

**« Il faut toujours en faire plus! »
Effet du genre sur la charge cognitive et émotionnelle
d'enseignantes de métier à prédominance masculine en
formation professionnelle au secondaire¹**

Jessica Riel

Ph.D. multidisciplinaire en éducation
Université du Québec à Montréal

Céline Chatigny

Professeure au Département d'éducation et formation spécialisées
Université du Québec à Montréal

Karen Messing

Professeure au Département des sciences biologiques
Université du Québec à Montréal

Résumé

Les femmes qui enseignent un métier à prédominance masculine en formation professionnelle rencontrent des difficultés propres à leur genre qui augmentent leur charge de travail. S'inscrivant dans le paradigme interprétatif, cette recherche exploratoire s'appuie sur le modèle de la situation de travail centré sur la personne en activité et vise à suggérer des transformations du travail qui amélioreraient la santé et le bien-être des enseignantes. Dans cet article, nous rendons compte de l'activité de travail et de la charge de travail des enseignantes de MPM en FP et montrons l'effet du genre sur la charge de travail. L'analyse des données recueillies par des entretiens et des observations révèle que le travail est complexe et entraîne une charge élevée sur le plan tant cognitif qu'émotionnel et que les enseignantes doivent faire leurs preuves pour gagner en crédibilité aux yeux d'élèves et de collègues.

Mots-clés

Genre/Santé au travail/Enseignement à la formation professionnelle/Femmes/Métiers à prédominance masculine/Ergonomie de l'activité

¹ Les résultats présentés dans cet article proviennent de la thèse doctorale en éducation (2015) de Mme Jessica Riel.

1. Introduction

La formation professionnelle au secondaire (FP) au Québec constitue un secteur particulier du système d'éducation québécois. Elle comporte 150 programmes de formation (ex. : coiffure, dessin industriel, design d'intérieur, mécanique automobile) regroupés en 21 secteurs (ex. : bois et matériaux connexes, fabrication mécanique, santé). Contrairement aux autres ordres d'enseignement où les femmes sont majoritaires, la FP est composée de 57,4 % d'enseignants et de 42,6 % d'enseignantes (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2011) qui sont concentrés dans des programmes distincts. En effet, les hommes enseignent majoritairement dans les champs d'enseignement à prédominance masculine (ex. : électricité, conduite de camion, métallurgie) et les femmes dans les champs à prédominance féminine (ex. : santé et services sociaux, soins esthétiques). Néanmoins, une faible proportion d'enseignantes se trouve dans les champs à prédominance masculine, c'est-à-dire des programmes où plus des deux tiers des enseignants (travailleurs, élèves) sont des hommes (Beeman, 2011). Or, des recherches portant sur les femmes occupant un métier à prédominance masculine (MPM) montrent que celles-ci doivent surmonter des obstacles tout au long de leur parcours scolaire et professionnel, que ce soit sur le plan des équipements qui leur sont fournis (Courville, Vézina et Messing, 1991; Thibault, 2004) ou des relations avec leurs collègues ou leurs supérieurs (Chamberland et Paquin, 2008; Chatigny, Riel et Nadon, 2012; Dugré, 2006; Fortier, 2013; Legault, 2001b; Messing, Seifert et Couture, 2006; Pratte, 2009). Plusieurs ont d'ailleurs été victimes de diverses formes de violence (sexisme, harcèlement psychologique et/ou sexuel, agression physique, etc.) visant à les exclure des milieux de travail (Burnonville et Fournier, 1998; Chamberland et Paquin, 2008; Chatigny *et al.*, 2012; Legault, 2001a, 2001b) ou de stages de formation (Pratte, 2009).

Les obstacles rencontrés par ces femmes seraient intimement liés au genre, c'est-à-dire le sexe social qui, contrairement au sexe biologique, suppose un apprentissage et une socialisation précoces des garçons et filles quant aux comportements et aux rôles spécifiques qu'ils et elles doivent avoir dans une société donnée (Fausto-Sterling, 2000; Mathieu, 2000). Les différences de genre sont considérées comme étant construites socialement et culturellement et susceptibles de changer au cours de l'histoire (Thébaud, 2005). Nous considérons le genre comme un rapport de pouvoir se trouvant à l'intersection d'autres rapports sociaux (race, âge, classe) qui engendre des inégalités entre le groupe « femme » et le groupe « homme » (Delphy, 2009; Kergoat, 2005; Löwy, 2006; Maruani, 2005; Mathieu, 2000; Pfefferkorn, 2012). Ainsi, les travailleuses des MPM ne seraient pas « faites » pour exercer de tels métiers parce qu'elles sont des femmes. Leurs compétences seraient remises en question dans les milieux de travail parce qu'elles ne possèderaient pas d'emblée les qualités considérées comme « naturelles » chez un homme. Elles doivent donc constamment démontrer qu'elles sont à leur place et qu'elles sont compétentes (Dugré, 2006; Fortino, 2002, 2009; Mazalon et Beaucher, 2002; MELS, 2005), ce qui peut impliquer de prendre des risques au détriment de leur santé pour prouver leurs capacités à faire le travail aussi bien, voire mieux, qu'un homme (Couture, Thibault, Chatigny et Messing, 2005; Thibault, 2004).

Le fait d'être une femme et d'enseigner un MPM en FP n'a pas été étudié jusqu'à maintenant. À partir des constats faits dans les recherches réalisées auprès de femmes se

dirigeant vers un métier à prédominance masculine ou le pratiquant, nous pouvons supposer que les difficultés que rencontrent les enseignantes de MPM seraient similaires. Toutefois, contrairement à l'apprentissage ou à la pratique d'un MPM, enseigner un MPM implique le partage des savoirs et savoir-faire de métier à des groupes composés majoritairement d'élèves masculins et où une culture masculine² du métier est dominante. Un tel contexte constitue-t-il une contrainte supplémentaire pour les enseignantes de MPM en FP? Des recherches réalisées auprès d'enseignant.es du secondaire ont permis de noter que la relation enseignant.e-apprenant.e était effectivement influencée par le genre. Ainsi, les enseignantes feraient plus souvent face à un manque de respect ou à des insultes de la part d'élèves masculins que les hommes (Jeffrey et Sun, 2006) et les élèves, particulièrement les garçons, auraient tendance à plus facilement remettre en question l'autorité d'une enseignante (Pujade-Renaud, 2005). Dans une autre recherche, cette attitude des élèves à l'égard de l'autorité se traduisait par davantage d'interventions de la part d'enseignantes sur le plan de la gestion de classe et contribuait à augmenter leur charge de travail (Riel, 2009). Ces résultats mènent à penser que le fait d'être une femme et d'enseigner à des groupes composés majoritairement d'élèves masculins pourrait constituer une contrainte supplémentaire pour les enseignantes de MPM en FP.

Ainsi, face au manque de connaissances sur le sujet et à la suite d'une demande de la Centrale des syndicats du Québec (CSQ), la recherche exploratoire que nous présentons ici avait pour objectif principal de comprendre la situation de travail d'enseignantes de MPM en FP dans sa globalité, c'est-à-dire de décrire leur travail, ce qu'il sous-tend, comme contraintes et exigences ainsi que d'examiner comment il est régulé par des stratégies individuelles et/ou collectives. Dans cet article, nous nous proposons de rendre compte d'une part de l'activité de travail des enseignantes de MPM en FP et de la charge de travail qui en découle et, d'autre part, de montrer l'effet du genre³ sur cette charge de travail.

Il importe de préciser que cette recherche a été réalisée dans le cadre de la thèse doctorale de Mme Jessica Riel et s'inscrit dans la continuité des travaux visant à mieux comprendre l'activité enseignante (notamment Chatigny *et al.*, 2011; Messing, Seifert et Escalona, 1997 b; Messing et Seifert, 2001; Riel, 2009; Yvon et Saussez, 2010) et de ceux de l'équipe *l'Invisible qui fait mal* (Messing et Lippel, 2013) dont les recherches visent à rendre compte des aspects les moins visibles et plus problématiques du travail des femmes afin d'en améliorer les conditions.

2. Cadre théorique

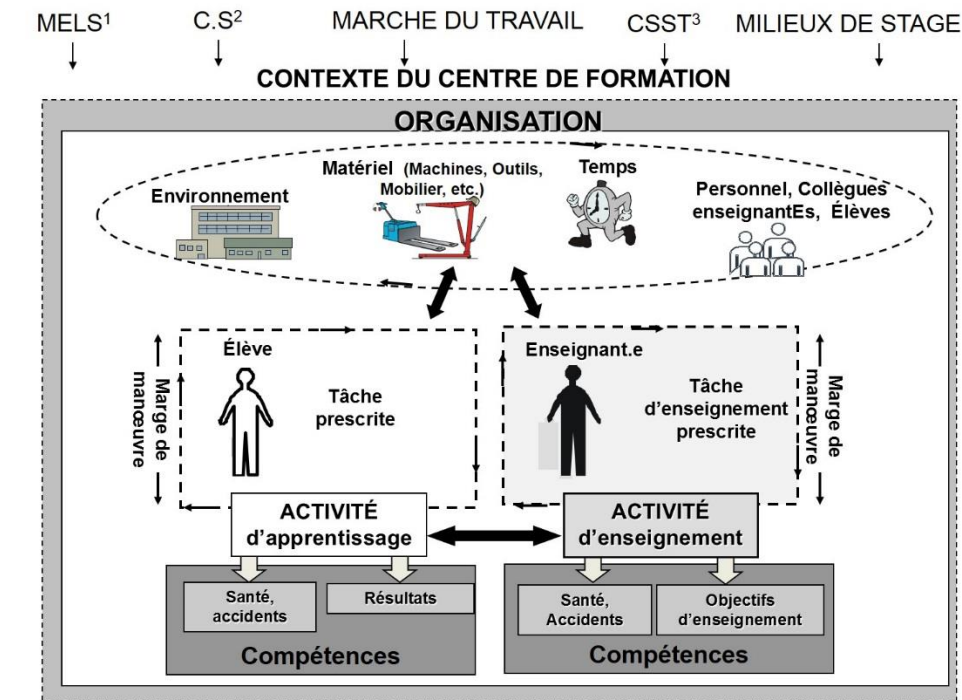
Cette recherche s'est appuyée sur le modèle théorique de la situation de travail centré sur la personne en activité (physique, mentale et sociale) qui a été développé en ergonomie de l'activité (Guérin *et al.*, 2006; St-Vincent *et al.*, 2011), adapté au travail enseignant en FP

² On entend par culture masculine, une culture valorisant les stéréotypes associés couramment aux hommes tels que force physique, aptitude mécanique, courage, virilité, etc. De plus, cette définition inclut une certaine tolérance par rapport aux blagues à connotation sexuelle ou sexiste.

