Ainsi, une légère différence entre les femmes et les hommes peut être soulignée dans ce cas présent. Cette distinction de genre a déjà été remarquée par Alliata et al. (2005) qui soulignent: « Les candidates [...] se distinguent de leurs homologues masculins par un plus grand intérêt à avoir un impact sur la société [...] et à améliorer les compétences des élèves [...] » (p. 65). En effet, concernant les hommes, ceux-ci mettent principalement en avant les motivations intrinsèques que je vais développer ci-dessous.

Motivations intrinsèques

Pour le second type de motivations dites « intrinsèques », Hervé et Alexandre mettent en avant le fait de transmettre le savoir aux enfants, ce qui en fait leur principale motivation à exercer cette profession. Pour Marie, elle explique que sa motivation réside dans le fait qu'elle aime le contact, mais également le côté créatif de la profession. Quant à Jessica, elle se rapproche plus des propos des deux enseignants cités ci-dessus et évoque sa motivation à exercer cette profession dans le fait de pouvoir également transmettre du savoir aux enfants.

Les motivations intrinsèques, selon Berger et D'Ascoli (2011) sont définies comme la motivation à transmettre du savoir et à être en contact avec les enfants. Pour cette motivation-ci, lors de mes entretiens, ce sont principalement les hommes qui ont fait surgir cette notion de transmission du savoir. Ce partage de connaissance avec les élèves est pour eux des éléments importants dans la motivation à choisir cette profession. Dans le cas des enseignantes, Marie met en avant l'aspect créatif du métier et a donc un lien avec la matière même enseignée à l'école. Les femmes de mon panel mettraient plus en avant le côté affectif de l'enseignement, en évoquant le fait de travailler avec des enfants, contrairement aux hommes qui mettent donc plus en avant ce rapport au savoir. C'est également ce que relèvent Alliata et al. (2005) dans leur recherche concernant les femmes : « Ce sont également elles qui sont le plus attirées par un travail à relations humaines » (p. 64).

Les hommes choisis pour mes entretiens travaillent tous au cycle 2 et cela pourrait être une raison pour laquelle ils mettent davantage en avant la transmission du savoir alors que pour le cycle 1, la transmission du savoir reste importante, mais il y a également le côté « affectif » à prendre en compte.

Motivations extrinsèques

Ce dernier type de motivations est mis en avant par Alexandre et Jessica de manière personnelle. Pour le premier, il précise qu'une de ses motivations principales à exercer la profession était de pouvoir concilier vie professionnelle et vie de famille. Il en va de même pour Céline qui souligne les conditions d'exercice du métier favorisant également la conciliation de la vie de famille et de la vie professionnelle.

Ce type de motivations reste pour moi quelque chose de « tabou » dans la profession puisque, selon Berger et D'Ascoli (2011), il se rapporte « à l'obtention de récompense sous diverses formes » (p. 115). Pour les motivations extrinsèques, je peux donc évoquer la longueur des vacances, la rémunération ou encore les conditions d'exercice par exemple. En ce qui concerne le dernier exemple évoqué, je peux mettre en avant que la profession enseignante permet de concilier vie de famille et vie professionnelle et que donc, ce métier apporte une

flexibilité qui séduit Alexandre. En effet, il l'a exprimé comme étant l'une des motivations à avoir choisi cette profession et il en va de même pour Jessica. Ce sont les deux seul-e-s enseignant-e-s à avoir évoqué cette motivation de manière personnelle. En effet, les cinq autres enseignant-e-s interviewé-e-s dans le cadre de mon travail en ont également parlé, mais sans que cela soit une de leurs motivations personnelles. Comme je l'ai précisé, cette motivation reste difficile à faire ressortir chez les enseignant-e-s puisqu'elle n'est pas forcément la motivation attendue dans le corps enseignant, car, selon Berger et D'Ascoli (2011), elle doit être considérée à la lumière d'un caractère socialement peu désirable.

Pour terminer, je constate que les motivations altruistes et intrinsèques sont celles qui ressortent le plus fréquemment chez les sept enseignant-e-s interrogé-e-s pour ce travail. Au vu de mes différents entretiens, je relève une petite différence de genre au sein de la population enseignante que j'ai interrogée. En effet, les hommes axent plus leurs motivations sur le fait de transmettre du savoir (motivations intrinsèques) alors que les femmes y voient plus une profession de contact, donc sociale, avec les élèves et se projettent davantage dans les motivations altruistes.

3.1.1 Importance et impact du vécu de la scolarité chez les enseignant-e-s

Avant de s'engager dans la profession enseignante, tout individu est passé par le stade « apprenant » à l'école. Dans le cadre de mon mémoire, il est intéressant de se pencher sur le vécu de l'individu en tant qu'écolier et de savoir si sa scolarité l'a marqué et a eu un impact important dans sa motivation à choisir ce métier.

Dans les résultats de mes entretiens, il y a deux versions distinctes. D'une part, les enseignant-e-s qui avouent avoir été marqué-e-s par leur scolarité et par un-e enseignant-e en particulier et qui ont choisi cette profession en ayant été influencé-e-s par leurs souvenirs laissés par l'école et d'autre part, une enseignante qui a été découragée tout au long de sa scolarité et qui a dû se battre pour exercer sa profession.

Pour les enseignant-e-s, hommes comme femme, dont la scolarité les a poussé-e-s à choisir cette profession, elles et ils relèvent avoir été particulièrement marqué-e-s par un ou plusieurs enseignant-e-s pendant leurs années d'école :

« En première année, j'ai eu une maîtresse qui était formidable. Je l'ai eue pendant deux ans, c'était quelque chose de merveilleux ». (Hervé)

Pour Hervé, il s'agit de sa première maîtresse d'école. Lors de l'entretien, il dira qu'il en était amoureux. Cet entretien démontre déjà à quel point l'école et ses acteurs marquent à vie les personnes, que ce soit de manière positive ou négative.

La population interviewée souligne aussi le fait que d'anciennes et d'anciens enseignant-e-s ont été ou sont toujours des modèles pour elles et pour eux :

« J'ai eu beaucoup de chance d'avoir eu des enseignants incroyables et puis qui me servent encore aujourd'hui de modèle [...] j'ai envie de faire perdurer ce qu'ils m'ont transmis ». (Céline)

Céline indique également qu'elle désire aujourd'hui amener en classe ce qui lui a été transmis en tant qu'élève et que donc, elle souhaite transmettre à ses élèves actuels ce qu'elle a appris.

Alexandre a des propos similaires à ceux de Céline et indique avoir été marqué par un enseignant qui lui a donné l'envie d'en faire son métier :

« Je garde un très bon souvenir de mon enseignant en 5-6Harmos, il m'a marqué. C'était un des facteurs qui m'a motivé pour ce métier ».

