

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

**Femmes en formation professionnelle menant à l'exercice d'un
métier traditionnellement masculin**

**Une étude qualitative de l'expérience scolaire dans une perspective
féministe**

Mémoire présenté

dans le cadre du programme de maîtrise en Éducation

en vue de l'obtention du grade de maître ès art

PAR

© SYLVIE FORTIER

Novembre 2013

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

Composition du jury :

Marie Alexandre, présidente du jury, Université du Québec à Rimouski

Frédéric Deschenaux, directeur de recherche, Université du Québec à Rimouski

Chantale Beaucher, examinatrice externe, Université de Sherbrooke

Dépôt initial le 6 août 2013

Dépôt final le 15 novembre 2013

À la mémoire de mon père,
Gilles (1951-2011), qui a su être un
exemple de persévérance.

REMERCIEMENTS

Je souhaite remercier les différentes personnes qui ont croisé mon chemin au cours des dernières années et, de près ou de loin, m'ont encouragé vers le dépôt de ce mémoire de maîtrise.

À Julie d'abord, qui aura été mon inspiration première. Ensuite, à celles qui ont gentiment accepté de se prêter au jeu des entretiens de recherche. Je remercie aussi la direction et le personnel du centre de formation professionnelle Rimouski-Neigette, qui m'ont chaleureusement soutenue dans mes démarches.

Je tiens à souligner le soutien financier de la Centrale des syndicats du Québec (CSQ), par le biais du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), qui m'a offert une bourse Laure-Gaudreault pour l'année 2012-2013.

Finalement, je tiens à remercier mon directeur de recherche, Frédéric Deschenaux, qui m'a généreusement accompagnée et encouragée dans cette introduction au monde de la recherche universitaire.

RÉSUMÉ

Au Québec, l'intégration des femmes à des métiers traditionnellement masculins est une préoccupation constante depuis les années 1970. Depuis, diverses politiques ont été mises en place pour encourager les femmes à investir les domaines professionnels traditionnellement masculins. Toutefois, malgré les discours ambiants exprimant la liberté de choisir pour tous, la division sexuelle du travail est toujours bien présente et ce clivage marginalise majoritairement les femmes. De plus, en regard aux études effectuées, il semble que les femmes connaissent encore d'importants obstacles à leur intégration professionnelle à des métiers masculins. Face à ce constat, c'est précisément la division sexuelle des domaines de formation, malgré le phénomène de la féminisation des études depuis quelques décennies, qui est abordée dans ce mémoire. Cette segmentation est présente à tous les niveaux de formation, mais accentuée à la formation professionnelle, reléguant les femmes à des domaines menant à des emplois sous-valorisés.

Dans une approche qualitative/interprétative et dans une perspective féministe, le vécu scolaire de sept femmes inscrites à un programme de formation professionnelle menant à l'exercice d'un métier traditionnellement masculin est abordé comme une expérience subjective et le fruit de choix individuels, mais non exempt de déterminismes sociaux, notamment ceux relevant des catégories sociales de sexe. S'appuyant sur une analyse thématique de sept entretiens individuels semi-dirigés, les objectifs de recherche de ce mémoire sont de décrire leur parcours scolaire, incluant les motivations liées au choix de carrière, leur expérience quotidienne, les obstacles et les sources de soutien, et leurs perceptions du caractère sexuellement stéréotypé de leur domaine.

Malgré le fait qu'elles expriment une grande satisfaction face à leur expérience scolaire, les résultats obtenus démontrent que les obstacles auxquels font face ces femmes depuis les dernières décennies évoluent très lentement. En effet, leurs discours révèlent la présence de nombreuses inégalités basées sur le sexe, notamment en rapport à leur choix de carrière, au soutien reçu de leur entourage, aux compétences à acquérir et à leur future insertion professionnelle.

Mots clés : métier non traditionnel, formation professionnelle, rapports sociaux de sexe, étude féministe, expérience scolaire, parcours scolaire

ABSTRACT

In Quebec, the issue of the integration of women in traditionally male professions is a constant concern since the 1970s. Since then, various policies have been put in place to encourage women to invest those professions. However, despite the ambient statement expressing the freedom to choose for all, the sexual division of labor is always present and women are predominantly marginalized. In addition, the conclusions of anterior studies show that women still face considerable barriers to their integration in male occupations. Given this fact, it is precisely the sexual division of field training, despite the phenomenon of the feminization of education over the last few decades, which is discussed in this paper. This segmentation is present at all levels of education, but emphasized at the vocational education, relegating women toward undervalued jobs

In a qualitative/interpretive and feminist perspective, the school experiences of seven women currently studying in a vocational training program leading to a traditionally male occupation is approached as a subjective experience and the result of individual choices, but not exempt from social determinants, including those covered by social categories of sex. Based on a thematic analysis of seven individual semi-structured interviews, the research objectives are to describe their school career, including motivations related to career choices, their daily experience, the obstacles and the sources of support, and their perceptions of the sexually stereotyped characteristics of their field of study.

Although they express great satisfaction about their school experience, the results show that the barriers facing women are changing very slowly. Indeed, their comments reveal the presence of many inequalities based on gender, particularly in relation to their career choice, the support received from their entourage, the skills to be acquired and for their future professional integration.

Keywords: *Non-Traditional Occupation, Vocational Education, Gender, Feminist Study, Educational Experience, School Career*

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	IX
RÉSUMÉ.....	XI
ABSTRACT	XIII
TABLE DES MATIÈRES	XV
LISTE DES TABLEAUX.....	XIX
LISTE DES FIGURES.....	XXI
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	XXIII
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	7
1.1 LE DÉCLIN DU TRAVAIL « NORMAL » : CONSÉQUENCES POUR LES FEMMES.....	7
1.2 LA DIVISION SEXUELLE DU TRAVAIL : ENSEIGNER, SOIGNER, ASSISTER ...	11
1.2.1 DES ORIENTATIONS SCOLAIRES ET PROFESSIONNELLES STÉRÉOTYPÉES.....	11
1.2.2 AUX ORIGINES DE LA DIFFÉRENCIATION SEXUELLE DU TRAVAIL	14
1.2.3 UNE DOUBLE SEGMENTATION DU MONDE DU TRAVAIL	17
1.3 INVESTIGUER EN FORMATION PROFESSIONNELLE NON TRADITIONNELLE.....	18
1.4 LES FEMMES EN FORMATION NON TRADITIONNELLE.....	24
1.4.1 LE PORTRAIT GÉNÉRAL DE LA SITUATION	24
1.4.2 DES PARCOURS DIVERSIFIÉS : REVUE DES ÉCRITS.....	25

1.4.3 L'INTÉGRATION DES ÉLÈVES FÉMININES EN FORMATION NON TRADITIONNELLE À UNE CULTURE MASCULINE	30
1.5 OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	33
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL	37
2.1 QUESTIONNER LES RÔLES TRADITIONNELS DE SEXE : UNE PERSPECTIVE FÉMINISTE.....	37
2.1.1 LE GENRE	37
2.1.2 LA PERSPECTIVE FÉMINISTE EN ÉDUCATION	39
2.1.3 LES « MÉTIERS NON TRADITIONNELS »	42
2.2 L'EXPÉRIENCE ET LE PARCOURS SCOLAIRE.....	43
2.2.1 APPROCHE ÉPISTÉMOLOGIQUE : « UNE COMBINAISON SUBJECTIVE D'ÉLÉMENTS OBJECTIFS ».....	44
2.2.2 L'EXPÉRIENCE SOCIALE	48
2.2.3 LE PARCOURS SCOLAIRE.....	52
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE.....	57
3.1 APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE	57
3.2 POPULATION ET CONSTITUTION DE L'ÉCHANTILLON DE RECHERCHE.....	60
3.2.1 DESCRIPTION DU SITE DE RECHERCHE	60
3.2.2 CONSTITUTION ET CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCHANTILLON	62
3.2.3 CRITÈRES ÉTHIQUES	65
3.3 TECHNIQUE DE COLLECTE DE DONNÉES	66
3.3.1 CHOIX MÉTHODOLOGIQUE : L'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ COMME OUTIL PRIVILÉGIÉ DE COLLECTE DE DONNÉES	66
3.3.2 CONSTRUCTION DE L'INSTRUMENT ET TRAVAIL DE TERRAIN.....	68
3.4 PROCÉDURE D'ANALYSE : L'ANALYSE THÉMATIQUE	70
CHAPITRE 4 ANALYSE DES DONNÉES	73

4.1	ELLES PARLENT D'ELLES : DES PROFILS DE FEMMES EN FORMATION PROFESSIONNELLE MENANT À UN MÉTIER NON TRADITIONNEL	73
4.1.1	LEUR PARCOURS SCOLAIRE ET PROFESSIONNEL	74
4.1.2	LEURS TRAITS DE CARACTÈRE, LEURS PERSONNALITÉS	75
4.2	ELLES PARLENT DE LEURS MOTIVATIONS : UN CHOIX DE CARRIÈRE ENTRE LA PASSION ET LES HÉSITATIONS, ET DES MODÈLES	77
4.2.1	UN CHOIX DE CARRIÈRE : LA PASSION D'ABORD	77
4.2.2	UN CHOIX DE CARRIÈRE PARSEMÉ D'HÉSITATIONS.....	79
4.2.3	DES MODÈLES ET DES ENCOURAGEMENTS QUI POUSSENT À ALLER À L'ENCONTRE DE SOI OU À L'ENCONTRE DES NORMES SOCIALES	80
4.3	ELLES PARLENT DE LEUR EXPÉRIENCE CONCRÈTE : OBSTACLES, SOUTIEN ET RELATION AVEC LES PAIRS	82
4.3.1	DES OBSTACLES ET DES FORMES DE SOUTIEN À LA PERSÉVÉRANCE.....	83
4.3.2	LES RELATIONS AVEC LES COLLÈGUES MASCULINS	84
4.3.3	LES RELATIONS AVEC LES COLLÈGUES FÉMININES	87
4.4	ELLES PARLENT DU CARACTÈRE MASCULIN DE LEUR DOMAINE ET DE LA PRÉSENCE DES FEMMES	88
4.4.1	LE CARACTÈRE MASCULIN	88
4.4.2	LES PERCEPTIONS DE LA PRÉSENCE DES FEMMES SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL	89
CHAPITRE 5 DISCUSSION		93
5.1	ELLES PARLENT D'ELLES : DES PROFILS DE FEMMES EN FORMATION MENANT À UN MÉTIER NON TRADITIONNEL	94
5.1.1	DES PARCOURS ATYPIQUES : ESSAIS INFRUCTUEUX, PROJET INDÉFINI	94
5.1.2	LEURS CARACTÉRISTIQUES, LEURS PERSONNALITÉS : LA PLACE DU GENRE.....	96
5.2	ELLES PARLENT DE LEURS MOTIVATIONS : LE PROCESSUS DE CHOIX DE CARRIÈRE ET LES PERSONNES INFLUENTES	98
5.2.1	UN CHOIX DE CARRIÈRE : DES HÉSITATIONS QUI « PARLENT ».....	99

5.2.2	DES MODÈLES ET DES COMMENTAIRES QUI POUSSENT À ALLER À L'ENCONTRE DE SOI OU À L'ENCONTRE DES NORMES SOCIALES	101
5.3	ELLES PARLENT DE LEUR EXPÉRIENCE CONCRÈTE : OBSTACLES, SOUTIEN ET RELATION AVEC LES PAIRS	103
5.3.1	DES OBSTACLES ET DIFFÉRENTES FORMES DE SOUTIEN À LA PERSÉVÉRANCE	103
5.3.2	LES RELATIONS AVEC LES COLLÈGUES MASCULINS	105
5.3.3	LES RELATIONS AVEC LES COLLÈGUES FÉMININES	109
5.4	ELLES PARLENT DE LEUR DOMAINE : LA PASSION, LE CARACTÈRE MASCULIN ET LA PRÉSENCE DES FEMMES	110
5.4.1	LE CARACTÈRE MASCULIN.....	111
5.4.2	PERCEPTION DE LA PLACE DES FEMMES SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL : UN REGARD LUCIDE SUR L'AVENIR	112
5.5	FEMMES EN FORMATION TRADITIONNELLEMENT MASCULINE : NUANCES ET RÉINTERPRÉTATIONS DES EXPÉRIENCES SCOLAIRES.....	114
5.5.1	DES PARCOURS HÉTÉROGÈNES, DES HÉSITATIONS ET UN CHOIX DE CARRIÈRE PEU SUPPORTÉ.....	114
5.5.2	ASSUMER UN CHOIX ET RELEVER UN DOUBLE DÉFI : ACQUÉRIR DES COMPÉTENCES TECHNIQUES ET RELATIONNELLES.....	116
5.5.3	LA FÉMINITÉ : ENTRE DÉFIS SUPPLÉMENTAIRES ET AVANTAGES	117
	CONCLUSION GÉNÉRALE.....	119
	ANNEXES	127
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	139

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Comparaison des revenus des femmes et des hommes (\$) (Québec, 2011)	9
Tableau 2 : Les 10 programmes d'étude professionnelle les plus populaires auprès des élèves féminines et taux de féminité (Québec, 2008-2009).....	20
Tableau 3 : Comparaison des rémunérations moyennes des diplômés de programmes de formations professionnelles (Québec, 2010)	21
Tableau 4 : Comparaison des rémunérations annuelles des programmes de formation professionnelle et technique (Québec, 2010).....	23
Tableau 5 : Synthèses* des obstacles vécus par les élèves féminines en formation non traditionnelles (formations professionnelles et techniques).....	31
Tableau 6 : Effectifs étudiants des programmes de formation professionnelle menant à l'exercice d'un métier traditionnellement masculin (CFRN, 2012-2013).....	61
Tableau 7 : Caractéristiques des participantes et critères de diversité interne.....	64

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : La théorie de la structuration selon Giddens (2012)	47
Figure 2 : L'expérience comme amalgame de trois logiques d'action (Dubet, 1994).....	50
Figure 3 : Les quatre paramètres de l'approche des parcours scolaires (Doray <i>et al</i> , 2009)	54

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AEP	Attestation d'études professionnelles
ASP	Attestation de spécialisation professionnelle
CFRN	Centre de formation Rimouski-Neigette
CSF	Conseil du Statut de la Femme (Québec)
DEP	Diplôme d'études professionnelles
DES	Diplôme d'études secondaires
DNT	Domaine(s) non traditionnel(s)
ISQ	Institut de la Statistique du Québec
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Québec)

INTRODUCTION GÉNÉRALE

À l'automne 2010, après plus d'un an de formation et pour une troisième fois cette semaine-là, Marie-Claude¹ reste dans la classe à la fin du cours pour discuter avec son enseignante. Elle pleure. Elle se questionne à savoir si elle doit tout simplement abandonner puisqu'elle ne se sent plus la force de supporter les commentaires de ses collègues et l'exclusion qu'elle subit. Elle pourrait s'inscrire dans une autre formation, mais elle aussi a le goût de se dépasser, de travailler à l'extérieur et de grimper en hauteur... Aussi à la fin de sa première année de formation, au printemps 2013, Camille frappe à la porte du bureau de son enseignant. Elle demande ce qu'elle peut faire pour que cessent les commentaires répétitifs au sujet de ses bonnes notes, qui seraient l'effet de ses beaux yeux sur ses enseignants. Pourtant, elle travaille beaucoup et met du sérieux dans ses études pour réussir. Elle aime ce qu'elle fait, mais l'atmosphère devient peu à peu trop lourde.

Il est encore loin le monde que décrivait Margaret Mead, en 1935, où les personnes ne seraient pas façonnées selon une norme unique de comportement selon le sexe. L'ethnologue, étudiant alors trois différentes sociétés de Nouvelle-Guinée, constatait que les normes sociales qui se rapportent aux rôles sociaux de sexe sont variables d'une culture à l'autre. Devant ce constat, un monde idéal aurait appris à laisser les individus libres de choisir leur voie selon leurs propres aspirations. En effet, Marie-Claude et Camille y ont cru, comme bon nombre d'autres personnes qui osent l'expérience d'un domaine professionnel traditionnellement opposé à leur sexe, masculin ou féminin. Le présent mémoire s'intéresse précisément à ces femmes qui, comme Marie-Ève et Camille, tentent de pénétrer des domaines traditionnellement masculins.

¹ Les témoignages présentés dans ce mémoire sont réels, mais les noms utilisés sont fictifs.

En effet, malgré les discours ambiants prônant la liberté de choisir pour tous, la division sexuelle du travail est toujours bien présente au Québec, et par ricochet celle des domaines de formation (Legault, 2011 ; McMullen, Gilmore et LePetit, 2010 ; Lindsay et Almey, 2006). De plus, ce clivage marginalise majoritairement les femmes puisque, dans un marché du travail qui se précarise de plus en plus, ce sont effectivement elles qui sont les plus touchées, tous âges confondus (Tremblay, 2012 ; Noiseux, 2011 ; Chevrier et Tremblay, 2003 ; Tahon, 2003). Il s'agit d'une situation qui s'avère surprenante à une époque où les femmes sont plus nombreuses sur les bancs d'école, et plus longtemps. Néanmoins, il appert qu'elles se confinent dans des secteurs d'études bien précis, qui, en général, présentent de surcroît de moins bonnes perspectives d'emploi que les secteurs dits « masculins » (MELS, 2010d ; Yergeau, 2007 ; Gaudet, Mujawamariya et Lapointe, 2010 ; Legault, 2011). Si cette ségrégation est présente à tous les niveaux de formation, il semble qu'elle soit plus importante au niveau de la formation professionnelle au secondaire (Doray, 2010 ; MELS, 2010d). Plus précisément, les domaines de formation professionnelle demeurent très stéréotypés certes, mais il y persiste aussi une distinction très marquée quant à la qualité des conditions de travail entre les domaines masculins et féminins, au désavantage des femmes qui s'y forment.

Les courts témoignages présentés ci-haut, inspirés d'histoires vraies, démontrent que plusieurs femmes répondent positivement au discours officiel s'adressant à elles et les encourageant à investir des domaines traditionnellement masculins : « Prends ta place ! » (MELS, 2011). Toutefois, ces témoignages font écho à de nombreuses études concernant le parcours professionnel de ces femmes (Mazalon et Beaucher, 2002, 2003 ; Veer, 2004 ; Dugas, 2005 ; Dallera et Ducret, 2004). S'intéressant généralement à leur parcours scolaire et professionnel, ces dernières démontrent qu'une fois les portes franchies, les femmes ne se retrouvent pas toujours au bout de leurs peines et que leur insertion professionnelle ne se fait pas sans heurts, certaines parlant même d'une course à obstacles. Les femmes tentent de s'intégrer à une culture institutionnelle particulière qui s'est développée autour d'une identité masculine. D'autres auteures se sont aussi intéressées aux intervenants scolaires qui gravitent autour de ces femmes (Pratte, 2009 ; Gosselin, 2007 ; Gaudet, Mujawamariya et

Lapointe, 2010) et relèvent la présence de nombreux préjugés persistants : les femmes doivent faire elles-mêmes leur place... Ce que plusieurs ne réussiront pas, comme Marie-Claude. Néanmoins, peu d'études se concentrent spécifiquement sur le premier aspect de l'insertion professionnelle, soit la formation, même si l'insertion au groupe scolaire majoritairement masculin a des répercussions sur la persévérance scolaire de ces dernières et, ultimement, sur leur réussite scolaire. Cette recherche vise donc à décrire ces parcours scolaires atypiques et à comprendre comment ils sont vécus et perçus par les femmes qui les investissent, en 2013. Ultimement, il cherche à valoriser la liberté de choix vocationnel pour tous. Plus précisément, c'est dans une approche qualitative/interprétative (Erickson, 1986 ; Savoie-Zajc, 2004) que s'effectue cette recherche où le vécu scolaire est abordé comme une expérience subjective (Dubet, 1994) et le fruit de choix individuels, tout en portant une attention particulière aux forces sociales en présence (catégories et statuts sociaux, etc.) et le contexte dans lequel elle s'inscrit.

Le prochain chapitre expose plus en détail la problématique présentée ci-haut, concernant la précarisation et le clivage sexuel du marché du travail au Québec. Les changements qui ont lieu dans le monde du travail depuis les années 1970 sont mis de l'avant, ainsi que leurs répercussions socioéconomiques pour les femmes. Il y est expliqué comment ces dernières, en plus d'être davantage touchées par la précarisation du travail, accusent toujours un retard en ce qui a trait à la rémunération. C'est plus précisément le clivage sexuel du marché du travail qui est abordé, intimement lié à une division sexuelle des domaines de formation malgré le phénomène de la féminisation des études depuis quelques décennies. Il est démontré que cette segmentation est présente à tous les niveaux de formation, mais semble accentuée à la formation professionnelle, reléguant les femmes à des domaines menant à des emplois de moindre qualité et sous-valorisés. Pour mieux comprendre les effets de cette scission basée sur le genre des domaines de formation, une revue des écrits concernant les études portant sur les femmes s'investissant dans des domaines professionnels traditionnellement masculins, particulièrement au niveau de la formation professionnelle, est présentée, faisant la lumière sur les divers obstacles qu'elles rencontrent au cours de leur intégration. Finalement, le chapitre conclut sur les objectifs de

recherche de ce mémoire, tels que décrire la façon dont elles perçoivent leur vécu scolaire, incluant leurs motivations quant à leur choix de carrière, les rapports avec leurs collègues masculins, leur perception des stéréotypes sexuels présents et leurs principales préoccupations quant au métier choisi.

En deuxième chapitre sont présentées les principales perspectives théoriques et conceptuelles qui sont utiles à l'étude du vécu scolaire des femmes inscrites en formation professionnelle menant à l'exercice d'un métier traditionnellement masculin. Abordant un thème relevant d'une différenciation des rôles sociaux sur la base du sexe, c'est d'abord dans une perspective féministe qu'est analysée la problématique traitée par ce mémoire. En effet, une attention particulière est apportée aux rapports de genre qui structurent le vécu scolaire de ces dernières. D'abord, le concept même de « genre » y est décrit, pour mieux saisir ses implications dans la problématique même de la division du marché du travail sur la base du sexe. La perspective féministe adoptée dans le cadre de ce mémoire est ensuite abordée plus en détail, relevant davantage d'un constat d'inégalité entre les sexes que d'étapes méthodologiques précises. En deuxième lieu, afin d'assurer un regard global sur ces vécus scolaires, les concepts d'expérience scolaire (Dubet, 1994 ; Dubet et Martucelli, 1996) et de parcours scolaire (Doray *et al.*, 2009) sont définis. Puisque les sujets à l'étude sont considérés être, comme le propose Giddens (2012), des acteurs réflexifs sans être totalement affranchis des différents déterminismes sociaux, les concepts proposés ci-haut permettent de tenir compte à la fois des motivations intrinsèques de ces femmes, de leurs perceptions, de leur réflexivité, mais aussi des obstacles structurels et sociaux qu'elles rencontrent et de procéder à une analyse de leur parcours en portant attention à différents éléments biographiques.

La méthodologie adoptée dans le cadre de ce mémoire est explicitée en troisième chapitre. Dans une approche qualitative/interprétative, cette recherche vise plus précisément à décrire la façon dont ces femmes perçoivent leur vécu scolaire, incluant leurs motivations quant à leur choix de carrière, les rapports avec leurs collègues masculins, leur perception des stéréotypes sexuels présents et leurs principales préoccupations quant au

métier choisi. En tout, sept entretiens individuels semi-dirigés ont été effectués puis retranscrits. Par le biais d'une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2012) effectuée à l'aide du logiciel informatisé QSR *NVivo* 10, les principaux thèmes ont été relevés. Ils sont présentés dans les prochains chapitres.

Enfin, la description des données est présentée au quatrième chapitre de ce mémoire. Référant aux quatre questions de recherche, les données sont partagées selon quatre sections, elles-mêmes subdivisées en 10 sous-sections. Ce sont d'abord les parcours scolaires et professionnels hétérogènes et souvent non linéaires de ces femmes qui sont décrits, tout en abordant les traits de caractère qui, selon elles, les distinguent. Ce chapitre aborde ensuite le processus de choix de carrière qui les a menées à s'inscrire à une formation professionnelle menant à l'exercice d'un métier traditionnellement masculin. Il est question de la passion qu'elles vivent, mais surtout de leurs nombreuses hésitations. L'expérience quotidienne, en classe, est finalement décrite. Les femmes ont défini différents obstacles à leur parcours qui peuvent nuire à leur persévérance, qu'ils soient d'ordre familial, financier ou relationnel, ainsi que leurs principales sources de soutien et leurs stratégies personnelles. La dernière section traite de leurs perceptions quant au caractère masculin de leur domaine, ainsi que de leur avis sur la présence des femmes au sein de ces derniers, en formation et sur le marché du travail.

Finalement, c'est au cinquième chapitre que les résultats de l'analyse des données de recherche sont discutés. À partir de la structure proposée au chapitre précédent, les thèmes sont repris pour être interprétés en regard aux recherches antérieures et aux assises théoriques et conceptuelles adoptées. Cette discussion permet de confirmer plusieurs aspects préalablement documentés des parcours scolaires des femmes s'orientant vers des domaines traditionnellement masculins, mais propose aussi des précisions les concernant. D'ailleurs, la perspective féministe adoptée, en mettant l'accent sur les rapports sociaux de sexes, relève dans les discours des femmes interrogées la présence de nombreuses inégalités basées sur le sexe, notamment en regard au choix de carrière, au soutien qu'elles

reçoivent de leur entourage, aux difficultés relationnelles auxquelles elles font face en classe, aux compétences à acquérir et leur insertion professionnelle à venir.

Pour conclure, une brève synthèse des résultats de recherche est proposée, ainsi qu'un exposé critique du processus de recherche qui est ici exposé, notamment en rapport à ses différentes limites. Pour terminer, de nouvelles pistes de recherche sont soumises aux lecteurs.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

1.1 LE DÉCLIN DU TRAVAIL « NORMAL » : CONSÉQUENCES POUR LES FEMMES

Depuis trente ans, le marché du travail est en mutation (Tremblay, 2012 ; Noiseux, 2011). Ces transformations prennent différentes formes, mais elles sont présentes partout dans le monde. En s'attardant davantage aux sociétés industrialisées, cette modification du travail se caractérise par une normalisation croissante de la précarité d'emploi (Tremblay, 2012 ; Tremblay, 2004 ; Noiseux, 2011 ; Papinot et Vultur, 2010 ; Fournier et Bourassa, 2000 ; Tahon, 2003). En effet, si le travail constitue toujours un élément important de la régulation de la vie sociale, force est de constater qu'il est aussi fortement touché par les transformations de nos sociétés au cours des dernières décennies : réorganisation de l'économie mondiale et du marché, récessions économiques, changements technologiques, entrée massive des femmes sur le marché du travail, etc.