³ Nous considérons l'effet du genre comme l'influence du genre sur les dynamiques au sein des groupes (interactions entre l'enseignante et les élèves et entre les élèves) et entre les enseignants et enseignantes qui se traduit notamment par la remise en question des compétences, le rapport à la sexualité, l'intimidation, etc.

(Chatigny et Ouellet, 2007) et intégrant le genre (Messing, 1999; Messing et Chatigny, 2004; Seifert et Messing, 2007) (voir figure 1). Les composantes du modèle, soit l'activité de travail et l'ensemble des éléments de la situation de travail (les exigences et prescriptions, l'organisation du travail au sein des CFP et l'individu [ses caractéristiques et capacités]), sont présentées aux points suivants.

2.1 L'activité de travail



Adaptation de Ouellet (2005) par Chatigny (2007)

Figure 1 : Modèle émergent d'analyse systémique des éléments de la situation de travail des enseignant.es de la FP (Chatigny et Ouellet, 2007)

¹MELS : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport; ²C.S. : Commissions scolaires ³CSST : Commission de la santé et de la sécurité du travail

En ergonomie, le concept d'activité de travail réfère au travail « réel » [De Montmollin, 1997; Guérin *et al.*, 2001, 2006; Noulain, 2002; Rabardel *et al.*, 2002; Teiger et Bernier, 1992] qu'on oppose au travail « prescrit », c'est-à-dire la description officielle des tâches, des procédures à respecter et des objectifs de travail. Comme le présente la figure 1, l'activité de travail implique un processus de régulation au cours duquel l'individu, l'enseignant.e dans le cas présent, développe des stratégies pour préserver sa santé tant physique et mentale, atteindre les objectifs relatifs à la tâche prescrite et développer de nouvelles compétences. Son activité d'enseignement est intimement liée à l'activité d'apprentissage des élèves. Par exemple, en fonction de l'avancement et de la compréhension de ses élèves, l'enseignant.e va adapter son enseignement en mettant l'accent sur les aspects moins bien compris ou moins bien maîtrisés. Pour garder l'intérêt des élèves, il peut alterner les techniques pédagogiques, utiliser divers supports à l'apprentissage [diaporama, acétate, vidéo, etc.], questionner ou utiliser l'humour. Afin de déployer ces diverses stratégies, l'enseignant.e a besoin de marge de manœuvre, c'est-à-

dire de possibilités de varier ses façons de faire pour s'adapter à la situation de travail (Guérin *et al.*, 2006; Noulin, 2002; St-Vincent *et al.*, 2011). Ainsi, moins il a de marge de manœuvre pour réaliser son travail, plus sa santé et son rendement au travail risquent d'être affectés. Cette marge de manœuvre varie en fonction des différents éléments de la situation de travail qui sont présentés au point suivant.

2.2 Les éléments de la situation de travail

Les éléments de la situation de travail se trouvent à trois niveaux [figure 1] : externe au CFP [exigences, prescriptions], intermédiaire [le CFP] et interne à l'individu. Ils peuvent autant constituer une ressource dans un contexte qu'une contrainte dans un autre [Teiger, 1993]. Par exemple, les enseignant.es de la FP recruté.es principalement pour leur expertise de métier doivent réaliser un baccalauréat en enseignement de la FP la plupart du temps en concomitance avec leur nouvel emploi [Balleux, 2006; Beaucher et Balleux, 2010; Chatigny, Levesque et Riel, 2012; Deschenaux, Roussel et Boucher, 2005; Deschenaux et Roussel, 2010]. Cet élément lié au contexte de l'enseignement en FP constitue une ressource en ce sens qu'il permet de développer des outils pour enseigner, mais constitue également une contrainte sur le plan de la conciliation travail-étude-vie personnelle et familiale en raison du travail supplémentaire qu'il exige des enseignant.es de la FP.

Les différents éléments de la situation de travail issus du modèle [figure 1] sont présentés plus en détail dans cette section.

2.2.1 Niveau externe : les exigences et prescriptions [contexte⁴ sur la figure]

Le niveau externe comprend 1) les exigences et prescriptions provenant des décisions politiques et économiques venant du MELS (exigences et attentes par rapport aux programmes d'enseignement [contenu, approches, évaluation]) et à la formation universitaire des enseignant.es); 2) les exigences des Commissions scolaires – notamment le financement alloué aux différents programmes –; 3) les exigences de la CSST par rapport à la santé et sécurité au travail (en ce qui concerne le CFP, l'enseignement et les élèves et enseignant.es) ou encore des besoins et attentes en matière de main-d'œuvre, du marché du travail et des milieux de stage. Ces éléments de contexte définissent les exigences envers les CFP et le personnel enseignant et professionnel, mais influencent également l'organisation et les conditions de travail.

2.2.2 Niveau intermédiaire : le CFP

Le niveau intermédiaire implique tous les éléments caractérisant le CFP, c'est-à-dire l'organisation du travail et les conditions de travail présentes dans le CFP, soit la tâche prescrite conventionnée, les aspects temporels du travail (temps de pause, répartition du temps de travail, etc.), l'environnement physique (température, bruit, éclairage), matériel (équipement, outils, mobilier) et spatial (espace, aménagement). Il inclut également les aspects collectifs du travail, soit les relations avec les membres du personnel

⁴ Sur la figure, les exigences externes sont présentées sous le terme contexte. Il importe de préciser que le contexte se retrouve dans tous les éléments de la situation de travail. Par exemple, le contexte des exigences (coupes gouvernementales dans le financement), du centre (sa situation géographique) ou de l'individu (en transition entre deux emplois).

(collègues enseignant.es et personnel professionnel), la direction et les élèves.

2.2.3 Niveau interne : l'individu

Le niveau interne est ce qui caractérise l'individu, c'est-à-dire ses caractéristiques et capacités personnelles (âge, sexe/genre, état de santé, formation, expérience, représentations du travail, anthropométrie⁵) plusieurs étant aussi influencées par le travail. En effet, les caractéristiques et capacités de l'individu sont en interaction avec l'ensemble des éléments de la situation de travail se trouvant aux niveaux externe et intermédiaire et se traduisent dans son activité de travail notamment dans les stratégies et façons de faire qu'il développe (voir point 2.1).

2.3 La charge de travail

Combinés ensemble, les éléments de la situation de travail présentés précédemment peuvent contribuer à la charge de travail, c'est-à-dire l'intensité de l'effort physique et/ou mental fourni par l'individu dans le cadre de son activité de travail (Fournier, Montreuil et Villa, 2013). Les recherches montrent que le travail enseignant, comme d'autres emplois du secteur des relations de services (travail social, soins de santé, service à la clientèle, etc.), implique une charge cognitive et émotionnelle importante (Cau-Bareille, 2011; Chatigny *et al.*, 2011; Dionne-Proulx, 1995; Messing, Seifert et Escalona, 1997 b; Riel et Messing, 2011).

La charge cognitive découle du processus mental dans l'exécution d'une tâche et dépend de la quantité d'information reçue, de la complexité des opérations mentales, de l'environnement physique de travail (bruit, éclairage, etc.) et de la répartition de la quantité d'information à traiter dans le temps (Dionne-Proulx, 1999). Par exemple, emmagasiner plusieurs informations (objectifs, notions, exemples à expliquer) relatives au contenu du cours et à l'avancement des élèves, le fait d'être interrompu ou de s'interrompre pour conserver un climat favorable aux apprentissages sont des éléments qui contribuent à la charge cognitive des enseignant.es.

Quant à la charge émotionnelle, elle concerne notamment les aspects relatifs à la gestion des relations, à la « qualité de service » et à la prescription des émotions, c'est-à-dire savoir « ne pas dire », savoir « se contenir » (Molinier, Laugier et Paperman, 2009; Soares, 2000, 2011). Cela pourrait notamment se traduire chez les enseignant.es par l'écoute et le soutien aux élèves présentant des difficultés d'ordre personnel et/ou académique ou la gestion de comportements dérangeants.

3. Cadre méthodologique

S'inscrivant dans le paradigme épistémologique interprétatif de l'approche compréhensive (Paillé et Mucchielli, 2008), cette recherche exploratoire repose sur un cadre méthodologique qualitatif où plusieurs outils méthodologiques ont été utilisés afin, d'une

⁵ Il s'agit des particularités dimensionnelles d'une personne. Par exemple, sa taille, la longueur de chacun de ses membres, sa masse, etc.

part, de connaître le parcours des femmes enseignant un métier à prédominance masculine et, d'autre part, de comprendre et décrire finement l'ensemble des éléments de la situation de travail et l'impact qu'ils ont sur l'activité de travail des enseignantes.

3.1 Les participantes

Étant donné le faible nombre d'enseignantes dans ce type de programmes, nous avons privilégié les techniques d'échantillonnage non probabilistes de volontaires⁶ et « boule de neige » (Beaud, 2010). Ces techniques ont facilité le contact avec des enseignantes souhaitant participer et leur recrutement. Au total, 12 enseignantes de neuf programmes menant à des MPM de 7 champs d'enseignement différents et provenant de six régions du Québec ont participé à l'étude (tableau 1). Les participantes avaient des profils diversifiés en matière de parcours, d'âge, de situation familiale, de formation à l'enseignement, de statut d'emploi, d'expérience dans le métier enseigné et dans l'enseignement.