Au contraire de ce qui a été évoqué jusqu'à présent, une enseignante que j'ai interrogée a, quant à elle, vécu de manière différente sa scolarité. Par ailleurs, elle affirme qu'elle souhaitait devenir enseignante depuis son enfance et qu'une enseignante l'a particulièrement marquée :

« Quand je suis allée à l'école enfantine, la maîtresse que j'ai eue m'a très bien comprise [...] j'ai eu une très belle relation avec ma maîtresse d'école enfantine ». (Marie)

Même si elle soulève que l'une de ses enseignantes l'a marquée, elle garde pourtant un souvenir délicat de sa scolarité et s'est vue aussi parfois découragée :

« On m'a découragé à faire cette profession, car j'avais quelques difficultés scolaires, je venais d'une famille germanophone, je ne parlais pas français [...] mon vocabulaire n'était pas développé. [...] Il faut se battre quand on veut quelque chose ». (Marie)

Pour comprendre davantage l'impact du vécu de la scolarité sur l'individu, je constate l'importance de l'influence du milieu social que ce soient chez les femmes, comme chez les hommes de mon panel: trois chercheurs Schutz, Crowder et White (2001) cités par Berger et D'Ascoli (2011) expliquent qu'il y a « trois sources d'influence majeures sur le développement de cet objectif : la famille (transmission verticale), les anciens enseignants (transmission oblique) ainsi que, dans une moindre mesure, les pairs (transmission horizontale) » (p. 122). Dans ce cas-ci, je m'intéresse à la transmission oblique qui fait directement appel aux anciennes et anciens enseignant-e-s. Schutz, Crowder et White (2001) cités par Berger et D'Ascoli (2011) indiquent encore :

Pour chacune des trois sources d'influence (famille, anciens enseignants et pairs), les transmissions s'expriment selon des modalités potentiellement multiples : suggestions de devenir enseignant, encouragements, influence du modèle d'un ancien enseignant, exposition de la personne à des expériences d'enseignement ou encore découragements à devenir enseignant. (p. 122)

En effet, en revenant à mon échantillon, je peux identifier que toutes les enseignantes et tous les enseignants ont vécu cette transmission oblique de manière positive, sauf Marie qui a été découragée par le corps enseignant à choisir cette profession.

Chaque enseignant-e garde donc un souvenir très ancré et propre à elle et à lui de sa scolarité. Tout individu se forge ses propres souvenirs de l'école et je constate que les femmes et les hommes de mon panel ont presque tous été marqués par leur parcours scolaire, que ce soit de manière positive ou négative. Il convient de dire que la scolarité marque chaque individu et qu'elle peut avoir un impact sur le choix d'une profession. Lortie (2002), cité par Berger et D'Ascoli (2011), confirme que « le grand nombre d'années passées sur les bancs de l'école marque profondément chaque individu » (p. 123). En effet, Berger et D'Ascoli ajoutent que « certains s'identifient à l'un de leurs enseignants, au point de vouloir réaliser une carrière professionnelle similaire » (p. 123). Céline se retrouve dans ce cas présent, car elle souhaite reproduire le modèle de son enseignant dans son propre enseignement actuel. Postic et al. (1990) appuient encore davantage cet aspect :

Il est intéressant de constater que, statistiquement, une liaison existe entre le fait de reconnaître l'attrait pour un professeur dans sa vie d'élève et le fait d'apprécier en premier lieu dans le métier d'enseignant le contact avec les jeunes. (p. 34)

Cette transmission oblique montre à quel point le vécu de la scolarité est un facteur important à prendre en compte dans la trajectoire professionnelle, mais aussi dans la motivation à s'engager dans cette profession. D'ailleurs Postic et al. (1990) ajoutent encore que « l'attraction ou le rejet de la fonction enseignante s'enracine dans l'histoire vécue par le sujet en tant qu'élève dans la situation scolaire, dans les affects qui l'ont marqué » (p. 26). En effet, la scolarité d'une personne peut déjà, dès son plus jeune âge, influencer son avenir professionnel au travers des choix qui seront faits après la scolarité. L'aspect de l'école est bien sûr important pour chaque individu, mais il n'est pas le seul à entrer en ligne de compte. Il faut aussi se questionner sur l'influence de l'entourage de la personne.

3.2 La trajectoire professionnelle des enseignant-e-s

Chaque individu a sa trajectoire professionnelle personnelle, selon ses choix, ses envies, les changements qu'il a voulu effectuer dans sa vie. Dans le cadre de mon mémoire, je souhaite identifier les facteurs qui ont amené les différent-e-s enseignant-e-s de mon échantillonnage à s'orienter vers la profession enseignante. Dans une perspective de stéréotypes de genre, il est intéressant de comprendre pourquoi ces femmes et ces hommes ont choisi cette voie. Pour les hommes, il s'agit davantage d'une « transgression » (Mosconi, 2011, p. 2) dans leur choix professionnel puisque de moins en moins d'hommes se tournent vers cette profession.

L'objectif est donc de se pencher sur cette question et de savoir comment leur famille a influencé leur trajectoire et a accueilli leur choix de carrière, que ce soient pour les hommes ou pour les femmes.

Chez la population enseignante interrogée, les trajectoires et choix professionnels peuvent être catégorisés en trois thèmes : pour certain-e-s enseignant-e-s de mon panel, s'orienter vers cette profession a été toujours été une évidence, elles et ils ont donc toujours souhaité travailler dans le milieu éducatif. Pour d'autres, il pouvait s'agir de l'influence du milieu familial par le fait que l'un des parents soit enseignant ou alors d'un changement d'orientation dans les études :

➤ **Volonté de travailler dans le milieu éducatif**

Cet aspect est celui qui est ressorti le plus fréquemment chez les enseignant-e-s de mon échantillonnage, lors de leur choix de trajectoire professionnelle. En effet, dès le début de leurs études, leur souhait a été de travailler dans le milieu scolaire, mais pas forcément à l'école primaire dans un premier temps pour deux hommes de mon panel : « *J'étais fixé dans l'enseignement même si initialement, je visais le secondaire un voire deux* ». (Alexandre) ; « *J'ai commencé mon parcours professionnel en étant sûr que je voulais devenir enseignant de physique au lycée* » (Roland).

Si j'observe les deux résultats mentionnés ci-dessus pour Alexandre et Roland, je constate que les deux hommes avaient, au début de leur trajectoire professionnelle, des ambitions plus hautes que l'enseignement primaire et préféraient tous les deux le secondaire 1 voire 2. Dans le cas d'Alexandre, il s'est redirigé vers l'enseignement suite à un échec dans ses études : « *A l'université, j'ai fait face à un échec en formation, donc je me suis redirigé vers le primaire, ce qui était pour moi une très bonne chose en fait* ».

Postic et al. (1990) donnent une piste pour expliquer la contrainte d'Alexandre :

Le choix d'une profession ne relève pas toujours d'une décision rationnelle. D'une part, certains déclencheurs peuvent être conjoncturels et dus à des circonstances extérieures (nécessité à abandonner des études longues pour des raisons financières ou familiales), ou peuvent résulter de barrages (échec à des concours). Alors le sujet est soumis à des contraintes et il les surmonte par l'option qu'il prend de devenir enseignant. (p. 26)

Par contre, Marie a toujours eu la volonté de devenir enseignante dans un degré très précis : « *Depuis l'école enfantine, j'ai toujours dit que j'aimerais devenir maîtresse d'école enfantine* ». Elle prend donc une position très claire dans le choix de sa trajectoire professionnelle et parle de sa profession comme étant un rêve qu'elle avait depuis sa plus petite enfance. Alliata et al. (2005), en reprenant les chiffres de leurs études, ils notent

que « 19% des candidates exprimaient « depuis toujours » la volonté de travailler dans l'enseignement (versus seulement 6% des candidats) » (p. 6). En effet, je peux souligner que, par rapport au texte d'Alliata et al. (2005), les femmes auraient donc tendance à avoir fait le choix d'exercer la profession enseignante dans le primaire plus précocement que les hommes.

➤ **Suivre l'exemple d'un parent ou d'un membre de la famille**

Pour Lucie, le souhait de travailler dans le monde éducatif a été une évidence puisque sa mère était elle-même enseignante : « *Pour moi, c'était une vocation. L'exemple de ma maman peut être aussi une bonne raison* ».

Pour Jessica, il y a également eu l'influence d'un membre de sa famille dans le choix de sa profession : « *Mon frère a bifurqué sur l'enseignement à peu près en même temps que moi j'ai choisi d'entrer dans la profession* ».