Un pan important de cette mutation du travail s'exprime dans un mouvement de tertiarisation des économies des sociétés industrielles. En effet, depuis les années 1960, le secteur manufacturier est peu à peu remplacé par le secteur des services, constitué en grande partie par le commerce de détail, et l'importance de ce dernier pour l'économie s'accroît sans cesse. Entre autres conséquences, ce glissement entraîne le développement de nouvelles formes d'emploi, soit les emplois atypiques (Papinot et Vultur, 2010, Noiseux, 2011). En effet, l'étude des statistiques sur le monde du travail le confirme depuis la fin des années 1970, les différentes formes d'emplois atypiques progressent. Il est fait mention ici d'emploi à temps partiel (moins de 30 heures de travail rémunéré par semaine), d'emploi à durée déterminée (travail temporaire), du travail autonome et du cumul d'emploi (occuper plus d'un emploi simultanément) (Tremblay, 2012 ; Noiseux, 2011). La proportion de

travailleurs atypiques est en hausse constante depuis 1976, passant de 16,7 % à 35,6 % en 2003 (Noiseux, 2011). De plus, près de 40 % des nouveaux emplois créés au Québec entre 1980 et 2000 sont des emplois à temps partiels (Fournier et Bourassa, 2000). Il importe de noter que cette situation, due à une restructuration du marché suite à différents facteurs énumérés plus haut, est inquiétante à plusieurs égards. Les études démontrent que le travail atypique a des conséquences directes sur la situation professionnelle et personnelle des travailleurs : rémunération à la baisse, particulièrement pour les travailleurs à temps partiels (qui représente en moyenne 65 % de la rémunération horaire moyenne des travailleurs à temps plein dans une même catégorie d'emploi), faible sécurité d'emploi, nonaccès aux avantages sociaux, etc. (Noiseux, 2011).

En outre, cette transformation du monde du travail affecte principalement les jeunes et les femmes (Noiseux, 2011 ; Tremblay, 2012 ; Papinot et Vultur, 2010 ; Fournier et Bourassa, 2000 ; Tahon, 2003). Toutefois, il semble que ce soit plus particulièrement ce deuxième groupe qui se retrouve, tous âges confondus, plus présent dans les emplois dits atypiques depuis 1994 (Tremblay, 2012 ; Noiseux, 2011), particulièrement en ce qui a trait au travail à temps partiel (Chevrier et Tremblay, 2003). Même s'il faut souligner que les réalités des femmes en emploi sont multiples et les expériences très hétérogènes, il demeure qu'elles expérimentent de façon plus marquée le phénomène de précarisation du travail (Tahon, 2003). Par exemple, Tremblay (2012) relate qu'entre 1999 et 2005, au Québec, les femmes se retrouvent plus souvent avec des semaines de travail à temps réduit ou encore des horaires de travail atypique (travail de soir, de nuit, de fin de semaine). En 2005, près de 40 % des travailleuses québécoises occupent un emploi atypique alors que la proportion oscille à près de 32 % pour les hommes (Noiseux, 2011). Ainsi, ce dernier conclut que ces transformations du marché du travail dans les sociétés industrielles engendrent une ségrégation professionnelle désavantageuse aux femmes :

[...] La dynamique de centrifugation [de l'emploi] conduit à la rehiérarchisation des marchés du travail sur la base du sexe : les femmes sont davantage confinées dans le travail atypique où la rémunération est moindre et où l'accès aux régimes de protection sociale ainsi qu'à la représentation syndicale et à la négociation collective est plus restreinte que dans un emploi régulier. (Noiseux, 2011 : 97-98).

En plus d'être davantage touchées par les emplois atypiques, les femmes continuent de gagner un salaire moyen moindre que les hommes. Quelques données de l'Institut de la statistique du Québec (ISQ), pour 2011, sont présentées dans le tableau 1 suivant, démontrant que l'écart salarial entre les femmes et les hommes est une réalité toujours présente. Ce dernier est particulièrement marqué en ce qui a trait à la rémunération hebdomadaire moyenne, alors que celle des femmes représente 78,2 % de celle des hommes. D'ailleurs, comme le souligne Cool (2010), peu importe la façon de comparer les rémunérations des hommes et des femmes, toutes indiquent que les femmes gagnent moins que les hommes. Finalement, plus que le salaire, Legault souligne que la typologie de qualité de l'emploi développée par l'ISQ et qui analyse neuf dimensions de l'emploi (rémunération, horaires, avantages sociaux, stabilité, etc.) permet aussi de souligner qu'il existe un écart défavorable aux femmes dans les emplois de bonne qualité (Legault, 2011 ; Cloutier et Lamarre, 2008).

Tableau 1 : Comparaison des revenus des femmes et des hommes (\$) (Québec, 2011)

	Salaire horaire moyen	Salaire hebdomadaire moyen	Salaire horaire moyen à temps plein	Salaire horaire moyen à temps partiel
Hommes	22,81	851,68	23,88	15,08
Femmes	20,11	666,21	21,47	16,15

Source : ISQ (2012).

Dans un contexte de féminisation des études et d'une forte présence des femmes sur le marché du travail, il peut paraître étonnant que les femmes continuent de constituer une classe de travailleurs connaissant des conditions de travail plus précaires que leurs collègues masculins (Duru-Bellat, 2008 ; Lindsay et Almey, 2006 ; Tremblay, 2004 ;

Marry, 2004). En effet, la féminisation des études constitue une tendance forte pour ce qui est des études postsecondaires, l'effectif étudiant féminin dépassant même souvent l'effectif étudiant masculin (MELS, 2010d ; McMullen, Gilmore et LePetit, 2010) et ce, à divers niveaux scolaires. Non seulement elles sont de plus en plus nombreuses, mais elles performant et persévèrent plus que leurs collègues masculins (Mazalon et Beaucher, 2002, 2003). La tendance est telle qu'en Occident ce sont désormais la réussite et la persévérance des jeunes hommes qui engendrent des questionnements et des inquiétudes (Bouchard, Boily et Proulx, 2003 ; Bouchard, 2004 ; CSF, 2010).

Conséquemment, de nombreux chercheurs étudient les facteurs expliquant la persistance d'une situation défavorable aux femmes sur le marché du travail (précarité, salaires moindres, etc.). Certains sont énoncés plus fréquemment, soit le fait que les femmes sont plus nombreuses à demander une réduction du temps de travail pour mieux concilier emploi et famille (Tremblay, 2012 ; Noiseux, 2011 ; Cool, 2010) par exemple. Il s'agit d'une analyse qui se doit toutefois d'être révisée selon certains, puisque le travail à temps partiel n'est pas toujours un choix (Tahon, 2003 ; Maruani, 2003). À cela s'ajoute le fait que les femmes sont encore surreprésentées dans certains domaines d'emplois offrant de moins bonnes conditions de travail, particulièrement dans le secteur tertiaire, et le fait qu'il existe toujours une ségrégation sexuelle des emplois et que les emplois féminins soient traditionnellement moins reconnus socialement et financièrement (Legault, 2011 ; Cool, 2010). Bien qu'il soit démontré que les distinctions économiques entre les hommes et les femmes sont dues en partie à des facteurs relevant de choix individuels (demander du temps de travail réduit, choisir un domaine moins rémunéré, etc.), il demeure des différences qui ne sont toujours pas justifiées. Reprenant l'exemple des écarts de salaire, Bourdon et Cleaver le confirment :

[...] une proportion importante de l'écart salarial entre les hommes et les femmes peut être expliquée par le niveau de qualification et les préférences de chaque groupe pour un rythme de travail particulier, [mais] environ 15 % de l'écart salarial est attribuable à la discrimination fondée sur le genre et [...] la cause première de ce genre de discrimination est la ségrégation professionnelle. (Bourdon et Cleaver, 2000 : 684).

En effet, le clivage sexuel du marché du travail et par conséquent, dans les domaines de formation, ainsi que la dévalorisation d'une grande proportion des domaines traditionnellement féminins² (Cacouault-Bitaud, 2001 ; Couppié et Épiphanie, 2006 ; CSF, 2010) constituent une réalité encore bien présente. C'est de cette division sexuelle du travail dont il sera question dans la prochaine section.

1.2 LA DIVISION SEXUELLE DU TRAVAIL : ENSEIGNER, SOIGNER, ASSISTER³

1.2.1 Des orientations scolaires et professionnelles stéréotypées

La problématique du clivage du marché du travail selon le sexe tend à marginaliser les femmes, même si à partir de la décennie 1970, au Québec, divers programmes et mesures ont été mis sur pied afin d'encourager la présence féminine dans toutes les sphères de formation et de travail. Roger Establet et Christian Baudelot sont les premiers sociologues à faire la lumière sur cette double réalité : les filles s'investissent de plus en plus sur le plan scolaire et réussissent davantage que les garçons, mais elles le font dans une « reproduction paisible » de la structure sociale des sexes (Baudelot et Establet, 1992). Les femmes choisissent toujours massivement les voies traditionnellement féminines, qui les conduisent à un éventail de choix de carrière souvent moins valorisés (Bonenfant, 1994; Rochette, Desrochers et Lepage, 1993 ; Gaudet, Mujawamariya et Lapointe, 2010 ; Gemme, 2002 ; Legault, 2011). En effet, si les femmes ont accès à tous les domaines de formation et qu'il est désormais acquis qu'elles peuvent travailler, les formations et les

² Le terme « traditionnellement féminin » concerne les domaines professionnels où la majorité des travailleurs sont des femmes (2/3 et plus). Ce seuil est établi par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Tout au long du texte seront utilisés différents termes (« traditionnellement masculin », « non traditionnel ») qui réfèrent aussi à certains domaines où la majorité des travailleurs sont soit des hommes, soit des femmes.

³ Cette expression provient de Battagliola (2008).

carrières qui sont plus fréquemment investies par elles les gardent majoritairement dans une situation de précarité par rapport à la situation vécue par les hommes (Chicha-Pontbriand, 1989 ; Duru-Bellat, 1990 ; Baudelot et Estabiet, 1992 ; Tremblay, 2004 ; Marry, 2004 ; Mazalon et Beaucher, 2002, 2003 ; Legault, 2011 ; Noiseux, 2011). Ce seul choix d'orientation a des répercussions réelles sur la primo-insertion au travail, selon Bourdon et Cleaver (2000), qui analysent que le type de diplôme (masculin ou féminin) influence davantage l'insertion professionnelle que la caractéristique individuelle « genre ». Les diplômes dits plus masculins offrent, en général, des perspectives d'emploi plus intéressantes, accessibles plus rapidement, etc., même pour les filles qui s'y investissent. Dans le contexte de leur recherche, le choix de carrière apparaît pour ces chercheurs comme la principale source de discrimination face à l'insertion professionnelle. C'est d'ailleurs une conclusion qui est partagée par Couppié et Épiphanie (2007) qui, étudiant le bonheur ressenti au travail, déclarent que les métiers non traditionnels constituent pour les femmes un choix rentable en terme d'insertion professionnelle.

Une étude de Statistique Canada démontre que la ségrégation sexuelle du travail est une problématique toujours actuelle puisqu'en 2006, 67 % des femmes travaillent dans quatre secteurs : enseignement, soins infirmiers et domaine de la santé, travail de bureau et administration, ainsi que les ventes et les services (Lindsay et Almey, 2006). Toujours selon des chercheurs canadiens, les femmes représentaient en 2009 la majorité de l'effectif professionnel de ces deux derniers secteurs (McMullen, Gilmore et LePetit, 2010). Legault (2011) souligne d'ailleurs que, depuis 20 ans, les femmes se retrouvent principalement dans trois professions : secrétaire, vendeuse et caissière.

Présente aussi au niveau de la formation, cette division sexuelle est décelable à tous les niveaux postsecondaires, mais elle a des répercussions plus grandes, notamment matérielles, pour les emplois exigeant des travailleurs moins qualifiés (Legault, 2011, Tahon, 2003 ; Battagliola, 2001). En ce qui a trait à la formation professionnelle au secondaire, par exemple, les élèves féminines représentent moins de la moitié de l'effectif étudiant, mais se retrouvent cloisonnées dans certains domaines traditionnellement

féminins (Doray, 2010). Plus précisément, en 2010, la grande majorité des femmes étudiant en formation professionnelle (84 %) étaient inscrites dans quatre domaines de formation (Administration, commerce et informatique, Santé, Soins esthétiques ou Alimentation et tourisme). Celles inscrites en formation technique se retrouvent à une proportion de 71 % dans trois domaines (Administration, commerce et informatique, Santé ou Services sociaux, éducatifs et juridiques (MELS, 2010d : 15). À l'université, la situation évolue puisque les femmes pénètrent plus massivement des domaines autrefois considérés non traditionnels. Elles demeurent tout de même sous-représentées dans trois domaines : l'architecture et le génie, les mathématiques et l'informatique et les services personnels, de protection et de transport, notamment dans les secteurs relevant des sciences militaires et du transport (McMullen, Gilmore et LePetit, 2010).

De façon générale, les femmes sont donc portées vers un choix restreint de métiers, même si ces choix ne s'avèrent pas être les plus avantageux économiquement et professionnellement. Ce constat contredit l'idée, comme stipulée par la théorie du capital humain, que les acteurs, dans le milieu scolaire ou sur le marché du travail, sont principalement animés par la recherche de la satisfaction maximale de leurs intérêts économiques (Laflamme, 1993). Il démontre au contraire que d'autres formes de pressions influencent le choix de carrière. De plus, différentes études démontrent que le choix d'une carrière ne constitue pas un choix strictement personnel, mais que la dimension sociale y est aussi très importante, particulièrement en ce qui a trait aux stéréotypes sexuels (Gaudet, 2005 ; Gaudet, Mujawamariya et Lapointe, 2010 ; Bujold et Gingras, 2000). Ainsi, la grande majorité des jeunes filles ignorent dès le départ les filières professionnelles scientifiques, offrant pourtant des perspectives et des conditions d'emplois très intéressantes (Gemme, 2002). Différents facteurs sont identifiés pour expliquer cette réalité : la persistance des stéréotypes sexuels, les préoccupations face à la conciliation travail-famille, l'image même des sciences et de la technologie, étant davantage axés sur les choses que les personnes, la conception de la féminité et la socialisation aux rôles sexuels (Gaudet, Mujawamariya et Lapointe, 2010 ; Gagné et Poirier, 1990). La prochaine section

présente sommairement d'où provient cette ségrégation sexuelle du travail qui reproduit sans cesse cette surreprésentation des femmes dans les emplois traditionnellement féminins.

1.2.2 Aux origines de la différenciation sexuelle du travail

Ce dont il est question ici, comme souligné par Maruani (2003), c'est le fait que les femmes et les hommes ont des destins sociaux différents qui, malgré les évolutions sociales des dernières décennies, en ce qui a trait à la place des femmes dans la sphère publique notamment, demeurent inégalitaires et asymétriques. La différenciation des rôles sociaux selon les sexes est une réalité séculaire qui existe en tout lieu et à toute époque : « la différenciation sociale des sexes peut être envisagée comme un des principes élémentaires de l'organisation de la vie sociale, politique et économique de toute société » (Descarries-Bélanger, 1980 : 22). Ainsi, les personnes se retrouvent avec certains rôles et responsabilités selon qu'elles naissent de sexe masculin ou féminin. Ultimement, cette différenciation selon le sexe des rôles et attributs mène habituellement à une différenciation de valorisation de ces rôles et attributs, plus souvent défavorable aux femmes (Descarries-Bélanger, 1980 ; Dufort, 1992 ; Bourdieu, 1998 ; CSF, 2010).

D'après certains, ces rôles trouvent leurs origines dans les différences biologiques. Pour d'autres, il semble que ces différences dites biologiques constituent plutôt une occasion de légitimer ces rôles. En effet, l'anthropologue Margaret Mead (1935 ; 2004) aura offert plusieurs exemples de variations culturelles des rôles sociaux, masculins et féminins. C'est par la socialisation aux rôles sociaux que sont développés les attributs associés à l'un ou à l'autre sexe ayant trait aux habiletés cognitives, aux traits psychologiques et aux comportements sociaux (Dufort, 1992). De plus, Dufort (1992) rappelle que les distinctions entre les hommes et les femmes en ce qui a trait à différents caractères habituellement attribués à un sexe ou l'autre, le fait que les femmes soient plus sensibles ou relationnelles par exemple, ne sont ni immuables, ni constantes. Ces différences de caractère sexuées constituent pourtant une explication fréquemment soulevée

pour justifier la division sexuelle du travail. En réalité, cette dernière trouverait plutôt son explication dans les structures sociales et traditions culturelles.

Au Québec comme dans la majorité des sociétés, les origines de cette ségrégation sexuelle du travail se retrouvent dans l'organisation traditionnelle de la famille. Dans ce modèle, les femmes sont investies de vertus familiales et ménagères, pour le maintien de l'équilibre moral et la survie de la nation (Descarries-Bélanger, 1980 ; Bourdieu, 1998). C'est pour cette raison que leurs tâches, effectuées gratuitement, se concentrent autour de l'éducation et les soins aux enfants et les tâches ménagères. Descarries-Bélanger (1980) souligne la force de ce modèle puisqu'il subsiste encore aujourd'hui et imprègne notre système social, dont le monde du travail.

Au cours des derniers siècles, certains individus, des femmes en majorité, ont fait différentes luttes visant à permettre aux femmes de s'instruire et de travailler. La question du juste accès à l'éducation est un pan important des luttes féministes au Québec, mais les personnes manifestant cette idée se sont heurtées à de fortes résistances provenant souvent des femmes elles-mêmes. Ainsi, l'accès à l'éducation pour les filles a longtemps été limité aux enfants des familles bourgeoises et son contenu, « adapté » au rôle que ces jeunes femmes seront appelées à jouer plus tard : celui de mère et d'épouse (Descarries-Bélanger, 1980 ; Dumont et Collectif Clio, 1992). Au cours des 19^e et 20^e siècles, l'État québécois effectue ses premières véritables incursions dans cette institution scolaire, jusque-là gérée par l'Église : financement accru, construction d'écoles, développement de l'enseignement supérieur. Toutefois, ces grands changements sociaux n'entraîneront des modifications en ce qui a trait à l'éducation qui est alors offerte aux jeunes filles par les religieuses qu'à la deuxième moitié du 20^e siècle. Comme le rappelle Dufour, « [...] on considère qu'elles doivent avoir une éducation spécifique, différente de celles des garçons et qui corresponde à la nature, au rôle et à la place de la femme dans la société » (Dufour, 1997 : 61). Peu de domaines de formation leur sont donc ouverts si elles désirent étudier pour se préparer à travailler : les écoles ménagères sont socialement très valorisées, mais c'est à l'école normale que la majorité des jeunes filles vont étudier (Dumont, 1990 ; Dufour, 1997 ;

Dumont et Collectif Clio, 1992). Si certaines travaillent comme secrétaire ou aide-ménagère par exemple, la plupart quitteront le marché du travail pour devenir épouse, mère et ménagère.

Il importe de mentionner que la place qu'occupent les femmes sur les bancs d'école se calque à la place qui leur est concrètement accordée sur le marché du travail. En effet, quoique le rôle traditionnel qu'elles étaient amenées à jouer en fût un de durs labeurs, « [...] le concept de travail n'était pas associé au statut des femmes » (Dumont et Collectif Clio, 1992 : 405). Néanmoins, au cours des années 1960, l'éducation devient un pilier important du développement économique du Québec, ce qui engendre une véritable révolution dans ce secteur (Dufour, 1997 ; Barry, 1977 ; Dumont et Toupin, 2003). Le rapport Parent de 1964 et la Commission Bird de 1967 en constituent les marqueurs historiques. Ces réformes confirment que la présence des filles est souhaitable sur les bancs d'école et, à partir de ce moment, elles ont, en théorie, officiellement accès à tous les domaines de pratique et d'études, incluant les domaines universitaires. Les réformateurs souhaitent instaurer un modèle d'éducation moderne accessible à tous (Dufour, 1997). Et les jeunes filles sont de plus en plus nombreuses à s'instruire et elles deviennent vite majoritaires (Dumont et Toupin, 2003 ; Dufour, 1997).

Toutefois, ce droit théorique d'accès à l'éducation ne se transformera que très lentement en droit effectif : « depuis la Révolution tranquille, le système scolaire s'est démocratisé, mais la formule recouvre encore bien des inégalités » (Dumont et Toupin, 2003 : 264). Les mentalités sont lentes à changer et les recommandations du rapport Parent, malgré l'instauration de la mixité des classes, ne remettaient pas en question la division sexuée de l'éducation et du travail (Descarries-Bélanger, 1980 ; Dumont, 1990). Il faut donc souligner qu'à l'époque, la présence féminine n'est pas souhaitée dans toutes les sphères du travail. En effet, le concept d'« égalité entre les sexes » en éducation consiste à l'époque à organiser un nombre à peu près égal de programmes de formation adaptés soit aux hommes, soit aux femmes (Biron, 1994). Selon l'opinion populaire, les femmes ne peuvent pas tout faire et certains domaines ne sont pas adaptés à elles : les sciences, les

mathématiques et les technologies notamment. Elles seront plus présentes dans les domaines qui sont vantés comme mettant en valeur le caractère féminin : goût du détail, importance des relations interpersonnelles, méticulosité, docilité, etc.

Ainsi, les tâches traditionnellement dévolues aux mères de familles telles que « enseigner, soigner et assister » seront reportées aux métiers alors dévolus aux femmes : institutrice, infirmière et secrétaire (Battagliola, 2008). Néanmoins, à partir des années 1970, les femmes sont bien présentes sur le marché du travail et elles sont nombreuses à occuper des emplois nécessitant une scolarité spécifique. La prochaine section aborde plus en détail cette question de la segmentation du marché du travail, comme elle perdure aujourd'hui au Québec, et de quelle façon elle touche particulièrement les femmes.

1.2.3 Une double segmentation du monde du travail

À la lecture des sections précédentes, la présence d'un marché du travail segmenté est soulignée : verticalement (hiérarchie de postes et statuts tels que le travail atypique versus le travail permanent) et horizontalement (distribution non-homogène des deux sexes, par exemple, dans les domaines professionnels) (Lasvergnas, 1988). Il est démontré ici que les femmes sont particulièrement touchées par cette double segmentation du monde du travail.

D'abord, il a été illustré que la division sexuelle du travail actuelle trouve origine dans des rôles sociaux de sexe socialement et historiquement situés (Kergoat, 2000). Depuis des décennies, les femmes confirment leur présence en éducation et sur le marché du travail, mais dans certains domaines dits traditionnellement féminins. Elles sont, à quelques exceptions près, absentes des domaines dits masculins. Il s'agit ici d'une segmentation horizontale du travail entre deux secteurs : féminin et masculin. Les emplois du premier secteur ont historiquement été sous-valorisés.

Finalement, la première segmentation a été décrite précédemment. En effet, il existe aujourd'hui de nombreux changements dans le monde du travail qui transforment aussi la hiérarchie ou la valorisation de certains postes ou statuts d'emploi. C'est de cette dernière catégorie dont il est question ici, quoiqu'il existe toujours une hiérarchisation des postes. Néanmoins, la fréquence accrue des emplois atypiques dans le monde du travail a été démontrée. De même, il semble que les changements récents dans le monde du travail, soit la précarité des emplois et la hausse en nombre des emplois atypiques, touchent plus particulièrement les femmes. On constate effectivement que même si elles sont de plus en plus présentes sur les bancs des universités et réussissent mieux et persévèrent davantage que les hommes à l'école, elles demeurent plus touchées par les bas salaires et la pauvreté, situation qui n'a guère changé depuis les années 1970 (Duru-Bellat, 2008 ; Lindsay et Almey, 2006 ; Tremblay, 2004 ; Marry, 2004).

Ainsi, les modifications du monde du travail, en Occident, ont permis aux femmes d'être plus présentes en emploi, mais n'auront pas permis un véritable changement concernant le fait que le monde du travail est segmenté selon les genres.

1.3 INVESTIGUER EN FORMATION PROFESSIONNELLE NON TRADITIONNELLE

Comme souligné précédemment, les femmes s'investissent, de façon croissante, dans des formations postsecondaires, si bien qu'en Occident ce sont désormais la réussite et la persévérance des jeunes hommes qui soulèvent des questionnements et des inquiétudes. Toutefois, comme mentionné ci-haut, malgré l'ouverture théorique aux élèves féminines de tous les programmes de formation offerts au Québec, la réalité est autre. Le clivage des programmes de formation constitue une barrière importante. Si ce dernier semble de moins en moins important tant au niveau universitaire que collégial, les femmes s'investissant davantage dans ces niveaux scolaires, il demeure très présent à la formation professionnelle au secondaire (Doray, 2010 ; MELS, 2010d), secteur éducatif attirant d'ailleurs moins d'élèves féminines, malgré les perspectives d'emplois intéressantes de plusieurs

programmes de formation qui y sont offerts (MELS, 2010d ; McMullen, Gilmore et LePetit, 2010).

En 2013, force est de constater que la formation professionnelle a une importance primordiale pour le marché de l'emploi. Selon les derniers rapports publiés par Emploi-Québec, une majorité d'emplois exigeront une formation professionnelle ou technique dans les prochaines années (MELS, 2010d). De plus, plusieurs de ces emplois sont réputés avoir de très bonnes perspectives d'emploi en terme de salaire et d'insertion professionnelle. Par exemple, les démarches actuelles du gouvernement du Québec menant au développement Nord québécois réaffirment l'importance de la formation professionnelle dans les prochaines décennies, particulièrement en ce qui a trait à certains domaines traditionnellement masculins : mines, construction, etc. D'ailleurs, des voix s'élèvent, craignant que ce développement ne profite pas aux femmes (CSF, 2012).

Statistiquement, même si elles demeurent minoritaires, les femmes s'inscrivent de plus en plus fréquemment à différents programmes de formation professionnelle, alors que le taux d'inscriptions masculines est demeuré relativement stable depuis 1999 (MELS, 2010d : 29). Toutefois, comme le démontre le tableau 2, on constate toujours cette importante scission entre programmes professionnels masculins et féminins. En effet, quelques domaines d'études recueillent la grande majorité des inscriptions féminines, les autres secteurs se partageant une infime portion de l'effectif féminin (Yergeau, 2007). Les données démontrent en effet que « [...] plus de 4 femmes sur 5 (84 %) étudient dans les secteurs Administration, commerce et informatique (35 %), Santé (31 %), Soins esthétiques (11 %) ou Alimentation et tourisme (7 %) » (MELS, 2010d : 15).

Tableau 2 : Les 10 programmes d'étude professionnelle les plus populaires auprès des élèves féminines et taux de féminité (Québec, 2008-2009)

	Taux de féminité (%)
Santé, assistance et soins infirmiers	86,8
Secrétariat	98,9
Comptabilité	81,3
Lancement d'une entreprise	61,4
Assistance à la personne en établissement de santé	82,0
Coiffure	96,5
Esthétique	99,6
Cuisine	46,3
Assistance technique en pharmacie	90,3
Assistance dentaire	98,7

Source : MELS, 2010d.