Tableau 1 : Caractéristiques des participantes (les noms sont fictifs)

Participant	Âge	Métier	Expérience (années)		Région	Statut d'emploi	Formation à l'enseignement
			Métier	Ens.*			
Alice	46	M1	12	7	Rurale	Contrat	Bac. en cours
Brigitte	39	M1	7	9	Semi-urbaine	Contrat	Bac. terminé
Camille	52	M2	12	15	Urbaine	Régulier	Certificat
Diane	37	M3	10	7	Semi-urbaine	Contrat	Bac. en cours
Emma	31	M1	6	4	Rurale	Taux horaire	Bac. en cours
Francine	34	M1	8	4	Semi-urbaine	Contrat	Bac. en cours
Guylaine	32	M4	13	3	Urbaine	Contrat	Bac. en cours
Huguette	47	M5	4	20	Rurale	Contrat	Certificat
Iris	46	M6	15	11	Rurale	Contrat	Certificat
Julie	35	M7	11	9	Urbaine	Contrat	Bac. en cours
Kathleen	47	M8	14	4	Urbaine	Taux horaire	Bac. en cours
Lucie	34	M9	10	6	Urbaine	Régulier	Bac. en cours

* Enseignement

3.2 Collecte des données et déroulement

La collecte de données, alternée avec des périodes d'analyse, s'est déroulée entre le printemps 2012 et l'hiver 2013. Plusieurs outils de collecte de données ont été utilisés (entretien, observation et journal de bord) en alternance et de manière itérative.

⁶ Un appel a été lancé auprès des président.es de syndicats locaux de plusieurs régions du Québec avec l'aide de la CSQ afin qu'ils contactent leurs membres et que les enseignantes intéressées fournissent leurs coordonnées pour être contactées individuellement par la chercheuse afin de leur expliquer la recherche. De plus, lors de la présentation du projet de recherche dans le cadre de deux événements portant sur les femmes dans les métiers à prédominance masculine, une invitation à participer à la recherche a été faite et des enseignantes ont signifié leur intérêt à participer.

3.2.1 Entretiens individuels

Des entretiens individuels semi-dirigés de 2 heures 30 minutes ont été réalisés et enregistrés sous consentement des participantes. Ils concernaient le parcours scolaire et professionnel ainsi que les éléments de la situation de travail en enseignement professionnel. Les impacts du travail sur la vie personnelle et familiale des participantes ont également été abordés.

3.2.2 Observations de l'activité et rétroaction

Des observations directes de l'activité de travail dans la salle de classe, l'atelier et ailleurs dans le centre (salle des enseignants, corridor, etc.) ont été réalisées jusqu'à saturation, c'est-à-dire jusqu'à ce qu'au regard de nos objectifs de recherche, elles ne génèrent plus d'informations suffisamment nouvelles ou différentes pour justifier la poursuite de la collecte de données (Monod et Kapitaniak, 2003; Norimatsu, 2008; Noulin, 2002; Pires, 1997). Elles ont été réalisées à 12 périodes différentes et ont totalisé 98 heures et 32 minutes. Le déroulement chronologique de toutes les activités réalisées par l'enseignante observée était noté au cours d'une journée de travail, soit de l'arrivée de l'enseignante jusqu'à son départ du centre (« chronique de quart »). Le temps, le lieu, la tâche effectuée, les opérations, les interactions avec les autres personnes (élèves, collègues, personnel non enseignant) étaient consignés à la « chronique de quart » (Guérin *et al.*, 2006).

Durant et immédiatement après les observations, une rétroaction avait lieu avec chacune des participantes. L'observatrice révisait sa compréhension du travail en regard des réponses et commentaires formulés par la participante (Guérin *et al.*, 2006; Noulin, 2002; St-Vincent *et al.*, 2011).

3.2.3 Journal de bord

Un journal de bord a été utilisé afin d'y consigner les réflexions et impressions de l'observatrice à la suite des entretiens et des observations. Par exemple, les comportements (regards insistants, clin d'œil, gestes à connotation sexuelle) ou commentaires (blagues, propos sexistes et/ou sexuels) de collègues ou d'élèves dirigés à l'endroit des femmes en général, de l'enseignante observée, des élèves de sexe féminin ou de l'observatrice étaient notés.

3.2.4 Entretiens collectifs de validation

Les résultats de la recherche ont été validés par six participantes pour permettre d'une part d'enrichir l'interprétation des résultats de recherche (Krueger, 1988) et d'autre part l'émergence de nouvelles données (Carey, 1994). Ainsi, deux entretiens collectifs d'environ trois heures ont été réalisés. Ils ont eu lieu en ligne à l'aide du logiciel de conférence *Teamviewer*. Afin de conserver leur anonymat, les participantes étaient avisées qu'elles pouvaient se donner un nom fictif. Lors des entretiens, les résultats ont été présentés de manière à favoriser les échanges avec les participantes, celles-ci étaient invitées à intervenir à tout moment et à émettre leurs commentaires sur les résultats. Leurs commentaires ont été recueillis et intégrés lorsque nécessaire.

3.2.5 Considérations éthiques

Le projet a été accepté par le comité d'éthique du programme du doctorat en éducation de l'Université du Québec à Montréal et les 12 participantes ont signé un formulaire de consentement au moment des entretiens et des observations. Pour assurer leur anonymat, leur nom, programme d'enseignement et région ont été codés.

3.3 Analyse des données

Pour enrichir la compréhension de l'activité de travail, l'analyse de l'activité a combiné des données qualitatives et quantitatives (Messing *et al.*, 2005). D'une part, une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2008) des données qualitatives issues des entretiens individuels a été effectuée. Pour faciliter l'analyse et mettre en relation les thèmes de même que les caractéristiques des participantes, le logiciel *QSR NVivo 10* a été utilisé. D'autre part, une catégorisation des activités observées a été développée à partir de l'analyse préliminaire des données de la présente recherche, de la schématisation faite par Gagnon (2007) et de la catégorisation effectuée dans des grilles déjà existantes issues de recherches en ergonomie de l'activité enseignante (Messing *et al.*, 1997b; Messing et Seifert, 2001; Riel, 2009) et adaptée en fonction de l'activité observée. Cette catégorisation des différentes activités est présentée au tableau 2. Les données quantitatives issues des observations, c'est-à-dire les temps d'observation consacrés à chacune des activités codées, ont ensuite été analysées à l'aide du logiciel *Actogram Kronos 2*.

Tableau 2 : Grille d'analyse de l'activité enseignante en FP⁷ comprenant le lieu et le type d'activités observables réalisées, souvent simultanées⁸

Lieu / Activités	Centre de formation professionnelle (CFP)			Hors CFP
	Classe	Classe pratique/atelier	Hors classe	
Enseignement	Diverses techniques pédagogiques alternées	Enseignement des savoir-faire (démonstration et/ou enseignement individualisé) Supervision	Préparation et organisation de la matière, des activités d'enseignement-apprentissage, des exercices	Formation aux entreprises Supervision et suivi de stage d'élèves
	Enseignement des savoirs (exposé magistral, interactif et/ou enseignement individualisé) Supervision			
	Enseignement des savoir-être liés au métier dont à la santé et sécurité au travail (SST)			

⁷ Certain.es enseignant.es pratiquent encore le métier donc l'activité du métier à l'extérieur des CFP s'ajoute à l'activité enseignante. Cet aspect n'est pas inclus dans le tableau 2 puisqu'il n'a pas été observé.

⁸ Afin de prendre en compte la simultanéité des activités, les catégories ont été regroupées dans le logiciel dans des classes distinctes d'activités. Par exemple, l'activité d'enseignement pouvait avoir lieu en même temps que l'activité de soutien.

	Évaluation des savoirs, savoir-faire et savoir-être Théorique Pratique	Préparation de différents types d'évaluation	
Gestion de l'environnement	Contrôle de l'environnement physique (température, bruit, lumière propreté)		
	Gestion du mobilier et des aménagements	Gestion du matériel, des équipements et outils	
Relations	Soutien académique et affectif aux élèves		Partenariat et collaboration avec les milieux de travail
	Collaborations (in) formelles avec les collègues	Rencontre et collaboration (in) formelle avec les collègues enseignants, le personnel professionnel ou la direction	
Administration	Gestion des présences/absences/retards	Gestion des courriels Commandes de matériel (certains programmes) Participation à des formations, réunions, conseil d'établissement	
Autres		Pause / Repas	

Nous avons également comptabilisé le nombre d'interruptions durant l'activité d'enseignement. Une interruption est définie comme ⁹un arrêt de l'activité en cours et le début d'une autre. Par exemple, l'enseignante donne des explications sur un exercice, elle demande à un élève de se taire puis reprend ses explications. Le fait de demander à un élève de se taire était considéré comme une interruption.

Les données du journal de bord ont fait l'objet d'analyses complémentaires aux observations et ont été validées lors des entretiens collectifs avec les participantes.

⁹ Il importe de préciser que la technique pédagogique d'enseignement interactif implique nécessairement des interactions avec les élèves et le fait de répondre à une question durant l'enseignement de type interactif n'était pas considéré comme une interruption. Durant une période de supervision, le fait de donner des explications à un élève et qu'un autre élève vienne voir l'enseignante pour lui poser une question était considéré comme une interruption lorsqu'elle devait interrompre son explication pour dire au second élève d'attendre quelque minute avant de reprendre son explication.

4. Résultats

Cette section présente d'une part la charge cognitive et émotionnelle générée par le travail enseignant en FP dans les programmes à prédominance masculine et d'autre part l'effet du genre sur celle-ci.

4.1 Charge cognitive et émotionnelle

L'analyse de l'activité révèle que le travail génère une charge cognitive et émotionnelle importante en raison notamment de la réalisation de plusieurs activités simultanément, des nombreuses interruptions et de l'accompagnement d'élèves dans leur cheminement personnel et scolaire. Ces aspects seront présentés aux points suivants.

4.1.1 Réaliser plusieurs activités simultanément

Le tableau 3 présente la proportion de temps occupé par les différentes activités que les enseignantes ont réalisé durant les observations. Comme le montre ce tableau, plusieurs activités peuvent être réalisées simultanément et c'est la raison pour laquelle le pourcentage total est plus élevé que 100 %.

