



UNIL | Université de Lausanne

FACULTE DES SCIENCES SOCIALES ET POLITIQUES
INSTITUT DE PSYCHOLOGIE : PSYCHOLOGIE SOCIALE ET INTERCULTURELLE
SESSION D'ÉTÉ 2018

**"MOI JE FAIS PARTIE DES GENS QUI SONT CONVAINCUS QUE
NOTRE METIER N'EST NI FEMININ NI MASCULIN" :
STÉRÉOTYPES DE GENRE, ACTION(S) ET INACTION(S) DES
ENSEIGNANT.E.S DANS L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL
VAUDOIS.**

Recherche de Master en Sociologie de l'éducation

Par Matilde Wenger
matilde.wenger@unil.ch

Directrice : Prof. Farinaz Fassa Recrosio

Experte : María del Río Carral

Remerciements

Je tenais à remercier de tout cœur ma directrice de mémoire, Farinaz Fassa Recrosio, pour sa patience, sa bienveillance, mais également pour ses précieux apports et conseils. Non seulement elle m'a permis de découvrir la sociologie de l'éducation et ses enjeux liés au genre, mais elle a également été un mentor dans mon développement académique et personnel. Un grand merci également à Maria Del Rio Carral, pour avoir accepté et pris le temps de tenir le rôle d'experte. Merci aussi à mon entourage et mes collègues, qui m'ont supportée, conseillée et permis de changer les idées.

Enfin, je remercie Jérôme pour son soutien et sa présence ; il a représenté une ressource fondamentale tout au long de la production de ce travail.

Résumé.....	3
Abstract.....	3
Introduction.....	4
Des représentations et stéréotypes sexués, sources d'inégalités.....	5
Sexisme d'hier et d'aujourd'hui.....	8
Même éducation et même carrière professionnelle pour les filles et les garçons ?	10
<i>The mediocre teacher tells. The good teacher explains. The superior teacher demonstrates.</i> <i>The great teacher inspires. (William Arthur Ward)</i>	14
Les apports spécifiques de ce travail.	17
Méthodologie.....	19
Approche quantitative.....	20
Données.....	21
Échantillon.....	22
Opérationnalisation des variables.....	23
Approche qualitative.....	26
Données.....	27
Echantillon.....	28
Résultats.....	30
Résultats quantitatifs.....	30
Première partie des résultats quantitatifs : les enseignant.e.s et le sexisme.....	31
Deuxième partie des résultats quantitatifs : des répartitions genrées.	46
Résultats qualitatifs.....	53
Conscience de l'existence d'un choix de formation sexué et volonté de sensibiliser face aux questions de l'égalité.....	53
Actions qui (ne) vont (pas toujours) en direction de l'égalité.	54

Présence de représentations et attitudes qui contribuent à reproduire les inégalités de genre.....	59
Discussion.....	66
Limites	70
Conclusion	73
Bibliographie.....	75
Annexe 1 - Affirmations reprenant les échelles de <i>sexisme moderne et traditionnel</i> , enquête PROFID	79
Annexe 2 – Grille d’entretien, <i>focus groups</i>	80
Annexe 3 – Résumé des participant.e.s aux <i>focus groups</i>	81

Résumé

Ce travail explore les représentations et stéréotypes de genre ainsi que les attitudes d'enseignant.e.s en école professionnelle vaudoise. En partant du constat que les choix de formation en Suisse restent fortement sexués – ce qui se reflète également dans un marché du travail ségrégué (Fassa, 2016b ; Lamamra, 2016 ; Gianettoni & Guilley, 2016) – il est pertinent d'étudier le rôle central des enseignant.e.s en tant qu'agents de socialisation (et donc de transmission de croyances, stéréotypes et représentations). Ainsi, une partie des données issues de la recherche PROFID (*Identités professionnelles des enseignants de l'enseignement professionnel vaudois* – dir. F. Fassa) a été exploitée dans cette optique : d'une part les échelles de *sexisme moderne* et *traditionnel* (Swim, Aikin, Hall, & Hunter, 1995) et les variables concernant la répartition des tâches ménagères et du taux d'activité dans le couple ; d'autre part, les extraits, issus de six *focus groups*, qui ont abordé la question de l'égalité en formation professionnelle. Les principaux résultats – articulés à partir d'une approche *mixte* – ont mis en avant deux types de tendances chez les enseignant.e.s vaudois.e.s : d'un côté, la volonté explicite de combattre et réduire les inégalités de genre dans la formation professionnelle ; de l'autre côté, une vision de l'égalité façonnée par la présence de représentations et stéréotypes de genre. Une forme d'*ambivalence* au niveau des croyances et représentations de l'égalité, mais également en termes d'attitudes et gestes, serait donc présente au sein de la population des enseignant.e.s en formation professionnelle initiale.

Abstract

In the present paper, gender representations of and stereotypes held by Vocational Education and Training (VET) teachers from the Canton of Vaud, Switzerland, are investigated, along with their attitudes. In Switzerland, VET choices are gendered, with a gendered impact on the labour market (Fassa, 2016b ; Lamamra, 2016 ; Gianettoni & Guilley, 2016). Thus, it appears relevant to consider the key role of teachers as agents of socialization (hence transmitting their beliefs and stereotypes). Data from the research PROFID (*Identités professionnelles des enseignant.e.s de l'enseignement professionnel vaudois* – dir. F. Fassa) was used. This includes scales of traditional and modern sexism (Swim, Aikin, Hall, & Hunter, 1995); domestic task-sharing and participation rates among couples; and six focus group extracts concerning equality within the VET system. The results point to two main tendencies: on the one hand VET teachers wish to fight and reduce gender inequalities but, on the other hand, they hold gender stereotypes and representations themselves. Hence, a kind of ambivalence between beliefs and attitudes seems to describe VET teachers in this domain.

Introduction

La formation professionnelle en Suisse représente le choix privilégié par les 2/3 des jeunes au moment de la sortie de l'école obligatoire (Office Fédéral de la Statistique [OFS], 2017a). Ce taux reste relativement stable depuis plusieurs années, ce qui semble signifier que la voie de l'apprentissage est largement répandue dans le contexte helvétique. Aussi, la formation professionnelle permet-elle aux filles et garçons de découvrir le monde du travail, tout en restant en partie lié.e.s au monde de l'école (Lamamra, 2016). Bien qu'extrêmement performant et développé, le système de formation professionnel suisse présente encore aujourd'hui des défaillances, notamment en termes de mixité dans les métiers (Borkowsky, 2000 ; Fassa, 2016b ; Lamamra, 2016).

En effet, et malgré l'existence en Suisse d'une loi fédérale sur la formation professionnelle qui promeut l'égalité des sexes¹, la proportion de filles qui choisissent la voie de la formation professionnelle initiale est nettement plus faible par rapport à celle de garçons (selon Fassa (2016b), 57.7% contre 74.2% dans l'année 2013/2014). Ce constat fait écho à des orientations scolaires et professionnelles sexuées (Vouillot, 2007), liées notamment à des aspirations de carrières très différenciées entre les filles et les garçons en fin de scolarité obligatoire (Gianettoni, Carvalho Arruda, Gauthier, Gross, & Joye, 2015). En ce sens, les filles choisissent un nombre de métiers beaucoup plus restreint que les garçons : en 2014, parmi plus de 230 formations proposées en Suisse, 60% des filles étaient réunies dans 20 formations (Lamamra, Fassa, & Chaponnière, 2014). Par ailleurs, les filles ont tendance à suivre des formations orientées vers les professions de la santé, de l'éducation et des services, alors que les garçons privilégient des formations menant à des professions industrielles ou techniques

¹ Précisément, l'article 3c indique : « *La présente loi encourage et développe l'égalité des chances de formation sur le plan social et à l'échelle régionale, l'égalité effective entre les sexes [...]* » (Assemblée fédérale de la Confédération suisse, 2018).

(Gianettoni et al., 2015 ; Guilley et al., 2014 ; Hupka-Brunner, Kanji, Bergman, & Meyer, 2012 ; voir aussi la *Figure 1*).

Des représentations et stéréotypes sexués, sources d'inégalités.

De par ces formes de ségrégation entre filles et garçons, le monde de la formation professionnelle helvétique participe à la construction des inégalités, notamment en termes de genre. Un tel constat – ainsi que d'autres facteurs institutionnels, politiques, mais également sociaux – permettrait donc d'expliquer l'existence et la perpétuation, dans le monde professionnel et de la formation, de stéréotypes et représentations sexués.

Mais comment appréhender les représentations et stéréotypes sexués ? Tout d'abord, il est nécessaire de définir ces concepts de manière plus générale : les *représentations sociales* sont « à la fois le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique » (Abric, 1987, p.64). Les représentations sociales en tant que constructions sociales font ainsi appel à des croyances largement partagées par les individus, ceci dans le but de rendre compte du savoir de sens commun (Jodelet, 1984). Dans le cas spécifique des représentations sexuées, ces dernières font donc référence à l'ensemble d'opinions, d'images et d'idées socialement partagées qu'ont les individus des femmes et des hommes. Les stéréotypes, quant à eux, reflètent le noyau central des représentations sociales, et sont définis comme « *des croyances partagées concernant les caractéristiques personnelles, [...] d'un groupe de personnes.* » (Leyens & Yzerbyt, 1997, p.43). En ce sens, les stéréotypes sexués en tant qu'opinions majoritaires évoquent des attributs spécifiques des femmes et des hommes, généralisés de manière simplifiée et abusive (Leyens & Yzerbyt, 1997). Par conséquent, ces deux concepts permettent en partie d'éclairer les rapports et statuts asymétriques qu'existent entre les deux sexes.

D'un point de vue psychosocial, représentations et stéréotypes sexués pourraient être le produit de ce que Sidanius et Veniegas (2000) appellent *la théorie de la dominance sociale* : cette approche prend en compte, entre autres, le système patriarcal comme élément central pour appréhender des formes de discrimination sexistes et justifier la domination masculine dans les stéréotypes sexués² (Tostain, 2016)). Suivant la *théorie de la dominance sociale*, les hommes auraient des rôles sociaux et politiques (en termes de prise de décision, de pouvoir, etc.) beaucoup plus socialement reconnus que les femmes, étant donné leur statut de « dominants » dans un système sexuellement hiérarchisé (Sidanius, Pratto, Van Laar, & Levin, 2004 ; Sidanius & Veniegas, 2000). Dans cette approche, les préjugés et stéréotypes de genre, rendant compte de la domination masculine, seraient donc en partie explicables, car relevant d'un système qui semble être « naturel », et dans lequel le sexisme serait davantage un acte de contrôle que d'agression (Sidanius & Veniegas, 2000). La *théorie de la dominance sociale* pourrait par conséquent expliquer la perpétuation du sexisme comme une nécessité des sociétés patriarcales pour maintenir le contrôle et la domination sur les femmes. Dans le même registre, la théorie de la *justification du système* (Jost & Banaji, 1994), justifierait la présence des stéréotypes sexués comme forme de perpétuation d'un certain système social asymétrique et hiérarchique. En ce sens, la persistance de stéréotypes sexués – notamment en termes de domination masculine (Jost & Banaji, 1994 ; Sidanius et al, 2004 ; Tostain, 2016) – et, parallèlement, le maintien du statut de dominées pour les femmes pourraient être interprétés en empruntant les perspectives de la *justification du système*, associée à la *théorie de la dominance sociale* (Sidanius et al., 2004 ; Sidanius & Veniegas, 2000). En lien avec ces apports psychosociaux, les travaux de Moliner, Lorenzi-Cioldi et Vinet (2009) rendent compte des représentations de genre du point de vue professionnel, en argumentant que les

² « Par domination masculine on entendra le principe selon lequel les hommes tendent à se considérer supérieurs aux femmes et, dans le cadre de leur volonté de domination sur les femmes, disposent d'un pouvoir matériel et symbolique qui limite les comportements et pensées des femmes, celles-ci, pour une large part, par aliénation au point de vue des hommes, ne contestant pas ce pouvoir. » (Tostain, 2016, p. 164).

femmes et les hommes sont renvoyé.e.s à des représentations sexuées – de féminité et respectivement de masculinité – qui justifieraient des statuts asymétriques de domination et de subordination (Chatard, Guimond, Lorenzi-Cioldi, & Désert, 2005), notamment au niveau des rôles professionnels ; ces représentations contribueraient à leur tour au maintien d'un certain « *statu quo de la relation sociale asymétrique* » (Chatard et al., 2005, p.29).

En ce sens – toujours du point de vue psychosocial – ces représentations pourraient être le produit de ce que Stephan et Stephan (2000) considèrent comme une *menace perçue*. Selon cette approche, les attitudes et croyances négatives envers une minorité (dans ce cas, les femmes dans un contexte professionnel dominé par les hommes ; Guilley et al., 2014) seraient une manifestation de crainte exprimée depuis une position avantagee³. Autrement dit, les individus faisant partie d'un groupe privilégié et/ou majoritaire dans une société développeraient des stéréotypes négatifs envers une minorité, si cette dernière peut, à leurs yeux, menacer leur statut de groupe majoritaire (Stephan & Stephan, 2000). En transposant cette perspective dans le monde professionnel et de la formation, cela pourrait signifier que, pour les hommes, la présence de femmes dans des métiers et domaines professionnels traditionnellement masculins pourrait représenter une menace.

De telles perspectives tentent donc d'expliquer l'existence d'inégalités de statuts au sein de la société entre les femmes et les hommes. Ainsi, ces théories psychosociales proposent des éléments pour appréhender les stéréotypes et représentations de genre dans nos sociétés, ces derniers étant conçus comme le simple résultat de relations sociales asymétriques entre les sexes.

³ Ceci compte tenu du fait que les femmes aussi ont des représentations et stéréotypes sexués et des approches sexistes.

Les apports de la psychologie sociale, et plus précisément dans le contexte des stéréotypes de genre (Chatard et al., 2005 ; Jost & Banaji, 1994 ; Moliner et al., 2009 ; Sidanius et al, 2004 ; Tostain, 2016), constituent seulement l'une des nombreuses pistes qui peuvent aider dans l'explication – voire dans la compréhension – des inégalités entre les femmes et les hommes. Ainsi, ces théories permettent d'enrichir et soutenir de nombreuses autres perspectives des études genre, et apportent également de nouveaux éléments à considérer dans la prise en compte des problématiques du genre. Certes, les théories psychosociales précitées ne font pas toujours directement référence à la problématique du genre et de l'éducation, mais elles proposent des perspectives différentes dans l'analyse des représentations et stéréotypes sexués.

Sexisme d'hier et d'aujourd'hui.

En lien avec la stéréotypie de genre, le *sexisme*, quant à lui, rend compte des « *attitudes discriminatoires basées sur le sexe* ». (Sexisme, s.d.). Une manière d'appréhender et traiter ces croyances liées au genre est proposée par Swim, Aikin, Hall et Hunter (1995) : il s'agit d'une échelle développée afin de mesurer ce qu'ils ont appelé le *sexisme traditionnel* et le *sexisme moderne*. Le *sexisme traditionnel* fait référence à des stéréotypes qui considèrent les femmes comme moins compétentes que les hommes, alors que le *sexisme moderne* – plus subtile que le *sexisme traditionnel* – se définit « *par la non-reconnaissance de la discrimination sexiste qui persiste dans notre société, par l'hostilité vis-à-vis des revendications d'égalité des chances et par le manque de soutien envers les politiques conçues pour aider des femmes* » (Guilley et al., 2014 ; p.61). D'autres échelles et inventaires de sexisme existent, notamment celui qui a été développé en 1996 par Glick et Fiske sur le *sexisme ambivalent* (Ambivalent Sexism Inventory ; ASI). Cette échelle distingue le *sexisme hostile* du *sexisme bienveillant* (Dardenne, Delacollette, Grégoire, & Lecocq, 2006). Tout

comme l'apport de Glick et Fiske (1996), l'échelle de Swim et al. (1995) imagine que les discriminations sexistes deviendraient de plus en plus fines, ce qui signifie qu'il est nécessaire de distinguer les différentes formes que peut prendre le sexisme. Malgré la pertinence de l'échelle du *sexisme ambivalent* (Moya, Poeschl, Glick, Páez, & Sedano, 2005), seule l'échelle de Swim et collègues (1995) sera utilisée dans ce travail. Il faut tout de même préciser que les données sont issues d'une recherche qui ne porte pas sur cette problématique et qu'un choix a dû être fait quant à l'intégration d'une telle échelle. Ce choix a été guidé par le fait qu'il semblait plus intéressant de comprendre quel type de sexisme se manifestait lors d'une relation par définition asymétrique, celle que les enseignant.e.s entretiennent avec leurs élèves. Par ailleurs, et bien que l'échelle de Swim et al. (1995) date de plus de 20 ans, la situation des femmes en Suisse reste façonnée par un régime de genre traditionnel (Roux, Gianettoni, & Perrin, 2007).

Un *régime de genre* peut être défini comme « *un agencement particulier et unique des rapports de sexe dans un contexte historique, documentaire et relationnel spécifique* » (Lett, 2012, p.566). Connell (1990), quant à lui, explique que dans un *régime de genre*, les femmes et les hommes ont tendance à occuper des positions à l'intérieur de la société – et du monde du travail – qui sont structurées par les relations de genre (Connell, 1990). Le concept de *régime de genre* s'apparente à celui de *système de genre* mais, par rapport à ce dernier, le *régime de genre* prend davantage en compte l'aspect microsocial et relationnel, alors que le *système de genre* se situe au niveau de l'organisation des rapports sociaux (Lett, 2012). Ainsi, dans le cas helvétique, ce *régime de genre* reste ancré, parmi plusieurs éléments, au modèle du *male breadwinner* (« l'homme gagne-pain » ; Giraud & Lucas, 2009). En effet, la société patriarcale traditionnelle qu'est la Suisse présente toujours un régime de genre où, par exemple, les femmes travaillent – comparativement aux hommes – davantage à temps partiel

(OFS, 2018a/b). Cette tendance est à mettre en lien avec les modèles d'activité professionnelle dans les couples, modèles qui voient l'homme avoir une occupation professionnelle plutôt à plein temps, alors que la femme « se contenterait » d'un temps partiel, surtout avec la présence d'enfants encore en charge (OFS, 2018a)⁴. Dans un régime de genre tel que celui helvétique, le rôle de l'éducation et de la formation des jeunes demeure central, notamment d'un point de vue égalitaire.

Même éducation et même carrière professionnelle pour les filles et les garçons ?

La question de l'(in)égalité entre filles et garçons dans l'éducation et la formation en Suisse est un sujet qui suscite de l'intérêt et interroge de plus en plus de chercheur.e.s dans différents domaines, notamment celui de la sociologie ou des études de genre (Fassa, Fueger, Lamamra, Chaponnière, & Ollagnier, 2010 ; Fassa, Rolle, & Storari, 2014 ; Flamigni & Pfister Giauque, 2014 ; Fassa, 2016b ; Gianettoni, & Guilley, 2016). Alors que certaines étapes vis-à-vis de l'égalité ont été franchies – c'est le cas par exemple de l'accès à toutes les filières de l'enseignement pour les filles et les garçons (Fassa, 2016b) – d'autres nécessitent encore des « réajustements ». En ce sens, bien qu'en apparence la Suisse semble aller dans la bonne direction en ce qui concerne l'égalité dans le contexte scolaire, plusieurs écarts entre filles et garçon peuvent tout de même être mis en évidence : des choix d'études et de filières différentes, mais aussi des proportions de diplômé.e.s qui diffèrent. Ainsi, malgré de meilleurs résultats scolaires et des parcours de formation souvent plus exigeants et longs, les filles ont plus de peine que les garçons à s'insérer professionnellement (Fassa, 2016b). Des formes d'inégalités et par conséquent de ségrégations entre filles et garçons sont présentes tout au

⁴ En absence d'enfants dans le ménage, 84.3% des hommes travaillent à plein temps, contre 53.8% des femmes ; dans ce cas de figure, 29.5% des femmes travaille à temps partiel.

En présence d'enfants jusqu'à 24 ans dans le ménage, 85.7% des hommes travaillent à plein temps, contre 13.7% des femmes ; dans ce cas de figure, 60.2% des femmes travaille à temps partiel, ce pourcentage augmentant progressivement avec l'âge des enfants. (OFS, 2018a)

long de leur scolarité, mais également par la suite, lors de l'insertion dans le monde du travail. C'est le cas, par exemple, de la *ségrégation horizontale et verticale*, phénomènes qui se manifestent dans la structure du marché du travail de plusieurs pays, dont la Suisse (Lamamra, 2016 ; Gianettoni & Guilley, 2016). Il s'agit, en ce qui concerne la ségrégation horizontale, du constat que certains métiers ne sont exercés quasiment que par des hommes, alors que d'autres sont réservés aux femmes et, pour ce qui est la ségrégation verticale, du fait que dans une même profession, les hommes occupent plus souvent des postes hiérarchiquement supérieurs comparés aux femmes, ce qui correspond à une distribution inégale des deux sexes dans les différents niveaux de la hiérarchie (Gianettoni et al., 2015). La ségrégation horizontale amène à une *division* professionnelle – à savoir l'idée qu'il y aurait certaines professions « masculines » et d'autres « féminines » – alors que la ségrégation verticale illustre un principe de *hiérarchisation*, où le travail fourni par les hommes semble valoir plus que celui des femmes (Lamamra, 2016 ; Gianettoni et al., 2015). Couplées, ségrégations horizontale et verticale semblent ainsi établir une hiérarchisation des métiers (Fassa, 2016b). Les jeunes qui démarrent une formation en vue de l'acquisition d'un métier, n'échappent pas aux dynamiques de séparation du marché du travail.