À cette scission des programmes d'études professionnelles se conjugue la présence d'une sous-valorisation des domaines traditionnellement féminins. D'ailleurs, dans le contexte de la formation professionnelle, le tableau 3 démontre l'importance de cette distinction de valorisation entre secteurs féminins et masculins. Y sont comparées les rémunérations annuelles des diplômés des cinq formations professionnelles traditionnellement masculines et féminines offrant les meilleures perspectives d'emploi, au Québec, en 2010. Ces données confirment que les formations professionnelles traditionnellement féminines présentant les meilleures perspectives d'emploi, beaucoup moins nombreuses, sont moins valorisées au niveau de la rémunération moyenne, qui ne s'élève pas au-delà de 34 000\$ annuellement alors que les salaires moyens des formations traditionnellement masculines en liste varient de 41 000\$ à 72 000\$ annuellement.

Tableau 3 : Comparaison des rémunérations moyennes des diplômés de programmes de formations professionnelles (Québec, 2010)

	Salaire annuel moyen brut (\$)*
<i>Programmes traditionnellement masculins</i>	
Extraction minière	72 000
Mécanique de machineries fixes	55 000
Mécanique industrielle de construction et d'entretien	53 000
Mécanique d'engins de chantier	47 000
Dessin industriel	41 000
<i>Programmes traditionnellement féminins**</i>	
Secrétariat	34 000
Vente-Conseil	30 000
Assistance à la personne en établissement de santé	28 000
Assistance à la personne à domicile	23 000
-	-

* Les salaires moyens ont été estimés selon les salaires des différents métiers vers lesquels mène le domaine de formation.

** Il n'a été possible d'identifier que 4 programmes traditionnellement féminins dans la liste des programmes présentant les meilleures perspectives d'emploi effectuées par le MELS en 2010. Les 21 autres programmes sont reconnus être traditionnellement masculins.

Sources : MELS, 2010b; MELS, 2010c; MELS, 2010d.

Des 25 programmes de formation professionnelle offrant les meilleures perspectives d'emploi en 2010 (diplômes d'études professionnelle (DEP) et attestations de spécialisation professionnelle (ASP) confondus), pour l'ensemble du Québec, 21 sont considérées comme étant des domaines traditionnellement masculins par le ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS, 2010c). De plus, quatre des cinq secteurs de formation offrant

les meilleurs taux d'insertion sur le marché du travail sont reconnus comme étant des secteurs d'emploi et de formation traditionnellement masculins. L'exception étant le secteur de la santé (MELS, 2010d : 22).

Il est démontré que cette scission entre domaines masculins et féminins est présente dans tous les ordres d'enseignement. Toutefois, comme le souligne Legault (2011), les inégalités entre ces deux sphères sont particulièrement accentuées lorsque les métiers exigent une formation moindre. Le tableau 4, à la page suivante, propose d'étudier la rémunération moyenne offerte aux diplômés des cinq programmes de formation technique et professionnelle traditionnellement masculine et féminine et présentant les meilleures perspectives d'emploi. C'est effectivement la filière technique qui présente une situation qui se veut le plus similaire à celle que l'on rencontre à la formation professionnelle. Toutefois, si les rémunérations moyennes obtenues dans les domaines traditionnellement féminins à la formation technique au collégial sont toujours plus basses que celles obtenues dans les domaines traditionnellement masculins, l'écart au niveau de la formation professionnelle est beaucoup plus important.

Tableau 4 : Comparaison des rémunérations annuelles des programmes de formation professionnelle et technique (Québec, 2010)

Formation professionnelle au secondaire	Salaire annuel moyen brut (\$)	Formation technique au collégial	Salaire annuel moyen brut (\$)
<i>Formations traditionnellement masculines</i>			
Extraction minière	72 000	Technologie minérale	65 000
Mécanique de machineries fixes	55 000	Technologie de l'électronique industrielle	60 000
Mécanique industrielle de construction et d'entretien	53 000	Techniques de génie chimique	59 000
Mécanique d'engins de chantier	47 000	Technologie du génie métallurgique	58 500
Dessin industriel	41 000	Tech. de la maintenance industrielle	58 000
<i>Formations traditionnellement féminines</i>			
Secrétariat	34 000	Soins infirmiers	51 000
Vente-conseil	30 000	Conseil en assurances et serv. financiers	50 000
Assistance à la personne à domicile	28 000	Technologie des procédés et de la qualité des aliments	50 000
Assistance à la personne en établissement de santé	23 000	Technologie de radiodiagnostic	49 000
-	-	Technologie de médecine nucléaire	49 000

Sources : MELS, 2010b; MELS, 2010c ; MELS, 2010d

Ainsi, à la lumière de ces informations, l'intégration des filles aux formations professionnelles en général, mais plus encore aux domaines présentant les meilleures perspectives d'emploi, domaines majoritairement considérés traditionnellement masculins, constitue un sujet toujours d'actualité. En effet, si ces domaines mènent à des métiers de qualité et offrant de bons salaires, ils demeurent boudés par les élèves féminines. À l'étape du choix de carrière, les stéréotypes sexuels ont certainement à voir avec cette situation. Toutefois, une fois la formation non traditionnelle entamée, il est pertinent de s'intéresser à la réalité de ces dernières puisque cette intégration des filles aux domaines masculins demeure lente. La section qui suit propose d'explorer cette question, de façon générale et au sujet de la formation professionnelle au secondaire particulièrement.

1.4 LES FEMMES EN FORMATION NON TRADITIONNELLE

1.4.1 Le portrait général de la situation

Le portrait de la réalité de l'emploi et de l'éducation tracé plus haut, en regard de la place que les femmes y occupent, est préoccupant. Le clivage sexuel des domaines professionnels demeure d'actualité. Toutefois, plus encore que de miser sur une équité économique, comme le soulignent Couppié et Épiphané, « [...] réintroduire la question de processus de désenclavement de secteurs professionnels jusque-là très masculins et des risques encourus par les jeunes femmes qui s'engage dans l'aventure [...] » vise plutôt à refaire la lumière sur les conditions concrètes à travers lesquelles se déroulent la mixité (Couppié et Épiphané, 2007 : 175). En effet, Fortino (2002) rappelle que la mixité n'est pas synonyme d'égalité et cette mixité ne peut être interprétée qu'en termes de « coprésence ». D'ailleurs, la réalité vécue en classe ou au travail s'avèrera différente pour chacune des femmes s'y investissant, passant des relations hostiles à l'état de « mascotte » du groupe en passant par le paternalisme des collègues masculins (Fortino, 2002). Ainsi, il demeure pertinent de se questionner sur la façon dont les femmes vivent cette intégration à des

formations menant à des domaines masculins, puisqu'il s'agit d'un aspect déterminant de leur parcours professionnel, de leur choix de carrière et de leur persévérance.

L'éclairage de l'histoire sur le vécu des femmes ayant foulé, comme pionnières, les planchers des universités canadiennes, est approprié. La conclusion générale qui ressort de ces études est que les étudiantes étaient, à l'époque, plus tolérées que bienvenues au sein des universités (Lapierre, 1990, cité par Hébert, 2004 : 595). Ces femmes naviguaient dans un univers spécifiquement masculin et il est ressort qu' : « [...] il ne suffit pas qu'un groupe joigne les rangs d'un autre, qu'il participe aux activités d'une institution pour que son intégration soit complétée » (Hébert, 2004 : 624). Cette conclusion est d'ailleurs soutenue par Dufort (1992) qui a aussi questionné la notion d'identité dans le cadre de l'intégration des femmes au sein d'une sphère masculine. Cette dernière s'appuie sur Izraeli (1983) pour démontrer que la culture institutionnelle est stéréotypée et qu'elle ne se modifie pas aisément. Quoiqu'elles soient plus souvent interreliées, il faut effectivement faire la distinction entre les dominances « numérique » et « institutionnelle » :

[...] les groupes sociaux ayant dominé longtemps une institution [...] ont modelé la culture de cette institution, en ont déterminé les normes et les règles d'interactions et [...] cette culture ne peut être neutralisée uniquement par l'arrivée, même massive, d'individus appartenant à une catégorie sociale différente (Dufort, 1992 : 67).

Cette question relative à l'identité des étudiantes universitaires permet de faire un parallèle avec ces femmes qui, aujourd'hui, continuent d'outrepasser certaines barrières en tentant de faire carrière dans des domaines traditionnellement masculins.

1.4.2 Des parcours diversifiés : revue des écrits

Nombreuses sont les études sur l'intégration scolaire des femmes aux domaines traditionnellement masculins depuis les années 1970, tant au Québec qu'ailleurs dans le

monde. Les changements ont aussi été, depuis 40 ans, très nombreux. Ainsi, même si certaines études plus anciennes demeurent pertinentes compte tenu de leur contribution sur les plans théorique et épistémologique (Baudelot et Estabiet, 1992 ; Berthelot et Coquatrix, 1989 ; Beauregard, 1994 ; Carpentier et Turcotte, 1988) et afin de tracer un portrait qui se veut le plus actuel possible, les études qui sont retenues dans le cadre de cette revue des écrits sont les plus récentes, mais à l'occasion appuyées par celles qui les ont précédées.

Il importe avant tout de faire une distinction entre l'intégration à la formation et au monde du travail. Si les différentes facettes de cette intégration se retrouvent autant au niveau scolaire que professionnel, c'est à la première étape de l'insertion professionnelle que s'intéresse la présente étude. Le nombre d'études scientifiques concernant cette étape est d'ailleurs moins important que celles explorant l'intégration au milieu du travail et il semble pertinent d'y jeter un éclairage supplémentaire ne serait-ce que parce que les difficultés d'intégration à un environnement masculin débutent habituellement lors de la formation et que cette première étape est essentielle à l'insertion professionnelle. En effet, si les études effectuées abordent cet aspect, il n'en constitue jamais le point central alors que, comme souligné par Janosz et Leblanc (1996), la réussite scolaire et la persévérance ne relèvent pas seulement des habitudes individuelles puisque l'environnement scolaire a aussi un impact. En ce sens, l'école, « comme milieu de vie, est un des déterminants de la persévérance scolaire » (Janosz et Leblanc, 1996 : 68).

Mazalon et Beaucher (2002, 2003) se sont intéressées au vécu des élèves féminines inscrites dans des programmes d'études professionnelle et technique menant à des métiers non traditionnels, en Outaouais. Leurs études de types exploratoires et d'approches descriptive et compréhensive ont permis de mettre en lumière le profil de ces élèves d'abord (âge, état civil, etc.), leurs aspirations professionnelles, puis différentes difficultés vécues par ces femmes dans leur parcours scolaire, que ce soit d'un point de vue financier, scolaire ou de celui de l'intégration au groupe majoritairement masculin, ainsi que les mesures d'aide et de soutien à privilégier. D'ailleurs, la méthodologie utilisée (questionnaires individuels et entrevues de groupe) permet de faire un constat important :

les données statistiques recueillies à l'aide d'un questionnaire « parlent » moins que celles obtenues lors des entrevues de groupe. Ceci confirme la pertinence d'une approche qualitative dans le cadre d'une étude visant à connaître plus en détail un vécu qui s'avère intime et possiblement difficile. Les conclusions obtenues par ces auteures il y a près de 10 ans démontrent qu'il est encore pertinent de se questionner sur les impacts réels de ces difficultés rencontrées par ces femmes, notamment pour leur réussite scolaire et d'insertion professionnelle, ainsi que d'aborder cette question à partir du point de vue de ces dernières.

Veer (2004) s'intéresse au même sujet, mais sur le territoire lavallois. L'étude qualitative effectuée pour le compte d'Emploi-Québec cherche, par le biais d'entrevues téléphoniques semi-dirigées avec des femmes travaillant ou étudiant, à cerner le contexte d'insertion professionnelle de ces dernières à partir du moment du choix de carrière et en passant par leurs parcours scolaires. Quelques entrevues semi-dirigées ont aussi été effectuées auprès d'intervenants œuvrant au sein d'entreprises actives dans des secteurs traditionnellement masculins. Les conclusions démontrent que la discrimination vécue est due à des facteurs culturels, soit la « culture du milieu » et que les femmes qui font leur entrée dans des formations non traditionnelles ne connaissent pas les difficultés qu'elles rencontreront au sujet de leur intégration au groupe. En effet, Veer (2004 : 50) conclut que leur parcours « [...] prend souvent des allures de courses à obstacles caractérisées par l'absence de soutien et d'information [...] ». Il est d'ailleurs mentionné que le rôle et l'attitude des enseignants et des intervenants scolaires sont déterminants pour leur intégration. Toutefois, il est important de mentionner que cette étude se base sur un échantillon constitué en majorité de femmes se retrouvant sur le marché du travail, ayant donc réussi leur insertion professionnelle. Celles qui ont abandonné leur formation ou qui n'ont pas intégré le marché du travail manquent malheureusement à l'appel.

Une autre étude récente s'intéresse précisément au vécu scolaire des femmes étudiant dans des domaines menant à des métiers non traditionnels, soit celle de Dugas (2005), qui tentent d'apporter un éclairage supplémentaire sur le parcours de ces dernières du choix de carrière à l'insertion professionnelle. Elle a procédé à une étude de contenu des textes écrits

par les candidates du concours *Chapeau les filles !*, organisé par le MELS afin de promouvoir la présence féminine dans les secteurs d'étude non traditionnels, au niveau professionnel, collégial et universitaire. Un sondage téléphonique auprès des lauréates a ensuite été effectué, à l'aide d'un questionnaire, puis des entrevues semi-dirigées avec quelques lauréates du concours qui ont étudié à la formation professionnelle et des intervenants scolaires ou professionnels afin d'approfondir certains sujets. Les conclusions de l'étude démontrent qu'elles rencontrent différents obstacles tout au long de leur parcours, la majorité découlant de leur situation de minoritaire au sein d'un groupe masculin, comme démontré dans le tableau 5, présenté dans la section 2.4.3. Dugas (2005) met aussi l'accent sur un phénomène fort intéressant : celui de l'incorporation des stéréotypes sociaux par les élèves elles-mêmes. En effet, il semble que les élèves féminines acceptent, consciemment ou non, les stéréotypes sociaux liés à leur futur métier puisqu'on en retrouve l'empreinte dans leur discours. Cet état de fait est aussi décrit par Fortino (1999, 2002) dans des études effectuées en milieu de travail. Cette dernière note effectivement une tendance à l'autodépréciation de la présence féminine dans le discours même des femmes interrogées. Quoique pertinente par le fait de s'intéresser au cheminement scolaire complet des élèves (du choix de carrière à l'insertion professionnelle), le principal défaut de l'étude de Dugas (2005) est qu'elle se base exclusivement sur les élèves qui ont participé au concours *Chapeau les filles !*, ce qui apporte un sérieux questionnement au sujet des informations recueillies puisque la participation même à ce concours peut être une source de tension pour ces dernières à l'intérieur de leur groupe scolaire. Par exemple, la question des effets pervers de la réussite scolaire de ces femmes est soulevée par Lemarchant : « être bonne élève dans sa classe devient rapidement un élément aggravant, une cause des mécontentements et jalousies parce que ravivant le sentiment de concurrence [...] » (Lemarchant, 2008 : 61). Ainsi, celles ayant fait le choix de ne pas participer au concours connaissent-elles des réalités scolaires différentes ? Il est effet possible de se questionner sur le fait de ne pas être candidate au concours, qui démontre peut-être une possibilité, pour ces femmes, de « craindre » la réaction de l'entourage scolaire.

Dans un même ordre d'idées, Dallera et Ducret (2004) se sont intéressées à l'expérience de femmes suisses s'étant formées à des métiers professionnels reconnus comme étant traditionnellement masculins. Les femmes rencontrées œuvrent dans divers domaines, tels que la boulangerie, la mécanique automobile, l'électronique, la peinture en bâtiments, etc. Par le biais d'entretien de groupe, elles les ont interrogées au sujet de leurs motivations, des obstacles rencontrés en cours de formation et sur le marché du travail et les stratégies qu'elles ont adoptées. Si les données recueillies ne diffèrent pas beaucoup de celles des études citées précédemment, il demeure néanmoins intéressant de comparer des situations similaires, mais se retrouvant dans des contextes culturels différents, soit le Québec et la Suisse.

Abordant un aspect peu exploré dans les travaux cités précédemment, l'étude de Pratte (2009) se révèle fort intéressante par son originalité. En effet, cette recherche qualitative de type exploratoire cherche à examiner, par le biais d'entrevues semi-dirigées avec des élèves, des travailleuses et des intervenants scolaires ou professionnels ainsi que deux entrevues de groupe, ce que vivent les élèves féminines en formation non traditionnelle lors de leur stage et particulièrement les modes d'accompagnement qui y sont liés. Ses conclusions démontrent qu'il s'agit pour une majorité d'entre elles d'une période ardue, faisant face à de la discrimination, du sexisme et du harcèlement, tout en accusant un manque de soutien. Si des difficultés sont présentes en cours de formation, elles ont néanmoins un choc face à la culture qu'elles doivent intégrer. Toutefois, même si la période du stage fait partie intégrante de la formation, il est considéré ici comme une étape distincte permettant d'intégrer concrètement un milieu professionnel. Les difficultés liées au stage se confondent en effet avec celles rencontrées sur le marché du travail, comme rapporté entre autres par Legault (1999), Dugas (2005) et Faucher (2004).

Finalement, quelques chercheuses se sont attardées aux différents intervenants scolaires et leur influence sur l'intégration des filles à des groupes masculins en formation non traditionnelle. D'abord, avec son étude exploratoire portant sur les perceptions des enseignants en formation professionnelle dans des domaines non traditionnels, Gosselin

(2007) démontre qu'ils sont peu conscientisés aux problèmes vécus par les élèves de sexe féminin et qu'ils sont d'avis que c'est à elles de prendre la responsabilité de leur insertion au groupe. Selon eux, l'intégration des élèves féminines à un groupe masculin se fait la plupart du temps sans heurt, si ce n'est des quelques commentaires vexatoires des collègues masculins à l'égard de celles-ci. Le même phénomène est présent chez les intervenants en orientation scolaire, selon Gaudet, Mujawamariya et Lapointe (2010). D'après l'étude de ces auteures, ils ne sont pas conscients des expériences singulières des filles. Parallèlement à cela, Gemme (2002) affirme pour sa part que c'est la première étape, soit le choix de carrière, qui constitue la principale préoccupation des intervenants, négligeant les étapes suivant l'inscription à une formation non traditionnelle, pourtant cruciales à la réussite.

En conclusion de cette synthèse, il importe de souligner que plusieurs auteurs relèvent le fait que les difficultés vécues par ces élèves sont habituellement passées sous silence. Différents facteurs entrent en jeu, dont celui de la volonté de s'intégrer au groupe et la crainte que la plainte soit perçue comme un constat d'échec (Dallera et Ducret, 2004).

1.4.3 L'intégration des élèves féminines en formation non traditionnelle à une culture masculine

À la lecture des différents ouvrages et rapports de recherche, un premier constat est fait, celui de l'hétérogénéité des expériences scolaires : l'intégration de ces élèves à des classes à prédominance masculine est un parcours qui se fait bien pour certaines alors que pour d'autres, il est semé d'embûches (Berthelot et Coquatrix, 1989 ; Dugas, 2005 ; Ferrand, Imbert et Marry, 1999 ; Marry, 2004). Comme souligné par Guichard-Claudic, Kergoat et Vilbrod, « des variations peuvent se faire jour en fonction du niveau hiérarchique, du secteur d'activité, du parcours antérieur, mais aussi des ressources et de l'histoire de chacune, en particulier de la socialisation familiale » (Guichard-Claudic, Kergoat et Vilbrod, 2008 : 15).

A la suite d'une lecture des écrits, une récurrence concernant certaines difficultés d'intégration des femmes aux groupes d'hommes est présente, comme démontré par le tableau 5 suivant.

Tableau 5 : Synthèses* des obstacles vécus par les élèves féminines en formation non traditionnelles (formations professionnelles et techniques)

Obstacles vécus	Références
Blagues sexistes et écarts de langage	Dugas, 2005 ; Veer, 2004 ; Pratte, 2009 ; Collini et Germain, 2005 ; Dallera et Ducret, 2004
Harcèlement (sexuel et/ou psychologique)	Dugas, 2005 ; Veer, 2004 ; Pratte, 2009 ; Dallera et Ducret, 2004
Exclusion ou rejet	Veer, 2004 ; Pratte, 2009 ; Dallera et Ducret, 2004
Sentiment d'isolement	Dugas, 2005 ; Veer, 2004 ; Dallera et Ducret, 2004
Obligation constante de faire ses preuves	Gosselin, 2007 ; Dugas, 2005 ; Mazalon et Beaucher, 2002, 2003 ; Dallera et Ducret, 2004
Jalousie des collègues face à leur réussite scolaire, compétition	Dugas, 2005 ; Pratte, 2009 ; Dallera et Ducret, 2004
Manque de soutien ou de support (des collègues de classe, des enseignants)	Dugas, 2005 ; Veer, 2004 ; Collini et Germain, 2005 ; Dallera et Ducret, 2004
Sentiment d'être rabrouée lorsqu'elles posent des questions en classe	Dugas, 2005 ; Veer, 2004
Sentiment d'être victime de discrimination sexuelle	Dugas, 2005 ; Collini et Germain, 2005 ; Dallera et Ducret, 2004

* Cette synthèse est non exhaustive. Elle a été effectuée à partir des études datant d'au plus dix ans et portant particulièrement sur la formation.

Ainsi, le tableau 5 et la revue des écrits présentent les principales difficultés que rencontrent certaines élèves dans leur intégration à des groupes à prédominance masculine.

Toutefois, plus que ces difficultés que rencontrent les femmes qui pénètrent des milieux traditionnellement masculins, les recherches effectuées démontrent que l'identité professionnelle et la culture sexuée de ces différents champs, ou la « culture du milieu », sont des éléments centraux des difficultés d'intégration (Veer, 2004 ; Dugas, 2005 ; Fortino, 1999). Toutefois, les travaux ne permettent pas de déterminer si le taux de masculinité du groupe influence la fréquence et la gravité de ces difficultés. Néanmoins, à la lumière des études effectuées jusqu'à maintenant, Bonenfant conclut que « [...] la fréquence des situations de harcèlement est inversement proportionnelle au taux de féminité des inscriptions dans un programme d'études » (Bonenfant, 1994 : 9).

L'intégration des femmes, comme celle d'autres groupes sociaux, à une culture longtemps dominée par un autre groupe social, dans ce contexte les hommes, n'est pas si simple et bouleverse des conceptions sexuées bien ancrées. En effet, le développement d'un groupe professionnel s'accompagne d'un développement d'une culture, d'une philosophie, d'un code informel, de règles de sélection, d'intérêts et d'un langage communs (Dubar, 1996). Ainsi, les stéréotypes sexuels sont nombreux dans ces secteurs professionnels et ceux-ci sont directement liés à l'identité professionnelle, aussi fortement sexuée, et qui, comme spécifié par Jenkins (1996, citée dans Hébert, 2004), repose en partie sur l'altérité, « nous » et les « autres », et doit constamment être négociée. En effet, selon Dubar (1996), l'enjeu devient, pour l'individu, celui de faire reconnaître la légitimité des identités et statuts qu'il revendique. Par exemple, comme souligné par Collin, « [...] le processus [de féminisation] implique [...] un changement plus profond dans l'image identitaire et dans les représentations sociales qui lui sont associées ; un tel phénomène se doit dès lors d'être appréhendé à long terme » (Collin, 1992 : 38).

À ce stade-ci, il semble pertinent de se demander si on peut faire le parallèle avec les élèves masculins se retrouvant dans un groupe de femmes ? Selon Fortino, la situation paraît plus aisée pour ces premiers. Selon cette auteure, les femmes apprécient la mixité et la vivent bien alors que « [...] les hommes la redoutent davantage, souvent au nom de la préservation de leur collectif de travail et de tout ce qui va avec » (Fortino, 1999 : 375).

D'autres chercheuses confirment cette asymétrie quant aux résistances masculine et féminine (Marry, 2004 ; Guichard-Claudic, Kergoat et Vilbrod, 2008 ; Cacouault-Bitaud, 2001 ; Lemarchant, 2007). Par ailleurs, une étude menée en Suisse démontre que si les filles sont plus nombreuses que les garçons à désirer exercer un métier non traditionnel, elles rencontrent aussi plus de difficultés quant à l'accès à ces métiers : « le prix à payer pour les filles en terme d'engagement et de surinvestissement est sans commune mesure avec celui des garçons, qui tirent aisément parti de leur position minoritaire pour développer leur carrière » (Gianettoni, Simon-Vermot et Gauthier, 2010 : 43).

Pour conclure cette section, il est possible d'affirmer que les études portant sur les femmes qui choisissent des carrières non traditionnelles démontrent que les résistances sur le marché du travail sont nombreuses. La question de leur insertion aux groupes scolaires masculins permet, dans le même sens, de saisir davantage comment les stéréotypes peuvent être dépassés et/ou continuer à fonctionner comme des obstacles dans la démarche d'insertion (Croity-Belz *et al.*, 2010). C'est précisément sur cette question que cette présente recherche se concentre, comme spécifié dans la prochaine et dernière section de ce chapitre.

1.5 OBJECTIFS DE RECHERCHE

Le portrait tracé ici démontre d'abord l'importance de la formation professionnelle pour le marché de l'emploi dans les prochaines années et le rôle qu'elle peut jouer dans la situation socio-économique actuelle des femmes au Québec. En effet, les femmes se retrouvent actuellement surreprésentées dans les catégories de travailleurs en emplois atypiques et de travailleurs pauvres, tant au Canada qu'au Québec. Il a aussi été démontré qu'au Québec la formation professionnelle sera appelée dans les prochaines années à fournir un grand nombre des travailleurs qualifiés. Finalement, il semble que les femmes inscrites en formation professionnelle se retrouvent dans quelques domaines traditionnellement féminins, lesquels offrent souvent des perspectives d'emploi et salariales

moins avantageuses que les formations traditionnellement masculines. Si ce phénomène est observable dans tous les ordres d'enseignement, il est plus important en formation professionnelle, secteur de formation qui semble aussi plus réfractaire aux changements observés dans les autres secteurs d'enseignement quant à la féminisation des effectifs étudiants (Dugas, 2005 ; Doray, 2010 ; MELS, 2010d).

Toutefois, plus encore que de miser sur une équité économique, connaître plus à fond l'expérience concrète des femmes qui tentent d'intégrer des milieux masculins se présente comme une façon de valoriser une réelle liberté du choix vocationnel pour les femmes, en investiguant sur les conditions réelles de formation ainsi que la façon dont elles sont vécues par ces femmes. En se questionnant davantage sur ce sujet, espoir est de véritablement permettre aux femmes de s'investir dans des carrières non traditionnelles sans avoir à relever un double mandat : celui d'apprendre le métier *choisi* et celui de changer les mentalités (Mazalon et Beaucher, 2002, 2003).