Tableau 3 : Proportion de temps (%) occupée par les différentes activités réalisées par l'ensemble des enseignantes observées (N=12) pour la durée totale des observations (98 heures et 32 minutes)

Catégories d'activités	% Temps total
Enseignement des contenus théoriques et pratiques	66,1
Enseignement des savoir-être	2,1
Gestion de classe	1,9
Soutien scolaire	20,8
Soutien affectif	10,3
Gestion de l'environnement	12,5
Relations avec les collègues	11,1
Préparation et organisation	8,5
Tâches administratives	3,2
Pause	7,9
Autres	3,2

Techniques pédagogiques	%
Exposé interactif	13,6
Exposé magistral	11,5
Démonstration	11,1
Enseignement individualisé	23,8
Supervision	40,0

Nous avons constaté que la simultanéité est particulièrement importante durant l'activité d'enseignement qui est celle qui occupe la proportion de temps la plus élevée, soit 66,1 % du temps total d'observation. En effet, cette activité implique l'utilisation de diverses techniques pédagogiques qui alternent en fonction du contenu et de l'avancement des élèves, mais aussi le maintien d'un environnement physique et humain favorable aux apprentissages des élèves et sécuritaire en classe pratique. Ainsi, en plus d'expliquer les contenus et de s'assurer de leur compréhension, répondre aux questions et donner des « trucs du métier », les enseignantes s'assurent du respect par les élèves des consignes et des règles de comportement instaurées par le programme d'enseignement et le CFP et du

contrôle de l'environnement physique. Elles sont donc constamment aux aguets pour éliminer le maximum de distractions et stimuler l'intérêt des élèves. Des exemples de stratégies déployées pour assurer un environnement favorable aux apprentissages et sécuritaire sont présentés au tableau 4. Par ailleurs, sur le plan de la gestion de classe, elles doivent faire attention : « Si je lève le ton, je passe pour une hystérique et on ne me prend pas au sérieux. Par contre, si mon collègue lève le ton, il ne se fait pas dire qu'il exagère ou qu'il doit être "menstrué". C'est vraiment frustrant! » (Emma).

En classe pratique, la composante santé et sécurité au travail (SST) s'ajoute aux autres préoccupations des enseignantes étant donné la présence de risques liés à l'utilisation d'équipement et d'outils potentiellement dangereux. Enseigner dans ces classes exige donc une attention soutenue envers l'activité des élèves, mais aussi des équipements et outils. Ainsi, les préoccupations liées aux apprentissages des élèves (par ex. : ont-ils compris?, écoutent-ils? mon explication était-elle suffisamment claire?) viennent s'ajouter à celles liées aux comportements sécuritaires (par ex. : utilisent-ils correctement les équipements?, portent-ils leurs équipements de protection individuelle [EPI]?, peuvent-ils s'accrocher ou trébucher?) et à l'environnement physique (par ex. : les équipements/outils fonctionnent-ils correctement?, l'éclairage est-il adéquat?).

Tableau 4 : Stratégies visant à assurer un environnement favorable aux apprentissages et sécuritaire pouvant être réalisées simultanément à l'enseignement et exemples de stratégies pour chacune

Stimuler les élèves	Soutenir les élèves en matière d'apprentissages et de développement personnel	Intervenir pour maintenir un climat sain	Gérer l'environnement physique
Utiliser l'humour Questionner Regarder Nommer les élèves par leur nom Impliquer les élèves	Écouter, consoler, rassurer Encourager, féliciter	Gérer les conflits entre les élèves Imposer des conséquences aux comportements fautifs Ignorer certains comportements (blagues, gestes) pour ne pas les encourager	S'assurer de la propreté du local Éliminer les encombrements S'assurer que les équipements et outils sont fonctionnels, disponibles et sécuritaires Gérer la température, bruit, lumière

Après leur journée, les enseignantes continuent de travailler en réfléchissant à de nouvelles façons de faire pour améliorer leur enseignement et s'ajuster pour que les élèves comprennent mieux. Lors d'un des entretiens de validation, une enseignante indique :

On fait tout en même temps. Même à la fin de la journée, ça continue : "demain, je dois m'y prendre autrement, ça n'a pas fonctionné comme je voulais. La prochaine fois, je dois être plus centrée sur le côté pratique, etc.". Je ne me

rendais pas compte à quel point je faisais plein de choses en même temps, mais câline que je suis fatiguée quand j'arrive chez moi (Guylaine).

4.1.2 Être constamment sollicitée : s'interrompre et se faire interrompre

En plus d'effectuer plusieurs activités simultanément, les enseignantes s'interrompent ou se font interrompre durant l'activité d'enseignement principalement pour soutenir et aider les élèves dans leurs apprentissages, ramener l'ordre dans la classe, aider un.e collègue ou régler un problème relatif à l'environnement ou au matériel et à l'équipement. Pour l'ensemble des observations, nous avons calculé un total de 1140 interruptions durant l'activité d'enseignement dont la durée totale est 3907 minutes. Ainsi, la durée moyenne sans interruption de cette activité est de 3 minutes 25 secondes. Les élèves sont à l'origine de 74,0 % des interruptions (questions, commentaires, comportement perturbateur) et l'environnement physique et matériel (manque d'espace et/ou de matériel, outils/équipement défectueux, poussières, bruit, etc.) pour 20,0 %. Les collègues (question, aide, suivi) sont quant à eux responsables de 6,0 % des interruptions durant l'enseignement. De plus, nous avons observé que certains éléments tendent à augmenter le nombre d'interruptions, tels l'environnement spatial (les classes-pratiques/atelier à aire ouverte), la technique pédagogique employée (supervision et enseignement individualisé) et les caractéristiques de certains élèves (les « petits Joe connaissants »).

4.1.3 Accompagner les élèves dans leur cheminement personnel et scolaire

L'accompagnement des élèves dans leur cheminement personnel et scolaire occupe également une partie importante de l'activité des enseignantes (soutien académique et affectif dans le tableau 3), soit 31,1 % du temps total d'observation. Cet accompagnement se fait durant des moments formels (enseignement, période de récupération) ou informels (lors des pauses ou du dîner). Selon les participantes, l'estime de soi des élèves est fragile chez plusieurs d'entre eux et il s'agit d'un facteur clé à la réussite de la formation par les élèves. C'est pourquoi, elles considèrent que leur rôle d'enseignante est d'abord de développer l'estime de soi des élèves et ensuite de les former au métier.

J'ai découvert que ma job c'était pas d'enseigner mon métier, c'était de les encadrer au niveau des attitudes, au niveau de leur personnalité, plus qu'au niveau du métier. En fait, le travail que j'avais à faire, c'est plus de leur donner un contexte de travail, de confiance en eux principalement, de les accompagner au niveau de leur savoir-être, et après ça ben là... Donc au début, j'étais très portée sur la matière, moins sur les élèves, mais ça n'a pas été long que j'ai vu qu'il fallait faire l'inverse! (Camille)

De plus, les enseignantes disent composer avec des élèves présentant des difficultés d'ordre personnel et familial particulièrement lourdes (problèmes financiers, de drogues, d'alcool, etc.). Les participantes ont souligné être souvent les premières à prendre connaissance de certains aspects très intimes de la vie des élèves.

Je ne sais pas pourquoi, peut-être que j'ai l'air plus à l'écoute, mais les élèves, c'est à moi qui viennent raconter leur problème pas à mes collègues

[masculins]. C'est moi bien souvent qui dit à mes collègues : "ah ben un tel, il est en dépression et prend des médicaments, il faut l'avoir à l'œil en classe pratique" (Francine).

Elles doivent parfois intervenir sans nécessairement disposer d'outils et/ou d'une formation adéquate pour le faire.

Tsé, elle (une élève) m'arrive l'autre jour en pleurant, son copain l'avait laissé alors qu'elle était sur le point d'accoucher et ses notes ça n'allait pas. Je ne savais pas quoi faire, elle pensait mettre fin à ses jours... C'est quelque chose là. Moi j'étais toute seule, pas personne à qui me référer. Je voulais pas la laisser partir. Mais depuis cet événement, je peux joindre le psy sur son cellulaire en tout temps, mais cette fois-là, j'étais démunie (Huguette).

4.2 Effet du genre sur la réalisation du travail

Le genre des enseignantes en FP complexifie leur activité de travail en ce sens qu'il fragilise leur crédibilité et contribue aux difficultés qu'elles rencontrent. Dans cette section, il est d'abord question de l'importance de démontrer ses compétences pour être crédible aux yeux de leurs élèves et de certains collègues. Les facteurs qui atténuent l'effet du genre sont ensuite présentés.

4.2.1 Démontrer ses compétences pour être crédible

Plusieurs des participantes ont fait part d'une remise en question de leurs compétences professionnelles de métier par certains élèves et collègues masculins. Durant les observations, nous avons observé au moins un élève par groupe (dans 9 des 12 groupes) remettre en question ce que disait l'enseignante en la testant, soit par des questions sur des aspects particuliers du métier ou des commentaires pour tenter de la déstabiliser. Ces comportements ont été particulièrement observés dans les programmes où les stéréotypes de genre sont présents dans la culture du métier et dans les groupes homogènes¹⁰ (par ex. : le culte de la virilité et de la force physique).

Ce que je n'aime pas, c'est le gars qui a décidé que c'était lui qui avait raison partout, le gars qui a décidé que ce que j'enseignais il n'en avait pas besoin parce que lui il avait de l'expérience et il se foutait de ce que je disais en avant... (Huguette)

Ces élèves appelés « petits Joe connaisseurs » par les enseignantes demandent beaucoup d'énergie et complexifient la gestion de classe. Pour certaines, se faire tester par des élèves est directement lié au fait qu'elles enseignent un MPM. « Je sais qui me testent (les élèves) parce que je suis une femme. On dirait qu'au début, surtout au début, ils me font pas tout à fait confiance, faut que je fasse mes preuves » (Diane).