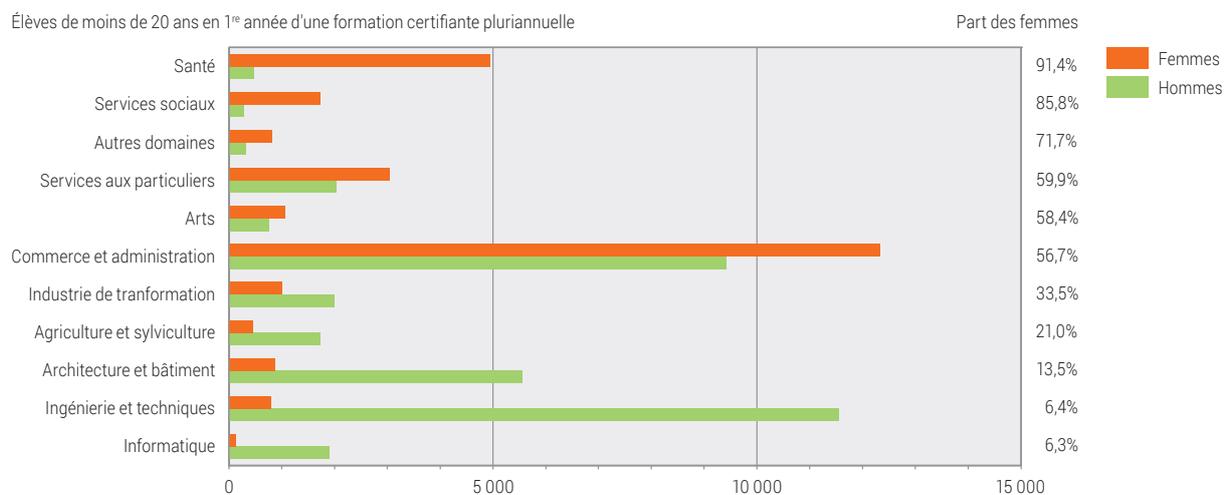
Les notions de *ségrégation horizontale et verticale* rendent par conséquent compte d'inégalités structurelles dans le monde professionnel ; d'autres exemples d'inégalités dans le contexte du travail existent, comme par exemple le mobbing, le harcèlement etc. En termes de *ségrégation horizontale et verticale*, le contexte professionnel est le produit d'une *division sexuée de l'orientation professionnelle* lors de la formation des filles et des garçons (Vouillot, 2007) ainsi que d'aspirations professionnelles très sexuées (Guilley et al., 2014 ; Gianettoni et al., 2015 ; Gianettoni & Guilley, 2016). Ces éléments expliquent ce que Lamamra, Fassa et Chaponnière (2014) décrivent ainsi : « *au travers de la division sexuelle du travail, la*

formation professionnelle opère donc une socialisation de genre » (p.11), ce qui signifie que les jeunes apprennent en parallèle les règles d'un métier, mais également celles du système de genre du fait de la division du travail dans le métier lui-même.

La *Figure 1* (OFS, 2017c) montre le phénomène de *ségrégation horizontale* dans la formation professionnelle initiale : les filles se dirigent vers des métiers féminisés (à savoir des emplois où plus de 70% des personnes sont du sexe féminin ; Gianettoni & Guilley, 2016), alors que les garçons optent pour des professions masculinisées (Fassa, 2016b ; Lamamra, 2016). Par ailleurs, l'apport de Moliner, Lorenzi-Cioldi et Vinet (2009) sur la *stéréotypie de sexe* – qui reprend en partie l'inventaire des rôles de sexe de Bem (1974) – illustre le phénomène de *ségrégation verticale* à travers des études sur les représentations sociales, études qui démontrent que « *l'image de la femme est éloignée de la sphère du pouvoir, cette dernière étant conçue de manière résolument masculine* » (p.36). Aussi, les hommes obtiennent-ils plus souvent des postes hiérarchiquement plus élevés que les femmes, ce qui se traduit, en termes de salaire, par de meilleures rétributions accordées aux hommes (Fassa, 2016b ; Gianettoni & Guilley, 2016 ; Lamamra, 2016). En ce sens, Moliner et collègues (2009) expliquent que dans le contexte professionnel, les stéréotypes sexués sont particulièrement saillants, et que les représentations sociales associées aux différents statuts hiérarchiques seraient partagées tant par les personnes dominantes que par les dominées. Ainsi, l'homme est associé à des positions professionnelles hiérarchiquement supérieures et, dans la même logique, une femme qui arrive à accéder à un statut élevé, sera jugée par des attributs et traits de personnalité davantage masculins (par exemple *domination, fierté*, mais également *savoir imposer son point de vue* ; Moliner et al., 2009). Il est donc intéressant de constater que les phénomènes de ségrégation sont non seulement une réalité dans la société occidentale, mais qu'ils font également partie de l'imaginaire collectif et qu'ils se déploient au travers des stéréotypes et des représentations sociales de sexe.

Figure 1: Illustration de la *ségrégation horizontale* dans la formation professionnelle (OFS, 2017c).

Formation professionnelle initiale selon les domaines d'études et le sexe, en 2015



Source: OFS – Statistique des élèves et des étudiants (sans les hautes écoles)

© OFS 2017

Ainsi, afin d'éclairer les dynamiques de genre – notamment en termes d'inégalités – dans la formation professionnelle initiale et les enjeux liés à un marché du travail fortement sexué, il est nécessaire de s'intéresser d'un côté au point de vue des élèves, et de l'autre à celui des enseignant.e.s. Ces dernier.ère.s sont en effet – dans le développement des enfants, adolescent.e.s, et jeunes adultes – des agent.e.s socialisateur.trice.s dans l'école, mais également en formation professionnelle. Les enseignant.e.s seront privilégié.e.s dans ce travail, qui d'une certaine manière complète les travaux de Lamamra (2016) sur les élèves. Par ailleurs, se pencher sur les opinions, valeurs et attitudes des enseignant.e.s pourrait en partie élucider les dynamiques qui sous-tendent la division sexuée existante à la suite de choix d'orientation professionnelle des jeunes. Autrement dit, les postures des enseignant.e.s en formation professionnelle initiale peuvent avoir un impact sur la manière dont les apprenti.e.s appréhendent et réalisent leur transition au monde du travail. Ainsi, dans leur étude sur les représentations des enseignant.e.s en formation professionnelle vis-à-vis des pionniers et pionnières, Flamigni, Caprani et Pfister Giauque (2013) expliquent que les enseignant.e.s

reproduisent des stéréotypes de sexe et font assumer aux apprenti.e.s leurs choix de formation « atypiques ». En plus de ceci, les enseignant.e.s orientent, de manière plus ou moins directe, la vision que les jeunes ont des métiers, de leurs propres identités professionnelles et de celles d'individus sexués. En ce sens, et en tant que coresponsables de l'éducation et la formation des jeunes, ces enseignant.e.s ne seraient pas assez formé.e.s pour faire face aux défis de la mixité et de l'égalité en formation professionnelle (Flamigni et al., 2013).

The mediocre teacher tells. The good teacher explains. The superior teacher demonstrates. The great teacher inspires. (William Arthur Ward)

Ce travail se concentre sur le point de vue des enseignant.e.s, souvent sous-estimé.e.s dans le rôle crucial de la construction de croyances et attitudes vis-à-vis des problématiques de genre (Mosconi, 1999/2001/2004). En effet, et comme l'explique Mosconi (1999) « *dans les relations enseignant-e-s/élèves [...], à travers une multitude de mécanismes quotidiens parfois très fins, le plus souvent non aperçus par les protagonistes, enseignant-e-s et élèves contribuent à faire vivre aux garçons et aux filles des expériences très différentes, où se construisent et se transforment des identités sexuées qui contribuent à « fabriquer », [...] ces différences de cursus scolaires, universitaires et professionnels.* » (p.86). Ainsi, les enseignant.e.s, en tant qu'agents de socialisation, participent à maintenir des inégalités entre filles et garçons, inégalités qui ont des conséquences structurelles ainsi qu'au niveau du vécu des élèves (Duru-Bellat, 1994/2004). L'*asymétrie* – au niveau quantitatif et qualitatif – des interactions entre les enseignant.e.s et leur(s) public(s) féminin et masculin a en effet un lien important avec les rôles que filles et garçons vont endosser dans leur avenir. Analyser la perspective des enseignant.e.s pourrait par conséquent permettre de rendre compte de certains mécanismes qui sous-tendent la construction et le maintien de stéréotypes de genre dans la formation professionnelle.

Plus précisément, les opinions plus ou moins égalitaires des enseignant.e.s peuvent se manifester à travers des actions – et également inactions – tant dans le cadre scolaire que dans la sphère privée, et peuvent avoir une influence sur l'éducation des jeunes. Cette hypothèse est directement liée à la place des enseignant.e.s dans le processus de socialisation des apprenti.e.s, processus qui a lieu en parallèle à celui de la formation (Gauthier & Gianettoni, 2013). Ainsi, la socialisation dans le milieu scolaire se construit en lien avec trois facteurs de structuration que sont la *période historique*, la *classe sociale* et le *sexe* (Darmon, 2006 ; cité dans Gauthier & Gianettoni, 2013). C'est précisément ce dernier facteur qui renvoie à la (re)production de rôles et identités de genre, normes qui s'avèrent être centrales dans le cadre de la formation professionnelle. En effet, et comme l'expliquent Gauthier et Gianettoni (2013), « [le fait que] *les hommes et les femmes continuent de s'investir dans des sphères d'activité sexuées – en particulier en ce qui concerne les sphères professionnelle et privée – est le résultat d'un apprentissage, réalisé au sein d'un contexte institutionnel qui anticipe cette prise de rôle sexué en la légitimant* » (p.35).

Dans le contexte institutionnel de la formation professionnelle, la socialisation de genre pourrait donc être directement liée aux actions et inactions – ou, autrement dit, aux *interventions* respectivement *non-interventions* – des enseignant.e.s. Ainsi, non seulement la présence de certaines attitudes, mais également l'absence de ces dernières auraient un impact sur la transmission des inégalités de genre puisque, comme l'indique Mosconi (1999/2001/2004), ne pas faire de politiques d'égalité signifie estimer qu'un ordre inégal est acceptable. En ce sens, l'auteure illustre que, au niveau des pratiques enseignantes, des traitements quantitativement et qualitativement différents seraient réservés aux filles et aux garçons en classe. Ce type de socialisation sexuée ferait partie de ce que les sociologues appellent le *curriculum caché*, à savoir l'ensemble de savoirs, compétences, mais également

représentations et croyances qui s'apprennent à l'école, sans qu'ils fassent partie du programme scolaire officiel (Mosconi, 2004). Aussi, à travers de telles pratiques différenciées au niveau du genre des élèves, ces derniers subiraient une *socialisation différentielle des sexes* (Mosconi, 2001, p.97), qui participerait à son tour au développement et maintien des inégalités entre les genres. Ainsi, selon cette approche, la mixité et l'(in)égalité des sexes à l'école sont deux aspects qui s'imbriquent et s'influencent entre eux et que, comme décrit par Duru-Bellat (2010), l'existence de classes mixtes ne signifie pas nécessairement un traitement égalitaire des deux sexes, cette mixité pouvant même renforcer les stéréotypes de genre⁵.

En lien avec la problématique de la *socialisation différentielle des sexes*, il faut préciser un aspect spécifique au contexte de l'enseignement en formation professionnelle : contrairement à l'école obligatoire, où la mixité représente la norme dans les classes, les enseignant.e.s en école professionnelle héritent de choix de formations sexuées de la part des apprenti.e.s. Cela signifie, pour les enseignant.e.s, de faire face à des publics souvent non-mixtes et au sein desquels les personnes de l'autre sexe sont considérées comme très atypiques (Gianettoni, Simon-Vermot, & Gauthier, 2010). Ainsi, ces agents de socialisation doivent assumer des postures délicates vis-à-vis d'un public qui répond déjà de manière importante à des critères de ségrégation genrée (Fassa, 2016b). En ce sens, la formation professionnelle comme environnement éducatif et d'apprentissage présente la spécificité d'avoir de jeunes adultes qui reproduisent elles et eux-mêmes précocement les logiques de ségrégation du marché du travail (Gianettoni et al., 2015). Autrement dit, les filles et les garçons qui choisissent la formation professionnelle, s'engagent dans des métiers typiquement associés à leur sexe (Guilley et al., 2014), ce qui, à son tour, reflète des aspirations professionnelles sexuées. En anticipant – surtout pour les filles – des contraintes futures d'arrangement entre la vie

⁵ Cependant, il faut préciser que par ses propos, Duru-Bellat (2010) n'entend pas que le système scolaire doit revenir à la non-mixité.

professionnelle et familiale, les jeunes suisse.sse.s font donc des choix de formation qui (re)produisent d'une part la *ségrégation horizontale* (soit le principe de *division* des sexes dans le marché du travail) et, d'autre part, la *ségrégation verticale* (ou principe de *hiérarchie* ; Guilley et al., 2014). Les enseignant.e.s devraient adapter leurs pratiques à un contexte fortement marqué par les inégalités de genre, où il est nécessaire de prendre conscience de ces inégalités afin de pouvoir les combattre.

Les apports spécifiques de ce travail.

Les thématiques abordées dans cette étude seront donc en lien avec les stéréotypes et représentations de sexe des enseignant.e.s en formation professionnelle en tant qu'agents de socialisation ; parallèlement à ces croyances, les attitudes, actions et inactions des enseignant.e.s vis-à-vis de l'égalité seront également analysées. Les hypothèses sous-jacentes sont : 1a) Le corps enseignant de la formation professionnelle serait quelque part « sensibilisé » aux problématiques du genre car hériterait de choix de formation sexués de la part des élèves. En lien avec cela, et au vu du/(des) public(s) souvent ségrégué(s) sexuellement, les enseignant.e.s auraient conscience de certains problèmes d'inégalité des sexes en formation professionnelle, ce qui mènerait à des représentations relativement égalitaires. 1b) Des différences liées aux parcours de formation et aux conditions d'enseignement devraient tout de même apparaître au sein du corps enseignant. 2) Malgré la sensibilité exprimée face aux inégalités en formation professionnelle, les actions – respectivement inactions – des enseignant.e.s ne seraient pas suffisantes pour lutter contre ces inégalités, notamment à cause de représentations et stéréotypes de genre ancrés dans les pratiques des enseignant.e.s.

Concernant les éventuels apports de la recherche, plusieurs éléments peuvent être mis en évidence : premièrement, investiguer les perceptions des enseignant.e.s de la formation professionnelle du point de vue du genre – ceci vis-à-vis notamment des problématiques de l'égalité des sexes – mais également en lien avec les stéréotypes de sexe pourra permettre d'éclairer certaines dynamiques sous-jacentes l'enseignement en formation professionnelle. Deuxièmement, la prise en compte des actions et inactions des enseignant.e.s en tant qu'agents de *socialisation* (Duru-Bellat, 1994/2004/2010 ; Mosconi, 1999/2001/2004) contribue à appréhender l'articulation entre des attitudes – souvent inconscientes – et des croyances et représentations latentes. Ce phénomène serait à son tour en lien avec les rôles et statuts de genre, ces derniers étant particulièrement saillants dans le contexte d'une formation professionnelle fortement sexuée. Troisièmement, un apport ultérieur de ce travail est l'approche *mixte* utilisée pour l'analyse, approche considérée même comme troisième courant méthodologique par certain.e.s auteur.e.s (Hammersley, 2008 ; Guével & Pommier, 2012). En effet, un tel choix permet de rendre compte, d'un côté, des résultats quantitatifs et donc davantage généralisables ; de l'autre, la contribution des entretiens collectifs, analysés d'un point de vue qualitatif permet de prendre connaissance de la finesse des processus. Malgré la plus grande complexité d'articulation entre le quantitatif et le qualitatif, les méthodes mixtes présentent l'avantage d'offrir une *complémentarité* ; d'une part, dans la compréhension de la problématique étudiée et, d'autre part, cette approche permet d'avoir un corpus de données plus riche et diversifié.

Méthodologie

Ce travail privilégie une approche mixte : les analyses numériques seront complétées et articulées avec des extraits d'entretiens collectifs (ou *focus groups*). Plus précisément, et suivant les protocoles de recherche proposés par Guével et Pommier (2012), un protocole *niché* sera utilisé. Cette approche, définie comme « *recueil concomitant ou séquentiel des données* » (p.29) permet d'effectuer des analyses séparées, où « *l'une des deux bases de données joue un rôle de support par rapport à l'autre base* » (ibid.). Ainsi, une telle approche donne la possibilité d'aborder des questionnements différents, nécessitant des méthodes diversifiées. Les difficultés qui peuvent émerger dans le protocole *niché* se situent principalement au niveau de l'intégration des résultats ainsi que de la prise en considération d'éventuels biais. Cependant, et comme évoqué auparavant, l'approche des *mixed methods* permet d'avoir un design de recherche plus exhaustif, grâce notamment à la complémentarité des courants qualitatif et quantitatif. En ce sens, et dans le cadre de ce travail, l'utilisation d'une approche dite *mixte* permet de rendre compte d'une part des tendances qui se dessinent au sein de l'enseignement de la formation professionnelle vaudoise (ceci à un niveau qui pourrait être défini de *macro*) et, d'autre part, d'appréhender les spécificités et les nuances individuelles – ou du moins au niveau *micro* – insaisissables dans un questionnaire. Ainsi, la complémentarité des *mixed methods* enrichit le corpus de données et donne la possibilité de jongler entre des caractéristiques plus ou moins communes au public étudié. Par ailleurs, une telle approche est extrêmement pertinente pour investiguer plusieurs questionnements de recherche et avoir la possibilité d'y répondre de manière exhaustive (Bergman, 2010).

Les données exploitées dans ce travail sont issues de l'enquête appelée *PROFID*, mandatée par le Département de la formation, de la jeunesse et de la culture du canton de Vaud (DFJC). Elle fait suite à une enquête effectuée auprès des enseignant.e.s des gymnases vaudois (Fassa

& Dubois, 2012), et vise à comprendre et « dresser un portrait » des identités des enseignant.e.s de la formation professionnelle du canton de Vaud⁶. Ce travail ne se réfère qu'à une partie des nombreuses données présentes dans le cadre de la recherche PROFID, recherche qui avait pour but la compréhension des identités des enseignant.e.s de la formation professionnelle initiale (FPI) et ne portait donc pas directement sur l'égalité ou les stéréotypes de genre. Il n'en reste pas moins que d'autres variables et/ou éléments de l'enquête auraient pu être intégrés afin de rendre davantage compte des dynamiques qui régissent l'enseignement professionnel du point de vue du genre. Or, pour des questions de temps et de ressources à disposition ainsi que du fait de la complexité des analyses, un choix de variables quantitatives et de corpus qualitatif a été effectué. En effet, et en relation avec l'état de la question il a été montré qu'une division sexuée du travail existe, et qu'elle a un lien direct avec la sphère privée et la structure familiale. Ainsi, les variables répondant à des critères tels que le taux d'activité, la répartition des tâches ménagères, mais également les croyances vis-à-vis de l'égalité seront utilisées.

Approche quantitative

Les analyses principales ont été effectuées en adoptant une approche quantitative (ou

⁶ La recherche PROFID présente les questions de recherche suivantes : 1. *Qui sont les enseignant.e.s des établissements de la FPI (origine sociale, sexe, formation et passé professionnel) ?* ; 2. *Quels sont les éléments qui leur semblent définir leurs identités professionnelles ? Sont-ils/elles d'abord lié.e.s à leurs activités pédagogiques ou à leurs parcours de formation? Sont-ils/elles lié.e.s aux établissements dans lesquels ils/elles travaillent? Ces éléments permettent-ils de distinguer plusieurs groupes au sein de la FPI ?* ; 3. *Leurs représentations des apprenti.e.s et des savoirs dont ils et elles doivent être doté.e.s varient-elles selon le type de cours qu'ils donnent (Culture générale, connaissances théoriques de métier/s, ateliers) ?* (Fassa, communication personnelle, 2017). Les hypothèses associées à ces questions de recherche étaient, quant à elles, les suivantes : a. *Les identités professionnelles forment une part de l'identité sociale. Elles se comprennent de manière relationnelle - les entretiens exploratoires ont montré que certain.e.s enseignant.e.s comparent leur situation à celle de leurs collègues de gymnase* ; b. *Les trajectoires de vie des enseignant.e.s - formation.s initiale.s et pratiques professionnelles - sont à la racine des identités professionnelles* (Abbott 2001; Elder 1985; Fejes & Andersson 2008; Joye & Bergmann, 2004 ; Levy 1991 ; Levy et al. 2005 ; Nyström 2008) ; c. *Du fait de l'existence d'au moins deux types d'expérience concernant les savoirs et savoirs-faire, au moins deux "types" d'identité professionnelle coexistent en FPI* ; d. *Ces "types" influencent 1) Les pratiques professionnelles ; 2) Les représentations des savoirs, savoirs-faire et savoirs-être nécessaires pour être un.e employé.e/ ouvrier.ère qualifié.e et un.e citoyen responsable et autonome* (Fassa, communication personnelle, 2017).

numérique), approche qui permet notamment d'avoir un échantillon plus conséquent (par rapport à l'approche qualitative) et donc une certaine représentativité qui, à son tour, donne la possibilité de généraliser les résultats obtenus. Aussi, les analyses étant validées statistiquement, les résultats sont considérés comme très rigoureux.