En effet, les recherches antérieures démontrent que les femmes choisissant un domaine de formation non traditionnel connaissent encore des difficultés de divers ordres lors de leur intégration au groupe (intimidation, sexisme, harcèlement, etc.) (Bonenfant, 1994; Carpentier et Turcotte, 1988; Collini et Germain, 2005; Dugas, 2005; Legault, 2001; Pilon, 1993; Pratte, 2009; Veer, 2004). D'ailleurs, au sujet de ces difficultés qui exigent un soutien important tant de la part de l'entourage immédiat de ces filles que des intervenants scolaires, il semble aussi que, de toutes les femmes ayant opté pour une voie non traditionnelle, « [...] les femmes qui [sont inscrites à la formation professionnelle] semblent éprouver des besoins plus pressants que celles qui poursuivent une formation technique ou universitaire » (Dugas, 2005 : 4), faisant face à des défis plus grands quant à l'intégration à leur environnement scolaire.

Ce portrait démontre la pertinence de se questionner sur la réalité des femmes qui poursuivent des études professionnelles dans une discipline non traditionnelle, d'autant plus que le discours gouvernemental semble parfois indiquer que puisque les femmes ont accès à ces programmes, il ne tient plus qu'à elles de s'y inscrire. D'ailleurs, c'est plus

particulièrement l'étape du choix de carrière qui a occupé la place dans le discours officiel, soit l'idée « d'ouvrir les portes », alors que les étapes qui suivent, concernant la formation en elle-même et l'intégration professionnelle, sont négligées (Gemme, 2002).

C'est dans ce contexte que s'inscrit la démarche de recherche entreprise ici. Il est important de connaître comment ces élèves vivent leur cheminement scolaire en milieu masculin puisque cette étape constitue un pan crucial pour l'insertion des femmes aux professions non traditionnelles. En adoptant une approche qualitative/interprétative, dans une visée descriptive, la présente étude cherche d'abord à décrire la façon dont ces élèves perçoivent leur vécu scolaire en formation non traditionnelle, incluant leurs motivations quant à leur choix de carrière, les rapports avec leurs collègues masculins, leur perception des stéréotypes sexuels présents, leurs principales préoccupations quant au métier choisi, etc. Cette recherche poursuit donc cet objectif général : décrire le vécu scolaire des élèves féminines en formation professionnelle traditionnellement masculine. Plus précisément, cette recherche tentera de répondre à ces quelques questions.

- Qui sont ces femmes qui investissent les domaines de formation professionnelle menant à des métiers traditionnellement masculins, en termes de parcours scolaire et professionnel ?
- Quelles sont leurs principales motivations (ressources, perspectives professionnelles, stratégies, etc.) à faire ce choix d'orientation scolaire, puis à poursuivre leurs études ?
- Quelles conditions d'intégration scolaires les femmes étudiant en formation professionnelle traditionnellement masculine rencontrent-elles ?
- Quelle est la perception que ces élèves féminines se font de ces conditions d'intégration scolaires dans des formations à prédominance masculine ?

Le prochain chapitre fera la lumière sur les différents concepts orientant les analyses et observations de la présente recherche. D'abord, ce questionnement portant sur le vécu et

les perceptions de femmes dans des milieux d'hommes adopte une perspective féministe : une attention particulière est faite au concept de genre ainsi qu'une interrogation des fondements des rôles sexuels qui structurent encore aujourd'hui le monde du travail (Dagenais, 1987). Finalement, comme la présente recherche s'intéresse au vécu scolaire de ces femmes, différents concepts relatifs à l'expérience scolaire (Dubet, 1994) et au parcours scolaire (Doray *et al.*, 2009) seront utiles afin de mieux en tracer les contours et les différentes composantes pouvant en influencer le contenu.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

2.1 QUESTIONNER LES RÔLES TRADITIONNELS DE SEXE : UNE PERSPECTIVE FÉMINISTE

2.1.1 Le genre

En référence à la différenciation sexuelle du travail présentée dans le chapitre précédent, il importe de définir davantage en quoi consiste le concept de « genre ». A la suite de l'historienne Joan Scott, ce concept, soit le genre comme catégorie socialement construite, « repose sur la relation entre deux propositions : le genre est un élément constitutif de rapports sociaux fondés sur des différences perçues entre les sexes, et le genre est une façon première de signifier des rapports de pouvoir » (Scott, 1988 : 56). Le genre est donc producteur de catégorisation et de hiérarchisation sociale (Mathieu, 1991). Ce concept critique entraîne un rejet du déterminisme biologique, comme soulevé auparavant, et confirme le caractère social des distinctions fondées sur le sexe, les différences étant plus précisément issues d'un conditionnement social (Delphy, 2002).

Le genre est donc abordé ici comme « sexe social ». Pouvant être considéré comme une « construction performative », il impose en effet certaines attitudes, façons d'être (Butler, 2006), comme certains rôles et statuts sociaux (Oakley, 1972; Ollagnier, 2010). Il constitue un élément influençant à la fois la position de l'individu quant à son intégration et son cheminement scolaire et professionnel, mais aussi comme étant un déterminant structurel (Bourdon et Cleaver, 2000; Eckert, 2010; Baudoux et Noircent, 1998). En effet, même la question du choix de carrière peut être interrogée à travers cette perspective, comme l'écrit Duru-Bellat (2008 : 136) :

Les décisions les plus rationnelles incorporent des différences « subies » [...] ou des attitudes qui se sont formées dans des contextes que l'on n'a pas choisis, où telles préférences disciplinaires ou tel rapport au savoir s'imposent comme masculins ou féminins.

Ainsi, l'idée de genre « [...] engage une démarche délibérément agnostique qui suspend provisoirement ce que l'on « sait déjà » : le fait qu'*il y a deux sexes* » (Dorlin, 2008 : 40). Il introduit nécessairement une redéfinition des frontières de sexe, en termes de caractéristique individuelle déterminant certains rôles et attitudes, qui s'avèrent plus floues, imprécises. D'ailleurs, plusieurs chercheurs s'intéressant à la question des femmes et des hommes investissant des domaines non traditionnels ont introduit un concept nouveau, soit celui de « mobilité de genre » (Baudoux et Noircent, 1998 ; Guichard-Claudic, Kergoat et Vilbrod, 2008 ; Combes, Daune-Richard et Devreux, 2002). Ce concept fait référence à ce renversement imposé par ces individus ou cette transgression en regard des normes sociales en matière de division sexuelle du travail (Croity-Belz *et al.*, 2010). Comme mentionné dans l'étude de Gosselin (2007), le fait que les élèves féminines en formation non traditionnelle réussissent mieux et persévèrent davantage que leurs confrères masculins est attribuable en partie à une volonté individuelle de contrer ces stéréotypes sexuels et de faire reconnaître le statut professionnel qu'elles réclament.

Ceci n'est pas sans rappeler le modèle de Harding (1986), qui identifie trois composantes participant à la construction du genre : le symbolisme de genre (métaphore binaire du masculin et du féminin) qui est présent notamment dans la culture, la structuration qui en est l'utilisation sociale procédant à une division des rôles en fonction du sexe, puis la construction individuelle de genre, issue de l'expérience personnelle. Ainsi, l'expérience subjective est aussi un élément essentiel à la définition individuelle du genre, pour Harding (1986) comme pour Dubar (1996). C'est d'ailleurs ici que se retrouvent les difficultés : l'identité sexuée repose sur une double reconnaissance, une individuelle (biographique) et l'autre sociale (relationnelle), et elles entrent parfois en contradiction.

Finalement, le « genre », comme concept central de la présente recherche, est considéré comme ayant une prédominance sur la catégorie naturelle « sexe ». De cette façon, le « genre » étant reconnu comme une catégorie sociale, une « classe de sexe » (S.A., 2008), il a une connotation politique. En effet, comme le rappelle Dorlin, les théories féministes ont aussi un caractère politique :

Les théories féministes ne s'attachent [...] pas seulement à la délimitation théorique et pratique entre ce qui serait « naturel » et « culturel » [...] mais aux principes, aux postulats ou aux implications idéologiques, politiques, épistémologiques, de cette délimitation. (Dorlin, 2008 : 6)

Ainsi, le genre se définit aussi par les rapports de pouvoir qui sous-tendent les rôles respectifs des hommes et des femmes.

2.1.2 La perspective féministe en éducation

Par ce point d'assise, la présente recherche tend donc à adopter une perspective féministe. Cette approche se définit par deux grandes dimensions : un projet à valeur scientifique d'abord, visant la compréhension, mais aussi un projet à valeur sociopolitique, cherchant à critiquer un état des choses et à le modifier (Dagenais, 1987 ; Ollagnier, 2010 ; Acker, 1994 ; Lagrave, 1990). De par ces principes, la perspective féministe se déploie « [...] dans un cadre paradigmatique qui se réclame d'un engagement éthique social explicite plutôt que d'une neutralité qui ne peut être qu'illusoire. » (Laufer, Marry et Maruani, 2003 : 11).

Les principales critiques au sujet de la scientificité de cette perspective tiennent à la subjectivité, mais comme Pirès (1997a) le mentionne, « toute science (sociale) participe, qu'elle le veuille ou non, puisque sans participation [...], il n'y a pas ni objectivité ni subjectivité, bref, il n'y a pas de recherche tout court. [...] Il faut chercher cette forme plus acceptable et plus valable de participation. » (Pirès, 1997a : 44). Savoir et politique ne

peuvent être considérés l'un sans l'autre : *tout* savoir entretient un lien avec le pouvoir (Dorlin, 2008 ; Harding, 1986 ; Haslanger, 2001). Les philosophes féministes ne sont d'ailleurs pas seuls à l'affirmer. En effet, à la suite des écrits de Kuhn (1983), il a été mis en lumière que la pratique scientifique s'inscrit dans des paradigmes et que ces derniers s'insèrent dans un contexte sociohistorique, orientent les choix conceptuels et théoriques, mais impliquent aussi des jugements de valeur.

De cette façon, la perspective féministe soutient cette remise en question de la science comme activité neutre et désintéressée. Les recherches féministes assument cet état de fait et valorisent la subjectivité, c'est-à-dire qu'« à la séparation radicale entre objet et sujet de recherche, la recherche féministe oppose la notion d'engagement [...] » (Ollivier et Tremblay, 2000 : 11), un « [...] engagement non équivoque pour les valeurs féministes comme base d'un cadre conceptuel » (Ollivier et Tremblay, 2000 : 45). Toutefois, si la perspective féministe fait de la proximité un point central, cette proximité doit se concrétiser de façon à ce que la critique et la distance, ou la mobilité pour rappeler *l'Étranger* de Simmel (1908, cité par Pirès, 1997a), soient toujours possibles. Ainsi, malgré l'adhésion aux valeurs féministes, les soucis de rigueur et d'une certaine distanciation en recherche demeurent présents. La chercheuse, même amie et alliée, a la responsabilité de conserver sa triple liberté : liberté politique, liberté éthique et liberté de connaissance (Pirès, 1997a). À cet effet, Harding (1986) exprime que pour atteindre l'idéal scientifique, la rigueur méthodologique est la solution : « scientific method is supposed to be capable of eliminating any biases due to the fact that individual researchers are white or black, Chinese or French, men or women » (Harding, 1986 : 25).

Il est possible de questionner l'intérêt d'une telle approche à une époque où il a maintes fois été démontré que les filles réussissent mieux à l'école que les garçons, qu'elles persévèrent sur les bancs d'école et que les portes de celles-ci leur sont toutes ouvertes. En effet, malgré ce tableau fort enthousiasmant, la réalité des femmes, si ce n'est que sur le marché du travail, démontre qu'il reste du chemin à parcourir. C'est l'idée qui sous-tend la présente recherche, comme souligné par Ollagnier (2010) : « se consacrer aux questions du

genre en éducation, c'est aussi reconnaître que les femmes sont encore discriminées dans leurs parcours [...] » (Ollagnier, 2010 : 43). De plus, l'approche féministe, en portant attention aux vécus des femmes, permet d'éclairer certains aspects encore dans l'ombre au sujet de l'insertion des femmes aux métiers non traditionnels. Comme le rappellent Rochette Desrochers et Lepage (1993), une condition ou un avantage qui vise également les hommes et les femmes, par exemple les conditions salariales, ne permet pas de conclure à l'absence de discrimination. Si ces mesures sont construites en fonction d'une main-d'œuvre masculine, puisque la présence des femmes est considérée comme irrégulière et limitée, il y a de fortes chances qu'elles aient des effets différents chez les femmes. Ces effets influençant nécessairement le taux de présence féminine dans ces domaines non traditionnels.

Dans la tradition des études féministes, la perspective adoptée prend comme point de départ les rapports sociaux de sexes (le genre) et plus particulièrement la présence d'une oppression des femmes qui perdure dans le temps, due à ces rapports qui demeurent inégalitaires. Depuis les années 1970, différents auteurs analysent le monde de l'éducation en prenant une perspective féministe. Néanmoins, même si les thèmes de recherche sont variés, il s'agit d'un paradigme plus ou moins populaire dans ce domaine et les études traitant des rapports sociaux de sexes demeurent rares. La question des inégalités entre les classes sociales est dominante, en effleurant quelques fois au passage les catégories de sexe (Alonzo, Ferrand et Hirata, 2003). C'est dans les années 1990 que de réels développements se font. Duru-Bellat (1990) et Baudelot et Establet (1992) sont souvent reconnus comme étant des fondateurs de l'approche féministe dans le domaine de l'éducation et plus particulièrement sur un thème relié à la présente recherche, soit le fait que les filles optent encore davantage, malgré l'accès théorique à tous les domaines de formation, pour des domaines dits « féminins », qui de surcroît sont souvent moins valorisants et moins valorisés (Alonzo, Ferrand et Hirata, 2003).

Ainsi, l'intérêt que représente le vécu des élèves féminines en formation non traditionnelle, donc en classe à prédominance masculine, découle de ce constat. La

réflexion à son origine naît d'un « état des lieux » mis au jour par les recherches féministes. Malgré l'hétérogénéité de cette perspective, la présente recherche propose d'aborder ce thème selon la pensée de Dagenais (1987) : « une façon d'être en même temps qu'une façon d'observer, caractérisée par un état d'esprit plus que par des étapes rigoureuses » (Laufer, Marry et Maruani, 2003 : 21). Avec cette approche, l'objectif de la chercheuse sera plutôt de mettre au jour quelques réalités sociales sans pour autant prétendre à leur généralisation à toutes (Harding, 1986).

2.1.3 Les « métiers non traditionnels »

La scission que l'on retrouve dans le domaine de l'éducation et sur le marché du travail entre domaines mixtes, traditionnellement masculins et traditionnellement féminins a été abordée dans les sections précédentes. Dans le champ des études, la notion de stéréotype du diplôme renvoie « [...] à la forte polarisation de la distribution, en terme de genre, des clientèles et, partant, des sortants, dans les programmes de formation » (Bourdon et Cleaver, 2000 : 684). Cette polarisation des différents domaines d'étude basée sur les stéréotypes de genre entretient l'inégalité sociale et économique décrite précédemment. La présence de cette distinction oblige à questionner la présence des stéréotypes de genre, soit des « [...] croyances à propos des garçons et des filles fondées sur leur appartenance à ce groupe [et qui renvoie] à des différences culturelles fondées sur l'appartenance sexuelle » (Plante, Théorêt et Favreau, 2010 : 391). En effet, en regard à l'évolution de la place des femmes sur le marché du travail, c'est la présence de stéréotypes de genre qui mène à une ségrégation professionnelle et à la division sexuelle du travail actuelle (Rochette Desrochers et Lepage, 1993; Bourdon et Cleaver, 2000).

Ainsi, l'existence même de ces stéréotypes de genre et du diplôme est à la source du concept de « métiers non traditionnels ». Les définitions de ce concept varient grandement d'un contexte national à un autre. En effet, les modalités de cette différenciation entre domaines masculins et féminins sont en perpétuelles mutations, selon les contextes

sociohistoriques (Tahon, 2003). Comme il n'existe pas de définition nationale ou internationale (Fry, 2010), le seuil utilisé par le gouvernement québécois est adopté dans la présente recherche. Ainsi, les secteurs d'emploi ou de formation qui comprennent moins du tiers de femmes ou d'hommes sont considérés, selon le cas, « traditionnellement masculins » ou « traditionnellement féminins ». Comme l'indique la définition adoptée par le MELS, « on entend par métiers et professions traditionnellement masculins un domaine d'activité où on trouve moins de 33,3 % de femmes. On parle alors de sous-représentation » (MELS, 2010a). Il faut toutefois mentionner que ce seuil statistique varie d'un contexte à l'autre, d'une région du monde à l'autre, oscillant entre 25 et 33,3 % (Fry, 2010). Ainsi, certains secteurs qui seront qualifiés « traditionnellement masculin » au Québec ne le seront pas nécessairement en France ou en Suisse, où des seuils moins généreux sont utilisés.

2.2 L'EXPÉRIENCE ET LE PARCOURS SCOLAIRE

Les objectifs de recherche exprimés plus haut légitiment une approche sociologique qualitative/interprétative. En effet, la volonté de connaître mieux l'expérience de femmes étudiant en formation professionnelle dans des contextes masculins fait appel à une quête du sens et des perceptions qu'ont les sujets de leur propre vécu, de cette expérience subjective. En plus des concepts de « genre » et des rapports sociaux de sexe, la présente recherche, cherchant à documenter comment ces élèves vivent leur cheminement scolaire en milieu masculin et à décrire la façon dont elles perçoivent leur réalité et les difficultés rencontrées fait appel à d'autres concepts théoriques. Ce sont ceux de parcours scolaire (Doray *et al.*, 2009) et d'expérience (Dubet, 1994 ; Dubet et Martucelli, 1996) qui s'avèrent les plus appropriés. Ils sont présentés plus bas, mais il est d'abord important de définir plus en détail l'approche épistémologique qui est adoptée dans le cadre de cette recherche.

2.2.1 Approche épistémologique : « une combinaison subjective d'éléments objectifs »⁴

Avant tout, il y a nécessité de souligner la façon dont sont appréhendés les sujets tout au long du processus de recherche, soit les élèves de sexe féminin en formation professionnelle menant à l'exercice d'un métier non traditionnel. De prime abord, et en accord avec un certain courant sociologique, soit l'individualisme méthodologique (Boudon, 1973), le sujet est considéré comme étant l'acteur de son propre parcours. Il a en effet le pouvoir et la liberté d'accomplir des choses de son propre gré, d'influencer et de réfléchir sur ses actions (Nizet, 2007). C'est cette capacité de réflexion, de recul sur le vécu, qui est d'ailleurs ici recherchée. De plus, la capacité d'action et de rationalisation paraît incontournable lorsqu'on étudie le vécu de personnes s'orientant dans des domaines non traditionnels : il n'est pas possible de conclure à une forte influence de catégories sociales, de genre en particulier, sur la décision de ces femmes puisqu'elles font le contraire de ce qui est socialement attendu d'elles. Comme le soulignent Duru-Bellat (2008) et Marry (2004), l'autonomie des acteurs ne peut que difficilement être contestée dans ces cas-là, quoique la rationalité de ces derniers ne puisse être considérée comme exempte de déterminismes sociaux de divers ordres. Duru-Bellat (2008) invite à porter un regard plus spécifique sur le quotidien, à l'école, de ces individus qui transgressent les catégories sociales déterminées pour mieux l'illustrer, ce qui est un objectif de la présente recherche.

Ainsi, le contexte social compte. Comme le signalait Durkheim (1937, réédité en 2007), les faits sociaux ne peuvent pas être réduits aux intentions des individus et le sens qu'ils y accordent. En effet, cette décision de s'orienter dans des domaines non traditionnels s'effectue à l'intérieur d'un contexte social qui ne peut pas être ignoré, et le quotidien des élèves féminines encore davantage. De plus, cette décision s'inscrit dans un contexte social où leur présence entre en contradiction avec l'ordre social considéré comme étant « normal ». Les ressources personnelles certes, mais aussi les catégories sociales

⁴ Ce titre fait référence à Dubet (1994), comme cité dans ce présent chapitre.

auxquelles appartiennent les sujets (origine sociale, catégorie de sexe, etc.) ont une incidence certaine sur leurs parcours, ainsi que sur leurs façons de le percevoir, de le penser. De plus, comme le rappelle Bajoit, qui critique le paradigme individualiste, « [...] la sociologie actuelle semble avoir « oublié » que nous vivons toujours dans des sociétés de classes [...]. Il ne s'agit nullement de réduire toute la société à des relations entre classes, mais de reconnaître le rôle essentiel qu'elles jouent dans son fonctionnement et son changement » (Bajoit, 2007 : 249). Selon ce dernier, les individus n'agissent pas sans normes préétablies. Par exemple, les individus n'ont pas une totale liberté, même si les limites de cette liberté peuvent être inconscientes, en ce qui a trait à leurs groupes d'appartenance qui leur proposent certains modèles identitaires et ces derniers se retrouvent encore aujourd'hui à vivre au sein d'un monde structuré par différentes relations de domination (Bajoit, 2007 ; 2009). La présente recherche portera donc une attention particulière à ces constats issus de la sociologie poststructuraliste (Bourdieu, 1980).

En effet, par la présence d'un intérêt particulier pour une question faisant directement référence à des catégories sociales historiquement empreintes de forces de domination diverses, soit celles relatives au genre, l'approche adoptée dans la présente recherche fait appel au souci exprimé par Bajoit (2007 ; 2009) plus haut, notamment les nombreuses conclusions apportées par la sociologie de l'éducation en ce qui a trait à l'influence de l'origine sociale et les catégories sociales sur les trajectoires scolaires et professionnelles, dont le sexe, mais aussi sur la capacité de réflexivité (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Deschenaux, 2009). En effet, le vécu des élèves féminines est certes abordé comme une expérience subjective et le fruit de choix que l'on peut considérer comme étant individuels puisque ne répondant pas, aux premiers abords, aux conduites attendues de ces dernières. Toutefois, une attention particulière est portée aux forces en présence, liées aux catégories sociales auxquelles appartiennent les sujets (genre, origine sociale, etc.). Par exemple, si, à l'instar de Boudon (1973), la rationalité des individus s'effectue à la suite d'une évaluation individuelle des coûts, des risques et des bénéfices anticipés des actions individuelles, il faut se questionner à savoir jusqu'à quel point, notamment, les femmes étudiant dans des domaines professionnels non traditionnels, participant ainsi au changement social, dans le

cas qui nous concerne, sont-elles conscientes des risques à venir et des stéréotypes en présence ?

Plus précisément, la perspective épistémologique admise pour ce présent projet de recherche s'inscrit dans la nuance. En référence à la théorie de la structuration de Giddens, il est considéré ici que la réflexivité des sujets est non absolue, limitée et souvent inconsciente (Giddens, 2012 ; Nizet, 2007), tout en tenant compte de leur capacité d'action. L'approche adoptée ici s'inspire de cette perspective théorique par sa façon de traiter des phénomènes sociaux comme le résultat des comportements circonstanciés des acteurs. Le contexte social, temporel et spatial, doit être pris en compte puisque les actions des acteurs s'y inscrivent. En effet, selon Giddens (2012), les acteurs sociaux ont une capacité d'action réflexive, mais à des degrés variables selon le contexte. Cette structure y est conçue de cette façon :

[...] une propriété des systèmes sociaux ancrée dans des pratiques reproduites et enchâssées dans le temps et l'espace, et « portée » par elles. Les systèmes sociaux sont organisés de façon hiérarchique et latérale dans des totalités sociétales dont les institutions forment des « ensembles articulés » (Giddens, 2012 : 227).

Néanmoins, comme illustré dans la figure 1 suivante, le pouvoir (capacité asymétrique transformative d'action) et la domination (issue des positions sociales individuelles, de la structure) représentent les aspects d'une même réalité. Tous deux sont considérés avoir un effet sur la réflexivité des acteurs et leur capacité d'action.

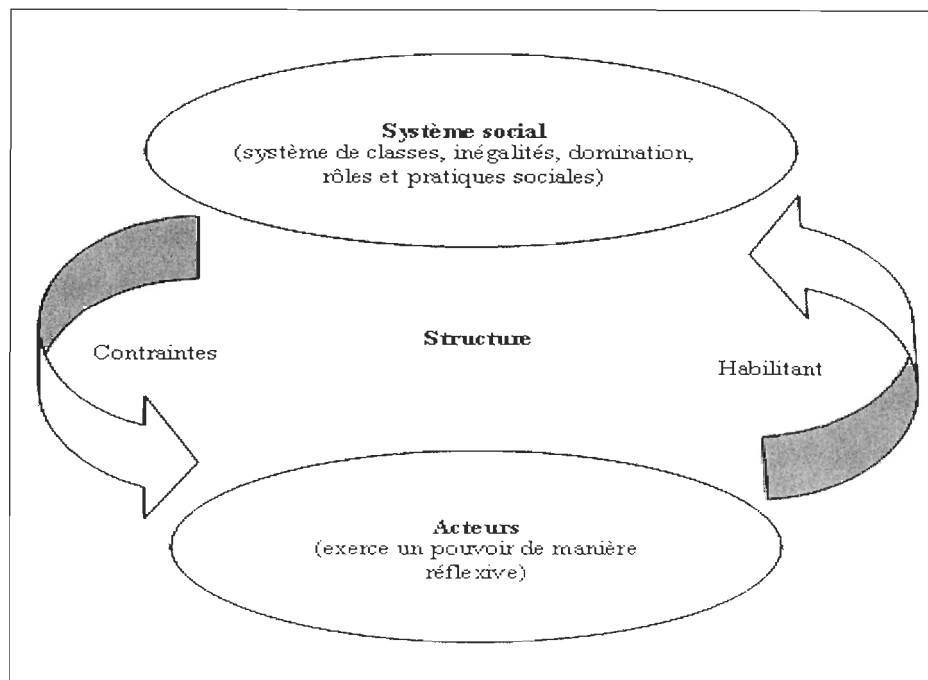


Figure 1 : La théorie de la structuration selon Giddens (2012)

Giddens (2012) met tout de même l'accent sur la capacité de l'individu contemporain de se définir et de construire son identité, ce qui est reconnu ici, mais nuancé puisqu'il a été démontré plus haut que des limites existent quant à la possibilité de « réalisation et de construction de soi » (Nizet, 2007). Ce modèle rappelle notamment certains aspects de la théorie de l'expérience de Dubet (1994). Comme il l'explique dans sa *Sociologie de l'expérience* :

L'acteur construit une expérience lui appartenant, à partir de logiques d'action qui ne lui appartiennent pas et qui lui sont données par les diverses dimensions du système qui se séparent au fur et à mesure que l'image classique de l'idée fonctionnelle de la société s'éloigne. [...] Les expériences sociales sont des combinaisons subjectives d'éléments objectifs. (Dubet, 1994 : 136)

Ainsi, l'individu est un acteur réflexif, mais dont les attitudes et consciences sont en partie prédéterminées par l'ensemble social dans lequel il s'inscrit. Il s'agit d'une conclusion aussi partagée par Mead (1972), quoiqu'il accorde une liberté encore plus

grande aux acteurs. Néanmoins, il constate que les individus agissent à l'intérieur des limites d'un spectre plus ou moins large, appris et intériorisé en interactions avec le monde social auquel il se réfère. La théorie de l'interactionnisme symbolique de Mead (1972) a l'avantage de valoriser l'individu comme une occasion de saisir un point de vue particulier, même imparfait, sur une réalité sociale, ce qui constitue néanmoins un des objectifs de cette présente recherche. Toutefois, comme le rappelle Bourdieu (cité dans Van Haecht, 2006), les représentations subjectives peuvent être appréhendées, mais elles doivent être analysées en référence aux positions et structures objectives dans lesquelles elles s'inscrivent. Cette perspective pourra, par exemple, se traduire par l'attention portée à la reproduction et l'intégration de certains stéréotypes de genre propre à la culture professionnelle ou « culture du milieu », exprimés par les élèves.