Si je reviens sur les propos de Lortie (2002) cité par Berger et D'Ascoli (2011), « une autre forme de continuation, nommée « continuation familiale », consiste en l'adoption d'un métier similaire à celui de l'un ou de ses deux parents » (p. 123), ce qui est le cas de Lucie en suivant la profession de sa mère. En effet, Lucie s'est faite une représentation de la profession à travers ce qu'elle percevait chez son parent exerçant dans l'enseignement et a donc été fortement influencée quand elle a dû faire un choix d'orientation professionnelle. Pour Lortie (2002), cela peut également s'expliquer par « la transmission parentale de valeurs concordantes à celles en vigueur dans le métier d'enseignant » (p. 123). Je remarque que la famille proche, que ce soient les parents ou les frères et sœurs, peut véhiculer des valeurs que les personnes veulent reproduire dans leur vie d'adulte et elle peut donc avoir également une influence très importante dans le choix d'orientation de leur entourage. Le fait d'avoir un parent ou un autre membre de la famille qui enseigne peut inciter le jeune individu à suivre la même trajectoire et à rester dans une certaine ligne familiale.

➤ **Réorientation professionnelle**

Il arrive également de changer de trajectoire professionnelle avant de trouver celle qui convient aux individus et dans ce cas-ci de s'orienter vers la profession d'enseignant-e. Cela a été le cas pour deux enseignantes de mon échantillonnage qui ont chacune fait des études différentes avant de se réorienter vers la profession de l'enseignement : « *J'ai commencé une école d'ingénieurs en conception mécanique et design industriel et au bout de 6 mois, j'ai arrêté parce que je voyais que ce n'était pas du tout ma voie* ». (Céline) ; « *Je voulais d'abord faire de la psychologie et cela ne m'a pas plu [...] et ensuite j'ai fait un stage en crèche et je me suis rendue compte que j'aimais bien travailler avec les enfants* ». (Jessica)

Dans le cas de Céline et Jessica, Negroni (2007) explique : « Il apparaît que ce qui est récurrent dans les situations de reconversion, c'est la volonté de rompre avec une situation d'emploi antérieure et le désir de changement » (p. 5). En effet, tout individu peut se rendre compte à un moment donné dans sa vie que sa situation professionnelle ne lui convient plus pour différents motifs. Cela est également valable lorsque l'individu se lance dans des études. Pour Céline et Jessica, il s'agit d'un désir de changement, de trouver une autre voie qui correspondrait peut-être plus à leurs attentes professionnelles et davantage à leurs valeurs. Ainsi, la bifurcation dans le cas des deux enseignantes est à percevoir comme bénéfique, car elles enseignent désormais toutes les deux et ont donc trouvé un épanouissement professionnel et certainement personnel après avoir changé de trajectoire.

➤ **Les hommes plus ambitieux que les femmes ?**

En conclusion, je constate que les trajectoires des individus peuvent être très différentes, selon leur vécu, leur situation personnelle, familiale ou leur ambition. Pour Alexandre et Roland, ils avaient des ambitions plus hautes que toutes les autres enseignantes de mon panel. Le fait de finalement choisir l'enseignement primaire pour les deux hommes peut être expliqué par Devineau (2007) : « Particulièrement dans le cas des hommes, le maintien dans des professions très féminisées peut être, certes, le témoignage d'un repli « faute de mieux » [...] » (p. 84). Cette « faute de mieux » (Devineau, 2007, p. 84) a été particulièrement ressentie chez Alexandre qui, après un échec dans le secondaire, s'est rabattu sur l'école primaire. En effet, les femmes de mon panel, hormis Céline, n'avaient pas à l'esprit l'ambition d'exercer une fonction en envisageant une carrière lorsqu'elles ont dû choisir une profession. Je suppose donc qu'au XXI^{ème} siècle, les mentalités ont du mal à évoluer et la femme, contrairement à l'homme, doit faire des choix entre sa vie professionnelle et familiale. En effet, selon Testenoire (2001) :

La compréhension de ce qui se joue dans l'espace professionnel ne peut s'effectuer sans prendre en compte les rapports que les femmes et les hommes ont à la carrière. La perspective d'une carrière requiert une capacité d'individualisation et un sentiment de maîtrise de son avenir professionnel qui sont inégalement partagés par les hommes et les femmes. (p. 118)

De par ce fait, je peux souligner, à travers mon panel, une légère distinction entre les hommes et les femmes dans une perspective d'ambition professionnelle dans l'enseignement.

3.2.1 Le choix de la profession au regard du genre vu par les familles

L'influence de la famille dans le choix des professions est un élément important à prendre en compte dans l'orientation de tout individu. L'orientation est encore souvent marquée par le genre, comme évoqué par Mosconi (2011).

En observant les résultats des enseignant-e-s interrogé-e-s à propos de la réaction de leur famille lors de l'annonce de leur choix de se lancer dans l'enseignement, tous ont eu une réaction positive, voire très positive de leur famille quant à leur choix d'orientation professionnelle, que ce soient les femmes ou les hommes. Voici de manière plus précise les réponses des différent-e-s enseignant-e-s présenté-e-s sous forme de tableau en distinguant encore une fois le genre :

Tableau 4 : les réactions familiales en fonction du genre

	Femmes	Hommes
Réactions des familles	<p>« Je pense que mes parents savaient déjà avant moi que j'allais devenir enseignante [...] ils ont réagi positivement en se disant que j'avais trouvé ma voie ». (Céline)</p> <p>« Mes parents m'ont toujours accompagnée dans ce rêve de devenir enseignante et ils ont toujours tout mis en œuvre pour que je puisse réussir ». (Marie)</p> <p>« Ils étaient soulagés que je choisisse de faire quelque chose de ma vie ». (Jessica)</p>	<p>« J'avais 23 ans donc mes parents étaient contents de savoir que j'avais du travail [...] c'était l'essentiel, je n'ai eu aucune pression de qui que ce soit ». (Hervé)</p> <p>« Ils étaient ravis, contents et surtout fiers parce qu'un enseignant il y a 25 ans était beaucoup plus considéré ». (Roland)</p> <p>« Ils étaient ravis de mon choix de carrière ». (Alexandre)</p>

Je souligne que tout mon échantillonnage n'a pas été inquiété par la réaction de leur famille en leur annonçant leur choix de carrière. En effet, les enseignant-e-s de mon panel ont tous obtenu des réactions positives de la part de leur entourage. En ce qui concerne plus particulièrement la gent féminine, pour Céline, je relève que ses parents la voyaient déjà enseignante alors qu'elle avait envisagé une autre voie, celle d'ingénierie et qu'elle s'est finalement rabattue sur ce choix. Quant à Marie qui a toujours voulu être enseignante, elle a toujours pu s'appuyer sur ses parents qui l'ont encouragée à réaliser le métier rêvé. Les parents de Jessica, eux, éprouvaient de la satisfaction à ce que leur enfant trouve sa voie.

Concernant la gent masculine, ils sont tous unanimes en évoquant le fait que leur entourage était également très satisfait de leur choix de carrière pour différentes raisons : trouver du travail (Hervé), profession considérée (Roland), choix de carrière (Alexandre).

Un des éléments que je relève est que pour Hervé et Roland, cela fait désormais plus de 25 ans qu'ils exercent la profession enseignante. Ils ont donc commencé à travailler dans les années 1990. Je peux émettre l'hypothèse que les parents de Roland ont approuvé le choix de leur fils parce qu'il y a 25 ans, la profession était encore estimée. Comme le souligne Cacouault-Bitaud (2001), « lorsqu'on dit qu'une profession se dévalorise, c'est par rapport à une situation antérieure supposée plus brillante » (p. 103). Je suppose que leurs parents avaient encore une vision positive de la formation et en auraient peut-être eu une différente si leur fils leur disait qu'il souhaitait devenir enseignant en 2018.

Pour les enseignantes, comme je l'ai souligné, les familles ont toutes eu des réactions positives suite à leur choix professionnel. Contrairement à une vieille image de la société de la femme restant à la maison et élevant ses enfants, celle-ci a évolué aujourd'hui pour laisser place aux femmes sur le marché du travail. Même si les domaines où celles-ci travaillent sont encore relativement restreints comme l'enseignement, la santé (Vouillot, 2007), leurs familles sont satisfaites d'avoir choisi une profession permettant à leur fille de s'épanouir professionnellement et d'avoir un salaire indépendant.

