



Identité de genre et expérience professionnelle des hommes éducateurs à la petite enfance

Mémoire

Edith Bédard

Maîtrise en sociologie
Maître ès arts (M.A.)

Québec, Canada

© Edith Bédard, 2014

RÉSUMÉ

Il y a peu d'hommes dans les milieux de garde et beaucoup de ceux qui optent pour le métier d'éducateurs finissent par l'abandonner. La recherche présentée dans ce mémoire vise à comprendre comment s'articule l'identité de genre des hommes qui deviennent éducateurs avec leur choix de carrière et leur expérience du métier. L'enquête par entretiens menée auprès de treize éducateurs montre que ceux qui optent pour ce métier le font souvent dans le cadre d'une réorientation ou alors qu'ils sont déjà dans la vingtaine et après avoir longuement hésité. Ils découvrent ce métier le plus souvent par l'entremise d'une femme de leur entourage, qui est elle-même éducatrice, et leur choix de carrière est généralement bien reçu par leur entourage. Ils apprennent à jouer leur rôle d'éducateur d'abord en observant et en imitant des femmes éducatrices, puis développent des manières de faire qui leur sont propres et qu'ils décrivent comme masculines et différentes des manières de faire des éducatrices. Ceux-ci se réfèrent à des modèles masculins pour jouer leur rôle d'éducateur et envisagent celui-ci comme centré sur le jeu, la communication et l'expressivité.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	III
TABLE DES MATIÈRES	V
AVANT-PROPOS.....	VII
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I LE MÉTIER D'ÉDUCATRICE ET D'ÉDUCATEUR À L'ENFANCE	5
1. Le rôle et les responsabilités des éducateurs : un jeu d'enfant	6
2. Une formation pour « changer des couches »?	8
3. Le salaire et les conditions de travail	10
4. Le profil des éducatrices et des éducateurs.....	11
5. Problèmes particuliers reliés au métier	12
CHAPITRE II LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ DE GENRE	17
1. Premières institutions responsables de la construction identitaire.....	17
2. L'apprentissage de la masculinité	23
3. Le fondement du masculin.....	26
4. Masculinité, pouvoir et domination.....	28
5. Les transformations actuelles de la masculinité.....	31
CHAPITRE III LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE	35
1. Piaget et la socialisation	36
2. Au commencement : l'identité sociale.....	39
3. Premiers pas dans la construction d'une identité professionnelle	41
4. Un mariage d'intérêt et de raison.....	45
5. En quête d'une identité de métier	49
6. Faire cavalier seul dans la fonction publique	55
CHAPITRE IV QUESTION ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE.....	59
CHAPITRE V MÉTHODE DE RECHERCHE	65
1. Stratégie d'enquête.....	65
2. La collecte des données	65
3. Le choix des participants	66
4. Le schéma d'entrevue.....	66
5. Déroulement de l'enquête et présentation des participants	69
CHAPITRE VI PARCOURS INDIVIDUELS D'UN CHOIX NON CONVENTIONNEL	73

1. Construire le masculin sensible	73
2. La découverte du métier d'éducateur.....	79
3. Des réactions positives	82
CHAPITRE VII L'EXPÉRIENCE DU MÉTIER D'ÉDUCATEUR AU MASCULIN	85
1. L'entrée dans la carrière d'éducateur.....	86
2. Des réactions passagères.....	88
3. Les différences de genre au quotidien	93
4. Une manière masculine de jouer le rôle.....	100
5. Les circonstances de l'abandon du métier	103
CONCLUSION.....	111
BIBLIOGRAPHIE.....	115
ANNEXE A	121
AVIS DE RECRUTEMENT	121
ANNEXE B	123
SCHÉMA D'ENTREVUE.....	123
ANNEXE C	129
FICHE DU RÉPONDANT.....	129

AVANT-PROPOS

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à toutes les personnes sans qui la réalisation de ce mémoire n'aurait pas été possible. Tout d'abord, je voudrais remercier chacun des participants de cette recherche de m'avoir accordé de leur précieux temps pour faire le récit de leurs expériences personnelles ainsi qu'aux éducatrices et aux directrices des centres de la petite enfance (CPE) pour leur accueil chaleureux et leur assistance lors du recrutement.

Merci également à Madeleine Pastinelli, directrice de ce mémoire, pour sa disponibilité, son aide, sa patience, sa générosité, et spécialement, pour tous les apprentissages et les progrès qu'elle m'a permis d'effectuer tout au long de sa direction. Je profite de l'occasion également pour remercier Richard Marcoux, directeur du programme, pour sa disponibilité, son soutien et sa compréhension. Un grand merci à chacun de vous pour avoir rendu possible la réalisation de mon projet de vie.

Je tiens particulièrement à remercier tous les membres de ma famille qui ont joué un grand rôle dans l'accomplissement de ce projet. Je suis extrêmement reconnaissante aussi envers mon conjoint, Léandre, pour son dévouement sans borne et sa confiance inébranlable. Sans ton soutien constant et ton appui qui m'a été si précieux, je ne serais sans aucun doute pas parvenue à la réalisation de ce projet. Je te remercie infiniment pour tout l'amour dont tu as fait preuve durant toutes ces années.

Enfin, je remercie le département de sociologie de l'Université Laval de m'avoir soutenu financièrement dans le cadre de son programme d'aide aux étudiants à la maîtrise.

INTRODUCTION

À mon arrivée dans le milieu des garderies dans les années quatre-vingt-dix, les services de garde à l'enfance se trouvaient alors au premier stade de leur évolution. Les centres de la petite enfance (CPE) avec leurs milieux en installation, leur programme éducatif et les programmes de formation d'éducateurs à l'enfance étaient alors inexistantes. Les éducatrices, mais aussi un petit nombre d'hommes éducateurs présents dans certains milieux, exerçaient le plus souvent dans un environnement mal aménagé un métier très exigeant et mal rémunéré dans des conditions de travail médiocres. Les services offerts étaient centrés surtout sur les soins aux enfants et les apprentissages de base dans le but de favoriser leur développement et de faciliter leur insertion dans les milieux scolaires.

Dans le contexte de l'époque, les parents, l'État et le public en général percevaient les services de garde principalement comme un service de maternage et de gardiennage que n'importe qui aurait pu offrir sans formation particulière et ne manifestaient que peu, sinon aucune reconnaissance pour le métier d'éducateur à l'enfance. Aussi, beaucoup d'hommes et de femmes éducateurs considéraient qu'ils pratiquaient un métier ne requérant aucune compétence. Plusieurs l'exerçaient dans le but d'acquérir de l'expérience de travail en attendant de terminer une formation technique ou universitaire dans un domaine connexe pour s'assurer une véritable reconnaissance sociale et un avenir professionnel. Cependant, un bon nombre d'entre eux avaient choisi de mener une carrière dans le domaine et employaient tous leurs efforts à faire reconnaître ce métier, à l'amélioration des milieux de garde et de la qualité des services offerts aux enfants et à leurs parents.

Malgré tous leurs efforts et les diverses transformations qu'a connus le secteur de la petite enfance depuis 1997, cette conception des services de garde et du métier d'éducateur à l'enfance subsiste encore aujourd'hui dans les représentations sociales les plus répandues. La croyance populaire est que le rôle de l'éducateur à l'enfance consiste uniquement qu'à jouer avec les enfants et que ce métier est donc à la portée de n'importe qui voulant le pratiquer. Le développement de services de garde en milieu familial non reconnus par un bureau de coordonnateur de la garde en milieu familial dans lesquels les personnes responsables qui assurent le service ne détiennent aucune formation d'éducateurs contribue certainement à la persistance de cette représentation. Aussi, le fait que ce

métier apparaisse en continuité avec ce que fut le rôle des mères au foyer ne contribue en rien à en faire un travail valorisé et valorisant. C'est principalement pour ces raisons que je me suis questionnée sur ce qui peut inciter les hommes à faire le choix d'exercer le métier d'éducateur à l'enfance.

La plupart des ouvrages traitant de la création des services de garde à l'enfance montrent que la garde des enfants est une histoire de femmes. Certains d'entre eux abordent la question de la présence des hommes éducateurs sans toutefois analyser leur parcours individuel ni vraiment approfondir le parcours de leur pratique du métier. Beach et Costigliola (2005) rapportent qu'actuellement au Canada, 96.3 % de la main-d'œuvre dans le secteur de la petite enfance est féminine.

Le secteur de la petite enfance étant à prédominance féminine, on peut supposer que décider d'entreprendre une carrière dans cette fonction constitue un défi en soi pour les hommes. Il convient cependant de souligner que cette condition n'est pas uniquement le lot des hommes. Les femmes elles-mêmes qui exercent le métier d'éducatrices projettent constamment d'abandonner celui-ci et de se diriger dans un emploi connexe ou envisagent d'interrompre la poursuite de leur carrière et de ne plus travailler dans ce domaine (Doherty et Forer, 2004). Les principales raisons de cet abandon massif sont, d'une part, le manque de reconnaissance du métier par le public et l'État qui le considèrent comme un service de gardiennage et de maternage et des compétences techniques des membres du personnel éducateur qui sont généralement associées aux tâches domestiques (Gadrey, 2001). D'autre part, la pratique du métier d'éducateur à l'enfance est dans l'ensemble très exigeante. Elle se compose de responsabilités diverses et nombreuses, ainsi que de sollicitations contradictoires qui surviennent simultanément et sans relâche au cours de la journée de travail (Meunier et Chétoui, 2002). Cette contrainte, vécue quotidiennement et en permanence par le personnel éducateur, affecte à long terme leur santé physique et mentale.

Pourtant, malgré les problèmes relatifs au métier et à sa pratique, des hommes éducateurs à l'enfance persévèrent dans leur choix et semblent satisfaits de pratiquer le métier. D'ailleurs, ayant moi-même exercé ce métier pendant de nombreuses années, j'ai eu l'occasion de travailler avec certains d'entre eux au cours de ma carrière et de constater qu'ils sont à l'aise dans leur rôle. Mon

intuition au départ de cette recherche était que leur aisance pourrait être en lien avec leur genre, lequel me semblait *a priori* contribuer à rendre leur expérience de travail différente de celle que connaissent les femmes dans cette fonction. Si la question des conditions de travail et des représentations sociales du personnel éducateur à l'enfance a déjà été étudiée et que l'on comprend assez bien ce que sont les difficultés propres à ce métier et les facteurs qui font que l'on trouve un fort taux de décrochage professionnel dans ce secteur, l'expérience des hommes éducateurs à l'enfance qui s'engagent et persistent à exercer cet emploi est beaucoup moins connue. C'est à celle-ci que se consacre ce mémoire.

Le premier chapitre de ce mémoire présente une synthèse de la littérature disponible sur le métier d'éducateur à l'enfance et les problèmes qui y sont rattachés. Le deuxième chapitre tente de tracer les grandes lignes des aspects à considérer pour aborder la construction de l'identité de genre des éducateurs au sein de la famille et de la société, puisqu'il s'agit du point de départ qui permet de comprendre et d'expliquer comment se développent les liens entre les genres, ainsi que la manière dont le genre est susceptible de jouer un rôle dans l'expérience professionnelle. Le troisième chapitre traite de la construction de l'identité professionnelle des éducateurs, laquelle est abordée d'abord en amont de leur intégration dans un milieu professionnel. Ce chapitre traite aussi des transformations qu'ont connues les métiers et les professions et notamment celles d'éducateur à l'enfance avec le développement des formations et des spécialisations. Les chapitres quatre et cinq synthétisent les grandes lignes de la problématique et présentent la question de la recherche, les questions spécifiques et les hypothèses qui s'y rattachent, ainsi que la méthodologie de la recherche. Enfin, l'analyse des données recueillies dans le cadre de l'enquête est présentée dans les deux derniers chapitres, lesquels s'intéressent à la manière dont les éducateurs à l'enfance ont construit leur identité de genre à travers leurs expériences vécues, à la question de leur place dans les services de garde et précisément, à la manière particulière dont ils expriment leur rôle d'éducateur en lien avec la question de l'identité de genre.

CHAPITRE I

LE MÉTIER D'ÉDUCATRICE ET D'ÉDUCATEUR À L'ENFANCE

Depuis plusieurs années, le secteur des services de garde à l'enfance n'a cessé d'évoluer. Pourtant, la conception des individus en général concernant le métier d'éducatrice et d'éducateur à l'enfance semble avoir peu évolué : c'est une fonction facile à accomplir, qui ne demande pas une réelle formation, parce que les soins et l'éducation de base des enfants en bas âge se font de manière « naturelle ». Les propos d'Yves Meunier et de Daniel Chétoui traduisent bien cette croyance populaire : « En effectuant des stages pratiques, les éducateurs de jeunes enfants puisent un savoir empirique transmis par leurs pairs. On parlera de « ficelles du métier », « d'apprentissage sur le tas », qui doivent déboucher sur un « savoir-faire » appris d'une façon qui n'est pas forcément formelle » (Meunier et Chétoui, 2002 : 20). Si l'éducation des enfants est une chose « naturelle », pourquoi en ferait-on un métier?

Ce chapitre répond en partie à cette question. Pour avoir une vue d'ensemble du métier d'éducatrice et d'éducateur à l'enfance, il importe, tout d'abord, de faire une description du rôle et des responsabilités des éducateurs de façon à éclairer ce que leur apporte la formation professionnelle. Il semble que la perception générale du métier ait entraîné des répercussions négatives sur le salaire et sur les conditions de travail des éducateurs. Il semble aussi, d'après certaines recherches, que les expériences vécues par les éducateurs dans leurs parcours de vie expliqueraient que plusieurs d'entre eux aient un profil semblable qui correspondrait à ce type d'emploi.

Plusieurs problèmes particuliers relatifs à la fonction inciteraient le personnel éducateur à abandonner leur emploi comme le souligne Gillian Doherty et Barry Forer :

« Outre les faibles salaires et avantages sociaux et le manque de reconnaissance du personnel éducateur, d'autres facteurs qui contribuent aussi aux problèmes de recrutement et de rétention ont été identifiés. Il s'agit notamment des attentes accrues à l'endroit de la main-d'œuvre et l'augmentation du nombre d'éducatrices quittant le domaine parce qu'elles trouvent le travail trop stressant. [...] Dans cinq provinces, plus de 25,0 % des directrices ont dit que le stress était une des trois causes les plus fréquentes de démission des éducatrices. » (Doherty et Forer., 2004 : 7).

En effet, le stress vécu par les éducatrices et les éducateurs dans les services de garde à l'enfance complique énormément l'accomplissement des tâches de travail. Il engendre aussi une déception, puis une lassitude qui minent leurs aspirations. Et à plus forte raison, un grand nombre d'entre eux (particulièrement les éducatrices) en viennent à la résolution de mettre un terme à la poursuite de cette carrière.

1. Le rôle et les responsabilités des éducateurs : un jeu d'enfant

Nombreux sont portés à croire que la pratique du métier d'éducateur à l'enfance est fort simple, que c'est un jeu d'enfant. Ils disent que le rôle des éducateurs est de « jouer avec les enfants ». Bien que cette tâche semble élémentaire pour tous, cet aspect ludique est complexe dans leur travail quotidien. La situation est loin d'être celle de l'adulte qui s'amuse avec un, deux ou trois enfants. Dans les faits, les éducateurs doivent planifier et structurer les jeux et les activités qu'ils réalisent avec les enfants. Et, en même temps, ils doivent assumer d'autres tâches, d'autres responsabilités liées à leur fonction. Pour que le travail accompli soit profitable à l'éducation de l'enfant, il faut que les éducateurs détiennent certaines connaissances et des aptitudes particulières.

Dans leur ouvrage, *L'éducation à l'enfance. Une voie professionnelle à découvrir*, Berger, Héroux et Sheridan (2007) rapportent que le rôle global des éducateurs à l'enfance se définit par l'accueil et l'éducation des enfants de moins de six ans durant l'absence des parents. Cette responsabilité requiert qu'ils travaillent en coopération avec les enfants, mais aussi avec leurs parents. C'est pourquoi, lorsqu'ils sont questionnés sur la pratique de leur métier, les éducateurs disent, entre autres, qu'ils peuvent jouer un rôle « d'intermédiaire » entre un enfant et son parent pour leur apporter l'assistance nécessaire dans le cas où l'un ou l'autre en manifesterait le besoin.

À l'occasion, les éducateurs incitent les parents à prendre rendez-vous pour discuter avec eux ou ils leur demandent, dès leur retour au service de garde, de venir s'entretenir avec eux dans une discussion informelle. À première vue, ces rencontres semblent être amicales, mais elles sont cependant structurées et professionnelles, expliquent Meunier et Chétoui (2002). Elles ont pour seul but « d'accompagner » et « d'écouter » les parents afin de leur fournir, dans le meilleur de leurs

connaissances, toute l'aide dont ils ont besoin pour que s'effectue au mieux le développement de leur enfant.

Au cours de leurs activités quotidiennes, poursuivent les deux chercheurs, les éducateurs doivent collaborer régulièrement au travail d'équipe avec leurs collègues afin qu'il y ait, entre autres, consensus sur des interventions spécifiques à adopter auprès de certains enfants présentant des besoins particuliers. Ils sont éventuellement appelés à travailler de concert avec les parents de ceux-ci, mais aussi avec les divers intervenants reliés au milieu de garde comme les orthophonistes, les travailleurs sociaux, les physiothérapeutes, etc.

Ils doivent aussi travailler de concert avec tous les parents et leurs collègues sur la prévention de négligences qui pourraient compromettre le développement normal d'un enfant. S'il y a lieu, ils sont appelés à coopérer avec des organismes comme la direction de la protection de la jeunesse, le service de police ou les services d'urgence dans le cas où ceux-ci reçoivent le signalement qu'un ou plusieurs adultes responsables portent préjudice à un ou plusieurs enfants de leur service de garde. Certains éducateurs peuvent parfois être amenés à déployer et à adopter de nouvelles stratégies avec d'autres professionnels des services sociaux, des écoles et de la justice, précisent Meunier et Chétoui (2002). Ceci dans le but de prévenir et d'empêcher diverses formes de négligence que peuvent vivre les enfants comme les carences affectives et éducatives, la maltraitance ainsi que l'absence ou l'insuffisance d'hygiène et de soins.

La compétence des éducateurs à l'enfance se situe principalement dans leur « savoir choisir » des moyens appropriés, de les agencer et de les utiliser dans le but d'accomplir une démarche spécialisée qui se traduit par l'élaboration et la réalisation d'un projet ou la résolution d'un ou de plusieurs problèmes, soutiennent Meunier et Chétoui (2002). Pour expliquer cette compétence, les auteurs se sont référés à LeBoterf (1994) qui désigne cette démarche comme étant un « savoir-agir », mieux encore, un « savoir réagir » dont les éducateurs doivent fréquemment faire preuve dans leur pratique quotidienne.

D'après LeBoterf (1994), dans les faits, les éducateurs doivent faire face à des événements imprévisibles, à l'inédit et à l'imprévu. C'est dans l'expérience du métier que réside cette capacité de

répondre dans l'immédiat aux diverses situations inattendues. C'est précisément au moment où ils se retrouvent devant un problème et qu'ils savent aussitôt comment le résoudre qu'ils font la démonstration de leurs compétences, qu'ils font preuve d'un savoir sérieux et qu'ils bénéficient de la reconnaissance de leurs collègues de travail.

Pour sa part, Daniel Verba (1997) soutient que, contrairement à ce que l'on pourrait croire, « l'amour des enfants » est une qualité insuffisante pour exercer le métier d'éducateur à la petite enfance. Les éducateurs doivent absolument outrepasser ce sentiment, précise le sociologue. Il est indispensable pour eux d'adopter une aptitude d'attachement et de détachement à l'égard des enfants. Ceci pour éviter que « cet amour » ne vienne perturber leurs relations avec eux et qu'il se transforme en une forme d'« instinct maternel ». Ils sont donc tenus, à travers les activités routinières, d'accueillir les enfants, d'établir constamment des rapports sécurisants avec eux, d'être chaleureux et attentifs aux besoins de chacun, de les stimuler, de les encadrer et de voir à la bonne marche de leurs rapports avec eux, ainsi que leurs parents et cela, peu importe les sentiments que ceux-ci leur inspirent.

2. Une formation pour « changer des couches »?

Les tâches des éducateurs à l'enfance sont nombreuses et variées, et peuvent générer beaucoup de stress, car elles doivent être exécutées quotidiennement à travers les activités libres et éducatives des enfants. Doherty et Forer (2004) relatent qu'en plus de leurs tâches régulières, les éducateurs sont contraints d'intégrer dans leur groupe des enfants ayant des besoins particuliers comme ceux qui présentent des comportements difficiles et ceux issus de l'immigration, qui ne maîtrisent pas toujours le français ou l'anglais. Ils doivent soutenir les parents actifs sur le marché du travail dans leurs efforts pour concilier leurs responsabilités familiales et professionnelles. La formation que certains d'entre eux ont reçue ne les a aucunement préparés à assumer de telles responsabilités. Et ce manque de préparation n'est pas compensé par la formation offerte en cours d'emploi.

S'ils possédaient une formation adaptée et spécialisée en développement de l'enfant, celle-ci permettrait à ces éducateurs de mieux comprendre la manière dont ils doivent intervenir auprès des enfants, disent les auteurs. Cela leur permettrait notamment de se sentir plus valorisés dans leur travail. Une formation adaptée et spécialisée concourrait également à les préparer à faire face au

niveau élevé de stress dans cette fonction. D'ailleurs, Doherty et Forer (2004) soulignent que ce sont les services de garde où les éducateurs sont plus nombreux à détenir un diplôme de technicien qui ont moins de mal à maintenir en place leur personnel éducateur.

De leur côté, Berger, Héroux et Sheridan (2007) affirment que la moitié des éducateurs qui œuvrent en ce moment dans les services de garde à l'enfance et qui disposent d'un poste à plein temps ont une formation connexe au métier d'éducateur à l'enfance comme la psychologie, l'éducation spécialisée, etc. Quant aux autres, ils possèdent une formation insuffisante, inappropriée ou n'ont tout simplement jamais suivi de formation. Dans un document intitulé *Un aperçu de la main-d'œuvre des services de garde*, Beach et Costigliola (2005) rapportent qu'en 2005, le nombre d'éducateurs à l'enfance s'élevait à 41 350 dans les services de garde au Québec. Parmi tous ces travailleurs, 20 980 possèdent un certificat ou un diplôme d'études postsecondaires, dont 4 905 détiennent un diplôme d'études universitaires.

D'après Meunier et Chétoui (2002), ce contexte éducatif dans lequel ils se trouvent fait en sorte que les éducateurs considèrent qu'il est essentiel de posséder une formation pour exercer ce métier. Cependant, ils demeurent convaincus que le stage et le réinvestissement dans des situations particulières rencontrées sur le terrain sont les périodes les plus formatrices. Le contenu théorique du programme de formation, c'est-à-dire la psychologie et la pédagogie, serait de moindre importance pour eux.

Le contexte éducatif fait aussi en sorte que l'éducation à la petite enfance est encore considérée comme un métier plutôt qu'une profession, expliquent Meunier et Chétoui (2002). Ceci pour la raison que les connaissances et les compétences des travailleurs qui œuvrent actuellement dans cette fonction ont été acquises par leur expérience de travail et non pas par une formation préparatoire en vue de s'engager dans cette carrière. Toutefois, cette situation pourrait se transformer dans un avenir prochain. En effet, depuis 1997, un programme de formation d'éducateurs à l'enfance au niveau collégial a été implanté progressivement dans certaines régions du Québec. Aujourd'hui, le nouveau personnel éducateur qui entre en fonction dans les services de garde possède au moins une formation de technicien.

Au terme de leur analyse, les deux sociologues soulignent que parmi tous ceux qui ont suivi une formation, certains peuvent évidemment se trouver un emploi dans le secteur de la petite enfance, mais ils peuvent aussi se diriger dans le secteur des services sociaux et de l'intervention auprès des personnes handicapées. D'ailleurs, c'est le cas de 15 % d'entre eux, qui utiliseraient leur formation pour se réorienter vers d'autres formations comme l'éducation spécialisée ou une formation universitaire comme la psychologie, le service social et les sciences de l'éducation.

3. Le salaire et les conditions de travail

Généralement, le temps de travail des éducateurs dépasse l'horaire normal de la journée, selon Berger, Héroux et Sheridan (2007). Plusieurs d'entre eux sont appelés à rencontrer les parents, à participer à des réunions et à des prises de décisions concernant la gestion des ressources humaines, matérielles, pédagogiques et financières du service de garde. Puisque le salaire des éducateurs est calculé uniquement sur une base de trente heures par semaine, les éducateurs ont la possibilité de cumuler les heures supplémentaires de travail et de les récupérer en temps de congé qu'ils prennent durant les jours ouvrables en faisant appel à un service de remplacement.

Au moment où les éducateurs à l'enfance entament leur carrière dans les services de garde, exposent Berger, Héroux et Sheridan (2007), les Centres de la petite enfance fixent leur salaire en fonction des échelles salariales établies par le Ministère de la Santé et des Services sociaux. Pour franchir un échelon, ils doivent effectuer un nombre déterminé d'heures de travail qui équivaut, comme dans plusieurs secteurs des services sociaux, à presque une année de travail à temps complet. Ainsi, pour obtenir le maximum de revenu dans cet emploi, les éducateurs qui possèdent une formation doivent franchir dix échelons. Dans le cas de ceux sans formation, ils doivent franchir quatorze échelons. Le salaire annuel d'un éducateur à l'enfance qui possède une formation peut varier entre 25 735 \$ pour le premier échelon et 34 089 \$ pour le dernier échelon. Celui d'un éducateur sans formation peut varier entre 22 714 \$ pour le premier échelon et 34 089 \$ pour le dernier échelon.

Dans les faits, un grand nombre d'éducateurs à l'enfance ne peuvent bénéficier de ces revenus, parce qu'ils ne détiennent pas de postes à temps plein. Ils sont donc contraints de s'accommoder

des tâches de remplacement. Plusieurs possibilités s'offrent à eux. Ils ont le choix de travailler dans un seul service de garde et de chevaucher entre le travail à temps partiel et le travail à temps plein. Ils peuvent aussi accepter plusieurs postes à temps partiel dans différents milieux de garde. Ou encore, ils peuvent faire inscrire leur nom sur plusieurs listes de remplacements dans différents services de garde et espérer être appelés assez régulièrement pour travailler à plein temps. Ces deux dernières conditions sont particulièrement difficiles à vivre pour eux, puisqu'ils doivent s'adapter constamment à de nouveaux milieux de travail, à de nouvelles équipes, à de nouveaux enfants et à de nouveaux parents. Dans l'une ou l'autre de ces trois conditions d'emploi, leur horaire de travail hebdomadaire peut varier entre trois et trente heures.

4. Le profil des éducatrices et des éducateurs

Dans son ouvrage, *Le métier d'éducateur de jeunes enfants*, Daniel Verba (1997) soutient qu'il existerait un lien entre le choix d'exercer le métier d'éducateur à l'enfance et les expériences éducationnelles vécues par les éducatrices et les éducateurs au sein de leur propre famille et des institutions scolaires qu'ils ont fréquentées durant leur enfance. Il explique que, parmi tous ceux qui choisissent de pratiquer le métier d'éducateur à l'enfance, certains posséderaient deux caractéristiques qui se coordonnent et qui les disposeraient à se diriger plus particulièrement dans cette fonction. Il s'agit d'un parcours familial douloureux, caractérisé par un père qui exerçait une autorité insoutenable ou totalement absente et d'un cursus scolaire passable ou médiocre.

Selon Verba (1997), ce cheminement distinctif de ce groupe d'éducateurs à l'enfance ferait en sorte qu'ils auraient choisi de travailler dans ce domaine dans le but de préparer et d'outiller les enfants avant leur entrée dans le système, qu'ils considèrent comme le principal responsable des préjudices qu'ils ont subis antérieurement. Quant à Meunier et Chétoui (2002), qui se réfèrent eux-mêmes à Verba, ils sont d'avis que malgré ce passé douloureux, les éducateurs à l'enfance considèrent qu'il est très important d'entretenir de bonnes relations avec les institutions scolaires et tous les autres établissements avoisinants du scolaire. Il s'agit même d'une priorité pour eux, disent les chercheurs, puisqu'ils sont convaincus que le fait de travailler de concert avec le personnel appartenant à ces établissements contribue à une meilleure prise en charge des enfants lorsqu'ils quittent le service de garde.

Verba (1997) développe sa réflexion notamment en s'appuyant sur les propos de Didier Hamel, un ancien éducateur à l'enfance qui est aujourd'hui consultant en formation. Hamel aurait observé que certains éducateurs à l'enfance avaient très peu envie de faire face au monde des adultes en tant que monde du pouvoir. Il dit que ces éducateurs considèreraient que leur pouvoir serait beaucoup plus restreint dans le monde des adultes que dans le monde des enfants. Et travailler auprès d'une clientèle de jeunes enfants pourrait être le résultat de cette difficulté à affronter le monde des adultes.

En réalité, les enfants et particulièrement les tout-petits sont plus malléables, soutient Didier Hamel. Il est donc plus facile pour les éducateurs de leur donner une ligne directrice. Le fait que les enfants en bas âge sont plus maniables et dociles permettrait à ces éducateurs de leur inculquer des idées nouvelles, une vision différente de la vie, de manière à ce que le sort de l'humanité soit amélioré. Comme s'ils étaient convaincus que pour « changer le monde », le problème devait être pris à sa racine.

5. Problèmes particuliers reliés au métier

Dans le secteur de la petite enfance, Nicole Gadrey (2001) expose qu'il existe deux traditions qui se voient chacune d'elles renvoyant à des identités professionnelles fortement contrastées. Il s'agit, d'une part, de la figure de la nourrice, qui ne bénéficie d'aucune reconnaissance professionnelle, puisque les nourrices doivent accomplir des tâches qui sont similaires aux tâches ménagères et familiales. D'autre part, les professions reliées à la petite enfance sont pratiquées par des gens qui ont complété une formation et obtenu un diplôme reconnu par l'État. Elles apparaissent donc, pour ces diplômés, comme des pratiques professionnelles spécialisées, nécessitant des compétences qui ne relèvent pas du savoir commun.

Dans les faits, comme le souligne Gadrey (2001), bon nombre de travailleurs du secteur de la petite enfance ne possèdent aucun diplôme d'études dans le domaine ou dans un domaine connexe au métier. Ceci fait en sorte que la compétence des éducateurs est considérée comme semblable à celle requise pour exécuter les tâches domestiques. Non seulement ce contexte enlève toute reconnaissance pour les tâches accomplies par ces travailleurs, mais il empêche également la

reconnaissance des qualifications de ceux qui détiennent un diplôme professionnel dans ce champ d'activité.

De son côté, Verba (1997) s'appuie sur certaines études pour expliquer les principaux obstacles rencontrés dans les milieux de garde. Il s'agit, tout d'abord, d'un manque de termes pour définir le travail d'éducateur à l'enfance et ensuite, pour identifier clairement les limites de leur intervention. Pour lui, cette difficulté à définir le métier d'éducateur à l'enfance réside surtout dans le fait que la plupart des tâches exécutées dans cette fonction renvoient aux soins que les mères donnent à leurs enfants, qui sont considérés comme des tâches « naturelles ». Il n'est donc pas surprenant, selon le sociologue, qu'un grand nombre de personnes pensent que pour accomplir les tâches d'un éducateur à l'enfance, il n'est nullement nécessaire d'être muni d'une formation particulière.

D'ailleurs, Verba (1997) est d'avis que les difficultés que rencontrent les éducateurs pour se donner une image claire de leurs responsabilités ont pour effet de les démobiliser et de produire une désaffectation importante du personnel éducateur, qui quitte le métier pour des métiers mieux reconnus et bien rémunérés. C'est pour cela qu'il affirme que les seules raisons qui permettent de croire que le travail d'éducateur à l'enfance peut être essentiel et déterminant pour le développement intellectuel de l'enfant se situent dans la préparation d'une variété d'activités éducatives et spécifiques dans le but de stimuler le développement des habiletés cognitives et sociales de l'enfant à travers les stades de son développement. Pour lui, c'est uniquement sur ce plan que ce métier a une importance par opposition avec le seul fait de simplement assurer des soins de base à l'enfant.