2.2.2 L'expérience sociale

Différents auteurs se sont penchés sur ce concept d'expérience scolaire. Le résultat en est que les perspectives sont fort nombreuses. S'intéressant au vécu des élèves, les auteurs se sont parfois attardés aux rapports à l'école et aux savoirs (Charlot, 1999) ou ont adopté une approche davantage psychologique, étudiant notamment les rapports entre les affects et les apprentissages des élèves (Mieyaa, Rouyer et LeBlanc, 2010). La présente recherche met plutôt l'accent sur une approche sociologique, en faisant appel au concept d'expérience scolaire comme il a été défini par Dubet et Martucelli (1996). Comme le soulignent Mieyaa Rouyer et LeBlanc (2010), l'approche de Dubet et Martucelli (1996) permet d'appréhender l'expérience scolaire comme l'articulation d'éléments objectifs, relatifs au contexte scolaire, et d'autres plus subjectifs, notamment la façon dont l'élève, comme porteur d'une histoire personnelle, la conçoit.

Plus précisément, le concept d'expérience (Dubet, 1994), comme une combinaison individuelle de différentes logiques d'action, permet d'étudier le vécu scolaire d'élèves féminines en formation professionnelle non traditionnelle tout en portant une attention

particulière aux différentes composantes de ce vécu raconté, déclaré, ainsi qu'aux différentes facettes dont découlent les actions entreprises par les individus. Il est fait appel ici au présent, soit à la situation actuellement vécue, mais en l'analysant de façon globale, sous divers éclairages. Comme le souligne Rochex, l'expérience scolaire doit être étudiée comme un ensemble de « rapports à » : à l'institution scolaire, au savoir, à l'autorité, aux enseignants et à autrui (collègues) (Rochex, 1995).

En accord avec Dubet (1994), l'expérience se présente d'abord comme une construction cognitive, subjective et critique du réel. Le sens est donc un élément central du concept d'expérience scolaire (Dubet et Martucelli, 1996 ; Rochex, 1995). C'est-à-dire que l'expérience est une construction cognitive individuelle de la réalité, mais qui découle d'une mise en relation avec les autres et d'autres éléments objectifs divers. Plus précisément, ce concept, selon Dubet « [...] désigne les conduites individuelles et collectives dominées par l'hétérogénéité de leurs principes constitutifs, et par l'activité des individus qui doivent construire le sens de leur pratique au sein même de cette hétérogénéité » (Dubet, 1994 : 15). Ainsi, l'expérience se présente comme une combinaison subjective de trois logiques d'action, comme présenté dans la figure 2 suivante : l'intégration, la stratégie et la subjectivation. Le contexte social et scolaire, finalement, permet de mieux saisir les dynamiques d'action.

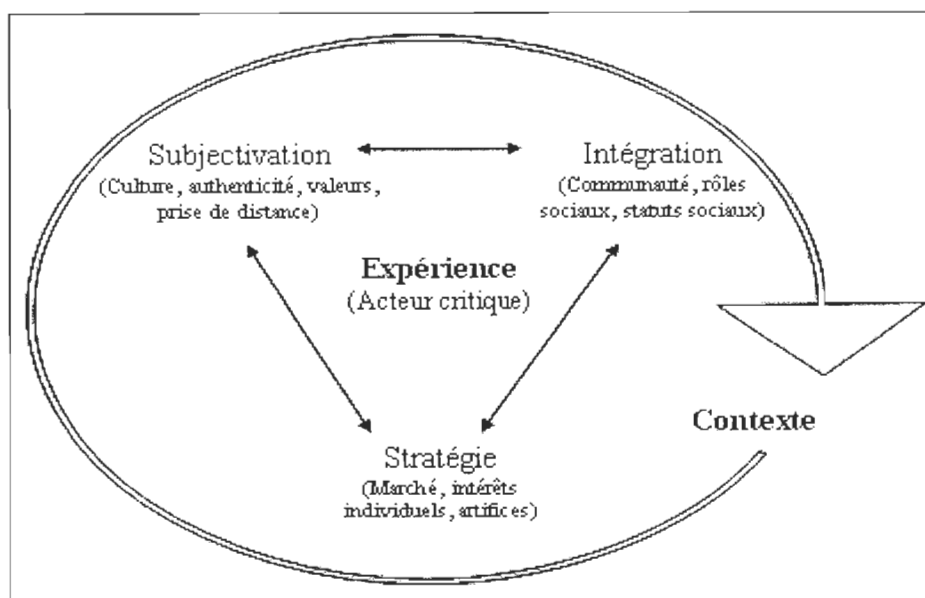


Figure 2 : L'expérience comme amalgame de trois logiques d'action (Dubet, 1994)

Dubet présente ces trois logiques d'action comme devant s'articuler afin de rendre compte d'une certaine expérience du réel. L'intégration fait appel à la notion de communauté et se présente comme le processus d'identification de l'acteur en rapport à ses différentes appartenances sociales et culturelles, qui correspondent nécessairement à des rôles, des identités culturelles, etc. L'individu intériorise ces appartenances, cherche à les faire siennes, mais toujours dans un rapport aux autres. Dans le cas du monde scolaire, les élèves cherchent à s'identifier à un groupe de pairs, d'égaux (Dubet, 1994). La stratégie concerne la quête individuelle vers la réalisation de ses intérêts, en fonction de ses ressources, son statut, ses objectifs, dans une société qui est considérée comme un marché. Elle permet de cerner l'aspect instrumental et rationnel de l'action et de l'expérience, notamment lorsque l'élève fait référence à une identité particulière pour s'en servir comme une ressource servant ses intérêts individuels. Selon Dubet (1994), à l'école, les élèves se retrouvent en effet dans un état de rivalité latente. Finalement, la subjectivation met en lumière la tension entre la sincérité ou l'authenticité de l'individu dans l'action et l'artifice obligé par le jeu social. L'acteur s'y présente comme un sujet critique qui construit sa

subjectivité par une prise de distance par rapport au monde qui l'entoure, mais aussi à lui-même et ses propres actions. L'acteur est donc considéré être conscient de la réalité du système social de production et de domination dans lequel ses actions s'ancrent et il est appelé à constituer sa subjectivité et sa réflexivité à partir de ses appartenances sociales et ces différentes règles du jeu social dans lequel il s'inscrit (Van Haecht, 2006).

Pour bien saisir et décrire l'expérience d'un sujet, toutes trois doivent être isolées et décrites par le sociologue. Dubet (1994) expose aussi l'importance de bien comprendre l'activité même de l'acteur, mais aussi de bien comprendre le contexte, soit de bien définir le système dans lequel elle s'inscrit. Cette approche, comme adoptée ici, permet de porter attention à différents éléments constitutifs de l'action des acteurs sociaux et d'en saisir des aspects non verbalisés par les sujets. En effet, si pour certains élèves la conciliation de ces trois logiques d'action s'effectue sans heurt, ceux étant considérés plus souvent les « bons élèves », d'autres vivront davantage de tensions, dues le plus souvent à des inégalités des ressources.

Cette approche est intéressante puisqu'elle permettra de s'intéresser au sens que donnent les élèves féminines à leur expérience dans un domaine de formation masculin. En effet, elle oblige à tenir compte de la réflexivité des sujets, ce qui constitue une visée réelle de cette présente recherche. Toutefois, le concept d'expérience ne s'avère toutefois pas complet pour les objectifs poursuivis ici. En effet, l'expérience, selon la définition de Dubet (1994), se présente plus particulièrement comme une construction individuelle et le poids des déterminismes sociaux est considéré comme secondaire. Par exemple, les aspects sociaux, notamment ceux relatifs aux rapports de genre, y sont relégués ici au second rang. Comme souligné dans la section précédente, il s'agit d'une perspective insuffisante, selon de nombreux auteurs, dont Bajoit (2007) qui rappelle que les individus demeurent pris dans un contexte et une structure sociale où prévalent un ensemble de formes de domination. Le concept de parcours scolaire permettra certainement de pallier certaines de ces lacunes.

2.2.3 Le parcours scolaire

En cohérence avec l'approche épistémologique adoptée, le recours au concept de parcours scolaire semble pertinent. Utilisée pour comprendre les parcours atypiques d'élèves et d'étudiants québécois, l'approche théorique proposée par Doray *et al.* (2009) peut être adaptée à l'étude du vécu scolaire d'élèves féminines en formation non traditionnelle. Mieux adapté aux objectifs de la recherche, il va au-delà du rapport « individu-institution-savoir » qui est prédominant dans le concept d'expérience scolaire décrite précédemment. D'autres auteurs se sont intéressés à des concepts similaires, notamment celui de carrière (Becker, 1985), considérée dans un sens biographique comme une évolution par étape dont l'issue demeure incertaine, tout en tenant compte de l'interactivité de ce processus. S'inspirant de l'approche biographique, le recours au concept de parcours scolaire permet en outre de comprendre le sens que les sujets donnent à leur cheminement scolaire, mais tout en tenant compte des différents facteurs qui l'influencent et ce, à différentes temporalités et dans différentes sphères de la vie (familiale, amoureuse, scolaire, professionnelle, etc.) (Doray *et al.*, 2009 ; Doray *et al.*, 2006). En effet, le déroulement du parcours scolaire est appréhendé ici dans un temps plus ou moins long et est analysé en tenant compte de facteurs biologiques, psychologiques, sociaux et biographiques.

Le concept de parcours scolaire repose sur trois courants théoriques. D'abord, il y est reconnu que le système d'éducation opère une fonction de sélection qui a des répercussions jusque sur la stratification sociale et professionnelle. En effet, ce dernier propose à la fois un itinéraire particulier, qui s'adapte selon les capacités, ressources et ambitions des acteurs. Toutefois, concernant la problématique au cœur de ce présent projet de recherche, les valeurs et les normes véhiculées au sein du système scolaire sont reconnues comme ayant une influence, même minime, sur les itinéraires des garçons et des filles, participant ainsi à la scission sexuée des programmes de formation et des professions. Le parcours, de l'avis de Doray *et al.* (2009 ; 2006), ne peut se réduire à une suite de choix individuels. La seconde balise théorique de ce concept met de l'avant la non-linéarité des parcours.

S'inspirant de Bloomer et Hodkinson (1999), ces bifurcations peuvent être expliquées par une variété d'expériences, hésitations, difficultés, etc. Finalement, l'étude du parcours scolaire s'inscrit dans un processus plus large d'entrée dans la vie adulte, qui est constitué de ces quatre paramètres : la fin des études, l'entrée dans la vie professionnelle, le départ de la maison familiale et la vie de couple, incluant ou non la venue d'un premier enfant (Galland, 2011).

Comme présenté dans la figure 3, cette approche comporte quatre grands paramètres. Le premier axe constitue en l'étude du rapport de l'individu à l'institution. En effet, l'institution scolaire structure et balise les cheminements, notamment par les conditions d'accès. L'individu transige à travers cette structure et module son propre processus d'orientation professionnelle. Le deuxième axe est l'attention portée à l'articulation entre les volets objectifs et subjectifs. La perspective interactionniste prend ici tout son sens puisqu'il s'agit de traiter de la dynamique qui s'instaure entre le sens attribué à l'expérience par l'individu (aspect subjectif), à sa réalité objective (catégories et statuts sociaux, structure scolaire, etc.). Ensuite, puisque les parcours se structurent sous l'influence de ces différents critères objectifs, les nombreux liens entre l'expérience scolaire et les expériences extrascolaires, constituant le troisième axe d'analyse, doivent être pris en compte. Ces dernières influencent grandement la première : elles agissent comme un moteur à la poursuite des études ou comme un frein à celle-ci. Il est fait mention ici des ressources financières, de la conciliation emploi-études-famille, de l'influence de l'entourage, des problèmes de santé, etc. De plus, les expériences extrascolaires considérées ne doivent pas concerner le présent puisque l'influence du milieu familial, par exemple, influencera le parcours scolaire d'un individu. En rapport au quatrième paramètre, ces expériences doivent être abordées selon différentes temporalités. Plus précisément, le sens accordé à l'expérience actuelle s'éclaire en référence aux expériences passées (origines sociale et géographique entre autres) et les projets anticipés, ce qui fait référence à une temporalité plus longue, étant plutôt biographique (Doray *et al.*, 2009 ; Doray *et al.*, 2006).

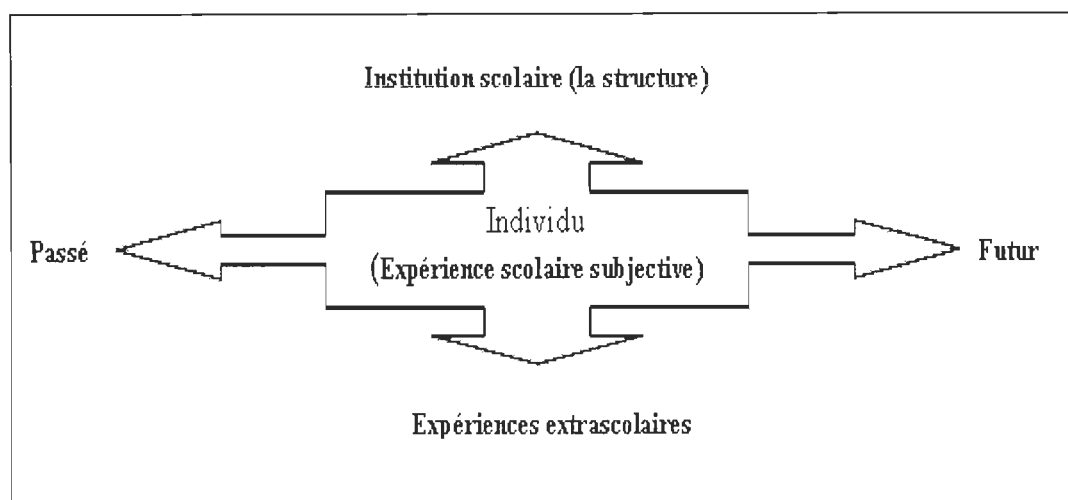


Figure 3 : Les quatre paramètres de l'approche des parcours scolaires (Doray *et al.*, 2009)

Permettant d'avoir une vue d'ensemble du parcours scolaire, certains paramètres seront davantage exploités que d'autres dans le cadre de ce mémoire. Ce sont spécifiquement les liens entre l'expérience scolaire et les expériences extrascolaires qui attirent ici l'attention, ainsi que l'appel à une analyse sur diverses temporalités. En effet, même si c'est le vécu actuel des élèves de sexe féminin qui constitue le souci principal de la présente étude, ce dernier ne peut être compris sans faire référence à ce qui se passe en dehors de l'institution scolaire, de même que les projets d'avenir de ces dernières, ainsi que leurs expériences scolaires passées. Porter attention à ces éléments biographiques permet de procéder à une analyse plus complète de la situation vécue par elles. Effectivement, les auteurs soulignent que ces parcours ne sont pas entièrement déterminés (Doray *et al.*, 2009 ; Doray *et al.*, 2006), ce que les choix des élèves féminines qui se forment à des métiers non traditionnels démontrent bien. Néanmoins, les parcours étant en perpétuelle transformation, de par l'action des individus, ils demeurent ancrés dans un contexte sociohistorique qui en délimite les contours (contraintes culturelles, sociales, économiques, etc.) (Doray *et al.*, 2009 ; Doray *et al.*, 2006). De nombreuses bifurcations peuvent surgir tout au long des parcours, suite à des désillusions notamment.

Les approches théoriques présentées ici, soit celle de la structuration (Giddens, 2012 ; Nizet, 2007), de l'expérience (Dubet, 1994) et du parcours scolaire (Doray *et al.*, 2009) présentent sommairement la manière d'appréhender les sujets de la présente étude. Comme femmes, elles partagent une appartenance sociale, le genre, qui influence encore aujourd'hui leur capacité d'action et de réflexivité. Toutefois, le fait qu'elles soient inscrites à des programmes de formation menant à l'exercice de métiers traditionnellement masculins démontre qu'elles ont une capacité d'action bien réelle. C'est précisément le sens qu'elles donnent à leurs expériences particulières qui est étudié ici, mais tout en tenant compte de facteurs pouvant influencer leur vécu. Plus précisément, dans une perspective féministe, l'analyse de leur discours tient compte de leur pouvoir d'action et leurs stratégies certes, mais cherche à faire la lumière sur les contraintes présentes, dues à leurs appartenances sociales et les relations inégalitaires dans lesquelles elles se retrouvent. Le prochain chapitre présente plus en détail la méthodologie adoptée pour arriver à ces fins, ainsi que le mode d'analyse utilisé.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

3.1 APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

La présente recherche a une visée descriptive et s'inscrit tout à fait dans une approche sociologique compréhensive. En effet, la question de la perception des sujets par rapport à leur expérience constitue le matériel privilégié pour mieux comprendre la façon dont est vécu de l'intérieur, pour les femmes qui le choisissent, un parcours scolaire en milieu professionnel masculin. Plus encore, la sociologie compréhensive tente d'appréhender l'action des individus, considérés avoir la capacité de les réfléchir et d'en moduler les fins, mais qui subissent aussi l'influence, consciente ou non, des milieux dans lesquels ils évoluent (Jeffrey et Maffesoli, 2005 ; Kaufmann et De Singly, 1996).

Respectant cet esprit, l'approche méthodologique privilégiée ici est donc qualitative/interprétative : « [...] les données sont de nature qualitative et l'épistémologie sous-jacente est interprétative. » (Savoie-Zajc, 2004 : 126). En effet, de par la nature de l'objet à l'étude, soit les significations et les perceptions déclarées, et l'objectif de décrire de la façon la plus exhaustive possible un phénomène, l'approche qualitative/interprétative se présente comme étant tout indiquée. De plus, comme mentionné auparavant, les recherches antérieures traitant de ce même phénomène l'ont abordé de diverses façons et un constat ressort de cet amalgame d'approches méthodologiques : les données statistiques « parlent » moins que les données issues des approches qualitatives (Mazalon et Beaucher, 2002, 2003). Ces dernières « [...] sont nécessaires afin d'observer par le menu ce qui se transforme, ce qui résiste, ce qui se recompose, dans le but de saisir le sens des logiques sociales complexes qui sont à l'œuvre » (Guichard-Claudic, Kergoat et Vilbrod, 2008 : 13). L'intérêt de cette approche méthodologique tient donc, comme soulevé par Erickson (1986),

à l'importance accordée à la signification que donnent les acteurs à leurs actions et leur vécu. L'objectif principal de cette entreprise étant de décrire la façon dont les élèves féminines perçoivent leur vécu scolaire, l'approche proposée s'avère appropriée. Toutefois, une double herméneutique s'y exprime : l'interprétation que le sujet fait de ses actions et son vécu puis l'interprétation de la chercheuse sur ces conduites et leurs explications objectives (Giddens, 2012 ; Nizet, 2007).

L'approche qualitative/interprétative pose comme postulat que la réalité est construite socialement et que chaque situation étudiée se retrouve donc comme étant variable, changeante, etc. En effet, les sujets sont réputés comme étant des producteurs actifs de la réalité sociale (Kaufmann et De Singly, 1996 ; Giddens, 2012 ; Dubet, 1994) et les expériences sociales s'avèreront être multiples et variées. En adoptant cette approche, la position paradigmatique suggère que la chercheuse « [...] considère la réalité comme une construction humaine, reconnaît la subjectivité comme étant au cœur de la vie sociale et conçoit son objet en terme d'action-signification des acteurs » (Pirès, 1997a : 111). De cette façon, une recherche dans un certain contexte ne peut prétendre à servir de modèle pour une généralisation. Toutefois, elle pourra servir de base à une réflexion sur des contextes semblables. Comme le souligne Lahire (2007), il n'existe pas de description qui puisse être exhaustive et définitive.

Comme souligné plus haut, l'analyse des discours et des interprétations des sujets n'exclut pas de porter une attention particulière aux déterminismes sociaux qui sont présents dans ces discours. Le réel n'est effectivement pas reconnu comme étant uniforme, mais il est impossible de nier l'existence de pressions sociales de différentes formes (stéréotypes, rôles sociaux, culture, etc.) qui œuvrent à orienter les actions des individus. Comme le soulignent Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1995 : 28), « la création de sens (*sense-making*) par les acteurs [...] renvoie à une dimension sociale fondamentale qui correspond [...] à une prise en compte de la relation entre les perspectives des acteurs et les conditions écologiques de l'action dans laquelle ils sont impliqués ».

C'est donc dans l'interactivité que se construira ce savoir : la subjectivité et l'interaction en recherche qualitative ne sont pas des « ennemis à abattre », mais plutôt des outils précieux qui doivent être contrôlés (Laperrière, 1997). En effet, cette caractéristique essentielle de l'approche privilégiée, soit l'espace réservé à l'interactivité, permet de prétendre coller à la réalité des répondantes, « [...] de comprendre, de l'intérieur, la nature et la complexité des interactions d'un environnement spécifique » (Savoie-Zajc, 2004 : 125-126). Par l'utilisation de cette approche méthodologique, l'amalgame des différents témoignages recueillis permettra d'avoir une vision plus juste du vécu de ces élèves, et plus particulièrement de la perception qu'elles s'en font.

Les critères de scientificité privilégiés pour définir la science, d'un point de vue positiviste, ne peuvent s'appliquer à la recherche qualitative à cause de la remise en question par le paradigme qualitatif de nombreux postulats : objectivité, neutralité, etc. Ainsi, la scientificité de l'« étude en contexte naturel » se confirme en « [...] balisant ou exploitant les ressources de la subjectivité plutôt que de l'exclure. » (Laperrière, 1997 : 394). Selon cette chercheuse, la prise en compte de la subjectivité oblige les chercheurs à réfléchir à leur implication dans le processus de recherche (sentiments, valeurs, intuitions, etc.). Ils doivent aussi être conscients de leur influence sur les sujets, sur le terrain, et de la nature de l'interaction sur laquelle repose la recherche. Conséquemment, les différents critères de scientificité qui sont proposés par les tenants du paradigme qualitatif sont habituellement au nombre de quatre : la crédibilité (justesse et plausibilité de l'interprétation du phénomène étudié), la transférabilité (utilité externe des résultats, sans faire de généralisation), la constance interne (assurance que les résultats ne sont pas le fruit de circonstances accidentelles) et la fiabilité (en référence à l'objectivité, la rigueur et l'indépendance du chercheur) (Pourtois et Desmet, 1988 ; Laperrière, 1997 ; Savoie-Zajc, 2004 ; Gohier, 2004). Différentes stratégies ont été adoptées au cours de ce présent processus de recherche pour pallier aux possibles lacunes. Elles sont détaillées tout au long des prochaines sections de ce chapitre.

3.2 POPULATION ET CONSTITUTION DE L'ÉCHANTILLON DE RECHERCHE

Dans cette présente recherche, la population à l'étude est constituée des élèves féminines en formation professionnelle menant à l'exercice d'un métier traditionnellement masculin, selon la typologie effectuée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS, 2009). Cette population se caractérise par sa grande diversité. D'abord, ces femmes se retrouvent dans différents domaines d'études, certains étant plus stéréotypés que d'autres. Ensuite, elles se retrouvent dans différents centres de formation professionnelle implantés dans différentes localités, en milieux urbains ou ruraux. De plus, si certaines d'entre elles ont déjà fait l'expérience des milieux masculins, d'autres en sont à leur première expérience dans un domaine non traditionnel. Finalement, en plus de leur âge, ces dernières connaissent des situations familiales (célibat, maternité, monoparentalité, etc.) et socioéconomiques diverses. Ainsi, ces femmes, élèves en formation professionnelle non traditionnelle, évoluent au sein de contextes scolaires et sociaux fort différents. Pour éclairer les analyses et pour répondre au critère de transférabilité, les principales caractéristiques des élèves ciblées pour la constitution de l'échantillon sont présentées ci-dessous.

3.2.1 Description du site de recherche

Le centre d'études professionnelles où ont été recrutées les femmes faisant partie de l'échantillon de recherche, soit le Centre de formation Rimouski-Neigette (CFRN), se situe à Rimouski, ville de près de 50 000 habitants en 2011 (Statistique Canada, 2012) et constituée d'un centre urbain populeux et de quelques banlieues rurales. Ce centre se spécialise dans trois secteurs : éducation aux adultes (formation générale, formation professionnelle et la formation continue). Ce sont ces deux derniers secteurs qui sont pertinents pour la présente recherche, où plus de 570 élèves sont inscrits (environ 355 femmes et 215 hommes) dans 17 programmes de formation professionnelle alors offerts.

Ce centre permet aux femmes de s'inscrire à 8 formations professionnelles considérées mener à la pratique d'un métier traditionnellement masculin et 3 en formation continue. Le tableau 6 qui suit présente les effectifs féminins et masculins dans ces différents programmes de formation.

Tableau 6 : Effectifs étudiants des programmes de formation professionnelle menant à l'exercice d'un métier traditionnellement masculin (CFRN, 2012-2013)

		Total	Nombre de femmes
Formation professionnelle (DEP)	Briquetage-Maçonnerie	22	0
	Carrosserie	28	7
	Dessin de bâtiment	17	8
	Dessin industriel	7	0
	Ébénisterie	20	3
	Installation et réparation d'équipement de télécommunication	33	0
	Mécanique automobile	43	2
	Soutien informatique	25	1
Formation continue et service aux entreprises (DEP, ASP et AEP seulement)	Hygiène et salubrité en milieu de soins	13	2
	Transport par camion	24	5
	Opération d'équipement de production	12	2

Source : Centre de formation Rimouski-Neigette (2013).

Comme souligné auparavant, la typologie élaborée par le Ministère concernant les programmes de formation professionnelle dits traditionnellement masculins est développée à partir des effectifs féminins sur le marché du travail. Ainsi, comme il existe une

différence entre les effectifs étudiants, les taux de diplomation et les taux d'emploi dans un domaine donné, il s'avère intéressant d'interroger des femmes se retrouvant dans des groupes plus petits au sein desquels il y a une moindre possibilité de retrouver plusieurs femmes, ce qui est le cas du CFRN. Comme souligné dans la littérature scientifique, il semble en effet que les difficultés rencontrées sont plus grandes dans les cas où les femmes se retrouvent seules ou en très faible nombre, l'absence de consœurs les empêchant de partager leur vécu, de collaborer ou de se rassembler pour se « protéger » de l'attitude des garçons (Veer, 2004 ; Lemarchant, 2008). Il s'agit ici d'un premier critère de diversification interne (Pirès, 1997b) de l'échantillon, comme souligné dans le tableau 7 présenté plus bas.