3.3 La féminisation de l'enseignement et la désertification masculine, problème ou phénomène de société...

L'association suisse allemande *Männer an die Primarschule* s'alarme de voir de moins en moins d'hommes dans la profession d'enseignant-e. De plus, l'association estime que cela en devient un vrai problème de société et qu'il faut s'atteler à lutter contre celui-ci. Lors des entretiens, les enseignant-e-s de mon panel ont donné leur point de vue à ce sujet et ils expliquent également comment ils perçoivent cette situation qu'ils vivent au quotidien. De plus, je leur ai demandé ce qu'apporterait un plus grand nombre d'hommes dans l'enseignement primaire. Pour présenter mes résultats, le choix de différencier les propos des femmes et des hommes pour observer si leur point de vue diffère selon le genre me semble judicieux. Je présente ci-dessous les réponses obtenues des femmes puis celles des hommes :

➤ La faible mixité professionnelle dans la profession d'enseignant-e- vue par les femmes

Sur les quatre femmes qui ont répondu à mes questions, trois d'entre elles ne considèrent pas cette situation comme un véritable problème, mais indiquent qu'elles regrettent le peu d'hommes à l'école primaire. Elles insistent sur le fait qu'il est important pour les élèves d'avoir, durant leur scolarité, des figures féminines et masculines comme le relèvent Marie, Céline et Jessica :

« Ce n'est pas un problème, mais c'est dommage, car je trouve toujours bien qu'on puisse échanger entre hommes et femmes [...] ça donne une ouverture d'esprit et ensuite pour les enfants, je pense qu'ils s'identifient à une image féminine, mais on pourrait aussi s'identifier à une image masculine ». (Marie)

« Un problème je ne pense pas [...], mais je pense effectivement que cela serait plus sain dans le développement des enfants et surtout pour casser ces barrières de genre [...] pour les élèves, je pense que c'est bien de leur montrer qu'en tant qu'homme ou en tant que femme, on peut faire les mêmes métiers ». (Céline)

« Je ne pense pas que ça soit un problème, mais je pense que c'est important de côtoyer pour un enfant des figures masculines et féminines ». (Jessica)

Pourtant, Lucie a les mêmes arguments que ses autres collègues féminines, mais elle tient un discours différent, estimant que la situation actuelle est un réel problème :

« Oui le manque d'enseignants à l'école primaire est un problème parce que je pense que pour un élève, fille ou garçon, c'est important d'avoir un homme à un moment donné dans sa scolarité. Avoir une figure masculine et féminine lui permet d'avoir un bon équilibre ». (Lucie)

Les trois enseignantes s'accordent à dire que la désertification masculine n'est pas un problème en soi. Cependant, elles estiment qu'il est important pour l'enfant d'avoir, durant sa scolarité, une figure masculine et féminine à l'école pour le bien de son développement.

Marie explique cet aspect par une évolution même au sein des familles : « *J'ai commencé d'enseigner il y a 35 ans, il n'y avait pas de famille monoparentale, il n'y avait pas de famille recomposée, c'était encore toutes des familles qui restaient des familles et l'enfant avait cet exemple à la maison* ». Aujourd'hui, la situation a changé, les divorces ont augmenté et cette perception de la famille « idéale » n'existe plus comme c'était le cas auparavant. Pour elles, suite à ce changement société, les enfants ont donc besoin de repères féminin et masculin à l'école pour construire leur identité personnelle, comme le souligne Tap (1985) : « L'identité se construit dans la confrontation de l'identique et de l'altérité, de la similitude et de la différence » (p. 3). Cette différence est à retrouver à l'école pour les enfants en ayant des enseignant-e-s des deux sexes. Vouillot (2007) ajoute encore que « les identités se construisent dans les contours de la féminité/masculinité et ont besoin d'être affirmées et confirmées par le regard des autres » (p. 79).

➤ **La faible mixité professionnelle dans la profession d'enseignant-e- vue par les hommes**

Qu'en est-il du côté des hommes ? Pour les trois enseignants interrogés, ils soulèvent, comme chez leurs consœurs féminines, que la situation n'est pas un problème. Néanmoins, pour Roland, le souci réside dans la mixité à proprement parler dans les écoles et en parle avec

une touche d'humour : « *Ce n'est pas un problème en soi, je ne pense pas que ce soit un problème dans l'éducation donc. C'est un problème en salle des maîtres parce qu'on ne s'entend plus (rire)* ». Il ajoute encore que « *cela peut être un problème pour l'ambiance d'une école parce qu'il y a un certain équilibre qui doit se faire* », conclut-il.

Concernant Hervé, il rejoint davantage le point de vue des enseignantes en s'interrogeant sur la question dans une perspective d'évolution des élèves :

« Le problème c'est par rapport aux enfants, de se dire que depuis l'école enfantine jusqu'en 8Harmos, ils n'ont eu que des maîtresses, j'ai l'impression qu'il manque une patte masculine à un moment donné ».

Selon Alexandre, comme ses deux confrères, il estime que ce n'est pas un problème. Par contre, il perçoit la situation dans une perspective d'avenir et d'un point de vue d'occupation des postes :

« Ce n'est pas un problème [...] je dirais qu'on n'a pas besoin d'avoir plus d'hommes tant que les fonctions nécessaires sont assumées ».

L'élément majeur qui ressort des entretiens est que le manque d'enseignants masculins n'est pas un problème aux yeux des six enseignant-e-s, sauf pour Lucie. Par contre, la majorité d'entre eux perçoivent la situation comme étant un manque pourtant nécessaire à l'élève, celui d'avoir une représentation masculine et féminine durant sa scolarité. Seule une enseignante qualifie la situation de problématique non pas pour une question d'équilibre de collègues à la salle des maîtres, mais bel et bien pour l'éducation des enfants. Ce sont donc davantage les enseignantes qui pointent le fait qu'il est important pour les élèves d'avoir une représentation masculine et féminine à l'école.

En ce qui concerne la mixité entre les collègues féminins et masculins, les enseignant-e-s interrogé-e-s n'ont pas forcément axé leur réponse de ce point de vue, sauf Hervé qui craint une dégradation de l'école. Les enseignant-e-s de mon panel ont donc avant tout orienté leur réponse sur le bien-être de l'élève, son évolution au sein de l'école en laissant de côté la question de la mixité entre professionnelles et professionnels de l'enseignement de l'école primaire.

3.3.1 Les causes de la désertification masculine dans l'enseignement perçues par les enseignant-e-s

Lors de mes entretiens, j'ai exposé aux enseignant-e-s de mon panel la féminisation et la désertification masculine de la profession par des chiffres de l'OFS (Office fédéral de la statistique) démontrant que le taux d'hommes enseignant à l'école primaire poursuit sa chute en Suisse. Le dernier objectif de ma recherche a été de questionner les enseignant-e-s à ce

sujet pour recueillir leur opinion sur la question et pour comprendre comment eux-mêmes vivent et ressentent cette situation. Les résultats sont exposés sous forme de tableau afin de différencier les réponses des femmes et des hommes. L'idée est de comparer si les deux genres ont la même opinion sur la question de la désertification masculine dans l'enseignement primaire. Le tableau est également présenté sous forme de thèmes qui sont le plus souvent sortis lors des entretiens.