Afin de neutraliser leurs attitudes, certaines enseignantes ont décidé de les faire participer en leur demandant de donner des exemples tirés de leurs expériences personnelles au sujet du contenu enseigné et s'en font des alliés.

¹⁰ Les groupes homogènes sont définis comme étant composés de plus de 80 % d'élèves de sexe masculin.

De plus, huit des enseignantes rencontrées ont été reprises par des collègues devant leur groupe et cinq d'entre elles ont été victimes d'intimidation. Malgré ces situations, peu de participantes ont intenté des recours contre leur collègue agresseur soit parce qu'elles avaient peur de représailles, ne ressentaient pas de soutien de la part de la direction ou de leur collègue ou se sentaient impuissantes face à la situation. De plus, durant les observations, une enseignante a été surveillée par deux de ces collègues. Celle-ci a indiqué que cela arrivait souvent et qu'elle préférerait faire comme s'ils n'existaient pas.

Il me dit sur un ton agressif devant tout mon groupe : "qu'est-ce que tu fais là, tabarnak, c'est pas de même qu'on fait ça!". Imagine de quoi j'ai eu l'air devant mon groupe... Ça a été difficile, ils ne me faisaient plus confiance (Julie).

Ainsi, les enseignantes rencontrées mentionnent l'importance de toujours être certaines de ce qu'elles donnent comme explications. Lorsqu'elles n'ont pas la réponse, elles vont se référer à plusieurs sources pour s'assurer de donner la meilleure réponse possible. Selon elles, ce ne serait pas le cas de certains collègues masculins.

Je dirais que c'est mon interprétation de la gent masculine : ils sont plus portés à être sûrs d'eux autres, même s'ils ne connaissent pas le sujet des fois! Ils ne sont pas tous comme ça, mais ils ont une petite tendance, et en enseignement, je pense que c'est important d'avoir un peu cette attitude-là devant les élèves, dans le sens que si tu ne sais pas de quoi tu parles ils n'auront pas confiance (Camille).

4.2.2 Des facteurs qui semblent atténuer l'effet du genre

Nous avons constaté que l'effet du genre semble atténué par la présence d'une hétérogénéité de sexe/genre¹¹ et d'âge dans les groupes d'élèves. En effet, les comportements ou propos sexistes et/ou à connotation sexuelle et/ou de séduction envers les enseignantes, les élèves de sexe féminin ou l'observatrice n'ont pas été observés ou entendus dans ces groupes comparativement aux groupes homogènes composés de jeunes hommes. Les enseignantes de groupes où il y a plus d'élèves de sexe féminin ne se sentent pas sous les projecteurs comme c'est le cas dans les groupes homogènes.

C'est certain que le fait qu'il y ait plus de filles dans mon groupe, ça change la dynamique. Dans le sens que..., je sais pas trop comment l'expliquer, mais il y a comme un respect qui est là. C'est surtout que je sens pas vraiment que je suis une femme. Je sens que je suis enseignante avant d'être une femme (Iris).

Les comportements, propos sexistes ou séducteurs n'ont pas été observés ou entendus dans les groupes hétérogènes, mais ils l'ont été entre enseignants et enseignantes dans les programmes où il n'y avait pas ou très peu d'enseignantes (cas de 10 des 12 périodes d'observations). Devant ce type de comportements ou propos inappropriés, les enseignantes ont indiqué ressentir du soutien quasi unanime de la part de leurs collègues

¹¹ Les groupes d'élèves hétérogènes sont définis comme étant composés de moins de 79 % d'élèves de sexe masculin.

lorsqu'il s'agissait d'élèves. Par contre, lorsqu'il s'agissait d'un collègue, la situation était différente. Les enseignantes ont mentionné devoir se défendre seules et que c'est individuellement et en privé que certains collègues vont lui offrir du soutien.

5. Discussion

Cette recherche exploratoire s'inscrit dans la continuité des travaux de recherche sur l'ergonomie de l'activité enseignante et ceux portant sur la santé des femmes au travail par l'équipe *l'Invisible qui fait mal*. Elle visait principalement à comprendre et décrire, dans une perspective féministe, le travail d'enseignantes de MPM en FP et ce qu'il implique en termes d'exigences et de contraintes pour les enseignantes. Les résultats présentés précédemment montrent que l'activité de travail des enseignantes de MPM en FP est complexe et exigeante sur les plans cognitif et émotionnel, que ce soit en classe, en classe pratique, dans le CFP ou à la maison. Ils montrent également que le genre et la culture masculine issue des métiers enseignés augmentent la charge cognitive et émotionnelle de travail et complexifient l'activité de travail des enseignantes de MPM en FP.

5.1 L'activité de travail et la charge qui en découle

L'analyse de l'activité de travail révèle que les enseignantes réalisent plusieurs activités simultanément, passent peu de temps en pause, ajustent leur contenu et alternent leurs techniques pédagogiques en fonction de l'avancement des élèves, contrôlent l'environnement (physique et matériel) et interviennent auprès des élèves soit pour maintenir leur intérêt, les aider, les encourager ou corriger des comportements dérangeants. Ces résultats corroborent ceux d'études précédentes réalisées auprès d'enseignantes de niveau primaire (Messing *et al.*, 1997a) et secondaire (Riel, 2009) à savoir que le travail enseignant exige de gérer l'ensemble des sources potentielles de perturbation afin de conserver un climat sain et favorable aux apprentissages, souvent dans un environnement physique et organisationnel qui leur offre peu de soutien. En FP, à cette simultanéité s'ajoute la préoccupation constante des enseignantes pour la santé et la sécurité des élèves et d'elles-mêmes particulièrement lorsqu'elles enseignent en classe pratique où les élèves peuvent être notamment en contact avec des équipements et outils spécialisés avec lesquels ils peuvent se blesser ou blesser quelqu'un d'autre.

Les résultats de la recherche montrent également la présence d'un nombre élevé d'interruptions dont la majorité provient des élèves. En raison des interruptions, les enseignantes disposent de séquences d'un peu plus de trois minutes en moyenne pour enseigner sans être interrompues ou s'interrompre. Paradoxalement, ces interruptions sont nécessaires pour les enseignantes. Elles indiquent la nécessité d'aider les élèves et de s'ajuster dans leur enseignement. Cependant, elles constituent une sollicitation cognitive importante (Dionne-Proulx, 1999). En effet, les enseignantes doivent comprendre rapidement la question de l'élève, y répondre clairement et reprendre leur enseignement sans trébucher. Lorsqu'elles enseignent en classe pratique, des élèves viennent les voir même si elles sont déjà avec un autre élève. Elles doivent donc arrêter leur explication, répondre à l'élève ou lui dire qu'elles iront le voir après, pour ensuite reprendre leurs explications. Bien qu'essentielles à l'enseignement et à l'apprentissage, les questions

d'élèves à tout moment, particulièrement lors d'explications de gestes ou d'utilisation d'équipement, peuvent entraîner un risque d'accident en raison de la distraction que provoque l'interruption.

Aussi, les résultats révèlent que l'environnement physique et matériel nuit à la réalisation du travail des enseignantes. D'une part, ses défaillances techniques peuvent perturber l'apprentissage et d'autre part, en classe pratique, elles peuvent constituer une source de danger pouvant entraîner des conséquences tant pour les élèves que pour l'enseignante. En plus de causer un nombre important d'interruptions (20,0 %), il peut exiger des enseignantes de modifier leurs activités d'enseignement-apprentissage à la dernière minute en raison de l'absence ou la défectuosité de matériel, d'équipements et/ou d'outils. Le contrôle de cet environnement occupe une proportion importante de temps (12,5 %). Nos résultats, comme ceux d'autres recherches (notamment : Brunelle, 2006; Messing, Guberman, Chatigny, Pontel et Riel, 2005; Messing *et al.*, 1997b; Riel, 2009) soulèvent la nécessité d'apporter des changements à l'environnement afin qu'il soit davantage adapté à la réalité du travail des enseignantes et qu'il ne nuise pas à sa réalisation. Par exemple, les équipements et outils devraient être prêts à utilisation, fonctionnels et en nombre suffisant pour chacun des élèves. En ce sens, une ressource devrait être attitrée à la préparation des classes-pratiques et à l'entretien des équipements et outils. De plus, les aménagements et le mobilier des locaux devraient être conçus de manière à permettre aux enseignant.es de voir leurs élèves et circuler facilement.

Les enseignantes de MPM en FP réalisent un travail émotionnel comme pour les enseignant.es d'autres niveaux (Carpentier-Roy et Pharand, 1992; Maranda et Viviers, 2011; Messing *et al.*, 1997a; Tardif et Lessard, 1999) et les travailleur.ses du secteur des relations de service (Carpentier-Roy, 1991; Molinier *et al.*, 2009; Soares, 2000, 2011). Ce type de travail nécessite non seulement d'être là pour ceux et celles qui reçoivent le service et d'établir une relation de confiance, mais aussi la gestion de ses émotions et de celles des autres – ceux et celles à qui est destiné le service (Soares, 2011). C'est notamment le cas au niveau de la gestion de classe où les enseignantes doivent exercer un contrôle de leurs émotions en montrant qu'elles sont l'autorité, mais pas autoritaires. Si elles lèvent le ton, elles peuvent être perçues comme ayant perdu le contrôle et ne pas être respectées des élèves. Ces résultats corroborent notamment ceux de Riel (2009) à savoir qu'en raison de leur genre, les enseignantes ne se sentent pas prises au sérieux lorsqu'elles « montent le ton ». Il serait intéressant d'approfondir ces constats dans de futures recherches afin de mieux comprendre les dynamiques sous-jacentes. De plus, les enseignantes ont un rôle de soutien et d'accompagnement important dans le développement de l'estime de soi de leurs élèves, un aspect qu'elles considèrent aussi nécessaire à l'apprentissage qu'à l'enseignement lui-même. Ce rôle exige d'être à l'écoute et disponible pour les élèves et peut nécessiter un engagement émotionnel important particulièrement lorsqu'il s'agit d'élèves ayant un vécu plus difficile (casier judiciaire, problème d'estime de soi ou de dépendances à l'alcool ou aux drogues) et elles ne se sentent pas suffisamment outillées pour jouer ce rôle. Or, apporter du soutien dans un contexte où l'on ne dispose pas de ressources suffisantes pour le faire contribue à la charge émotionnelle et augmente les risques d'atteintes à la santé mentale (Carpentier-Roy et Pharand, 1992; Carpentier-Roy, 1991; Dejours, 2000; Soares, 2000, 2004). Ainsi, les enseignant.es devraient être mieux

outillé.es dans leur formation en enseignement pour faire face aux diverses situations qui se présentent avec leurs élèves. Ils devraient également pouvoir référer facilement et rapidement les élèves présentant des difficultés particulières à des ressources spécialisées (ex. : psychologue, travailleur.es sociaux, etc.) disponibles au sein des CFP.