Données

Dans le cadre de la recherche PROFID, 625 participant.e.s de treize établissements de la formation professionnelle vaudoise ont pris le temps d'ouvrir le questionnaire en ligne, mais seul.e.s 484 ont poursuivi jusqu'à deuxième partie du questionnaire, précisément à la question « *Quel est votre sexe ?* ». Les analyses effectuées par la suite font par conséquent référence au groupe de personnes qui ont répondu à cette question. La récolte de données a été effectuée entre les mois de février et avril 2016, par le biais du programme *Limesurvey*, qui a permis de mettre en place le questionnaire en ligne (traité par la suite avec SPSS).

Concernant les variables analysées dans ce travail, il s'agit d'affirmations reprises des échelles de *sexisme traditionnel et moderne* de Swim et collègues (1995). Les participant.e.s étaient invité.e.s à donner leur degré d'accord entre 1=*pas du tout d'accord* et 7=*tout à fait d'accord*. Huit items reflétant le sexisme moderne et quinze pour le sexisme traditionnel ont été soumis aux enseignant.e.s de la formation professionnelle initiale du canton de Vaud (Cf. *Annexe 1*). Comme indiqué auparavant, l'échelle de Swim et al. (1995) comprend un ensemble d'affirmations concernant le statut des femmes et des hommes, d'un point de vue « traditionnel », mais également davantage « moderne ». Cette dernière dimension est subdivisée en deux sous-dimensions, soit d'une part le *refus d'une discrimination toujours existant et, l'antagonisme face aux revendications des femmes* et d'autre part le *ressentiment*

vis-à-vis de faveurs spéciales pour les femmes. Le degré d'accord pouvait être indiqué sur une échelle allant de 1=*complètement d'accord* à 5=*pas du tout d'accord* (Swim et al., 1995). Il faut tout de même préciser que les questions concernant le sexisme ne représentaient qu'une partie infime du questionnaire, ce dernier n'ayant pas été conçu pour investiguer les croyances égalitaires en formation professionnelle, mais plutôt de rendre compte des identités des enseignant.e.s en FPI.

Échantillon

L'échantillon retenu dans le cadre de ce travail se compose, en ce qui concerne l'approche quantitative, des enseignant.e.s ayant complété la partie de l'enquête *PROFID* sur les échelles de sexisme moderne ($N = 279$) et traditionnel ($N = 271$), et pour l'approche qualitative, des enseignant.e.s ayant participé aux entretiens collectifs (*focus groups*; $N = 23$). L'échantillon quantitatif comprend 38.71% de femmes ($N = 108$) et 61.29% d'hommes ($N = 171$) pour le sexisme moderne, et respectivement 40.96% de femmes ($N = 111$) et 59.04% d'hommes ($N = 160$); l'âge moyen est de 46.64 ans pour le *sexisme moderne* ($SD = 9.66$) ainsi que de 46.62 ans pour le *sexisme traditionnel* ($SD = 9.58$). Ces chiffres sont représentatifs du pourcentage d'enseignant.e.s de la formation professionnelle initiale pour le canton de Vaud : pour l'année 2015-2016 – année pendant laquelle le questionnaire en ligne a été soumis aux enseignant.e.s – le pourcentage de femmes était de 39.53%, soit un pourcentage semblable à celui de l'échantillon de la recherche *PROFID*. En effet, sur les 1290 enseignant.e.s de formation professionnelle recensé.e.s dans le canton de Vaud, 510 étaient des femmes, contre 780 hommes (soit 60.47% du total). Dans l'enquête *PROFID*, les pourcentages sont de 37.81% de femmes et 62.19% d'hommes, chiffres qui assurent une certaine représentativité de l'échantillon en comparaison à la population enseignante en formation professionnelle vaudoise. Par ailleurs, ces proportions s'avèrent être quasiment les mêmes au niveau suisse :

en effet, pour l'année scolaire 2015/2016, les enseignantes femmes représentaient le 40% du total (OFS, 2017b).

Opérationnalisation des variables

Les variables indépendantes sélectionnées pour les analyses statistiques sont les suivantes : le genre (1=*féminin* ou 2=*masculin*), l'établissement principal d'enseignement (13 modalités correspondant aux 13 établissements de la formation professionnelle initiale vaudoise investigués), le statut⁷ (cinq modalités étaient proposées : *maître.sse d'enseignement professionnel I*, *maître.sse d'enseignement professionnel II*, *maître.sse d'enseignement professionnel III*, *maître.sse d'enseignement postobligatoire* ainsi que *chargé.e de cours*), la branche enseignée – en quatre catégories : *disciplines académiques*, *culture générale*, *théorie professionnelle* et *pratique professionnelle* – et le type de titre (variable dichotomisée en *FPS=formation professionnelle supérieure* ou *HE=haute école*).

La plupart des variables n'a pas eu besoin d'être opérationnalisée. En effet, elles étaient déjà codées de manière à ce qu'elles puissent être utilisées telles quelles. La variable indépendante *branche enseignée* en quatre modalités a, quant à elle, nécessité un recodage, afin d'obtenir des catégories distinctes entre les branches académiques, la théorie professionnelle, la pratique professionnelle et la culture générale. Ce recodage a été effectué en partant d'une part de la variable déjà existante concernant la branche enseignée – codée en trois modalités : 1. *discipline.s de métier (théorique ou pratique)* ; 2. *discipline académique ou culture générale* ; 3. *culture générale ET discipline.s de métier (théorique ou pratique)* – et, d'autre part, de la question ouverte « *Quelle/s branches ou discipline/s enseignez-vous ?* ». Le but

⁷ Voir DFJC (2009). *Décision n° 120*. Accès : https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/cd/fichiers_pdf/Decision_120.pdf

d'un tel recodage étant de pouvoir distinguer de manière plus nette les différents types de disciplines d'enseignement en FPI.

Aussi, le taux d'activité des enseignant.e.s sera également utilisé dans une partie des analyses qui vont suivre. Les valeurs de cette variable correspondaient initialement au taux d'activité en pourcentage, et la question du taux d'activité était posée pour l'établissement de la FPI où la personne enseigne principalement, mais aussi – le cas échéant – pour un deuxième établissement de la FPI ainsi que pour une autre activité professionnelle. Ainsi, une personne travaillant dans deux établissements de formation professionnelle et également en dehors, pouvait cumuler trois taux d'activité. Afin d'avoir une vision globale du taux d'occupation, la somme des trois taux a été effectuée et – une fois les chiffres totaux à disposition – une nouvelle variable catégorielle dichotomique a été créée, où la modalité 0 correspond au plein temps ($\geq 90\%$) et la modalité 1 au temps partiel ($< 90\%$). Ce choix de catégorisation reprend la distinction entre plein temps et temps partiel utilisée par l'OFS (2018b). La variable *taux d'activité* telle qu'elle sera utilisée dans les analyses comporte donc la dichotomie entre le plein temps et le temps partiel.

En ce qui concerne les variables dépendantes – soit les items mesurant le sexisme traditionnel et ordinaire – plusieurs recodages ont été effectués. A partir des huit items sur le *sexisme moderne* et des quinze items repris de l'échelle de *sexisme traditionnel* (cf. *Annexe I*), un test des corrélations a mis en évidence que, parmi ces modalités, certaines étaient codées à l'inverse. En ce sens, et pour des raisons d'exploitation des variables, les items dont le sens du propos allait dans la direction opposée de ce qui était souhaité, ont été recodés. Une fois cette démarche effectuée, il a été possible de calculer l'indice de fiabilité – l'alpha de Cronbach – pour les deux groupes de variables : concernant le *sexisme moderne*, la valeur de l'alpha s'élevait à .81, alors que celle du *sexisme traditionnel* était de .76. Les coefficients de fiabilité

étant très satisfaisants, il a été possible d'effectuer une fusion des variables afin d'obtenir une variable pour mesurer le *sexisme moderne* ($M = 4.34$; $SD = 1.21$) et une autre pour tenir compte du *sexisme traditionnel* ($M = 5.36$; $SD = .79$). Les deux échelles ont des scores allant de 1=*rejet de l'égalité* jusqu'à 7=*soutien à l'égalité*. Or, en effectuant ces manipulations, nombre de participant.e.s a été « perdu » dans le processus de recodage : 279 personnes pour le *sexisme moderne*, respectivement 271 pour le *sexisme traditionnel* ont par conséquent été considérées dans les analyses quantitatives.

Une précision doit être faite quant au choix de recodage des échelles de sexisme : en effet, en règle générale, des scores élevés à ce type d'échelle correspondent à un rejet plus marqué de l'égalité. Ceci s'avère être l'inverse pour les deux échelles utilisées et recodées dans le cadre de ce travail. Autrement dit, un score plus élevé reflète un *soutien* plus marqué de l'égalité, alors qu'un score bas correspond au rejet de l'égalité. Ainsi, une autre clé de lecture de ces scores peut être en termes d'*accord vs désaccord* vis-à-vis du sexisme. En ce sens, une personne présentant un score bas dans les échelles de sexisme recodées aura un degré de désaccord bas concernant des propos inégalitaires. Il est par conséquent crucial d'appréhender correctement les recodages des échelles de *sexisme moderne et traditionnel* afin d'interpréter les résultats dans le « bon » sens.

Une autre variable qui sera utilisée comme variable dépendante est la *répartition des tâches ménagères*. La question posée dans le questionnaire était « *Qui effectue les tâches ménagères ?* » et les participant.e.s étaient invité.e.s à sélectionner, parmi six propositions, celle(s) qui reflétait(en)t au mieux leur situation à la maison : 1. *J'effectue la plupart ou toutes les tâches ménagères* ; 2. *Je partage les tâches ménagères avec les personnes avec qui je vis au pro rata*

de mon temps de travail ; 3. Je partage les tâches ménagères avec la ou les personnes avec qui je vis de manière égale ; 4. La ou les personnes avec qui je vis effectuent la plupart des tâches ménagères ; 5. Une tierce personne que je rémunère effectue une partie des tâches ménagères ; 6. Une tierce personne que je rémunère effectue la plupart ou toutes les tâches ménagères. A partir de ces six variables, un recodage a été effectué afin d'obtenir quatre modalités : *1. La personne effectue (presque) toutes les tâches seule/rémunère quelqu'un pour l'aider ; 2. Partage des tâches à la maison ; 3. Partage des tâches + personne rémunérée ; 4. Aucune tâche effectuée par la personne.* Ce choix de codage permet d'avoir une sorte de continuum entre les personnes qui s'occupent de la plupart des tâches ménagères à la maison et celles qui n'en effectuent aucune.

Approche qualitative

Dans le but de compléter les données quantitatives, et afin d'obtenir des témoignages plus précis et détaillés que ceux recueillis dans l'enquête par questionnaire, des interviews selon la méthode des *focus groups* (Kitzinger, 1995 ; Krueger, 2002 ; Duchesne & Haegel, 2004) ont été réalisés. Cette méthode consiste à interviewer de manière simultanée plusieurs personnes – dans le cas de la recherche PROFID, des enseignant.e.s de la formation professionnelle vaudoise volontaires – dont les vécus et/ou l'identité professionnelle sont, ne serait-ce que partiellement, partagés. Ainsi, le *focus group* permet d'aborder nombre de thématiques saillantes dans le quotidien des participant.e.s, ceci dans le but d'appréhender des logiques communes, au même titre que des discours divergents. En ce sens, les *focus groups* ont l'avantage, vis-à-vis des entretiens individuels, de faire émerger une certaine confrontation entre les participant.e.s ainsi que des explicitations et des prises de position, éléments qui seraient plus compliqués à obtenir dans une interview individuelle (Kitzinger, 1995). Par ailleurs, les *focus groups* permettraient d'engendrer un discours plus critique que l'entretien

individuel car de potentiels désaccords entre les participant.e.s pourraient inciter au débat et donc à l'illustration de points de vue divers. Un autre avantage du *focus group* est la participation active de plusieurs personnes simultanément, participation qui serait plus compliquée lors d'un entretien individuel, où le/la participant.e pourrait se sentir intimidé.e par le/la chercheur.euse. Pour autant qu'il soit bien dirigé et que les tours de parole soient correctement distribués, le *focus group* donne donc la possibilité à tout le monde de s'exprimer, de se positionner et de partager avec d'autres personnes ses propres idées, valeurs et croyances. Dans les entretiens collectifs, les singularités de chacun.e s'articulent avec des aspects davantage partagés ; l'expérience et le vécu individuels se confrontent aux conditions communes. Par la même occasion, ce dispositif met en place et fait apparaître des rapports de force entre les participant.e.s, phénomène qui est particulièrement pertinent du point de vue des études genre.

Données

Les données qualitatives sont issues de six focus groups différents, effectués avec des enseignant.e.s de la formation professionnelle ayant répondu au questionnaire en ligne, et ayant accepté de participer à des entretiens collectifs. Une question à ce sujet avait en effet été posée lors de la passation de l'enquête : « *Accepteriez-vous de nous rencontrer pour un entretien d'environ une heure qui a pour but d'investiguer plus en détails VOTRE trajectoire de vie ?* ». En répondant positivement à cette question, les enseignant.e.s étaient prié.e.s d'indiquer leur adresse mail afin de pouvoir être contacté.e.s. Par la suite, six focus groups ont été organisés, chacun avec différents critères de « recrutement » des participant.e.s – branche enseignée, statut, etc. – et en prenant en compte la disponibilité des personnes. Les entretiens collectifs ont été effectués entre les mois de mai et juin 2017 ; ils ont permis d'interroger un total de 23 enseignant.e.s de la formation professionnelle, personnes qui ont accepté de

participer de leur plein gré. Les sujets abordés lors de ces entretiens – à l’aide d’une grille d’entretien préétablie par les chercheur.euse.s (cf. *Annexe 2*) – reprenaient certaines des questions posées dans le questionnaire en ligne, de manière à obtenir plus d’informations concernant des thématiques en lien avec l’identité enseignant.e en FPI. Les entretiens ont été menés par la Prof. Fassa, avec la présence d’au moins un autre membre de l’équipe de recherche, qui s’occupait de prendre des notes des interventions des participant.e.s. L’intégralité des *focus groups* a été enregistrée par au moins une source d’enregistrement, l’anonymat et la confidentialité étant garantis. Par la suite, les entretiens ont été retranscrits afin de faciliter l’analyse du contenu. La durée moyenne était de deux heures, et les groupes variaient entre trois et six personnes. De manière générale, la question de l’égalité était abordée à partir de celle de la féminisation de la profession, mais pour des questions de temps, cet axe des discussions n’a pas pu être développé dans tous les focus groups. Cependant, plusieurs éléments en lien avec l’égalité, les stéréotypes de genre et d’autres thématiques liées ont été abordés de manière spontanée – voire inconsciente – par les participant.e.s.

Echantillon

L’*Annexe 3* présente le tableau résumé des participant.e.s aux *focus groups*, où sont indiquées quelques données sociodémographiques (l’année de naissance en catégories, le sexe) ainsi que des informations concernant la situation en tant qu’enseignant.e de la FPI (les années d’expérience dans l’établissement, le statut, le taux d’activité dans l’enseignement en formation professionnelle, la présence d’une autre activité professionnelle et la branche enseignée en école professionnelle).

6 femmes et 17 hommes font partie de l’échantillon (âge moyen de 46.65 ans) ; elles et ils proviennent de presque tous les établissements de formation professionnelle du Canton de Vaud, ont des taux d’activités variables – allant de moins de 20% jusqu’au temps plein – ainsi

que des statuts différents (tous représentés dans l'ensemble des entretiens collectifs). En termes de genre, et vus les critères de sélection des participant.e.s, trois *focus groups* ne comprenaient que des hommes ($n = 12$), un entretien collectif était exclusivement féminin ($n = 3$), alors que les deux *focus groups* restants avaient des participant.e.s des deux sexes (une femme contre trois hommes dans l'un, deux femmes et deux hommes dans l'autre).

Résultats

Dans un premier temps, les résultats des analyses quantitatives seront présentés ; ceci permettra notamment de répondre à la première hypothèse de recherche, mais également en partie à la deuxième hypothèse.

Pour mémoire, les deux hypothèses étaient les suivantes : 1a) Comme le corps enseignant de la FPI est « sensibilisé » aux problématiques du genre – de par un/des public.s souvent ségrégué.s sexuellement – il a conscience de certaines problèmes d'inégalité, et manifeste donc des représentations qui vont en direction de l'égalité. 1b) Des différences liées aux parcours de formation et aux conditions d'enseignement devraient tout de même apparaître, éléments qui auraient vraisemblablement un impact sur les postures d'enseignement. 2) Malgré un soutien explicite à l'égalité, les actions – respectivement inactions – des enseignant.e.s ne sont pas suffisantes pour lutter contre les inégalités en formation professionnelle, notamment à cause de représentations et stéréotypes de genre ancrés dans leurs pratiques.

Par la suite, et afin de compléter et enrichir les résultats numériques, plusieurs extraits des *focus groups* vont être analysés.

Résultats quantitatifs

La première partie des résultats quantitatifs tentera de répondre à la première hypothèse de recherche ; pour cela, les scores des enseignant.e.s aux échelles de sexisme (Swim et al., 1995) seront mis en lien avec plusieurs variables sociodémographiques et décrivant le parcours de formation et conditions d'enseignement. L'idée sous-jacente étant que, malgré une sensibilité accrue aux problématiques d'égalité entre les sexes, des différences devraient apparaître au niveau du sexe des enseignant.e.s, de l'âge, de l'établissement d'enseignement,

du type de branche enseignée, du statut et du type de formation achevée. Ces sensibilités variables face aux échelles de sexisme auraient donc un lien avec des parcours professionnels et pédagogiques des enseignant.e.s variés, mais également avec les conditions de la formation professionnelle (notamment pour l'établissement d'enseignement, la discipline enseignée et le type de formation requis).

La deuxième partie des résultats, quant à elle, va s'intéresser à la répartition des tâches ménagères ainsi qu'aux modèles d'activité professionnelle dans les ménages suivant le sexe des enseignant.e.s. Ces variables reflètent en effet des styles de vie plus ou moins égalitaires du point de vue du genre, et pourraient par conséquent indiquer si les enseignant.e.s reproduisent un régime de genre traditionnel, comme c'est le cas globalement pour la population helvétique.

Première partie des résultats quantitatifs : les enseignant.e.s et le sexisme.

Avant de présenter les principaux résultats, un rappel concernant les échelles de Swim et collègues (1995) s'impose : suite au recodage des échelles de *sexisme moderne et traditionnel*, un score élevé représente un désaccord plus marqué vis-à-vis du sexisme. Autrement dit, plus la moyenne à ces deux échelles est élevée, plus ce score traduit une prise de distance envers le sexisme et par conséquent un soutien à l'égalité. Inversement, des scores bas représentent un désaccord moins marqué concernant le sexisme, ce qui se traduit par un soutien moins marqué à l'égalité. Ainsi, répondre avec un score élevé à des affirmations telles que « *Les femmes n'obtiennent souvent pas de bons postes à cause de la discrimination sexuelle* » ou « *Les hommes devraient s'occuper davantage des enfants que ce n'est le cas actuellement* » signifie que la personne est fortement en désaccord avec le sexisme et donc elle soutient de manière marquée l'égalité. L'*Annexe 1* présente l'ensemble des items utilisés dans les analyses des échelles de *sexisme moderne et traditionnel*.

Afin d’observer si des liens significatifs existent entre les différentes variables testées dans les analyses quantitatives, un premier test des corrélations a été effectué. Ainsi, le *Tableau 1* indique, pour l’ensemble des variables explicatives et expliquées, la présence de liens significatifs. Il faut tout de même préciser que bien que le test des corrélations permette de se faire une idée de la significativité des liens entre les variables, ceci n’est pas le cas pour tout type de variable. En effet, dans le cas de variables qualitatives catégorielles – comme par exemple l’établissement d’enseignement, ou la branche enseignée – les modalités attribuées à chaque groupe sont arbitraires et n’ont aucune signification numérique particulière. C’est pourquoi, les analyses qui permettent de montrer si des liens existent entre les échelles de sexisme et les diverses variables explicatives seront effectuées sur l’ensemble de ces dernières.

Tableau 1: Test des corrélations entre l’ensemble des variables analysées.

	Sexisme moderne	Sexisme traditionnel	Sexe	Age	Etablissement	Branche	Statut	Type formation
Sexisme moderne	--							
Sexisme traditionnel	.53**	--						
Sexe	-.30**	-.38**	--					
Age	-.14*	n.s.	.12**	--				
Etablissement	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	--			
Branche	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	--		
Statut	.26**	.23**	-.15**	-.21**	n.s.	-.15**	--	
Type formation	.28**	.27**	-.16**	-.10*	n.s.	-.12*	.43**	--

Note : $p < .05^*$; $p < .01^{**}$; n.s. : non significatif

Les deux échelles de *sexisme moderne* et *traditionnel* – qui seront utilisées comme variables dépendantes – corréleront entre elles et présentent des liens avec la plupart des variables décrivant les enseignant.e.s de la formation professionnelle vaudoise. Les analyses suivantes vont permettre d’appréhender plus en détail les dynamiques de ces relations entre les différentes variables.