Dans leur analyse, Meunier et Chétoui (2002) remarquent également que les éducateurs éprouvent des difficultés à expliquer en quoi consiste leur travail de manière précise. Ils sont incapables de définir leur statut professionnel, ainsi que les tâches qu'ils accomplissent au cours d'une journée de travail. Il est donc aisé de comprendre pourquoi ce métier demeure méconnu à l'extérieur de ce champ d'activités, pensent les deux chercheurs.

Meunier et Chétoui (2002) ont d'ailleurs constaté que bon nombre de recherches sur les interventions en travail social ne font pas référence, sinon très peu, aux interventions des éducateurs à l'enfance dans le secteur des services de garde. Même si l'on considère dans les travaux portant

sur l'intervention sociale auprès des enfants que le secteur de la petite enfance fait partie du champ du travail social, les éducateurs à l'enfance sont dans certains cas considérés comme des travailleurs sociaux, mais nullement dans d'autres. Il semble qu'ils font partie d'une classe de travailleurs à part et qu'on s'attarde très peu à leur situation.

À ce propos, Verba (1997) souligne qu'il existe une difficulté majeure que rencontrent les éducateurs à l'enfance dans l'exercice de leur fonction. Ils sont les seuls intervenants sociaux dans toutes les structures des services sociaux à s'occuper d'une clientèle qui, de prime abord, ne présente aucun problème particulier. En plus d'accomplir des tâches reliées aux soins et à l'éducation des enfants, de développer de bonnes relations avec les parents et les intervenants des autres secteurs reliés à l'enfance comme les CLSC ou la Direction de la protection de la jeunesse, ils doivent démontrer que leurs responsabilités ne visent pas les mêmes objectifs que ceux que visent les autres métiers du secteur. Dans les faits, les interventions de la plupart des intervenants du secteur des services sociaux sont reliées aux difficultés que présentent les enfants. Ils concernent principalement leur rééducation et leur réadaptation. Alors que les interventions des éducateurs à l'enfance sont axées avant tout sur leur développement physique et cognitif.

Par ailleurs, Doherty et Forer (2004) rapportent qu'une étude pancanadienne réalisée en 2004 par des chercheurs du Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance du Canada sur l'intention des éducateurs à l'enfance de quitter le métier révèle que, depuis plus de vingt ans, les garderies au Canada sont confrontées à des problèmes de recrutement et de rétention de leur personnel éducateur. Sur ce point, les chercheurs ont identifié les principales causes de l'abandon définitif du métier par les membres du personnel éducateur et les ont classées par ordre d'importance.

Tout d'abord, il s'agit, pour certains d'entre eux, de l'épuisement professionnel. D'autres éducateurs affirment que puisqu'ils savent maintenant en quoi consiste le métier pour l'avoir exercé durant plusieurs années, ils ne feraient plus le choix de poursuivre cette carrière et ils remettent à plus tard la décision d'abandonner le métier. Dans d'autres cas, les éducateurs abandonnent leur emploi pour se réorienter vers un emploi plus prestigieux et mieux rémunéré, car ils considèrent que le métier n'est aucunement reconnu, ni respecté par les politiciens et le public en général. Et finalement,

l'ensemble du personnel éducateur considère que le salaire et les conditions de travail sont nettement insatisfaisants dans cette fonction.

Berger, Héroux et Sheridan (2007) se sont, pour leur part, référées à l'enquête *Grandir en qualité 2003*, réalisée par l'institut de la statistique du Québec, qui a révélé qu'il existe un lien entre le salaire, la satisfaction à l'égard du travail et la qualité du service de garde. Selon elles, d'autres auteurs en sont venus à ces mêmes conclusions : la qualité des services des milieux de garde est étroitement reliée au salaire du personnel éducateur et ensuite, à leur niveau de satisfaction à l'égard de leur travail.

À partir de ces constats, Berger, Héroux et Sheridan (2007) ont établi une liste des principaux motifs qui, à leur avis, produiraient un effet direct sur la qualité des services offerts par les éducateurs et un effet indirect sur la satisfaction au travail et sur le roulement du personnel éducateur dans le secteur actuellement. Il s'agit, par ordre d'importance, du salaire, des avantages sociaux, des relations de travail entre éducateurs, des lieux de travail (par exemple présence ou non de vestiaire ou d'aire de repos), de la possibilité de perfectionnement, de la valorisation, de la gratification, de la reconnaissance dans son rôle et du soutien de la part de la direction du personnel.

En fin de compte, une formation dans le domaine de la petite enfance tend sans doute à diminuer les effets produits par la perception du métier d'éducatrice et d'éducateurs à l'enfance et donne des armes à cette catégorie professionnelle dans sa lutte pour faire reconnaître son expertise et tenter d'obtenir une meilleure condition de travail. Or, si le sort des éducateurs s'est sans doute amélioré depuis 20 ans et si leur expertise est mieux reconnue qu'elle ne le fut autrefois, il n'en demeure pas moins que le travail d'éducateur reste toujours globalement exigeant, difficile et peu reconnu.

CHAPITRE II

LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ DE GENRE

Les conditions dans lesquelles se trouve le personnel éducateur dans le secteur des services de garde à l'enfance sont telles actuellement que les éducatrices elles-mêmes en viennent à projeter ou à décider d'abandonner définitivement le métier. Dans ces circonstances, qu'est-ce qui entraîne certains hommes à faire le choix d'exercer le métier d'éducateur à l'enfance? Quels sont les obstacles particuliers que ceux-ci rencontrent? En quoi leur expérience se distingue-t-elle de celle des éducatrices?

Pour comprendre la motivation de ces hommes et ce qu'implique le fait d'exercer un métier traditionnellement féminin, il faut tout d'abord examiner comment est construite l'identité du genre masculin. Ensuite, il s'agit de prendre en considération l'évolution de cette identité à travers les rapports qu'ont les jeunes garçons et les hommes avec les membres de leur famille, les femmes, ainsi que leurs pairs. Ce travail conceptuel sur le genre me permettra d'avoir ensuite les outils nécessaires pour appréhender les parcours et expériences des hommes éducateurs en milieu de garde.

1. Premières institutions responsables de la construction identitaire

C'est dans une perspective sociologique et non pas biologique qu'Erving Goffman (2002) utilise dans son ouvrage l'expression « classe sexuelle » pour désigner tout aussi bien le « genre » que le « sexe » d'un individu. Il explique que nous avons tous l'impression que la distinction qui existe entre les hommes et les femmes coïncide avec une division sociale qui fonctionne en pleine harmonie et en conformité avec le « bagage biologique » que porte chacun des sexes.

Goffman (2002) explique que c'est d'abord dans la famille que s'établit la différenciation entre les sexes. Il s'implante une organisation où chaque sexe devient le formateur de l'autre sexe. Tout se déroule de sorte que les frères montrent à leurs sœurs quelle est leur place dans la famille et les sœurs en font tout autant avec leurs frères. C'est de cette façon que les filles et les garçons apprennent la manière d'évaluer les mérites et les rétributions reliés à chacune des catégories de

sexe et à leur pouvoir économique. Cette disposition de la famille contribue par la suite, selon Goffman (2002), à la structuration de la vie sociale des hommes et des femmes en général.

Dans la société, les règles qui établissent les caractéristiques de la masculinité et de la féminité semblent de prime abord reposer sur des différences naturelles entre chacun des sexes, indique Goffman (2002). Or, elles sont plutôt acquises par les hommes et les femmes à travers les rapports qu'ils ont entre eux. Goffman (2002) considère que ces règles ne correspondraient aucunement aux différences naturelles entre les sexes. Elles se rapporteraient plutôt à d'autres règles, sociales, alors qu'on les attribue à l'influence biologique.

Ainsi, pour Goffman (2002), c'est à travers les expériences vécues dans leurs rapports entre eux que les hommes et les femmes ont établis la manière de se comporter en société. Ceci serait directement relié à des croyances et à des idées relatives à la masculinité, à la féminité et à la sexualité. Pour lui, qu'elles soient bien ou mal fondées, les découvertes qui sont faites par les individus sur le genre et la sexualité sont intégrées de manière sélective (parfois même très rapidement) à des représentations tout à fait naturelles. Il explique que les expériences et les échanges sociaux de chacune des classes sexuelles font que toute une collectivité peut avoir une fausse opinion d'une différence particulière appartenant au genre masculin ou au genre féminin ou elle peut tout simplement l'ignorer. C'est chaque société qui conçoit ce qui est « essentiel » et distinctif à chacune des classes sexuelles et les idées construites sont donc des aspects valorisés ou dévalorisés.

Tout comme Goffman (2002), Pierre Bourdieu (2003) est d'avis que c'est d'abord la famille qui inculque les différences entre les sexes en enseignant la différence anatomique entre les corps et plus particulièrement entre les organes sexuels. Il dit que les différences visibles entre le corps féminin et le corps masculin sont perçues et construites selon ce qu'il appelle la vision androcentrique, c'est-à-dire une vision centrée sur les perceptions, les significations et les valeurs masculines. Les différences visibles semblent de plus, pour Bourdieu (2003), justifier et expliquer de façon naturelle la distinction entre les sexes dans la construction sociale des genres et en particulier dans la division sexuelle du travail.

La construction sociale du corps s'effectue donc selon ce que Bourdieu (2003) nomme le principe de la division androcentrique, qui est le résultat de l'effet automatique et inexplicable qui dicte aux hommes et aux femmes les conduites corporelles à suivre en fonction de leur sexe pour accomplir les tâches routinières et les activités reliées à leur culture. C'est l'éducation de base qui inculque les attitudes et les conduites que chacun des sexes doit adopter devant et avec les autres, affirme le sociologue. Ainsi, pour préserver leur honneur, les hommes doivent, entre autres, faire face, regarder l'autre au visage, garder une posture droite pour attester leur droiture, tandis que les femmes doivent subir sans protester, s'abaisser, être disposée à obéir et adopter des postures courbes et souples pour attester leur soumission.

C'est à travers le dressage du corps, explique Bourdieu (2003), que les mesures les plus importantes sont prises pour pousser naturellement les individus à jouer des rôles et à se livrer à des activités sociales les plus avantageuses au développement de la virilité comme la politique, les affaires, la science, etc. C'est l'éducation de base qui incite, de manière très inégale, les garçons et les filles à entrer dans ces activités, socialisant davantage les garçons aux différents modèles de la domination. Bourdieu (2003) souligne que de nombreuses études affirment que dès leur enfance, les enfants subissent les attentes collectives, qui diffèrent selon leur sexe. Il cite comme exemple le fait qu'à l'école les garçons reçoivent le plus de traitements de faveur. Les enseignants leur consacrent plus de temps, les questionnent plus souvent, les interrompent rarement et leur permettent de prendre part aux discussions.

Il ne fait aucun doute, pour Bourdieu (2003), que la famille est la première institution responsable de la reproduction de la vision et de la domination masculine. C'est dans la famille que l'individu se voit imposer l'apprentissage précoce de la division sexuelle du travail et la représentation de cette division. Avec l'école, elles constituent les deux principales institutions qui garantissent la reproduction des identités en intervenant sur les structures inconscientes des individus. En fait, c'est l'école qui, après la famille, inculque (encore aujourd'hui) les représentations patriarcales, poursuit Bourdieu (2003). Celles-ci relèvent des structures hiérarchiques et s'apparentent aux caractères propres de chacun des sexes à travers les différentes écoles, facultés, disciplines et spécialités.

Bourdieu (2003) explique que l'école est une institution essentielle à la reproduction des structures de la société. Elle concourt à transformer les relations entre les sexes, parce qu'elle est un lieu de contradictions et qu'elle institue les différences entre les sexes. C'est l'école qui concourt également à transformer les individus dans leur manière d'être, de concevoir, de se voir et de se faire une idée de leurs aptitudes et prédispositions. Bref, l'école entraîne les individus à adopter des images d'eux-mêmes et à s'engager dans des trajectoires qui sont reliées à leurs sexes, soutient Bourdieu (2003).

À ce propos, Bourdieu (2003) souligne la pression que subissent les adolescentes de la part des parents, des enseignants (particulièrement des conseillers d'orientation) et même de leurs camarades qui expriment de façon claire ou sous-entendue des conseils et des directives qui les poussent à prendre la voie qui leur est destinée, c'est-à-dire celle que Bourdieu (2003) nomme la division traditionnelle. Un grand nombre de jeunes femmes constatent qu'elles ont été dissuadées de se diriger vers des professions considérées comme masculines, alors qu'elles ont vu leurs frères être encouragés à faire ces choix de carrières.

Par ailleurs, dans son ouvrage sur les hommes et la pratique sportive, Simon Louis Lajeunesse (2008) a observé que dans les familles québécoises, il existerait une prescription sociale qui commanderait aux jeunes garçons de pratiquer certains sports plutôt que d'autres. Le hockey demeure encore l'activité sportive la plus répandue et entrerait même dans la tradition familiale au Québec. D'après Lajeunesse (2008), c'est le père qui est la figure parentale la plus représentative de cette disposition à la pratique sportive du jeune garçon, puis vient ensuite l'entourage. Dans certains cas, les pères sont pour leurs garçons des idoles sportives et des instigateurs de la masculinité, ce qui fait en sorte qu'ils désirent leur ressembler.

Ce sont les pères qui prendraient la décision et entraîneraient leurs garçons à effectuer le choix de pratiquer un sport d'équipe ou individuel en particulier, souligne Lajeunesse (2008). Cependant, chez certains garçons qui ont choisi de pratiquer un sport individuel plutôt que le hockey, les pères auraient tendance à se mettre en retrait et à céder leur place à un autre membre de la famille, comme un oncle ou un frère, et ce sont eux qui deviendraient alors des figures parentales prédominantes dans le choix de l'activité sportive de ces jeunes garçons.

La pratique sportive aurait pour effet de raffermir le lien familial, d'après Lajeunesse (2008). Elle construit un lien de filiation entre les garçons et leurs pères ou leurs oncles ou leurs frères, créant ainsi les rituels masculins. Lajeunesse (2008) a également remarqué que chez les pères qui ont encouragé leurs garçons à pratiquer des sports individuels, il se serait établi un lien de communication plus fort entre eux et leurs garçons par rapport à celui établi entre les pères qui ont encouragé leurs garçons à pratiquer un sport d'équipe. Pourtant, aux dires de Lajeunesse (2008), c'est tout le contraire qui se produit lorsqu'il s'agit des garçons homosexuels ou soupçonnés de l'être. Ils se font décourager et même dissuader de la pratique sportive par leur entourage.

En somme, Simon Louis Lajeunesse (2008) explique que le sport est encouragé par la famille en général, car il permet aux jeunes garçons, en se soumettant au modèle masculin et en développant une complicité avec leurs camarades de sexe masculin, de s'intégrer au groupe des hommes et de se conformer au rôle relié au genre masculin. Il serait une stratégie permettant aux hommes d'entrer plus tard dans la vie sociale, compte tenu de son caractère ritualisé d'interaction masculinisante et parce qu'il est considéré comme instinctif ou inhérent à l'identité masculine.

Partant de ce rapport particulier au sport, Simon Louis Lajeunesse (2008) se penche également sur les conduites qu'adoptent les professeurs d'éducation physique envers les garçons à l'école secondaire. Il soutient que les professeurs favorisent les jeunes garçons qui expriment leur agressivité d'une manière qu'ils estiment appropriée au modèle masculin dans les cours d'éducation physique en leur permettant, par exemple, d'occuper les meilleures positions dans l'équipe.

Cette attitude des enseignants d'éducation physique concourrait, selon Lajeunesse (2008), à diviser les garçons entre ceux considérés les plus forts (c'est-à-dire les plus agressifs et les plus batailleurs, que tous admirent et désirent avoir comme capitaine de leur équipe) et ceux vus comme moyens, qui essaieraient par toutes les façons de ressembler aux plus agressifs et batailleurs. Enfin, il y aurait ceux que Lajeunesse appelle les « erreurs de la nature », que tous veulent voir participer le moins souvent possible aux activités sportives du cours.

Les professeurs prendraient part aussi à l'exclusion et à l'oppression que subissent certains garçons jugés non conformes au modèle masculin, affirme Lajeunesse (2008). Ils feraient cela d'une part, en

laissant le contrôle des vestiaires aux élèves, permettant ainsi aux plus forts d'entre eux d'exercer leur domination sur les plus faibles. D'autre part, en les intégrant dans des équipes de filles, renforçant ainsi l'idée d'association au féminin.

Ces conduites des enseignants auraient un impact majeur sur ces jeunes garçons, selon le chercheur, puisque l'adolescence est une période importante dans leur construction identitaire de genre. Elles contribueraient à leur exclusion sociale et accentueraient leur isolement. Lajeunesse (2008) soutient que le cours d'éducation physique au secondaire mettrait en place la structure hiérarchique des genres, enseignerait la compétition ainsi que la domination d'un genre sur un autre et d'une sorte de masculinité sur une autre. De même qu'en valorisant les sports d'équipe, toute la structure sociale approuverait et collaborerait à l'élaboration d'un modèle conforme de masculinité.

D'ailleurs, Lajeunesse (2008) précise que dans le cas des garçons qui vivent comme une contrainte le sport dans les cours d'éducation physique à l'école secondaire, le vestiaire peut se transformer en un endroit de terreur. En effet, l'aménagement du vestiaire fait en sorte qu'il est plus aisé pour les garçons d'entretenir entre eux des relations sociales de types sexuels ou agressifs. C'est dans ce lieu que se produirait un partage entre les « vrais » hommes et les sous-hommes, c'est-à-dire entre les plus forts et les plus performants dans le sport et les maladroits et les médiocres.

Le fait que les professeurs laissent aux garçons le « contrôle » de ce qui se passe dans le vestiaire incite certains d'entre eux à pratiquer une domination tyrannique envers d'autres, explique Lajeunesse (2008). Les rares interventions des enseignants pour régler les conflits ou rétablir l'équilibre dans les relations entre les garçons font en sorte que des événements tragiques peuvent y être vécus par certains d'entre eux.

D'après Lajeunesse (2008), ce sont les garçons les plus conformes au genre, qui ne craignent pas d'être associés aux homosexuels ou d'être marginalisés et qui disposent d'un bon capital social, qui auraient parfois l'audace — en l'absence des enseignants — de s'opposer aux paroles ou aux actions abusives dont ils sont témoins de la part des garçons oppresseurs. Quant aux garçons homosexuels, ils préfèrent ne pas intervenir, de peur de s'exposer au danger de perdre le capital social et l'identité masculine qu'ils s'efforcent de constamment construire avec les autres garçons.

2. L'apprentissage de la masculinité

Inspiré par les travaux de l'anthropologue Maurice Godelier (1982) sur les Baruyas de la Nouvelle-Guinée, le sociologue Daniel Welzer-Lang (2000) a développé une analyse sur ce qu'il nomme la « maison-des-hommes », qui est en fait un contexte particulier de socialisation à la masculinité. Dans cet ouvrage de Godelier (1982), il voit une similitude entre la société baruya et la société occidentale. Cependant, il précise que les lieux de la socialisation masculine dans nos sociétés sont plus complexes que la seule maison des hommes des Baruyas.

La maison des hommes des Baruyas décrite par Godelier (1982) est un lieu physique, secret et localisé spécifiquement, à l'abri du regard des femmes, où les jeunes garçons Baruyas se font initier aux rudiments de la domination masculine par d'autres garçons plus âgés qu'eux. Les pratiques dans ce lieu et le lieu lui-même doivent essentiellement être tenus secrets des femmes par les hommes, qui infligeront une sévère punition à celui qui enfreint cette règle.

Du point de vue de Welzer-Lang (2000), dans notre société, c'est au moment où les jeunes garçons ont atteint l'âge scolaire et qu'ils se regroupent avec leurs pairs du même sexe qu'eux, qu'ils s'introduisent dans la maison-des-hommes. Les comportements qu'ils adoptent dans ce lieu se définissent par des échanges entre garçons à fortes tendances ou à grandes pressions homosexuelles. Les garçons s'initient entre eux aux jeux de l'érotisme, par exemple en comparant la taille de leur sexe, leurs capacités sexuelles, en regardant en groupe des revues pornographiques, etc. C'est à l'abri du regard de toutes les femmes et des hommes mariés, c'est-à-dire de ceux qui, en principe, ne font plus partie de la maison-des-hommes, qu'ils font tout cela, précise Welzer-Lang (2000). C'est dans ce lieu que les nouveaux initiés se font introduire aux modèles sexuels par les anciens ou les plus vieux qui ne sont pas encore mariés et qui habitent encore la maison-des-hommes.

Dans la maison-des-hommes, il existe une hiérarchie à laquelle tous les garçons doivent se soumettre, explique Welzer-Lang (2000). Ce sont les aînés, les anciens initiés par des hommes plus âgés qu'eux, incluant ceux qui n'habitent plus la maison-des-hommes, qui apprennent aux plus jeunes les règles de la masculinité. Principalement, c'est par les menaces et les diverses violences qu'ils font subir aux jeunes garçons que les hommes leur inculquent ces règles. D'après Welzer-Lang

(2000), ces pratiques des hommes sont effectuées dans le but d'éliminer tout ce qui s'apparente au féminin en eux. Les menaces et les violences ne contribuent pas encore à la domination des hommes sur les femmes. Il affirme que c'est plutôt par l'intermédiaire des multiples épreuves physiques comme les coups, les blessures, le manque de sommeil, le froid, etc., et des épreuves mentales comme les humiliations, les moqueries, l'obligation de se taire, de ne pas pleurer, etc. que les jeunes initiés apprendront les rudiments de la domination et qu'ils prouveront leur supériorité.

Chaque étape dans la maison-des-hommes, où le masculin se construit, qu'il s'agisse d'une pièce, une chambre, un café, un club, un stade, etc. correspond à différents âges de la vie des garçons, poursuit Welzer-Lang (2000). Ces lieux permettent aux garçons de faire leurs expériences du masculin dans le groupe de pairs. Ce sont les plus vieux qui, continuellement, apprennent, corrigent et modélisent les formes de la virilité chez les plus jeunes. L'apprentissage d'un sport, l'intégration dans une équipe de hockey, de football, de base-ball, etc. sont des manières pour le garçon d'affirmer qu'il désire être comme tous les autres garçons. Ce sont aussi des manières de se différencier et de se détacher du monde des femmes et des enfants. C'est dans le sport que le garçon apprend à observer les rituels et les codes de la masculinité qui se transforment en opérateurs hiérarchiques. Et c'est l'intégration de ces opérateurs hiérarchiques qui le contraint à intégrer dans son corps tous les non-dits.

Parmi ces non-dits, le plus important est le fait que l'apprentissage s'effectue dans la souffrance. D'une part, les souffrances psychologiques, c'est-à-dire celles de ne pas arriver à être aussi performant que les autres garçons et d'autre part, les souffrances corporelles, c'est-à-dire celles qui concourent à endurcir le corps pour pouvoir jouer correctement. Ces jeux sadomasochistes des garçons avec la douleur contribuent également à les rendre moins sensibles, soutient le sociologue. C'est en apprenant à accepter la souffrance dans le silence des mots et des larmes que les garçons pourront alors entrer dans le cercle restreint des hommes.

D'ailleurs, pour Welzer-Lang (2000) l'éducation des hommes, tout comme celle des femmes, se fait par imitation. Chez les hommes, elle signifie l'imitation des actes de violence qu'ils s'imposent tout d'abord à eux-mêmes et qu'ils s'imposent entre eux par la suite. Dans un premier temps, c'est une guerre dans leur propre corps, que les hommes apprennent à livrer contre eux-mêmes, contre ce

qu'ils considèrent être faibles en eux. Puis, dans un deuxième temps, c'est une guerre qu'ils livrent en se mesurant et en s'affrontant avec les autres pour s'apprendre entre eux à reproduire les modèles de la masculinité.

Les hommes font tout cela dans le but de s'opposer à, voire d'éliminer la plus grande quantité possible d'aspects qu'ils estiment reliés au féminin et qui résident en eux, explique Welzer-Lang (2000). À travers cette initiation, les hommes effectuent l'apprentissage de la sexualité. Le message qui domine est celui qu'être un homme c'est être distinct de l'autre et principalement, être distinct d'une femme. En somme, Welzer-Lang (2000) affirme que dans la maison-des-hommes, le garçon constate que pour devenir viril, il faut souffrir. Toutefois, cette souffrance suppose parfois qu'il soit initié sexuellement par un plus grand que lui et cela peut signifier être abusé ou même, dans certains cas, être violé.

Dans la socialisation masculine, le féminin est l'élément central à repousser, précise Welzer-Lang (2000). Dans l'esprit d'un homme, le féminin est l'ennemi intérieur avec lequel il faut livrer un combat, sous peine d'être identifié à une femme et d'être traité (ou maltraité) comme une femme. Essentiellement et obligatoirement, lorsqu'on est un homme, il faut éviter d'être assimilé ou associé à une femme. C'est pour cette raison que Welzer-Lang (2000) énonce que même s'il est en couple et qu'il assume son rôle de pourvoyeur, de père ou de mari pour sa femme et ses enfants, un homme marié continue de fréquenter la maison-des-hommes. Il s'introduit dans des lieux comme les clubs, les associations, les cafés, les stades, etc. où il doit constamment se distinguer des faibles, des « femmelettes », des « pédés », bref, de tout ce qu'il considère comme exclu du monde des hommes.

Tout comme Welzer-Lang (2000), Simon Louis Lajeunesse (2008) soutient lui aussi dans son ouvrage sur les hommes sportifs que les hommes doivent continuellement faire la preuve qu'ils appartiennent au genre masculin. Ils le font en se livrant, entre autres, à des rituels dans lesquels ils mettent en valeur les exploits de leurs organes génitaux. Dans les témoignages des répondants de sa recherche, Lajeunesse (2008) relate que plusieurs parmi les grégaires, c'est-à-dire les hommes qui pratiquent des sports d'équipe, lui ont parlé des rituels sexuels qu'ils pratiquent entre eux et qui

seraient semblables à ceux observés chez les Baruyas de la Nouvelle-Guinée (Godelier, 1982; Lajeunesse, 2008, p.133).

Le fait de s'adonner à ces rituels des grégaires ne remet nullement en cause leur identité masculine ou leur orientation hétérosexuelle, expose Lajeunesse (2008). Au contraire, ils font en sorte de les renforcer. Mais cela, à la seule condition qu'il n'y ait aucun homosexuel dans l'équipe. De plus, ces rituels font en sorte d'endiguer toutes ambiguïtés entre le désir pour un homme et le désir d'être un homme. Par contre, il n'existe aucun rituel à caractère sexuel du côté des hommes qui pratiquent des sports individuels, ajoute Lajeunesse (2008). Quelques-uns d'entre eux se livrent à des rituels comme réciter une formule ou utiliser un objet, censément afin de « détourner les influences maléfiques vers leur adversaire », mais sans rien de plus.

Enfin, Lajeunesse (2008) rapporte que, pour la majorité des répondants de sa recherche, la construction de la masculinité serait un travail sans répit. Dans les faits, les garçons cherchent constamment à faire le nécessaire pour éviter de ressembler aux homosexuels. La façon dont ils s'y prennent pour y parvenir au mieux est, entre autres, de s'examiner entre eux, de se « surveiller » eux-mêmes et de « surveiller » les autres.

3. Le fondement du masculin

Dans son ouvrage intitulé, *Les hommes aussi changent*, Daniel Welzer-Lang (2004) explique que c'est l'homophobie, c'est-à-dire la peur de l'homosexualité, qui est l'opérateur responsable de la hiérarchie dans les rapports sociaux de genre entre les hommes. Elle détermine qui fait partie et qui est exclu du groupe des « vrais » hommes. Elle détermine aussi qui a la possibilité de profiter des privilèges envers les femmes et les autres hommes. L'homophobie serait, selon lui, le fondement sur lequel repose le genre masculin. D'ailleurs, il affirme que l'homophobie présente un caractère sexiste envers les individus possédant une orientation sexuelle différente du modèle standardisé hétérosexuel. Pour lui, l'homophobie serait le sexisme pratiqué envers les homosexuels et l'hétérosexisme serait l'attestation que seule l'hétérosexualité est conforme à la norme dans la société.

De plus, Welzer-Lang (2004) énonce que les critères sur lesquels repose le repérage des hommes soupçonnés d'être homosexuels sont des comportements et des attitudes distinctifs associés à la féminité. Il est d'avis que la stigmatisation que subissent les hommes soupçonnés d'être homosexuels n'a aucun lien direct avec leur véritable sexualité, car il existe des hommes homosexuels qui montrent toutes les caractéristiques de la virilité. Et, par conséquent, ces hommes n'entrent pas dans cette catégorisation. L'homophobie se rapporte donc au genre féminin ou au genre masculin comme constructions sociales, soutient le sociologue. Elle se caractérise par une différenciation envers des individus masculins chez lesquels on perçoit des qualités ou des attitudes associées au genre féminin. Le sexisme et l'homophobie construisent des frontières distinctes et hermétiques entre les genres. Ils orchestrent la discrimination envers les hommes ou les femmes qui ne correspondent pas aux représentations stéréotypées de genre.

Pour saisir l'homophobie dans une perspective socio-anthropologique, Welzer-Lang (2004) relate qu'il faut comprendre comment la société modèle les hommes et le masculin. En cela, il affirme que pour être un homme, il faut être le chef dans sa maison, s'abstenir de pleurer et de montrer sa sensibilité, être un guerrier courageux et se battre en permanence pour être le meilleur et le plus performant. Il faut également être le défenseur du pauvre, de la veuve et de l'orphelin, mais il faut surtout se différencier des faibles et en particulier des femmes. Bref, pour être un « vrai » homme, il faut savoir dominer et protéger. Autrement, chaque homme connaît le danger auquel il s'expose.

Si un homme est associé aux faibles ou jugé non viril par ses pairs, il risque d'en subir les conséquences, c'est-à-dire d'être traité de la même manière qu'une femme. C'est pour cette raison que bon nombre d'entre eux sont abusés et brutalisés par d'autres hommes dans les cours des écoles et à la sortie des établissements. Refuser ou ne pas être en mesure d'adopter des aptitudes et des attitudes masculines engendre pour les jeunes garçons ou les hommes l'agression, la violence, le viol et dans certains cas la mort. Dans une note à la fin de son ouvrage, Welzer-Lang (2004) précise qu'au Québec, un homme sur trois aurait admis avoir été violé durant son enfance ou son adolescence.

Enfin, pour s'identifier à un homme et pour être reconnu en tant que tel, selon Welzer-Lang (2004), un homme se doit d'acquérir l'admiration de ses pairs, de mériter des récompenses, d'obtenir ou de

bénéficier de privilèges. Sinon, cela signifie pour lui qu'il n'est pas parvenu à être un homme et qu'il ressemble davantage à une femme. Il risque alors d'être l'objet de dérisions et d'agressions de la part des autres. C'est de cette manière que l'éducation masculine des garçons organise la domination des hommes sur les femmes. Elle construit le genre masculin dans la conviction qu'être un homme, c'est être supérieur aux filles. À l'instant où l'éducation du garçon débute l'homophobie se révèle donc être la seule forme de contrôle social utilisée par les hommes.

4. Masculinité, pouvoir et domination

Dans leur pensée et leurs pratiques, les hommes reproduisent de façon continue une violence idéologique dirigée contre les femmes et le féminin. Cette forme de violence réside uniquement dans l'esprit du dominant et n'existe pas dans l'esprit du dominé. C'est pourquoi, Welzer-Lang (2004) croit que les femmes ne consentent pas à la domination masculine, mais elles cèdent à celle-ci. D'ailleurs, il dit qu'il suffit de prendre connaissance des liens qui existent entre les pratiques, la conscience et les effets des violences pour constater que les violences faites envers femmes sont constantes dans leur vie, mais elles n'en sont pas nécessairement conscientes. Et les effets qu'elles produisent sur elles comme la peur, la terreur et l'obligation de céder à leur conjoint sont permanents. La plus grande force des hommes se trouve dans le fait qu'ils incitent les femmes à consentir à leur domination, poursuit Welzer-Lang (2004). C'est à partir du moment où les femmes adhèrent aux mêmes représentations qu'eux qu'ils peuvent pratiquer leur domination. La violence, le consentement, puis la cession sont donc les éléments majeurs qui contribuent au maintien et à la persistance de la domination masculine.