Tableau 5 : la désertification masculine vue par les femmes et les hommes

Désertification masculine	Femmes	Hommes
L'enseignement : une voie de garage, pas de possibilité de carrière	« Les hommes ont de l'ambition, ils s'ennuient vite ». (Jessica) « Peut-être que les hommes la choisissent moins parce qu'il y a d'autres professions qui permettent de gravir les échelons ». (Lucie)	« L'enseignement est une voie de garage [...] si on veut sortir du métier d'enseignant, on a très peu de débouchés ». (Alexandre) « Peut-être que pour un homme, il n'y a pas d'avenir, ce n'est pas un métier de carrière ». (Hervé)
Les hommes moins à l'aise avec les enfants	« Il y a des hommes qui ne sont pas prêts à enseigner avec des enfants ». (Marie)	« On a l'impression que ce sont des plus petits et que les hommes sont moins à l'aise vis-à-vis des plus petits enfants que les femmes ». (Roland)

Selon les résultats présentés dans le tableau, deux thèmes se dégagent de manière plus précise : il s'agit premièrement du manque de perspective de carrière dans l'enseignement primaire et, secondement, le fait que les hommes seraient moins à l'aise avec les enfants avec cette idée de « materner ».

1. L'enseignement : une voie de garage

Cette première explication a été évoquée par quatre enseignant-e-s sur les sept de mon panel et cela en fait le premier argument mis en avant pour cette thématique de désertification masculine de la profession enseignante. Le manque de possibilité de carrière selon Alexandre, Lucie et Jessica, le fait de ne pas pouvoir gravir les échelons selon Hervé, sont deux facteurs qui, selon les enseignant-e-s interrogé-e-s, que ce soient les hommes ou les femmes, expliqueraient en partie pourquoi les hommes se désintéressent tant aujourd'hui de la profession enseignante.

Tous s'accordent à dire que la perception de non-carrière dans l'enseignement pousse les hommes à se diriger vers d'autres professions, quitte à commencer par un salaire plus bas, pour ensuite gravir les échelons. Pour Cacouault-Bitaud (2001), « les hommes, surtout « les ambitieux », quittent un bateau en perdition » (p. 104) aujourd'hui parce que ceux-ci ne trouvent plus de satisfaction à travailler dans l'enseignement primaire.

2. Les hommes moins à l'aise avec les enfants

Le second thème qui est ressorti lors des entretiens serait que les hommes se sentent moins à l'aise vis-à-vis des enfants. D'ailleurs, Marie et Roland se rejoignent à ce propos. En effet, il y aurait ce côté « maternant » qui bloquerait certains hommes à devenir enseignants dans le primaire. Les femmes seraient davantage à leur place dans cette profession, au côté d'enfants, comme le souligne Jaboin (2010) :

Les stéréotypes sociaux, inscrits dans les mentalités – notamment la naturalisation des compétences « féminines » dont la notion d'instinct maternel est le paragon – semblent donc toujours déterminer en grande partie la conception des tâches et la répartition des rôles entre les hommes et les femmes au sein du groupe professionnel formé par les enseignant-e-s du premier degré, comme dans l'ensemble de la société. (pp. 34-35)

Ainsi, je souligne que, selon des stéréotypes sociaux toujours bien ancrés dans notre société, les femmes seraient donc encore « dotées » de compétences que les hommes n'auraient visiblement pas ou encore moins qu'elles. Il s'agit surtout dans cette perception que l'enseignement soit fait pour les femmes, car elles auraient d'instinct cette approche « maternante » faisant défaut aux hommes. Ces aspects, toujours véhiculés par ces stéréotypes, semblent encore être bien présents pour les enseignant-e-s de mon panel. Jaboin (2010) ajoute encore que :

Cette « supériorité » de genre peut être revendiquée par les hommes eux-mêmes qui, pour certains, considèrent également que, par essence, les femmes sont plus affectives, plus imprévisibles. Le fonctionnement et/ou la qualité du travail d'équipe sont donc évalués en partie à l'aune des stéréotypes de genre, représentations alibis, qui sont autant d'obstacles à l'engagement d'une réflexion sur les rapports sociaux de sexe. (p. 38)

3.3.2 Les hommes et le rapport au cycle 1

Pour le peu d'hommes restant à l'école primaire, je peux encore m'interroger sur le fait qu'une infime partie d'enseignants travaillent dans le cycle 1. Ce chiffre est quasi nul lorsqu'on parle du degré 1-2H. Dans mon analyse, je souhaite faire ressortir les propos des hommes et des femmes sur le fait que la gent masculine est très peu présente au premier cycle de la scolarité, en les distinguant une nouvelle fois par le genre. Le but étant d'observer si les arguments concernant cette problématique diffèrent entre les femmes et les hommes :

➤ **Le cycle 1 vu par les hommes**

Il faut souligner que les trois enseignants que j'ai interrogés ont tous enseigné quelque temps à l'école enfantine. Alexandre, Hervé et Roland s'accordent à dire que ce ne sont visiblement pas les degrés dans lesquels ils souhaitent enseigner pour diverses raisons :

« Je ne me verrais pas du tout enseigner à l'école enfantine parce que ça m'énerverait trop, je n'aurais pas la patience, j'aurais l'impression d'avoir des enfants qu'il faut éduquer ». (Roland)

« J'y vais volontiers un jour ou deux, mais après non [...] l'école enfantine c'est chouette, mais moi je n'y arriverai plus au bout d'un moment, ça m'énerve ». (Hervé)

Alexandre a des propos un peu plus nuancés par rapport à ses deux confrères, mais il relève toutefois qu'il ne se verrait pas enseigner de manière permanente à l'école enfantine :

« Durant la première et deuxième année où je travaillais à Delémont, j'avais deux heures par semaine d'EPS avec une classe d'école enfantine. [...] c'était une année qui était chouette [...], mais il y avait ce côté de frustration, car finalement ils n'atteignent jamais l'objectif, je sais que je ne pourrai pas faire ce travail longtemps ».

Au vu de ces résultats, je relève donc que les trois enseignants ci-dessus ne se verrait pas enseigner à l'école enfantine. Cette notion d'« énervement » ressort d'ailleurs chez Roland et Hervé. Chez Alexandre, c'est plutôt le côté « frustrant » qui intervient dans ses propos. Les trois enseignants interrogés pour mon mémoire s'accordent à dire qu'ils ne se voient pas travailler sur le long terme en 1-2H, car cela ne leur apporterait pas tout ce qu'ils souhaitent en tant qu'enseignants vis-à-vis de leurs élèves. D'ailleurs, selon Jaboin (2010), « les hommes considèrent, plus souvent que les femmes, qu'exercer en PS (petite section) est un « autre métier », mettant ainsi à distance la toute petite enfance, estimée ne pas relever autant des fonctions d'enseignement » (p. 39).

➤ **Le cycle 1 vu par les femmes**

Pour les enseignantes, à propos de leur perception du manque d'hommes au cycle 1, les avis sont plus divergents sur la question et elles soulignent :

« Je pense qu'un homme qui dit qu'il veut enseigner à l'école enfantine, c'est mal perçu puisqu'il y a des gens qui pourraient faire des amalgames qui n'ont pas lieu d'être avec la pédophilie ». (Céline)

« Il y a quand même cette idée que le jeune enfant c'est plutôt la femme qui s'en occupe. [...]. Il y a aussi sûrement le fait qu'un homme qui va être avec de jeunes enfants va devoir toujours faire très attention à ce qu'il fait ». (Jessica)

Céline et Jessica évoquent le fait que de travailler avec les jeunes enfants peut être mal perçu dans la société et glissent même le terme « pédophilie ». A ce sujet, Jaboin (2010) explique que « dans le champ de la petite enfance, la plupart des recherches ont rendu compte des rapports sociaux de sexe à travers le prisme de la peur de « pédophilie » masculine, largement médiatisée » (p. 35). Je constate que le facteur de la pédophilie est une éventualité permettant en partie d'expliquer pourquoi les hommes ne souhaitent pas enseigner dans les plus petits degrés de la scolarité. Cet aspect très négatif pourrait donc retenir certains hommes à travailler dans ces degrés-là.