Remarques générales sur les échelles de sexisme.

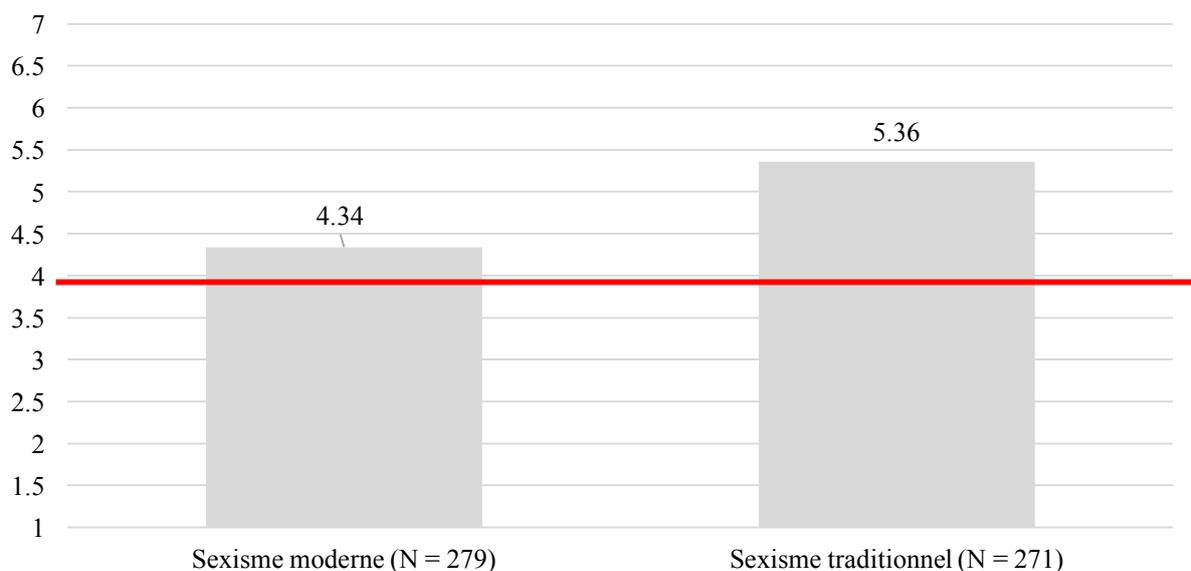
Comme indiqué auparavant, le test des corrélations a permis de mettre en avant un lien positif entre les deux échelles de sexisme, ce qui signifie qu'il y a une corrélation entre la variation des réponses à la variable *sexisme moderne* et celles à la variable *sexisme traditionnel*. Ce lien est positif, c'est-à-dire que si on soutient l'égalité dans les réponses à l'échelle de *sexisme moderne*, on fait de même pour l'échelle de *sexisme traditionnel* (ce qui semble être cohérent avec les résultats obtenus par Swim et collègues (1995)). Le lien positif entre les deux échelles indique donc que plus une personne s'estime en accord – respectivement en désaccord – avec les propos donnés pour l'échelle de *sexisme traditionnel*, plus elle le sera également avec les éléments du *sexisme moderne*. Autrement dit, les participant.e.s qui soutiennent l'idée que les femmes seraient moins compétentes que les hommes (*sexisme traditionnel*), sont également d'accord avec l'approche qui nie le maintien de discriminations envers les femmes, et qui ne soutient pas des politiques égalitaires (*sexisme moderne*).

Globalement, le score moyen de l'échelle de *sexisme traditionnel* montre un désaccord plus marqué vis-à-vis du sexisme et se rapproche donc davantage au soutien de l'égalité ($N = 271$; $M = 5.36$; $SD = .79$) par rapport à l'échelle de *sexisme moderne* ($N = 279$; $M = 4.34$; $SD = 1.21$; cf. *Figure 2*). Cela signifie qu'en moyenne, les participant.e.s ont refusé de manière plus importante les propos liés au *sexisme traditionnel* que ceux qui sont liés au *sexisme moderne*. En effet, le score moyen à l'échelle de *sexisme moderne* ne dépasse que légèrement la moyenne de l'échelle⁸, alors que la moyenne à l'échelle de *sexisme traditionnel* s'éloigne nettement du score moyen de l'échelle (situé à 4). Autrement dit, les enseignant.e.s ont rejeté plus nettement des affirmations prétendant que les femmes et les hommes ne

⁸ L'échelle allant de 1 à 7, la moyenne « absolue » de l'échelle se situe à 4.

devraient pas avoir le même traitement (*sexisme traditionnel*), comparativement aux propos plus « fins » considérant par exemple que les inégalités entre les femmes et les hommes ne sont plus un problème (*sexisme moderne*). Cela pourrait être dû au fait que les items proposés dans l'échelle de *sexisme moderne* sont plus « nuancés » par rapport à ceux de l'échelle de *sexisme traditionnel*, ces derniers exprimant des propos ouvertement plus sexistes (cf. *Annexe I*). En ce sens, les répondant.e.s auraient vraisemblablement indiqué un rejet plus net des affirmations sexistes, alors que pour les items plus subtils de l'échelle de *sexisme moderne*, le rejet a été plus nuancé. Globalement, une prise de distance face aux deux échelles de sexisme et par conséquent une valorisation de l'égalité peuvent être observées dans ces résultats, ce qui confirme en partie la première hypothèse : les enseignant.e.s de la formation professionnelle étant confronté.e.s à des choix de formation fortement sexués – et par conséquent à un/des public.s vraisemblablement peu mixte.s – leur sensibilité face aux problématiques de l'égalité serait particulièrement forte. Il faut toutefois préciser qu'aucune variable concernant la mixité des classes n'était à disposition dans la base de données, ce qui rend impossible de savoir si les classes avec lesquelles les enseignant.e.s travaillent sont effectivement non-mixtes.

Figure 2: Moyennes globales aux échelles de sexisme.



Ces résultats ne font cependant pas de distinctions entre différents sous-groupes qui peuvent définir les enseignant.e.s de la formation professionnelle. Ainsi, les analyses suivantes vont permettre d'investiguer comment varient les scores aux échelles de sexisme selon plusieurs critères de différenciation du corps enseignant.

Différences par genre aux échelles de sexisme.

Comme pour les moyennes globales, le test des corrélations a montré qu'il existait un lien entre le sexe des participant.e.s à l'enquête et la moyenne aux deux échelles de sexisme. Plus précisément, comme le codage de la variable *sexe* était de 1 pour les femmes et 2 pour les hommes, le lien avec les échelles de sexisme est négatif (cf. test des corrélations, *Tableau 1*), ce qui semble signifier que ce sont davantage les femmes qui sont en désaccord avec les affirmations des deux échelles de sexisme.

Par la suite, un test *t* sur deux échantillons indépendants a été effectué, ceci dans le but d'observer si des différences significatives au niveau des moyennes aux échelles de sexisme

pouvaient être mises en évidence. Le *Tableau 2* indique que des différences statistiquement significatives au seuil de 5% ont été trouvées pour les deux échelles de sexisme. Par ailleurs, et comme déjà montré par le test des corrélations, les femmes affirment un rejet plus marqué que les hommes aux deux échelles de sexisme. En effet, les scores moyens obtenus par les femmes reflètent un rejet plus important des affirmations sexistes, et donc une sensibilité plus forte aux problématiques de l'égalité que leurs collègues hommes.

Tableau 2: Test t sur les moyennes par sexe aux échelles de sexisme.

<u>Sexisme moderne</u> (N = 279)	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>ddl</i>	<i>t</i>
Femmes (n = 108)	4.80	1.02	258.24	5.43***
Hommes (n = 171)	4.06	1.24		

Note : $p < .001$ ***

<u>Sexisme traditionnel</u> (N = 271)	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>ddl</i>	<i>t</i>
Femmes (n = 111)	5.72	.52	265.22	7.28***
Hommes (n = 160)	5.11	.85		

Note : $p < .001$ ***

De manière analogue au test des corrélations et au test *t* sur les moyennes, une régression linéaire simple a été effectuée. Pour ce faire, et comme la variable *sexe* est une variable catégorielle dichotomique, les deux modalités ont dû être recodées en variable indicatrice (*dummy variable* en anglais), ce qui permet d'effectuer la régression en utilisant une variable indépendante nominale. Ainsi, les femmes – codées 1 dans la variable originale – ont pris la modalité de référence 0 et les hommes – qui avaient la modalité 2 – ont été codés 1. Les résultats de la régression linéaire confirment le rejet plus marqué des femmes vis-à-vis des deux échelles de sexisme. Plus précisément, comparés aux femmes, les hommes rejetteraient .74 fois moins les propos de l'échelle de *sexisme moderne* et .61 fois moins celle de *sexisme traditionnel* (cf. *Tableau 3*). Ces chiffres servent principalement à avoir une comparaison entre la modalité arbitrairement définie comme groupe de référence et celle de comparaison ;

il suffit donc de retenir que le modèle de régression linéaire vient confirmer ce que le test des corrélations et le test *t* avaient déjà mis en avant, à savoir que les enseignantes femmes semblent contester de manière plus importante que leurs collègues hommes les propos sexistes.

Tableau 3: Régressions linéaires simples pour le sexe et les échelles de sexisme.

<u>Sexisme moderne</u> (N = 279)	B	SE B	β
Sexe (<i>femme=0 ; homme=1</i>)	-.74	.14	-.30
R^2		.09	
Variation du <i>F</i>		27.06***	
Note : $p < .001$ ***			
<u>Sexisme traditionnel</u> (N = 271)	B	SE B	β
Sexe (<i>femme=0 ; homme=1</i>)	-.61	.09	-.38
R^2		.14	
Variation du <i>F</i>		44.90***	
Note : $p < .001$ ***			

Différences par âge aux échelles de sexisme.

En ce qui concerne l'âge, le *Tableau 1* a montré qu'il y a une corrélation significative entre la variable mesurant l'âge des participant.e.s et la variable *sexisme moderne*, alors qu'aucun lien n'est présent avec la variable *sexisme traditionnel*. Pour l'échelle de *sexisme moderne*, la corrélation semble indiquer qu'avec l'avancement de l'âge, le rejet des affirmations sexistes serait moins marqué.

En effectuant une régression linéaire pour la variable mesurant le *sexisme moderne*, un lien négatif significatif entre cette dernière et l'âge indique en effet que les enseignant.e.s plus âgé.e.s semblent soutenir de manière moins importante l'égalité ou, inversement, leurs collègues plus jeunes rejetteraient plus fortement les propos de l'échelle de *sexisme moderne* (cf. *Tableau 4*). Par ailleurs, le même modèle de régression linéaire a été effectué pour la

variable du *sexisme traditionnel* mais, comme prédit par les corrélations, aucun résultat significatif n'a été trouvé entre cette échelle et l'âge des enseignant.e.s. Cela semble indiquer que, en ce qui concerne des affirmations ouvertement sexistes, le corps enseignant – quel que soit son âge – rejette de manière analogue les propos attribuant à la femme un rôle inférieur par rapport à l'homme. En revanche, les enseignant.e.s plus âgé.e.s rejettent moins que leurs collègues plus jeunes des phrases relatives au *sexisme moderne*. Ainsi, les enseignant.e.s plus âgé.e.s auraient plus tendance à estimer que l'égalité entre les femmes et les hommes ne représente plus un problème de nos jours.

Tableau 4: Régression linéaire simple pour l'âge et l'échelle de *sexisme moderne* (N = 279).

	B	SE B	β
Age	-.02	.01	-.14
R^2		.02	
Variation du F		5.29*	

Note : $p < .05^*$

Différences par établissement à l'échelle de sexisme.

L'établissement d'enseignement pouvant moduler et avoir un impact sur les représentations sexuées (en raison de politiques de gestion et de direction de l'établissement), des analyses aux échelles de sexisme ont également été effectuées pour cette variable. Le tableau des corrélations (cf. *Tableau 1*) n'indiquait aucun lien significatif entre les deux échelles de sexisme et les établissements d'enseignement professionnel. Une analyse des variances (ANOVA) a tout de même été effectuée, ceci afin d'observer si des différences statistiquement significatives pouvaient tout de même être présentes entre deux ou plusieurs établissements. Or, aucune différence à ce niveau n'a pu être mise en évidence. Cela signifie que les croyances liées à l'égalité des genres ne sont pas en lien avec les 13 établissements de la formation professionnelle vaudoise. Cela pourrait être dû au nombre important de

modalités décrivant la variable *établissement* et aux nombres réduits d'effectifs dans certaines modalités, situation qui pourrait être à la source du manque de résultats significatifs. Cependant, ce résultat pourrait également suggérer que les diverses politiques d'établissement n'influencent pas les représentations égalitaires des enseignant.e.s.

Différences par type de branche enseignée aux échelles de sexisme.

Une variable pertinente à tester dans le cadre de ce travail concerne le type de branche enseignée, tel qu'indiquée par les répondant.e.s. En effet, la discipline enseignée reflète les parcours de formation et professionnels des enseignant.e.s et, parallèlement, rend compte des divers domaines d'enseignement en formation professionnelle. Or, le test des corrélations n'avait montré aucune relation significative avec les échelles de sexisme (cf. *Tableau 1*). Ceci pourrait probablement être dû aux modalités de codage de la variable *branche*. En ce sens, et comme expliqué auparavant, les modalités décrivant la variable n'ont aucune logique numérique, ce qui expliquerait les corrélations non significatives avec les échelles de sexisme. Malgré cette absence de lien, il est tout de même pertinent d'analyser si des différences aux scores des échelles de *sexisme moderne* et *traditionnel* existent entre les quatre groupes. Ainsi, une comparaison au niveau des moyennes (ANOVA) pour les quatre modalités a été effectuée. Pour rappel, les quatre modalités décrivant la discipline sont les suivantes : les branches dites académiques, celles de culture générale, la théorie professionnelle ainsi que la pratique professionnelle. Cette distinction permet de rendre compte, de manière indirecte, des différents parcours de formation des enseignant.e.s. En effet, les branches académiques et la culture générale sont enseignées par des personnes ayant effectué des études dans des hautes écoles universitaires (université ou écoles polytechniques). Les personnes qui enseignent les branches de théorie et/ou pratique professionnelle sont, quant à elles, issues des formations professionnelles supérieures (FPS). Une comparaison des scores moyens aux deux échelles de

sexisme a donc été effectuée en tenant compte du type de branche enseignée (cf. *Tableau 5*).

Tableau 5: Analyse de la variance aux échelles de sexisme par type de branche enseignée.

	Disc. acad. (<i>n</i> = 83)		CG (<i>n</i> = 39)		Théorie pro. (<i>n</i> = 105)		Pratique pro. (<i>n</i> = 49)	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Sexisme moderne	4.62	.99	4.97	1.06	4.12	1.23	3.83	1.34
	Disc. acad. (<i>n</i> = 84)		CG (<i>n</i> = 34)		Théorie pro. (<i>n</i> = 102)		Pratique pro. (<i>n</i> = 50)	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Sexisme traditionnel	5.46	.71	5.75	.65	5.25	.81	5.11	.84

Note : Disc. acad. : disciplines académiques ; CG : culture générale ; Théorie pro. : théorie professionnelle ; Pratique pro. : pratique professionnelle

En ce qui concerne la variable *sexisme moderne*, le test de Levene indiquait des variances hétérogènes au sein de la variable *branche* ; c'est pourquoi, il a fallu recourir au test non-paramétrique de Kruskal-Wallis⁹, test qui a mis en évidence des différences significatives entre le groupe d'enseignant.e.s de *culture générale* et ceux de *théorie professionnelle* ($p < .01$) et de *pratique professionnelle* ($p < .001$). Ces résultats pour l'échelle de *sexisme moderne* semblent signifier qu'en moyenne, les enseignant.e.s de *culture générale* rejettent plus nettement les affirmations sexistes que leurs collègues de *théorie professionnelle* et de *pratique professionnelle*. Aussi, même si le score n'est pas statistiquement significatif, il peut être observé que les enseignant.e.s des *disciplines académiques* ont en moyenne un score se rapprochant davantage à celui des collègues de *culture générale*, qu'à celles et ceux des *branches professionnelles*.

Quant à l'échelle de *sexisme traditionnel*, l'analyse de la variance s'est avérée être statistiquement significative au seuil de 5% ($F_{3,266} = 5.80, p < .001$). Compte tenu de la présence de plusieurs groupes, un test *post-hoc* de Scheffé a été nécessaire afin de connaître quelles différences – au niveau des variances – étaient significatives parmi les quatre types de

⁹ Ce test étant l'équivalent non-paramétrique de l'ANOVA.

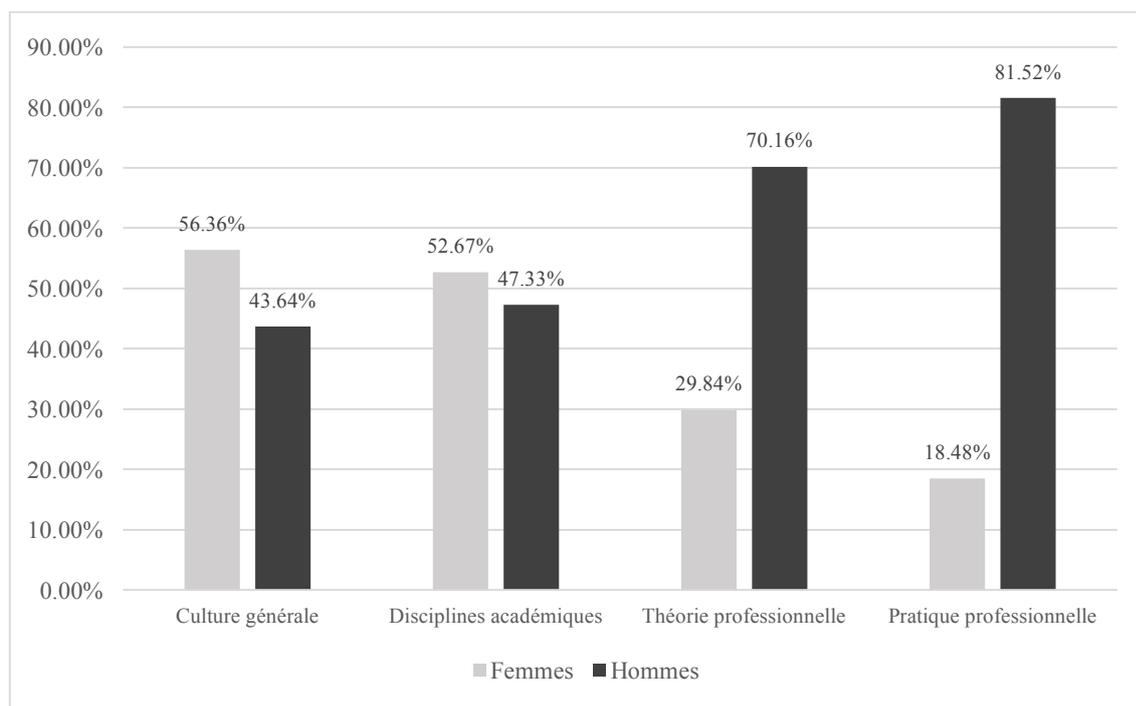
discipline. Les résultats montrent, comme pour l'échelle de *sexisme moderne*, que le groupe d'enseignant.e.s de *culture générale* a une moyenne significativement plus élevée que les groupes de *théorie professionnelle* ($p < .05$) et de *pratique professionnelle* ($p < .01$).

Ces résultats semblent par conséquent montrer que les enseignant.e.s de *culture générale* – mais également celles et ceux des *disciplines académiques* (même si les résultats ne sont pas statistiquement significatifs) – s'opposent plus fortement aux affirmations sexistes, suivi.e.s par les collègues de *théorie professionnelle*. Les personnes enseignant la *pratique professionnelle* semblent, quant à elles, être les moins sensibles face aux problématiques de l'égalité, si l'on se réfère aux moyennes des échelles de sexisme.

En lien avec ces résultats, il est fort intéressant de remarquer qu'il existe une surreprésentation des femmes parmi les enseignant.e.s de *culture générale* et des *disciplines académiques* : elles sont en effet majoritaires pour ces branches, mais restent largement minoritaires au sein des enseignements de métier, en particulier parmi les enseignant.e.s de *théorie professionnelle* et ce, de manière encore plus flagrante pour la *pratique professionnelle* (cf. *Figure 3*). Cette différence dans la répartition selon le sexe pourrait ainsi expliquer partiellement le rejet plus important des propos sexistes de la part des enseignant.e.s de *culture générale* : en effet, et comme indiqué auparavant, les femmes semblent avoir répondu aux échelles de sexisme en soutenant davantage l'égalité en comparaison aux hommes (cf. *Tableaux 2 et 3*).

Aucun effet d'interaction entre les variables *sexe* et *branche enseignée* n'a cependant été mesuré, mais cet aspect sera brièvement discuté dans le chapitre suivant (cf. *Discussion*).

Figure 3: Répartition des sexes dans les quatre types de branches.



Différences par statut aux échelles de sexisme.