En plus d'être pratiqué par les hommes sur toutes les femmes, le virilisme est également pratiqué sur certains hommes, en particulier sur ceux qui ne veulent pas ou qui n'arrivent pas à faire la démonstration de leur force et de leur masculinité. La principale caractéristique des dominants est qu'ils connaissent et savent utiliser les moyens de contrôle physiques ou mentaux, mais ignorent les souffrances qu'ils infligent à ceux qu'ils dominent. Ils savent également que leurs actes de violence produisent les effets qu'ils espèrent obtenir sur leurs conduites. Welzer-Lang (2004) explique que c'est pour cela qu'ils les utilisent pour exercer leur contrôle et leur domination. Aussi, les hommes entretiennent la domination, parce qu'elle leur procure des privilèges collectifs comme le pouvoir

politique, économique et social, et des privilèges individuels comme le pouvoir conjugal, sexuel, etc. Cependant, le sociologue souligne que ces privilèges appartiennent uniquement aux hommes dominants, qui les exercent aux dépens de toutes les femmes, mais aussi aux dépens des hommes dominés.

Par ailleurs, d'après Lajeunesse (2008) même si, depuis quelques décennies, certaines caractéristiques rattachées au genre féminin comme celle de pleurer seraient devenues reproductibles et acceptables pour le genre masculin, les hommes demeureraient, malgré tout, en conflit avec l'oppression des genres. Parce qu'en réalité, certains d'entre eux ne parviennent pas à vivre dans une société qui les brutalise et qui refuse de reconnaître leurs souffrances. Ils ne parviennent pas non plus à vivre dans une société qui leur enlève leurs rituels de reconnaissance de genre. Cependant, Lajeunesse (2008) affirme qu'ils sont tous obligés et même forcés de mener leur vie en se soumettant à un modèle de masculinité hégémonique, tel que défini par Connell (1995 et 2005), parce que ce modèle serait, à son avis, le seul valable et valorisé dans la société.

Le premier chercheur à développer le concept de masculinité hégémonique est le sociologue Robert W. Connell (1995 et 2005), qui le définit comme étant une construction sociale. Ce modèle s'appuie sur trois principes, qui sont laborieux à distinguer en pratique, parce qu'ils interagissent constamment entre eux. Il s'agit de la subordination, de la complicité et de la marginalisation d'un genre par rapport à l'autre genre. La subordination renvoie à la soumission des hommes qui ne se rapportent pas au modèle hégémonique à ceux qui s'y rapportent. La complicité suppose que, malgré le fait que nombre d'hommes s'opposent au modèle de la masculinité hégémonique, certains parmi eux en retirent tout de même des bénéfices nets. Et enfin, la marginalisation concourt à la création d'hommes exclus, notamment « les homosexuels ou autres catégories » qui servent de contre-modèle.

Simon Lajeunesse (2008) explique par conséquent que les jeunes garçons qui font le choix d'une discipline sportive particulière rendront possible la construction de leur identité de genre de façon à ce qu'elle soit conforme au modèle de masculinité hégémonique. Pour Lajeunesse (2008), c'est dans la perspective d'une réelle prescription du corps que certains parmi eux (particulièrement ceux faisant partie des équipes de grégaires) développeront une complicité avec d'autres hommes qui

donne lieu à une véritable contagion de la masculinité. Puis, ils procèdent à la marginalisation et au rejet de ceux non conformes au modèle hégémonique, puisqu'ils ne veulent pas être associés à eux ou être contaminés à leur contact. Enfin, la peur du féminin et de l'homosexualité qu'ils auront intégrée dans le processus de la construction de leur identité de genre les incitera à subordonner « les marginaux » à des niveaux inférieurs dans la hiérarchie masculine. De cette manière, la non-conformité et la mise à l'écart de certains garçons les contraignent à abandonner la pratique sportive ou à devenir des sportifs solitaires et à pratiquer d'autres types de sports.

Dans son enquête sur le terrain, Lajeunesse (2008) a remarqué qu'il existait une ambiance particulièrement homophobe qui prédomine chez les hommes qui pratiquent des sports d'équipe, contrairement à ceux qui pratiquent des sports solitaires. Selon lui, cette ambiance incite les hommes homosexuels à faire le choix d'abandonner l'équipe, ainsi que la discipline sportive ou les oblige à dissimuler leur homosexualité. En fait, les échanges sexuels effectués par les grégaires, en particulier durant les pratiques, sont faits de manière à camoufler leurs caractères homosexuels ou à les faire passer pour quelque chose d'autre que de l'homosexualité, précise Lajeunesse (2008). Chez les hommes, les contacts physiques et les comportements affectifs envers un ou plusieurs hommes sont permis uniquement dans un contexte sportif ou familial. Dans toutes autres circonstances, ces conduites seraient mal perçues et mettraient en péril leur masculinité.

Par ailleurs, Lajeunesse (2008) dit qu'il n'est nullement difficile d'imaginer que ceux qui résistent ou qui s'opposent aux exigences sportives seront mis en marge, car les avantages des hommes qui pratiquent un sport sont qu'ils obtiennent le respect et la reconnaissance sociale. La musculation par l'entraînement physique est destinée à viriliser leur corps et cela facilite grandement la construction de leur identité et de leur masculinité. La conformité au modèle de l'idéal masculin du corps par l'entraînement ou la pratique d'un sport procure aux hommes plusieurs avantages, comme le pouvoir de séduire les autres hommes et sexuellement les femmes, de jouir d'un statut supérieur, d'attirer à eux les meilleures conditions sociales, etc.

Pourtant, Lajeunesse (2008) rapporte que lorsqu'il a demandé aux participants de sa recherche de définir la masculinité et de lui expliquer ce qu'est un homme, tous se sont sentis embarrassés par sa question. En fait, ils étaient incapables de répondre. Il a remarqué aussi que certains d'entre eux ont

éprouvé un malaise ou de l'anxiété ou bien ont ri avant de lui donner des réponses très confuses. Le chercheur croit que chez les hommes sportifs comme tous les autres, cette confusion à définir leur genre serait la conséquence du féminisme, qui a fait en sorte de remettre en cause la définition traditionnelle des genres contribuant ainsi, à son avis, à une « crise de la masculinité ».

Au terme de son analyse, Lajeunesse (2008) expose que c'est le corps qui servirait de référence pour établir une réponse à la définition de la masculinité. Il soutient que les hommes qui pratiquent des sports solitaires estiment qu'ils sont moins masculins que les hommes qui pratiquent des sports d'équipe. Ils révèlent dans leur discours une identité qui indique que les sports pratiqués par des solitaires sont moins masculins et plus « ordinaires » que ceux pratiqués par des joueurs d'équipe, qui soulèvent beaucoup plus d'admiration.

En somme, tous les répondants décrivent dans leurs définitions de la masculinité un genre non pas différent, mais opposé au genre féminin, ajoute Lajeunesse (2008). S'ils estiment que les femmes sont fragiles, faibles et qu'elles ont peu de poils, ils diront que les hommes, eux, sont plus robustes, plus forts et ont plus de poils. D'ailleurs pour eux, c'est à l'extérieur du terrain sportif que se distingue le mieux cette contradiction. Les tâches domestiques, les soins, la beauté du corps et le charme, ainsi que les tracasseries incombent aux femmes, tandis que la simplicité, la force et la robustesse incombent aux hommes.

5. Les transformations actuelles de la masculinité

De nos jours, les hommes et la masculinité se sont transformés, énonce Welzer-Lang (2004). L'homophobie apparaît comme de plus en plus dépassée et correspond beaucoup moins aux réalités actuelles. Les avantages qu'elle était censée donner aux hommes et les bénéfices produits par la domination des femmes deviennent de plus en plus sujets de questionnements. Il affirme que les modèles masculins, les revendications des hommes et leurs expériences de vie seraient plus diversifiés aujourd'hui. Certains hommes remettent en cause les significations homophobes et hétérosexistes de la masculinité et les frontières du genre masculin tendent, selon lui, à se désagréger.

Dans les faits, de nombreux hommes aspirent à vivre des rapports de plus en plus égalitaires avec leur entourage, précise Welzer-Lang (2004). Peu à peu, ils enfreindraient certaines règles de la masculinité et désapprouveraient l'aliénation masculine qui a été créée par les rapports de domination, par la construction du genre masculin et particulièrement par l'homophobie.

À ce propos, Welzer-Lang (2004) explique qu'il existerait certaines catégories d'hommes qui seraient non virils. Une d'entre elles serait composée de jeunes hommes d'aujourd'hui qu'il nomme les « rejetés ou oubliés » de la virilité. Ces jeunes hommes seraient des militants antisexistes qui déclarent avoir été exclus de la maison-des-hommes. Ils se sont affiliés aux féministes et aux questions des femmes uniquement parce qu'ils ont été rejetés ou isolés des « vrais » hommes et du masculin. Leur cercle d'amis n'est composé que de femmes. Mais lorsqu'ils se retrouvent dans un groupe d'hommes, ils tenteraient d'établir des liens sociaux avec eux. Ces hommes auraient connu un cursus scolaire médiocre, ce qui serait la conséquence de leur rupture prématurée avec les compétitions entre hommes.

Une autre catégorie serait composée d'hommes qui refusent d'adhérer aux représentations classiques de la virilité. Ils s'opposeraient à tous ceux qui les obligent à consentir à la rivalité entre hommes et à l'imposition de leurs désirs aux femmes. Welzer-Lang (2004) les nomme les « réfractaires » de la virilité. S'appuyant sur l'éthique dans leur contestation de la virilité, ceux-ci seraient des croyants, des militants chrétiens et des humanistes de toutes sortes. Leurs valeurs égalitaires seraient fortement structurées et ces hommes appartiendraient à la classe moyenne et supérieure de la société.

Par ailleurs, Welzer-Lang (2004) rapporte qu'on rencontre également de nos jours un certain nombre d'hommes qui affirment avoir changé leurs pratiques masculines dans le couple. Ils estiment que leur modèle de comportements avec leur conjointe diffère de celui de leur père avec leur mère. Mais, pour le sociologue, ces transformations ne remettent pas en question la domination masculine. Il est d'avis que la hiérarchisation des rapports entre les hommes et les femmes demeurent toujours dans la sphère domestique et les hommes conservent toujours une position de pouvoir. Il dit que les hommes pratiquent une domination plus douce par rapport à celle que pratiquait leur père. En fait,

les rôles des hommes n'ont changé que de façon superficielle et la structure patriarcale n'est ni atteinte, ni affectée de manière profonde par cette transformation des genres.

Actuellement, même si les hommes et les femmes s'associent pour décrire ce qu'est la domination masculine, les rapports sociaux entre les sexes ne se transforment pas pour autant, souligne Welzer-Lang (2004). Aujourd'hui encore, les hommes maintiennent leur pouvoir dans la science, l'informatique, etc. mais ils ne les définissent plus comme des activités masculines. C'est donc sous le couvert de la neutralité, en conclut Welzer-Lang (2004), que les hommes renforcent leur domination masculine.

CHAPITRE III

LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE

La construction de l'identité professionnelle des individus s'inscrit dans le prolongement de la construction de leur identité sociale, laquelle s'effectue tout au long du parcours social suivi par chaque individu depuis l'enfance. Elle résulte des liens et des échanges avec les membres de leur famille et avec tous ceux qui ont fréquenté avec eux les institutions scolaires.

C'est dans ce sens que Claude Dubar (2005; 2006) aborde la question de l'identité professionnelle. Il dit que la construction de l'identité professionnelle d'un individu est précédée nécessairement par la construction de son identité sociale, puisque celle-ci fait partie intégrante de son identité professionnelle. Il affirme aussi que la construction des premières identités sociales s'effectue par des mécanismes d'assimilations et d'accommodations consécutives à travers les diverses expériences vécues durant toute la période de l'enfance, et ce, jusqu'à l'âge adulte :

« L'identité de quelqu'un est pourtant ce qu'il y a de plus précieux : la perte d'identité est synonyme d'aliénation, de souffrance, d'angoisse et de mort. Or l'identité humaine n'est pas donnée une fois pour toutes, à la naissance : elle se construit dans l'enfance et, désormais, doit se construire tout au long de la vie. L'individu ne la construit jamais seul : elle dépend autant des jugements d'autrui que de ses propres orientations et définitions de soi. L'identité est un produit des socialisations successives. » (Dubar 2006 : 15).

Pour Dubar (2005; 2006), l'identité professionnelle est bien l'aboutissement de la construction de l'identité sociale, et tout comme l'identité sociale, elle prend la forme d'une trajectoire. Cette part de l'identité occupe une place centrale dans notre :

« La privation de travail est une souffrance intime, une atteinte à l'estime de soi autant qu'une perte de relation aux autres : une blessure identitaire génératrice de désorganisation sociale. Inversement, le fait d'être reconnu dans son travail, de nouer des relations – même conflictuelles – avec les autres et de pouvoir s'investir personnellement dans son activité est constructeur d'identité personnelle en même temps que de créativité sociale. » (Dubar 2006 : 13).

En somme, il est clair pour Dubar (2006) que la construction de l'identité professionnelle est une composante cruciale de l'identité professionnelle.

Ce chapitre est composé de deux parties. Dans la première, j'expose la conception de Claude Dubar (2006), qui propose une définition de la construction de l'identité sociale et explique comment cette construction identitaire constitue la suite logique de la construction de l'identité professionnelle. Dans la seconde, je discute de l'évolution du marché du travail depuis les trois dernières décennies et dévoile les conséquences de la formation et de la spécialisation dans la construction des nouvelles identités de métiers au sein des entreprises privées et de la fonction publique de l'État.

1. Piaget et la socialisation

C'est en se référant aux travaux de Jean Piaget que Claude Dubar (2006) aborde la question de la socialisation de l'enfant et de l'adolescent. Piaget définit le développement mental de l'enfant comme étant une construction continue, mais non linéaire. Selon lui, c'est d'abord grâce à l'encouragement et l'imitation de son entourage immédiat et à l'organisation de ses propres perceptions que l'enfant apprend à exprimer différentes émotions et à distinguer clairement le Moi (ce qui est à l'intérieur de lui) et l'Objet (ce qui est à l'extérieur de lui). Ensuite, c'est au moyen de la parole qu'il met en pratique les échanges sociaux. De même, il prend conscience qu'il doit se conformer aux contraintes, c'est-à-dire aux règles et aux obligations des adultes et des autres enfants. Plus tard, il passe de la contrainte à la coopération, c'est-à-dire qu'il développe une habileté à raisonner avec lui-même et avec les autres. De cette manière, il parvient à une autonomie morale.

Dubar (2006) explique que ce passage de la contrainte à la coopération constitue pour Piaget la période la plus importante de la socialisation. En fait, Dubar (2006) est d'avis que le cœur de la théorie de la socialisation de Piaget se trouve dans l'échange entre les structures mentales et les structures sociales et la correspondance, à chaque phase, entre les actions logiques et les actions morales (actions sociales). Il dit qu'aux yeux de Piaget, c'est l'éducation qui compose la socialisation. L'éducation est une construction sans cesse active et interactive qui permet aux adultes et aux enfants, ainsi qu'aux enfants entre eux d'établir et de rétablir les règles à suivre. C'est l'éducation qui les amène à développer de façon autonome un sens moral et à effectuer le passage des règles de la contrainte à celles de la coopération.

Cette perspective de Piaget implique qu'il existe aussi une construction de rapports sociaux élaborée par les enfants eux-mêmes (Dubar, 2006). Ce sont des liens sociaux qui reposent sur une autorité qui leur est propre et qui comportent des règles sociales propres à eux. C'est pour cette raison que Piaget définit la socialisation comme un processus irrégulier de construction. Ce processus est avant tout individuel, puis collectif. Il comprend trois aspects complémentaires : l'aspect cognitif, qui constitue l'apprentissage des règles, l'aspect affectif, qui constitue l'apprentissage des valeurs et l'aspect expressif, qui constitue l'apprentissage des signes et de leurs représentations. Bref, selon Dubar (2006), tout cela compose pour Piaget les matériaux de base à partir desquels se construit et s'organise le développement de l'enfant et sa socialisation active.

Par ailleurs, pour illustrer cette conception de la socialisation de Piaget, Claude Dubar (2006) fait un compte rendu des résultats d'une recherche sur le terrain effectué par Jacques Lautrey (1984). Il rapporte que Lautrey (1984) a tenté de démontrer la théorie de la socialisation (par l'intermédiaire de l'éducation) de Jean Piaget. Tout d'abord, Lautrey (1984) a observé que les enfants éduqués dans une structure et un environnement familial souples, c'est-à-dire où les règles de conduite ne sont ni trop rigides ni trop permissives, seront plus en avance dans le processus de socialisation que ceux éduqués dans une structure et un environnement familial trop rigides ou trop permissifs. Il a également constaté qu'une structure et un environnement familial souples facilitent le développement mental des enfants (les trois aspects complémentaires mentionnés plus haut) et que cela se manifeste par leur réussite scolaire.

Dubar (2006) rapporte que Lautrey (1984) a en outre tenté de comprendre ce qui détermine le type d'encadrement que les parents adoptent pour éduquer leurs enfants. Il expose que ce n'est que sous forme d'hypothèse que Lautrey (1984) en est venu à dire qu'il existerait un lien entre les conditions de travail vécues par les parents dans leur emploi (en particulier celles du père) et le type d'encadrement adopté par ceux-ci pour éduquer leurs enfants.

Dans son analyse, Lautrey (1984) affirme que les familles qui occupent des positions se situant au bas de la hiérarchie sociale (pères ouvriers ou employés) adoptent un type d'encadrement rigide pour éduquer leurs enfants, parce que leurs tâches de travail sont définies par d'autres et qu'elles sont directement soumises à une vérification rigoureuse d'un supérieur hiérarchique. Par contre, les

familles qui occupent des positions sociales élevées dans la hiérarchie (pères cadres, patrons ou exerçant des professions libérales) adoptent un type d'encadrement plus souple pour éduquer leurs enfants, parce que leurs tâches de travail comportent de la souplesse, c'est-à-dire la possibilité de prendre des initiatives et des responsabilités.

Pour Dubar (2006), cette tentative de Lautrey (1984) d'une mise en pratique de la théorie de Piaget aboutit à des résultats intéressants qui soulèvent, par contre, un questionnement en ce qui concerne la réussite scolaire des enfants. Dubar (2006) fait état d'une recherche effectuée par le sociologue Basil Bernstein (1971) sur le langage et le rapport au langage dans le milieu familial et à l'école. Bernstein (1971) a démontré que le code langagier utilisé dans les échanges entre les membres de la famille (les mères et leurs enfants en particulier) a une grande influence sur la réussite scolaire des enfants. Il soutient que les enfants issus des familles des classes populaires utilisent ce qu'il nomme un « code restreint » dans leur langage et ils se retrouvent, dans la majorité des cas, en situation d'échec scolaire. Ce sont ceux qui utilisent ce qu'il nomme un « code généralisé », c'est-à-dire un langage dont les mots sont plus clairs, plus précis et plus abstraits qui réussissent mieux à l'école, parce que ce genre de langage est le plus valorisé par l'école. Cependant, cette recherche ne tient pas compte du développement mental des enfants, précise Dubar (2006). Elle tient compte uniquement des formes de communications acquises par l'apprentissage de la langue et non pas celles qui relèvent de la connaissance de la langue.

D'autre part, Dubar (2006) rapporte qu'il existe plusieurs recherches sur l'effet qu'a le niveau du diplôme et de l'origine sociale des mères sur la réussite scolaire de leurs enfants. Il cite une enquête en particulier réalisée par Roger Establet (1988), qui démontre à quel point les histoires de vies, les cultures, d'une génération à l'autre exercent des influences et agissent sur les résultats scolaires des enfants autant et même plus que les conditions économiques des parents. Une autre enquête réalisée entre 1962 et 1972 par Paul Clerc (1964) sous la direction d'Alain Girard auprès d'un groupe d'élèves terminant l'école primaire en France a révélé que dans le cas où les revenus des parents sont égaux, c'est leur diplôme qui est nettement relié à la réussite scolaire de leurs enfants, tandis que dans le cas où les parents possèdent le même diplôme, leurs revenus ont peu d'effets sur la réussite scolaire de leurs enfants.

En fin de compte, Dubar (2006) conclut que puisqu'aucun chercheur n'a été en mesure de déduire que les conditions économiques des parents sont déterminantes sur le développement mental des enfants, cela veut donc dire qu'il existe d'autres facteurs qui ont des effets sur leur développement. De ce fait, il est d'avis que la socialisation de l'enfant relève beaucoup plus des conditions sociales, familiales et scolaires.

2. Au commencement : l'identité sociale

Cherchant à définir l'identité sociale, Dubar (2006) explique d'abord que l'identité est une articulation entre deux transactions : l'une s'effectue à l'intérieur de l'individu et qui constitue l'identité pour soi, alors que l'autre s'effectue à l'extérieur de l'individu, c'est-à-dire entre lui-même, les personnes et les institutions avec lesquelles il interagit et qui constitue l'identité pour autrui.

L'identité pour soi est une identité que l'individu se construit pour lui-même et qu'il exprime à l'intention des autres par le biais de ce qu'il appelle les actes d'appartenances. Ainsi, l'identité pour soi d'un individu, c'est-à-dire ce à quoi l'individu s'est lui-même identifié, se manifeste clairement par sa façon de fonctionner lorsqu'il entre en interaction avec d'autres individus.

Puis, dans cet échange avec les autres, l'individu sera forcément identifié par autrui. Il s'agit dans ce cas de l'identité pour autrui, qui est en fait une identité assignée à l'individu par les autres individus. Ce sont les autres qui déterminent qui il est par le biais de ce que Dubar (2006) appelle les actes d'attribution. L'individu a la possibilité d'accepter ou de refuser cette identification des autres et dans le cas où il la refuse, il peut se définir autrement.

En somme, Dubar (2006) souligne que l'identité n'est jamais quelque chose de précis ou de déterminé. Elle est continuellement en construction et en reconstruction dans une incertitude plus ou moins grande et plus ou moins durable. Ceci, parce que les échanges entre individus sont tous marqués d'incertitudes et de changements.

Dubar (2006) énonce par la suite qu'une identité est attribuée à chacun des individus par les institutions et les personnes qui évoluent au sein de celles-ci aussitôt que l'individu entre en rapport

avec eux. Il dit que ce mécanisme conduit à une variété d'étiquetage qui provoque ce que Goffman (1963) nomme les identités sociales « virtuelles ». Dubar (2006) parle aussi d'un autre mécanisme en lien avec l'intégration de l'identité par les individus eux-mêmes. Il s'analyse à partir de leurs expériences de vie à travers lesquelles ils se construisent une identité pour soi. En fait, ils font le récit de leur vie dans lequel ils racontent ce qu'ils sont. Dubar (2006) dit que Goffman (1963) nomme ce mécanisme identitaire les identités sociales « réelles ».

La construction de l'identité s'effectue donc, selon Dubar (2006), dans l'articulation entre les manières d'agir de l'individu qui propose aux autres une identité « virtuelle » et la trajectoire vécue à l'intérieur de laquelle l'individu se façonne une identité « réelle » qu'il approuve ou qu'il refuse. Il est possible d'analyser cette construction identitaire dans sa continuité, indique Dubar (2006). Il suffit d'examiner le lien entre l'identité héritée et l'identité visée par l'individu ou bien la rupture en repérant les ajustements personnels qu'il apporte dans son discours. Ceux-ci se traduisent par les accords ou les désaccords exprimés par l'individu entre l'identité « virtuelle » que les autres lui suggèrent ou lui imposent et l'identité « réelle » qu'il a lui-même intériorisée et projetée.

Par ailleurs, Dubar (2006) rapporte que depuis les années 1970, les sphères du travail, de l'emploi, de la formation scolaire et professionnelle composent les principaux champs d'activité où se construisent les identifications sociales des individus. Plus tard, après l'évolution des politiques du marché de l'emploi dans les années 1980, tous les travailleurs, incluant ceux de la génération précédente, ont été concernés par ce rapport entre l'emploi et la formation. De sorte que la formation est de plus en plus mise en valeur non seulement pour accéder aux emplois, mais aussi pour cheminer dans sa carrière, puis pour quitter un emploi et pour se diriger vers d'autres formations ou d'autres emplois. L'emploi et la formation sont donc de plus en plus reliés dans le processus identitaire.

Mais avant qu'il ne s'identifie à un genre de diplômés ou à un groupe de professionnels, l'individu a hérité depuis son enfance d'une identité de genre et d'une identité ethnique de la part de ses parents biologiques. Il a hérité aussi d'une identité en lien avec la classe sociale de l'un, des deux parents ou de ceux responsables de son éducation. Pourtant, affirme Dubar (2006), c'est uniquement dans son rapport avec sa mère (ou avec celle ou celui qui jouent ce rôle) que l'enfant ressent, expérimente et

construit sa première identité. Plus tard, c'est par le biais des classifications des autres, c'est-à-dire des amis et des instituteurs de l'école, qu'il fait l'expérience de sa première identité sociale.

Cette première identité sociale n'est pas choisie par lui, soutient Dubar (2006). Elle lui est donnée par les institutions et l'entourage, non seulement sur la base de l'appartenance ethnique, politique, religieuse, professionnelle et culturelle de ses parents, mais aussi sur celle de sa réussite scolaire. La trajectoire d'un individu à l'école élémentaire est par conséquent une période décisive dans la construction de sa première identité sociale et encore à cette étape, cette identité est communément très séparée du monde professionnel. Ainsi, d'après Dubar (2006), l'individu construit son identité en apprenant à être ce qu'on lui dit qu'il est et en apprenant sur ce qu'il est au plus profond de lui-même. Ceci, à travers tous les rapports et toutes les identifications que lui donnent toutes les personnes de son entourage familial et de son entourage immédiat lorsqu'il se retrouve face à face avec eux.

Enfin, Dubar (2006) explique que dès l'enfance, à l'adolescence et tout au long de sa vie, l'individu peut mettre en œuvre toutes ses stratégies identitaires dans le but de s'opposer au dualisme existant entre son identité pour autrui et son identité pour soi, mais aussi entre son identité sociale héritée et son identité sociale visée. C'est aux environs de l'âge de cinq ans qu'il commence à adopter une position à l'égard de son identité attribuée. Il peut, par exemple, éliminer cette identité étrangère dont il a été doté et créer une identité pour lui-même, ou bien il peut exposer son identité d'origine et s'y accrocher pour la mettre en valeur. C'est pour cela, précise Dubar (2006), que certains individus ont un cheminement qui se traduit par la poursuite intergénérationnelle et intra-générationnelle et d'autres en ont un qui se traduit par une diversité de ruptures qui remettent en cause l'identité qui a été acquise ou construite auparavant.

3. Premiers pas dans la construction d'une identité professionnelle

À l'heure actuelle, expose Dubar (2006), les événements les plus cruciaux pour la construction de l'identité sociale d'un individu sont sa sortie du système scolaire et sa confrontation du marché du travail, parce que ces étapes sont fondamentales à sa construction d'une identité autonome. En fait, cette première confrontation lui permet de faire ses « premiers pas » et de développer ses stratégies de construction d'une identité professionnelle de base. Elle forme aussi, évidemment, son identité au

travail, souligne Dubar (2006), mais elle forme par-dessus toute sa projection de soi dans l'avenir, l'anticipation de sa trajectoire d'emploi et la réalisation de son cheminement d'apprentissage ou mieux, de sa formation.

En fait, Dubar (2006) est d'avis que pour parvenir à accomplir la construction de son identité professionnelle, donc sociale, à travers son parcours de vie, l'individu doit, entre autres, entrer dans des relations de travail avec d'autres individus, prendre part à des activités collectives dans des associations et s'interposer, d'une façon ou d'une autre, dans des jeux d'acteurs. Ce point de vue de l'identité rejoint, selon lui, la définition de Renaud Sainsaulieu (1977) qui dit que l'identité au travail est la façon dont les individus formant les différentes équipes de travail s'identifient aux collègues, aux patrons et aux autres équipes de travail dans l'entreprise. Elle est basée sur les différentes idées construites par l'ensemble des collègues de travail que Sainsaulieu (1977) nomme des acteurs de l'organisation sociale dans l'entreprise.

Cette définition de l'identité au travail de Sainsaulieu (1977) serait opposée à celle qui provient de la trajectoire de vie de l'individu, stipule Dubar (2006), parce qu'elle fixe l'identité dans l'expérience des liens et des rapports de compétences entre les collègues de travail. Elle fait aussi des relations de travail un lieu où s'expérimente l'affrontement des désirs de reconnaissance de l'individu dans une situation d'accès inégal, changeant et complexe envers la compétence. C'est pour cette raison que Dubar (2006) déclare que Sainsaulieu (1977) considère l'identité au travail comme étant moins un processus de construction de soi à travers une trajectoire de vie et plus un processus relationnel d'investissement de soi.

Puis, Sainsaulieu (1977) utilise dans son ouvrage la notion « d'acteur de soi », explique Dubar (2006). Cette notion fait référence au fait que l'individu doit absolument investir dans des relations durables dans l'entreprise et que cet investissement a pour effet de remettre en question la reconnaissance réciproque des collègues de travail. Cet échange dans les relations entre collègues peut être observé dans la pratique, signal Dubar (2006), dans l'étude des situations de travail et des organisations sociales de l'entreprise. Les résultats de cet échange sont alors reliés aux identités de ceux qui s'impliquent ou de ceux qui sont déjà impliqués dans l'entreprise.

Donc, c'est la reconnaissance de l'identité dans les investissements dans les relations entre les collègues de travail qui est en cause, précise Dubar (2006). Ce processus suppose un échange qui peut être conflictuel entre ceux qui ont des désirs d'identifications et de reconnaissances et les institutions qui offrent des statuts, des classes et des formes différentes de reconnaissances. Mais, en fin de compte, pour Dubar (2006), un échange équitable entre les collègues de travail et les institutions est avant tout un échange qui se règle autour de la reconnaissance ou de la non-reconnaissance des compétences, des savoirs et des images de soi qui composent les noyaux durs des identités réclamées par les individus de l'entreprise.

Par ailleurs, l'identité sociale ne se transmet pas d'une génération à une autre, ajoute Dubar (2006), mais elle est construite par chaque génération sur la base des classes et des positions sociales qu'elle a héritées de la génération qui l'a précédée. L'identité est aussi construite par les individus de chaque génération qui utilisent les mêmes stratégies identitaires qui leur ont déjà été transmises par les institutions qu'ils ont traversées et qu'ils ont contribué eux aussi à transformer. Pour Dubar (2006), cette construction identitaire s'avère être de plus en plus importante dans les sphères du travail, de l'emploi et de la formation qui sont devenues avec le temps les bien-fondés pour la reconnaissance de l'identité sociale et l'attribution des statuts sociaux.

En ce qui a trait à la formation, Dubar (2006) fait référence à un ouvrage intitulé *Men and Their Work*, d'Everett Hughes (1958) qui s'est intéressé au processus de formation de différentes professions dans le domaine médical en particulier. Il rapporte que Hughes (1958) décrit ce processus comme étant une sorte de schéma de la socialisation professionnelle formé d'une initiation (au sens ethnologique) au monde professionnel et d'une conversion (au sens religieux) de l'individu à une nouvelle identité. Puis, il définit trois mécanismes distinctifs de la socialisation professionnelle de l'individu.