3.2.2 Constitution et caractéristiques de l'échantillon

Dans un contexte de recherche qualitative/interprétative, c'est par le biais d'un échantillonnage théorique, aussi nommé par « choix raisonné » (Beaud, 2010 ; Pirès, 1997b), sur une base volontaire, qu'a été constitué l'échantillon par homogénéisation (Pirès, 1997b). Cherchant à constituer un groupe relativement homogène par le biais de certains critères intentionnels (par exemple, le fait d'être inscrite dans un domaine de formation professionnelle menant à l'exercice d'un métier traditionnellement masculin), cet échantillonnage cherche à répondre à ce critère rapporté par Eisenhardt (dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2004) : c'est la qualité du cas qui importe, plus que sa représentativité (Pirès, 1997b). De plus, l'ensemble des femmes sélectionnées ont cumulé un peu moins d'une année de scolarité au sein du groupe. Cette sélection s'est opérée dans le but de collecter des témoignages permettant un recul sur l'expérience passée en rapport au vécu présent. De plus, cette sélection permettait à la chercheuse de recruter des femmes n'hésitant plus devant leur choix de carrière et se retrouvant devant la perspective rapprochée d'une présence sur le marché du travail.

Néanmoins, malgré le caractère homogène de l'échantillon, une diversité interne était recherchée en regard de certaines caractéristiques : le domaine d'études, le taux de féminité

du programme de formation et de la classe, l'expérience antérieure (professionnelle ou scolaire) dans un domaine traditionnellement masculin, l'âge, le niveau de scolarité et les responsabilités familiales. Ainsi, aux fins de la recherche, les différentes élèves qui se sont portées volontaires permettaient de constituer un échantillon répondant à ces critères de diversité. Finalement, si le nombre de cas étudiés ne permet en aucun cas de prétendre à une généralisation, il s'avère néanmoins suffisant pour établir une illustration pertinente de la situation étudiée (Hamel, 2000).

La visée de la présente recherche étant davantage descriptive, un échantillon de sept (7) femmes a pu être constitué, sur un total de 30 femmes inscrites dans des programmes de formation menant à l'exercice d'un métier traditionnellement masculin au Centre de formation Rimouski-Neigette. La petite taille de l'échantillon constitue certainement une limite à la présente recherche puisque certains critères de diversité interne y sont moins bien représentés. Toutefois, si une dizaine de sujets étaient espérés au départ, les sept témoignages recueillis convergent sur divers points et laissent déjà présager une certaine saturation empirique (Pirès, 1997b). Le tableau 7, à la page suivante, présente les principales caractéristiques de ces femmes qui ont participé au processus de recherche et démontre la diversification interne de l'échantillon.

Tableau 7 : Caractéristiques des participantes et critères de diversité interne

Code	Nom fictif	Programme de formation	Nombre total de femmes de la classe	Expérience/intérêts antérieurs dans secteurs masculins	Âge	Niveau de scolarité	Responsabilités familiales
R1	Josée	Conduite de véhicules lourds	5	Oui	49	D.E.S.	S'occupe de sa mère
R2	Julie	Ébénisterie	2	Non	23	Baccalauréat	Aucune
R3	Marie	Mécanique automobile	1	Non	25	D.E.S.	Aucune
R4	Sophie	Carrosserie	2	Oui	19	D.E.S.	Aucune
R5	Annie	Ébénisterie	2	Oui	35	D.E.S.	Mère d'un enfant de 15 ans, séparée
R6	Sonia	Carrosserie	2	Non	17	D.E.S.	Aucune
R7	Lucie	Soutien informatique	1	Oui	22	D.E.S.	Aucune

3.2.3 Critères éthiques

Comme spécifié précédemment, l'échantillon a été constitué sur une base volontaire. L'acceptation du projet de recherche par le comité d'éthique et de la recherche de l'Université du Québec à Rimouski a précédé les premiers contacts avec le site de recherche. Ensuite, une première approche, par le biais d'un feuillet informatif, a été effectuée auprès de toutes les élèves féminines dans les domaines de formation considérés non traditionnels. Une seconde stratégie a été nécessaire à l'atteinte d'un échantillon jugé suffisant. Il s'agit d'une rencontre d'information, en groupe, pour les élèves en formation professionnelle répondant aux critères de sélection, organisée avec l'accord et le soutien des enseignants-responsables des programmes de formation ciblés. Sur les 7 femmes présentes à cette rencontre, une seule s'est désistée pour des raisons de disponibilité.

Les informations transmises aux potentielles participantes, le caractère volontaire et non obligatoire a été maintes fois soulevé et les femmes ayant accepté de participer ont complété et signé un formulaire de consentement les assurant de la confidentialité et de l'anonymat dans le processus de recherche et la diffusion des résultats. À cet effet, un code leur a été attribué ainsi qu'un nom fictif, afin de simplifier la lecture des analyses. Finalement, lors de l'entretien, les participantes ont été informées de la présence de ressources d'aide, psychologique notamment, au sein de leur établissement scolaire. Les coordonnées de ce service, aussi anonyme et confidentiel, leur ont été transmises.

Toujours d'un point de vue éthique, d'autres critères ont justifié l'attitude de la chercheuse tout au long du processus de recherche. Comme mentionné antérieurement, la perspective féministe adoptée ici vise la compréhension et la description d'un phénomène, mais aussi le changement (Dagenais, 1987). Dans cette intention, un critère d'authenticité, soit de favoriser la réflexion, chez les participantes, face à leur expérience, de même que le désir d'action a été un souci constant. Toutefois, malgré la perspective ci-haut mentionnée, un critère d'équilibre a aussi été respecté. Plus précisément, il souligne l'importance pour la

chercheuse de tenir compte de la diversité des points de vue exprimés par les femmes ayant témoigné (Gohier, 2004).

3.3 TECHNIQUE DE COLLECTE DE DONNÉES

3.3.1 Choix méthodologique : l'entretien semi-dirigé comme outil privilégié de collecte de données

Comme le souligne Savoie-Zajc (2010 : 341), le postulat à la base de la technique privilégiée dans le cadre de cette recherche est que « [...] la perspective de l'autre a du sens [et] il est possible de la connaître et de la rendre explicite ». Comme technique de cueillette de donnée, l'entrevue semi-dirigée est en effet tout indiquée compte tenu de la visée de la présente recherche : nécessité d'obtenir une certaine constance d'un cas à l'autre, mais présence d'un sujet intime pouvant être délicat, un intérêt pour le sens que donnent les élèves à leur expérience et pour une compréhension approfondie du phénomène, ainsi qu'une volonté de connaître les enjeux, les tensions, les contradictions qui se retrouvent au cœur du phénomène étudié (Savoie-Zajc, 2010 ; Poupart, 1997 ; Paillé, 1991). Cette technique se définit ainsi :

[...] interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé. (Savoie-Zajc, 2010 : 340).

Cette technique présente deux caractéristiques qui correspondent à deux avantages nécessaires à la présente étude : prédétermination des grands thèmes tout en laissant une latitude aux répondants. D'abord, l'entrevue semi-dirigée permet de centrer la discussion sur quelques sujets prédéterminés par la chercheuse. Ce contrôle autour de quelques sujets

ou thèmes centraux permet d'assurer une constance d'un cas à l'autre. Toutefois, s'effectuant dans une approche constructiviste, une certaine latitude est laissée aux répondantes pour aborder plus profondément certains aspects ou même des sujets non proposés, mais qu'elles jugent importants en vue de la compréhension de l'expérience vécue. En effet, cette latitude permet à la chercheuse de confronter ses propres perceptions face aux informations recueillies puisque les informateurs demeurent relativement libres d'orienter la discussion et leurs réponses et elle laisse la possibilité de découvrir des aspects non soupçonnés du phénomène étudié (Werner et Schoepfle, 1987).

L'entrevue semi-dirigée, malgré ses avantages indéniables, présente néanmoins des limites. En effet, la présence de « filtres » viennent influencer le contenu de la discussion et la qualité des données suscitées : choix et sens des mots utilisés par la participante, compréhension qu'en a la chercheuse et importance qu'elle peut accorder à certaines informations plus qu'à d'autres en fonction de ses attentes et finalement, la décision de la participante de divulguer ou non certaines informations (Savoie-Zajc, 2004). C'est la question de la crédibilité des informations divulguées qui est ici critiquée.

D'abord, du côté des élèves, il a maintes fois été relevé dans des recherches antérieures que, « [...] le cheminement des femmes qui empruntent une voie scolaire et professionnelle réservée aux hommes apparaît d'emblée comme un sujet délicat. [La réalité est] voilée par la présence de tabous [...] » (Dugas, 2005 : 1). Ainsi, ces tabous peuvent avoir des répercussions sur le discours des élèves. C'est donc un défi devant lequel la chercheuse s'est retrouvée au moment d'analyser les données recueillies. Néanmoins, afin de dépasser ces limites, un souci rigoureux a été porté l'ambiance dans laquelle se sont déroulées les entrevues, ainsi que pour favoriser le développement d'un climat de confiance et d'écoute. C'est dans la qualité du contact qui s'est bâti entre les interviewées et la chercheuse que se développe la compréhension.

3.3.2 Construction de l'instrument et travail de terrain

En ce qui a trait au matériel de collecte de données, le canevas d'entretien a été élaboré selon la méthode décrite par Paillé (1991). Suite à l'analyse de la revue de la littérature, l'élaboration d'un premier questionnaire présentant les principales interrogations du présent projet de recherche a été effectuée. Les idées survenues au cours de la lecture des recherches antérieures ont été relevées, notamment en ce qui a trait aux femmes se retrouvant dans les domaines non traditionnels. Cette première recension des interrogations issues du travail scientifique sur la question permet d'effectuer une forme de triangulation théorique, dans un souci de fiabilité et de crédibilité des interprétations, puisqu'elle offre la possibilité de comparer et tester les perspectives et conclusions mises à l'avant par d'autres chercheurs. Le cadre théorique présenté précédemment, particulièrement les concepts d'expérience (Dubet, 1994) et de parcours scolaire (Doray *et al.*, 2009), a été utile afin de procéder au regroupement thématique. En effet, en plus de porter une attention à l'ordre des thèmes et des questionnements quant à leur complexité et leur caractère intime, le choix s'est arrêté sur une structure faisant appel aux différentes temporalités.

Présentant donc une suite logique, trois thèmes principaux ont été identifiés : le parcours scolaire et les aspirations professionnelles, le quotidien en classe masculine et les changements souhaités pour faciliter l'intégration des femmes. Au sein de ces trois thèmes, les nombreuses interrogations ont été réorganisées afin de respecter le niveau de difficultés et de sensibilité de ces dernières. Ces thèmes résument d'ailleurs les points habituellement explorés par les études portant sur le sens de l'expérience scolaire (Gauthier, 2007). Après la dernière analyse de ces thèmes et interrogations, la chercheuse a procédé à l'ajout de *probes*, soit des sous-thèmes et précisions à aborder en cours d'entretien afin d'approfondir certains sujets. Finalement, dans le canevas, les sujets abordés ont été rédigés sous forme d'énoncés neutres, au lieu d'une forme interrogatoire, afin de faciliter la création d'un climat de confiance et éviter la lecture textuelle des énoncés (Paillé, 1991).

En ce qui a trait aux thèmes choisis, le choix de discuter du parcours scolaire et du choix d'orientation met l'accent sur un paramètre important de l'étude du parcours (Doray *et al.*, 2009) et de l'expérience scolaire (Dubet, 1994), soit le rapport à l'institution scolaire, mais aussi à aux motivations personnelles. Ces approches, même différentes, ont permis à la chercheuse de se concentrer sur certains aspects, notamment l'identification de ces femmes en rapport à leurs appartenances sociales et culturelles, leur quête individuelle et stratégique vers la réalisation de leurs intérêts individuels, puis d'assurer un souci pour la prise de distance des participantes par rapport à leur expérience (Dubet, 1994 ; Dubet et Martucelli, 1996 ; Doray *et al.*, 2009). De plus, l'adoption de l'approche par parcours scolaire a obligé la chercheuse à mettre l'accent sur le contexte et sur l'aspect temporel (Doray *et al.*, 2009). Le second thème, soit le quotidien en classe masculine, a permis de mieux cerner les problématiques relevées dans la revue de la littérature, particulièrement en ce qui a trait aux rapports sociaux de genre, tout en évoquant l'expérience extrascolaire (Doray *et al.*, 2009), qui a nécessairement une influence sur le vécu de ces élèves (amitié, famille, ressources financières, etc.). Ce deuxième thème constitue aussi une occasion de cerner le sens qu'attribue le sujet à son expérience subjective (Doray *et al.*, 2009), en rapport à son appartenance de sexe notamment (Dubet, 1994), ainsi que les différentes stratégies mises en œuvre pour mener le projet scolaire à bien (Dubet, 1994). Finalement, le dernier thème présente une autre opportunité d'un retour subjectif sur le chemin parcouru par les sujets ou une prise de distance critique (Dubet, 1994 ; Doray *et al.*, 2009). Le guide d'entretien se retrouve en annexe I.

Les entretiens de recherche se sont déroulés dans un endroit relativement neutre, intime et favorisant l'organisation de ces derniers, soit dans un local fermé au centre de formation, à l'écart des lieux de vie des élèves. En effet, la participante et la chercheuse s'y retrouvaient seules, à un moment déterminé par elles et pour une durée d'une heure à une heure trente. Après avoir exposé les objectifs de l'entretien, soit que la participante dévoile son expérience personnelle en toute honnêteté et confiance, la chercheuse a abordé les trois thèmes présentés ci-haut, quoiqu'en ne respectant pas toujours l'ordre imposé par le canevas d'entretien, mais en demeurant plutôt à l'écoute du rythme et du discours de la

participante. D'ailleurs, dans un souci de justesse de l'interprétation des discours, la chercheuse est demeurée attentive à l'importance de la reformulation des affirmations des participantes afin d'assurer la compréhension mutuelle du discours et de permettre aux élèves de préciser et mettre l'accent sur les aspects qu'elles jugent importants. De plus, le canevas d'entretien a été légèrement modifié tout au long du travail de terrain, à la lumière des entretiens effectués. Ces changements ont eu pour effet de permettre à la chercheuse d'approfondir et mieux comprendre certains phénomènes abordés par les participantes. Cette stratégie correspond d'ailleurs au jugement critique de Rezsohazy (1976), cherchant ainsi à augmenter la crédibilité des données de recherche recueillies et leur analyse.

3.4 PROCÉDURE D'ANALYSE : L'ANALYSE THÉMATIQUE

Conformément à l'approche compréhensive, la méthode analytique adoptée dans le cadre de cette présente recherche en est une thématique en continu. Cette approche est d'ailleurs recommandée lorsque la taille de l'échantillon est réduite et dans les recherches ayant une visée davantage descriptive, comme c'est le cas ici (Paillé et Mucchielli, 2012). Plus précisément, ce processus d'analyse vise une synthétisation des données recueillies afin de répondre aux questions : qu'y a-t-il de fondamental dans ce propos ? De quoi y traite-t-on ? Un regroupement des données en un ensemble de thèmes représentatifs du corpus et en rapport à la problématique et aux objectifs de recherche est ensuite effectué (Paillé et Mucchielli, 2012).

La thématisation s'effectue habituellement en trois étapes : elle « [...] consiste, en ce sens, à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus » (Paillé et Mucchielli, 2012 : 232). D'autres termes sont utilisés pour définir ces étapes puisqu'on retrouve chez d'autres auteurs des notions telles que : réduction des données ou transcription/traduction, condensation ou transposition/réarrangement et présentation ou reconstitution-narration (Miles et Huberman, 2003 ; Paillé et Mucchielli, 2012). La première étape est essentielle et

consiste plus précisément à tenter de donner du sens aux données brutes afin d'y faire émerger des catégories préexistantes. Vient ensuite la documentation de l'importance de certains thèmes par rapport aux autres afin de permettre les regroupements, les parallèles, la hiérarchisation ou d'établir des divergences, etc. (Paillé et Mucchielli, 2012).

Même si l'échantillonnage théorique, par définition, encourage une approche analytique déductive puisque le choix des participants se base sur des concepts préétablis et les données suscitées sont aussi orientées vers ces concepts, c'est dans une logique inductive modérée (Savoie-Zajc, 2004) que s'est effectuée l'analyse des données. En effet, la cadre conceptuel et les informations tirées des recherches antérieures ont servi à faire une première classification, par le biais du canevas d'entretien notamment. Toutefois, dans une visée descriptive certes, mais aussi dans une volonté de remise en question et de compréhension, la chercheuse a accordé un souci à l'émergence de nouvelles dimensions ou catégories d'analyse venant enrichir la connaissance du phénomène étudié. Comme le soulignent Trudel, Simard et Vonarx, « la logique inductive peut servir à produire des connaissances qui mettront à l'épreuve un cadre théorique prédéfini, qui serviront à vérifier des hypothèses ou à expliquer des phénomènes après qu'ils aient été définis. » (Trudel, Simard et Vonarx, 2007 : 39). À cet égard, la grille d'analyse construite est d'ailleurs demeurée ouverte et a pu être enrichie tout au long du processus d'analyse.

Le travail de thématization et d'élaboration de l'arbre thématique a été effectué à l'aide du logiciel informatisé QSR *NVivo* 10. Le recours à ce logiciel a facilité, notamment, l'étape de décontextualisation-recontextualisation du corpus et, par le fait même, la constitution de rubriques, thèmes et sous-thèmes (Deschenaux, 2007). Plus précisément, c'est dans une démarche itérative que s'est constitué l'arbre thématique. En effet, comme souligné auparavant, la démarche privilégiée dans le cadre de cette recherche est celle d'une thématization en continu, c'est-à-dire qu'elle s'est construite tout au long du processus de recherche et d'analyse, sans craindre l'arrivée de nouveaux thèmes. Il s'agit d'une méthode qui s'applique bien à l'échantillon de cette recherche puisqu'elle permet une analyse plus fine du corpus. Plus précisément, une fois les entretiens transcrits sur support

informatique, de nombreuses lectures ont été effectuées, accompagnées de marquages, afin de relever les thèmes présents dans le corpus. Finalement, après de multiples révisions et reconstitutions, un arbre thématique a pu être créé à partir des rubriques, thèmes et sous-thèmes relevés (Paillé et Mucchielli, 2012 ; Gauthier, 2007 ; Blais et Martineau, 2006). Une version de cet arbre thématique, excluant les extraits, est présentée en annexe II.

CHAPITRE 4

ANALYSE DES DONNÉES

Ce chapitre présente, d'une manière descriptive, les principales données recueillies au cours de cette recherche. Il permet de décrire la façon dont est vécue l'expérience scolaire actuelle des sept femmes interrogées. Les données sont présentées selon quatre thèmes départagés en dix sous-thèmes. Les grands thèmes retenus réfèrent aux questions de recherche soulevées auparavant, et telles que résumées ainsi : Qui sont ces femmes ? Quelles sont leurs motivations, en termes de choix de carrière et de modèles ? Quelles sont les conditions d'intégration scolaire ? Quelles sont leurs perceptions de l'intégration des femmes dans les domaines non traditionnels ?

4.1 ELLES PARLENT D'ELLES : DES PROFILS DE FEMMES EN FORMATION PROFESSIONNELLE MENANT À UN MÉTIER NON TRADITIONNEL

Tout au long des entretiens de recherche, les femmes interrogées ont été amenées à se prononcer sur divers sujets. Notamment, certains thèmes abordés leur ont permis de faire un retour sur le parcours scolaire et professionnel les ayant menées à s'inscrire à une formation professionnelle menant à un métier traditionnellement masculin. Ce qu'elles ont partagé permet aussi de les définir sommairement en termes de traits de caractère et de personnalité.

4.1.1 Leur parcours scolaire et professionnel

Les femmes interrogées ont connu des parcours scolaire et professionnel hétérogènes. En effet, comme l'un des critères de diversification de l'échantillon était l'âge, cela a fait en sorte que les expériences de vie diffèrent grandement. Il est toutefois possible d'y dénoter quelques récurrences : des essais scolaires infructueux, des objectifs de carrière indéfinis, suivis d'une forme d'éveil face à leur vie. En effet, après un parcours parsemé d'essais et d'erreurs insatisfaisants, plusieurs femmes prennent conscience, par le biais d'une rencontre, d'un échec ou d'une expérience particulière, que le chemin emprunté jusqu'à maintenant ne les rendra jamais heureuses. Il s'agit d'emplois atypiques ou d'études non adaptées à leur personnalité. De plus, elles sont plusieurs à relater leurs expériences et leurs intérêts récurrents concernant des domaines jugés masculins. Ces parcours scolaires et professionnels illustrent souvent les nombreuses hésitations à vivre pleinement une passion refoulée.

À l'exception de Julie qui détient un diplôme universitaire, elles détiennent toutes un diplôme d'études secondaire. Les femmes questionnées sont nombreuses à s'être d'abord orientées vers un domaine traditionnellement féminin ou neutre : les soins infirmiers, le travail social, le tourisme, la cuisine, etc. Toutefois, elles racontent leur expérience en ces termes : un inconfort, un manque, le sentiment d'être mal dans sa tête ou de ne pas être à la bonne place. Josée exprime bien ces ressentis :

Ce n'est vraiment pas mon domaine. On m'avait dit : tu vas suivre un cours de cuisine, tu vas savoir faire à manger... Mais ce n'est pas pareil. [...] Moi, je trouvais que c'était une prison, puis je ne me sentais pas bien. Moi, il faut que je voie dehors. Il faut que je respire l'air. (Josée).

En plus de ces essais infructueux dans le monde scolaire, les parcours professionnels démontrent la difficulté à déterminer des objectifs de carrière précis. En effet, cinq femmes ont connu des périodes plus ou moins longues où elles ont travaillé, sans étudier simultanément. Elles ont principalement œuvré dans le secteur des services (restauration et

ventes), changeant souvent d'emploi. Sans objectifs de carrière précis, trois d'entre elles racontent avoir vécu une prise de conscience ayant agi comme un moteur de changements : « Je ne veux pas faire une vie [...]... Tu sais, la même petite routine [...]. Je vais te dire que ce n'est pas agréable, c'est *plate*. [...] Puis moi, je me dis, je suis capable de mieux que ça. [...] En-tout-cas, j'ai décidé que je m'inscrivais [à la formation]. » (Josée).

Tout en se remémorant leurs expériences scolaires et professionnelles passées, cinq d'entre elles racontent une expérience ou un intérêt personnel récurrent étant habituellement associé aux hommes. Elles réfèrent à l'enfance (parents cultivateurs ou garagistes), ou à une expérience qui est vécue plus tard (quincaillerie, agriculture, etc.). Comme le relate cet extrait, ces expériences sont souvent jugées agréables ou formatrices :

[...] Ma première *job*, ça a été chez Rona. Déjà là, j'ai toujours été dans un milieu d'hommes, parce que j'aime ça. Je m'entends mieux avec les gars qu'avec les filles [...] Je ne sais pas pourquoi... [...] Ça a toujours été comme ça. Fait que, chez Rona, j'étais caissière, j'aimais ça, tous les gars m'aimaient, c'était le *fun*. (Sophie).

D'autres confirment que ces expériences ont forgé leur personnalité, comme dans cet extrait : « Oui, je vais me maquiller, tout, mais je fais de la moto, je fais du quatre-roues. [...] J'ai grandi dans le garage, fait que [mes amis], ils s'attendaient un peu que je sois [dans cette formation]. » (Sonia).

4.1.2 Leurs traits de caractère, leurs personnalités

Sans que la question leur soit posée directement, les femmes interrogées ont fait mention de certains traits de caractère qui, selon elles, les distinguent ou leur ont permis de passer outre certaines normes sociales et certains préjugés. Ainsi, en parlant de leur vécu scolaire, elles ont aussi parlé d'elles.

D'abord, toutes font référence à leur personnalité en termes de genre. Deux d'entre elles mettent l'accent sur l'affirmation de leur féminité, malgré leur domaine d'études et leurs intérêts jugés masculins. Elles soulignent que, au-delà d'intérêts considérés plus masculins, elles peuvent être féminines, particulièrement dans leur apparence physique :

[...] Tu n'as pas besoin d'être *tom boy* pour faire un métier de même, c'est ça que je veux dire dans le fond. Parce qu'il y en a beaucoup qui disent que toutes les filles qui sont [dans ce domaine] c'est toutes des *tom boy*... Sont habillées comme des gars, puis elles crachent par terre ! Non. Pas vraiment. Regarde, je suis super féminine, je me maquille, je peux mettre des robes, des jupes, ce que tu veux. Pas de troubles avec ça. (Sophie).

D'autres, au contraire, constatent avoir depuis toujours, une affinité plus grande avec les garçons, que ce soit des amis, un père, des oncles ou des cousins. Ainsi, au-delà de leur apparence physique et tout en affirmant une certaine féminité, elles mentionnent être habituées à côtoyer des hommes, et être à l'aise dans un monde masculin : « Je suis *tom boy*. Je suis [mieux] dans un monde d'hommes que dans un monde de femmes. J'ai plus de facilité de m'accorder avec des hommes qu'avec des femmes. » (Marie). Elles réfèrent parfois à leurs intérêts, considérés être plus masculins : « Mes amis, c'est plus des gars, vu que [...] je suis une *gamer*. Je joue à des jeux [et] la plupart du temps, nos conversations se situent plus vers les jeux que d'autres choses. La plupart des filles sont moins dans ce rang-là. » (Lucie).

Dans un autre ordre d'idées, trois femmes font directement référence à des traits de caractère qui les distinguent et leur ont permis de persévérer dans leur choix : la confiance et la détermination. Même si le niveau de confiance peut être parfois ébranlé, ces qualités semblent nécessaires afin de passer par-dessus les divers obstacles auxquels elles font face tout au long de leur parcours : « Peut-être que c'est ça qui a fait en sorte... Se faire une carapace et être capable de remettre les pendules à l'heure [...]. C'est peut-être ça qui a fait en sorte que je me suis adaptée pas mal mieux que certaines personnes peuvent s'adapter. » (Marie).

4.2 ELLES PARLENT DE LEURS MOTIVATIONS : UN CHOIX DE CARRIÈRE ENTRE LA PASSION ET LES HÉSITATIONS, ET DES MODÈLES

Au cours des entretiens, les femmes interrogées ont raconté le processus qui les a amenées à s'inscrire officiellement à une formation professionnelle menant à un métier non traditionnel. Parlant d'une véritable passion, elles ont notamment soulevé les raisons expliquant leur intérêt personnel et ce qu'elles trouvent intéressant dans le domaine choisi. Elles racontent ensuite les nombreuses hésitations qui ont parsemé ce processus de décision, puis les réactions, négatives et positives, de leur entourage.