Comme pour le sexe et la branche enseignée, le statut – codée à cinq modalités : *maître.sse d'enseignement professionnel I, II, III, d'enseignement postobligatoire* et *chargé.e de cours* – présente également un lien avec les deux échelles mesurant le sexisme (cf. *Tableau 1*).

En effectuant une analyse de la variance (ANOVA) du statut, des différences significatives au niveau des moyennes aux échelles de sexisme ont pu être mises en évidence (*sexisme moderne* : $F(257) = 6.155$; $p < .001$. *Sexisme traditionnel* : $F(253) = 5.297$; $p < .001$; cf. *Tableau 6*). Afin de connaître où se situent les différences significatives parmi les cinq groupes, un test *post-hoc* de Scheffé a été effectué. Ce dernier a permis de mettre en évidence les aspects suivants : pour l'échelle de *sexisme moderne*, une différence des moyennes significative existe entre le statut de *maître.sse d'enseignement professionnel I* et *d'enseignement postobligatoire* ($p < .001$) ainsi qu'entre le statut de *maître.sse d'enseignement professionnel II* et *d'enseignement postobligatoire* ($p < .01$). Des différences

significatives pour l'échelle de *sexisme traditionnel* peuvent également être observées entre le statut de *maître.sse d'enseignement professionnel I* et *d'enseignement postobligatoire* ($p < .01$). Une tendance à la significativité ($p = .052$) est, quant à elle, présente entre le statut de *maître.sse d'enseignement professionnel II* et *d'enseignement postobligatoire*. Aucune différence statistiquement significative n'a été mise en évidence dans les autres groupes pour le statut professionnel (*maître.sse d'enseignement professionnel III* et *chargé.e de cours*).

Cela signifie que les enseignant.e.s ayant le statut *postobligatoire* semblent rejeter de manière statistiquement supérieure le sexisme, si comparé.e.s à leurs collègues *d'enseignement professionnel I et II*. Ceci est surtout le cas avec des affirmations faisant référence à des formes de discrimination plus nuancées (le *sexisme moderne*), alors que pour le *sexisme traditionnel* les différences dans les moyennes restent significatives, mais de manière moins marquée. Autrement dit, les *maître.sse d'enseignement professionnel I et II* sont celles et ceux qui rejettent le moins les propos sexistes des échelles de Swim et collègues (1995), alors que les *maître.sse d'enseignement d'enseignement postobligatoire* s'opposent de manière plus importante au sexisme. Ainsi, il semblerait que ce dernier groupe soit le plus sensible aux problématiques de l'égalité des genres.

Tableau 6: Analyse de la variance aux échelles de sexisme par statut professionnel.

	MEP-I (n = 87)		MEP-II (n = 54)		MEP-III (n = 20)		MEP-PO (n = 78)		CDC (n = 19)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Sexisme moderne	4.01	1.22	4.02	1.26	4.24	1.13	4.82	1.08	4.51	1.07
	MEP-I (n = 85)		MEP-II (n = 59)		MEP-III (n = 18)		MEP-PO (n = 74)		CDC (n = 18)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Sexisme traditionnel	5.14	.83	5.24	.79	5.61	.78	5.65	.64	5.29	.90

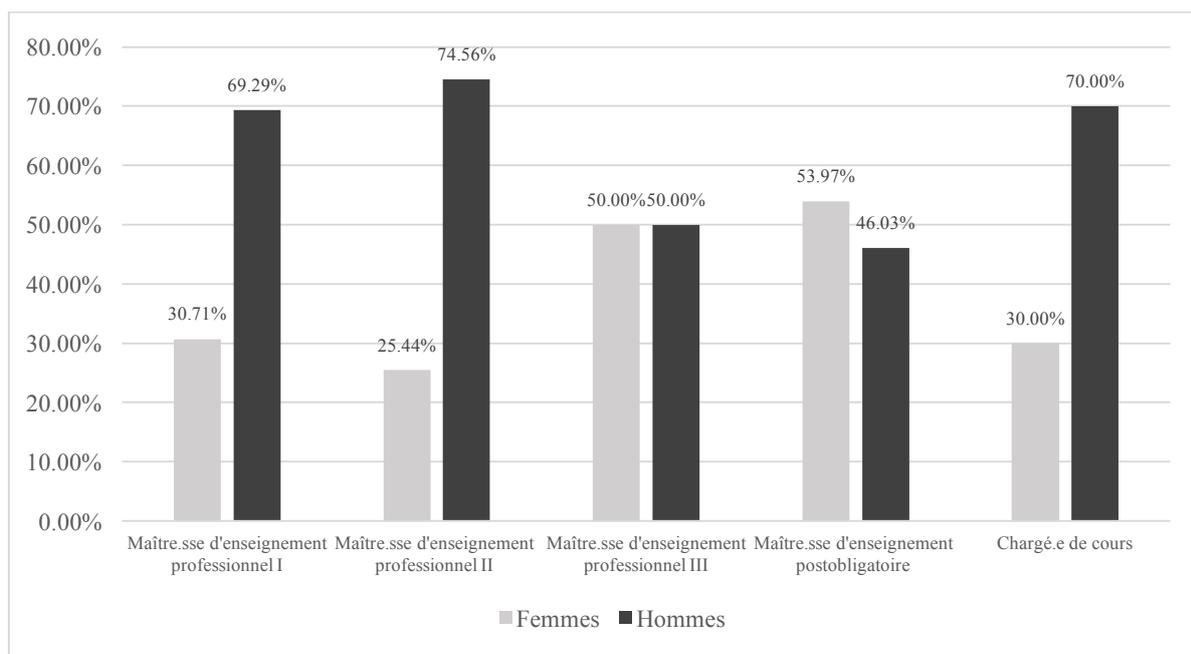
Note : MEP-I : maître.sse d'enseignement professionnel I ; MEP-II : maître.sse d'enseignement professionnel II ; MEP-III : maître.sse d'enseignement professionnel III ; MEP-PO : maître.sse d'enseignement postobligatoire ; CDC : chargé.e de cours.

Comme pour les différences au niveau de la branche enseignée, les proportions de femmes et

d'hommes enseignant en formation professionnelle vaudoise présentent des différences au niveau du genre, ce qui expliquerait également les différences au niveau des moyennes. En effet, et comme l'indique la *Figure 4*, le statut de *maître.sse d'enseignement postobligatoire* est représenté de manière plus importante par des femmes, alors que les statuts de *maître.sse d'enseignement professionnel I et II* sont surreprésentés par des hommes. Ces disparités de genre pourraient donc indiquer une piste pour expliquer les moyennes significativement supérieures du statut de *maître.sse d'enseignement postobligatoire*.

Néanmoins, et comme pour les *branches enseignées*, des interactions entre le *statut professionnel* et le *sexe* ne feront pas l'objet d'analyses dans le cadre de ce travail. En effet, comme indiqué auparavant, pour des questions de temps et de ressources à disposition ainsi que du fait de la complexité des analyses, un choix quant à ces dernières a dû être effectué. Or, une étude approfondie des interactions entre les différentes variables explicatives n'est pas au centre de la problématique de ce travail.

Figure 4: Répartition des genres dans les statuts professionnels.



Différences par type de titre aux échelles de sexisme.

Après avoir illustré plusieurs différences suivant les groupes de comparaison, une dernière dichotomie est analysée : il s'agit de la distinction entre les enseignant.e.s possédant des diplômes d'une haute école (HE) et celles et ceux ayant effectué une formation professionnelle supérieure (FPS). En réalisant un test *t* à deux échantillons indépendants, test qui compare les moyennes aux scores de deux groupes, une différence significative peut être mise en évidence. Plus précisément, il semblerait que pour les deux échelles de sexisme (*moderne* et *traditionnel*), le groupe ayant effectué des hautes études rejette plus fortement les affirmations sexistes que le groupe issu de la formation professionnelle supérieure (cf. *Tableau 7*).

Tableau 7: Test *t* sur les moyennes aux échelles de sexisme par type de titre.

<u>Sexisme moderne</u> (N = 241)	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>ddl</i>	<i>t</i>
FPS (n = 80)	3.86	1.25	239	-4.50***
HE (n = 161)	4.58	1.12		
Note : <i>p</i> <.05* ; <i>p</i> <.01** ; <i>p</i> <.001***				
<u>Sexisme traditionnel</u> (N = 238)	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>ddl</i>	<i>t</i>
FPS (n = 79)	5.03	.80	236	-4.31***
HE (n = 159)	5.49	.76		
Note : <i>p</i> <.05* ; <i>p</i> <.01** ; <i>p</i> <.001***				

L'ensemble de ces analyses a permis de montrer que de manière générale, les enseignant.e.s de la formation professionnelle vaudoise possèdent une certaine sensibilité vis-à-vis des problématiques liées au sexisme, surtout quand ce dernier fait référence à des propos discriminant ouvertement la femme (par exemple, « *L'homme doit être le gagne-pain, la femme doit s'occuper du foyer et des enfants* »). Cependant, plusieurs différences au niveau des scores moyens aux échelles de sexisme existent à l'intérieur des sous-groupes de distinction des enseignant.e.s ; ceci semble notamment lié à des parcours de formation

différents ainsi qu'au sexe.

La suite des analyses quantitatives va permettre d'illustrer si, dans la sphère privée, des tendances associées à un régime de genre traditionnel vont faire surface.

Deuxième partie des résultats quantitatifs : des répartitions genrées.

Les résultats présentés auparavant indiquent plusieurs différences au niveau des représentations et croyances concernant l'égalité, ceci en prenant diverses variables explicatives. Au vu des résultats – notamment les différences par sexe – il est pertinent de s'intéresser aux effets qui peuvent exister au niveau des pratiques privées. En ce sens, avoir un certain point de vue vis-à-vis des questions égalitaires présenterait un lien également avec des pratiques de la sphère privée, telles que le partage des tâches ménagères ou la répartition des taux d'activité au sein du couple (Le Goff & Levy, 2012 ; Régnier-Loilier & Hiron 2010). Comme pour la première partie des résultats, un premier test des corrélations (cf. *Tableau 8*) indique les relations qui existent entre les diverses variables qui seront analysées dans cette partie du travail. A préciser que, bien que des corrélations significatives existent dans la quasi totalité des variables, seuls certains liens seront explorés et suffiront à montrer certaines tendances mesurées à travers les données.

Tableau 8: Test des corrélation entre l'ensemble des variables analysées dans la deuxième partie.

	Sexisme moderne	Sexisme traditionnel	Sexe	Tâches ménagères	Sexe*Taux activité	Taux activité partenaire
Sexisme moderne	--					
Sexisme traditionnel	.53**	--				
Sexe	-.30**	-.38**	--			
Tâches ménagères	-.16*	-.22**	.24**	--		
Sexe*Taux activité	-.23**	-.30**	.88**	.15**	--	
Taux activité partenaire	n.s.	-.25**	.58**	.20**	.53**	--

Note : $p < .05^*$; $p < .01^{**}$; n.s. : non significatif

Tâches ménagères, sexe et sexisme.

Ainsi, d'autres modèles de régression linéaire ont été testés avec la variable mesurant le partage des tâches ménagères, le sexe des participant.e.s ainsi que les scores aux échelles de sexisme.

Comme indiqué auparavant (cf. *Méthodologie*), à un moment donné du questionnaire, les personnes pouvaient indiquer qui, à la maison, effectue les tâches ménagères¹⁰. Plusieurs propositions, allant du fait de s'en occuper seul.e des tâches ménagères, jusqu'au fait de ne pas en effectuer, étaient données. Les résultats sont illustrés ci-dessous.

Sexe et tâches ménagères.

En effectuant un test du χ^2 – test qui permet de comparer les fréquences de deux groupes dans le but d'inférer une relation entre deux variables qualitatives (cf. *Tableau 9*) – entre le sexe et les quatre modalités de réponse pour le partage des tâches ménagères, des différences significatives peuvent être mises en évidence. Plus précisément, les femmes enseignantes ont indiqué plus que leurs collègues hommes « effectuer (presque) toutes les tâches ménagères seules » (ou « rémunérer quelqu'un pour se faire aider » partiellement). Inversement, les hommes enseignants affirment de manière plus importante ne pas effectuer de tâches ménagères. Comme le montre la *Figure 5*, parmi les enseignant.e.s ayant indiqué effectuer (presque) toutes les tâches ménagères seul.e, les $\frac{3}{4}$ sont des femmes, alors qu'à l'autre extrême – soit aucune tâche ménagère effectuée par la personne – les hommes représentent le 80% des personnes à avoir sélectionné cette réponse.

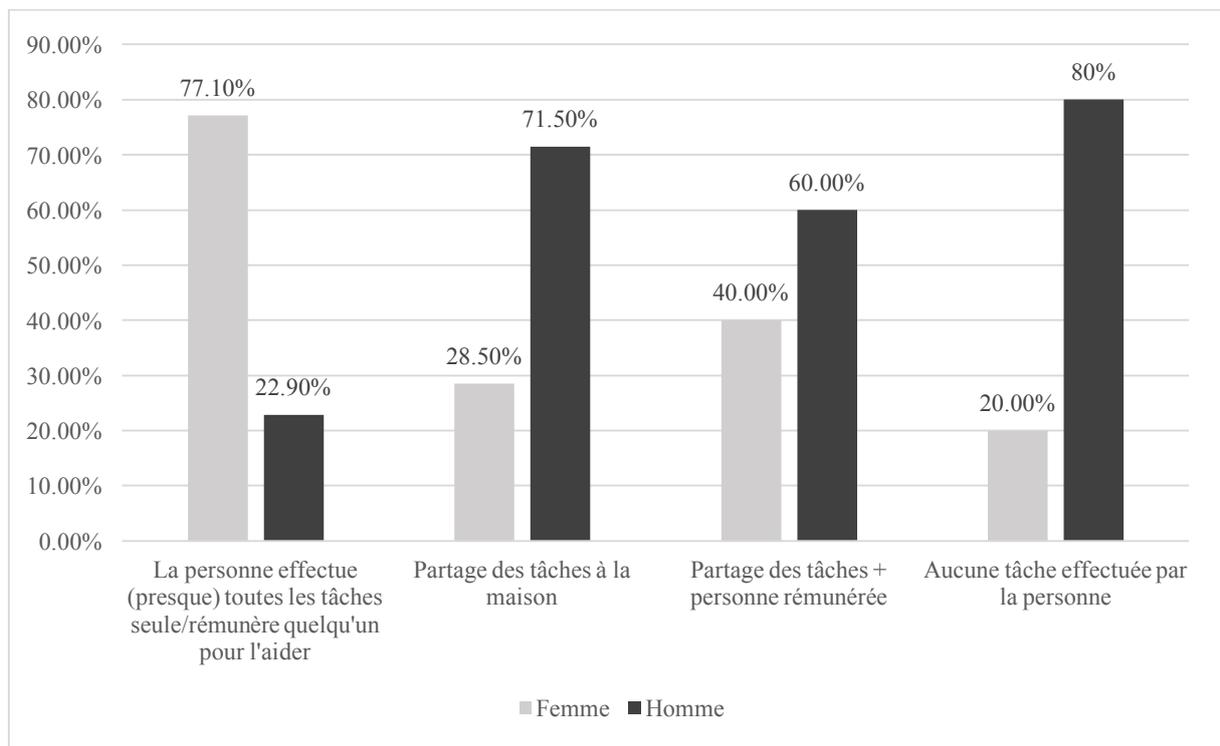
¹⁰ Pour rappel, les quatre modalités de la variable mesurant la répartition des tâches ménagères : 1. La personne effectue (presque) toutes les tâches seule/rémunère quelqu'un pour l'aider ; 2. Partage des tâches à la maison ; 3. Partage des tâches + personne rémunérée ; 4. Aucune tâche effectuée par la personne.

Tableau 9: Test du χ^2 entre le sexe et la répartition des tâches ménagères ($N = 291$).

	Femmes ($n = 98$)	Hommes ($n = 193$)	$\chi^2(3)$
La personne effectue (presque) toutes les tâches seule/rémunère quelqu'un pour l'aider	27	8	37.92***
Partage des tâches à la maison	43	108	
Partage des tâches + personne rémunérée	14	21	
Aucune tâche effectuée par la personne	14	56	

Note : $p < .001$ ***

Figure 5: Répartition des tâches ménagères par sexe ($N = 291$).



Tâches ménagères et sexisme.

Après avoir vu qu'il existe un lien entre le sexe et le degré de désaccord face au sexisme, mais également entre le sexe et la répartition des tâches ménagères, il semble intéressant d'effectuer une analyse afin d'observer si un lien existe entre les tâches ménagères et le rejet des propos sexistes (représentés par les échelles de *sexisme moderne* et *traditionnel*). Or, en effectuant une régression linéaire – qui sert à prédire la valeur d'une variable expliquée en partant d'une variable explicative – la répartition des tâches ménagères présente un lien avec

les scores aux deux échelles de sexisme (cf. *Tableau 10*). Plus précisément, le lien entre la répartition des tâches ménagères et le *sexisme moderne* et *traditionnel* est négatif, ce qui signifie qu'une personne qui effectue la plupart des tâches ménagères aura un degré de désaccord vis-à-vis du sexisme plus marqué qu'une personne n'effectuant aucune tâche ménagère. Cette relation négative est due aux différents codages des deux variables : en effet, pour la variable de la répartition des tâches ménagères, les modalités étaient codées de manière à ce qu'il y ait une sorte de continuum entre le fait d'effectuer seule (presque) toutes les tâches à la maison et le fait de n'en effectuer aucune. En ce qui concerne les échelles de sexisme, un score élevé correspond à un rejet plus fort du sexisme ou, de manière analogue, à un soutien plus marqué pour l'égalité. Ainsi, le lien négatif entre la répartition des tâches ménagères et les échelles de sexisme signifie que les individus n'effectuant aucune tâche ménagère rejettent de façon moins importante les affirmations sexistes, si comparés aux personnes qui s'occupent seules des tâches ménagères.

Tableau 10: Régression linéaire entre la répartition des tâches ménagères et les deux échelles de sexisme.

<u>Sexisme moderne</u> (N = 186)	B	SE B	β
Répartition des tâches ménagères	-.21	.09	-.16
R^2		.03	
Variation du F		5.04*	
Note : $p < .05^*$			
<u>Sexisme traditionnel</u> (N = 188)	B	SE B	β
Répartition des tâches ménagères	-.18	.06	-.22
R^2		.05	
Variation du F		9.85**	
Note : $p < .01^{**}$			

Modèles d'activité professionnelle dans les ménages.

Comme indiqué auparavant, la Suisse s'avère être un pays où la répartition des taux d'activité

des couples reste traditionnelle, à savoir que les hommes ont tendance à travailler à plein temps, alors que les femmes plus facilement à temps partiel (et pour cause, très souvent, la présence d'enfants à la maison). Ainsi, des analyses similaires ont été effectuées dans l'échantillon d'enseignant.e.s de la formation professionnelle vaudoise, ceci dans le but d'observer si des tendances analogues pouvaient être mises en évidence.

Un recodage concernant le taux d'activité avait permis de distinguer d'un côté les personnes travaillant à plus de 90% (considéré comme un plein temps ; OFS, 2018b) et, de l'autre, celles étant à temps partiel, soit à moins de 90%. Cette variable a été croisée avec le sexe et le taux d'activité des enseignant.e.s, et le test du χ^2 a permis de mettre en avant une différence statistiquement significative entre les femmes (qu'elles soient à plein temps ou à temps partiel), ayant plus souvent des partenaires à plein temps (dans les $\frac{3}{4}$ des cas), et les hommes (indépendamment de leur taux d'activité), dont les compagnes sont dans plus de 80% des cas à temps partiel.

Tableau 11: Test du χ^2 entre le sexe et le taux d'activité des enseignant.e.s et le taux d'activité des partenaires ($N = 294$).