Le premier mécanisme, indique Dubar (2006), Hughes (1958) le nomme « le passage à travers le miroir ». Il s'agit d'une sorte de plongeon brutal dans le monde professionnel que doit effectuer l'individu qui n'est pas encore « initié » à ce monde et qui se révèle à lui comme s'il était à l'inverse de celui qui y est déjà « initié ». Durant cette période, l'individu traverse une phase difficile et décisive dans son évolution identitaire et un choix s'impose à lui quant à la poursuite de sa carrière à cause

de l'identification graduelle avec le rôle qu'il doit jouer dans son emploi. Cet état peut disparaître avec le temps, mais seulement à la condition que l'individu décide d'abandonner ses opinions sur le groupe professionnel en ce qui concerne la nature des tâches, la manière de juger le rôle, sa prévision des carrières dans la profession et l'image de soi qui composent, selon Hughes (1958), les quatre éléments de base de l'identité professionnelle.

Cette découverte par l'individu de la réalité décevante du monde professionnel peut entraîner diverses conséquences sur sa construction identitaire, énonce Dubar (2006). Si elle a lieu trop tôt ou trop tard, l'individu peut choisir de changer brusquement d'emploi. Si elle a lieu au mauvais moment, l'individu peut être traumatisé par cette expérience. Enfin, si elle arrive au bon moment, l'expérience professionnelle peut être stimulante et même enivrante pour l'individu.

Le deuxième mécanisme de Hughes (1958) se rapporte à ce que Dubar (2006) nomme lui-même « l'installation dans la dualité » entre le modèle idéal qui se définit par la noblesse, l'image, la valeur symbolique de la profession et le modèle pratique qui se rapporte aux tâches quotidiennes et aux travaux exigeants. En fait, il survient un moment dans le processus de socialisation, explique le chercheur, où l'individu doit choisir de jouer une succession de rôles dans la profession pour tenter de diminuer la dualité qui existe entre les deux modèles. Le principal moyen mis en œuvre pour gérer cette dualité par l'individu est de s'associer à un groupe de référence à l'intérieur de la profession. De cette manière, il incarne sa prévision des postes de travail auxquels il souhaite accéder et son désir pressant de la reconnaissance de ses compétences par ses collègues de travail.

Pour Dubar (2006), cette analyse de Hughes (1958) confirme que, tout au cours de sa formation dans une profession, l'identification sociale de l'individu provient bien d'une frustration relative envers ses proches. En fait, c'est en se comparant à eux que l'individu constate qu'ils sont munis d'un statut social plus élevé que lui. Il décide donc de se construire lui aussi, comme eux, une identité. Non pas à partir des identités de ceux-ci, mais plutôt en s'identifiant aux membres du groupe de référence de la profession dont il désire faire partie et vis-à-vis laquelle il ressent dans l'immédiat de la frustration. Mais cette identification prévue par l'individu, poursuit Dubar (2006), nécessite qu'il doive d'abord acquérir les règles, les valeurs et les modèles de comportement des membres de son groupe de référence. Elle est fortement facilitée par la présence de filières de promotions déjà établies lui

permettant d'organiser son entrée dans le groupe. Elle lui permet aussi d'être en mesure de faire une description de la valeur de son engagement dans ses tâches de travail.

Le troisième mécanisme, formule Dubar (2006), compose, selon Hughes (1958), la solution que l'individu adopte au moment où il franchit la phase de son changement définitif dans la profession. Hughes (1958) nomme ce mécanisme « l'ajustement de la conception de Soi ». Il s'agit d'une étape où l'individu parvient, en abandonnant et en refoulant ses opinions, à modifier les idées qu'il s'est construit concernant le groupe professionnel. Il parvient aussi à gérer cette dualité entre le modèle idéal et les normes pratiques. Ainsi, c'est en prenant conscience de plus en plus dans sa trajectoire professionnelle de ses capacités physiques, mentales et personnelles, de ses préférences et de ses dégoûts avec ses chances de succès que l'individu peut espérer dans son avenir professionnel.

Pour conclure, Dubar (2006) rapporte qu'au terme de son analyse, Hughes (1958) insistait principalement sur le fait que l'expérience du monde du travail ne pouvait se limiter qu'à un simple échange de l'utilisation de la force du travail d'un individu contre un salaire. Pour Hughes (1958), l'expérience du monde du travail met en jeu la personnalité et l'identité sociale de l'individu. Il permet que prennent forme ses espoirs et son image de Soi. Et il met en gage sa définition et sa reconnaissance sociale.

4. Un mariage d'intérêt et de raison

Cette réflexion développée par Dubar (2006) l'amène à discuter d'un article synthèse de Marie-José Legault, publié en 1988, dans lequel elle présente une définition de la profession qui réunit les professions libérales et les métiers spécialisés. Il mentionne que la profession est, selon Legault (1988), une organisation qui est en mesure de normaliser la formation, de déterminer la définition du savoir et de contrôler l'offre de travail grâce aux privilèges réservés à la profession elle-même. D'après Dubar (2006), cette définition de la profession se rapporte bien aux deux mouvements et elle a permis à Legault (1988) de déceler un point en commun qu'ont plusieurs problématiques récentes désignées pour certaines de « néo-marxistes » et pour d'autres de « néo-webériennes ».

Les premières, néo-marxistes, concernent la transformation du capitalisme concurrentiel en capitalisme monopoliste. Legault (1988) dit que cette transformation a entraîné l'union du capital et de la bureaucratisation des entreprises. Le pourcentage de l'emploi qualifié par rapport à l'emploi global s'est accru avec l'avancée technologique et la spécialisation des emplois de gestion. Cette croissance de l'emploi qualifié, souligne Legault (1988), survient dans l'emploi salarié des grandes entreprises ou des administrations bureaucratiques et nullement dans les entreprises de type entrepreneurial, c'est-à-dire celles où l'on retrouve un chef d'entreprise et des emplois indépendants. Aussi, Legault (1988) explique que l'augmentation de l'emploi professionnel salarié signifie pour les professionnels salariés qu'ils conservent le caractère hermétique de leurs savoirs qui demeure indispensable à l'entrepreneur capitaliste.

Dubar (2006) explique que devant ce constat Legault (1988) propose de distinguer plusieurs courants, dont un en particulier, qu'elle présente comme l'hypothèse d'une déprolétarianisation des professionnels salariés. Ce courant est la conséquence de la mise en œuvre d'une nouvelle forme d'administration des travailleurs par l'entreprise et concerne particulièrement le groupe de salariés qui valorisent la professionnalisation et les valeurs de l'expertise. Il fait en sorte que persiste et se renouvelle constamment le modèle de l'organisation professionnelle par la mise en commun de plusieurs caractéristiques de la forme de l'organisation professionnelle du travail avec celles de la forme de l'organisation professionnelle des salariés de type corporative.

Ce nouveau modèle de l'organisation professionnelle fait référence, pour les professionnels salariés, à un double espace, selon Legault (1988). Un premier se rapporte à l'organisation du travail à l'intérieur de l'entreprise. En fait, l'entreprise est obligée de consentir à attribuer aux professionnels salariés des espaces d'autonomie et d'initiatives. Un second se rapporte à l'organisation professionnelle à l'extérieur de l'entreprise. Il recouvre plusieurs secteurs de l'entreprise et laisse aux professionnels salariés le droit de conserver toutes les types d'associations, de construire et de sauvegarder leurs compétences et leurs capacités d'expertise. Dans ce courant, Legault (1988) affirme qu'il n'existe aucun lien important entre les postes de travail des individus et leur appartenance à un rang social. Mais c'est uniquement le lien entre les postes de travail qui peut permettre de définir les identités sociales et professionnelles des salariés.

Ce point de vue de Legault (1988), poursuit Dubar (2006), rejoint celui des chercheurs néo-wébériens, en ce sens qu'il fait référence au concept de fermeture sociale et forme les secondes problématiques. Il s'agit du mécanisme par lequel une classe sociale donnée vise à normaliser en sa faveur les règles de fonctionnement des conditions du marché devant la compétition actuelle ou potentielle des concurrents en limitant l'accès aux chances à un nombre restreint d'individus désignés par eux. C'est donc de cette manière, indique Dubar (2006), que les professionnels libéraux comme les professionnels salariés ont réussi à organiser l'utilité de la formation spécialisée et la façon d'obtenir la compétence dans de vastes domaines de pratiques sur la base des titres officiels qui ont déjà été obtenus auparavant par eux. C'est pour cela, explique le sociologue, qu'ils sont obligés de se munir d'institutions spécifiques qui détiennent le pouvoir d'exercer une autorité publique et le pouvoir d'approuver et de sanctionner leurs membres. Il est nécessaire aussi qu'il y ait des arrangements entre eux pour établir un niveau d'instruction formelle élevée et une situation reconnue dans la division sociale du travail.

D'ailleurs, rapporte Dubar (2006), les liens que ces deux catégories de professionnels ont établi entre eux proviennent de l'aptitude de chacune à écrire et à adapter des ouvrages qui vont servir de règles. Cette aptitude est particulièrement difficile, précise le chercheur, parce qu'elle doit convaincre les publics extérieurs, mais elle doit aussi convaincre les publics intérieurs, c'est-à-dire les employeurs potentiels et les autres professionnels. Tous doivent les approuver et sont obligés de croire à l'utilité du besoin auquel s'engage la profession, insiste Dubar (2006). Les discours doivent donc combiner le secteur de la pratique avec le secteur de la théorie. Autrement dit, ils doivent faire la preuve du rendement du professionnel dans la satisfaction du besoin et faire aussi la preuve de l'utilité scientifique de la discipline sur laquelle repose la profession. Ainsi, soutient Dubar (2006), c'est cette aptitude qu'ils ont à maîtriser à fond la définition d'un domaine scientifique en particulier qui est l'une des conditions essentielles pour établir et préserver la barrière symbolique qui existe entre eux et les autres professionnels, c'est-à-dire ceux qui sont déjà dans la pratique de leur activité professionnelle.

En somme, explique Dubar (2006), ces différents mouvements des professionnels ont déjà été étudiés et ont permis de mieux comprendre la socialisation professionnelle. Cependant, dans une note en bas de page, il affirme que ces études ne tiennent pas compte des arrangements individuels

qui sont indispensables pour s'engager dans une dynamique professionnelle. C'est pour cela, mentionne le sociologue, que le terme « identité » est très peu employé dans ces courants.

D'autre part, en ce qui concerne les employeurs, Dubar (2006) croit que l'avantage pour eux de reconnaître le savoir-faire et la compétence des professionnels qui ont reçu une formation est qu'ils peuvent les employer pour les fins de leur entreprise en échange d'un salaire et des possibilités de carrières intéressantes. Il explique que c'est précisément à partir de cet accord entre la reconnaissance par l'employeur d'une compétence basée sur un titre et l'engagement par le professionnel salarié que cette compétence sera mise au service de l'entreprise que sont établis les règles de gestion de la main-d'œuvre qui protègent les professionnels de la prolétarisation et maintiennent une division entre eux et les salariés n'ayant pas entrepris ou réussi à se professionnaliser. Cependant, il dit que cet accord peut toujours changer, parce qu'il est lié à l'ensemble des rapports qui déterminent la condition des professionnels qui courent toujours le risque d'une déprofessionnalisation, mais aussi la condition des non-professionnels qui souhaitent toujours se professionnaliser.

En réalité, d'après Dubar (2006), ce que veulent les employeurs c'est de bénéficier d'un personnel qui a les compétences nécessaires pour le meilleur rendement possible et faire en sorte d'obtenir ce personnel au coût le plus limité possible. Mais, il est très rare qu'ils parviennent à réaliser ces deux buts. Pour y arriver, ils doivent négocier avec leurs employés les conditions de travail et le salaire.

À l'inverse d'eux, indique Dubar (2006), les employés cherchent à mettre le plus possible en valeur leur force de travail et à réduire leur dépendance aux employeurs. En fait, ils ont les moyens de perturber le fonctionnement de l'organisation, que ce soit par l'abandon individuel de leur emploi dans l'entreprise ou par des actions collectives. Cependant, dans la majorité des cas, ils ont intérêt à négocier avec leurs employeurs de la valeur de leurs compétences et du fait qu'ils sont indispensables pour eux et leurs entreprises. Mais avant toute chose, insiste le chercheur, ils peuvent demander à l'État de certifier, de valoriser ou de rendre plus important leur titre scolaire et leur compétence professionnelle. Quant à l'État, il peut persuader les employeurs de prendre part à la formation de leurs employés et de reconnaître les titres scolaires qu'il leur remet à la fin de cette formation.

Ainsi, le résultat de toutes ces discussions entrecroisées entre ces différents groupes d'individus (professionnels, employeurs, comités, etc.), qui ont des intérêts et des idées opposés, mais qui doivent cependant parvenir à s'entendre mutuellement, est l'élaboration d'un programme et d'une période de formation pour attribuer à tous ceux qui le réussissent un titre. Cependant, Dubar (2006) affirme que ces discussions sont de plus en plus décentralisées et se poursuivent à différents niveaux avec de nombreux partenaires comme l'entreprise, la spécialité professionnelle, la région, la population, etc. Elles sont dépendantes des idées de la compétence de chacun des individus et de leurs façons de faire, qui se rapportent à l'histoire du développement des entreprises, des spécialités et des populations.

Cet éclatement de la discussion, signale Dubar (2006), rend plus compliquée la définition des règles professionnelles collectives et engendre le risque d'établir une grande quantité de règlements légaux qui seront de moins en moins mis en application. En fait, soutient le chercheur, pour que les discussions entre ces différents groupes arrivent à des compromis qui réglementent en même temps les demandes imposées par les employeurs, les compétences des employés et l'autorisation par l'État, il faut que tous arrivent à bâtir des secteurs d'activités communs à partir de leurs différentes façons de faire. Ils doivent donc s'associer et s'entendre, dans des échanges positifs, sur une activité commune (le fonctionnement du travail) et sur des idées communes (un modèle de la compétence) pour produire des programmes de formation les mieux adaptés possibles aux disciplines concernées.

Finalement, Dubar (2006) explique que ces programmes de formation peuvent, entre autres, se limiter à l'équipe de travail, l'entreprise, la fonction, le domaine professionnel ou la discipline et ils sont composés de trois processus. Le premier se rapporte à la formation initiale et continue des compétences et consiste à inculquer un savoir formalisé, un savoir-faire et une expérience. Le deuxième se rapporte à la création et la transformation des emplois ainsi qu'à leur réglementation dans des structures d'emploi. Le troisième, termine Dubar (2006), se rapporte à la reconnaissance des compétences, qui est le résultat du fonctionnement des relations professionnelles.

5. En quête d'une identité de métier

Au terme de cet ouvrage, Claude Dubar (2006) a repris les résultats d'un ensemble de recherches centrées sur les entreprises qui ont été effectuées au début des années soixante et à la fin des

années quatre-vingts. Il en a effectué l'analyse en terme d'identité professionnelle. Il dit que dans toutes les entreprises observées sur les nouveautés en ce qui a trait à la formation, il se propage une image de la compétence qui renferme à peu près les quatre mêmes composantes :

1) La définition et l'organisation de cette compétence ne sont plus l'emploi, la corporation et la spécialité, mais l'entreprise et son activité principale.

2) Le but de cette compétence est de connaître à fond un poste de travail, dont la charge comporte une capacité d'adaptation allant de l'aptitude à remplir plusieurs responsabilités jusqu'à la multiplication des tâches reliées à cette même charge.

3) Une exigence de plus en plus souvent contenue dans cette compétence est la compréhension générale des méthodes, c'est-à-dire une connaissance intellectuelle minimale des techniques utilisées et de leurs enchaînements. Il ne s'agit plus de respecter uniquement des façons de faire, ajoute Dubar (2006), mais de comprendre à quoi elles servent pour être en mesure d'affronter les imprévus et de les améliorer continuellement.

4) Un aspect indispensable de cette compétence se rapporte à l'habileté de gestion de la part des salariés caractérisée par le souci du compte d'exploitation, l'amélioration de la qualité, la gestion des stocks, le respect des délais, etc.

Ces représentations produisent le travailleur de l'avenir, selon Dubar (2006), qui, dans la majorité des cas, n'est plus nommé un travailleur, mais un opérateur, un collaborateur, un polyvalent et même un technicien. Aussi, elles servent à construire des identités virtuelles qui forment des compétences qui sont attendues et auxquelles sont comparés les employés déjà en place dans l'entreprise. C'est peu à peu en devant faire face à ces identités virtuelles, souligne Dubar (2006), que les employés déjà en place se retrouvent dans l'obligation de faire ou de ne pas faire la démonstration de leurs identités réelles.

En fait, la plupart des employés qui se rapportent à cette identité sont des diplômés de l'enseignement technique, d'après le sociologue. Ils exercent des fonctions très répétitives comme

monteurs, ouvriers de fabrication, opératrices de saisie, etc., mais certains d'entre eux exercent des fonctions plus autonomes comme régisseurs, ouvriers d'entretien, employés de bureau, etc. Tous se définissent à partir d'un métier en lien avec leur formation initiale et prévoient monter les échelons reliés à leur spécialité, qui impliquent une évolution alliant de façon différente l'ancienneté et le perfectionnement dans leur spécialité.

Aussi, le lien qu'ils ont avec la formation permet de mieux comprendre ce sentiment de blocage fortement intégré à leur identité, indique Dubar (2006). Ils sont tous pour la formation, même que la majorité d'entre eux ont suivi des formations continues depuis leur arrivée au travail. Mais, il s'agit presque uniquement de cours de perfectionnement techniques mis sur pied à l'intérieur de l'entreprise qui portent sur leur spécialité. Leur principal repère est le système d'enseignement technique tel qu'ils l'ont connu lorsqu'ils ont fait leur formation initiale et leur perception de la formation est qu'ils l'associent de près à l'avancement.

C'est pour cela, explique Dubar (2006), qu'ils ne comprennent pas l'utilité des nouvelles formations qui sont recommandées par leur entreprise et qui favorisent les différents aspects de la formation générale. En plus, ils s'opposent fortement à l'idée de cours en dehors des heures de travail, parce qu'ils ne sont pas liés, selon eux, à une possibilité d'avenir. Ils se retrouvent donc devant un double blocage : l'un correspond à une formation générale qui n'est pas clairement liée à des connaissances techniques spécialisées et qu'ils considèrent comme étant les seuls profitables pour leur fonction. L'autre représente le désir d'une participation volontaire et d'un investissement personnel dans des formations d'entreprise qui ne sont pas reliées à des échelles de progression d'emploi.

C'est pourquoi, poursuit Dubar (2006), ils gardent un rapport très ambigu aux nouvelles lignes de conduite adoptées par l'entreprise. Elles leur semblent complètement en désaccord avec le système de valeurs et de croyances qui avait mené à la construction (souvent fragile) de leur identité pour soi, sur la base de leur formation initiale. Mais, les règles du jeu ont changé et ils ne sont pas capables d'abandonner celles auxquelles ils s'étaient identifiés dans le passé, parce que les nouvelles règles leur semblent difficiles à comprendre, risquées et même redoutables pour eux.

De plus, Dubar (2006) énonce que cette menace leur semble plus claire lorsqu'ils sont mis en compétition avec de jeunes employés qui possèdent des diplômes plus élevés et qui ne s'associent plus à leur identité de métier. Leur principal souci est alors de s'affermir dans leur poste et dans leur fonction, afin d'éviter de se faire blâmer sévèrement par leurs supérieurs. Ils adoptent une attitude de collaborateur et attendent que les événements surviennent avant d'agir. Ils suivent des formations sans trop y croire et ils multiplient les gestes de bonne volonté. D'après Dubar (2006), ils sont partagés d'une certaine façon : ils persistent à croire à un avancement dans leur spécialité et à défendre, au fond d'eux-mêmes, une identité de métier, jouant ainsi à ce qu'il appelle les acteurs de la nouvelle compétence, sans simuler et en ignorant ce qu'ils pourront en retirer par la suite.

En fait, soutient Dubar (2006), ces employés, qui se définissent comme bloqués, mentionnent qu'ils ont des rapports difficiles avec le personnel de direction. Ils ne se sentent plus appréciés dans leur travail et affirment qu'ils sont mécontents d'être ramenés à de simples rôles d'exécutants. D'autant plus que leur insatisfaction s'accroît à l'idée que cette reconnaissance a déjà été présente dans le passé et qu'elle leur avait permis de protéger, même de renforcer cette identité de métier et cela, malgré l'embauche de nouveaux travailleurs dans leur réseau. Ils ont le sentiment de s'investir beaucoup dans l'entreprise et disent que leur salaire, en particulier celui qui provient d'une marque de reconnaissance pour leur travail, est insuffisant.

Cette situation démontre bien, selon Dubar (2006), que la construction d'une identité de métier se caractérise par une sorte d'arrangement personnel (transaction subjective) qui permet de continuellement se confirmer — à soi-même — son évolution, qui est perçue comme la maîtrise graduelle d'une spécialité et qui est toujours vécue comme un art. Elle se caractérise aussi par des confirmations concrètes (transaction objective) de la part d'un groupe professionnel qui possède ses propres méthodes ou façons de faire.

Pour Dubar (2006), le fait que les corporations ont subsisté à travers toute l'histoire industrielle démontre à quel point l'identité de métier est une composante des groupes d'action collective (en particulier syndicale). Elle s'est montrée capable de résister et de se perpétuer à travers toutes les sortes de spécialisations du travail et des entreprises. C'est sans doute parce qu'elle correspond à une des formes de liaison les plus stables entre l'identité pour soi (à travers la conception de

l'apprentissage entraînant l'ascension apprenti – compagnon – maître et la transmission d'une culture de métier à travers les générations) et l'identité pour autrui (à travers les représentations des rapports professionnels qui ont été établis à partir de l'ensemble des règlements des organisations patronales et syndicales) qu'elle constitue un lien étroit et durable d'un arrangement personnel de l'individu (transaction subjective) qui lui permet de développer la certitude pour lui-même de son identité et des confirmations concrètes de la part du groupe professionnel (transaction objective) lui donnant les preuves que ce développement identitaire s'effectue de manière autonome.

Dans toutes les analyses historiques ou sociologiques concernant la reproduction des identités de métier, soutient Dubar (2006), les chercheurs mettent l'accent sur la grande importance de la reconnaissance, autant de la part des pouvoirs publics, c'est-à-dire de l'État, que de la part des populations, c'est-à-dire les clients du groupe professionnel. Parce que, pour qu'une identité de métier survienne et se perpétue, il faut qu'un groupe professionnel existe dans la société. Le syndicalisme a longuement rempli ce rôle d'acteur collectif dans divers secteurs et domaines professionnels particulièrement stratégiques. Il peut toujours tenir ce rôle dans la reconnaissance des identités virtuelles dans l'avenir. Cependant, pour que cette reconnaissance produise des identités, il faut qu'apparaisse un espace social dans lequel les groupes professionnels se procurent leur reconnaissance, non seulement auprès des employeurs, mais aussi auprès de l'État et de tous ceux qui profitent de leurs services.

D'après Dubar (2006), l'entreprise ne peut à elle seule former un espace adapté pour la confirmation de cette forme d'identité. La reconnaissance des compétences professionnelles nécessite une attestation de l'État, mais la formation continue ne la certifie qu'en partie. La reconnaissance de l'utilité sociale de ces métiers, qui ont connu des transformations, doit aussi être visible auprès du public. Mais, à l'heure actuelle, ces conditions sont loin d'être respectées. C'est pour cela, mentionne le sociologue, que les individus décidés à s'engager dans ce processus identitaire ne sont pas capables de trouver les appuis qui sont indispensables à leur reconnaissance sociale. Ils ont tendance à s'enfermer dans l'entreprise et à concentrer leur intérêt sur la hiérarchie directe, bloquant ainsi la construction d'espaces sociaux de reconnaissance. En plus, le déclin des syndicats réduit la manifestation collective pour des revendications identitaires. La référence au métier reste, la plupart

du temps, uniquement défensive, ce qui augmente les luttes potentielles avec les dirigeants en faveur de la modernisation de l'entreprise.

Les identités virtuelles des métiers actuelles, indique Dubar (2006), axées sur la maîtrise des savoirs techniques et la reconnaissance des compétences professionnelles se distinguent des anciennes identités virtuelles des métiers par un trait particulier : elles ne seront plus exclusives aux hommes et elles ne pourront plus inclure, selon les termes qu'il a repris de Christophe Dejours (1988), la normopathie virile, qui est associée aux systèmes de croyances pour justifier les métiers. Ces systèmes de croyances sont historiquement liés à la construction sociale des rapports d'exploitation entre les sexes et à la défense contre la souffrance dans les milieux de travail, explique Dubar (2006). Ils sont aussi liés à la division entre les sexes qui valorise le travail des hommes (virilité, force, courage, etc.) et dévalorise celui des femmes (répétition, détail, finition, etc.). Ils ont été créés à partir de la conception de la nature de chacun des sexes pour établir l'identité propre à chacun.

Ainsi, la construction des anciennes identités de métier (mineurs, ouvriers du bâtiment, camionneurs, etc.) supposait la construction sociale de la virilité, c'est-à-dire l'obligation pour les hommes de faire la démonstration de leur virilité. C'est pour cela, précise Dubar (2006), que l'identité virile normopathe est caractérisée par C. Dejours (1988) de fausse identité. Elle constitue pour Dejours (1988) une sorte d'uniforme ou d'enveloppe protectrice qui a la forme de directives à respecter à la lettre, présentant peu de différences d'un homme à l'autre. Par conséquent, ces identifications qui, essentiellement, sont des croyances rendent plus difficile, même impossible la construction de rapports de reconnaissance entre les individus, en particulier s'ils sont de sexes différents, signale Dubar (2006), parce qu'un sexe est toujours considéré comme inférieur par sa nature à l'autre sexe dans la sphère domestique.

Mais, l'arrivée massive des femmes sur le marché du travail et leur accès grandissant, malgré les inégalités persistantes, dans les programmes de formation professionnelle font que l'identité masculine des jeunes générations d'hommes s'avère plus difficile à reproduire à partir des systèmes de croyances des métiers et de la conception selon la nature des sexes. Cette difficulté est attribuable au fait que ces schèmes de pensées et de comportements sont aujourd'hui sujets à la moquerie et à la contestation. Enfin, pour Claude Dubar (2006), la construction des nouvelles

identités de métier ne se fera plus désormais par des moyens défensifs, c'est-à-dire à partir de croyances pour justifier le métier, mais plutôt par des moyens offensifs, c'est-à-dire par un échange mutuel entre les individus des deux sexes qui vont se reconnaître comme des collègues de travail dans une activité professionnelle et évolutive.

6. Faire cavalier seul dans la fonction publique

Dans un autre ouvrage, produit en 2005 avec Pierre Tripier, intitulé *Sociologie des professions*, Claude Dubar explique que dans la fonction publique le lien avec la carrière et la formation n'est pas le même pour toutes les équipes de travail ainsi que pour tous les membres d'une même équipe. Il diffère, par exemple, selon la place de l'équipe dans la hiérarchie, selon le poste qu'occupe chacun des membres dans les services centraux ou les services externes, etc. Dubar et Tripier (2005) disent qu'on rencontre toujours dans une équipe de travail une variété de carrières et de liens avec la formation, selon le diplôme initial, le sexe, la région d'origine, etc. En réalité, les différences entre les professions des employés de la fonction publique se distinguent par leur appartenance à tel ou tel ministère (ou administration) et au poste de travail qu'ils occupent, plutôt qu'à leurs fonctions techniques comme dans le privé.

D'autre part, Dubar et Tripier (2005) ajoutent que les employés qui occupent des positions plus élevées dans la hiérarchie critiquent et se plaignent plus de leurs conditions de travail que ceux qui occupent des positions inférieures. Même s'ils sont les moins souvent syndiqués, les employés des rangs inférieurs (qui sont en majorité des femmes) se disent satisfaits de leurs conditions et n'expriment aucune exigence particulière. En fait, c'est qu'ils sont peu informés des décisions concernant l'organisation, soutiennent Dubar et Tripier (2005). Ceci se voit dans leurs propos qui tournent principalement autour de l'équipe de travail, des tâches quotidiennes, des liens avec le ou la responsable de l'équipe et les collègues de leurs milieux.

Aussi, Dubar et Tripier (2005) mentionnent que les fonctionnaires qui occupent des positions inférieures se retrouvent à l'extérieur des jeux de pouvoir dans l'organisation, parce que leurs services sont divisés en diverses catégories et que la communication entre eux est réduite. Cette situation a pour effet qu'ils évoluent en vase clos, qu'ils ont une forte dépendance hiérarchique et

qu'ils n'ont recours qu'aux syndicats pour accéder à l'information et aux lieux de décision. C'est pour cela qu'ils ont une forte tendance à se réfugier derrière les règlements officiels. En fait, précisent Dubar et Tripier (2005), ils ignorent les procédures efficaces pour obtenir de l'information et par conséquent, ils demeurent toujours dépendants de celui ou celle qui dirigent le service. Ils mettent en valeur ce lien direct avec lui ou elle, ainsi que l'atmosphère du service et une fois qu'il est bon, ils s'estiment satisfaits de leurs conditions de travail.

À l'inverse des fonctionnaires des positions supérieures qui n'hésitent pas à se mobiliser et à s'impliquer dans les jeux de pouvoir, Dubar et Tripier (2005) sont d'avis que les fonctionnaires des positions inférieures ne se plaignent pas, parce qu'ils n'ont pas l'ambition de s'élever dans la hiérarchie comme ceux des positions supérieures. Ils préfèrent faire cavaliers seuls en s'investissant davantage dans leurs services, plutôt que dans les jeux de pouvoir de l'organisation. C'est le cas entre autres, selon les deux chercheurs, des professionnels de l'accueil qui forment entre eux une équipe de travail qu'ils dirigent eux-mêmes.

Partageant la même conception du métier, leurs activités professionnelles se caractérisent par une surcharge de travail et un engagement personnel qui excèdent leurs responsabilités et leur horaire de la journée. C'est de cette manière qu'ils se construisent une identité collective identique, précisent Dubar et Tripier (2005). Même que c'est par des discussions continues dans le local de repos (dans le cas des enseignants) ou autour de la machine à café (dans le cas des intervenants sociaux), puis en dehors du milieu et des heures de travail qu'ils construisent plus particulièrement cette identité.

Pour Dubar et Tripier (2005), cette forme d'identité est différente de l'identité qui correspond aux statuts des enseignants ou de celle qui se rapporte aux statuts et aux qualifications des travailleurs sociaux et des employés réguliers. Parce qu'elle suppose à la fois une identification à la mission, une reconstruction de règles particulières comme de favoriser la relation directe, faire du travail d'équipe, de s'investir auprès des personnes, etc. Ainsi, cette forme d'identité permet aux professionnels de l'accueil, d'une part, de donner un sens à leur activité et de se protéger des jugements défavorables qu'ils subissent souvent des autres. D'autre part, de transformer un travail administratif routinier en un engagement contre l'exclusion, ce qui a pour effet de changer complètement les mauvaises opinions des autres envers eux.

D'ailleurs, pour expliquer comment certains individus en viennent à construire cette forme d'identité, Dubar et Tripier (2005) rapportent les propos de Pierre Bourdieu (1989) dans leur analyse. Bourdieu (1989) affirme que l'école est un réel système social qui dirige et gère la façon d'inculquer le capital économique, culturel et symbolique aux individus. D'après Bourdieu (1989), c'est à l'école que s'effectuent les échanges entre les structures sociales et les structures mentales des individus. Dès qu'ils entrent à l'école, stipule Bourdieu (1989), les rapports entre les individus, c'est-à-dire le personnel, les enseignants et les élèves deviennent scolaires et par conséquent, ils sont considérés comme tout à fait normaux.

Ces rapports instaurent, selon lui, la catégorisation, la perception et la division du monde et assurent la reproduction des caractères et des comportements sociaux, qui sont également divisés, hiérarchisés et rendus normaux par le système scolaire. Ainsi, c'est en franchissant les étapes du système scolaire et à travers toutes les expériences vécues durant ce cheminement que les individus constatent et intériorisent graduellement les caractères et les comportements de cette distinction sociale. Plus tard, dans la fonction publique, les fonctionnaires des positions supérieures et les fonctionnaires des positions inférieures ne font qu'imiter les traits de caractère reliés à leur poste et ils manifestent, dans leur secteur professionnel, la hiérarchie et les comportements qui ont été créés et rendus normaux dans le secteur scolaire.