5.2 L'effet du genre sur la réalisation du travail

Nos résultats révèlent que les enseignantes doivent constamment défendre leur crédibilité face aux collègues et aux élèves. Elles sont testées ou déstabilisées par certains élèves, voient leurs compétences remises en question par des collègues devant leur groupe pendant qu'elles présentent un contenu ou font une démonstration, sont victimes d'intimidation (surveillance, violence verbale, commentaires humiliants) et de blagues ou remarques sexistes dénigrant les femmes. Ces comportements observés dans plusieurs autres recherches réalisées auprès de femmes s'étant engagées dans des filières de formation et d'emploi à prédominance masculine tant au Québec (Burnonville et Fournier, 1998; Chatigny *et al.*, 2012; Courville *et al.*, 1991; Couture *et al.*, 2005; Dugré, 2006; Legault, 2001a, 2001b; Pratte, 2009) qu'ailleurs (Cockburn, 1988; Mosconi et Dahl-Lanotte, 2003; Mosconi, 1987; Stafford, 1991) sont le cas d'une minorité de collègues et d'élèves. Cette minorité n'en affecte pas moins sérieusement la confiance et le parcours des femmes. Nos résultats montrent que la réaction des collègues masculins à l'égard de comportements inappropriés venant d'un autre collègue est différente de celle qu'ils ont s'il s'agit d'un élève. Lorsqu'il s'agit de comportements inappropriés d'élèves, les enseignantes disent ressentir un soutien collectif de la part de collègues alors que lorsqu'il s'agit d'un autre collègue, les témoins ne réagissent pas collectivement bien que certains offrent un soutien à l'enseignante lorsqu'ils sont seul à seul. Pourquoi les collègues n'interviennent-ils pas publiquement lorsqu'il s'agit d'un autre collègue? Est-ce pour ne pas être attaqués eux-mêmes? Est-ce parce qu'ils ne se sentent pas personnellement atteints, que ce n'est pas à eux d'intervenir? Est-ce qu'intervenir voudrait dire que la femme n'est pas capable de se défendre seule donc il est préférable de ne pas s'en mêler? Il serait intéressant d'explorer ces questions dans le cadre d'une autre recherche afin de mieux comprendre cette situation du point de vue des collègues masculins.

Nous constatons que l'effet du genre affecte l'enseignement en ce sens qu'il nuit au développement de la relation de confiance et de respect entre les élèves et l'enseignante, nécessaire pour enseigner (Tardif et Lessard, 1999). Pour surmonter les préjugés et gagner en crédibilité – et donc en respect et confiance, les enseignantes déploient diverses stratégies individuelles. Elles ignorent les comportements et propos d'élèves ou de collègues ou y répondent en s'assurant de garder leur calme pour ne pas passer pour des « hystériques ». Dans le cas d'élèves qui testent, certaines participantes choisissent de les impliquer en mettant à profit leur expérience dans le cours et ainsi s'en faire des alliés. De plus, plusieurs s'assurent de vérifier leur réponse auprès de diverses sources afin de ne pas faire d'erreur qui pourrait leur faire perdre la crédibilité qu'elles doivent constamment défendre. Ces stratégies les aident dans l'immédiat et permettent de continuer à enseigner. Toutefois, chez les travailleuses de MPM (Couture *et al.*, 2005), il a été constaté que ce type de stratégies ne fonctionne pas toujours et à plus long terme puisque la plupart des travailleuses finissent par quitter leur emploi. À long terme, les stratégies individuelles ne suffisent pas à contrer l'effet du genre dominant. Ainsi, même si les enseignantes

réussissent à gagner de la crédibilité aux yeux de leurs élèves, celle-ci sera à regagner en présence de nouveaux élèves. Aussi, puisque les collègues ne réagissent pas collectivement face aux autres collègues agresseurs, les enseignantes devront continuer à faire face à ceux-ci seules. Si ces stratégies sont insuffisantes et inefficaces à long terme, c'est parce que le problème n'est pas lié à leurs compétences, mais au genre et à la culture masculine dominante dans les programmes où elles enseignent et parce qu'aucune intervention ne vise à transformer les milieux. Cette culture provenant du métier enseigné¹² et observée dans divers secteurs d'emploi où les hommes sont majoritaires (Cockburn, 1988; Connell, 2005; Falconnet et Lefaucheur, 1975; Iacuone, 2005; Molinier et Welzer-Lang, 2004; Power, 2008; Stafford, 1991) valorise, d'une part, la virilité (culte de la force physique et du courage) et, d'autre part, l'objectivation du corps des femmes et leur infériorité (propos sexistes et sexuels, affichage pornographique). Elle contribue à maintenir les inégalités entre les hommes et les femmes et par le fait même les difficultés rencontrées par les enseignantes participantes et élèves féminines comme l'ont constaté Mazalon et Beaucher (2002) et Pratte (2009). Ainsi, en l'absence de mesures pour contrer la culture masculine et déconstruire les stéréotypes de genre et de mobilisation collective visant à dénoncer et à prévenir les comportements inappropriés, ceux-ci perdurent et peuvent entraîner un risque d'atteinte à la santé mentale et physique (Dejours, 2007; Stock et Tissot, 2012) ainsi que l'abandon de l'enseignement par les enseignantes comme c'est le cas chez les travailleuses de MPM (notamment Couture *et al.*, 2005).

5.3 Effet du genre modulé par une certaine « mixité » des groupes

Les résultats permettent de constater que l'effet du genre semble s'atténuer lorsque les groupes d'élèves sont hétérogènes en termes de sexe/genre et d'âge. Cette émergence de mixité (il n'y a pas parité homme femme) semble avoir un effet sur la dynamique entre les hommes et les femmes (enseignant.es et élèves). Nous n'avons pas observé de comportements inappropriés de la part d'élèves dans ces groupes et les enseignantes rapportaient ne pas ressentir de sexisme. Des blagues sexistes de la part de collègues ont en revanche été observées. Cette atténuation de l'effet du genre pourrait s'expliquer par le fait qu'en raison de la présence d'autres femmes dans les groupes d'élèves, celles qui enseignent ne sont plus les seules femmes et se sentent moins sous les projecteurs. C'est d'ailleurs un constat que fait Kanter (1977a, 1977b) en avançant sa théorie de la masse critique selon laquelle plus il y a hétérogénéité/mixité dans un groupe au sein d'une organisation, plus les comportements d'exclusion et de marginalisation du groupe minoritaire tendent à s'estomper. Cependant, cette théorie ne prend pas en considération l'effet du genre. Malgré la présence d'un nombre plus important de femmes, l'effet du genre peut persister si les comportements inappropriés à l'égard des femmes ne sont pas remis en question et qu'il n'y a pas de mesures prises par l'organisation pour les prévenir et les éliminer (Yoder, 1991; Zimmer, 1988). Afin de mieux comprendre le phénomène, il serait pertinent d'étudier la situation d'enseignantes dans des programmes mixtes (parité homme femme) tant dans les groupes d'élèves que dans l'équipe enseignante.

¹² Les enseignant.es de la FP sont avant tout des expert.es de leur métier et leur identité professionnelle d'enseignant.e est marquée par celle du métier (Balleux, 2006; Beaucher et Balleux, 2010; Chatigny, Levesque *et al.*, 2012; Deschenaux *et al.*, 2005; Deschenaux et Roussel, 2010; Loignon, 2006). C'est pourquoi, la culture de leur métier est présente en enseignement et varie évidemment selon les programmes.

6. Conclusion

Les résultats présentés dans cet article montrent que l'activité de travail des enseignant.es de MPM en FP est complexe et exigeante sur les plans cognitif et émotionnel, que ce soit en classe/classe pratique ou dans le CFP. Ils révèlent également que la persistance de rapports inégalitaires en raison du genre contribue à augmenter la charge cognitive et émotionnelle de travail et nuit à l'enseignement et à la santé des enseignantes de programmes à prédominance masculine. Ainsi, ils soulignent l'importance de mettre en place des politiques pour que les femmes puissent exercer leur métier convenablement.

Plus largement, la recherche apporte de nouvelles connaissances sur un ordre d'enseignement encore peu étudié jusqu'à présent, et plus particulièrement sur la réalité de travail des femmes dans des programmes où elles sont minoritaires. En outre, le cadre d'analyse proposé peut être mobilisé pour rendre compte de la réalité d'autres programmes en FP et même d'autres ordres d'enseignement. Nos résultats offrent ainsi des pistes de réflexion quant à l'analyse de l'activité enseignante et permettent de mieux comprendre comment les éléments du contexte de travail, dont le genre, affectent l'enseignement, ainsi que l'apprentissage.

Les recherches doivent se poursuivre afin de mieux comprendre la persistance des inégalités entre les hommes et les femmes en enseignement et dans d'autres secteurs pour être en mesure d'y mettre fin par des politiques claires visant notamment à prévenir et réduire les comportements sexistes et méprisants d'élèves et de collègues. En ce sens, il serait intéressant d'effectuer des recherches auprès d'autres enseignantes de programmes similaires et mixtes en FP et à la formation générale ainsi que dans d'autres CFP pour examiner par exemple l'influence de la diversité culturelle au sein des groupes d'élèves sur le travail des enseignantes en FP.