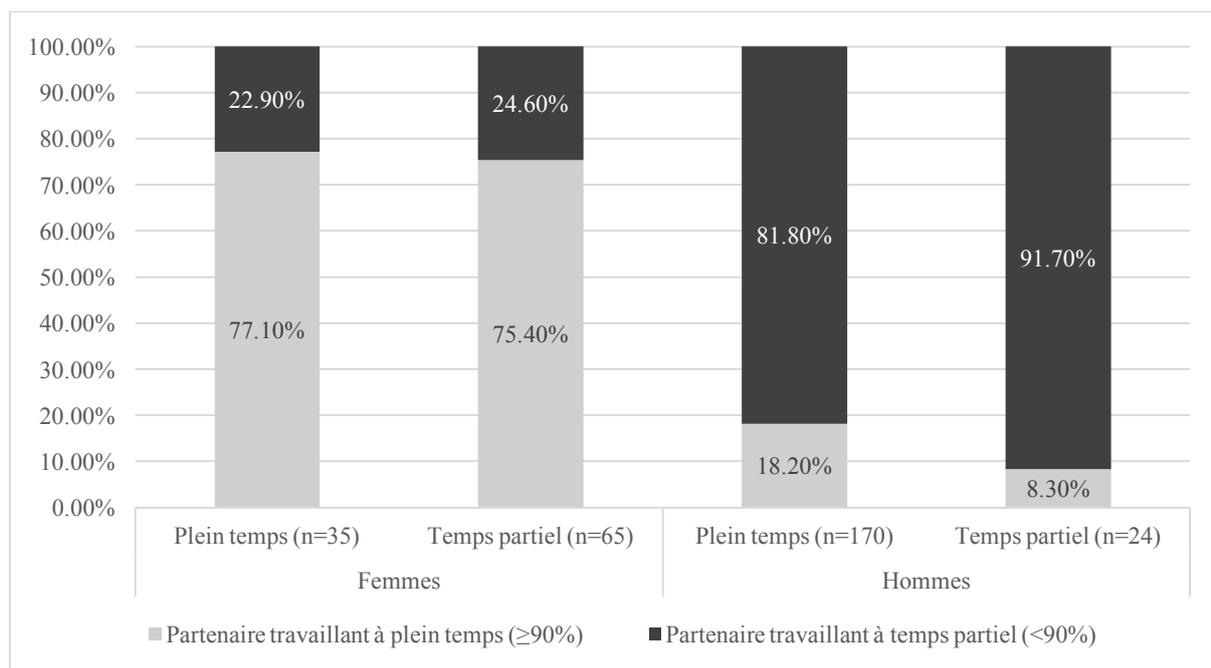
	Femmes ($n = 100$)		Hommes ($n = 194$)		$\chi^2(3)$
	Plein temps ($n = 35$)	Temps partiel ($n = 65$)	Plein temps ($n = 170$)	Temps partiel ($n = 24$)	
Partenaire travaillant à plein temps ($\geq 90\%$)	27	49	31	2	99.34***
Partenaire travaillant à temps partiel ($< 90\%$)	8	16	139	22	

Note : $p < .001$ ***

Au niveau des effectifs (cf. *Tableau 11*), il est intéressant de remarquer que, dans l'échantillon à disposition, seuls 2 hommes sont dans la situation de temps partiel, avec des partenaires à plein temps ; inversement, parmi les femmes enseignant.e.s, 8 travaillent à plein temps avec des partenaires à temps partiel. La tendance qui se dessine très nettement dans ces résultats, et qui reprend le constat de l'OFS concernant les modèles d'activité professionnelle

(2018), est celle des femmes qui sont surtout à temps partiel et les hommes à plein temps. Cependant, et contrairement aux résultats fournis par l'OFS (2018a), dans ces analyses aucune distinction n'a été faite entre les personnes ayant indiqué avoir des enfants – notamment en bas âge – et celles n'ayant pas d'enfants ou ayant des enfants adultes. La *Figure 6* illustre les résultats.

Figure 6: Taux d'activité des partenaires, sexe et taux d'activité des enseignant.e.s (N = 294).



Les principaux résultats quantitatifs permettent de montrer plusieurs tendances : d'une part, des caractéristiques sociodémographiques peuvent expliquer des sensibilités plus ou moins marquées vis-à-vis de l'égalité (le sexe, l'âge, la branche enseignée, le statut d'enseignement, le type de formation). Ainsi, ces résultats indiquent que suivant le critère de comparaison utilisé, il est possible d'appréhender quel(s) groupe(s) d'enseignant.e.s rejettent plus fortement le sexisme. Par ailleurs, analyser le corps enseignant en prenant en compte plusieurs éléments de distinction permet d'illustrer la complexité – au niveau identitaire – de cette population.

D'autre part, la tendance globale aux échelles de sexisme illustre un rejet important – plus pour le *sexisme traditionnel* que pour le *sexisme moderne* – des affirmations allant à l'encontre de l'égalité ; suivant ces résultats, les enseignant.e.s de la formation professionnelle vaudoise semblent donc avoir une certaine conscience de la problématique des inégalités entre les femmes et les hommes, ceci de manière encore plus marquée quand il s'agit de propos ouvertement sexistes (par exemple « *Travailler c'est bien, mais ce que les femmes souhaitent vraiment, c'est un foyer et des enfants* »). Parallèlement à ces résultats, d'autres analyses concernant la répartition au sein du ménage des tâches ménagères ainsi que les modèles d'activité professionnelle dans les ménages ont mis en avant des tendances qui restent fortement traditionnelles, où les femmes s'occupent davantage des tâches ménagères et où les hommes ont plus souvent des partenaires travaillant à temps partiel. Inversement, les femmes – qu'elles soient à plein temps ou à temps partiel – ont dans la plupart des cas des partenaires qui travaillent à plus de 90%.

L'apport de l'approche qualitative pourra permettre de compléter et enrichir ces résultats, qui seront discutés – en les articulant avec l'analyse des entretiens collectifs – dans le chapitre suivant.

Résultats qualitatifs

En ce qui concerne l'approche qualitative utilisée pour l'analyse de discours, plusieurs extraits de *focus groups* traitant (directement ou indirectement) de la problématique de l'égalité, de la féminisation de la formation professionnelle et de la mixité dans les apprentissages ont été sélectionnés. Ils vont permettre de faire le lien avec les résultats numériques illustrés ci-dessus auparavant. Plus précisément, les propos des enseignant.e.s en formation professionnelle serviront à illustrer où ces dernier.ère.s se situent par rapport à l'égalité, comment les stéréotypes et représentations de genre sont exprimés ainsi que la place de l'(in)action vis-à-vis de la problématique de l'égalité en formation professionnelle.

Conscience de l'existence d'un choix de formation sexué et volonté de sensibiliser face aux questions de l'égalité.

L'apport de certains entretiens collectifs illustre les avis et prises de positions des enseignant.e.s en école professionnelle concernant l'existence de certaines filières de formation sexuées, les données numériques issues du questionnaire ne permettant pas d'analyser directement cet aspect. Ainsi, les extraits suivants rendent compte de la conscience des enseignant.e.s quant aux choix de formation sexués :

« Moi je fais partie des gens qui, sont convaincus que notre métier est, ni féminin ni masculin, le métier. Par contre on a un héritage et j'en fais partie, masculin voire sexiste si on veut être clair, qui est horrible [...] A [établissement] on a très peu de filles, et largement pas assez, dans notre idéal. [...] Et on ne sait plus comment faire, nous les enseignants, on ne sait plus comment faire et, et on a ce, cette culture métier qui n'est, qui n'est pas du tout prête. » (H1, enseignant de branche technique)

Il est intéressant de remarquer que l'enseignant qui affirme cela, fait une distinction

(inconsciente ?) dans l'utilisation de pronoms personnels « moi/je/nous » quand il fait des propos allant dans le sens de l'égalité, alors qu'il privilégie le « on » pour des constats négatifs vis-à-vis de l'égalité. Ainsi, l'enseignant oppose « nous, les enseignants » qui ne savent plus comment faire [pour attirer des filles dans la filière] à « cette culture métier » qui n'est pas prête. Plus tard dans l'entretien, il reviendra en affirmant :

« Moi ça m'interroge je me dis mais, c'est un calvaire quoi ! Je ne sais pas comment faire. [...] Donc on n'est pas près, malheureusement, de, d'avoir plus de femmes. » (H1, enseignant de branche technique)

Un autre enseignant travaillant principalement avec des apprentis garçons constate également que les choix de formation restent très sexués :

« ... malgré tout il me semble que les professions restent encore très marquées au niveau du genre. » (H4, enseignant de branche technique)

En plus d'avoir une certaine conscience des choix de formation sexués, les enseignant.e.s de la formation professionnelle vaudoise semblent mettre en avant la volonté de sensibiliser les apprenti.e.s face aux questions de l'(in)égalité. Ceci peut se faire en termes d'actions et de pratiques tant au niveau scolaire, qu'en dehors de l'école.

Actions qui (ne) vont (pas toujours) en direction de l'égalité.

Outre la conscience que certain.e.s enseignant.e.s de formation professionnelle ont de la moindre mixité des formations – due notamment à un marché du travail sexuellement ségrégué – il existe une volonté d'agir, que ce soit au niveau scolaire (à l'intérieur de la classe) ou dans la vie privée. Ainsi, plusieurs enseignant.e.s témoignent de certaines actions mises en place dans le contexte scolaire et également en dehors :

« On a travaillé avec le bureau de l'égalité, on fait des stages, spéciales filles [...] on essaie d'être très actif et très ouvert à ça mais n'empêche que, c'est compliqué. » (H1, enseignant de branche technique)

Ce premier extrait illustre une mobilisation en direction de l'égalité et notamment la volonté d'attirer davantage de filles dans des filières techniques très masculinisées. En ce sens, l'enseignant explique que des actions – telles que des collaborations avec le bureau de l'égalité, mais également des stages « spéciales filles » – sont entreprises au sein de son établissement, mais il précise tout de même que malgré les efforts faits, « c'est compliqué ». Ce constat plutôt décourageant dévoile les difficultés auxquelles sont confronté.e.s les enseignant.e.s de formation professionnelle dans des branches sexuées : l'absence de mixité. Plus précisément, dans le cas spécifique de cet enseignant, il s'agit d'un nombre très réduit de filles dans une filière technique. L'enseignant explique donc que, malgré l'ouverture – encore faudrait-il savoir à quel type d'ouverture il fait allusion – et les interventions du corps enseignant en direction de la mixité dans la branche, cette dernière reste fortement sexuée. A travers ses propos, l'enseignant semble quelque part vouloir « justifier » la constante absence de filles dans sa branche d'enseignement en expliquant que nonobstant les efforts effectués, la mixité reste une tâche compliquée à atteindre. Par ailleurs, la présence de classes (presque) exclusivement masculines semble imposer à certain.e.s enseignant.e.s des changements dans le style d'enseignement :

« Donc je, j'enseigne la même branche, la même matière à ces deux classes mais je l'enseigne de manière différente. Je suis obligée de, d'enseigner différemment avec les garçons qu'avec les filles. » (F4, enseignante de branche académique)

Cette enseignante exprime que le fait d'avoir une classe composée par des garçons l'obligerait à modifier sa manière d'enseigner. Ses pratiques d'enseignement semblent donc être

modulées suivant le sexe du public. Aussi, il est intéressant de voir que l'enseignante semble devoir justifier cette action : en disant « je suis obligée », c'est comme si elle légitimait ce comportement pédagogique en raison de la présence de classes essentiellement masculines. Par la suite de l'entretien, l'enseignante va revenir sur sa pratique d'enseignement « différenciée » suivant le public et va préciser comment elle modifie l'enseignement :

« C'est c'est vrai qu'on n'enseigne pas de la même manière à des garçons- enfin moi je sens la différence. Je suis beaucoup plus dans- enfin beaucoup plus, structurée on va dire avec les garçons qui sont d'ailleurs des gens, techniques. Donc ils ont besoin de cette structure et pis [le cours de langue] passe beaucoup mieux, chez eux étonnamment. » (F4, enseignante de branche académique)

L'enseignante exprime son ressenti face à une classe de garçons. Ainsi, elle explique qu'avec ce type de public, elle serait « beaucoup plus structurée », notamment car il s'agit de « gens techniques » et qu'ils auraient donc « besoin de cette structure ». Sa posture pédagogique semble devoir s'adapter à un public technique chez qui l'enseignement de la langue passerait « beaucoup mieux... étonnamment ». En ce sens, et à travers le discours de cette enseignante, nombre d'éléments semblent implicitement être innéistes : tout d'abord, le monde de la technique serait représenté par une certaine structure ; aussi, les garçons « qui sont d'ailleurs des gens techniques » auraient besoin de cette structure car, étant techniques, ils sont également structurés. Parallèlement à ce discours, le stéréotype des garçons généralement moins bons dans les langues ressort aussi : l'enseignante se dit en effet étonnée de constater que l'apprentissage de la langue « passe beaucoup mieux » chez les garçons que chez les filles. L'enseignante devrait donc rendre son cours plus structuré, voire rationalisé pour les garçons, (naturellement) techniques ; par opposition, les filles possèderaient moins cet aspect rationnel et – contre toute attente – auraient plus de peine à apprendre la langue enseignée.

Cet extrait illustre manifestement la présence de stéréotypes de sexe, qui façonneraient la manière d'enseigner. Les enjeux en termes d'égalité ne sont tout de même pas explicités par l'enseignante. Un collègue homme rebondit en confirmant que pour lui aussi, l'enseignement s'effectue autrement quand il est face à une classe de garçons :

« C'est très différent même moi ma façon d'enseigner je sens bien que ce n'est pas pareil quoi. Ça change un peu, ouais c'est différent. » (H4, enseignant de branche technique)

Dans une autre logique, un autre enseignant affirme :

« Il faut enlever toutes les représentations [sexistes qu'ont les apprenti.e.s] et puis il faut, il faut les décortiquer [...] on a aussi beaucoup d'enseignants qui ont dû, prendre sur eux-mêmes. » (H2, enseignant de branche technique)

De la part de cet enseignant, il y a une volonté et une mobilisation pour enlever les représentations des apprenti.e.s mais, en même temps, il y aurait « beaucoup d'enseignants qui ont dû prendre sur eux-mêmes », ce qui pourrait indiquer une forme d'inaction face à des représentations sexistes et un repli sur soi-même plutôt qu'une recherche d'actions afin d'essayer de « décortiquer » les représentations de ces jeunes. Or, ce même enseignant qui montre une lucidité face aux problématiques sexistes en formation professionnelle, révélera par la suite de l'entretien des représentations sexistes vis-à-vis du métier auquel il forme (cf. chapitre suivant *Les représentations des hommes enseignants*). Un autre enseignant illustre sa manière d'aborder certains sujets liés au genre avec ses classes :

« Quand des, des figures féminines commencent à apparaître [dans le contenu du cours], ben je, laisse du temps là, là dessus [...] je lance une espèce de perche justement enfin pour aussi parler de ça, de cette discrimination, avec les filles qui sont présentes et que les mecs l'entendent

aussi, surtout. » (H5, enseignant de culture générale)

Il est fort intéressant de voir que cet enseignant « provoque » en quelque sorte ses apprenti.e.s pour qu'elles et ils prennent le temps de réfléchir, et pour que les formes de discrimination soient discutées à l'intérieur de la classe. Cette posture vis-à-vis de l'égalité représente un exemple d'action au sein de la classe qui va dans le sens de la réduction des discriminations, ou en tout cas de la réflexion autour des thématiques liées aux rapports de genre. Même en dehors des cours, les enseignant.e.s mettent en place certaines actions dans le but de sensibiliser aux inégalités entre les sexes. En ce sens, un enseignant de branche technique explique :

« Moi j'ai trois filles, j'essaie de les amener au laboratoire de leur montrer des trucs. [...] ça les intéresse un moment pis après voilà [...] J'ai des collègues qui ont aussi des enfants de cet âge là [...] mais plutôt des garçons pis là c'est, tout de suite intéressant. » (H8, enseignant de branche technique)

L'enseignant, qui raconte cette anecdote pour montrer sa volonté d'intéresser les filles au monde de la technique, ne peut quand même pas s'empêcher de faire la comparaison avec ses collègues qui ont des garçons, ces derniers étant naturellement plus intéressés par ce monde que ses filles, pour lesquelles le laboratoire « ça les intéresse un moment pis après voilà ». Cette phrase, exprimée d'une manière presque résignée, démontre que malgré la détermination de l'enseignant à vouloir faire découvrir un monde « masculin » à ses filles, ces dernières ne semblent pas très emballées, et cela semblerait précisément dû au fait qu'elles soient des filles. Il semblerait donc, aux yeux de cet enseignant, que la passion pour la technique soit innée chez les garçons, mais pas pour les filles.

Les attitudes explicitées par les enseignant.e.s semblent donc parfois aller à l'encontre de ce

que sont leurs représentations et stéréotypes, beaucoup plus ancrés et inconscients. Ainsi, agir dans le sens de l'égalité et dans l'optique de sensibiliser contre les discriminations peut s'avérer inefficace si ces actions ne sont pas accompagnées par une transformation des croyances et représentations lorsqu'elles sont de sens contraire. Le dernier exemple illustre particulièrement bien ce tiraillement, cette sorte de paradoxe entre ce qui est formulé et fait et ce qui est présent au niveau des représentations.

Présence de représentations et attitudes qui contribuent à reproduire les inégalités de genre.

Après avoir mis en avant des extraits témoignant d'une certaine sensibilité du corps enseignant en école professionnelle vis-à-vis des choix de formation sexués ainsi qu'une volonté de réduire les discriminations subies surtout par les filles en formation professionnelle, une question pourrait surgir : ces acteurs de la socialisation sont-elles et ils des promotrices et promoteurs de l'égalité entre les femmes et les hommes ? Il semblerait, à travers leurs discours, que oui. Mais d'autres extraits illustrant des représentations et stéréotypes plus ancrés font surgir des attitudes allant à l'encontre de l'égalité. Tant les femmes enseignantes que leurs collègues hommes semblent en effet se situer dans des structures familiales très traditionnelles, où la femme se consacre aux enfants et l'homme occupe le rôle de gagne-pain.

Les représentations des femmes enseignantes.

Il a été montré auparavant que, dans l'échantillon considéré pour la partie quantitative, les femmes enseignantes indiquent une sensibilité plus élevée face à l'égalité (dans les échelles de *sexisme moderne et traditionnel*), comparativement à leurs collègues hommes. Autrement dit, elles rejettent de manière plus nette des propos sexistes selon lesquels les femmes

devraient être traitées différemment que les hommes. Aussi, le choix de la part des jeunes d'entreprendre un parcours de formation professionnelle est effectué de manière plus importante par les garçons que par les filles (74.2% respectivement 57.7% en 2013/2014 ; Fassa, 2016b). Suivant de tels constats, les femmes enseignantes devraient relater des idées, croyances et représentations allant davantage dans le sens de l'égalité en formation professionnelle. Or, les extraits issus des *focus groups* ont permis de mettre en avant des éléments allant dans le sens « inverse » de celui qui pourrait être imaginé. Le constat le plus frappant est probablement lié au statut de ces femmes enseignantes, qui choisissent souvent de se présenter et se définir à travers leur statut de mères :

« Je suis mariée j'ai trois enfants [...], et si je vous dis ça c'est parce que c'est assez déterminant dans mon parcours. [...] après j'ai eu mes enfants et c'est là où j'ai décidé que, je devais changer mon style de vie parce que de travailler à 150% et d'avoir une vie de famille ce n'était, juste pas compatible. » (F5, enseignante de branche académique)

Cet extrait illustre très bien la centralité du statut de mère et comment ce dernier s'articule – tant bien que mal – avec le statut de travailleuse. L'enseignante se présente en effet en expliquant que sa sphère de vie privée est « assez déterminant[e] » dans son parcours ; son identité professionnelle serait donc directement rattachée à celle de femme mariée et surtout de mère, ayant décidé de privilégier la vie de famille à celle professionnelle. Il est par ailleurs intéressant de noter que la représentation du métier enseignant est celle d'un métier moins exigeant que son métier initial. Aussi, à travers ses mots, cette enseignante de branche académique exprime explicitement la non-compatibilité, à ses yeux, d'une vie professionnelle « à 150% » parallèlement à sa vie privée en tant que mère. Ce type de discours est également présent chez une autre enseignante de branche académique :

« Et pis ben voilà que je suis tombée enceinte. C'est devenu plus délicat. [...] Non je n'étais pas à plein temps parce que j'avais les enfants donc. Ouais voilà donc après j'ai eu une deuxième grossesse et pis donc on n'est pas toujours disponible. J'avais que des collègues masculins, comme profs de [discipline] et ils auraient voulu, une prof de [discipline] qui soit plus disponible. Alors non seulement j'enseignais d'autres branches mais en plus j'avais des enfants. » (F1, enseignante de branche académique)

Il est intéressant de remarquer que pour cette femme enseignante en FPI, la grossesse semble représenter, aux yeux de ses collègues hommes, l'absence de disponibilité et de flexibilité. Comme le précise cette enseignante, en plus de manquer de disponibilité pour ses collègues parce qu'elle enseignait également d'autres branches, elle présentait le « problème » d'avoir des enfants. Parallèlement à ce constat, c'est l'enseignante elle-même qui affirme qu'elle n'était pas à plein temps parce qu'elle avait des enfants « donc », comme si la présence d'enfants allait de soi avec le temps partiel pour une femme. Du point de vue des représentations et stéréotypes sexués, il est frappant de remarquer que ces derniers sont fortement ancrés dans les propos de l'enseignante.

Concernant son avenir et ses projets de formation, une autre enseignante s'exprime ainsi :

« Donc, je ne sais pas trop ce qui se fera plus tard mais j'ai encore des enfants en bas âge, [...] je me vois encore mal- enfin mon mari n'accepterait pas que je dise que je vais faire un doctorat ou quelque chose maintenant parce que, voilà je passerais trop de temps dessus et, il va devenir fou... » (F3, enseignante de branche académique)

Dans les propos de cette enseignante, il est intéressant de voir que la présence d'enfants en bas âge à la maison représente un frein pour qu'elle puisse reprendre une formation

universitaire supérieure. Le fait que l'enseignante « passerait trop de temps dessus » rendrait en effet « fou » le mari, probablement parce que le rôle de cette mère est principalement de prendre soin des enfants à la maison, non pas de commencer un doctorat. Ainsi, une nuance dans le discours devient très parlante : l'enseignante commence en disant « je me vois encore mal » pour se corriger « enfin mon mari n'accepterait pas ». Cette « gaffe » linguistique permet d'appréhender les rapports de pouvoir au sein du ménage ainsi que le système traditionnaliste patriarcal, où les décisions d'une femme doivent être validées par l'homme de la maison.