CHAPITRE IV

QUESTION ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Le métier d'éducateur à l'enfance, exercé majoritairement par des femmes, demeure encore aujourd'hui peu reconnu par l'État et le public en général, malgré l'implantation depuis 1997 au Québec d'un programme de formation technique en éducation à la petite enfance. Les études sur le métier et les interventions des éducateurs à l'enfance sont très rares ou inexistantes. La plupart d'entre elles font la description du métier et de la situation des éducateurs en général et ne s'attardent qu'en seulement quelques lignes ou en un court point, tout au plus, au cas particulier des hommes éducateurs à l'enfance.

Ce qui ressort, entre autres, de ces recherches est la portée de la construction identitaire des éducateurs sur l'aboutissement de leur trajectoire professionnelle. Le sociologue Daniel Verba (1998) croit que parmi tous ceux et celles qui ont choisi de pratiquer le métier d'éducateur à l'enfance, certains présenteraient une trajectoire caractérisée par des expériences familiales douloureuses, en particulier liée à un père toujours absent ou à une autorité abusive et par un parcours scolaire passable ou médiocre. Choisir de travailler auprès des enfants serait le résultat de toute cette souffrance et apparaîtrait pour eux comme le seul moyen d'éviter de faire face au monde des adultes en tant que monde de pouvoir.

Mais quelles que soient les raisons pour lesquelles des hommes optent pour le métier d'éducateur à l'enfance, il apparaît que ce métier est difficile à exercer et que plusieurs, incluant les femmes, finissent par être rebutés par sa pratique. En effet, Gillian Doherty et Barry Forer (2004) rapportent dans leur étude pancanadienne que tous les services de garde à l'enfance au Canada rencontrent des difficultés à recruter et à maintenir en place leur personnel éducateur. Ils disent que c'est au moment où ils comprennent que le métier est trop compromettant pour leur santé physique et mentale, que plusieurs d'entre eux planifient d'abandonner pour se réorienter vers des professions connexes ou dans une autre carrière, plus reconnue et mieux rémunérée.

Pour analyser l'expérience familiale et scolaire et le parcours des hommes qui optent pour le métier d'éducateur à l'enfance, il me semble essentiel de me questionner aussi sur le rôle que joue le genre

dans leurs trajectoires individuelles. Suivant les analyses et réflexions développées par Simon Louis Lajeunesse (2008) sur l'identité de genre et la pratique sportive, il m'apparaît pertinent de suivre cette même piste pour éclairer la construction de l'identité de genre des éducateurs. Lajeunesse (2008) soutient, d'une part, que, traditionnellement dans les familles québécoises, ce sont les pères qui décident et qui incitent les jeunes garçons à choisir de pratiquer un sport, en particulier le hockey. La pratique d'un sport permet aux jeunes garçons de renforcer le lien familial, de se construire un lien de filiation avec tous les membres masculins tout en instituant les rituels masculins et de se tailler une bonne place dans la société. D'autre part, Lajeunesse (2008) s'est intéressé aux comportements qu'adoptent les professeurs d'éducation physique à l'égard des garçons à l'école secondaire. Ils encouragent l'expression de l'agressivité dans les sports et agissent peu lors de conflits dans les vestiaires, contribuant ainsi à laisser toute la latitude aux garçons pour créer une séparation entre eux et établir la hiérarchie masculine à la manière forte.

On retrouve une description de cette construction de la hiérarchie masculine dans les ouvrages de Daniel Welzer-Lang (2000, 2004) sur « la-maison-des-hommes ». Nommée ainsi pour illustrer les différents lieux où se regroupent les garçons, les adolescents et les hommes pour construire le genre masculin. Ce sont les plus vieux qui, par des actes de violence, apprennent aux plus jeunes le respect de la hiérarchie et des règles de conduite appropriées au sexe masculin et à la sexualité masculine. Le sport est la principale activité où les garçons apprennent les codes et les rituels de la masculinité, dont le plus important est que tous sont obligés d'endurer les souffrances physiques et psychologiques en silence. Le but de tout cela est d'éliminer tous les aspects et les caractères féminins en eux et de faire sorte, de ne jamais être associé en quoi que ce soit aux femmes. Toutefois, Welzer-Lang (2000, 2004) mentionne que certains hommes décident malgré tout de ne pas adhérer à cette forme d'identité comme, entre autres, de jeunes militants antisexistes et des hommes croyants, militants chrétiens et humanistes, issus de la classe moyenne et supérieure.

Cette liberté d'adhérer ou non au modèle masculin « standard » provient du fait que certains hommes disposent des ressources familiales et scolaires, mais que d'autres en sont privés et c'est cette période où les hommes construisent leur identité de genre qui constitue l'étape décisive dans l'issue de leur avenir professionnel. Dans un de ses ouvrages sur la sociologie des professions, Claude Dubar (2006) s'est penché sur la construction de l'identité professionnelle, qui s'amorce par

la construction d'une identité sociale. Elle s'effectue lors du passage, tout d'abord dans la famille, par la forme d'encadrement qu'adoptent les parents pour éduquer leurs enfants, qui découle de la position sociale et des conditions de travail, en particulier celles des pères, puis à l'École, par le degré de réussite scolaire des enfants, qui est influencée directement par les diplômes des parents. Selon Dubar (2006), c'est dès l'âge de cinq ans et durant toute la vie que chaque individu peut choisir la trajectoire qu'il veut suivre pour parvenir au but qu'il s'est fixé pour l'avenir en acceptant ou en refusant l'identité qui lui a été attribuée par autrui et l'identité qu'il a héritée.

Le choix de sa propre trajectoire n'est pas chose simple, parce que les expériences vécues dans le parcours impliquent souvent des remises en cause. Pourtant, ce choix est déterminant pour chacun dans l'issue de la construction de son identité professionnelle. Les résultats de cette étude de Hughes (1958), discutés par Dubar (2006), mettent en évidence les difficultés rencontrées par les individus qui débutent dans une nouvelle profession et ont permis au sociologue de distinguer trois processus de construction de l'identité professionnelle.

Le premier peut être vécu comme un choc par l'individu, parce qu'il est encore un non-initié dans la profession. C'est un moment décisif dans sa construction identitaire, car en s'identifiant graduellement à son nouveau rôle, il est forcé de choisir de poursuivre ou d'abandonner la profession. Le deuxième est une dualité que vit l'individu entre le modèle idéal qu'il s'est fait de la profession et celui de sa pratique. Le principal moyen qu'il utilise pour gérer cette dualité est de se joindre à l'équipe de référence et d'assumer plusieurs rôles. Le troisième est la transformation définitive de l'individu qui réussit à renoncer, à refouler et à changer ses idées sur l'équipe de travail, car il a pris conscience de ses compétences, de ses préférences et dégoûts avec ses chances de succès.

Ces recherches permettent de tirer plusieurs conclusions qui se rapportent à la trajectoire des hommes. Le genre masculin est construit à partir d'un modèle masculin inculqué aux garçons, notamment par les pères. Ce modèle est soumis à un cadre éducationnel adopté par les familles qui est soit rigoureux, flexible, permissif ou absent et il est en lien avec le statut social du père. Au Québec, comme le décrit Lajeunesse (2008), l'éducation par le sport est encore ce qui domine dans les familles et les écoles. Elle est considérée comme la condition de la construction d'une « vraie »

identité masculine. Donc, cela signifie que la trajectoire de la majorité des hommes québécois est marquée par la culture du sport. Cela signifie aussi que certains d'entre eux, comme les hommes éducateurs à l'enfance, ont dû modifier ce modèle d'identité masculine dans leur trajectoire pour s'adapter et se conformer à un autre modèle de genre dans la construction de leur identité professionnelle.

Une question me servira de point de départ pour comprendre quelles stratégies ces hommes éducateurs à l'enfance ont adoptées pour reconstruire leur « nouvelle » identité : **comment s'articulent ensemble l'identité de genre et l'identité professionnelle dans le parcours individuel et l'expérience de travail des éducateurs masculins en service de garde à l'enfance?**

Deux hypothèses me permettront de vérifier quels moyens ont utilisés ces hommes pour effectuer ces changements de leur identité de genre et comment ils sont parvenus à construire leur identité professionnelle dans un secteur féminin comme l'éducation de la petite enfance :

1) Je fais d'abord l'hypothèse que cette articulation s'avère difficile dans l'expérience de travail des hommes éducateurs, plus particulièrement dans le contexte de leurs rapports avec leurs collègues de travail et avec les parents d'enfants;

2) Je fais en second lieu l'hypothèse que les hommes ne profitent que de très peu et même, ne disposent pas de modèles masculins pour remplir ce rôle. Ils sont donc éventuellement amenés, à travers leurs tâches quotidiennes, à adopter des modèles de comportements assignés plutôt aux femmes dans notre société et avec lesquels ils risquent de ne pas être à l'aise et même de se sentir dévalorisés dans la mesure où ils ne parviennent pas à concilier leur identité de genre avec les tâches qu'ils doivent accomplir quotidiennement.

Pour parvenir à répondre à cette question de recherche, et à vérifier ces hypothèses, je m'efforcerai de répondre à certaines questions :

1) Qu'est-ce qui motive les hommes à choisir cette carrière en particulier?

- 2) Comment les hommes éducateurs considèrent-ils être perçus par les autres dans leur choix et leur pratique?
- 3) Qu'est-ce qui motive les hommes à poursuivre ou non leur carrière à la petite enfance?
- 4) Qu'est-ce qui caractérise le parcours et les représentations de ceux qui œuvrent toujours comme éducateurs par rapport à ceux qui ont quitté la profession?

Dans un premier temps, je m'efforcerai de répondre à toutes ces questions pour être en mesure de faire une analyse avec les informations recueillies qui auront pour but de mieux comprendre la manière dont se construit l'identité du genre masculin et l'identité professionnelle des hommes éducateurs à l'enfance dans la région de Québec.

Les objectifs poursuivis au terme de cette recherche sont :

- 1) Connaître les aspirations qui ont conduit les hommes à choisir cette activité professionnelle pour en faire une carrière ou à abandonner le projet.
- 2) Connaître le parcours qui a amené ces hommes à persister, à se réorienter dans un domaine connexe ou à renoncer et faire le choix d'une autre activité professionnelle.
- 3) Connaître la perception des éducateurs des tâches de travail quotidiennes.
- 4) Apprendre comment les éducateurs sont parvenus à s'intégrer dans le milieu de garde.
- 5) S'informer sur la perception des éducateurs du regard que portent sur eux les parents, les enfants et leurs collègues de sexe féminin.
- 6) S'informer sur le regard que les éducateurs portent sur eux-mêmes.
- 7) Connaître le point de vue des éducateurs des conditions de travail.

8) Connaître le point de vue des éducateurs sur la reconnaissance, la rémunération et le statut social de cet emploi.

CHAPITRE V

MÉTHODE DE RECHERCHE

1. Stratégie d'enquête

Comment les hommes éducateurs ont-ils construit dans leur parcours leur identité masculine et leur identité professionnelle pour être amenés à choisir d'exercer le métier d'éducateur à l'enfance et comment vivent-ils cette expérience professionnelle au plan du genre? Pour arriver à répondre à cette question, j'ai choisi de recourir à une démarche d'enquête qualitative avec des entretiens individuels, laquelle me semblait la plus appropriée, puisqu'elle m'a permis de rencontrer ces hommes dans un cadre où ils ont pu s'exprimer et me raconter leurs expériences vécues au fil de leur trajectoire personnelle de façon à ce que je puisse éclairer ce qui les a amenés à faire ce choix de carrière.

2. La collecte des données

J'ai choisi de recourir à l'entrevue semi-dirigée pour mener cette enquête, ce qui a consisté à amener les participants à parler à la fois sur un certain nombre de thèmes ou de questions prédéterminées, qui ont été les mêmes pour tous, tout en laissant à chacun d'entre eux la possibilité d'organiser son histoire à sa manière. Cela m'a permis par la suite de savoir ce qui a été important ou déterminant pour eux dans leur parcours et leur expérience. Ces hommes, qui, pour la plupart au moment où j'ai effectué cette recherche, étaient demeurés dans la fonction et exerçaient toujours le métier d'éducateur, ont été en mesure de me raconter les situations et les événements qu'ils ont vécus dans leur pratique quotidienne et de m'expliquer comment ils sont parvenus à franchir les difficultés qu'ils ont rencontrées dans leur parcours professionnel et qui ont été des étapes décisives dans la poursuite ou l'abandon de leur carrière.

Avec l'accord des participants, les entrevues ont été enregistrées comme le recommandent Beaud et Weber (1998). L'enregistrement a facilité mon écoute des participants. Il m'a permis de conduire en toute liberté mes entrevues et de mieux établir une relation de confiance avec les participants. En les réécoutant et retranscrivant les entrevues par la suite, les enregistrements m'ont permis en fin de

compte d'aller plus en profondeur dans l'analyse du parcours individuel et professionnel des participants à ma recherche.

3. Le choix des participants

J'ai sélectionné des services de garde à l'enfance dans divers milieux de la ville de Québec où l'on retrouve des hommes éducateurs travaillant à plein temps. Kauffman (1996) et les auteurs Beaud et Weber s'entendent pour dire que le nombre de participants à la recherche a peu d'importance. Dans le cadre de cette recherche, je souhaitais recueillir suffisamment d'informations pour répondre à toutes les questions et atteindre tous les objectifs et j'ai conduit les entrevues jusqu'à ce que j'observe suffisamment de redondances dans les propos des participants, ce qui a totalisé treize rencontres avec des hommes éducateurs à l'enfance, dont trois anciens éducateurs qui ont quitté le métier et qu'il m'a paru pertinent d'interroger pour comparer leurs parcours et leurs expériences avec ceux qui sont demeurés à leurs postes.

4. Le schéma d'entrevue

Un schéma d'entrevue (annexe B) m'a été nécessaire pour réaliser les entretiens. Ce schéma comporte une succession de questions qui vont chercher des contenus implicites et explicites dans les discours des participants. Comme l'affirme Kauffman (1996), les questions initiales sont très importantes, parce qu'elles donnent l'accent à l'entrevue. Elles doivent servir à briser la hiérarchie et le malaise ressenti au début par les participants. Kauffman (1996) affirme aussi que le ton de l'entrevue doit ressembler à celui d'un dialogue entre deux personnes et non à celui d'un questionnaire qu'on administre à des participants.

J'ai opté pour l'emploi de la formulation « tu » plutôt que pour la formulation « vous » dans les questions, étant donné que j'ai moi-même évolué durant plusieurs années dans le même milieu que les participants, il me semblait clair que le tutoiement est la manière la plus appropriée pour discuter avec eux. Grâce au tutoiement, il m'a effectivement été plus facile de maintenir l'aisance et le dialogue dont parle Kauffman (1996) tout au long de l'entrevue avec chacun d'eux. Je me suis efforcée enfin de rendre mon schéma d'entrevue le plus cohérent possible avec le sujet de ma recherche, de m'en tenir à l'essentiel et de rejeter ce qui est inutile.

Le schéma d'entrevue a servi uniquement à me guider dans les échanges avec les participants, étant donné que les participants et moi sommes rapidement parvenus à établir un bon rapport et à avoir un échange dynamique. Il est divisé en trois parties : 1) la construction de l'identité masculine, 2) la construction de l'identité professionnelle, 3) les projets et la manière dont les participants entrevoient leur avenir.

La première partie du schéma d'entrevue se rapporte à la construction de l'identité masculine dans le parcours familial, scolaire et sportif des hommes éducateurs à l'enfance. Les questions qui composent les différents sujets de cette partie s'intéressent aux motivations des participants. D'abord, une seule question informe sur le contexte et les raisons qui les ont entraînés à faire le choix d'exercer leur métier. Puis, les autres questions concernant leur trajectoire familiale scolaire et sportive visent à comprendre la manière dont les participants ont construit leur genre.

Cette série de questions a amené les participants à faire le récit de leur vie, à remonter jusqu'à leur enfance pour raconter les types de liens et de rapports qu'ils ont entretenus avec chacun des membres de leur famille dans un premier temps et avec leurs amis, leurs professeurs, les membres du personnel qu'ils ont connus dans les milieux scolaires qu'ils ont fréquentés dans un deuxième temps. Raconter leur histoire librement a permis aux participants de sélectionner les aspects de leur histoire qui leur semblaient pertinents ou qui ont marqué leur trajectoire, en particulier ceux qui ont été déterminants dans le choix de leur métier.

La deuxième partie du schéma d'entrevue s'intéresse à la façon dont les participants ont construit leur identité professionnelle, qui constitue, comme il a été déjà dit plus tôt, le prolongement de la construction de l'identité de genre. Parce qu'il est plus courant de voir les hommes se diriger et occuper des fonctions traditionnellement masculines, il m'est apparu pertinent de tenter de savoir comment les participants sont parvenus à faire leur place dans un secteur féminin, comment ils vivent le fait d'être un homme dans des équipes féminines et quels changements ils ont dû apporter à leur identité ou à leur comportement pour arriver à s'adapter aux tâches et aux responsabilités et réussir à poursuivre leur pratique de cet emploi.

Les sujets traités dans cette deuxième partie de l'entretien se rapportent aux expériences que font les hommes du métier d'éducateur à l'enfance, aux perceptions et représentations qu'ils ont de leur entourage et du milieu, ainsi que des expériences personnelles qu'ils ont vécues dans leur pratique. La première série de questions concernant les expériences professionnelles des participants vise à informer sur ce qui caractérise le métier d'éducateur à l'enfance et son activité quotidienne. Les trois premières questions ont permis aux participants de donner une description détaillée de leurs expériences à leur arrivée dans la fonction d'éducateur, particulièrement celles concernant les responsabilités et les tâches de travail à accomplir dans ce domaine. Les deux autres questions ont permis aux participants d'expliquer la nature des liens, des relations et des échanges qu'ils entretiennent avec les directeurs (trices), les collègues de travail, les enfants et de leurs parents.

La deuxième série de questions a trait aux perceptions et aux représentations des autres et des participants eux-mêmes concernant le métier d'éducateur à l'enfance et de sa pratique. Les trois premières questions visent à renseigner sur les attitudes qu'adoptent les participants devant ce que pense ou dit l'entourage de leur milieu au sujet de leur pratique professionnelle et sur la vision des participants de leur métier ainsi que sur la manière dont celle-ci s'est transformée au cours de leur pratique. Les trois questions suivantes visent à connaître et à comprendre, du point de vue des éducateurs, ce que sont les avantages d'avoir des hommes dans ce métier, les impressions des participants concernant les tâches de travail à accomplir, ainsi que la manière dont ils perçoivent l'opinion qu'entretient le public à l'égard de leur pratique.

La troisième série de questions porte sur les expériences personnelles des participants en lien avec leur pratique professionnelle. Les quatre premières questions ont amené les participants à s'exprimer sur la manière dont ils envisagent leur genre masculin et le rapport celui-ci avec leur choix de carrière. Les trois questions suivantes ont permis aux participants d'expliquer leur point de vue quant à ce qui distingue leur manière personnelle d'effectuer les interventions par rapport à celles de leurs collègues féminines. Les deux questions suivantes visent à comprendre comment les hommes éducateurs à l'enfance sont ou non amenés dans leur parcours professionnel à songer ou à décider d'abandonner leur métier. Quant à la dernière question de cette série, elle vise à laisser libre cours aux participants pour discuter du sujet de leur choix en lien avec leurs expériences personnelles et professionnelles de leur métier.

Enfin, la dernière partie du schéma d'entrevue se rapporte à l'avenir des participants. Elle vise à éclairer la manière dont les participants entrevoient leur avenir professionnel après avoir décidé de poursuivre ou d'abandonner leur carrière d'éducateur à l'enfance. Les questions de cette partie ont été adaptées pour interroger, selon le cas, les participants qui exercent toujours le métier d'éducateur à l'enfance et ceux qui l'avaient abandonné au moment de l'entrevue.

Une fois les entrevues terminées avec les participants, je leur ai fait remplir une fiche (annexe C) qui m'a permis de recueillir des informations sociodémographiques qui m'ont été utiles pour situer chacun d'eux dans leur contexte social.

5. Déroulement de l'enquête et présentation des participants

Le corpus des entretiens est composé de 13 entrevues réalisées du 3 novembre au 9 décembre 2011 avec des hommes résidant dans la ville de Québec et dans les environs. J'ai rencontré neuf d'entre eux à leur domicile, deux dans un café de la ville et deux dans leur milieu de travail. Les entrevues ont été d'une durée variant entre deux et trois heures, à l'exception d'une entrevue qui a duré une heure trente. J'ai amorcé le recrutement des participants en envoyant par courriel un avis de recrutement (annexe A) dans 20 services de garde de la ville et la nouvelle s'est répandue très rapidement à l'intérieur, mais aussi à l'extérieur du réseau. Les hommes ainsi sollicités ont manifesté un grand intérêt pour participer à ma recherche. Sept m'ont demandé une rencontre par courriel et six par téléphone.

Parmi les 13 éducateurs de mon échantillon, tous possèdent une formation spécialisée dans le domaine de la petite enfance. Dix occupent toujours un poste à plein temps, un a accepté un poste à l'administration de son service de garde et deux avaient déjà quitté la fonction pour se diriger dans un autre domaine. Leur âge varie de 24 à 48 ans. Tous, sauf un qui a grandi dans une famille monoparentale, proviennent de familles biparentales. Six d'entre eux proviennent d'un milieu ouvrier et sept sont issus de la classe moyenne et supérieure.

Tous les participants de mon échantillon sont hétérosexuels. Trois d'entre eux sont mariés, quatre sont conjoints de fait, un est divorcé et cinq autres sont célibataires. Les conjointes des participants

en couple, incluant l'ex-conjointe du participant divorcé, sont des éducatrices à l'enfance ou d'anciennes éducatrices à l'enfance, à l'exception d'une seule, qui occupe un emploi dans un domaine sans lien avec celui de la petite enfance. Enfin, sept d'entre eux sont pères de famille, cinq autres projettent de le devenir et un seul a déjà joué ce rôle auparavant avec les enfants d'une ex-conjointe.

Tableau 1 : Présentation des participants

Pseudonyme¹	Âge	Diplômes	Expérience de travail comme éducateur
Olivier	29 ans	Baccalauréat multidisciplinaire	1 an
Alexandre	36 ans	Technique d'éducation spécialisée (D.E.C.) Attestation d'études collégiales en éducation à l'enfance (A.E.C)	10 ans
Maxime	33 ans	Technique d'éducation spécialisée (D.E.C.) Certificat en petite enfance (Université)	12 ans
Daniel	37 ans	Technique d'éducation à l'enfance (D.E.C.)	9 ans
Kevin	34 ans	Baccalauréat en cinéma et littérature comparée Technique d'éducation à l'enfance (D.E.C.)	7 ans
Jérémie	27 ans	Technique d'éducation à l'enfance (D.E.C.)	3 ans
William	36 ans	Technique d'éducation à l'enfance (D.E.C.)	10 ans
Bruno	48 ans	Baccalauréat en éducation physique Programme d'éducation à la petite enfance	13 ans
Hugo	30 ans	Attestation d'études collégiales en éducation à l'enfance (A.E.C.)	6 ans
Samuel	33 ans	Technique d'éducation spécialisée (D.E.C.) Technique d'éducation à l'enfance (D.E.C.)	11 ans
Jonathan	46 ans	Baccalauréat en histoire Technique d'éducation à l'enfance (D.E.C.)	12 ans
Félix	38 ans	Certificat en enseignement professionnel et technique (Université) Technique d'éducation à l'enfance (D.E.C.)	20 ans
Alexis	24 ans	Technique d'éducation à l'enfance (D.E.C.)	4 ans

¹Les noms des participants ont été remplacés par un pseudonyme pour préserver leur anonymat.

CHAPITRE VI

PARCOURS INDIVIDUELS D'UN CHOIX NON CONVENTIONNEL

Le choix de la carrière d'éducateur à l'enfance est le résultat d'un processus qui s'est étendu sur plusieurs années pour les hommes que j'ai rencontrés. Il a été influencé par une quantité de circonstances qui les ont menés à remettre en cause un premier choix de carrière. Ce parcours, qu'ils décrivent comme imprévisible et peu commun, est pour eux l'aboutissement d'une série d'expériences personnelles qui les a conduits à faire comme ils disent : « un choix de cœur ».

Dans ce chapitre, je m'interroge sur l'importance de l'identité de genre dans ce parcours et ce choix de carrière. C'est dans les rapports établis entre eux, leurs parents et leurs camarades d'école et sportifs au cours de leur enfance jusqu'à la fin de leur adolescence que les éducateurs ont construit leur identité masculine. Cette construction de leur identité masculine s'est poursuivie, une fois qu'ils ont atteint l'âge adulte, dans leur parcours professionnel.

Le choix d'exercer le métier d'éducateur à l'enfance est peu commun chez les hommes. Pour mieux comprendre ce choix et voir comment il se lie à leur identité de genre, j'ai interrogé les éducateurs sur leur parcours depuis leur enfance, puis sur les motifs qui les ont poussés à faire ce choix de carrière. Ensuite, je les ai interrogés sur les perceptions de leur entourage familial pour connaître les réactions de tous par rapport à leur choix de carrière. Ce sont ces trois aspects de leur parcours personnel que je discuterai dans ce chapitre, afin de mieux comprendre comment l'identité de genre des éducateurs s'articule à leur choix de carrière.

1. Construire le masculin sensible

Comme l'a mentionné Simon Louis Lajeunesse (2008), dans les familles québécoises, c'est notamment dans les rapports établis entre le garçon et son père, en particulier dans la pratique sportive, que le garçon construit son identité de genre masculin de l'enfance jusqu'à l'âge adulte. C'est le père, selon lui, qui l'incite à pratiquer des sports, ce qui lui permet d'affermir son lien familial, de s'associer aux autres garçons, d'instaurer les rituels masculins et d'obtenir une bonne place dans la société. Dans le cas des éducateurs, tous disent avoir effectivement pratiqué des sports d'équipes

et la moitié d'entre eux ajoutent qu'ils ont en plus pratiqué des sports solitaires durant leur enfance jusqu'à l'âge adulte. Mais à l'inverse de ce que soutient Lajeunesse, pour un bon nombre d'entre eux, comme le raconte Jérémie, ce sont surtout leur mère, des membres masculins de la famille ou des connaissances qui ont remplacé leur père et qui les ont incités à pratiquer des sports. Quant à trois autres éducateurs, à l'exemple de Félix, ils affirment que leur père ne les a pas incités à pratiquer des sports, mais qu'il a plutôt été un modèle sportif pour eux. D'après les éducateurs, les rapports qu'entretenait leur père avec eux durant leur enfance étaient surtout reliés aux activités de la vie courante et à diverses activités socioculturelles.

...mon côté actif vient du côté de ma mère. C'est un peu ce modèle là que moi j'ai pris. Un peu plus tard, ça été un de mes amis là, il prenait des cours [de tennis], puis ça débuté comme ça. [Ensuite,] un entraîneur là. Cette personne là a vraiment été aussi un bon modèle pour moi. [Puis] un de mes oncles, lui, me montrait un petit programme d'entraînement pour le cardio. — Jérémie

Bien mon père, je l'ai vu jouer au touch-football souvent, puis il jouait au tennis aussi. Mon père m'a pas beaucoup encouragé [à faire du sport]. Mais je sais qu'il m'encourageait par son exemple. Le côté que j'ai [le] plus [développé avec lui] bien c'est le côté théâtral. J'ai faite du clown comme mon père. Mon père, ça lui tentait de faire de la jonglerie avec moi. Mon père [aussi] est allé deux ans en Allemagne. Je suis allé le voir en Allemagne souvent. Je parlais en Europe [et] n'importe où. — Félix

En fait, les rapports que leur père a entretenus avec eux durant leur enfance semblent avoir influencé leurs liens avec leur entourage familial, scolaire et sportif sans pour autant avoir nécessairement joué un rôle central dans leur rapport à la pratique sportive. Les rapports entre eux et leur père semblent leur avoir permis de renforcer leur lien familial, puisque contrairement à ce que soutient Daniel Verba (1997), l'enfance des éducateurs a été, selon tous les éducateurs rencontrés, une période assez heureuse dans leur milieu familial. La plupart d'entre eux sont d'avis, comme le raconte Samuel, que leurs parents n'étaient ni trop rigides, ni trop permissifs. D'ailleurs, dans leur discours, les éducateurs laissent entendre, de la même manière que Jonathan, qu'ils entretenaient un lien plus étroit avec leur

père, mais en s'y attardant plus attentivement, ils révèlent qu'en réalité, ils ont développé un lien tout aussi étroit avec leur mère :

C'était comme démocratique là [l'éducation]. Il y avait des normes là [et] on les connaissait, mais il y avait quand même une certaine latitude. Ils se parlaient beaucoup [mes parents]. Ils savaient ce que l'autre tolérait, puis ce que l'autre tolérait pas là. Ils étaient pas mal égal là.