Pour Lucie, par contre, elle met davantage en avant un autre stéréotype : « Je pense qu'une femme sera peut-être plus maternante et plus à l'écoute qu'un homme. » En effet, selon Delcroix (2011), « un exemple de stéréotype, c'est, au-delà de celui de professeur, celui-là même du professeur-femme qui présente des attributs de maternage, de douceur, de compréhension » (p. 31). Finalement, c'est ce que Lucie fait ressortir dans ses propos et je me rends compte une nouvelle fois que les stéréotypes ont encore la part belle dans les mentalités de notre société.

En conclusion, je peux distinguer des opinions différentes à ce sujet entre les femmes et les hommes de mon panel. Les hommes craignent de vite s'ennuyer dans les petits degrés et de ne pas être satisfaits d'un point de vue professionnel concernant la transmission du savoir et le fait de pouvoir mener des discussions avec les élèves. Cependant, pour les femmes, elles estiment que cette perspective sociétale très négative de voir un homme enseigner en 1-2H peut être un facteur pouvant les freiner à envisager d'enseigner dans ces degrés-là.

Conclusion

Arrivant désormais à la conclusion, je souhaite tout d'abord mettre en avant les principaux aspects qui sont ressortis et que j'ai trouvés pertinents dans l'analyse de mon travail. Puis, je reviendrai sur les apports, les limites de ce travail ainsi que les pistes de réflexion à développer dans une continuité de ce mémoire.

Le premier aspect pertinent à relever dans ce travail est que j'ai pu constater une légère différence genrée entre les femmes et les hommes concernant la motivation à devenir enseignant-e. En effet, les femmes de mon panel sont plus sensibles que les hommes à l'aspect « humain » de la profession qui fait référence aux motivations altruistes, ce désir de travailler avec les enfants. Contrairement aux femmes, les hommes de mon panel ont davantage évoqué la transmission du savoir, en lien avec les motivations intrinsèques, comme étant leur principale motivation à exercer la profession. Au départ de mon travail, d'un point de vue personnel, je ne pensais pas que les résultats allaient démontrer une différence genrée sur les motivations à exercer une profession. Dans une autre perspective de travail, je me demande si les motivations à exercer dans telle ou telle profession sont souvent aussi genrées ou si l'enseignement constitue une exception. Cela aurait pour signification que les femmes et les hommes auraient des perspectives différentes dans leur motivation à exercer une profession.

Le second aspect évocateur ressortant de mes analyses est que les hommes de mon panel, pour deux d'entre eux, avaient pour ambition une carrière professionnelle plus haute que l'école primaire alors que les femmes de mon panel, n'avaient pas la même ambition que les hommes. Je me questionne alors si, dans notre société, les femmes avaient moins d'ambition que les hommes à viser des postes hiérarchiquement plus élevés, typiquement dans l'éducation. Ne se sentent-elles pas capables de gravir les échelons ? Il y a bien sûr le facteur « conciliation » à prendre toujours en compte. En effet, je constate que les femmes ont toujours en tête le fait qu'elles doivent faire un choix entre embrasser une carrière professionnelle ou choisir une profession leur permettant de concilier vie de famille et vie professionnelle. Je relève qu'aujourd'hui encore les femmes sont plus confrontées à ce choix cornélien que les hommes. Arrivant au terme de ce mémoire, j'ai tout de même le sentiment que la société met surtout en avant le fait que ce sont aux hommes d'envisager des carrières professionnelles et moins aux femmes. Bien sûr, les mentalités évoluent quant à la place de la femme dans la société, mais les changements prennent du temps et c'est le cas de ce questionnement. En poussant la réflexion plus loin, une preuve évidente est qu'à l'heure actuelle en Suisse, l'égalité salariale n'est toujours pas atteinte dans tous les domaines professionnels et que les femmes sont parfois moins payées que les hommes pour le même travail. En effet, afin de faire un lien

avec l'actualité, il suffit de constater ce qui s'est passé dernièrement au Conseil des Etats. En effet, le mercredi 28 février 2018, ce dernier a renvoyé en commission le projet de révision de la Loi sur l'égalité. Cet exemple démontre qu'il y a encore du travail pour que la femme soit reconnue comme étant l'égale de l'homme.

Le troisième et dernier aspect que j'évoquerai dans ma conclusion est que les hommes de mon panel se montrent récalcitrants à l'idée de travailler dans les plus petits degrés de la scolarité. « Énervement », « impatience », « ennui » sont des mots qui sont ressortis dans les résultats. Les enseignants de mon panel préfèrent la confrontation, le débat avec les élèves, le fait d'avoir moins ce côté « affectif » qui est plus adéquat avec l'image de la femme « maternante » qui reste encore bien présente dans les mentalités. Ce serait donc toujours elles qui seraient les plus aptes à exercer dans les plus petits degrés. En effet, en Suisse, rares sont les hommes à travailler dans le cycle 1 pour les raisons évoquées ci-dessus, mais aussi avec le spectre de la pédophilie à prendre en compte. En effet, le regard à propos d'un homme travaillant avec des petits enfants est encore parfois mal perçu aujourd'hui au détour des médias, alors que les mentalités acceptent bien plus la femme dans ce domaine-là, car c'est elle qui porte les enfants. Elle aurait ce côté affectif envers les enfants qui est visiblement bien plus accepté chez elle que chez un homme dans les premiers degrés de la scolarité. Je souligne encore que l'école enfantine demeure le premier lieu de socialisation de l'enfant en dehors de la maison. L'enseignante joue donc un rôle très important aux yeux des jeunes élèves, car c'est l'entrée à l'école, un monde inconnu. Elle est donc là pour les rassurer, les accompagner sur le chemin de la socialisation et des apprentissages. Il y aurait plus ce côté « maternant » qu'au cycle 2.

Limites/ Difficultés

Dans une autre perspective de recherche et d'avenir, notamment dans une approche quantitative, il serait intéressant d'avoir un plus grand échantillonnage et par le biais d'un questionnaire, interroger une centaine d'enseignant-e-s exerçant dans le canton du Jura à propos de leurs motivations à choisir cette profession. Ainsi, il serait possible d'observer, sur un plus grand panel, si les motivations sont variables entre une femme et un homme et d'en tirer des conclusions plus formelles. La taille de mon mémoire me permet d'envisager des pistes concernant les réflexions à mener plus loin, mais ne me permet pas d'en tirer des conclusions plus précises. Je pense que cette étude sur les motivations genrées dans le milieu de l'enseignement pourrait être créée par l'Office fédéral de la statistique qui, régulièrement, réalise des études à l'échelle nationale.

L'autre élément que je souligne est que mon travail a beaucoup évolué entre la problématique et les résultats de mes analyses, j'ai senti comme un léger décalage entre mon cadre théorique

et les éléments ressortis lors des entretiens. En effet, concernant la mixité professionnelle au sein de l'école primaire, j'ai opté de ne pas travailler ce thème dans le cadre théorique, mais uniquement de le justifier et d'en discuter dans mon analyse.

J'aurais souhaité, au cours de mes entretiens, interviewer un homme enseignant à l'école enfantine. Malheureusement, malgré mes recherches, je n'ai pas trouvé d'homme enseignant dans les degrés 1-2H dans le canton du Jura. J'estime qu'il aurait été intéressant d'avoir son avis à propos de l'école enfantine et s'il a déjà ressenti quelques appréhensions des parents d'élèves sur le fait qu'il enseigne aux petits enfants. En effet, je pense que le point de vue d'hommes enseignants aurait permis de mieux comprendre leurs motivations à enseigner dans ces degrés, désertés par la gent masculine.