4.2.1 Un choix de carrière : la passion d'abord

Les femmes en formation qui ont été interrogées savent depuis longtemps qu'elles sont attirées par ces domaines considérés masculins, qui sont à l'image de leur personnalité. Elles parlent notamment d'un manque dans leur vie, du caractère pratique et concret de leur formation qu'elles apprécient grandement, ainsi que du caractère changeant et varié de ces domaines professionnels.

Cinq d'entre elles mentionnent, d'une manière ou d'une autre, que leur choix a été orienté par une véritable passion. L'une d'elles, Julie, fait d'ailleurs mention du fait qu'il manquait quelque chose à sa vie avant son entrée dans la formation. Dans un élan d'enthousiasme, Marie souligne l'importance qu'a cet intérêt pour la mécanique automobile dans sa vie : « [...] Quand je vais avec des amis à quelque part, on ouvre les *hoods*, puis, *envoie par-là* ! Puis on *check* tout le véhicule, puis... Ah ! J'en mangerais ! Si ça se faisait dans des céréales, j'en mangerais ! ». Comme une véritable vocation, ces femmes le « sentent au fond d'elles-mêmes » qu'elles doivent vivre leur passion afin de ne pas avoir de regret :

Moi, honnêtement, je l'aurais regretté toute ma vie si j'étais restée [dans mon ancien domaine]. Je m'en serais toujours voulu. Je suis pas mal sûre que je serais comme le monde qui arrive tout le temps de leur *job* puis qui chialent parce qu'ils n'aiment pas leur *job*. Moi, je le sais que je vais aimer ma *job*. Le temps passe vite : on est lundi, le lendemain on est vendredi ! (Sophie).

De façon générale, les femmes qui ont été interrogées dans le cadre de cette recherche se sont dirigées vers leur domaine de formation précisément parce qu'elles souhaitaient travailler de leurs mains. Leur appréciation de l'aspect pratique est très présente dans leurs discours (n=7) : « Tout ce qui est artistique, tout ce qui est le côté artistique. Ou le côté manuel : toucher, créer quelque chose à partir d'un bloc de bois *crotté*. [...] » (Annie). Le témoignage d'Annie, comme celui de Sophie qui suit, démontre que, plus encore que l'aspect pratique, elles aiment avoir la possibilité de créer et de réaliser des projets concrets du début à la fin : « [...] Tu sais, ce n'est pas juste manuel non plus puis sale. Tu peux faire de l'esthétique. Peinturer, ce n'est pas sale. C'est beau, c'est valorisant aussi, je trouve. Quand tu redonnes, tu remontes le char au client [qui] l'a vu tout *massacré*, c'est le fun. » (Sophie). En effet, le caractère artistique et créatif des différents domaines d'étude représentés dans l'échantillon de recherche, mis à part la formation en conduite de véhicules lourds, est souligné par les femmes interrogées lors des entretiens.

Un autre aspect important de leur domaine, selon plusieurs femmes, est son caractère changeant et varié. En effet, elles affirment fuir la monotonie et souhaitent conserver cette possibilité de toucher à tout : « [...] Je n'aime pas ça tout le temps faire la même chose. [...] Fait que, autant tu peintures, tu fais du plastique, tu sables... Tu touches à tout. Tu peux polir. [...] » (Sophie). Insistant sur la variété, elles mettent en évidence le fait qu'elles doivent faire preuve de capacité d'adaptation et de créativité : « Tu n'as jamais rien de pareil. Mais c'est le *fun*, c'est ça qui est le *fun* aussi. Tu ne verras jamais la même affaire. » (Sonia).

4.2.2 Un choix de carrière parsemé d'hésitations

Toutefois, au-delà de la passion, différentes craintes et des contextes particuliers ont fait que plusieurs femmes ont longuement hésité avant de s'inscrire à la formation :

Ça fait plus que 10 ans que je veux suivre ce cours-là. Puis, bon, il est arrivé des circonstances, des évènements... J'ai tout le temps mis ça de côté, mais cette année, j'ai décidé que je m'occupais de moi et que j'allais au-delà de ma passion [...]. J'allais suivre la formation, que là, je ne m'occupais pas de personne d'autre. J'allais faire la formation pour moi, pour pouvoir avoir la possibilité de faire ce travail-là. (Josée).

Représentant bien l'attente, plus ou moins longue, de plusieurs femmes (n=5), le témoignage de Josée démontre que le choix de s'inscrire en formation professionnelle menant à un métier traditionnellement masculin est un processus souvent complexe. Elles sont deux à avoir attendu plus de dix ans (Josée et Annie), et deux autres ont été tentées par d'autres domaines, jugés plus socialement acceptables pour des femmes, pour finalement revenir à leur idée première (Marie et Sophie). Une cinquième y est finalement arrivée, prenant conscience que ce projet devait être vécu maintenant pour en profiter tout au long de la vie : « Je le savais que si je ne le faisais pas là, je le ferais probablement à la retraite, c'est-à-dire dans très longtemps, donc je ne pourrais pas l'utiliser la grosse partie de ma vie où j'aimerais ça l'utiliser. [...] » (Julie).

Si cinq femmes ont évoqué une attente plus ou moins longue avant de s'inscrire en formation, elles ont aussi rapporté les raisons de ces hésitations. Un évènement particulier de la vie, comme une maternité ou la maladie d'un proche, peut avoir entraîné la mise de côté du projet pour certaines (n=2). Toutefois, puisque trois femmes sur les cinq ayant hésité le signalent, la peur du jugement des autres est considérée comme une cause principale d'hésitation, et non pas la crainte face à leur réussite scolaire ou professionnelle : « Je n'osais pas le montrer que j'aimais l'automobile, parce que moi aussi, j'avais peur de ce que les autres pouvaient penser. Surtout dans ma famille [...]. Ils sont plus

[traditionnels]. » (Sophie). Pour ces femmes, il est nécessaire d'avoir une grande confiance en soi afin de passer outre ces inquiétudes. Celles interrogées ont fait le saut, au-delà des autres et des appréhensions, comme le souligne Marie :

Fait que c'est un retour, mais tu sais, ça faisait longtemps que je voulais être là-dedans. Mais tu sais, je me disais tout le temps : " Ah, tu sais, les gars, les jugements, nan, nan, nan... " Fait que là, bien, là, ça m'a poussée. Il faut que j'y aille. Il ne faut pas que je le manque. (Marie).

Néanmoins, d'autres femmes (n=3) signalent qu'elles n'ont accordé aucune importance aux jugements des autres lors de leur prise de décision. Par exemple, sachant qu'elle se dirigeait dans un domaine considéré être masculin, Annie raconte qu'elle n'avait pas d'autre option, sauf peut-être un domaine apparenté, mais tout aussi « masculin ».

4.2.3 Des modèles et des encouragements qui poussent à aller à l'encontre de soi ou à l'encontre des normes sociales

Les femmes interrogées incluent certaines personnes les ayant influencées dans leur processus de prise de décision. Elles font donc mention de personnes ayant joué un rôle significatif, positif ou négatif, dans leur choix : des modèles et des personnes qui les ont encouragées à aller soit à l'encontre d'elle-même, soit à l'encontre des normes sociales.

D'abord, quatre d'entre elles mentionnent un modèle familial qui les a inspirées, même de façon indirecte :

[...] Souvent, pour passer du temps avec mon père, bien j'allais le voir dans le garage. [...] Fait que c'est comme ça que je me suis intéressée aux autos. [...] Souvent, lui, il faisait des sorties comme au salon de l'auto [...] puis je lui disais subtilement que je voulais venir. Il me laissait tout le temps de côté, puis il amenait mon frère. Fait que, oui, je l'ai vu souvent aller, mais je n'ai jamais vraiment pu l'aider parce qu'il n'a jamais vraiment vu avant dernièrement que [ça m'intéresse]. (Sophie).

En effet, plusieurs n'ont pas profité du soutien de leur entourage lors de leur prise de décision. Au contraire, elles ont dû faire face à différents jugements et préjugés de la part de personnes significatives pour elles : leurs parents, leur famille, leurs ami(e)s. D'autres, enfin, se sont accrochées aux encouragements positifs de personnes significatives pour elles afin de pallier les critiques.

Les commentaires entendus par plusieurs (n=5), suite à l'annonce de leur choix de formation, font directement référence au caractère sexué des choix de carrière : « [...] Il y en a qui m'ont dit : " C'est juste des lesbiennes qui vont là-dedans ! ", " Une fille, ça a pas rapport là-dedans ! ", " C'est stupide que tu ailles là-dedans ! ". » (Marie). Il s'agit de commentaires ayant incité certaines (n=3) à retarder leur entrée dans la formation et à agir à l'encontre de leur volonté de départ. De même, si ces commentaires sont plus souvent entendus de la part d'un entourage moins significatif, quatre d'entre elles n'ont pas profité de l'encouragement de leur famille et leur entourage intime :

[...] Mon père, il m'a *pété une coche* ! Tu sais, mon père, il est carrossier. Fait que, tu sais, je me disais " il va être content, puis il va m'encourager, puis il va être fier que je fasse la même chose que lui. " Pas du tout ! Que je lui ai annoncé, premièrement, j'ai eu droit à pas mal tous les surnoms ou tout ce que tu voudras ! [...] Il l'a vraiment mal pris ! [...]. Il disait " tu ne sais vraiment pas à quoi t'attendre, tu ne sais pas dans quoi tu t'embarques. Tu vas voir, [...] tu vas brailler. " C'est ça qu'il me disait. (Sophie).

D'autres (n=3), au contraire, ont reçu des encouragements plus ou moins importants de la part de leur entourage. Pour Annie, par exemple, malgré des commentaires entendus venant d'autres personnes, elle évoque la réaction de son entourage qui l'a poussée à persévérer, même à l'encontre des normes sociales : « Il y a beaucoup de gens qui ne connaissait pas ce côté-là de moi. Mais dans mon cercle de proches, eux-autres, ils ont [dit] : " Ah, c'était le temps ! ". » (Annie).

Finally, beyond the family, two women refer to people who have contributed to their respective decision. The first, Sophie, talks about a friend who shares her interests :

[...] Avec cette fille-là, c'est la première fille que je pouvais vraiment parler de *char* comme ça me tentait. [...] Imagine ! Si moi puis elle, on est de même, ça veut dire qu'il y en a d'autres qui n'osent pas le faire ! Juste parce qu'elles ont peur de ce que leur famille vont penser ou elles ont peur de... peu importe ce que le monde va penser. [...] J'ai réfléchi bien *comme du monde* à mes affaires, puis je ne voulais pas faire un métier pour les autres, dans le fond. (Sophie).

Another student, Sonia, directly gathered information concerning the insertion of women in her training from a peer. She thus received advice inspired by a concrete experience :

Avant de m'inscrire, j'ai rejoint une fille qui était en deuxième année [...]. Je lui ai demandé de l'information sur le cours, comment c'était, ça se déroulait, les filles là-dedans... Puis... si c'était le *fun*. Elle m'a donné les informations dont j'avais besoin, puis ça m'a pas mal convaincue. Après ça, j'ai décidé de m'inscrire. [...] (Sonia).

4.3 ELLES PARLENT DE LEUR EXPÉRIENCE CONCRÈTE : OBSTACLES, SOUTIEN ET RELATION AVEC LES PAIRS

An important section of the research interviews focused on the daily life of these women, within their training. It allowed women to express their difficulties they encounter in the daily organization as well as their appreciation of relationships, more or less harmonious, which are woven with their colleagues in class, both men and women, if there is a place.

4.3.1 Des obstacles et des formes de soutien à la persévérance

Lorsqu'elles racontent comment s'est déroulée leur première année de formation professionnelle, les femmes interviewées rapportent différents obstacles quotidiens, plus ou moins importants. Ces derniers sont plus souvent financiers pour les femmes de l'échantillon, auxquels elles trouvent notamment un soutien auprès de leur famille. Très présentes au cours de leur formation, d'autres personnes offrent un soutien décisif en ce qui a trait à leur persévérance, soit leurs enseignants.

Peu d'entre elles ont des responsabilités familiales, mis à part les plus âgées (Josée et Annie). La première s'occupe de sa mère, vieillissante et malade. La seconde a une fille qui demeure chez son père le temps de sa formation. C'est plus précisément l'aspect financier qui est central dans le discours des sept femmes concernant les obstacles rencontrés au cours de cette première année de formation. Si les plus jeunes (n=5) profitent du soutien financier de leurs parents, les plus âgées (n=2) connaissent davantage de difficultés, devant concilier les études au travail :

C'est un sacrifice, c'est dur... Tu sais, des fois quand t'as cinq jours d'école, plus deux jours de travail, tu sais, des congés, tu n'en as pas. Puis, je me dis [que] je suis capable de vivre avec ça, puis de m'organiser [...]. C'est un petit peu plus serré dans mes finances, mais je prends mes économies [...]. Je me dis [que] c'est le prix à payer. (Josée).

Ainsi, la famille semble demeurer, pour les plus jeunes à tout le moins, un soutien important, voire primordial à la poursuite de leurs études professionnelles.

Si le soutien des proches n'est pas égal pour toutes, les femmes interrogées sont unanimes pour affirmer que leurs enseignant(e)s ont fait une différence. Selon elles, ils sont heureux d'avoir des filles dans le groupe et elles ont profité d'un accueil respectueux qui leur a permis de se sentir les bienvenues. Certaines (n=5) ont profité de leur expertise et leur connaissance du milieu pour se préparer au monde du travail, particulièrement dans les

domaines reconnus comme étant très stéréotypés. D'ailleurs, elles évoquent des relations avec leurs enseignants masculins qui sont toujours empreintes de professionnalisme, sauf une exception, où une élève raconte que les références sexuelles d'un enseignant dans ses interventions avec les filles l'ont choquée :

[...] il nous appelle de toute sorte de noms... Ça peut être " Salut mes *pétards*, salut ci, salut ça... ". Fait que, des fois, venant du professeur, ça peut être déplacé, je trouve. [...] C'est des choses comme ça que, tu sais... On le connaît, là. Ça nous dérange plus. Mais au début, je te dirais que je le prenais mal. (Anonyme).

4.3.2 Les relations avec les collègues masculins

Si les relations avec les collègues masculins sont relativement bonnes, elles mentionnent quelques particularités qui se présentent, en sommes, comme des redondances dans les témoignages : les blagues déplacées, la jalousie ou la méfiance et le sentiment d'être constamment surveillées. Les femmes interrogées témoignent également de leurs stratégies personnelles pour y faire face.

Après une première année de formation, toutes les femmes consultées dans le cadre de cette recherche évoquent un bon climat de classe (n=7). Il demeure néanmoins qu'elles étaient nombreuses à appréhender des difficultés d'insertion en début de formation (n=4), en regard de leur présence dans un groupe majoritairement masculin. Toutefois, cette crainte du départ est partagée par la surprise que vivent quelques collègues masculins face à une classe mixte, comme en témoigne Sophie : « Ils ont été sous le choc, ils ne s'attendaient pas du tout à ce qu'il y ait des filles. [...]. Eux autres s'attendaient à ce que ce soit rien que des gars. Fait que, eux autres, ça a été un choc. Ils nous l'ont dit. » (Sophie).

Malgré une relative bonne entente avec leurs collègues masculins, quelques commentaires sont récurrents dans les différents témoignages. D'abord, les blagues déplacées (n=3), souvent à caractère sexuel, sont très présentes : « C'est sûr que là, des fois, ils vont nous pousser des *jokes*, puis des fois, ça va nous mettre mal à l'aise un peu. Sinon,

on dirait quasiment qu'ils ne sont pas habitués à voir des filles, qu'à chaque fois qu'ils en voient une passer, ils bavent. » (Sophie). Même si ces blagues sont souvent, même indirectement, dirigées vers elles, les femmes en ayant témoigné s'accordent pour affirmer qu'elles ont dû apprendre à « en laisser passer ». Elles réfèrent au fait que c'est, d'une certaine façon, dans la nature des hommes : « Ils sont innocents. C'est tout. Tu passes par-dessus. Ce n'est pas juste parce que je suis dans un domaine de gars... Dans un groupe d'amis, ça aurait fait le même genre de blagues. [...] » (Julie). De plus, il semble que l'âge des femmes et des hommes de la classe ait eu une incidence sur la présence de ces blagues. Pour les plus âgées, se retrouvant avec des collègues plus jeunes, c'est une situation qui est vécue différemment : « C'est tous des jeunes ou presque [...]. Fait que, je me suis intégrée en tant que *matante* ! Tout le monde m'appelle *matante* puis c'est correct de même ! » (Annie)

La jalousie, ou la méfiance des hommes envers la réussite des femmes, est aussi très présente (n=4). Ces femmes témoignent de commentaires fréquemment entendus concernant leurs capacités à réussir leur formation : « C'est sûr, des fois, que les garçons ont tendance à se surestimer. Ils disent " Ah ! Tu vas nous ralentir. " Ils ont tendance à dire des affaires de même. » (Lucie). Selon elles, leur réussite alimente ce climat de méfiance puisqu'il bouleverse directement le caractère masculin de leur domaine :

[...] Il y en a qui pensent tout savoir dans le groupe, mais en fin de compte, quand tu passes à côté d'eux autres, t'es une fille, puis tu fais mieux qu'eux autre, bien là, ça les blesse un petit peu. (Rires). [...] Il ne faut pas que tu sois supérieure à eux. Parce que leur orgueil en prend un coup. (Marie).

Toutefois, ce climat de méfiance agit souvent sur elles comme une forme de motivation à travailler davantage, afin de ne pas leur donner raison, comme en témoigne Sophie :

J'ai des 90-100 % dans mes examens. Je n'ai jamais eu d'échec, ni en soudure, ni dans rien. [...] Justement, tu sais, je me dis [...] si je ne redouble pas d'efforts, le monde va peut-être dire : " tu vois bien, c'est parce que c'est une fille qu'elle est *poche* ! ". (Sophie).

Un témoignage qui démontre aussi qu'elles sont bien conscientes des stéréotypes sociaux auxquels elles doivent faire face. Finalement, selon deux de ces femmes, il semble que l'âge des collègues ait aussi une certaine influence, les jeunes hommes étant considérés moins confiants et plus compétitifs, et les plus âgés davantage mûrs et prêt à soutenir la réussite des femmes.

Une troisième caractéristique de leur insertion dans un groupe majoritairement masculin, quoique moins souvent mentionné par les femmes (n=3), est celle du sentiment d'être constamment surveillées. Elles racontent néanmoins qu'elles ressentent le regard des autres lorsqu'elles sont à l'œuvre, en attente d'une erreur de leur part ou comme si elles se faisaient déshabiller du regard :

[...] On se fait *watcher* pas mal. [...] On dirait que peu importe ce qu'on fait, ils sont tout le temps en train de jeter un œil sur ce qu'on fait ou de la manière qu'on le fait. Fait que, des fois, on se sent observées. [...] L'autre jour, [une collègue] était grimpée dans une échelle en train de sabler [...]. Tu voyais 3, 4 gars, ils étaient là-bas puis ils lui *tcheckaient* les fesses. Fait que je l'ai dit à [ma collègue]... Tu sais, ils virent ça en *joke*, mais... (Sophie).

Ainsi, malgré un climat de classe jugé bon et une intégration souvent qualifiée de facile, les femmes interrogées parlent de leurs stratégies. Quelques-unes mentionnent l'importance pour une femme dans sa situation de se faire une carapace (n=2). Finalement, elles confirment qu'il faut savoir « en prendre et en laisser » (n=4) :

Les caractéristiques nécessaires... Je dirais être capable d'en prendre puis d'en laisser, selon les jugements. C'est sûr que si elle se décourage juste après un jugement, je dirais " Regarde, ce n'est pas sa place. " Parce qu'il va toujours y en avoir. Elle va vivre la longueur d'année avec ça. La longueur de vie qu'elle va travailler. (Marie).

À ces stratégies personnelles s'ajoutent la confiance en ses objectifs :

Ça prend de la persévérance, parce que tu es une fille, fait que tu n'as pas le choix d'avoir de la persévérance puis de la détermination, vu que tu es dans un milieu d'hommes puis qu'ils peuvent te pousser des affaires. Fait que, une confiance en soi en même temps. (Sophie).

Ces témoignages présentent bien une forme de résignation dont elles font preuve : elles sont en minorité dans un milieu qui est plus ou moins adapté à elles et doivent donc « faire avec ».

4.3.3 Les relations avec les collègues féminines

La présence de collègues féminines est, selon les femmes interrogées qui en profitent, un aspect important de leur expérience scolaire, leur ayant permis de mieux s'adapter au climat de classe. Ces collègues féminines représentent la possibilité de partager et de se soutenir mutuellement.

D'abord, même si elles étaient conscientes qu'elles courraient le risque d'être seule dans leur groupe, de constater qu'elles ont des collègues féminines a été pour plusieurs une source de réconfort. En effet, quatre femmes ont témoigné de leur soulagement lorsqu'elles ont constaté, en début d'année scolaire, qu'elles ne seraient pas seules : « C'est sûr que j'étais contente de voir qu'on était [plusieurs]. Je n'étais pas la seule. Peut-être que si j'avais été la seule femme, j'aurais sûrement été [...] pas à mon aise [...]. On se sent plus épaulées. » (Josée).

Même si elles ne représentent que rarement les personnes avec qui les femmes interrogées ont le plus d'affinités personnelles pour développer des amitiés profondes, les collègues féminines jouent néanmoins un rôle de soutien important. En effet, il s'agit

souvent d'une personne avec qui il est possible de partager un vécu, qui permet d'être plus forte et d'avoir davantage confiance en ses capacités :

C'est d'affronter tous les gars toute seule, c'est ça qui est dur. Tandis que là, quand tu as une autre fille avec toi, bien, c'est plus motivant. Tu te dis, on est deux à affronter tout ça. [...] S'ils sont sur le dos [de ma collègue], moi, j'embarque puis je la défends. S'ils sont sur mon dos, [elle] fait pareil pour moi. (Sophie).

4.4 ELLES PARLENT DU CARACTÈRE MASCULIN DE LEUR DOMAINE ET DE LA PRÉSENCE DES FEMMES

Au cours des entretiens de recherche, les femmes se sont prononcées, à différents moments, sur leur domaine et son caractère masculin. Parlant de leurs perceptions des qualités requises pour exercer leur futur métier, elles démontrent qu'elles se passionnent pour leur domaine certes, mais surtout qu'elles le connaissent et considèrent qu'elles sont tout à fait aptes à pratiquer les métiers reliés à leur formation, même en étant une femme. De plus, elles ont été invitées à se prononcer sur la présence des femmes dans leur domaine de prédilection.

4.4.1 Le caractère masculin

Afin de les inciter à s'exprimer sur leur domaine, les femmes étaient encouragées à énumérer les principales caractéristiques nécessaires pour pratiquer leur futur métier. Ce qu'elles ont déclaré démontre qu'elles considèrent que les femmes sont aptes à le pratiquer. Elles expriment aussi, au-delà de ces caractéristiques nécessaires, leur point de vue concernant le caractère masculin de leur domaine.

Les qualités essentielles énumérées font référence à des caractéristiques peu sexuées, sinon féminines. En effet, les qualités les plus populaires sont la patience (n=4), la minutie (n=3), la capacité à la résolution de problème, aussi nommée l'imagination (n=3), le

perfectionnisme (n=2) et des aptitudes humaines (service à la clientèle, travail d'équipe) (n=1). Comme ce sont des caractéristiques qui se rapportent directement à un domaine particulier, d'autres sont nommées et s'avèrent intéressantes, mais moins fréquemment : efficacité, dynamisme, capacité d'adaptation, autonomie et concentration. Il est intéressant de noter qu'en aucun cas la force physique n'a été nommée par ces femmes comme étant une qualité essentielle : « [...] C'est artistique, c'est valorisant. Ça ne te prend pas tant de force que ça. Regarde, je n'ai pas des gros bras, puis je suis petite, puis je suis capable de le faire pareil. » (Sophie).

Ainsi, quoiqu'elles se retrouvent dans des sphères masculines, les femmes parlent de leur domaine comme étant adaptés aux femmes. Elles se rapportent aux qualités essentielles qui, selon elles, représentent souvent un avantage pour les femmes : « Comme les *profs* disent, on est minutieuses, [...] on est beaucoup plus attentionnées avec les petits détails, tandis que les garçons, c'est plus le gros débosselage et tout ça. » (Sonia). Ces constats les poussent à se questionner sur le caractère masculin de leur domaine. Néanmoins, quelques-unes (n=3) s'accordent pour affirmer que la force physique peut parfois être une barrière, quoiqu'elle puisse être dépassée grâce à des outils appropriés. Finalement, elles ne considèrent pas que le fait d'être une femme soit un handicap et s'interrogent même sur le fait que peu de femmes s'intéressent à ces domaines :

[...] C'est beaucoup de la finition, c'est de la minutie [et] ça reste que, d'un point de vue stéréotype [...], c'est plus les filles qui ont ça. Dans [le sens commun], quand tu veux faire quelque chose de beau, tu donnes ça à une fille... Tu ne donnes pas ça à un gars. Fait que moi, personnellement, je trouve ça étrange qu'il y ait juste 10 % de femmes sur le marché du travail [...] (Julie).

4.4.2 Les perceptions de la présence des femmes sur le marché du travail

Invitées à se prononcer sur leur présence, en tant que femmes, au sein de leur domaine, les femmes interrogées se sont montrées confiantes envers l'avenir, malgré les différents obstacles vécus au cours de la première année de formation. Elles considèrent

que les femmes ont leur place dans leur domaine, mais parce que c'est toujours nécessaire, certaines avouent qu'elles doivent avoir une force de caractère les permettant de passer outre les barrières qu'elles rencontrent. Néanmoins, leur passion pour leur domaine les pousse à croire qu'elles réussiront à atteindre leurs objectifs. Elles demeurent conscientes du fait que leur genre pourra accentuer le défi : elles devront se faire accepter comme femme. Elles ont fait part, au cours des entretiens, de leurs stratégies pour contourner ces obstacles.

Les femmes rencontrées dans le cadre de cette recherche ont affirmé avoir connu un climat de classe relativement sain et respectueux. Comme femmes, elles s'y sont adaptées et ont fait leur place. Toutefois, elles demeurent lucides quant à ce qui les attend sur le marché du travail, où les préjugés et les difficultés seront selon elles plus importants (n=4) : « [...] C'est sûr, dans le cours, c'est beau...Tu sais, on est tout le temps la petite *gang* ! Mais peut-être [que] dans le milieu de travail, c'est va être différent. » (Josée). Cet avis concerne davantage les femmes se trouvant dans des milieux où les stéréotypes sexuels sont plus importants : conduite de camions lourds, mécanique automobile et carrosserie. Elles soulignent l'importance d'être consciente des difficultés à venir et de bien s'y préparer :

Je le sais ce qui va se passer dans le futur. Je ne serai pas accueillie les bras grands ouverts. C'est sûr que je vais devenir un peu leur ennemi [...]. Il faut avoir conscience de ce qui va se passer aussi dans le futur. Si ça se passe maintenant, ça va se passer aussi dans le futur. (Marie).