— Samuel

...je pense que peut-être dans le cœur de ma mère, j'étais un peu plus spécial. Elle était très protectrice, dévouée [et] très présente dans ma vie. C'était une très bonne relation d'amour entre moi puis ma mère. Mais j'avais peut-être plus d'affinité avec mon père. Mon père était une personne qui avait des intérêts variés [et] très vastes. Mais il était toujours passionné et il m'a transmis ses passions. Le fait que je suis passionné pour la petite enfance, je trouve que ça vient plus de ma relation avec mon père. — Jonathan

Comme sans doute la plupart des adolescents qui arrivent au secondaire, la grande majorité des éducateurs semblent avoir éprouvé des difficultés ou à tout le moins des craintes quant à leur capacité à établir des liens avec les autres adolescents, parce qu'ils craignaient de se faire rejeter ou intimider par certains d'entre eux. Pour éviter de devenir victimes d'intimidation de la part des autres adolescents, certains éducateurs rapportent qu'ils se sont joints à plusieurs groupes d'amis de l'école, alors que d'autres racontent qu'ils ont formé un groupe d'amis avec leurs équipiers ou qu'ils se sont volontairement joints à une équipe sportive de l'école. Plusieurs d'entre eux étaient manifestement très bien intégrés et n'avaient pas de difficultés à se faire des amis et à trouver leur place :

Moi j'ai jamais eu une gang. J'ai jamais fait partie d'une gang. Mais, j'ai jamais été rejeté d'une gang non plus. Je sais pas si tu comprends? J'étais pas avec les intellectuels qui sont rejetés par les sportifs, mettons. Je faisais beaucoup de sports, puis j'allais voir les intellectuels, puis je fit-ais aussi. J'allais voir ceux qui pouvaient écouter de la musique alternative, puis je fit-ais aussi. Mais j'étais pas dans leur gang [et] j'étais pas barré nulle part. — Félix

Ça s'est fait avec le temps là. Je pense [que c'est] en [te] créant un réseau social au secondaire, en jouant au soccer l'été, un moment donné, tu te fais des amis. Puis là, ça vient que c'est automatique là. Je pense que c'est surtout en me greffant à d'autres personnes, parce que quand t'es tout seul, c'est facile de te faire écœurer. Mais du moment que t'es avec une gang, ça s'arrête vite là. Il y en a qui m'écœurerait en secondaire un, puis je les ai revus après ça tout le reste du secondaire, puis je pense qu'ils me reconnaissaient même pas là. — Alexandre

Aucun éducateur ne semble avoir eu le profil des jeunes que Simon-Louis Lajeunesse nomme les grégaires, des garçons compétitifs, mais fortement attachés au groupe de pairs. Dans l'esprit des grégaires, selon Lajeunesse, le « vrai » sportif est celui qui fait le sacrifice de lui-même, qui se dépasse constamment et qui ne craint pas de souffrir pour amener son équipe à la victoire. Au contraire, plusieurs éducateurs donnent à comprendre qu'ils redoutaient ceux qui leur semblaient très compétitifs, voire agressifs, craignant de se faire intimider ou maltraiter par eux, ce qui suggère que plusieurs d'entre eux ont pu avoir l'impression d'être différents de ces garçons en particulier. Les éducateurs rencontrés expliquent que dans leurs rapports aux autres garçons, ils étaient désintéressés par la compétition et préféraient jouer et s'amuser lorsqu'ils pratiquent des sports, comme le soulignent Alexis et Jérémie :

Dans les sports d'équipe, j'aime ça que tout le monde participe là. Les moins bons en éducation physique, j'étais plus le genre à leur donner des conseils pour s'améliorer [et] pour que eux aussi aient du plaisir là. — Alexis

[La compétition,] ça me dérange tellement pas là! Je joue dans une ligue de hockey cossom, puis des fois ça arrive qu'il y en a un qui va se fâcher ou quoi, [bien] je vais prendre le coup. Mais par après, ça va être la parole qui va embarquer. Dans le fond, je veux juste offrir une bonne performance, puis me dépasser. Je veux pas prendre l'autre comme un ennemi que je vais écraser là. Non. J'aime pas mal plus m'améliorer [et je suis] bien fair-play. — Jérémie

La peur d'être exclu ou intimidé par les adolescents des cours d'éducation physique ou des garçons grégaires de leur club sportif est perceptible dans le discours de la plupart des éducateurs,

particulièrement lorsqu'ils rapportent leurs expériences dans les vestiaires. En fait, le vestiaire des hommes constitue l'une des pièces de ce que Daniel Welzer-Lang (2000) nomme « la maison-des-hommes », un lieu où les plus vieux apprennent aux plus jeunes, par des actes de violence, le respect de la hiérarchie et des règles de conduite adéquates au genre et à la sexualité masculine. Le sport est la principale activité, selon lui, où les garçons apprennent les codes et les rituels masculins, dont le plus important de tous est de supporter les souffrances physiques et mentales en silence. Le vestiaire des hommes peut donc constituer, comme le mentionne Lajeunesse, un lieu de terreur pour les adolescents du secondaire et c'est cela que semblent laisser paraître la plupart d'entre eux dans le récit de ce qu'ils ont vécu dans les vestiaires au secondaire. Même si elles semblent s'opposer, les réactions des éducateurs semblent toujours avoir été motivées par la peur qu'ils ont éprouvée devant les actes de violence des garçons dans les vestiaires. Dans les cours d'éducation physique, deux d'entre eux rapportent qu'ils ont dû endurer des souffrances que leur faisaient subir les autres garçons, comme le raconte Jonathan :

Au secondaire? À cette époque là, j'avais des bons amis, quelques bons amis, [mais] j'étais pas un garçon de gang. C'est à cause de ma personnalité. Je préférais ma solitude. J'ai changé d'école au secondaire et là, il y avait beaucoup d'autres enfants que je ne connaissais pas. C'était plus une époque difficile. J'ai continué à faire de l'éducation physique, mais j'ai arrêté les deux dernières années. J'aimais plus ça. Il y avait des moments d'intimidation, des gars machos. Il y avait des moments où j'étais pas à l'aise. C'était pas le fun. — Jonathan

Quant à quatre autres d'entre eux, ils rapportent qu'ils ont décidé de prendre des mesures pour empêcher les garçons de leur faire subir des violences et de se faire respecter et accepter d'eux, comme le confirme Maxime qui admet avoir été obligé de leur faire la démonstration de ce dont il était capable en accomplissant comme eux des actes de violence contre d'autres garçons :

Bien c'est parce que quand j'étais jeune, j'avais de la misère à être avec des petits gars, parce que j'étais le premier de classe. Puis je pouvais pas m'empêcher d'être pas bon [avec les autres] pour être dans gang hostile! Excuse-moi là! C'est niais! Mais je vivais une certaine forme de rejet, même si j'avais des amis [et] ce qui est valorisé, souvent, dans une

école, c'est la gang de bum là! C'est pas les petits nerds là! Mais des fois l'effet de groupe, puis l'effet de gang là, hein? C'est terrible ça! Parce que c'était gros, j'écœurais [même] mes propres amis! — Maxime

Cependant, le résultat de cette expérience s'est révélé plutôt amer pour ces éducateurs, comme tenait à l'exprimer Maxime dans sa discussion sur le sujet :

Mais c'est une situation qui est aucunement gagnante en aucun point! Ça fait que ça je l'ai appris assez vite! Je n'avais plus de problèmes [après] d'aller vers lui qui était tout seul dans sa case. C'était mon ami aussi! Ils sont pas cons ces gens là aussi! Ceux qui sont un rejet là, puis tout ça là. Faut pas penser qui pensent pas là! Puis ils le savent que l'effet de groupe là... Ils sont pas cons là! On a tendance à penser, parce que lui est tout seul dans son coin qu'il est pas intelligent! — Maxime

Dans les vestiaires de leur club sportif, trois éducateurs rapportent avoir effectivement été témoins d'actes de violence sur des garçons. Ces éducateurs affirment qu'il est extrêmement difficile, même très risqué pour un garçon d'intervenir et de s'opposer à la force d'un groupe de garçons. Même s'ils avouent avoir été très affectés à la vue des violences infligées aux autres garçons, ces éducateurs ont été contraints, comme le raconte Bruno, de renoncer à s'interposer entre les garçons et de rester impassibles devant les scènes de violences qui se déroulaient devant eux :

Moi j'ai été témoin d'une affaire spéciale quand j'étais au hockey là. Je fais référence à un épisode où il y a eu comme un rituel là. Et puis, c'est sûr, ça m'a chagriné. Puis j'ai trouvé ça ridicule comme rituel. Puis j'ai trouvé ça niaiseux là! Et j'ai été comme témoin de quelque chose... puis je me suis senti... pas impuissant, mais j'ai pas réagi. *J'aurais dû réagir!* Mais étant donné qu'il y a 15 autres gars qui ne réagissent [pas]... ça été... [Silence]... Bien j'ai toujours été le plus petit de l'équipe [et] le plus jeune aussi. Mais... ça... ça été quelque chose de... [Silence]... Puis on se dit : « Jamais on ne doit faire vivre ça à un individu! » C'est ça! On se culpabilise! Bien oui! C'est ça! — Bruno

En somme, de l'enfance jusqu'à l'âge adulte, les éducateurs ont entretenu de très bons rapports avec leurs parents et ont eu dans l'ensemble une enfance plutôt heureuse. Un bon nombre d'entre eux se sont bien intégrés socialement et avaient des amis parmi les adolescents du secondaire et des clubs sportifs, mais aucun d'eux n'avait un profil compétitif ou agressif. Malgré que la majorité d'entre eux se soient bien intégrés socialement, tous les éducateurs craignaient d'être victimes d'intimidation de la part des autres garçons au secondaire ou dans les clubs sportifs. Même si l'on peut croire que, dans la plupart des cas, ce sentiment n'était pas plus fort pour eux que pour les autres adolescents du même âge, quelques-uns d'entre eux semblent tout de même avoir eu à craindre plus que d'autres de se faire intimider par les autres garçons.

En effet, leurs fortes réactions dans les vestiaires des cours d'éducation physique et des clubs sportifs traduisent la peur que semblent avoir vécue les éducateurs devant les actes de violence des autres garçons. Elles démontrent que quelques-uns parmi eux étaient peut-être plus sensibles ou se sentaient moins reconnus dans leur masculinité que d'autres. Ceci explique peut-être que certains d'entre eux aient été disposés à opter pour un métier vu comme traditionnellement féminin, mais ce n'est certainement pas le cas pour la majorité d'entre eux. Si l'identité de genre ne semble en fin de compte pas vraiment avoir joué un rôle dans leur choix de carrière, il convient de souligner que ce choix ne s'est pas imposé tout de suite aux répondants et que c'est pour tous, comme nous le verrons dans le prochain point, au terme d'un long parcours d'hésitation ou après une réorientation qu'ils ont opté pour le métier d'éducateur.

2. La découverte du métier d'éducateur

Vers la fin du secondaire, les répondants affirment avoir éprouvé des difficultés à choisir une voie dans laquelle s'engager pour leur avenir. À l'exception d'un seul, tous les éducateurs disent qu'ils ne savaient pas trop vers quelle formation se diriger. Ils se sont donc inscrits à des programmes d'enseignement général au CEGEP, comme Alexandre, dans l'espoir qu'une voie à suivre se révélerait à eux plus tard au cours du programme. Quant à la moitié d'entre eux, c'est au cours de leur cheminement universitaire ou une fois sur le marché du travail, comme c'est le cas d'Hugo, qu'ils ont réalisé que leur première orientation professionnelle ne s'avérait pas être la meilleure pour eux.

...j'avais arrêté l'école après le secondaire. Puis je travaillais un peu par ci par là. Je faisais juste me promener là, des petites jobs là, tout le temps à temps plein, mais on se promenait souvent là. Puis, je me voyais pas faire carrière dans un dépanneur là, etc. C'était plus en attendant de me trouver d'autre chose là. — Hugo

J'ai fait mes sciences humaines tout de suite après le secondaire, au CEGEP, quand on savait pas trop quoi faire non plus, c'était sciences humaines. Puis après ça, j'ai eu comme une année ou deux là plus sabbatiques, où j'ai travaillé un peu, où j'ai fait un voyage là, où je me suis cherché un peu plus. — Alexandre

Le choix de ce métier ne s'est pas imposé tôt dans le parcours des éducateurs et ils ont dû traverser une période de réflexion avant de décider du domaine dans lequel ils voulaient faire une carrière. Cette période de réflexion a été pour eux une étape difficile qui les a obligés à s'interroger, à s'informer et à observer leur environnement dans le but de trouver une spécialité qui correspondrait avant tout à leur identité personnelle, comme le décrit Félix :

...au bout de ces deux ans là, bien là, j'ai pensé : « Qu'est ce que je veux faire dans la vie? » Ça comme été, genre : « C'est pas vraiment important ce que je veux faire dans la vie, mais qu'est-ce que j'aime? » C'est là, c'est dans ces deux années là que j'ai vraiment mis le doigt sur l'importance de faire ce qu'on aime dans la vie comme travail. Parce qu'on va le faire longtemps, puis au quotidien, puis huit heures par jour. — Félix

Dans un premier temps, ce sont les femmes, des mères, des tantes, des conjointes, des amies, des connaissances, etc., éducatrices à l'enfance ou gardiennes d'enfants à la maison, qui éveillent chez eux un intérêt pour le domaine de la petite enfance. Le plus souvent, elles exercent leur influence sur eux en leur permettant d'effectuer des tâches avec elles ou en les invitant à se joindre à elles pour s'occuper des enfants. C'est en les aidant dans leur travail que la majorité d'entre eux ont dit avoir ressenti un attrait pour le métier et par la suite, le désir de le pratiquer.

...ma conjointe a suggéré et puis, à force de travailler avec elle, elle m'a vraiment insufflé le goût. Et puis en travaillant ensemble, justement, à la garderie, bien j'ai trouvé du plaisir à

faire ces jeux là, ces activités là avec les jeunes. Puis c'était valorisant, puis c'était plaisant aussi. — Bruno

...ma mère était éducatrice dans une installation, une garderie. Mes deux tantes, toutes, la même famille de ma mère. Ça fait que moi je suis allé bébé là. J'ai plein de souvenirs de mon enfance. Puis ça, c'est resté. Bref, j'avais comme baigné là-dedans. — Félix

Deux d'entre eux racontent qu'ils ont décidé de s'inscrire à une formation d'éducateur après avoir été amenés à découvrir ce métier par l'entremise d'une femme autour d'eux :

...il y avait une copine d'un de mes amis qui était dans ce domaine là, qui étudiait au CEGEP, que là, elle venait de terminer quasiment. Ça fait qu'elle travaillait là-dedans. Ça fait que, ça comme été : « Ah! Oui? Je pourrais peut-être essayer ». — Jérémie

Dans un deuxième temps, ce sont les enfants qui donnent à ces hommes l'envie de s'engager dans ce parcours professionnel. Ils rapportent que, dès qu'ils ont eu l'occasion de travailler avec les enfants, la « magie » a opéré. Les enfants ont produit sur eux un véritable enchantement, qu'ils décrivent comme un « coup de foudre ». C'est cette expérience, telle que la décrit Alexis, qui, pour eux, les a décidés à faire une carrière dans ce domaine :

Tout de suite dans la première session, il y a un stage, puis j'ai adoré ça vraiment! C'est un petit stage, juste d'observation qu'ils appellent là. C'est juste 10 jours. Puis j'ai vraiment aimé ça! Je connectais facilement avec les enfants. J'avais beaucoup de plaisir à travailler avec les enfants. — Alexis

La plupart des éducateurs disent qu'ils se sont sentis désorientés devant leur avenir à la fin du secondaire et ont vécu une période de réflexion difficile avant d'effectuer ce choix de carrière. Ce sont les femmes, puis les enfants qui leur ont fait découvrir le métier et influencés dans leur choix. Mais, une fois qu'ils ont choisi d'exercer le métier, quelles sont les réactions de leur entourage familial?

3. Des réactions positives

On pourrait croire que le choix de devenir éducateur à l'enfance ait pu susciter des réactions négatives dans l'entourage familial des éducateurs. Or, il semble que ce ne fut pas vraiment le cas. Mis à part quelques-uns, la plupart des membres de leur famille ont plutôt eu des réactions positives lorsqu'ils ont appris leur décision, même si chacun réalisait qu'ils allaient pratiquer un métier traditionnellement féminin. Pour trois éducateurs, leur décision a surtout surpris leur père, qui ne s'attendait pas à ce qu'ils fassent un tel choix et qui a réagi le plus fortement lorsqu'ils lui ont fait part de leur intérêt pour ce métier. Sans voir cette décision d'un mauvais œil, Hugo raconte que son père éprouvait des difficultés à comprendre l'intérêt de faire le choix d'une telle carrière pour son avenir :

Mon père... ça pas été négatif, mais... il me demandait : « Es-tu sérieux? » Ou « Qu'est-ce que tu vas faire? » Je sais que c'était pas négatif, mais... il avait l'air à se poser des questions là. Puis il s'informait là... voir si j'étais sérieux ou pas là. Mais à cette heure, il pose plus de questions. Puis je pense qu'il me faisait confiance. Puis il voyait que ça me comblait beaucoup là. Puis on a déjà eu deux enfants [ma femme et moi]. Ça fait qu'il voit que j'aime ça [les enfants]. — Hugo

Pour trois autres éducateurs, leur décision a surtout rassuré et réjoui les membres de leur famille qui se souciaient de leur avenir. D'après Jonathan et Olivier, c'est parce qu'ils n'avaient toujours pas complété de formation professionnelle ou trouvé le domaine dans lequel ils voulaient réaliser une carrière :

À l'époque où j'ai fait le choix, mes parents étaient très contents, même un peu soulagés. Mes parents savaient qui j'étais et [que] je suis une personne responsable. Mais c'est la nature des parents de s'inquiéter. Ça fait qu'ils me voyaient faire toutes sortes de jobs avec... pas beaucoup de direction. Je n'avais pas [encore] fait le choix d'un métier ou d'une carrière. — Jonathan

Ils [mes parents] étaient super contents, parce que... bien, ils me poussaient aussi à chercher un métier ou quoi que ce soit. Une structure autre que mes études. Donc eux autres, ils étaient très très contents. — Olivier

En fin de compte, ce choix de carrière ne s'est apparemment pas avéré une source de conflits familiaux pour les éducateurs. En général, les membres de leurs familles se sont toujours montrés disposés à respecter leur choix, dans la mesure où celui-ci semblait leur convenir et les rendre heureux. Leur décision a finalement été bien accueillie dans la grande majorité des cas. Mais qu'en est-il des membres des équipes dans les milieux de garde et de ceux qui les fréquentent? Comment les éducateurs perçoivent-ils leur métier et comment l'exercent-ils par rapport aux éducatrices? Les réponses à ces questions seront les sujets du prochain chapitre.

CHAPITRE VII

L'EXPÉRIENCE DU MÉTIER D'ÉDUCATEUR AU MASCULIN

Les hommes sont peu nombreux à décider de faire une carrière d'éducateur à la petite enfance. Ils sont encore moins nombreux à terminer les différents programmes de formation et à s'intégrer au sein d'une équipe de travail. Les réactions que suscite leur présence dans les milieux de garde ébranlent peu les éducateurs rencontrés qui, au contraire, trouvent normal que leur présence fasse réagir, puisque peu d'hommes font un tel choix de carrière. Dans ce chapitre, j'aborde l'expérience faite par les répondants du métier d'éducateur dans ses dimensions les plus concrètes et cela en vue de circonscrire la manière dont leur identité professionnelle s'est construite et ce qui la caractérise, notamment en regard du genre.

Au terme de leur formation, l'apprentissage du métier d'éducateur se fait largement par imitation, au contact des éducatrices déjà en poste dans les milieux de garde. Tous les éducateurs rapportent qu'ils ont d'abord imité les éducatrices qu'ils pouvaient voir exécuter leurs tâches, puis qu'ils les ont progressivement effectuées à leur manière en optant pour des façons de faire qu'ils décrivent comme différentes de celles adoptées par les femmes et qui témoignent d'une volonté de s'approprier le rôle d'une manière différente en fonction de leur genre. Même s'ils expliquent avoir trouvé une manière bien à eux de jouer le rôle d'éducateur et même s'ils considèrent tous que le métier leur plaît, tout n'est pas rose pour les éducateurs, la plupart d'entre eux ayant été amenés à remettre en question leur choix de carrière et à envisager de se diriger vers un autre domaine.

Dans ce chapitre, je me penche sur la constitution de leur identité professionnelle pour comprendre d'abord, les perceptions qu'ont les éducateurs de leur métier, de leur milieu de travail et des réactions de leur milieu de travail vis-à-vis de leur genre et de leurs pratiques. Je tente également d'éclairer ce qui motive les éducateurs à poursuivre ou non leur carrière et ce qui caractérise le parcours et les représentations de ceux qui travaillent toujours dans le domaine par rapport à ceux qui l'ont quitté pour se diriger dans un autre domaine.

1. L'entrée dans la carrière d'éducateur

Dès le début de leur formation à la petite enfance, les éducateurs disent tous avoir remarqué que les hommes étaient peu nombreux parmi les étudiants de leur groupe. Les études et plus particulièrement les stages sont l'occasion pour eux de mieux connaître la réalité du métier d'éducateur. Plusieurs, autant des hommes que des femmes, se découragent et décident d'abandonner leur programme d'étude :

Au début du programme, on était peut-être une centaine d'élèves. Puis tranquillement, le monde débarque du programme. Puis on a fini dans notre programme une trentaine de personnes. J'étais le seul homme à terminer, mais au départ, on était, je pense, trois ou quatre. Beaucoup de filles aussi, elles ont décidé que c'était pas pour elles. — Jonathan

D'après les éducateurs, beaucoup de ceux et celles qui souhaitent pratiquer le métier d'éducateur à l'enfance abandonnent durant le programme de formation, parce qu'ils ne possèdent pas dès le début de la formation la motivation nécessaire pour persister dans cette voie. À ce chapitre, les répondants pensent que l'expérience des hommes est différente de celle des femmes. En effet, comme l'explique Félix, les hommes sont, de prime abord, moins enclins que les femmes à choisir ce métier, puisqu'il s'agit d'un métier traditionnellement féminin. Ceux qui optent pour le métier seraient plus particulièrement intéressés et enthousiasmés par la pratique de celui-ci, contrairement à certaines femmes, et seraient sans doute aussi plus portés à être déterminés à persévérer dans leur choix de carrière :

Que ce soit des gars ou des filles, [parce que] moi je trouve que c'est pas tous les gars qui sont passionnés puis [qui ont] les yeux brillants en petite enfance, mais il y a plus de chance que les gars on soit passionné. Puis si [les gars] on se retrouve là, c'est probablement [parce qu'on a fait] un cheminement plus profond pour en arriver à avoir du plaisir puis de [la] passion [pour le métier]. — Félix

Pour ce qui est des femmes, poursuit Félix, même si elles sont de toutes évidences plus nombreuses que les hommes à choisir de pratiquer le métier et que plusieurs parviennent à réaliser une carrière dans le domaine, les motivations de certaines d'entre elles parfois proviendraient moins, en

revanche, de leur intérêt ou de leur enthousiasme pour le métier, mais plus simplement de leur socialisation qui les inciterait à opter pour ce type de métier :

[La] question du nombre, [c'est] pas nécessairement parce qu'on est meilleur [les gars], mais il y a une proportion de gars plus passionnés là, je pense, que de filles passionnées [dans le métier]. C'est vrai! [Les filles, elles,] elles ont toujours aimé les enfants. Elles le font bien [le métier], mais elles ne sont pas passionnées de ça. C'est juste que le choix [qu'elles ont fait,] ça ressemble à ce que la société leur a montré que les filles doivent prendre soin des enfants. — Félix

Les éducateurs sont d'avis que ceux et celles qui sont intéressés et enthousiasmés par la pratique du métier depuis le début de leur formation auraient l'avantage d'être mieux disposés à assumer la lourde charge de travail à laquelle ils doivent soudainement faire face lorsqu'ils arrivent dans un milieu de garde. Jérémie raconte son expérience :

...au début, tu peux pas y arriver, t'es pas capable! [Éclats de rire!] [Parce qu'] avec la charge que ça a [et ce] que ça implique d'avoir la responsabilité [d'un groupe] d'enfants. [Il y a] un certain stress. Au début, il t'arrive des circonstances puis là, tu gagnes en confiance. Puis des fois, [à d'autres moments,] ça peut être encore plus stressant! [Éclats de rire!] Ça fait que là, tu évalues c'est quoi qui peut te stresser [le] plus, puis un moment donné, tu viens que tu te sens plus à l'aise, puis là tu prends ton air d'aller! [Éclats de rire!] — Jérémie

L'insertion dans un milieu de garde contraint les éducateurs à apprendre rapidement à exécuter les nombreuses tâches de la routine quotidienne. C'est principalement en observant les éducatrices qu'ils ont appris à les exécuter et, comme le décrit Hugo, l'apprentissage est assez rapide :

Bien, je regardais les filles [les éducatrices] à côté-là puis je prenais des trucs d'elles. Mais je me souviens pas que j'ai eu des problèmes vraiment. Ça reste qu'à la base, ce n'est pas compliqué non plus là. Mon style est venu par la suite là. Mais quand je comprenais pas, je regardais qu'est-ce qu'elles faisaient [ou je les questionnais], puis je le faisais. À la longue, ça n'a pas été trop long là, c'est venu [et] je le faisais à ma manière. — Hugo

Pour plusieurs, apprendre à s'exprimer en employant un petit nombre de mots simples pour se mettre à la portée des enfants s'est avéré plus difficile. Comme le rapporte Kevin, ils ont dû parfois adopter la manière de s'exprimer des éducatrices pour ensuite développer leur propre manière d'intervenir avec les enfants :

...oui c'est ça, on imite [les éducatrices]. Puis après ça, on se rend compte que qu'est-ce qu'on dit aux enfants, c'est pas nous. Ça nous ressemble pas là. Tu te rends compte que ça va pas avec ce que tu penses. Tu dis quelque chose, puis après ça tu [te] dis : « Voyons! Si j'étais chez nous, je dirais pas ça là! » [Éclats de rire!] — Kevin

Même s'ils sont peu nombreux à s'inscrire aux différents programmes de formation à la petite enfance, dès qu'ils comprennent en quoi consiste le métier, les hommes autant que beaucoup de femmes, semblent démotivés à persister dans leur choix de carrière et abandonnent en grand nombre les formations. En fait, les hommes en général sont moins enclins à choisir ce métier traditionnellement féminin. Ceux qui décident de faire carrière dans ce domaine sont donc certainement plus susceptibles d'être intéressés et enthousiasmés par le métier et sont probablement aussi plus déterminés à persister dans leur choix de carrière. Une fois qu'ils sont entrés dans un milieu de garde, les hommes, tout comme les femmes, apprennent à jouer leur rôle par imitation. Chacun d'eux rapporte, à leur manière, qu'après un certain temps, ils ont trouvé une façon bien à eux, éventuellement différente des façons de faire des éducatrices (j'y reviendrai), de jouer leur rôle et d'exercer leur métier. Quelles que soient leurs compétences et leur motivation, leur arrivée dans un milieu de garde ne va pas sans susciter des réactions.

2. Des réactions passagères

L'occasion de voir arriver ou de rencontrer un éducateur masculin dans un milieu de garde à l'enfance est plutôt rare et même si des équipes d'éducatrices disent souhaiter que des hommes viennent travailler dans leur milieu, l'arrivée d'un homme, d'après certains éducateurs, produit couramment des réactions chez les éducatrices :

Il y en a une qui... je sais qu'elle, elle me l'avait avoué là, elle avait eu un peu peur là, de dire : « Ah! Oui?! Un gars qui vient travailler dans notre milieu? Bon. Qu'est-ce qu'il va nous faire? Il va réagir comment? C'est quoi ses attitudes de gars? Il vas-tu essayer de nous les imposer à nous autres? » Puis au contraire, je m'appuyais beaucoup sur elle en disant : « Bon! C'est toi qui connais le milieu là, qu'est-ce que je peux faire ici? » Ça fait qu'elle s'est rendu compte que j'étais pas un envahisseur, puis on a forgé une super belle relation de travail. — Daniel

Plusieurs d'entre eux rapportent que, non seulement les éducatrices de leur équipe de travail ont dû s'adapter au fait qu'ils soient des hommes, mais aussi, au fait qu'ils interviennent différemment :

...je faisais pas comme les filles. Je faisais d'autres choses. Ça fait que, les filles, elles trouvaient ça difficile. Je dérogeais par rapport à l'équipe de travail, parce que j'étais comme l'anarchiste qui arrivait, comme le marginal de la place. Ça m'a pris un certain temps à m'adapter avec mon équipe de travail. Mais ça, ça s'est tout le temps fait dans un contexte de respect. — William

Moi je suis très original. Je fais des choses un peu flyées. J'ai pas beaucoup de limites là. Bizarre! Je fais des choses que d'autres éducatrices feraient pas. Elles voient que c'est cool. Elles seraient pas prêtes à le faire. Mais, elles voient que c'est le fun puis souvent, elles vont attribuer ça à ce que je sois un gars. Il y a comme un côté où... mon côté original prend le dessus sur plein de choses là, oui, beaucoup. — Félix

D'après les éducateurs, même si certaines éducatrices dans les équipes réagissent au début à leur présence, elles finissent par les accepter dans leurs équipes et par s'adapter à leurs différences. À moyen terme, ils disent que les éducatrices apprécient leurs différences et ce que leur présence apporte tant pour elles que pour les enfants et leurs parents :

...elles étaient super contentes là. Bien, une fille qui aurait fait la même affaire que j'ai fait à la garderie, je pense pas que ça aurait passé. Mais, étant donné que j'apportais une couleur différente puis que j'étais un homme puis que mon équipe de travail était assez contente de

voir un homme avec eux autres. Bien écoute! J'avais de la corde. J'en ai profité! [Éclats de rire!] — William

De même, d'après les éducateurs rencontrés, la plupart des parents des enfants qui fréquentent leur milieu de garde réagissent assez bien à leur présence. Puisque les éducateurs doivent souvent échanger avec les parents, ils s'habituent rapidement à les rencontrer dans le milieu et à les voir intervenir avec les enfants. Une fois que les premiers contacts ont eu lieu, tous affirment, comme Alexandre, que les parents les apprécient :

Écoute, dans les 10 années, je te dirais que dans la grande grande majorité, j'ai eu de très bons contacts avec les parents. Puis souvent des parents qui me le disaient comment que leur enfant aimait ça, justement, être avec moi. Puis qu'ils passaient des beaux moments à la garderie là. Ça fait que ça c'est, dans l'ensemble, ça été quelque chose de très positif.
— Alexandre

Des pères ou des mères dont l'enfant commence à fréquenter un milieu de garde peuvent cependant se montrer méfiants lorsqu'ils voient pour la première fois un homme en train de s'occuper d'un groupe d'enfants. D'après les éducateurs, cette méfiance serait encore plus grande lorsque leur enfant est en bas âge. Daniel raconte son expérience :

...vers la fin de mon stage, ma responsable de stage me dit : « Écoute! On te l'a pas dit au début, parce qu'on voulait pas que ça change ta perception de la situation. Dans la pouponnière, il y a un parent, [une mère,] quand elle a vu ma feuille qui disait : « Bonjour, je m'appelle Daniel, je serai stagiaire dans votre milieu. » Elle a dit : « Moi, je n'accepte pas qu'il y ait un homme ici à la pouponnière! » — Daniel

Mais, la méfiance des nouveaux parents serait habituellement de courte durée. Dans certains cas, comme le rapporte William, c'est au moment où ils constatent que les journées se passent bien pour leur enfant au service de garde ou lorsqu'ils entendent leur enfant raconter les activités réalisées avec eux au cours de la journée que les parents établissent progressivement une relation de

confiance avec les éducateurs. Aussi, le simple fait d'échanger avec les éducateurs peut rassurer les parents :

Maintenant à la garderie où est-ce que je suis installé, j'ai les deux pieds ancrés. Tout le monde me connaît. Et les parents, il y en a des anciens qui me connaissent, puis qu'ils savent comment je suis. Tu vas peut-être porter un commentaire sur moi à un autre parent, puis l'autre parent va dire : « Ah! Non! Ça c'est William. Puis c'est blablabla. » [Aussi,] chaque enfant rapporte à la maison, ce que je fais justement. Je suis bien vu à la garderie, puis j'ai une bonne relation [avec tout le monde]. — William

Ça ne m'a jamais vraiment fait peur ou... Tu sais là, n'importe qui là, qui jase 30 secondes de pédagogie avec moi, deux minutes là, il voit bien là tout de suite le professionnalisme là.
— Félix

À ce qu'ils en disent, les éducateurs ne se sentent pas affectés par la réaction des nouveaux parents. Au contraire, ils soutiennent qu'elle est tout à fait normale, parce que pour les parents, leurs enfants sont ce qu'ils ont de plus précieux. Par expérience, ils savent que le temps joue en leur faveur. Tous préfèrent rester « naturels » dans leurs interventions et ignorer leurs réactions, comme l'explique Samuel, jusqu'à ce qu'ils s'acclimatent au milieu de garde et à leur présence :

Mais ça [la méfiance], ça change vite. Ils apprennent à me connaître. Puis je me dis dans ma tête : « Bah! Je vais leur laisser un peu de temps, puis après ça, ils vont m'apprécier. » À peu près trois semaines un mois [après] là, les enfants, ils ont du plaisir avec moi dans la cour, puis finalement, ils en reparlent à la maison. Puis ils [les parents] voient qu'ils ont du plaisir avec moi là. — Samuel

Pour ce qui est des personnes qui gravitent autour du service de garde comme le concierge, le traiteur, les livreurs de toutes sortes, etc., les éducateurs ont observé qu'ils passent plutôt inaperçus à leurs yeux. Ces personnes sont beaucoup plus attentives au spectacle des enfants qui s'amuse dans leur salle que surpris de voir qu'il s'agit d'un homme qui est le responsable du groupe d'enfants. Tous croient, comme le rapporte Jérémie, que leur présence est bien vue en général :

Mais le gars d'entretien là, il [me le] dit là : « Ah! C'est le fun que tu sois là, qu'il y ait un gars là-dedans! » Puis à toutes les fois, il vient me demander : « Aimes-tu ça? Aimes-tu encore ça? » Puis : « Ça c'est le fun! » là. Je pense que je suis vraiment bien bénéfique pour eux autres. Puis aussi, le monde, ils pensent vraiment ça dans le fond. — Jérémie

Par ailleurs, d'après les éducateurs, la plupart des gens du public qu'ils rencontrent avec les enfants à l'extérieur du service de garde réagissent très naturellement avec eux et les enfants. Bien qu'ils ne passent pas inaperçus lorsqu'ils font une activité à l'extérieur du service de garde, ce sont beaucoup plus les enfants qui sont le pôle d'attraction des gens du public qu'eux dans les activités extérieures. Même que dans certains cas, comme l'illustrent Kevin et Alexandre, les gens vont jusqu'à exprimer leur enthousiasme lorsqu'ils les voient passer dans un poupon bus ou marchant en deux files à petits pas :

Je pense que c'était bien perçu. Moi, en tout cas, j'avais toujours des sourires. Je suis même déjà allé tout seul avec les enfants à la boulangerie puis non. Les gens sont contents de voir les enfants puis je suis pas mal perçu. Ou quand j'étais avec les poupons puis que je les promenais en poupon bus, c'était plus des madames qui souriaient là. Elles devaient trouver ça cute là. Personne n'a appelé la police là! [Éclats de rire!]. — Kevin

Dans l'ensemble, le monde s'émerveille devant ça. Ça fait que, c'est un peu comme si tu promènes ton petit caniche dans le parc : « Ah! Il est donc bien beau! ». C'est rare que tu portes attention sur celui qui tient le caniche! [Éclats de rire!]. — Alexandre

De plus, lors de certaines sorties pour lesquelles ils doivent être accompagnés d'au moins un parent — presque toujours une mère —, plusieurs éducateurs rapportent que les gens du public les identifient au parent-accompagnateur, tenant pour acquis que la mère qui accompagne le groupe est en fait l'éducatrice :

...mettons une sortie de pommes, j'avais tout le temps un parent-accompagnateur, [une mère,] avec moi. Ils demandaient tout le temps au parent-accompagnateur des informations

sur le groupe. Elle disait : « Bien non! Je suis juste parent-accompagnateur. C'est lui l'éducateur. » Oui, mais écoute! Ça fait partie de la game. Je vis avec ça. Moi ça me fait rire!
— William

Même si l'arrivée des éducateurs dans un milieu de garde n'a pas été l'occasion de conflits ou de vives tensions de la part de l'entourage de leur milieu, leur venue et leur présence semblent toujours faire réagir, entre autres, quelques éducatrices parmi les équipes qui n'ont jamais accueilli d'hommes dans leur milieu et quelques parents qui fréquentent pour les premières fois le service de garde. En fait, les hommes éducateurs à l'enfance rencontrés dans cette enquête disent que leur présence et leur manière d'intervenir surprennent et font réagir, mais ils soulignent que les réactions en question ne sont pas forcément négatives et s'avèrent passagères. Plusieurs soulignent qu'on apprécie leur présence dans les milieux de garde, notamment, parce qu'ils interviennent différemment des éducatrices et ne jouent pas leur rôle de la même manière. On peut se demander en quoi consistent ces différences et à quoi elles sont reliées. C'est de ce sujet dont il est question dans le prochain point.