De manière générale, les enseignantes interviewées font référence spontanément à leur sphère privée, étant donnée que cette dernière a un rôle central dans leur parcours professionnel ; elles relèvent notamment l'impact de la maternité sur leur carrière. Il semble en effet « naturel » pour elles de ne plus pouvoir travailler à temps plein une fois devenues mères, et elles semblent donner la priorité à la famille plutôt qu'au travail. De manière opposée, les enseignants hommes ne font pratiquement jamais référence à leur sphère privée, et encore moins quand cette dernière pourrait avoir un impact sur leur parcours professionnel. Ce paradoxe entre une vie privée dominée par les inégalités et des discours égalitaires sera brièvement approfondi dans le chapitre *Discussion*.

Les représentations des hommes enseignants.

Comme indiqué auparavant pour les femmes enseignantes, le même schéma est reproduit par leurs collègues hommes, pour lesquelles il serait « naturel » que la femme s'occupe des enfants et du foyer, pendant que l'homme travaille. Ainsi cet enseignant, en expliquant qu'il avait été renvoyé de l'entreprise où il travaillait en tant que cadre, explique :

« Ben faut reconnaître que, père de famille, avec 4'500 francs par mois, il y a 25 ou 30 ans en arrière, ben ça va un moment, je n'avais pas envie, que

*ma femme bosse pour compléter pis après mettre l'enfant dans une crèche,
donc voilà.* » (H1, enseignant de branche technique)

Cet enseignant exprime clairement son refus de voir sa femme au travail et de devoir laisser l'enfant dans une crèche car, à ses yeux, c'est la femme qui est censée s'en occuper. Il est intéressant de remarquer que le choix pour sa femme d'aller travailler semblerait dépendre de la bonne volonté du mari : « je n'avais pas envie, que ma femme bosse », comme si cette décision appartenait à l'homme, chef de famille et gagne-pain. Ces représentations et stéréotypes de genre des enseignants en école professionnelle ne concernent pas uniquement la sphère familiale, mais également celle de la formation professionnelle. Ainsi, un autre enseignant, en essayant de justifier l'absence de filles apprenties dans sa branche, explique :

*« Ben nous on en a peu [d'apprenties] déjà parce que, ... ce n'est pas un
métier très féminin, déjà c'est assez physique en principe, on travaille
dehors »* (H2, enseignant de branche technique)

Dans ses propos, cet enseignant exprime des stéréotypes et représentations assez parlants : l'absence d'apprenties serait en effet due au fait que le métier n'est pas « très féminin », du fait que « c'est assez physique » et que « on travaille dehors ». Il y aurait donc un lien direct entre le fait d'effectuer un métier physique, de travailler dehors et d'avoir seulement des apprentis garçons car la force physique et les conditions difficiles de l'extérieur seraient des prérogatives réservées à l'homme. Ce même enseignant exprimait, peu de temps auparavant dans l'entretien, sa volonté de vouloir « enlever toutes les représentations » des apprentis garçons face aux représentations sexistes. Il est fort intéressant de voir cette sorte de contradiction où d'un côté l'enseignant se mobilise contre les discriminations de genre, et parallèlement il relate lui-même de représentations et stéréotypes sexistes. Dans la même logique genrée, un autre enseignant en école professionnelle affirme :

« En tout cas chez nous, les filles les plus maltraitées c'est celles qui sont en [filière de formation technique 1]. Où là on estime que c'est des métiers très masculins, très forts où il faut du muscle. Donc là ces filles là on tente plus souvent des blagues sexistes, en tout genre. Chez nous en [filière de formation technique 2], pratiquement pas. Ça arrive mais, au même titre que les, les blagues homophobes. » (H4, enseignant de branche technique)

Dans cet extrait, l'enseignant reporte les représentations associées à un « métier très masculin... où il faut du muscle » et où les filles seraient les « plus maltraitées ». A travers les propos de l'enseignant, il est difficile de comprendre si les stéréotypes des professions masculines – qui seraient caractérisées par la force et les muscles – sont le produit de représentations partagées par la société, ou si ces images reflètent les croyances de l'enseignant. Ce qui est intéressant à constater, c'est que dans la deuxième filière citée, les blagues sexistes seraient plus rares, et surtout « au même titre que les blagues homophobes ». C'est comme si, du point de vue de cet enseignant, la présence de blagues homophobes rendrait le sexisme plus acceptable, car ce dernier ne serait pas la seule forme de discrimination dans la classe. Dans cet extrait, les blagues homophobes pourraient même sembler naturelles, ce qui justifierait les blagues sexistes comme étant également naturelles. En effet, il semblerait que des apprenti.e.s faisant des blagues sexistes et homophobes maltraiteraient moins leurs camarades que des élèves « uniquement » sexistes.

Dans l'ensemble, ces extraits illustrent la dissonance dans le discours des enseignant.e.s en formation professionnelle entre, d'une part, ce qui est explicitement dit et/ou fait concernant le soutien à l'égalité et la volonté d'éradiquer le sexisme et, d'autre part, des représentations et stéréotypes plus ancrés et inconscients. En ce sens, il y aurait une incohérence – involontaire ? – de la part de ces enseignant.e.s qui sont conscient.e.s des problématiques des choix de formation sexués et qui doivent y faire face mais qui, en même temps, ne réalisent

pas qu'elles et eux-mêmes possèdent et véhiculent des représentations sexistes. Ces résultats mettent donc en avant le hiatus qui existe entre l'acceptation et tentative de promotion de l'égalité et la réalité quotidienne des enseignant.e.s, réalité marquée par des croyances et pratiques allant à l'encontre de l'égalité.

Discussion

Les représentations et stéréotypes sexués des enseignant.e.s en formation professionnelle se sont avérés être très complexes, présentant notamment plusieurs facettes contradictoires. En ce sens, les résultats quantitatifs et qualitatifs¹¹ ont permis d'illustrer deux aspects principaux – liés aux questions de recherche – dans la vision et les attitudes qu'ont les enseignant.e.s face aux inégalités de genre en formation professionnelle : 1) le corps enseignant semble être conscient de la situation problématique de choix de formation fortement sexués. Cette sensibilité se reflète d'un côté à travers un rejet marqué de propos sexistes et, de l'autre côté, par des affirmations explicites reconnaissant le problème de la non-mixité en formation professionnelle, mais également par une volonté affirmée de réagir face à cette situation. Ainsi, plusieurs actions sont entreprises par les enseignant.e.s – ceci de manière tant consciente et formelle qu'inconsciente – afin d'essayer de réduire et combattre les inégalités de genre en formation professionnelle. Parallèlement à ce constat, un deuxième élément s'ajoute : 2) malgré la prise de conscience des inégalités existantes en formation professionnelle, enseignantes et enseignants dissimulent dans leurs pratiques – d'enseignement en école, mais également dans la sphère privée – des représentations, stéréotypes et attitudes sexués. En ce sens, les analyses quantitatives ont pu mettre en avant la présence de répartitions inégales entre femmes et hommes des tâches ménagères d'une part, et des taux d'activité au sein du couple d'autre part, ce qui reflète les mêmes tendances présentes au niveau suisse (OFS, 2018a/b). Les analyses qualitatives, quant à elles, ont fait ressortir la présence forte d'un *régime de genre traditionnel* (Connell, 1990/1993 ; Fassa, 2016a ; Giraud & Lucas, 2009 ; Lett, 2012 ; Walby, 2004), où les femmes privilégient leur rôle de mère – au détriment de la sphère professionnelle – alors que les hommes se consacrent davantage à leur métier, en négligeant même (dans la grande majorité des cas) de faire référence à leur famille.

¹¹ Dans les limites de généralisation possible à partir de résultats issus de six *focus groups* (Demers, 2010).

Cette ambiguïté entre des discours et *intentions* explicitement égalitaires et une vie privée régie par des inégalités sexuées (Le Goff & Levy, 2012) pourrait donc être le produit de fortes attentes normatives dans la division sexuée des rôles sociaux (Walby, 2004) : d'une part, le *male breadwinner* (« l'homme gagne-pain » ; Giraud & Lucas, 2009) investirait pleinement la sphère professionnelle, au détriment notamment de la sphère familiale. D'autre part, la femme devrait se centrer davantage sur les activités domestiques (les tâches ménagères, mais également la prise en charge des enfants ; Fassa, 2016a ; Le Goff & Levy, 2012) que sur son activité professionnelle. Ainsi, malgré des intentions allant en direction de l'égalité, les enseignant.e.s en formation professionnelle n'échappent pas à la tendance générale en Suisse d'un régime de genre traditionnel (Giraud & Lucas, 2009).

En ce qui concerne l'analyse des échelles de sexisme (Swim et al., 1995), il est intéressant de remarquer que globalement, les participant.e.s à l'enquête semblent rejeter de manière plus importante le *sexisme traditionnel* que *moderne*. Ces résultats sont par ailleurs confirmés par certains extraits des entretiens collectifs, notamment l'affirmation d'un enseignant qui indique agir, lors de ses enseignements, pour « décortiquer » les représentations sexistes de ses apprentis garçons. Or, avec la promotion de l'égalité entre les sexes, cette forme de sexisme *manifeste* (Tougas, Beaton, & Laplante, 2005) est devenue inacceptable mais, parallèlement, le *sexisme moderne* – ainsi que le *néo-sexisme*, deux formes de sexisme plus subtiles (Tougas, Brown, Beaton, & Joly, 1995) – continue d'avoir des effets néfastes sur l'égalité dans le monde du travail, surtout en ce qui concerne l'inclusion des femmes dans des secteurs professionnels traditionnellement « masculins » (Tougas et al., 2005). Aussi, les analyses aux échelles de sexisme comparant plusieurs caractéristiques des enseignant.e.s ont montré que de nombreux facteurs modulent le rejet plus ou moins marqué du *sexisme moderne* et *traditionnel*. Ces résultats suggèrent que des spécificités propres à des sous-groupes

d'enseignant.e.s existent et qu'elles illustrent l'hétérogénéité et la complexité de cette population qui peut être définie à partir de plusieurs critères (le type de diplôme, le statut d'enseignement etc.). C'est pourquoi, il serait fort intéressant par la suite de se concentrer uniquement sur les identités professionnelles – en termes de parcours professionnels, trajectoires de vie et conditions d'exercice du métier – des enseignant.e.s de la FPI pour appréhender les visions qu'elles et ils ont de l'égalité.

Ainsi, le rôle des enseignant.e.s en tant qu'agents de socialisation (trop souvent encore *asymétrique* ; Duru-Bellat, 2004) prend une place centrale dans la lutte contre les inégalités de genre et ceci, de manière encore plus cruciale en formation professionnelle. En effet, et comme illustré auparavant, les enseignant.e.s qui forment des apprenti.e.s ont la spécificité d'hériter d'élèves effectuant des choix de formation qui sont le reflet d'aspirations professionnelles fortement genrées (Gianettoni et al., 2015), et qui osent rarement « transgresser » les normes de genre à travers des carrières atypiques (Gianettoni et al., 2010). C'est pourquoi, ces enseignant.e.s ont un rôle primordial dans la transmission non seulement de savoirs et connaissances formels, mais également – voire surtout – d'un ensemble de croyances et représentations plus informelles dans un contexte de formation particulièrement sexué. D'où la nécessité de sensibiliser davantage le corps enseignant de la formation professionnelle : tout d'abord, pour que la croyance d'une égalité entre filles et garçons à l'école ne soit plus considérée comme déjà acquise (Guilley et al., 2014), mais comme un objectif à atteindre. A partir de cela, le corps enseignant devrait être sensibilisé d'une part, aux problématiques de ségrégation dans les choix des métiers des jeunes (Hupka-Brunner et al., 2012) et, d'autre part, aux stéréotypes et représentations de sexe véhiculés plus ou moins inconsciemment par les enseignant.e.s (Flamigni & Pfister Giaouque, 2014).

En lien avec la sensibilisation des enseignant.e.s en formation professionnelle aux problématiques de genre, les extraits des *focus groups* ont permis de dégager un phénomène propre à la psychologie sociale, mais qui s'accorde parfaitement dans le contexte de l'éducation et de la formation : *l'attribution causale* (Heider, 1958 ; Miller & Ross, 1975 ; Weiner, 1995). Selon ce paradigme, tout événement peut être expliqué en attribuant la cause à une entité interne ou externe. En ce sens, *l'attribution causale* serait un processus essentiel – mais pas nécessairement conscient – de la vie quotidienne qui permettrait de créer des représentations simplifiées des événements en attribuant la cause soit à l'individu (*attribution interne*), soit à la situation, au contexte (*attribution externe*). Ainsi, dans les propos des enseignant.e.s en formation professionnelle, une ambivalence en termes d'attribution semble être présente : en ce qui concerne des faits et/ou actions allant à l'encontre de l'égalité, les enseignant.e.s tenteraient à faire une attribution causale *externe*, alors qu'en rapportant des attitudes égalitaires, l'attribution serait *interne*. C'est ce que Miller et Ross (1975) appellent le *biais d'autocomplaisance*, à savoir la tendance à expliquer les événements positifs par des causes internes et à expliquer les événements négatifs par des causes externes. Or, cette approche en termes d'attribution causale pourrait représenter une piste d'intervention pour travailler sur les attitudes et représentations des enseignant.e.s en formation professionnelle. En effet, tant que ces dernier.ère.s attribueront l'existence d'inégalités de genre à des sources externes, elles et ils ne se sentiront pas réellement en devoir d'agir. C'est pourquoi, les enseignant.e.s en formation professionnelle – mais également les institutions politiques, les familles, et les personnes formatrices en entreprise – devraient être rendu.e.s attentif.ve.s quant à leur part de responsabilité dans la transmission et la perpétuation des représentations et stéréotypes sexués, ce qui pourrait les motiver à s'engager davantage dans des actions concrètes en faveur de l'égalité.

Limites

Plusieurs limites à cette recherche peuvent être mises en avant : il y a tout d'abord un biais de désirabilité sociale de la part des participant.e.s. En effet, en répondant aux questions posées dans le questionnaire, mais également lors des *focus groups*, les enseignant.e.s auraient pu donner des avis faussés, ceci par crainte d'être jugé.e.s, voire d'être considéré.e.s comme sexistes. Ainsi, même si l'anonymat et la confidentialité étaient garantis, les personnes ayant participé à l'étude pourraient avoir ressenti une certaine pression sociale et par conséquent ne pas avoir répondu sincèrement. Une autre limite est liée à la passation du questionnaire, soit au biais des questionnaires auto-administrés : cette approche ne permet en effet pas de savoir avec certitude si les personnes qui ont participé à l'étude ont répondu de manière sincère et rigoureuse, ou si au contraire elles ont rempli – entièrement ou en partie – au hasard le sondage. Aussi, la longueur importante du questionnaire (autour d'une heure pour les enseignant.e.s ayant pris le temps de répondre à la totalité des questions) pourrait avoir fait perdre en partie la concentration ou l'envie de répondre aux participant.e.s. Cela dit, il est fort probable que les enseignant.e.s ayant rempli le questionnaire soient les plus sensibilisé.e.s aux problématiques qui touchent à leur métier et tendanciellement plus réflexif.ve.s. Ceci pourrait donc constituer un biais en faveur de l'égalité.

Une ultérieure limite est due au fait que seule une partie des enseignant.e.s de la formation professionnelle initiale vaudoise a accepté de prendre le temps de remplir le questionnaire ; cela signifie que les résultats présentés auparavant ne peuvent pas être généralisés à toute la population enseignante du canton de Vaud, mais se limitent à donner des pistes explicatives pour un groupe donné. Néanmoins, et comme indiqué précédemment (cf. *Méthodologie*), la représentativité de l'échantillon est très bonne, car reflète (à un écart se situant à moins de

3%) la population enseignante en formation professionnelle dans le canton de Vaud¹². Par ailleurs, le taux de réponse au questionnaire étant plus que satisfaisant (40% de l'ensemble des enseignant.e.s de la FPI ont en effet pris le temps d'ouvrir le sondage, et plus d'un tiers ont continué après la première partie), les résultats obtenus semblent être acceptables.

Aussi, étant donné le nombre important de variables présentes dans la base de données de l'enquête PROFID, un choix a dû être fait quant à l'utilisation de certaines variables. C'est pourquoi, nombre d'autres analyses auraient pu être effectuées mais, pour des questions de temps à disposition ainsi que de liens plus ou moins directs avec la problématique de recherche, certaines variables n'ont pas été prises en compte. C'est le cas notamment des questions qui concernent la présence ou moins d'enfants en bas âge dans le ménage, et des liens qui pourraient exister avec la prise en charge de ces derniers. En effet, dans l'enquête en ligne, une question portait sur cet aspect : « *Ordinairement qui prend ou prenait en charge le ou les enfants avec qui vous vivez ou viviez et à quel rythme (moins d'un quart du temps, le quart du temps, etc.) ?* »¹³. Cette question aurait été pertinente pour rendre compte de la répartition des tâches ménagères et, parallèlement, des taux d'activité des enseignant.e.s. Or, comme la question peut faire référence au passé (pour les parents ayant des enfants adultes), elle aurait difficilement pu être croisée avec les modèles de répartition des tâches et taux de travail dans les ménages, ces derniers reflétant la situation actuelle des enseignant.e.s. En effet, les informations à dispositions ne permettent pas de connaître quelle était la situation professionnelle et de répartition des tâches ménagères des enseignant.e.s à l'époque où les enfants étaient jeunes ; c'est pourquoi, seule la partie de l'échantillon ayant – au moment de l'enquête en 2016 – des enfants en charge aurait pu être exploitée pour les analyses. Cette

¹² Pour rappel, les proportions femmes/hommes pour l'année scolaire 2015/2016 étaient de 39.53% contre 60.47%, alors que celles de l'étude sont de 37.81% de femmes contre 62.19% d'hommes.

¹³ Cinq possibilités étaient proposées : a) *Moi-même* ; b) *L'autre parent des enfants ou mon.ma partenaire* ; c) *Un autre membre de la famille ou un proche* ; d) *Une crèche ou garderie* ; e) *Une « maman de jour »*. Pour chaque proposition, les participant.e.s avaient le choix entre cinq modalités : 1=*moins d'un quart* ; 2=*le quart* ; 3=*la moitié* ; 4=*les trois quarts* ; 5=*presque tout*.

dernière n'était cependant pas assez importante au niveau d'effectifs pour effectuer les analyses souhaitées.

Cette « limite » de la recherche représente cependant une éventuelle piste d'ouverture, qui pourrait inspirer de nouveaux travaux faisant suite à cette recherche. Dans le même registre, et en ce qui concerne la première partie des résultats quantitatifs, il aurait été fort intéressant d'explorer les effets d'interaction qui peuvent exister entre les différentes variables décrivant le corps enseignant (notamment les interactions entre le *sexe* et la *discipline enseignée*, le *statut d'enseignement* ou le *type de formation*). Néanmoins, ce type d'analyses n'aurait pas nécessairement été pertinent, car cela aurait signifié étudier de manière très approfondie les profils des enseignant.e.s, alors que les problématiques de ce travail se penchent davantage sur la compréhension des représentations et attitudes, plutôt que sur la recherche de « portraits identitaires » du corps enseignant en formation professionnelle. Toujours est-il que ces pistes d'analyses seraient extrêmement intéressantes à explorer, afin notamment de pouvoir établir des profils d'enseignant.e.s et de mieux appréhender la complexité de ce corps enseignant si hétérogène.

Par ailleurs, d'autres instruments de mesure du sexisme auraient également été pertinents pour appréhender les phénomènes de discrimination dans le cadre des inégalités dans la formation professionnelle, notamment pour affiner les résultats (voir par exemple l'échelle de *sexisme ambivalent* ; Dardenne et al., 2006 ; Glick & Fiske, 1996). Cependant, comme l'étude portait sur les identités des enseignant.e.s en formation professionnelle, en lien entre autres avec leurs croyances en termes d'égalité entre les femmes et les hommes, la distinction proposée par Swim et collègues (1995) semblait être la plus adéquate. Aussi, et plus concrètement, un choix a dû être fait quant aux items utilisables dans le questionnaire et, comme la Suisse reste un pays où règne un régime de genre *traditionnel*, ce type d'échelles s'est avéré être idéal et facilement adaptable à la réalité helvétique.

Conclusion

Le système de formation professionnelle en Suisse ainsi que les enjeux d'égalité sous-jacents ont été au centre de ce travail. Plus précisément, et en partant d'approches sociologiques, psychosociales, des études genre et des sciences de l'éducation, les conséquences de choix de formation sexués ont été illustrées (cf. *ségrégation horizontale* et *verticale* dans le marché du travail ; Fassa, 2016b ; Gianettoni et al., 2015 ; Gianettoni & Guilley, 2016 ; Lamamra, 2016). Aussi, une mise en avant du rôle central des enseignant.e.s en tant qu'agents de socialisation (et donc de transmission de croyances, stéréotypes et représentations) a-t-elle permis de justifier l'intérêt, dans ce travail, pour les croyances, représentations et attitudes des enseignant.e.s en formation professionnelle vaudoise. Ainsi, une partie des données issues de la recherche PROFID a été exploitée : d'une part les échelles de *sexisme moderne* et *traditionnel* (Swim et al., 1995) et les variables concernant la répartition des tâches ménagères et du taux d'activité dans le couple ; d'autre part, les extraits, issus de six *focus groups*, concernant la problématique de l'égalité en formation professionnelle. Les principaux résultats – articulés à partir d'une approche *mixte* – ont permis de confirmer les hypothèses de recherche en montrant que les enseignant.e.s de la formation professionnelle vaudoise présentent des tendances – en termes de croyances, représentations, mais également d'attitudes – allant en deux directions : d'un côté, il semble y avoir une volonté explicite de combattre et réduire les inégalités de genre dans la formation professionnelle mais, parallèlement à cette volonté, des représentations et stéréotypes de genre – quasiment inconscients – subsistent et définissent toujours en partie le discours de ces personnes. Une forme d'*ambivalence* au niveau des croyances et représentations de l'égalité, mais également en termes d'attitudes et gestes, serait donc présente chez ces enseignant.e.s en formation professionnelle.