Remerciements

Les auteures souhaitent remercier les participantes et les représentant.es du service de la condition des femmes (Chantal Locat et Diane Courchesne) et de la santé et de la sécurité au travail (Paule Poulin et Pierre Lefebvre) de la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) pour leur collaboration. La recherche a été rendue possible grâce au soutien financier du Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC), de la Fédération canadienne des femmes diplômées des universités (bourse Georgette Lemoyne), de l'Institut Santé et Société (ISS, bourse Aon), du Centre de recherche interdisciplinaire de recherche sur le bien-être, la santé, la société et l'environnement (CINBIOSE) et de la Fondation de l'Université du Québec à Montréal (Bourses d'excellence pour les cycles supérieurs).

Références

Balleux, A. (2006). Les étudiants en formation à l'enseignement professionnel au Québec: portrait d'un groupe particulier d'étudiants universitaires. *The Canadian Journal of Higher Education/La Revue Canadienne d'enseignement supérieur*, 26(1), 29-49.

- Beaucher, C. et Balleux, A. (2010). L'entrée en enseignement professionnel: images d'une réalité et questions de formation. *Nouveaux Cahiers de la recherche en éducation*, 13(1), 3-8.
- Beaud, J.-P. (2010). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale - De la problématique à la collecte des données* (p. 251-283). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Beeman, J. (2011). *La mixité au travail — Un défi d'égalité*. Montréal, Canada: Conseil d'intervention pour l'accès des femmes au travail (CIAFT).
- Brunelle, A.-M. (2006). *La face cachée du travail en maison d'hébergement. La complexe réalité des travailleuses engagées contre la violence conjugale*. (C. Chatigny, N. Guberman, K. Messing, M. Pontel et J. Riel, dir.). Montréal, Canada: UQAM, Service aux collectivités.
- Burnonville, F. et Fournier, M.-C. (1998). *Quand le masculin se conjugue au féminin. Étude de la FTQ sur les travailleuses qui occupent des emplois traditionnellement masculins*. Montréal, Canada: Service de la condition féminine — Fédération des travailleurs et travailleuses du Québec (FTQ).
- Carey, M. A. (1994). *The Group Effect in Focus Groups: Planning, Implementing and Interpreting Focus Group Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Carpentier-Roy, M.-C. (1991). *Corps et âme — Psychopathologie du travail infirmier*. Montréal, Canada: Les éditions Liber.
- Carpentier-Roy, M.-C. et Pharand, S. (1992). *Organisation du travail et santé mentale chez les enseignantes et les enseignants du primaire et du secondaire rapport de recherche*. Rapport de recherche. Ste-Foy, Canada: Centrale de l'enseignement du Québec.
- Cau-Bareille, D. (2011). Factors influencing early retirement in a female-dominated profession: Kindergarten teacher in France. *Work*, 40(1), 15-30.
- Chamberland, L. et Paquin, J. (2008). Sexisme et hétérosexisme: l'expérience de travailleuses lesbiennes exerçant des métiers traditionnellement masculins au Québec. Dans Y. Guichard-Claudic, D. Kergoat et A. Vilbrod (dir.), *L'inversion du genre — Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin... et réciproquement* (p. 157-168). Rennes, France: Presses universitaires de Rennes.
- Chatigny, C., Hastey, P., Riel, J., Nadon, L. et Levesque, S. (2011). Recherche exploratoire sur les problématiques SST concernant les élèves et les enseignants en centres de formation professionnelle en contexte dynamique d'enseignement et d'apprentissage. Montréal, Canada: Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et en sécurité du travail (IRSST).
- Chatigny, C., Levesque, S. et Riel, J. (2012). Training yourself while training students: the constant challenge of vocational training teachers. *Work*, 41(2), 143-53.
- Chatigny, C. et Ouellet, S. (2007). *Analyse ergonomique de l'activité et formation professionnelle. Constats découlant de recherches en milieu travail et pistes de réflexion pour l'analyse du travail enseignant*. Montréal, Canada: Université de Montréal.
- Chatigny, C., Riel, J. et Nadon, L. (2012). Health and safety of students in vocational training in Quebec: a gender issue? *Work*, 41(Suppl 1), 4653-4660.

- Cockburn, C. (1988). The gendering of jobs: workplace relations and the reproduction of sex segregation. Dans S. Walby (dir.), *Gender segregation at work* (p. 29-42). Philadelphie, PA: Open University Press.
- Connell, R. W. (2005). *Masculinities* (2nd ed.). Berkeley/Los Angeles, CA: University of California Press.
- Courville, J., Vézina, N. et Messing, K. (1991). Comparison of the work activity of two mechanics: A woman and a man. *International Journal of Industrial Ergonomics*, 7(2), 163-174.
- Couture, V., Thibault, M.-C., Chatigny, C. et Messing, K. (2005). *Rapport de recherche sur le maintien des travailleuses dans les emplois traditionnellement masculins*. Montréal, Canada: CINBIOSE.
- De Montmollin, M. (1997). *Vocabulaire de l'ergonomie*. Toulouse, France: Octarès Éditions.
- Dejours, C. (2000). *Travail, usure mentale — Essai de psychopathologie du travail* (Nouvelle édition.). Paris, France: Bayard Éditions.
- Dejours, C. (2007). *Conjurer la violence — Travail, violence et santé*. Paris, France: Éditions Payot et Rivages.
- Delphy, C. (2009). *L'ennemi principal. 2/Penser le genre* (3e édition.). Paris, France: Éditions Syllepse.
- Deschenaux, F. et Roussel, C. (2010). De la pratique à l'enseignement d'un métier: l'obligation de formation universitaire comme événement marquant du parcours professionnel. *Éducation et Francophonie*, 38(1), 92-108.
- Deschenaux, F., Roussel, C. et Boucher, N. (2005). *La transition vers l'enseignement professionnel: le point de vue d'enseignantes et d'enseignants en formation à l'Université du Québec à Rimouski*. Rapport de recherche. Rimouski, Canada: Collectif de recherche sur l'enseignant et les métiers de la formation professionnelle.
- Dionne-Proulx, J. (1995). Le stress au travail et ses conséquences potentielles à long terme: le cas des enseignants québécois. *Revue canadienne de l'éducation*, 20(2), 146-155.
- Dionne-Proulx, J. (1999). Les charges physique et mentale et leurs conséquences. Dans J. Dionne-Proulx (dir.), *Santé et sécurité du travail — Orientations et pratiques* (3^e édition) (p. 89-97). Trois-Rivières, Canada: Les Éditions SMG.
- Dugré, G. (2006). *Travailleuses de la construction*. Montréal, Canada: Éditions du remue-ménage.
- Falconnet, G. et Lefaucheur, N. (1975). *La fabrication des mâles*. Paris, France: Éditions du Seuil.
- Fausto-Sterling, A. (2000). *Sexing the Body - Gender Politics and the Construction of Sexuality*. New York, NY: Basic Books.
- Fortier, S. (2013). *Étudiantes en formation professionnelle non traditionnelle: une étude qualitative de l'expérience scolaire* (mémoire de maîtrise). Université du Québec à Rimouski, Canada.
- Fortino, S. (2002). *La mixité au travail*. Paris, France: La Dispute « Le genre du monde. »

- Fortino, S. (2009). Mixité au travail, genre et conditions de travail: la construction sociale d'un processus. Dans F. Chappert (dir.), *Genre et conditions de travail. Mixité, organisation du travail, santé et gestion des âges* (p. 24-43). Lyon, France: Éditions de l'ANACT.
- Fournier, P.-S., Montreuil, S. et Villa, J. (2013). Contribution à un modèle explicatif de la charge de travail: le cas du service à la clientèle. *Relations Industrielles*, 68(1), 46.
- Gagnon, C. (2007). Arrimage des pratiques éducatives d'enseignants et de formateurs en entreprise en contexte d'alternance. Études de cas en formation professionnelle agricole. *Recherches Qualitatives*, 27(1), 141-190.
- Guérin, F., Laville, A., Daniellou, F., Duraffourg, J. et Kerguelen, A. (2006). *Comprendre le travail pour le transformer. La pratique de l'ergonomie* (3e ed.). Lyon, France: Éditions de l'ANACT.
- Iacuone, D. (2005). « Real men are tough guys »: Hegemonic masculinity and safety in the construction industry. *Journal of Men's Studies*, 13(2), 247-266.
- Jeffrey, D. et Sun, F. (2006). *Enseignants dans la violence*. Québec, Canada: Presses de l'Université Laval.
- Kanter, R. M. (1977a). *Men and women of the corporation*. New York, NY: Basic Books.
- Kanter, R. M. (1977b). Some effects of proportions on group life: skewed sex ratios and responses to token women. *American Journal of Sociology*, 82(5), 965.
- Kergoat, D. (2005). Rapports sociaux et division du travail entre les sexes. Dans M. Maruani (dir.), *Femmes, genre et sociétés — L'état des savoirs* (p. 94-101). Paris, France: Éditions La Découverte.
- Krueger, R. A. (1988). *Focus Groups: A practical guide for applied research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Legault, M.-J. (2001a). *Rapport d'enquête sur l'intégration des femmes dans des secteurs d'emploi non traditionnellement féminins*. Rapport de recherche. Montréal, Canada: Télé-Université.
- Legault, M.-J. (2001 b). Violence auprès des femmes dans les secteurs d'emploi non traditionnellement féminins et indemnisation. *PISTES*, 3(1), 1-32.
- Loignon, K. (2006). *Étude compréhensive sur le phénomène d'attrition hâtive en enseignement professionnel au Québec: certains facteurs à considérer* (mémoire de maîtrise). Université de Sherbrooke, Canada.
- Löwy, I. (2006). *L'emprise du genre — Masculinité, féminité, inégalité*. Paris, France: La Dispute « Le genre du monde. »
- Maranda, M.-F. et Viviers, S. (2011). *L'école en souffrance — Psychodynamique du travail en milieu scolaire*. Québec, Canada: Presses de l'Université Laval.
- Maruani, M. (2005). *Femmes, genre et société — L'état des savoirs*. Paris, France: La Découverte.
- Mathieu, N.-C. (2000). Sexe et genre. Dans H. Hirata, F. Laborie, H. Le Doaré et D. Senotier (dir.), *Dictionnaire critique du féminisme* (p. 205-213). Paris, France: Presses Universitaires de France.