3. Les différences de genre au quotidien

En ce qui concerne les tâches à accomplir et le rôle à jouer professionnellement, les répondants rencontrés insistent d'entrée de jeu pour affirmer que le genre est sans importance et que le travail à faire est de même nature pour tous. Cependant, ils sont rapidement amenés à préciser que la façon dont les tâches sont effectuées est marquée par des différences de genre variant selon que l'intervenant est un homme ou une femme. D'après eux, les milieux de garde dont les équipes sont composées d'éducateurs et d'éducatrices ont l'avantage de combiner les visions et les façons de faire masculines et féminines, ce qui serait préférable pour les enfants. Dans certains cas, le fait que le genre de l'enfant corresponde à celui de l'éducateur lui permettrait de mieux le comprendre, comme l'explique Daniel :

Ah! J'interviens pas mieux qu'une femme. Je pense pas. Non. J'interviens d'une façon différente. Peut-être dans certains contextes très précis que je vais mieux intervenir, parce que je comprends la réalité de l'enfant. [Puis un homme,] ça intervient pas moins bien qu'une

femme [non plus], non. D'où l'idée d'avoir autant d'hommes que de femmes [dans les milieux de garde] — Daniel

Inversement et de la même manière, certains expliquent qu'ils ont un rapport différent de celui des éducatrices avec les petites filles :

C'est peut-être plus que [les hommes], on connaît pas assez la façon dont interagissent les petites filles. Moi, c'était peut-être un peu [plus] un aspect que j'avais. Tandis que les [petits] gars, regarde, les conflits ça va être, mettons... ça va être liés à une activité physique.

— Olivier

En revanche, contrairement à la majorité des éducatrices, ils seraient plus en mesure de se mettre à la place des petits garçons, parce qu'ils ont déjà vécu les mêmes expériences qu'eux dans leur enfance. Ils considèrent qu'ils comprennent mieux certains de leurs besoins comme ceux de bouger, de crier et de se défouler. Ils rapportent qu'ils ont l'habitude de prévoir quotidiennement des activités physiques qui permettent, comme l'explique Alexandre, aux petits garçons de s'exprimer à la manière des « gars » :

Moi j'apportais beaucoup le côté jeux de petits gars, [le côté] défoulement que des fois, je trouve, qui manquait dans les CPE. Admettons, on se déguise en chevalier, puis on fait une bataille d'épées de mousses, puis on se lance des boules de papier. [Aussi] les petits gars aiment ça le matin tirer au poignet pour montrer c'est qui [le plus fort]. C'est un besoin *naturel! Beaucoup!* Puis ça, c'est vrai que je l'apportais beaucoup [ce côté] masculin là. Comme les supers héros, entre autres, les petits gars, ils trippent là, Spiderman, puis toutes.

— Alexandre

De plus, en réalisant des activités physiques, les éducateurs permettent à certaines petites filles qui ont un intérêt plus marqué pour les jeux physiques et qui ressentent les mêmes besoins que les petits garçons de se joindre à eux et aux petits garçons pour participer à leurs jeux. L'un d'entre eux raconte son expérience :

Je pense qu'on intervient mieux auprès des garçons par l'expérience qu'on a d'être un garçon. Puis même, il y a des [petites] filles qui sont plus *Tom Boy*, puis elles n'osent pas sortir ce côté-là d'elles. Admettons que je fais de la chamaille avec les petits gars, bien il va souvent avoir une petite fille qui va venir en faire aussi. Mais elle ne l'aurait pas faite [sans moi]. Elle n'aurait pas eu la chance, puis elle n'aurait pas pensé faire [cette activité là] si elle n'avait pas eu un éducateur pour la faire là. Donc, je pense [que, avec un éducateur,] c'est plus de contacts là entre les enfants, [de] pouvoir s'énerver, [de] s'exciter là puis même, [de] sortir le méchant! [Éclats de rire!] — Kevin

C'est d'ailleurs beaucoup plus des activités physiques qu'ils préfèrent réaliser avec les enfants, soutiennent Alexandre et les autres éducateurs, tandis que les éducatrices ont plus tendance à réaliser des activités de bricolage avec eux :

Il y a un côté qu'un gars peut apporter, je pense. Dans mon milieu, c'était beaucoup le côté physique, le côté éducation physique que j'aimais beaucoup. Aller courir avec les enfants, jouer au ballon, c'était vraiment plus moi qui le faisais là. [Les éducatrices,] c'était beaucoup, je trouve, axées sur les arts, beaucoup les bricolages, les choses de même. Moi c'était pas mon point fort partout. Elles étaient très bonnes là-dedans, incomparables! — Alexandre

Les éducateurs disent aussi qu'ils ont moins peur que les éducatrices du risque que les enfants se blessent lorsqu'ils entrent en conflit ou durant les jeux physiques. Ils considèrent que la souffrance fait partie intégrante du jeu. Ils expliquent que, contrairement à ce que font les éducatrices, ils évaluent d'abord la gravité d'un accident qui se produit avant de décider d'intervenir pour apprendre aux enfants à régler eux-mêmes leurs conflits, à s'endurcir à la douleur et affronter les aléas de la vie. L'un d'entre eux explique :

Moi un enfant sur la piste cyclable qui se plante à côté de moi, si je vois pas de sang, je vais le regarder [pour] qu'il se relève, puis qu'il fasse face à la vie. Je [le] « catine » pas en tout cas. À moins qu'il se soit disloqué les épaules, etc. Deux jeunes qui s'engueulent ensemble, j'irai pas les séparer. Ils vont apprendre là-dedans. Tandis que du côté des femmes, si un enfant tombe, bien tout de suite, elle va le mater : « Es-tu correct? Etc. » Elle va le

border. Deux jeunes qui se chicanent, une femme va tout de suite intervenir et dire :
« Écoutez! Arrêtez de vous chicaner! Etc. » — William

Par ailleurs, les éducateurs admettent qu'ils ont plus de difficultés que les éducatrices à organiser un programme d'activités pour les enfants. La plupart du temps, comme l'explique William, ils vont improviser des activités qui se rapportent aux différents thèmes de l'année et vont laisser libre cours à l'imagination des enfants :

Écoute, je peux arriver, je peux avoir rien de planifié, mais dans tout ce que je vais faire, je vais m'organiser pour qu'il y ait une certaine structure ou je vais tout le temps laisser la place à l'enfant pour qu'il puisse, genre, me dire : « Écoute, je suis d'accord, je suis pas d'accord ou je veux le faire, je veux pas le faire ou... » Mais j'en viens [toujours] avec des trucs que tout le monde embarque là. — William

Durant les activités, la façon dont les éducateurs disciplinent les enfants serait différente de celle des éducatrices. Disant s'inspirer de l'autorité paternelle, plusieurs expliquent, de la même manière que Maxime, qu'ils vont établir, avant d'effectuer une activité, un cadre dans lequel ils présentent aux enfants des règles du jeu claires et concises qu'ils doivent respecter pendant toute la durée de l'activité. Ce cadre, comme il l'explique, lui permet de faire preuve de souplesse pour laisser libre cours à la créativité des enfants durant l'activité :

L'homme est beaucoup plus encadrant. Je fais référence à mon père [qui disait] : « Brise pas ma confiance! » Ça, c'est un cadre. Ça, l'homme là, *il y tient!* [Par exemple,] je dessine un carré, [un cadre]. Un homme en service de garde, c'est plus le cadre et en-dedans, les règles [qui] sont très claires : « *Fait pas mal à l'autre, parce que tu vas avoir une conséquence!* » Si tu respectes ça, tu peux faire n'importe quoi! Ça fait que [la discipline] au niveau du groupe, ça va super bien. Ça nous donne une grande possibilité au niveau de l'animation, au niveau [de toutes les activités,] parce que les bases sont là. Tandis que les femmes ont beaucoup plus de difficultés à appliquer ces bases là [et] à les maintenir.
— Maxime

Même s'ils disent respecter la façon dont les éducatrices disciplinent les enfants, les éducateurs trouvent dans la majorité des cas qu'elles éprouvent plus de difficultés qu'eux à établir un cadre aux règles claires et à le maintenir. D'après eux, certaines éducatrices sont portées à multiplier inutilement les interdictions qui sont trop contraignantes pour les enfants. Ce cadre, trop rigide à leur avis, fait en sorte qu'elles manquent de souplesse avec les enfants durant les activités :

J'ai déjà vu des éducatrices : « Non! Tu fais pas ça! Il y a pas de fusils! Rien! » Ça vient me chercher un peu là. Les filles [les éducatrices], c'est souvent de couper [l'activité] complètement, tandis que les gars [les éducateurs], on va plus amener [les enfants] à trouver une façon de s'exprimer, [mais] avec des limites là quand même. Des fois, je me sens pas à l'aise, parce qu'elles [les éducatrices] sont trop strictes. Je me sens mal à l'aise avec le fait de contrôler [les enfants]. J'aime pas ça. — Kevin

Aussi, d'après les éducateurs, le ton fort et grave de leur voix leur permet d'imposer le respect plus facilement que le ton de voix plus doux des éducatrices :

Un homme, bien, sa voix est plus grave. J'ai pas besoin de crier pour qu'ils m'écoutent un peu quand ça marche pas là. Une fille [une éducatrice], faut que ça se mette à crier un peu plus là. [Éclats de rire!] Et quand une fille [une éducatrice] a de la misère avec un enfant, moi je peux y aller, puis je règle ça un peu plus vite. [Éclats de rire!] — Hugo

De manière générale, tous les éducateurs décrivent leur manière d'effectuer les interventions comme étant masculines, mais précisent également qu'ils n'éprouvent aucune crainte ni malaise dans certaines situations d'interventions à adopter des comportements qui pourraient être perçus comme étant conformes au genre féminin :

...moi je pense que les hommes en service de garde ont un côté féminin quand même assez fort. Si tu regardes sur la pointe de tarte, moi je dirais que j'ai peut-être 25% de... je sais pas moi, de femme là, qui sont là pour le côté maternant, le côté affectueux. Puis je me le permets! Je pense que tout le monde l'a, mais *moi* je me le permets! — Maxime

...moi je pense que je suis quelqu'un de vraiment chaleureux là. Et il y a [quand même] un côté masculin [dans le fait] d'être chaleureux. Je suis quelqu'un... je peux les prendre dans mes bras [les enfants], je peux... Je suis pas mal plus colleux là [que les éducatrices] dans le fond. — Jérémie

D'ailleurs, les éducateurs sont nombreux à souligner qu'il est difficile de faire une distinction claire entre les différences qui sont liées au genre et celles qui sont liées à la personnalité des intervenants. Parfois, ils attribuent les différences plutôt aux personnalités de chacun qu'au fait qu'ils soient des hommes ou des femmes :

Des fois, on peut influencer par son comportement la réaction des autres. Mais je dirais [que] ça dépend de la personnalité de chacun là. C'est vraiment propre à la personnalité de chacun. Ça, la façon d'intervenir, c'est un trait de [la] personnalité. Je penserais pas que c'est nécessairement propre à l'homme ou à la femme là. — Bruno

Même s'ils disent qu'il existe aussi des différences de genre dans les manières d'intervenir, les éducateurs soulignent chacun à leur manière qu'on ne peut pas réduire toutes les différences uniquement au genre, puisque la personnalité de chaque intervenant s'avère encore plus déterminante dans la manière dont chacun joue son rôle d'éducateur. Concrètement, les éducateurs insistent sur le fait que chacun des intervenants de la petite enfance s'est forgé une personnalité propre qui découle de son expérience personnelle. Plusieurs d'entre eux s'interrogent ouvertement quant à la possibilité de départager ce qui relève du genre ou de la singularité de chacun :

La voix [et le corps] c'est un drôle d'exemple, parce que les femmes ont toutes sortes de voix [et] les hommes ont toutes sortes de voix. Les femmes ont toutes sortes de formes de corps [et] les hommes ont toutes sortes de formes de corps. Ça fait que, est-ce que ma réponse a rapport avec le fait que je sois un homme? Peut-être que non. Peut-être que oui. Je sais pas là. — Jonathan

Ah! Ça c'est une question qui peut être prise de deux manières : [La première,] on pourrait dire que c'est des clichés. On pourrait les sortir. Ils sont vrais, mais ils sont pas toujours

vrais, parce que c'est tellement personnel quel type d'éducateur qu'on est. Il y a de tout [à la petite enfance]. [La deuxième] c'est des expériences personnelles. Ma collègue [éducatrice] là, c'est une sportive incroyable là. Elle fait bouger les enfants comme moi je [les] ai jamais fait bouger. Puis moi, je suis un... je suis une des éducatrices les plus affectueuses que j'ai connues, puis je suis un gars! [Éclats de rire!]. — Félix

Tous les éducateurs sont d'avis que les éducatrices en général apprécient le fait que leur manière d'intervenir et de travailler soit différente de la leur, insistant ainsi sur ce que seraient les différences de genre. La majorité d'entre eux rapportent que toute leur équipe s'amuse régulièrement à plaisanter sur les clichés masculins et féminins concernant la manière dont ils effectuent leurs interventions ou leurs tâches. Alexandre et Félix donnent chacun un exemple de clichés souvent vus et entendus concernant le comportement des hommes dans l'accomplissement des tâches associées au genre féminin :

...je pense que j'étais perçu comme un gars. Oui! Comme un gars! [Éclats de rire!] Je veux dire par rapport aux tâches, me faire taquiner. Mettons que, qu'il y avait tout le temps du linge à plier, puis le mien, il était jamais bien plié. Puis ça, elles trouvaient ça plus drôle que d'autre chose. J'étais un gars! — Alexandre

...il y a des choses typiques là, genre, je cherche les petits collants en cœurs dans l'armoire à bricolage. Bien là, je les trouve pas. Puis là je dis : « Cou donc! On a plus de petits cœurs? » Puis là, la fille [l'éducatrice], elle vient puis elle dit : « Bien ils sont là les petits cœurs en collant là. » Je dis : « AH! » Là elle me dit : « Tu les cherchais avec tes yeux de gars hein?! » Je dis : « Aaahhh! Sûrement! » [Éclats de rire!] Ou... plein de petites affaires de même là, qu'on se fait des blagues là, les classiques là, de gars puis de filles là. — Félix

Les éducateurs disent tous chacun à leur façon qu'ils se comportent différemment des éducatrices dans leurs interventions, parce qu'ils sont des hommes. Mais ils expliquent aussi qu'ils se comportent différemment des autres hommes éducateurs, parce que chaque homme possède sa propre personnalité. D'après eux, la personnalité de chaque intervenant est avant tout ce qui prédomine sur

le genre, puisqu'à lui seul, le genre ne détermine pas tout et n'explique pas toutes les différences dans les interventions.

Mais la personnalité de chacun est déterminée, du moins en partie, par le genre que chacun construit depuis son enfance et dans lequel chacun se définit et se reconnaît. Dans le cas des éducateurs, ils disent à la fois intervenir de façon essentiellement masculine et ne pas craindre d'adopter des attitudes susceptibles d'être perçues comme plutôt féminines. D'après eux, ils auraient développé une sensibilité plus grande que la plupart des autres hommes et se seraient construit une personnalité propre qu'ils considèrent particulière pour la pratique de leur métier. C'est là, l'objet de la prochaine section.

4. Une manière masculine de jouer le rôle

S'ils décrivent leur façon d'intervenir comme étant proprement masculine, les éducateurs rencontrés se décrivent également comme des hommes dotés d'une personnalité sensible et qui n'éprouvent ni crainte, ni malaise à adopter des gestes ou des façons de faire pouvant être associés à la féminité. Ces dispositions sont, d'après eux, ce qui leur permet d'être aussi à l'aise que les éducatrices pour pratiquer leur métier. Mais, au-delà de ces considérations et de ce que serait la similitude de leur rôle avec celui que jouent les éducatrices, plusieurs éléments de leur discours donnent à comprendre que les éducateurs envisagent leur rôle en se référant à des modèles différents de ceux qui sont susceptibles d'inspirer les éducatrices, la plupart d'entre eux insistant beaucoup sur les aspects expressifs et communicationnels de leur métier. En effet, de leur point de vue, leur fonction ne consiste pas simplement à donner des soins, mais aussi, à jouer un rôle de modèle auprès des enfants :

En fait, il faut être un bon être humain. C'est vrai! C'est vrai que les enfants apprennent le plus par l'exemple. Puis si, en gros, on inculque [des choses] aux enfants par notre exemple, bien il faut travailler sur nous pour être le meilleur exemple possible. C'est ça qui fait qu'on devient un bon éducateur. Principalement, si tu t'es forcé à être un meilleur être humain, bien c'est sûr [que] c'est ça être un bon éducateur. — Félix

D'après les éducateurs, leur compétence réside d'abord dans l'art d'établir un lien de confiance avec les enfants pour les sécuriser et pour faciliter ensuite leurs apprentissages. Pour y parvenir, ils doivent être en mesure d'entrer en communication avec eux principalement par le langage expressif des mots, mais aussi du visage et des gestes de tout le corps. Ils doivent donc posséder certains talents d'acteur et jouer le rôle de véritables personnages. Jérémie explique :

...dans le fond la routine, ça nous permet aussi de pas être pareils avec les enfants, [comme] la façon de leur parler va être différente. Admettons, juste laver les mains, tu fais : « Woop! Woop! Woop! » Juste dans les petites affaires comme ça pour qu'ils se sentent à l'aise là. Parce qu'ils sont dans un environnement avec peut-être 12 [autres] enfants autour d'eux. C'est pas facile. [Ils doivent apprendre à] partager les jeux, [apprendre à] s'exprimer, c'est vraiment pas facile là. On leur demande [de faire] beaucoup de choses. — Jérémie

Quand ils rendent compte de leur manière d'intervenir avec les enfants, la référence au modèle de l'acteur ou de l'artiste est importante dans le discours des éducateurs. La plupart d'entre eux disent en fin de compte qu'ils jouent leur rôle d'intervenants en exploitant leurs aptitudes à jouer la comédie, ce qui s'avère pour eux un atout essentiel pour la pratique de leur métier. Bon nombre d'éducateurs perçoivent leur travail comme un art théâtral et insistent sur cette dimension du métier qui résonne avec leurs expériences de vie et de leur identité personnelle. En fait, plusieurs éducateurs affirment qu'ils proviennent d'un milieu d'artistes ou qu'ils ont pratiqué une activité qui se rapporte au domaine artistique comme musicien, compositeur, jongleur, acteur de théâtre, producteur de films et de vidéos, etc. Ils aiment jouer et ils s'amuse avec les enfants en interprétant des personnages lorsqu'ils interviennent avec eux. À ce qu'ils disent, le jeu constitue une dimension importante de leur travail et leur créativité est en fait un avantage qui leur permet de se sentir plus compétents. Ils sont en mesure, comme l'illustre Jonathan, de s'introduire dans l'imaginaire des enfants, comme dans une pièce de théâtre, et de jouer avec eux des « scènes de la vie » et ceci, dans le but de les divertir pour faciliter leurs apprentissages et leur développement :

Ça fait 12 ans que je me permets toutes sortes de *looks* [puis] j'ai toujours été accepté [par mon équipe]. Ça fait partie de ma nature de toujours changer [de personnage]. C'est ça *être marginal!* C'est ça que *j'aime!* J'ai travaillé dans un milieu d'artistes [auparavant]. Moi

souvent, je mets le chapeau de clown. J'ai même des chapeaux : un chapeau de monsieur! Un chapeau sérieux! Un chapeau affectueux! Un chapeau d'encadrement serré! Tous les chapeaux de l'éducation. Mais je mets souvent mon chapeau rigolo pour avoir du plaisir et rire avec les enfants. Ils sont un bon public. J'adore les faire rire. On a du *fun* ensemble. J'aime ça qu'on ait [tous] du plaisir [à s'amuser ensemble]. — Jonathan

D'autres éducateurs rapportent que c'est la pratique du métier qui leur a permis de développer davantage leur expressivité et leur sens du jeu. Ils disent s'être découvert un côté artiste dont ils ignoraient l'existence, comme le rapporte Bruno :

Mais j'aime ça le côté théâtre. C'est à force de creuser quelque chose qu'on s'aperçoit que, finalement, on soupçonne pas que c'est en-dedans de nous. On sait pas non plus qu'on a un intérêt [pour cela et qu'] on l'a en-dedans de nous! Ça été ça mon développement personnel au niveau de la petite enfance là. Les habilités qu'on peut développer auprès des jeunes là. On assume tous les rôles. On est à la fois le psychologue [et] l'éducateur. On est le policier parfois. [Aussi,] je me vois là en train de jouer avec les enfants dans la garderie. Je suis par terre, les enfants me sautent dessus, puis on joue. On lutte, on roule ensemble, puis je les fais rire là. — Bruno

Ces éducateurs insistent sur le fait qu'ils sont des artistes, mais qu'ils sont aussi des hommes et des intervenants masculins. Pourtant, aux yeux de tous, le fait d'être un homme et d'aimer les arts, d'être une personne fantaisiste et non conformiste paraît toujours révéler dans leur comportement une personnalité masculine plus « féminisée », comme le rapporte Maxime :

...j'ai toujours été marginalisé dans mon approche. Les hommes en services de garde, souvent, tu vas trouver un côté artiste [en eux] qui est très fort. C'est soit des joueurs de musique, soit des acteurs, soit... C'est rare que tu vas avoir [dans ce domaine] un homme...*viril!* là. C'est pour ça que je dis qu'il y a un côté artiste [en eux]. Tantôt je disais le côté femme, parce que c'est souvent interprété comme... Un artiste, c'est un être un peu... Un artiste, c'est pas nécessairement « un vrai homme » dans la tête des gens là! Ça fait qu'il

y a cet esprit là là-dedans. À force d'en parler, je mets plus de sens à mes paroles. —
Maxime

C'est en ayant recours à l'art théâtral que la plupart des éducateurs effectuent leurs interventions. En effet, dans leur discours, les éducateurs donnent l'impression qu'ils se sont trouvé un modèle de référence pour penser leur rôle d'intervenant masculin, ce modèle étant assez proche de la figure du clown ou du personnage masculin d'émission pour enfants comme Bobino, Passe-Montagne, Jean-Jean le Géant, ainsi que Zac, Vindaloo, BilouCoon de la série Cornemuse, etc. De la même manière que ces personnages masculins des émissions pour enfants, les éducateurs n'hésitent pas à jouer et à incarner des rôles. Ils se définissent en fin de compte comme des acteurs se reconnaissant comme très expressifs et doués pour amuser et faire rire les enfants.

Cette figure du personnage pour enfants ou du clown apparaît comme exclusivement masculine dans leurs propos, puisqu'ils ne prêtent pas les mêmes talents d'actrices aux éducatrices et ne rapportent pas de situations où ce seraient des femmes éducatrices qui interviendraient auprès des enfants de cette manière, en incarnant des personnages. En somme, cette figure est très différente et très éloignée de la figure maternelle à laquelle sont associées si souvent les éducatrices. Elle permet manifestement aux éducateurs d'articuler ensemble leur masculinité et leur rôle d'éducateur de manière harmonieuse. Elle leur permet aussi, même s'ils sont des hommes et qu'ils pratiquent un métier traditionnellement féminin, de se sentir à l'aise et à leur place dans un milieu de garde.

Tous les éducateurs espèrent exercer leur métier durant de nombreuses années. Certains parmi eux espèrent même pouvoir l'exercer jusqu'à leur retraite. Mais, comme on le verra dans ce qui suit, les exigences du métier les obligent souvent, après plusieurs années de pratique, à finalement se résoudre à l'abandonner ou à se réorienter vers une autre carrière.

5. Les circonstances de l'abandon du métier

Alors qu'ils entretiennent l'espoir d'exercer leur métier durant de nombreuses années, même jusqu'à leur retraite pour certains, plusieurs des éducateurs rencontrés ont fait face à des circonstances particulières qui les ont contraints à abandonner le métier. Rappelons en effet que sur les treize

participants rencontrés, trois avaient abandonné le métier au moment des entrevues et cinq envisageaient sérieusement de quitter le métier. La façon dont les éducateurs parlent de leur expérience donne à comprendre que la question du genre n'est pas sans rapport avec les raisons qui les ont menés à vouloir quitter le métier. En effet, bien qu'ils apprécient leurs collègues de travail et disent être heureux de travailler avec elles, les éducateurs trouvent que certaines éducatrices, même des directrices entretiennent entre elles des rapports trop étroits qui nuisent à la qualité des échanges professionnels entre collègues de travail, comme le souligne William :

Mais ce que je trouve dommage, c'est qu'il y a tellement un lien d'amitié qui est trop fort parmi [certaines de] l'équipe de travail. D'où vient le problème qu'on a justement à la garderie. C'est qu'elles sont toutes amies, puis elles ont de la misère à se parler. Elles veulent pas se perdre comme amies là. Ce que j'approuve pas pantoute! — William

D'après eux, les rapports étroits qu'elles entretiennent entre elles feraient en sorte qu'elles auraient une propension à faire ce qu'ils appellent du bavardage qui contribuerait à un mauvais climat de travail. Même s'ils affirment que les hommes peuvent aussi adopter cette attitude, plusieurs éducateurs laissent entendre qu'ils se comportent eux-mêmes autrement, comme Maxime, qui dit encourager ses collègues à régler définitivement leurs conflits afin de rétablir le bon climat de travail dans l'équipe :

Ah! Je dirais que les gars c'est capable d'en faire aussi [du bavardage]. Mais je pense qu'un moment donné, il y a quelqu'un dans un groupe d'hommes qui va dire c'est assez. Tandis que les femmes s'entretiennent plus [là-dedans]. Il y a des choses qui devraient se partager, puis qui se parlent pas. C'est bien correct. Mais c'est quand on parle dans le corridor puis en plus, on assume pas les conséquences de ne pas en avoir parler directement à la personne concernée! Là! Ça devient charrier pas mal Là! Mais il faut être [un] modèle un peu là-dedans et dire : « Regarde! Vas-y lui dire, qu'est-ce qui t'empêche? » — Maxime

Les éducateurs rapportent que le bavardage et l'étroitesse des liens noués entre les éducatrices rendent particulièrement difficile l'intégration de nouveaux arrivants, qu'ils soient des hommes ou des

femmes. Pour certains d'entre eux, le bavardage de quelques collègues a concouru à entraver leurs efforts d'intégration dans leur équipe. Kevin raconte ce qu'il a vécu :

...dans les débuts là, je trouvais ça difficile, mais je suis pas du genre à abandonner là. Je suis plus [du genre] à persévérer. Mes collègues, bien certaines, c'était pas unanime, mais il y en a tout le temps quelques-unes qui reviennent tout le temps sur les mêmes choses justement. Au début, ça se parle entre eux autres, du blabla, du méméragé, puis tu te sens observé [par elles]. Mais j'avais la majorité des [autres] collègues derrière moi. Donc, cela a fait que j'ai fini [avec le temps] par avoir la reconnaissance de celles aussi qui, au début, étaient sur mon dos. — Kevin

L'un d'entre eux, Olivier, raconte que ses efforts pour tenter de s'intégrer dans son milieu n'ont donné aucun résultat. Les quelques collègues et la directrice de l'équipe continuaient à manifester du mépris envers lui, au point où il a fini par se décourager et a abandonné définitivement le métier :

C'est comme un des plus beaux métiers sur la Terre! C'est vraiment les adultes qui me dégoutent [le] plus là-dedans! J'ai vraiment été marqué par mon expérience de commérages là. Ça!... Regarde!... [Silence]... Je pensais que quand on était adulte là, *qu'on vivait pas ça!* J'ai tellement été *écœuré* par le commérage là! Ça m'a affecté *personnellement* là! Ça m'a *complètement dégouté* à vouloir persévérer ou à vouloir me battre pour garder ma place là! Ça me volait, ça m'enlevait le plaisir que j'avais du plus beau métier du monde! Ça enlevait tout ce côté-là! — Olivier

Cependant, malgré cette expérience, Olivier fait état des aspects positifs de son passage en milieu de garde :

Ça été une belle expérience avec les enfants puis les parents. Dans le fond, je te parle des problèmes [de bavardage, mais] c'est *rien ça!* Parce que les autres m'appréciaient beaucoup là, puis j'avais des *bonnes* interactions avec eux autres! Vraiment là! Admettons, j'avais un petit chiffre de deux heures là, j'étais rempli de *bonheur!* C'était le *sourire* quand je m'en allais là, puis [j'y allais] en sifflant. J'étais *heureux* d'aller [au service de garde] là! — Olivier

D'autre part, contrairement aux nouvelles éducatrices, leur entrée en fonction peut susciter chez plusieurs nouveaux éducateurs, comme le décrit Samuel, une crainte d'effectuer certaines interventions, en particulier celles reliées aux soins des enfants. Cette crainte incite ces éducateurs à faire preuve de prudence lorsqu'ils effectuent les interventions de soins avec les enfants et ce n'est qu'une fois qu'ils sont parvenus à tisser des liens de confiance solides avec leurs collègues, les parents et leurs enfants qu'ils s'affranchissent définitivement de leur crainte d'effectuer ces interventions :

Bien au début là, j'étais moins porté à aller coller les enfants là. Avec tout ce qu'on entend parler au radio, à la télévision sur les gens qui attouchent, puis tout ça, ça me préoccupait là. C'était plus au niveau de me protéger moi là. Je me sentais pas vulnérable, parce que moi je me connais, puis j'ai rien à me reprocher là. Mais, avec le temps, mon milieu me connaît, mon équipe de travail me connaît, puis les parents du CPE où je travaille me connaissent aussi là. [Donc,] toutes ces choses là, ça me préoccupe plus. — Samuel

Alexandre est le seul parmi eux qui, même après de nombreuses années de travail, semble ne pas être parvenu à tisser des liens de confiance suffisamment solides avec son entourage dans son milieu de travail pour s'affranchir de ses craintes lorsqu'il devait effectuer les interventions de soins. Il rapporte que c'était pour lui une source constante de malaise :

...rapidement [au début], j'ai dû changer des couches là, puis je me suis jamais vraiment complètement habitué à [le] faire, même après 10 ans. Dans les 10 ans [de travail], il y a eu des fois des histoires [dans les médias] qui sortaient dans des garderies, puis c'était souvent des gars! Je me disais : « C'est un peu inévitable. Il doit y en avoir qui me *trust* pas. » Mais j'ai jamais eu de commentaires à ce niveau là par exemple! Ça c'était le plus gros malaise [que je ressentais]. — Alexandre

Cet aspect s'ajoutait à ce que sont les autres contraintes du métier pour Alexandre, ce qui l'a amené à abandonner le métier et à se diriger vers une autre carrière :

...il y avait [aussi] des côtés de la *job* que je trouvais pas mal difficile, surtout vers la fin là. Il y a trop d'enfants par groupe puis ça, moi, j'étais plus capable! Carrément là! Le bruit, surtout à l'intérieur, je trouvais ça très dur. L'espèce de sur-sollicitation [aussi] que t'as tout le temps dans le petit local. Puis le lot de responsabilités, c'est *énorme* là! *Énorme!* *Ah!* Ça m'amusait plus pantoute! C'est [tout] ça qui m'a épuisé. Là moi, ça comme donné le signal qu'il fallait que je regarde ailleurs. Bon. Ça vraiment pas été facile. Mais je pense qu'à long terme, c'est [ce qui est] le mieux là. — Alexandre

Le fait d'abandonner le métier après l'avoir exercé durant une décennie n'a en fait rien d'exceptionnel chez les éducateurs, puisque les répondants qui l'ont pratiqué au moins dix ans et même davantage affirment qu'effectivement la charge de travail et les responsabilités deviennent très lourdes après cette période dans ce domaine. Par conséquent, la majorité d'entre eux finissent par envisager un changement de carrière :

Les services de garde, pour moi, c'est un métier qui est quand même difficile physiquement [et mentalement]. C'est beaucoup de choses qui font que tu es toujours sur un stress. C'est très dynamique! C'est pas statique comme milieu! Puis ce dynamisme là, un moment donné, ça a un effet aussi sur la personne. Moi, [le métier,] je le vois vraiment comme un passage vers d'autre chose. Je suis encore dans mes réflexions des fois et je suis dans un dilemme. C'est un milieu qui est dur, lourd, mais je l'assume! Mais le fait est là. Puis quand je vais avoir assez donné, ça va être assez. — Maxime

Ceux qui souhaitent quitter le métier disent envisager une nouvelle carrière en lien avec celle d'éducateur, comme la gestion d'un service de garde, la formation continue du personnel ou l'enseignement collégial de futurs éducateurs en service de garde. Mais, ils n'écartent pas non plus d'autres formes de travail auprès des enfants.