Or, au vu de ces résultats, une question pourrait surgir : est-ce qu'il suffit que les enseignant.e.s aient des stéréotypes et représentations genrés pour qu'ils et elles les transmettent à leurs élèves ? Malheureusement, les données disponibles dans le cadre de l'enquête PROFID ne permettent pas de trouver la réponse à cette question. C'est pourquoi il serait fort intéressant, à la suite de ce travail, de creuser le lien qui peut exister (ou pas) entre les représentations et croyances personnelles du corps enseignant et leur transmission dans le contexte de formation à l'école. Plus précisément, ce travail pourrait servir comme base pour investiguer – par le biais notamment d'observations pendant des cours en école professionnelle – si et comment les enseignant.e.s de la formation professionnelle transmettent, de manière consciente ou pas, leur point de vue sur l'égalité. Ceci serait d'autant plus pertinent en sachant qu'il existe des injonctions formelles quant à la promotion et valorisation de l'égalité en formation professionnelle (Assemblée fédérale de la Confédération suisse, 2018, Art. 3c).

Bibliographie

- Abric, J. C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cousset : Delval.
- Assemblée fédérale de la Confédération suisse (2018). Loi fédérale sur la formation professionnelle (LFPr). Accès <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20001860/201801010000/412.10.pdf>
- Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of consulting and clinical psychology*, 42(2), 155.
- Bergman, M. M. (2010). On concepts and paradigms in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 4(3), 171-175.
- Borkowsky, A. (2000). Frauen und Männer in der Berufsbildung Schweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 22(2), 279-294.
- Chatard, A., Guimond, S., Lorenzi-Cioldi, F., & Désert, M. (2005). Domination masculine et identité de genre. *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, (3), 113-123.
- Connell, R. W. (1990). The state, gender, and sexual politics. *Theory and society*, 19(5), 507-544.
- Connell, R. W. (1993). The big picture: Masculinities in recent world history. *Theory and society*, 22(5), 597-623.
- Dardenne, B., Delacollette, N., Grégoire, C., & Lecocq, D. (2006). Structure latente et validation de la version française de l'Ambivalent Sexism Inventory : l'échelle de sexisme ambivalent. *L'Année psychologique*, 106(2), 235-263.
- Demers, F. (2010). La tentation de la généralisation : Retour réflexif sur cinq focus group. *Recherches qualitatives*, 29(1), 110-128.
- Duru-Bellat, M. (1994). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. *Revue française de pédagogie*, 109(1), 111-141.
- Duru-Bellat, M. (2004). Ecole de garçons et école de filles... Diversité-ville, école intégration, (138), 65-72.
- Duru-Bellat, M. (2010). La mixité à l'école et dans la vie, une thématique aux enjeux scientifiques forts et ouverts. *Revue française de pédagogie*, 2(171), 9-13.
- Fassa, F. (2016a). Articulation des temporalités et régimes de genre : qui gagne quoi?. *SociologieS*.
- Fassa, F. (2016b). *Filles et garçons face à la formation. Les défis de l'égalité*. Lausanne : PPUR.
- Fassa, F., & Dubois, S. (2012). *Être « prof de gymnase », c'est quoi ? Rapport de recherche sur mandat du DFJC relatif à la profession de maître et maîtresse d'enseignement du postobligatoire*. LabEduc, Faculté des SSP, Université de Lausanne.
- Fassa, F., Fueger, H., Lamamra, N., Chaponnière, M., & Ollagnier, E. (2010). Éducation et formation : enjeux de genre. *Nouvelles questions féministes*, 29(2), 4-16.
- Fassa, F., Rolle, V., & Storari, C. (2014). Politiques de l'égalité à l'école obligatoire. Des ambivalences qui diluent les rapports sociaux de sexe. *Revue suisse de sociologie*,

40(2).

- Flamigni, E., & Pfister Giauque, B. (2014). La mobilité de genre à l'épreuve du discours enseignant. *Nouvelles Questions Féministes*, 33(1), 49-63.
- Flamigni, E., Caprani, I., & Pfister Giauque, B. (2013). Egalité et non-mixité dans la formation professionnelle : un chantier à investir. *Formation et pratiques d'enseignement en questions - Formation à la profession enseignante : des savoirs en tout genre*, (16), 129-142.
- Gauthier, J.-A., & Gianettoni, L. (2013). Socialisation séquentielle et identité de genre liées à la transition de la formation professionnelle à l'emploi. *Revue Suisse de Sociologie*, 39(1), 33-55.
- Gianettoni, L., & Guilley, E. (2016). Sexism and the gendering of professional aspirations. In K. Faniko, Lorenzi-Cioldi, F., Sarrasin, O., & Mayor, E., *Gender and social hierarchies : perspectives from social psychology* (pp. 11-25). London : Routledge.
- Gianettoni, L., Carvalho Arruda, C., Gauthier, J.-A., Gross, D., & Joye, D. (2015). Aspirations professionnelles des jeunes en Suisse : Rôles sexués et conciliation travail/famille. *Social Change in Switzerland*, 3, 1-9.
- Gianettoni, L., Simon-Vermot, P., & Gauthier, J. A. (2010). Orientations professionnelles atypiques : transgression des normes de genre et effets identitaires. *Revue française de pédagogie*, (4), 41-50.
- Giraud, O., & Lucas, B. (2009). Le renouveau des régimes de genre en Allemagne et en Suisse : bonjour 'néo maternalisme'?. *Cahiers du genre*, (1), 17-46.
- Glick, P., & Fiske, S. T. (1996). The ambivalent sexism inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of personality and social psychology*, 70(3), 491.
- Guével, M. R., & Pommier, J. (2012). Recherche par les méthodes mixtes en santé publique : enjeux et illustration. *Santé publique*, 24(1), 23-38.
- Guilley, E., Carvalho Arruda, C., Gauthier, J. A., Gianettoni, L., Gross, D., Joye, D., & Müller, K. (2014). Maçonne ou avocate : rupture ou reproduction sociale. *Une enquête sur les aspirations professionnelles des jeunes en Suisse aujourd'hui*. Genève, Lausanne : SRED, LINES.
- Hammersley, M. (2008). Troubles with triangulation. *Advances in mixed methods research*, 22-36.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York, N.Y. : Wiley.
- Hupka-Brunner, S., Kanji, S., Bergman, M. M., & Meyer, T. (2012). *Gender differences in the transition from secondary to post-secondary education in Switzerland*. Basel : OECD.
- Jodelet, D. (1984). Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie. In S. Moscovici (Ed.) *Psychologie sociale* (pp. 357-378). Paris : PUF.
- Jost, J. T., & Banaji, M. R. (1994). The role of stereotyping in system-justification and the production of false consciousness. *British journal of social psychology*, 33(1), 1-27.
- Lamamra, N. (2016). *Le genre de l'apprentissage, l'apprentissage du genre : quand les arrêts prématurés révèlent les logiques à l'oeuvre en formation professionnelle initiale*.

Zürich : Seismo.

- Lamamra, N., Fassa, F., & Chaponnière, M. (2014). Formation professionnelle : l'apprentissage des normes de genre. *Nouvelles Questions Féministes*, 33(1), 8-14.
- Le Goff, J. M., & Levy, R. (2012). Liens entre intentions et pratiques au moment de la transition à la parentalité. *Les dynamiques des parcours sociaux. Temps, territoires, professions*, 83-95.
- Lett, D. (2012). Les régimes de genre dans les sociétés occidentales de l'Antiquité au XVIIe siècle. *Annales. Histoire, Sciences Sociales. Éditions de l'EHESS*, 67(3), 563-572.
- Leyens, J. P., & Yzerbyt, V. (1997). *Psychologie sociale* (Vol. 77). Hayen : Editions Mardaga.
- Miller, D. T., & Ross, M. (1975). Self-serving biases in the attribution of causality : Fact or fiction ? *Psychological bulletin*, 82(2), 213.
- Moliner, P., Lorenzi-Cioldi, F., & Vinet, É. (2009). Utilité sociale des représentations intergroupes de sexe. Domination masculine, contexte professionnel et discrimination positive. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, (3), 25-44.
- Mosconi, N. (1999). Les recherches sur la socialisation différentielle des sexes à l'école. *Débats Jeunesses*, 4(1), 85-116.
- Mosconi, N. (2001). Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes. *Séminaire du Cref, Equipe « Savoirs et rapport au savoir », mars. Paris X-Nanterre*.
- Mosconi, N. (2004). Effets et limites de la mixité scolaire. *Travail, genre et sociétés*, (1), 165-174.
- Moya, M., Poeschl, G., Glick, P., Páez, D., & Sedano, I. F. (2005). Sexisme, masculinité-féminité et facteurs culturels. *Revue internationale de psychologie sociale*, 18(1-2), 141-167.
- OFS (2017a). *Choix de formation au degré secondaire II, évolution*. Accès <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/indicateurs-formation/systeme-formation-suisse/degre-formation/degre-secondaire-ii/formations-degre-secondaire.assetdetail.2924593.html>
- OFS (2017b). *Corps enseignant selon le sexe et le degré de formation*. Accès <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/catalogues-banques-donnees/graphiques.assetdetail.3463652.html>
- OFS (2017c). *Formation professionnelle initiale selon les domaines d'études et le sexe*. Accès <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/situation-economique-sociale-population/egalite-femmes-hommes/formation/choix-professionnels-etudes.assetdetail.2948222.html>
- OFS (2018a). *Activité professionnelle, tâches domestiques et familiales*. Accès <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/familles/activite-professionnelle-taches-domestiques-familiales.html>
- OFS (2018b). *Plein temps et temps partiel*. Accès <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/travail-remuneration/activite-professionnelle-temps-travail/actifs-occupes/plein-temps-temps-partiel.html>

- Régnier-Loilier, A., & Hiron, C. (2010). Évolution de la répartition des tâches domestiques après l'arrivée d'un enfant. *Politiques sociales et familiales*, 99(1), 5-25.
- Roux, P., Gianettoni, L., & Perrin, C. (2007). L'instrumentalisation du genre : une nouvelle forme de racisme et de sexisme. *Nouvelles questions féministes*, 26(2), 92-108.
- Sexisme (s.d.). Dans *Dictionnaire Larousse en ligne*. Accès <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/sexisme/72461?q=sexisme#71652>
- Sidanius, J., & Veniegas, R. C. (2000). Gender and Race Discrimination : The Interactive Nature of Disadvantage. In S. Oskamp (Ed.), *Reducing prejudice and discrimination* (pp. 47-69). Mahwah, N.J. : Erlbaum.
- Sidanius, J., Pratto, F., Van Laar, C., & Levin, S. (2004). Social dominance theory: Its agenda and method. *Political Psychology*, 25(6), 845-880.
- Stephan, W. G., & Stephan, C. W. (2000). An integrated threat theory of prejudice. In S. Oskamp (Ed.), *Reducing prejudice and discrimination* (pp. 23-46). Mahwah, N.J. : Erlbaum.
- Swim, J. K., Aikin, K. J., Hall, W. S., & Hunter, B. A. (1995). Sexism and racism: Old-fashioned and modern prejudices. *Journal of personality and social psychology*, 68(2), 199-214.
- Tostain, M. (2016). Faut-il en finir avec les stéréotypes de sexe ? Revue de questions critique sur les études psychosociales des relations entre sexes. *Bulletin de psychologie*, (3), 163-178.
- Tougas, F., Beaton, A. M., & Laplante, J. (2005). Le sexisme, un barrage à deux voies : la résistance à l'intégration des femmes dans un secteur traditionnellement masculin. *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, (3), 23-32.
- Tougas, F., Brown, R., Beaton, A. M., & Joly, S. (1995). Neosexism : Plus ça change, plus c'est pareil. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(8), 842-849.
- Vouillot, F. (2007). L'orientation aux prises avec le genre. *Travail, genre et sociétés*, 18(2), 87-108.
- Walby, S. (2004). The European Union and gender equality: Emergent varieties of gender regime. *Social Politics: International Studies in Gender, State & Society*, 11(1), 4-29.
- Weiner, B. (1995). *Judgments of responsibility: A foundation for a theory of social conduct*. New York, N.Y. : The Guilford Press.

**Annexe 1 - Affirmations reprenant les échelles de *sexisme moderne et traditionnel*,
enquête PROFID**

N° question	Libellé
D10	<p>Voici maintenant 8 affirmations qui concernent la situation actuelle des femmes et des hommes. Dites à quel point vous partagez l'opinion exprimée par chacune de ces propositions. Indiquez SVP le chiffre qui correspond le mieux à votre opinion sur une échelle allant de 1 à 7.</p> <p>Les inégalités entre les femmes et les hommes ne sont plus un problème en Suisse</p> <p>Les femmes n'obtiennent souvent pas de bons postes à cause de la discrimination sexuelle</p> <p>Généralement, hommes et femmes sont présentés de la même manière à la télévision</p> <p>Dans notre société, femmes et hommes ont les mêmes droits au sein du couple</p> <p>La société d'aujourd'hui offre aux femmes et aux hommes les mêmes possibilités de réussir sa vie</p> <p>Il est facile de comprendre la colère des groupes de femmes en Suisse</p> <p>Il est facile de comprendre pourquoi certaines femmes sont encore aujourd'hui préoccupées par les limites que la société leur impose</p> <p>Ces dernières années, le gouvernement et les médias ont montré plus d'intérêt aux conditions réelles de vie des femmes</p>
D11	<p>Voici 15 affirmations qui concernent les femmes et les hommes de manière générale. Dites dans quelle mesure vous partagez l'opinion exprimée par chacune des propositions ? Indiquez SVP le chiffre qui correspond le mieux à votre opinion sur une échelle allant de 1 à 7.</p> <p>Femmes et hommes sont différents</p> <p>Certaines professions ne sont simplement pas appropriées aux femmes</p> <p>Il est moins attendu des hommes que des femmes qu'ils s'occupent quotidiennement de leur famille</p> <p>Les femmes doivent avoir de meilleures performances pour obtenir la même reconnaissance que les hommes</p> <p>Les hommes qui veulent faire carrière sont davantage soutenus que les femmes par leurs partenaires</p> <p>Travailler c'est bien, mais ce que les femmes souhaitent vraiment, c'est un foyer et des enfants</p> <p>Une mère qui travaille peut établir une relation avec ses enfants avec autant d'amour et de confiance qu'une mère qui ne travaille pas</p> <p>Un enfant en âge préscolaire, souffrira probablement si sa mère travaille</p> <p>L'homme doit être le gagne-pain, la femme doit s'occuper du foyer et des enfants</p> <p>Les hommes devraient s'occuper davantage des tâches ménagères que ce n'est le cas actuellement</p> <p>Les hommes devraient s'occuper davantage des enfants que ce n'est le cas actuellement</p> <p>L'homme et la femme devraient tous les deux contribuer au revenu familial</p> <p>La liberté accordée aux enfants devrait être déterminée sur la base de leur âge et de leur niveau de maturité et non en fonction de leur appartenance sexuelle</p> <p>Les filles devraient être davantage surveillées que les garçons</p> <p>Les enfants des deux sexes devraient être éduqués en vue de pouvoir assurer tant le soutien financier qu'affectif des membres de leur future famille</p>

Annexe 2 – Grille d’entretien, *focus groups*

Introduction

1^{er} tour de table : brèves présentations de chaque participant.e (établissement + ancienneté + branches d’enseignement ; intitulé des cours éventuellement + TAC) + autres activités éventuelles

→ Relance : parcours de formation et professionnel et autre activité professionnelle ?

→ Importance de garder une autre activité professionnelle ?

→ Choix ou choix par défaut ? articulation travail-famille ?

2^{ème} tour de table : Comment êtes-vous devenu.e.s enseignant.e.s et

Plaisirs et difficultés ?

→ Principal plaisir et principale difficulté en tant qu’enseignant en FPI ?

→ Et dans votre autre métier ?

Motivations actuelles VS entrée dans la profession ?

→ Si vous pouviez changer quelque chose dans votre travail d’enseignant.e, qu’est-ce que vous changeriez et qu’est-ce que vous ne changeriez surtout pas ? (Orfo, hiérarchie, publics, conditions de travail, ...)

→ Place adéquate des Ortra dans la définition des objectifs de formation dans votre domaine professionnel ?

→ Adéquation des Orfo avec les réalités parfois très variées du travail au sein d’un même domaine professionnel ?

→ Place savoirs CG VS savoirs professionnels ?

→ Autres satisfaction ou insatisfaction ? → Salaire ?

Quels sont pour vous les changements majeurs qu’a connu la FPI depuis que vous êtes enseignant.e.s et comment les avez-vous vécu ?

Comment pensez-vous ou espérez-vous que le système de la FPI évoluera dans les prochaines décennies ?

Filles ? et orientations atypiques ? Femmes dans vos domaines ?

→ Place des femmes dans l’enseignement de FPI et plus spécifiquement dans les branches professionnelles ?

→ Comment percevez-vous votre rôle en tant qu’homme/femme dans la formation professionnelle ?

→ Etes vous confronté.e.s à des jeunes ayant choisi une orientation professionnelle « atypique » (p.

ex. fille mécanicienne) ? Si oui, vous portez un regard différent sur ces élèves ?

→ Pensez-vous que le fait d'avoir plus ou moins de collègues hommes/femmes a un impact sur la manière d'enseigner et sur les élèves ? Si oui, de quelle manière ?

→ Aimerez-vous avoir davantage de jeunes qui choisissent une orientation professionnelle « atypique » ou estimez-vous que cela amènerait à plus de difficultés dans l'enseignement de votre branche ?

Remerciements et demande pour entretiens individuels éventuellement

Annexe 3 – Résumé des participant.e.s aux *focus groups*

N° FOCUS	Année de naissance	Années dans l'établissement	Statut	Taux d'activité FPI	Autre activité	Sexe	Branche enseignée
1	De 1966 à 1970	2006 – 11 ans	MEP-I	plus de 80%	Oui	H	Pratique professionnelle
1	De 1961 à 1965	2015 – 2 ans	MEP-I	plus de 80%	Oui	H	Théorie professionnelle
1	De 1976 à 1980	2011 – 6 ans	MEP-I	de 51% à 80%	Oui	H	Théorie professionnelle
2	De 1966 à 1970	2008 – 9 ans	ME-Post	plus de 80%	Oui	H	Culture générale
2	De 1966 à 1970	2000 – 17 ans	MEP-II	plus de 80%	Oui	H	Théorie professionnelle
2	De 1966 à 1970	2003 – 14 ans	CDC	20% et moins	Oui	H	Théorie professionnelle
2	De 1966 à 1970	1999 – 18 ans	ME-Post	de 51% à 80%	Oui	F	Disciplines académiques
3	De 1971 à 1975	2003 – 14 ans	MEP-II	plus de 80%	Non	H	Disciplines académiques
3	De 1961 à 1965	1998 – 19 ans	MEP-III	plus de 80%	Non	F	Disciplines académiques

3	De 1981 à 1985	2010 – 7 ans	ME-Post	de 21% à 50%	Oui	F	Théorie professionnelle
3	De 1971 à 1975	2010 – 7 ans	MEP-III	de 21% à 50%	Non	H	Culture générale
4	De 1976 à 1980	2008 – 9 ans	MEP-III	de 51% à 80%	Non	F	Disciplines académiques
4	De 1971 à 1975	2014 – 3 ans	ME-Post	plus de 80%	Non	F	Disciplines académiques
4	De 1956 à 1960	1997 – 20 ans	ME-Post	de 51% à 80%	Non	F	Théorie professionnelle
5	De 1981 à 1985	2013 – 4 ans	MEP-I	plus de 80%	Non	H	Théorie professionnelle
5	De 1966 à 1970	2012 – 5 ans	MEP-II	plus de 80%	Non	H	Théorie professionnelle
5	De 1961 à 1965	1990 – 27 ans	MEP-II	plus de 80%	Non	H	Théorie professionnelle
5	De 1961 à 1965	1989 – 28 ans	-	plus de 80%	Non	H	Théorie professionnelle
5	De 1966 à 1970	1997 – 20 ans	ME-Post	plus de 80%	Non	H	Culture générale
5	De 1981 à 1985	2013 – 4 ans	MEP-II	de 51% à 80%	Non	H	Pratique professionnelle
6	De 1961 à 1965	2010 – 7 ans	MEP-II	plus de 80%	Non	H	Théorie professionnelle
6	De 1956 à 1960	1996 – 21 ans	MEP-I	plus de 80%	Non	H	Théorie professionnelle
6	De 1965 à 1970	2003 – 14 ans	MEP-II	plus de 80%	Non	H	Théorie professionnelle