Apports personnels

Je suis consciente que ce travail n'aura pas un grand impact dans ma future vie d'enseignante d'un point de vue didactique. Cependant, il m'a permis de mener une réflexion sur la place de la femme et de l'homme dans la société. En effet, j'ai pris ce thème à cœur car, bien que m'efforçant d'être objective, je me suis rendue compte tout au long de ce travail que la femme avait encore beaucoup à faire pour envisager de se lancer dans une carrière professionnelle au même niveau qu'un homme. J'en étais déjà consciente, mais mes recherches ainsi que les interviews d'hommes et de femmes m'ont démontré que le fossé était plus important que je ne l'aurais pensé. Je me suis alors aperçue que, inconsciemment, je me suis sensibilisée à cette cause en ayant un regard différent sur tout ce qui m'entoure : ma famille, mes amis, mes activités en dehors de la HEP et cela m'a permis d'en discuter autour de moi avec mon entourage. De plus, cela m'a permis d'apporter des réponses personnelles aux questions que je me posais qui étaient : pourquoi ai-je souhaité devenir enseignante ? Pourquoi n'ai-je pas envisagé un emploi plus carriériste ? Quel est mon regard sur le statut de la femme dans la société ?

Perspectives d'avenir

Pour poursuivre le travail réalisé lors de ce mémoire, il serait intéressant de faire une analyse ciblée sur le genre. En effet, je pense qu'il serait pertinent d'ajouter à ce travail une partie plus axée sur la désertification masculine et analyser quelles sont aujourd'hui les motivations des jeunes hommes étudiants de la HEP-BEJUNE à orienter leur trajectoire professionnelle vers la profession enseignante. A l'inverse, le même travail pourrait également être réalisable d'un point de vue uniquement féminin en menant une enquête ciblée auprès des étudiantes de la HEP-BEJUNE et comprendre pourquoi cette profession les attire tant.

Références bibliographiques

Ouvrages et articles

- Alliata, R., Benninghoff, F., Chevillard, J. (2005). *Une majorité de femmes dans la profession enseignante : également une question de motivation*. Genève : GPE
- Beaugrand, J. P. (1988). Démarche scientifique et cycle de la recherche. In M. Robert (Éd.), *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie* (pp. 1-36). Québec : Edisem.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 1-18.
- Blanchet, A. et Gotman, A. (2007). *L'entretien*. (2e éd.). Paris : Armand Colin
- Charles, F. et Cibois, P. (2010). L'évolution de l'origine sociale des enseignants du primaire sur la longue durée : retour sur une question controversée. *Sociétés contemporaines*, pp. 31-55.
- Daréoux, E. (2007). Des stéréotypes de genre omniprésents dans l'éducation des enfants. *Empan* (n° 65), p. 89-95.
- Devineau, S. (2007). Le choix d'enseigner : l'affirmation de valeurs sociales. *Empan* (n°65), p.84-88
- Dominicé, P. (2002). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Eurydice. (2012). *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2012* : Commission Européenne, Agence exécutive Éducation, Audiovisuel et Culture
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondement et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière Education.
- Guichard, J. et Huteau, M. (2001). *Psychologie de l'orientation*. Paris : Dunod
- Kakai, H. (2008). *Contribution à la recherche qualitative*. Cadre méthodologie de rédaction de mémoire, Université de Franche-Comté.
- Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. (3^e éd.). Laval : Études Vivantes
- Lortie, D. (2002). *Schoolteacher. A sociological study* [1975]. Chicago : The University of Chicago Press.
- Maulini, O. (2008). *Comment transcrire un entretien* ? Université de Genève
- Mosconi, N. (2011). *Genre, orientation scolaire et professionnelle*. Questions de méthodes, Colloque international, Université de Lausanne, Grange de Dorigny, Office cantonal d'orientation scolaire et professionnelle.
- Mosconi, N. (2009), *Genre et pratiques scolaires : comment éduquer à l'égalité* ? professeure émérite de l'université Paris X, spécialiste de sciences de l'éducation, membre du Centre de recherche éducation et formation (CREF), équipe "Genre, savoir, éducation".
- Muehlenhard, C.L. et Peterson, Z.D. (2011). Distinguishing between sex and gender: History, current conceptualizations, and implications. *Sex Roles*, n°64, p. 791-803.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2010). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. (2e éd.). Paris : Armand Colin.

Pasche Gossin, F. (2017). Le droit égal à l'éducation entre filles et garçons en milieu scolaire : une vieille rengaine ou un sujet d'actualité ? *Enjeux pédagogiques*, 29, Revue de la Haute École Pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel

Poisson, Y. (1983). L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation. *Revue des sciences de l'éducation* 93, 369–378.

Postic, M., Le Calve, G., Joly, S., Beninel, F. (1990). Motivations pour le choix de la profession d'enseignant. In: *Revue française de pédagogie*, volume 91, pp. 25-36.

Schutz, P., Crowder, K., White, V. (2001). The development of a goal to become a teacher. *Journal of Educational Psychology*, vol. 93, n° 2, p. 299-308.

Tap, P. (1985). *Masculin et féminin chez l'enfant*. Toulouse. Privât ; Québec : Edisem,

Thebaud, F. (2003). Histoire des femmes, histoire du genre et sexe du chercheur. In Jacqueline Laufer et al. *Le travail du genre. La Découverte « Recherches »*, p. 70-87.

Vouillot, F. (2007). L'orientation aux prises avec le genre. *Travail, genre et sociétés* (nº 18), p. 87-108.

West, C. et Zimmerman, D. (2009). Faire le genre. *Nouvelles Questions Féministes* (Vol. 28), p. 34-61.

Rapport-gratuit.com
LE NUMÉRO 1 MONDIAL DU MÉMOIRE

Sites internet

Angeloff, T. (2012). *Chapitre 16 - Monde du travail et sociologie du genre in Norbert Alter*. Consulté le 21 septembre 2017 dans : <http://www.cairn.info/sociologie-du-monde-du-travail-9782130606413-page-289.htm>

Berger, J.-L., D'Ascoli, Y. (2011). *Les motivations à devenir enseignant : revue de presse chez les enseignants de première et deuxième carrière*. Consulté le 16 septembre 2017 dans : <https://rfp.revues.org/3113>

Bourreau-Dubois, C., Guillot, O., Jankeliowitch-Laval, E. (2001). *Le travail à temps partiel féminin et ses déterminants*. Consulté le 19 septembre 2017 dans : http://www.persee.fr/doc/estat_0336-1454_2001_num_349_1_7413

Cacouault-Bitaud, M. (2001). *La féminisation d'une profession est-elle le signe d'une baisse de prestige ?* Consulté le 21 février 2017 dans : <https://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2001-1-page-91.htm>

Cacouault-Bitaud, M. et Combaz, G. (2012). *La formation et le genre*. Consulté le 19 octobre 2017 dans : <https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2012-1-page-9.htm>

Delcroix, C. (2011). *Les professeur-e-s des écoles au regard du genre : des carrières à deux vitesses ?* Consulté le 21 février 2018 dans : <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2011-1-page-193.htm>

Devineau, S. (2006). *L'école pour les femmes : rapports sexués aux savoirs professionnels chez les candidats à l'IUFM*. Consulté le 01 octobre 2017 dans : <http://osp.revues.org/883>

Jaboin, Y. (2010). *C'est bien... un homme à l'école maternelle !* Consulté le 20 février 2018 dans : <http://www.cairn.info/revue-nouvelles-questions-feministes-2010-2-page-34.htm>

Négroni, C. (2007). *Ruptures professionnelles volontaires au risque de temporalités insolites.* Cahiers internationaux de sociologie, 119, (2), 311-331. Consulté le 20 février 2018 dans : <https://www.cairn.info/revue-cahiers-internationaux-de-sociologie-2005-2-page-311.html>

OFST - Office fédéral de la statistique - (2017). *Statistique des enseignants et du personnel éducatif.* Consulté le 25 juillet 2007 dans : https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/catalogues-banques donnees/tableaux.html?dyn_proxima=900212&dyn_institution=900001&dyn_publishingyear=2017&dyn_title=Corps%20enseignant

Rouyer, V., Mieyaa, Y. & Le Blanc, A. (2014). *Socialisation de genre et construction des identités sexuées : Contextes sociétal et scientifique, acquis de la recherche et implications pratiques.* Consulté le 19 octobre dans : <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2014-2-page-97.htm>.