Bien, j'ai des projets comme les chansons pour enfants. J'aimerais ça aller peut-être dans l'animation pour enfants ou la formation comme enseigner peut-être au CEGEP. Je resterais dans le domaine. En même temps, je suis quelqu'un de très intuitif puis je serais capable de changer du tout au tout. Ça [ne] me surprendrait pas là, par besoin de défi. — Kevin

Moi je me verrais dans le rôle d'un personnage avec un déguisement, puis venir raconter une histoire de temps en temps aux enfants. J'aimerais ça faire ces affaires là. J'aime le côté théâtre. Je pense que je ferais ça dans un premier temps. Et puis, je gèrerais l'installation là qu'on a ouverte là dernièrement. — Bruno

Daniel est le seul d'entre eux qui a pris la décision de se réorienter dans une autre fonction sans rapport avec le domaine de la petite enfance. C'est après avoir fondé sa famille qu'il s'est senti plus préoccupé par son avenir financier. Il rapporte avoir décidé de quitter la fonction pour se diriger vers un tout autre domaine pour s'assurer que sa famille et lui bénéficient d'un meilleur avenir financier :

...on est les fonctionnaires pauvres. Mais c'est des choix qu'on a fait, parce qu'on s'est rendu compte que les exigences faisaient que c'était plus humain de travailler 4 jours sur 5. Si je compare à un fonctionnaire qui fait 40 heures là, je fais 34 heures semaine, c'est normal qu'il gagne plus cher que moi. Mon régime de retraite, ça, c'est une autre différence avec celui des autres fonctionnaires qui ont des régimes garantis à prestations déterminées là. Moi, je cotise au RRQ et je pourrai même pas en avoir au bout de la ligne. Le fait d'être syndiqué [aussi]. C'est un autre côté qui fait que je veux abandonner cet emploi là. Si on va en grève, j'ai pas les moyens d'aller en grève cinq jours là, *c'est impossible!* Parce que le salaire qui vont me donner pendant ce temps là, là. J'ai trois enfants là! Ça prend une sécurité!

— Daniel

Enfin, quatre éducateurs gardent l'espoir, comme l'explique Jonathan, de pouvoir exercer leur métier jusqu'à leur retraite ou aussi longtemps qu'ils conserveront une bonne condition mentale et physique :

Moi personnellement dans l'avenir, je me vois dans le milieu de la petite enfance longtemps, jusqu'à ma retraite. Je ne me vois pas faire autre chose que ça. Et toujours comme éducateur. Je ne veux pas faire autre chose que de travailler avec les tout-petits puis travailler avec leurs parents. J'ai une bonne santé en général. Mais il faut avoir une attitude réaliste et avoir des bonnes habitudes de vie. Il faut prendre soin de soi pour y arriver. Il faut que je mène une vie saine. — Jonathan

Mais, peu importe qu'ils aient abandonné ou qu'ils se soient dirigés dans un métier connexe, les éducateurs s'entendent tous pour dire qu'ils conservent toujours un vif intérêt pour le domaine. Les rapports qu'ils ont entretenus avec les enfants au cours de leur pratique demeurent toujours, pour eux, des expériences personnelles inoubliables, même que plusieurs rapportent qu'ils gardent toujours un lien avec leur ancien milieu de travail.

Mais des fois, je m'ennuis [de mon poste d'éducateur]. Parce que ce côté de plaisir [avec les enfants] là. Ah! J'y retournerais n'importe quand! Aie! Moi les enfants, c'est une drogue! Bien en fait, j'y retourne [encore]. Des fois là, [j'ai du travail], je suis embourbé de papiers [sur mon bureau] puis là, [je m'en vais et] je joue dans la cours [avec les enfants]. — Maxime

...bien sérieusement, je trouve que c'est un des plus beaux métiers au monde! *Regarde!* C'était tellement *un plaisir* d'y aller à chaque jour là! Quand tu es apprécié des enfants, puis qu'ils te le renvoient ça. Écoute! Ça été une expérience vraiment exceptionnelle d'avoir autant d'attention! — Olivier

Les liens étroits qu'entretiennent entre elles les éducatrices et même les directrices des services de garde, qui déboucheraient sur ce que les participants décrivent comme une propension au bavardage, semblent rendre l'intégration des nouveaux arrivants difficile dans les milieux de garde et impliqueraient pour les hommes d'être exposés à une dynamique dans les relations entre collègues avec laquelle tous ne sont pas à l'aise. De plus, la différence de genre fait en sorte que plusieurs d'entre eux éprouvent un certain malaise à effectuer certaines interventions de soins, craignant qu'on les perçoive comme des abuseurs. Pour surmonter cette crainte, ils doivent nouer des liens de confiance solides avec tous les membres du milieu de garde, ce qui demande du temps et n'est pas toujours facile. Avant d'y arriver, les éducateurs vivent les tâches de soins comme particulièrement angoissantes. D'après un des répondants, c'est cette préoccupation qui l'aurait mené à l'épuisement professionnel et l'aurait poussé à abandonner à contrecœur le métier après dix années de pratique.

Outre ce cas exceptionnel, l'état de fatigue en lien avec le métier que disent avoir ressentie la majorité des répondants découle plutôt des conditions de travail difficiles du métier et n'a que peu à voir avec le genre. Après une dizaine d'années passées ou plus comme éducateur, la majorité

d'entre eux décident de quitter le métier ou envisagent de le faire pour se diriger vers une autre fonction reliée, pour la plupart, à leur domaine et conservent couramment, malgré tout, des liens avec leur ancien milieu de travail.

CONCLUSION

J'ai mené cette recherche dans le but de comprendre comment s'articulent ensemble l'identité de genre et l'identité professionnelle des éducateurs masculins en service de garde à l'enfance. Au départ de la recherche, je présumais (c'était l'objet de ma première hypothèse) que cette articulation était éventuellement problématique dans leur rapport avec leurs collègues de travail et avec les parents des enfants. Je faisais également l'hypothèse que les hommes ne disposaient pas de modèles masculins pour jouer leur rôle d'éducateurs et qu'ils seraient amenés à adopter des modèles de comportements assignés plutôt aux femmes dans notre société, ce qui serait pour eux une source de malaise et de dévalorisation, susceptible de les pousser à vouloir quitter le métier.

Sur le plan de l'identité de genre, *a priori* et avant de s'engager dans la carrière d'éducateurs, les répondants s'étaient tous construits une identité masculine et ils n'éprouvaient aucune difficulté à se faire reconnaître dans leur masculinité et cela même, si aucun d'eux ne semble avoir eu le profil de ceux que Simon-Louis Lajeunesse désigne comme étant les « grégaires » et pour qui la virilité semble être l'objet d'une préoccupation plus importante. En somme, ce n'est certainement pas parce qu'ils se seraient définis comme moins masculins que d'autres que les hommes rencontrés dans cette enquête ont opté pour le métier d'éducateurs. En revanche, il semble qu'aucun d'eux n'ait été particulièrement préoccupé par le fait de s'afficher et de se faire reconnaître comme très masculin ou viril (comme cela semble être le cas des grégaires) et, dans ce sens, que leur identité de genre n'était pas non plus un obstacle au fait d'opter pour un métier traditionnellement féminin.

Si le genre joue un rôle en regard de leur choix de carrière, c'est peut-être d'abord en lien avec le fait que ce choix ne s'est pas imposé spontanément et précocement à eux et que ce n'est qu'au terme d'une réorientation ou d'une longue période d'indécision qu'ils ont fini par opter pour ce métier, de telle sorte que leur choix, qui était mûrement réfléchi, était aussi appuyé sur une solide détermination à persister dans cette carrière. Ce n'est d'ailleurs certainement pas un hasard si les participants avaient tous été amenés à s'intéresser à ce métier après avoir eu l'occasion de côtoyer des éducatrices travaillant elles-mêmes en service de garde.

En ce qui concerne la première hypothèse, l'enquête montre que, si le fait que des hommes optent pour le métier d'éducateur peut *a priori* surprendre, intriguer ou même inquiéter autant les collègues des milieux de garde que les parents et leur entourage, cette surprise est généralement de courte durée et ne constitue vraiment pas un problème. Au contraire, les éducateurs semblent plutôt dire qu'on reconnaît qu'ils ont un rapport différent aux enfants (selon leur genre) et une manière différente d'interagir avec eux, ce qui serait le plus souvent perçu positivement dans les milieux de garde, autant par leurs collègues de travail que par les parents des enfants. En somme, loin de suspecter qu'ils seraient éventuellement moins masculins que d'autres hommes ou moins compétents ou moins aptes à jouer leur rôle que les éducatrices, on semble le plus souvent percevoir leur différence comme un atout qui leur permet d'enrichir un milieu de garde. En outre, si un bon nombre d'éducateurs sont amenés à vouloir quitter le métier après un certain nombre d'années de pratique, ce n'est pas, sauf exception, parce que l'articulation de leur identité de genre et de leur identité professionnelle poserait problème, mais bien plutôt, et plus simplement, parce que les conditions de travail ne sont pas très bonnes et que la pratique de ce métier est très exigeante.

Concernant la seconde hypothèse, l'enquête montre que si au début de leur fonction, les éducateurs apprennent beaucoup « sur le tas », par imitation, qu'ils sont donc amenés à reprendre les manières d'intervenir des éducatrices, rapidement, tous semblent développer leur propre manière de faire et personnaliser leur rôle d'éducateur et, par la même occasion, le masculiniser. En effet, l'enquête révèle que, du point de vue des éducateurs, leurs manières d'intervenir, de s'exprimer et d'interagir avec les enfants et les collègues de travail sont bien différentes de celles des éducatrices et sont marquées par leur personnalité particulière, mais aussi par le fait qu'ils sont des hommes.

Contrairement à ce que je présupposais au départ avec cette première hypothèse, les éducateurs semblent se référer communément à un même modèle pour jouer leur rôle d'une manière différente des éducatrices. Ce modèle est celui du clown ou du personnage masculin d'émission pour enfant, qui fait preuve d'une grande expressivité, d'imagination, d'humour et de ludisme pour incarner des personnages et jouer la comédie. La référence implicite à ce modèle, bien différent du modèle de la nourrice ou de la mère auquel on pourrait associer les éducatrices, occupe une place centrale dans la manière dont les éducateurs dépeignent leur compétence, leur rôle et ce qui le caractérise et le distingue de celui des éducatrices. Celui-ci leur permet apparemment de concilier harmonieusement

leur masculinité et leur rôle d'intervenant et de se sentir, même s'ils sont des hommes évoluant dans un métier traditionnellement féminin, très à l'aise de pratiquer leur métier et à leur place dans les milieux de garde à l'enfance.

BIBLIOGRAPHIE

BAGILHOLE, B. et CROSS, S. (2006), « *It Never Struck Me as Female* »: *Investigating Men's Entry into Female-dominated Occupations*, *Journal of Gender Studies*, Vol.5, No.1, March: 35-48.

BEACH, J. et COSTIGLIOLA, B. (2005), *Un aperçu de la main-d'œuvre des services de garde*, Ottawa, Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance.

BEAUD, Stéphane et Florence WEBER, (1991), *Guide de l'enquête de terrain*, Guides Repères (collection), Paris, La Découverte.

BELLEMARE, G.; GRAVEL, A.-M.; BRIAND, L. (2003), *La qualité des services de garde à l'enfance et la qualité des emplois : un bilan de la littérature*, Gatineau, Université du Québec en Outaouais, Département des relations industriels.

BERGER, D.; HÉROUX, L. et SHÉRIDAN, D. (2007), *L'éducation à l'enfance. Une voie professionnelle à découvrir*, Montréal, Gaëtan Morin éditeur: Chenelière Éducation, édition révisée.

BERNSTEIN, B. (1971), *Class, Codes and control*, vol. 1, London, Routledge and Keagan Paul, trad.Française, *Langage et classes sociales*, Paris, Minuit, 1975.

BOSSE-PLATIÈRE, S., DETHIER, A., FLEURY, C. et LOUTRE-DU PASQUIER, N. (1995), *Accueillir le jeune enfant : Quelle professionnalisation ?*, CNFPT, Erès.

BOURDIEU, P. (1989), *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Éditions de Minuit.

BOURDIEU, P. (2002), *La domination masculine*, Paris, Seuil.

CLERC, P. (1964), *Nouvelles données sur l'orientation scolaire au moment de l'entrée en sixième*, *Population*, Alain Girard (dir.), octobre-décembre, p.864-887.

CONNELL, R.W. (2005), *Masculinities*, Berkeley, California: University of California Press.

CRESSON, G. (1998), *Formations et compétences dans les métiers du contact direct avec les petits enfants : quelques enjeux, conflits et paradoxes*, *Lien social et Politiques*, RIAC, 40, Automne : 25-37

DAGENAIS, D. (1999), « Le rapport à l'enfant dans la famille moderne », *Recherches sociologiques*, vol. XXX, no. 3 : 69-85.

DAGENAIS, D. (2000), *La fin de la famille moderne : La signification des transformations contemporaines de la famille*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, Québec, Presses de l'Université Laval.

DEJOURS, C. (1988), *Le masculin entre sexualité et société*, Adolescence, tome 6, no 1, p. 89-116.

DOHERTY, G. et FORER, B. (2004), *Le problème de recrutement et de rétention des éducatrices en garderie*, Ottawa, Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance.

DUBAR, C. (1991), *La Socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand colin.

DUBAR, C. et TRIPIER, P. (2005), *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin, 2^e édition revue et augmentée.

DUBAR, C. (2006), *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 3^e édition revue.

DU SAUSSOIS, N. (2005), *Les métiers de l'enfance*, Paris, Vuibert.

FONTANINI, C. (2005), *La formation des enseignantes et des enseignants à l'égalité des chances filles-garçons : une utopie?*, Estelle Lebel (dir.), Recherches féministes « Passages », vol. 18, no. 1.

FORTE, M.; NISS, M.; REBEUH, M.C.; TRAUTMANN, J.; TRIBY, E. (1998), *Travail et emploi. De la division du travail sexuée au partage du travail?*, Paris, documentation française, no.74 : 51-62 et 156-157.

GADREY, N. (2001), *Travail et genre. Approches croisées*, Paris, L'Harmattan.

GAUTHIER, B. (2003), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*, Québec, PUQ, 4^{ième} édition.

GODELIER, M. (1982), *La Production des Grands Hommes. Pouvoir et domination masculine chez les Baruya de Nouvelle-Guinée*. Paris, Fayard.

GOFFMAN, E. (1963), *Stigma*, Prentice Hall, trad. *Stigmates. Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Minuit, 1975.

GOFFMAN, E. (2002), *L'arrangement des sexes*, Paris, La Dispute, coll. Le genre du monde.

GONIK, V., CARDIA-VONÈCHE, L., BASTARD, D. et VON ALLMEN, M. (1998), *Construire l'égalité: femmes et hommes dans l'entreprise*, Suisse, Georg.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2004), *Éducatrice/éducateur à l'enfance, une carrière pleine de vie!*, Québec, Direction des communications Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille.

GUIONNET, C. et NEVEU, E. (2004), *Féminins/Masculins : Sociologie du genre*, Paris, Armand Colin.

HÉRITIER, F. (2005), *Hommes, femmes, la construction de la différence*, Paris, Le Pommier.

HUGHES, E.C. (1958), *Men and Their Work*, Glencoe, The Free Press, 2^e éd., 1967.

KAUFMANN, J.-C. (1996), *L'entretien compréhensif*, François de Singly (dir.), Paris, Nathan.

KERGOAT, D. (2002), *Travail des hommes, travail des femmes : le mur invisible*, Paris, L'Harmattan.

KMEC, J.A. (2005), *Setting Occupational Sex Segregation in Motion. Demand-Side Explanations of Sex Traditional Employment*, *Work and Occupations*, Vol.32, No.3, August: 322-354.

LAJEUNESSE, S. L. (2008), *L'épreuve de la masculinité : Sport, rituels et homophobie*, Béziers : H&O.

LALONDE-GRATON, M. (2002), *Des salles d'asiles aux centres de la petite enfance : la petite histoire des services de garde au Québec*, avec la collaboration du regroupement des centres de la petite enfance de la Montérégie, Québec, Presses de l'Université du Québec.

LARIVÉE, S. (2005), *Les compétences professionnelles attendues des éducatrices et des enseignants intervenant auprès d'enfants d'âge préscolaire (4-6 ans)*, Ph.D., Montréal (Québec), Université du Québec à Montréal.

LAROSE, F.; TERRISSE, B.; BÉDARD, J. et COUTURIER, Y. (2006), *Les attentes des parents d'enfants d'âge préscolaire au regard des attitudes et des conduites éducatives des intervenants socio-éducatifs*, Alain Roy et Hélène Belleau (dir.), *Enfances, familles, générations. La conciliation famille-travail : perspectives internationales*, CDRFQ éditeur, no.4, Printemps : 1-17.

LAUFER, J., MARRY, C. et MARUANI, M. (2003), *Le travail du genre. Les sciences sociales du travail à l'épreuve des différences de sexes*, Paris, La Découverte.

LAUFER, J.; MARRY, C. et MARUANI, M. (2001), *Masculin-féminin : questions pour les sciences de l'homme*, Presses Universitaires de France.

LAUTREY, J. (1984), *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Paris, PUF.

LEBOTERF, G. (1994), *De la compétence*, Paris. Les Éditions d'organisation.

LEGROS, M. (2001), *Des services à la petite enfance adaptés aux besoins des parents du réseau*, Montréal, Régis régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre.

LEGAULT, M.-J. (1988), "Le métier de chercheur scientifique en sciences sociales et la sociologie des professions, *Sociologie et société*, XX, no.2, p. 163-176.

MARUANI, M. (1998), *Les nouvelles frontières de l'inégalité : hommes et femmes sur le marché du travail*, Paris, La Découverte.

MEUNIER, Y. et CHÉTOUI, D. (2002), *Les éducateurs de jeunes enfants : une identité professionnelle en évolution?*, Paris, L'Harmattan.

MOLINIER, P. (2000), *Le genre masculin n'est pas neutre*, Paris, L'Harmattan, Montréal, L'Harmattan Inc.

PASTINELLI, M. (2001), *Seul et avec l'autre : ethnologie de la vie en colocation dans le quartier de Limoilou à Québec*, Mémoire de maîtrise, Faculté des sciences sociales, Université Laval.

PROVOST, M., DESBIENS, L. (1988), *La communication éducateur-enfant en garderie*, Projet de recherche RS-520, Département de psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Conseil québécois de la recherche sociale.

ROLLINS, J. (1991), *Entre femmes, « les domestiques et leurs patronnes »*, Actes de la recherche en sciences sociales : 63-77.

SAINSAULIEU, R. (1977), *L'identité au travail*, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 2^e éd., 1985.

STOCKMEYER, M. (1999), *Le garçon de famille monoparentale et sa relation avec l'éducateur masculin en garderie*, Mémoire de maîtrise, Montréal, Université de Montréal, département de psychologie.

TABET, P. (1998), *La construction sociale de l'inégalité des sexes. Des outils et des corps*, Paris, l'Harmattan.

TAHON, M.-B. (2003), *Sociologie des rapports de sexe*, Ottawa / Rennes, Presses de l'Université d'Ottawa / Presses universitaires de Rennes.

TOCHON, F. et MIRON, J.-M. (2004), *la recherche-intervention éducative : transition entre famille et CPE*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

VERBA, D. (1997), *Le métier d'éducateur de jeunes enfants*, Paris, Syros.

WELZER-LANG, D. (2000), *Nouvelles approches des hommes et du masculin*, Toulouse, Presses Universitaires du Milan, coll. Féminin et Masculin.

WELZER-LANG, D. (2004), *Les hommes aussi changent*, Paris, Payot.

ANNEXE A

AVIS DE RECRUTEMENT

Participants recherchés pour un projet de recherche portant les hommes éducateurs à la petite enfance à Québec

Si vous êtes un homme éducateur à la petite enfance

Nous avons besoin de votre aide!

Dans le cadre d'un mémoire de maîtrise en sociologie à l'Université Laval intitulé : « Les éducateurs masculins dans les services de garde à l'enfance à Québec », nous sommes à la recherche d'hommes éducateurs à la petite enfance pour effectuer des entrevues de recherche dans le but de mieux connaître la place qu'occupent les hommes dans les centres de la petite enfance et la construction de leur identité masculine : le discours sur soi et la façon dont on se projette dans l'avenir lorsqu'on est un homme qui évolue dans ce secteur.

Votre participation à cette recherche consiste à réaliser une entrevue individuelle qui pourra être effectuée dans votre milieu de travail ou à votre domicile et qui sera enregistrée sur support audio numérique, dont la durée sera d'environ 90 minutes et qui portera sur les sujets suivants :

- Votre parcours social et votre expérience du métier;
- Vos rapports avec votre équipe de travail et votre clientèle du service de garde;
- Vos perceptions et représentations du métier d'éducateur à l'enfance;
- Vos projets pour l'avenir.

Les données amassées demeureront confidentielles.

Si vous êtes intéressés à participer ou si vous souhaitez en savoir plus sur cette recherche, veuillez communiquer avec **Édith Bédard**, étudiante chercheuse, au numéro de téléphone suivant : **(numéro de téléphone)** ou à l'adresse de courriel suivante : **edith.bedard.1@ulaval.ca**.

Projet approuvé par le Comité d'éthique de l'Université Laval (no. d'approbation 2011-233), le 27 octobre 2011.

ANNEXE B

SCHÉMA D'ENTREVUE

PARTIE 1 : CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ MASCULINE

A- Trajectoire et motivations

1. Quelles sont les circonstances qui t'ont amené à choisir le métier d'éducateur à la petite enfance comme projet de carrière?
2. Comment les membres de ta famille ont-ils réagi lorsque tu leur as appris que tu voulais devenir un éducateur à la petite enfance?
3. Quels rapports entretenais-tu :
Avec tes frères et tes sœurs (s'il y a lieu)? Avec ta mère? Avec ton père?
4. Quel était le cadre éducationnel pour éduquer les membres de ta famille?
Rigide (autoritaire), souple ou absent (aucun cadre)?
5. Quels étaient les principes, les valeurs qu'on t'a inculqué dans ton éducation?
6. À l'école, as-tu rencontré des difficultés académiques (notes et résultats scolaires) dans ton parcours scolaire?
Au primaire? Au secondaire? Au CÉGEP? À l'Université (s'il y a lieu) ?
7. Comment étaient tes rapports :
Avec tes professeurs?
Avec les autres élèves ou étudiants : étais-tu populaire, solitaire ou impopulaire?
Avec tes amis? Quel genre? Seulement des gars, seulement des filles ou les deux?

8. As-tu pratiqué un sport dans ta jeunesse?

Lequel ? Qui t'a encourager à le pratiquer? (ton père, des amis, etc.)

9. Que pensais-tu du cours d'éducation physique?

Aimais-tu le cours ou tu ne l'aimais pas?

Qu'est-ce que t'aimais dans ce cours? Qu'est-ce que tu n'aimais pas dans ce cours?

Dans quelle équipe te retrouvais-tu au gymnase (des gars, des filles ou mixte)?

10. Le professeur entrait-il dans le vestiaire pour vous surveiller?

Comment se comportaient les gars dans les vestiaires?

Quels rapports entretenaient-ils entre eux?

As-tu été témoin de violence physique ou verbale dans les vestiaires?

11. Quel genre de sportif étais-tu?

Bagarreux, pacifique (fairplay) ou plutôt peu doué (médiocre)?

PARTIE 2 : LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE

A- Expériences du métier d'éducateur à l'enfance

1. Comment te sentais-tu, en tant qu'homme, au tout début, lorsque tu as commencé à travailler dans une garderie? Après quelques semaines ou quelques mois de travail?

2. Comment te sentais-tu, en tant qu'homme, lorsque tu as pris tes premiers contacts avec les enfants?

L'hygiène? La toilette? La sieste? Etc.

La proximité, les étreintes affectueuses que demandent fréquemment les enfants dans la journée (ex. : les prendre dans tes bras, les enlacer, le consoler lorsqu'ils pleurent, les embrasser, etc.)?

3. Au tout début, comment as-tu appris à faire ce métier, est-ce en imitant les femmes?

Étais-tu à l'aise avec les tâches de travail?

Et tes interventions avec les enfants?

4. Quels sont les rapports professionnels et personnels que tu entretiens :

a) dans la routine de la journée :

Avec les enfants? Avec les parents?

Avec les membres de ton équipe de travail?

Y a-t-il des rapports de pouvoir entre les sexes?

b) dans les réunions pédagogiques avec ton équipe de travail?

Y a-t-il des rapports de pouvoir entre les sexes?

5. Comment décrirais-tu les échanges entre tous les membres de ton équipe de travail?

Ya-t-il du « méméragé » ou du comméragé dans ton milieu de travail?

B- Perceptions et représentations

1. Au début de ta carrière, y a-t-il eu des commentaires ou une attitude non-verbal de la part de ton équipe de travail, des mères ou des pères dû au fait que tu étais un homme qui allait donner des soins à des enfants de bas âge? Si oui, lesquels? Comment as-tu réagis?

2. Comment, en tant qu'homme, crois-tu que tu étais perçu par les autres tes premiers jours de travail à la garderie?

Ton équipe de travail? Les parents des enfants? Les autres travailleurs qui viennent et qui repartent de la garderie ?

Et aujourd'hui?

3. Comment penses-tu que tu es perçu par les personnes à l'extérieur (le public) qui te voient avec un groupe d'enfants dans un parc?

Comment te sens-tu lorsqu'ils t'observent travailler avec les enfants?

4. Comment percevais-tu le métier d'éducateur à l'enfance avant de devenir éducateur?
5. Comment perçois-tu le métier d'éducateur à l'enfance maintenant que tu es un éducateur (ou que n'es plus un éducateur)?
6. À ton avis, qu'est-ce que ça apporterait qu'il y ait plus d'hommes dans les services de garde?
7. Comment perçois-tu, en tant qu'homme, les tâches de travail dans ce métier?
Tâches féminines, domestiques ou des tâches comme dans n'importe quel autre emploi?
8. À ton avis, quelles sont en général les idées et les perceptions liées à un homme qui travaille comme éducateur à la petite enfance? Que penses-tu de ces idées et perceptions? Est-ce qu'elles t'ont déjà gêné ou mis mal à l'aise? Comment?

C- Les questions directes

1. En quoi est-ce normal de désirer faire une carrière comme éducateur à la petite enfance lorsqu'on est un homme?
2. Comment un homme se perçoit-il à l'idée de devenir un éducateur à l'enfance?
3. Comment on se sent un homme quand on fait ce métier?
4. Comment on se sent quand on est homme de travailler dans un métier peu valorisé, moins bien rémunéré, dans un milieu de femmes?
5. Est-ce qu'un homme intervient mieux ou moins bien qu'une femme? Comment?
6. Qu'est-ce qu'il y a de différents dans la façon d'intervenir des femmes et celle des hommes?

7. Qu'est-ce que ça t'apporte ou que ça t'a apporté en tant qu'homme de persévérer à exercer cette profession ou d'avoir essayé de l'exercer :

De positif, qu'est-ce qu'un homme peut aimer le plus dans ce métier?

De néгатif, qu'est-ce qu'un homme peut aimer le moins dans ce métier?

8. À ton avis, comment un éducateur à l'enfance en vient-il à abandonner son métier?

9. As-tu déjà pensé à abandonner le métier?

Si oui, qu'as-tu fais ou évité de faire ou changé pour persévérer dans le métier?

10. Y a-t-il autre chose que tu aimerais me dire à propos de ton métier ou sur le contexte d'être un homme qui travaille avec des femmes et dans un secteur d'activité féminine?

PARTIE 3 : Avenir

A- Les projets pour l'avenir

Pour les éducateurs en poste :

1. As-tu l'intention de travailler dans ce domaine jusqu'à ta retraite?

2. Comment tu te projettes dans l'avenir?

Quels sont tes projets? Sur le plan financier? Ton niveau de vie? Ta qualité de vie? La pauvreté? Sur le plan de ta santé en générale?

Pour ceux qui ont abandonné le métier :

1. Regrettes-tu d'avoir fait ce choix? Pourquoi?

2. Dans quel domaine t'es-tu dirigé? Pour quelles raisons?

FIN DEL'ENTREVUE

Je te remercie beaucoup d'avoir pris le temps de participer à cette étude.

Connais-tu d'autres hommes éducateurs qui accepteraient de participer à cette recherche?

ANNEXE C

FICHE DU RÉPONDANT

Nom : _____

Âge: _____

Statut matrimonial : _____

Nombre d'enfants : _____

Âge de chaque enfant : _____

Dernier diplôme complété : _____

Formation en cours : _____

Revenu du ménage : Femme : _____

Homme : _____

Scolarité du père : _____

Occupation du père : _____

Scolarité de la mère : _____

Occupation de la mère : _____

Loisirs/sports/passe-temps : _____