- Mazalon, É. et Beaucher, C. (2002). *Les étudiantes dans les programmes non traditionnels. Quelle problématique?* Rapport de recherche. Sherbrooke, Canada: Université de Sherbrooke.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2005). *Sortir des sentiers battus — Le cheminement de femmes qui optent pour un métier traditionnellement masculin.* Québec, Canada: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2011). *Statistiques de l'éducation: Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire.* Québec, Canada: Gouvernement du Québec.
- Messing, K. (dir). (1999). *Comprendre le travail des femmes pour le transformer.* Bruxelles, Belgique: Bureau technique syndical européen pour la santé et la sécurité.
- Messing, K. et Chatigny, C. (2004). Travail et genre. Dans P. Falzon (dir.), *Ergonomie* (p. 301-316). Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Messing, K., Guberman, N., Chatigny, C., Pontel, M. et Riel, J. (2005). *Analyse du travail dans les maisons d'hébergement pour femmes victimes de violence conjugale: approche en ergonomie et en travail social.* Rapport de recherche. Montréal, Canada: CINBIOSE.
- Messing, K. et Lippel, K. (2013). L'invisible qui fait mal. *Travail, Genre et Sociétés*, 29(1), 31.
- Messing, K. et Seifert, A. M. (2001). « On est là toutes seules ». Contraintes et stratégies des femmes en contrat à durée déterminé dans l'enseignement des adultes. *Travailler*, 7(1), 147-166.
- Messing, K., Seifert, A. M. et Couture, V. (2006). Les femmes dans les métiers non traditionnels: le général, le particulier et l'ergonomie. *Travailler*, 15(1), 131-148.
- Messing, K., Seifert, A. M. et Escalona, E. (1997a). Reine de la salle de classe: Stratégies des enseignantes de niveau primaire. Dans A. Soares (dir.), *Stratégies de résistance et travail des femmes* (p. 69-105). Montréal/Paris, Canada/France: L'Harmattan.
- Messing, K., Seifert, A. M. et Escalona, E. (1997b). The 120-S minute: using analysis of work activity to prevent psychological distress among elementary school teachers. *Journal of Occupational Health Psychology*, 2(1), 45-62.
- Messing, K., Seifert, A. M., Vézina, N., Balka, E. et Chatigny, C. (2005). Qualitative research using numbers: an approach developed in France and used to transform work in North America. *New Solutions*, 15(3), 245-260.
- Molinier, P., Laugier, S. et Paperman, P. (2009). *Qu'est-ce que le care? Souci des autres, sensibilité, responsabilité.* Paris, France: Éditions Payot et Rivages.
- Molinier, P. et Welzer-Lang, D. (2004). Féminité, masculinité, virilité. Dans H. Hirata, F. Laborie, H. Le Doaré et D. Senotier (dir.), *Dictionnaire critique du féminisme* (2^e édition) (p. 77-82). Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Monod, H. et Kapitaniak, B. (2003). *Ergonomie* (2^e édition.). Paris, France: Masson.
- Mosconi, N. (1987). La mixité dans l'enseignement technique industriel. *Revue Française de Pédagogie*, 78, 31-42.

- Mosconi, N. et Dahl-Lanotte, R. (2003). C'est technique, est-ce pour elles? Les filles dans les sections techniques industrielles des lycées. *Travail, Genre et Sociétés*, 9(1), 71-90.
- Norimatsu, H. (2008). Historique, différentes méthodes et étapes de l'observation. Dans H. Norimatsu et N. Pigem (dir.), *Les techniques d'observation en sciences humaines* (p. 5-18). Paris, France: Armand Colin.
- Noulin, M. (2002). *Ergonomie* (2^e édition.). Toulouse, France: Octarès Éditions.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e édition.). Paris, France: Armand Colin.
- Pfefferkorn, R. (2012). *Genre et rapports sociaux de sexe*. Lausanne, Suisse: Éditions Page deux.
- Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, J.-P. Deslaurier, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative — Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 113-169). Montréal, Canada: Gaëtan Morin Éditeur.
- Power, N. G. (2008). Occupational risks, safety and masculinity: Newfoundland fish harvesters' experiences and understandings of fishery risks. *Health, Risk & Society*, 10(6), 565-583.
- Pratte, L. (2009). *L'accompagnement de l'élève féminine en stage de formation professionnelle dans un métier traditionnellement masculin* (mémoire de maîtrise). Université de Sherbrooke, Canada.
- Pujade-Renaud, C. (2005). *Le corps de l'enseignant dans la classe* (2^e édition.). Paris, France: L'Harmattan.
- Rabardel, P., Carlin, N., Chesnais, M., Lang, N., Le Joliff, G. et Pascal, M. (2002). *Ergonomie — concepts et méthodes* (4^e édition.). Toulouse, France: Octarès Éditions.
- Riel, J. (2009). *Analyse de l'activité de travail des enseignantes et enseignants du secondaire* (mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal, Canada.
- Riel, J. et Messing, K. (2011). Counting the minutes: Administrative control of work schedules and time management of secondary school teachers in Québec. *Work*, 40(Supp 1), 59-70.
- Seifert, A. M. et Messing, K. (2007). Understanding women's work: steps toward transformation-an introduction. *New Solutions*, 17(1-2), 53-56.
- Soares, A. (2000). Au cœur des services: les larmes au travail. *PISTES*, 2(2), 1-15.
- Soares, A. (2004). Travailler avec le cœur: La santé mentale et les émotions au travail. Montréal, Canada: CSQ: Conférence de presse sur la santé mentale.
- Soares, A. (2011). Le prix d'un sourire — Travail, émotion et santé dans les services. Dans D. Harrisson et C. Legendre (dir.), *Santé, sécurité et transformations du travail* (p. 229-250). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Stafford, A. (1991). *Trying Work - Gender, youth and work experience*. Edinburgh, R.-U.: Edinburgh University Press.
- Stock, S. R. et Tissot, F. (2012). Are there health effects of harassment in the workplace? A gender-sensitive study of the relationships between work and neck pain. *Ergonomics*, 55(2), 147-159.

- St-Vincent, M., Vézina, N., Bellemare, M., Denis, D., Ledoux, É. et Imbeau, D. (2011). *L'intervention en ergonomie*. Québec, Canada: Éditions MultiMondes, Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et en sécurité du travail (IRSST).
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien — Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec, Canada: Presses de l'Université Laval.
- Teiger, C. (1993). L'approche ergonomique: du travail humain à l'activité des hommes et des femmes au travail. *Éducation Permanente*, 116(3), 71-96.
- Teiger, C. et Bernier, C. (1992). Ergonomic analysis of work activity of data entry clerks in the computerized service sector can reveal unrecognized skills. *Women Health*, 18(3), 67-77.
- Thébaud, F. (2005). Sexe et genre. Dans M. Maruani (dir.), *Femmes, genre et sociétés — L'état des savoirs* (p. 59-65). Paris, France: Éditions La Découverte.
- Thibault, M.-C. (2004). *Les conditions d'insertion et de maintien des femmes dans les emplois non traditionnels: l'impact des outils et des équipements de travail* (mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal, Canada.
- Yoder, J. D. (1991). Rethinking Tokenism: Looking beyond Numbers. *Gender & Society*, 5(2), 178-192.
- Yvon, F. et Saussez, F. (2010). *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec, Canada: Presses de l'Université Laval.
- Zimmer, L. (1988). Tokenism and Women in the Workplace: The Limits of Gender-Neutral Theory. *Social Problems*, 35(1), 64-77.

Notices biographiques

Jessica Riel est professeure au Département de relations industrielles à l'Université du Québec en Outaouais (Canada) et membre du centre de recherche CINBIOSE, du Réseau québécois en études féministes (RéQEF) et de l'Observatoire sur le développement régional et l'analyse différenciée selon les sexes (ORÉGAND). Elle détient un doctorat multidisciplinaire en éducation de l'Université du Québec à Montréal (Canada, 2015). Ses recherches portent principalement sur l'analyse de l'activité enseignante et la santé des femmes au travail dans les secteurs d'emploi traditionnellement féminins et masculins. Elle s'intéresse également à l'intégration du genre à l'analyse ergonomique du travail. Coordonnées : Département de relations industrielles, Université du Québec en Outaouais (UQO) 283, boulevard Alexandre-Taché, C.P. 1250, Suc. Hull, Gatineau (Québec) Canada J8X 3X7. Téléphone : 1-800-567-1283 # 3870, Courriel : jessica.riel@uqo.ca

Céline Chatigny est professeure au Département d'éducation et formation spécialisées de l'Université du Québec à Montréal (Canada) et membre du centre de recherche CINBIOSE. Elle détient un doctorat en ergonomie du Conservatoire national des arts et métiers de Paris. Ses recherches portent sur les problématiques de formation formelle et informelle en milieu

de travail et en milieu scolaire, et plus particulièrement sur les conditions et les ressources pour l'apprentissage, notamment collectives, et sur les situations de certains groupes vivant des situations particulières comme les femmes en parcours d'emplois traditionnellement masculins. Ses recherches exigent donc la mobilisation d'une approche d'analyse différenciée selon le sexe/genre et d'une approche systémique.

Karen Messing est professeure émérite du Département des sciences biologiques de l'Université du Québec à Montréal (Canada) et en ergonomie au centre de recherche CINBIOSE. Elle est l'auteure de *Pain and Prejudice : What Science Can Learn About Work From the People Who Do It*, de *La santé des travailleuses : la science est-elle aveugle?* et de plus de 130 articles scientifiques. Elle a reçu diverses reconnaissances dont le Prix du Gouverneur général en commémoration de l'affaire « personne » (2009) et le William P. Yant Award de l'American Industrial Hygiene Association (2014). Ses recherches actuelles concernent l'articulation travail-famille et l'analyse du travail des femmes dans le secteur des services.