Testenoire, A. (2001). *Les carrières féminines : contingence ou projet ?* Consulté le 28 février 2018 dans : <https://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2001-1-page-117.htm>

Vouillot, F. (2007). *Formation et orientation : l'empreinte du genre.* Consulté le 17 septembre 2017 dans : <http://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2007-2-page-23.htm>

Vouillot, F. (2010). *L'orientation, le butoir de la mixité.* Consulté le 31 janvier 2017 dans : <http://rfp.revues.org/1900>

Rapport Gratuit.Com

Annexes :

Annexe 1 : la lettre de demande

Objet : la féminisation et la désertification masculine de la profession d'enseignant-e

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de ma formation à la HEP-BEJUNE, j'effectue un travail de mémoire sur le thème de la féminisation et par conséquent, la désertification masculine dans l'enseignement primaire.

Par conséquent, j'aimerais connaître les raisons et plus précisément vos motivations à vous diriger vers la profession d'enseignant. Par ailleurs, je cherche également à comprendre en quoi les stéréotypes du genre influencent toujours la trajectoire individuelle des individus dans la société.

Afin de récolter les données nécessaires pour ce travail, je souhaiterais réaliser un entretien avec vous d'une durée d'environ 30 minutes.

Je vous garantis que les données nécessaires pour ce travail resteront anonymes et confidentielles. De plus, je m'engage à vous communiquer les résultats de la recherche, si vous le désirez. Je me tiens à votre disposition pour tout complément d'information.

En vous remerciant de l'attention portée à ma demande, je vous adresse, Madame, Monsieur, mes salutations les meilleures.

Anastasia Massa

Guide d'entretien

Questionnaire

Données personnelles et parcours professionnel du sujet

Sexe : Féminin Masculin

1. Dans quelle tranche d'âge vous situez-vous ?

- 20-25 ans 26-30 ans 31-35 an 36-40 ans 41-45 ans 46-50 ans
 51-55 ans 56-60 ans 61-65 ans

2. Êtes-vous :

- célibataire en couple marié séparé/divorcé autre : _____

3. Quelle est/était la profession de vos parents ? Cochez la bonne réponse.

- Mes deux parents sont/étaient enseignant-e-s.
 Un de mes deux parents est/était enseignant-e-s.
 Mes deux parents exercent/exerçaient d'autres professions.

Les préciser: _____

4. Depuis combien d'année exercez-vous la profession d'enseignant-e?

Réponse : _____

5. Dans l'école dans laquelle vous travaillez actuellement, combien y-a-il de femmes et d'hommes enseignant-e-s ?

Nombre de femmes : _____

Nombre d'hommes : _____

Thème 1	
Influence sociale sur l'orientation professionnelle	
Questions	Relances
Pour quelles raisons avez-vous décidé de choisir la profession d'enseignant ?	Quelle est la raison la plus importante parmi celles que vous avez évoquées ? Qu'est-ce qui vous a le plus influencé dans le choix de cette profession (le fait de pouvoir concilier vie familiale et vie professionnelle, vos parents eux-mêmes enseignants, etc.) ? ;
Quelle a été la réaction de votre entourage lorsque vous leur avez dit que vous souhaitiez devenir enseignant-?	Avez-vous été inquiet des réactions de vos parents et amis quand vous leur avez indiqué que vous souhaitiez devenir enseignant ? Avez-vous hésité à changer de trajectoire à un moment donné ?
Avez-vous parfois entendu des moqueries sur le choix de votre profession ?	
Pourquoi selon vous, les femmes travaillent toujours aujourd'hui dans des domaines encore très restreints comme ceux de l'enseignement, de la santé, de la communication et boudent les métiers d'ingénieurs, d'informaticiens, etc. ?	A votre avis, les femmes seraient-elles moins ambitieuses que les hommes ?

Thème 2	
Choix et motivations de l'orientation professionnelle	
Questions	Relances
Qu'est-ce qui peut bien motiver une femme vs un homme à choisir le métier d'enseignant selon vous ?	Comment expliquez-vous ces différences (ou non) entre femmes et hommes ?
Comment expliquez-vous que beaucoup de femmes et peu d'hommes choisissent la profession d'enseignant aujourd'hui ?	

<p>En 1994, il y a encore 32% d'hommes travaillant à l'école primaire alors qu'aujourd'hui, ce chiffre ne cesse de chuter pour être à 17% en 2010 ? Comment pouvez-vous expliquer cette baisse selon vous ?</p>	<p>Selon l'Office fédéral de la statistique, le taux de femmes enseignant à l'école primaire en 2015/2016 est de 87%. Le phénomène est encore plus marqué à l'école enfantine. Dans le canton du Jura, sur 94 enseignants, il y a seulement un homme. Comment pouvez-vous expliquer que la présence de femmes est plus importante dans les premiers degrés de la scolarité alors que le phénomène tend à s'inverser dans les degrés scolaires suivants ?</p>
<p>Enseignant est-ce un métier féminin ?</p>	<p>Si oui/non, pourquoi ?</p>
<p>Avez-vous l'impression que les hommes sont favorisés en tant qu'homme dans un métier de femmes ?</p>	<p>Si un homme et une femme postulent pour le même poste d'enseignant, à votre avis qui sera choisi pour le poste et pourquoi ?</p>
<p>La féminisation du métier d'enseignant est-elle le signe d'une baisse de prestige selon vous ?</p>	

<p>Thème 3 Vécu de la scolarité de l'enfant, aujourd'hui adulte et enseignant.</p>	
<p>Questions</p>	<p>Relances</p>
<p>Est-ce que les enseignants que vous avez eus durant votre scolarité vous ont motivé à choisir cette profession ?</p>	<p>Si oui/non, pourquoi ?</p>
<p>Avez-vous le sentiment que les hommes et les femmes enseignent différemment ?</p>	

Thème 4 Les stéréotypes du genre en classe, état des inégalités persistantes en classe, point de vue de l'enseignant	
Questions	Relances
<p>Pour les scientifiques, les études convergent pour affirmer qu'au 21e siècle, l'éducation égalitaire n'est pas pleinement réalisée et que certaines discriminations et inégalités persistent dans nos écoles... Dans votre établissement et dans votre pratique professionnelle quotidienne, avez-vous l'impression de transmettre une culture de l'égalité entre filles et garçons ?</p> <p>Selon Petrovic (2013), après le recueil d'observations réalisées dans les écoles, de multiples actions ou pratiques inégalitaires ont été observées : les enseignants communiquent différemment avec les filles et les garçons. Les échanges sont significativement plus nombreux avec les garçons (dans une proportion de deux tiers/un tiers), ces derniers sont plus souvent félicités, leurs interventions spontanées sont davantage tolérées que celles des filles, les questions qui leur sont posées sont plus ambitieuses et leurs contributions sont mieux acceptées que les filles.</p> <p>Que pensez-vous de cela ?</p> <p>Avez-vous le sentiment de reproduire cela dans votre enseignement ?</p>	<p>Avez-vous l'impression de traiter les filles et les garçons de façon identique durant vos leçons ?</p>

Thème 5 Mixité à l'école primaire	
Selon vous, le manque d'hommes enseignant à l'école primaire est-il un problème ?	Si oui/non pourquoi ?
Est-ce qu'une plus grande présence d'enseignants apporterait quelque chose en plus selon vous à la profession ?	Quoi par exemple ?
Avez-vous pour ambition d'avoir un poste de directeur-directrice d'un établissement ?	Pour quelles raisons les femmes se trouvent moins dans des fonctions d'encadrement ?
Comment recruter et assurer une relève pour favoriser la mixité dans nos écoles ?	