Les enseignants jouent un rôle dans la connaissance de ces difficultés à venir. Pour certaines (n=3), ils les préparent à un climat plus hostile et les encouragent à prendre leur place avec confiance :

Ils nous l'ont dit que [...], là, à l'école, ça peut être en *joke*. [...]. Mais [...] quand on va arriver dans les garages, il y en a qui accepteront peut-être pas qu'on va être là [...]. Des fois, il va falloir redoubler d'efforts pour prouver qu'on est capables. [...] Mais, quand même, ils disent que maintenant c'est [...] moins pire qu'avant. (Sophie).

Le cas de Lucie, élève en maintenance informatique, est différent puisque ses enseignants lui ont présenté des perspectives d'emplois plus intéressantes : « [...] Ils ont dit que ça allait être un avantage puisqu'il y a plus de monde qui essaie d'avoir plus de filles pour justement attirer plus de filles dans ce domaine-là. Ils ont dit que j'ai plus de chances de trouver une *job* plus facilement à cause de ça. » (Lucie).

Conscientes de ce qui les attend sur le marché du travail, certaines femmes interrogées souhaitent poursuivre leur formation avant de travailler (n=3). Elles ont l'ambition de travailler dans leur domaine, mais cherchent, par le biais d'autres formations, à devenir plus performantes et polyvalentes. Les autres (n=4) se dirigent directement vers le milieu du travail. Si elles sont toutes confiantes de se trouver un emploi, elles souhaitent plus souvent s'insérer doucement sur le marché du travail, que ce soit en travaillant comme conductrice de camion localement ou au sein de plus ou moins grandes entreprises. Par cette stratégie, elles cherchent à « faire leur expérience » afin de prouver qu'elles sont capables : « Ça va être de faire ma place, ça va être ça le *challenge* le plus gros. Ça va être de me démarquer face aux autres, puis de faire la *job* le mieux possible, le plus rapidement possible [...] » (Marie). Le témoignage de Marie exprime bien que la démonstration de leur savoir-faire est un défi devant lequel plusieurs d'entre elles savent qu'elles se retrouveront. Une étape qui s'avère nécessaire pour atteindre leurs objectifs : « [...] J'aimerais ça prendre mon expérience, montrer aux autres qu'en tant que fille, je suis bonne. Mais mon rêve, c'est vraiment de me partir une entreprise. » (Sophie).

Le chapitre 4 présentait les principales données recueillies. Plusieurs thèmes réfèrent à des conclusions relevées dans différentes études portant sur les femmes investiguant des domaines reconnus comme étant traditionnellement masculins. Le prochain chapitre, soit la discussion des résultats, reviendra sur ces nombreuses conclusions, tout en permettant une analyse en profondeur des données présentées ici.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Le prochain chapitre reprend les principales données recueillies dans le cadre de cette recherche tout en développant des liens entre ces dernières, la littérature scientifique, telle que présentée dans la problématique, le cadre conceptuel et les perspectives théoriques qui y sont proposés. Dans l'objectif général de documenter les conditions concrètes d'insertion des femmes dans une formation professionnelle menant à un métier traditionnellement masculin, les données de recherche permettent de répondre aux questions de recherche formulées dans le premier chapitre : qui sont ces femmes, en termes de parcours scolaire et professionnel et de personnalité ? Quelles sont leurs motivations à s'investir dans une filière traditionnellement masculine ? Quelles sont les conditions concrètes d'intégration qu'elles rencontrent, notamment les obstacles et les relations avec leurs pairs ? Quelles en sont leurs perceptions, particulièrement en ce qui a trait au caractère stéréotypé de leur domaine de formation ?

Ainsi, la discussion des résultats qui suit reprend les données exposées dans le chapitre précédent, selon la structure suggérée par ces quatre questions de recherche. Cette structure s'inspire d'ailleurs, à quelques différences près, de l'étude des parcours scolaires d'étudiant(e)s du collégial telle que l'ont proposé Doray *et al.* (2006) : le parcours scolaire antérieur, le processus d'orientation, le projet personnel, l'entrée en formation et l'épreuve de la première année. Aussi, en rapport à la perspective féministe adoptée, plus que d'y revoir les données présentées, une attention particulière est portée aux forces en présence dans les discours des femmes interrogées, notamment celles reliées aux catégories sociales de sexe. Finalement, la structure du chapitre cherche aussi à faire appel aux théories proposées par Dubet et Martucelli (1996) et, dans une autre optique, Doray *et al.* (2009), telles qu'elles ont été définies dans le deuxième chapitre. En effet, plus que de décrire

factuellement le vécu de femmes dans le cadre scolaire, la présente recherche tente de saisir cette expérience scolaire de façon globale, c'est-à-dire en tenant compte d'un ensemble de facteurs influençant la façon dont elle est perçue et vécue par ces femmes. En dernière partie, ce sont les apports originaux de la présente recherche qui sont mis à l'avant concernant l'expérience scolaire des femmes en formation professionnelle menant à l'exercice d'un métier traditionnellement masculin.

5.1 ELLES PARLENT D'ELLES : DES PROFILS DE FEMMES EN FORMATION MENANT À UN MÉTIER NON TRADITIONNEL

Cette première section de l'analyse permet de répondre à la première question de recherche proposée, soit : qui sont ces femmes qui s'investissent dans des filières non traditionnelles en formation professionnelle ? Plus précisément, ont-elles un parcours scolaire et professionnel particulier qui peut les distinguer ? De plus, présentent-elles certaines caractéristiques personnelles qui s'avèrent récurrentes dans leurs discours ?

5.1.1 Des parcours atypiques : essais infructueux, projet indéfini

Comme souligné au chapitre précédent, les parcours des femmes interrogées démontrent que les parcours linéaires ne sont pas nécessairement la norme, notamment en formation professionnelle (Doray, 2010 ; Martel, 2009 ; Tremblay et Doray, 2000) et plus particulièrement pour les femmes inscrites à des formations dites non traditionnelles. Si le système scolaire balise les parcours scolaires, via les différents niveaux scolaires et leurs prérequis notamment, plusieurs personnes rencontrées ont des parcours dits atypiques, soit non linéaires, mais plutôt caractérisés par des sorties, des retours et parfois des « inversions », dans le système d'éducation (Doray *et al.*, 2009). Sans être une particularité exclusive à ces femmes, le qualificatif « atypique » de ces types de parcours devant

d'ailleurs être questionné aujourd'hui selon Doray *et al.* (2009) puisqu'il est de plus en plus fréquent, il semble que ce soit une caractéristique qui les rassemble d'une certaine façon.

Quoique ne présentant pas des parcours homogènes, les parcours des femmes interrogées sont donc souvent ponctués d'essais infructueux, d'insatisfactions et d'hésitations. D'ailleurs, c'est une réalité qui a déjà été documentée par Yergeau (2007), Veer (2004) et Dugas (2005). Cette dernière note d'ailleurs la présence de plusieurs types de parcours qui ont été la réalité des femmes qui ont constitué son échantillon, et que l'on retrouve aussi chez les femmes questionnées dans le cadre de cette présente recherche : des parcours linéaires ou traditionnels, caractérisés par un passage plus ou moins direct du secondaire à la formation professionnelle non traditionnelle (n=2), en volte-face, soit un changement de domaine féminin à un autre masculin (n=1), un choix tardif menant à une formation masculine (n=1), des parcours hybrides, soit de jumeler différentes formations en parallèle (n=1), des parcours erratiques, parsemés de ruptures, de discontinuité et d'errance vocationnelle (n=2), puis un dernier type, absent des données, soit un parcours en boucle menant d'une formation masculine à une autre (Dugas, 2005).

Néanmoins, malgré qu'il soit possible de repérer ces différents parcours, tels que proposés par Dugas (2005), même dans un petit échantillon, les expériences vécues par les sept femmes rencontrées rendent envisageable l'identification de deux parcours-types, plus englobant et référant au niveau d'hésitation de ces dernières : celles ayant hésité plus ou moins longtemps (n=4) et celles dont l'intérêt considéré comme non traditionnel a été d'emblée assumé (n=3). En effet, au cours des entretiens, les élèves ont été nombreuses à déclarer avoir un intérêt fort pour leur domaine d'études, ou les domaines masculins en général, ainsi que la passion qui les anime depuis longtemps. Elles réfèrent notamment à leur enfance, où elles ont côtoyé des modèles familiaux, ou à des expériences de travail qui ont éveillé chez elles cet intérêt particulier. Toutefois, dans le cas de femmes s'étant orientées vers des domaines non traditionnels, leurs parcours tels qu'elles les racontent mettent en lumière les pressions que certaines expérimentent et réfèrent à un processus de choix vocationnel plus ou moins long. Plus précisément, si certaines ont un parcours

relativement linéaire et expriment avoir fait le choix de poursuivre une formation professionnelle menant à un métier traditionnellement masculin très rapidement, d'autres connaissent des hésitations et ont fait maints détours avant de s'y inscrire officiellement. Même si certaines craintes sont communes à toutes ces femmes, celles de ce deuxième type témoignent de fortes pressions sociales, la crainte du jugement des autres par exemple, qui les ont poussées à se diriger d'abord vers d'autres domaines scolaires et professionnels.

Dans le chapitre précédent, ces hésitations ont été décrites par le biais de différents témoignages : s'orienter dans un domaine d'études féminin ou neutre, vivre une difficulté à déterminer des objectifs de carrières précis et/ou faire une incursion qui s'avère insatisfaisante sur le marché du travail. D'ailleurs, différents auteurs en font aussi référence. Par exemple, concernant spécifiquement les femmes se destinant à des métiers traditionnellement masculins, Veer (2004) mentionne que de nombreuses femmes ont occupé des emplois, souvent précaires, pour lesquels elles manquaient d'affinité. Yergeau (2007), Mazalon et Beaucher (2002, 2003) et Dugas (2005) évoquent aussi ce type de « reconversion professionnelle » (Doray, Bélanger et Mason, 2005), particulièrement pour celles étant plus âgées, suite à des expériences insatisfaisantes. Il s'agit d'une réalité peu surprenante, puisqu'elle est vécue par plusieurs adultes, hommes ou femmes, qui font un retour aux études plus ou moins tardif. Toutefois, en ce qui a trait aux femmes qui ont participé à l'étude, le fait que plusieurs témoignent d'une attente, durant parfois plus de dix ans, ainsi que du fait qu'elles connaissent leur intérêt depuis longtemps, illustre qu'il s'agit pour certaines d'une vocation possiblement plus difficile à assumer. Ce constat relève aussi du choix de carrière, dont il sera question plus loin.

5.1.2 Leurs caractéristiques, leurs personnalités : la place du genre

En ce qui a trait à la personnalité des femmes interrogées, deux caractéristiques ont été soulevées dans les entretiens de recherche : le fait qu'elles se définissent toutes en terme de genre, féminin ou masculin, et la présence chez elles d'une certaine force de caractère,

illustrée par la confiance et la détermination dont elles font preuve. À noter que ces deux aspects discutés ici le seront aussi dans une prochaine section de la discussion des résultats.

En premier lieu, il s'avère impossible de passer sous silence les références nombreuses aux conceptions sociales genrées présentes dans les discours des sept femmes. Certaines réfèrent notamment à leur féminité, qu'elles revendiquent malgré qu'elles soient conscientes d'avoir emprunté une voie professionnelle différente de celle attendue d'une femme. L'une n'excluant pas l'autre, des femmes expriment aussi leur affinité plus grande avec les hommes, une situation similaire aux cas étudiés par Dallera et Ducret (2004). Elles affirment en effet se sentir plus à l'aise dans un monde masculin. Par leurs discours, ces femmes traduisent bien l'idée que le genre, selon Butler (2006), est une construction performative : par exemple, la féminité exprime tout un ensemble de manières d'être bien précis. Néanmoins, le genre est aussi grandement négocié en relation avec les autres qui les entourent. Les femmes se destinant à un domaine masculin expérimentent directement cette « négociation » et doivent jongler, consciemment ou non, avec une certaine forme d'imprécision : elles sont des femmes dans un monde d'hommes. D'ailleurs, comme le souligne Dugas (2005), si certaines revendiquent leur féminité, il est possible de croire qu'elles le font inconsciemment pour développer leur propre façon de faire et d'être, puis prouver qu'elles ont le droit d'être là. Les références nombreuses à la féminité, même parfois considérées par elles-mêmes en contradiction avec leur futur métier, reflètent l'importance de leur appartenance de genre pour elles. Il souligne aussi la place prépondérante qu'occupe encore l'incompréhension ou le caractère inhabituel de cette présence féminine dans un monde masculin.

Un autre aspect, celui de la confiance et de la détermination, est tout aussi présent dans les discours des femmes interrogées. D'ailleurs, il s'agit d'un aspect courant dans plusieurs écrits, dont Dugas (2005). Ces deux caractéristiques peuvent référer à d'autres, comme souligné par Chusmir (1983), et sont gage de réussite selon ces femmes : bonne estime de soi, facilité d'adaptation, le fait d'aimer relever des défis, etc. Si elles en appellent à ces traits de caractère, leur permettant de passer par-dessus les obstacles

rencontrés, on constate que ce sont des caractéristiques qui sont mentionnées par des femmes qui ont justement réussi, ou qui sont en voie de réussir leur insertion dans un domaine professionnel masculin. Il est possible de questionner la présence de ces attributs chez celles n'étant pas en cours de diplomation, ce qui est malheureusement impossible d'évaluer dans le cadre de cette recherche. Cependant, plus que de les définir elles-mêmes, ces caractéristiques définissent plus encore le parcours dans lequel elles se sont inscrites : de leur propre aveu, il ne peut être bien finalisé qu'avec une certaine force de caractère. Il s'agit ici d'une indication à croire que les femmes ont une certaine résignation face à la culture à laquelle elles tentent de s'intégrer. De plus, cet état de fait est contradictoire à un conseil que certaines expriment au profit des femmes qui seraient intéressées par une profession masculine : celui de la nécessité de « se faire une carapace ».

5.2 ELLES PARLENT DE LEURS MOTIVATIONS : LE PROCESSUS DE CHOIX DE CARRIÈRE ET LES PERSONNES INFLUENTES

Comme souligné dans le deuxième chapitre, les femmes rencontrées dans le cadre de recherche sont reconnues comme ayant une capacité d'action réflexive (Giddens, 2012 ; Nizet, 2007). Plus précisément, selon Giddens (2012), les acteurs agiraient selon une double logique : une conscience pratique, plus souvent inconsciente et se mouvant aux contraintes et déterminismes sociaux, puis la conscience réflexive, par laquelle ils réfléchissent, expliquent et orientent leurs actions. Cette théorie correspond bien à cette étude du vécu des femmes se destinant à des métiers traditionnellement masculins. En effet, simplement par leur choix de carrière, c'est-à-dire leur décision de s'inscrire à un programme de formation professionnelle menant à un métier traditionnellement masculin, elles démontrent une volonté d'aller au-delà des normes socialement établies et même parfois de les confronter consciemment. Néanmoins, leurs discours ne sont pas dépourvus de certains déterminismes et les choix qu'elles ont faits ou qu'elles auront à faire s'effectuent toujours sous le poids de différentes pressions sociales, notamment en regard des stéréotypes sexuels et d'une conception sexuée de la structure sociale. En résumé, si ces

femmes ont un certain pouvoir d'action qui s'exprime aussi comme une capacité transformative d'action, elles font face à différentes contraintes sociales dues à leurs positions sociales au cœur d'une structure sociale empreinte de rapports de domination.

La prochaine section de ce cinquième chapitre en fait la démonstration puisqu'y est décrit le processus de décision menant au choix de carrière des femmes interrogées. Y est donc abordée la deuxième question de recherche : quelles sont leurs motivations à s'investir dans une filière traditionnellement masculine ? Comme souligné à la section 5.1, elles tentent d'assumer une passion, mais elles sont nombreuses à hésiter. Il est même possible de constater ici que, plus encore, certaines font directement face à des préjugés et stéréotypes sociaux de la part de leur entourage proche.

5.2.1 Un choix de carrière : des hésitations qui « parlent »

Différents auteurs ayant étudié le cas des femmes travaillant dans des domaines traditionnellement masculins se sont aussi attardés au processus de choix de carrière, soit aux facteurs ayant influencé ces femmes à s'y orienter. De façon générale, le choix de programme d'études s'effectue selon deux facteurs généraux : l'affinité face au futur métier et les conditions de travail jugées favorables (Doray, Bélanger et Mason, 2005). Aussi, comme le souligne Doray *et al.* (2006), la dimension temporelle s'avère intéressante puisque l'expérience actuelle est influencée par les expériences antérieures, tout comme les anticipations, qui peuvent agir comme un moteur. Néanmoins, d'autres facteurs, sociaux particulièrement, doivent être pris en compte. Les discours des femmes interrogées en font d'ailleurs indirectement référence.

En accord avec la théorie de l'action proposée par Giddens (2012), il est admis de considérer que l'orientation scolaire et professionnelle des jeunes ne puisse être analysée simplement sur la base d'un processus de décision personnel (Bujold et Gingras, 2000) : « certains [facteurs sociaux] relèvent des dispositions symboliques ou culturelles, d'autres

de conditions de vie. [...] Le « regard » que les individus portent sur l'organisation scolaire est donc socialement orienté » (Doray *et al.*, 2009 : 16). En plus de leurs intérêts personnels, les personnes, jeunes ou moins jeunes, composent aussi avec la fonction de sélection de l'école : leurs rendements personnels, les conditions d'admissions, les pratiques d'orientation, etc. À ces facteurs doivent être ajoutées, dans le cas des femmes se destinant à des métiers non traditionnels notamment, les multiples formes de pressions sociales (jugements, préjugés, stéréotypes, commentaires, etc.). Il s'agit d'une conception du processus de choix de carrière qui est partagée par Gaudet, Mujawamariya et Lapointe (2010). Ces dernières soulignent qu'il est nécessaire de prendre en compte la dimension sociale de ce processus (Gaudet, Mujawamariya et Lapointe, 2010 ; Gaudet, 2005). Par exemple, selon ces auteures, les femmes ignorent les domaines traditionnellement masculins pour certaines raisons, dont les stéréotypes sexuels, les craintes en ce qui a trait à la conciliation famille-travail, le fait que ce soit des domaines habituellement axés sur les choses et leur socialisation aux rôles sexuels. De façon générale, les femmes expérimentent en effet un processus de choix de carrière plus externe qu'interne, dû entre autres à un processus de socialisation sexuel important (Bujold et Gingras, 2000).

En considérant la littérature traitant du choix de carrière de femmes s'étant intéressées à des domaines considérés traditionnellement masculins, le caractère externe de ce processus de décision semble plus effacé dans le cas des femmes s'inscrivant à un programme de formation menant à l'exercice d'une profession masculine. En effet, leur motivation serait plus interne, plus personnelle : elles cherchent d'abord à satisfaire une passion (Batt, 2005 ; Dugas, 2005 ; Capdevielle-Mougnibas, 2010 ; Mazalon et Beaucher, 2002, 2003). Seulement Gemme (2002), étudiant les femmes dans un domaine particulier, soit l'informatique, souligne que leur choix s'est orienté en fonction des bonnes perspectives d'emploi, facteur aussi souligné, mais dans une moindre mesure, par Dugas (2005) et Mazalon et Beaucher (2002, 2003). Dans le cas des données de cette présente recherche, ce dernier aspect n'est jamais mentionné par les femmes interrogées. Au contraire, il s'agit clairement d'un choix passionnel, peu importe les perspectives d'emploi. Elles soulignent d'ailleurs des caractéristiques propres à ces domaines et, de surcroît, à la

majorité des domaines traditionnellement masculins, qui les ont attirées : la variété, le concret, le travail manuel, la création, la minutie, etc.

Ainsi, à la lumière des entretiens effectués et des connaissances scientifiques présentées ici, contrairement à ce qui est constaté chez les élèves de la formation professionnelle en général, hommes et femmes confondus (Mazalon, Bourdon et Babin, 2011), ce serait faire fausse route que d'inciter les femmes à se destiner à un métier masculin en valorisant simplement les perspectives professionnelles et les conditions de travail. D'abord, de manière générale, les femmes accordent une importance cruciale à une multitude de facteurs sociaux externes. Ensuite, pour celles intéressées à des domaines masculins, leur choix semble se faire davantage sur la base de la passion. L'attente, telle que mentionnée par plusieurs femmes ayant constitué l'échantillon de cette recherche, renvoie d'ailleurs à ce double processus, comme soulevé dans la section précédente : des contraintes sociales et structurelles entraînent parfois des hésitations à assumer une passion ou un intérêt particulier. Si elles sont confiantes de réussir, elles cherchent néanmoins à éviter les jugements.

D'ailleurs, il importe de souligner à ce sujet qu'en aucun cas dans les discours des sept femmes questionnées il n'a été question d'hésitation pouvant être due à l'organisation scolaire ou à des craintes de ne pas avoir les capacités physiques et intellectuelles pour y réussir. Les hésitations soulevées relèvent de circonstances structurelles et personnelles (maternité et responsabilités familiales) ou de stéréotypes sociaux (peur des jugements).

5.2.2 Des modèles et des commentaires qui poussent à aller à l'encontre de soi ou à l'encontre des normes sociales

Comme il a été soulevé auparavant, le processus du choix professionnel, quoiqu'étant considéré individuel, s'effectue en relation avec le monde social (Bujold et Gingras, 2000). L'entourage plus ou moins proche a une influence non négligeable sur la nature même de ce qui sera considéré comme étant potentiellement intéressant par l'individu.

Bien que la passion pour un métier particulier constitue le motif principal expliquant le choix vocationnel de ces femmes, différents auteurs ont souligné la place accordée aux influences familiales. En effet, différents facteurs apparaissent comme étant importants, notamment la tradition familiale (Batt, 2005 ; Veer, 2004 ; Dugas, 2005 ; Mazalon et Beaucher, 2002, 2003 ; Dallera et Ducret, 2004). Plus précisément, un ou plusieurs membres de la famille de la femme en question pratiquent déjà ce métier et, indirectement, l'incitent à opter pour ce choix de carrière à l'encontre des normes sociales. Il s'agit d'un aspect qui présente de nombreuses similarités dans le discours des femmes ayant constitué l'échantillon de cette recherche. Plusieurs ont confirmé avoir été inspirées par un modèle familial : une mère manuelle, un père ou un oncle exerçant le même métier, etc.

Si l'entourage familial constitue une forme d'inspiration pour ces femmes, il n'en demeure pas moins que le soutien de ce dernier est variable. En effet, plusieurs femmes interrogées soulignaient l'accueil mitigé que leur décision a mérité dans leur entourage. D'ailleurs, la crainte de ce type d'accueil et des commentaires qui l'accompagnent explique une part des hésitations des femmes, telles que relevées dans le chapitre précédent. Il s'agit d'un aspect du processus de décision qui a aussi été documenté par différentes auteures, notamment Mazalon et Beaucher (2002, 2003), qui soulignent que ces femmes prennent habituellement cette décision jugée atypique seule. Veer (2004) confirme cette situation, mais, pour sa part, elle met aussi l'accent sur l'importance accordée par ces femmes au soutien de l'entourage, qu'elles obtiennent néanmoins rarement. Les expériences vécues par les sept femmes interrogées le démontrent aussi : elles l'espéraient, mais n'ont que rarement reçu une forme ou l'autre de soutien au moment de prise de décision. Ce dernier arrive toutefois plus tard, notamment lorsqu'elles ont démontré qu'elles ont les capacités pour réussir.

5.3 ELLES PARLENT DE LEUR EXPÉRIENCE CONCRÈTE : OBSTACLES, SOUTIEN ET RELATION AVEC LES PAIRS

Laissant de côté le processus de décision et les hésitations précédant l'inscription à une formation professionnelle menant à l'exercice d'un métier traditionnellement masculin, les entretiens effectués permettent d'aborder en détail la première année de scolarité, telle que vécue par les femmes interrogées. C'est plus précisément à la troisième question de recherche qu'il est fait référence ici : quelles sont les conditions concrètes d'intégration qu'elles rencontrent, notamment les obstacles et les relations avec leurs pairs ?

Comme le souligne la sociologie de l'expérience scolaire de Dubet et Martucelli (1996), l'école ne forme pas seulement des individus à un rôle professionnel précis et défini. En effet, les individus expérimentent un vécu scolaire particulier, sur lequel ils ont une capacité de maîtrise relative par le biais de différentes stratégies individuelles. De plus, l'expérience scolaire ne se réduit pas à l'apprentissage d'une matière, mais est aussi caractérisée par une multitude de relations qui la forgent (Dubet et Martucelli, 1996 ; Dubet, 1994). Dans cette optique, la présente section aborde l'expérience concrète des femmes s'étant inscrites à un programme de formation professionnelle menant à l'exercice d'un métier traditionnellement masculin. Il s'agit d'une expérience subjective au sein de laquelle s'inscrivent différentes dimensions : les obstacles quotidiens et extrascolaires, les relations avec les enseignants, puis avec les collègues de classe.

5.3.1 Des obstacles et différentes formes de soutien à la persévérance

L'expérience antérieure (l'expérience scolaire, l'origine sociale, etc.) est reconnue avoir une incidence certaine sur la persévérance scolaire actuelle. Néanmoins, selon de nombreux auteurs, l'expérience actuelle et les projets anticipés importent peut-être davantage. D'ailleurs, selon Doray, Bélanger et Mason (2005), pour les adultes qui font un retour aux études, l'accès à deux ressources stratégiques sont considérés comme étant

primordiaux : le revenu et le temps. Ces deux ressources réfèrent aux principaux obstacles relevant d'aspects pratiques soulevés par les femmes interrogées : les responsabilités familiales et les difficultés financières.

Ces deux aspects ne relèvent certainement pas seulement des femmes inscrites en formation professionnelle menant à un métier non traditionnel. En effet, les autres femmes, étudiant dans différents domaines et à divers niveaux scolaires, sont à même de connaître de telles difficultés. Néanmoins, la conciliation études-famille et les difficultés financières demeurent les deux obstacles principaux des femmes étudiées par d'autres auteures (Dugas, 2005 ; Veer, 2004). De plus, des particularités se dégagent des témoignages, soit la difficulté à recevoir l'aide financière gouvernementale, pour celles détenant un diplôme de niveau supérieur notamment, et le fait que les horaires de classe soient plus contraignants à la formation professionnelle que dans les autres ordres d'études, laissant peu de possibilités pour le travail rémunéré ou la famille.

Il a été discuté au chapitre précédent que les principales sources de soutien à la persévérance scolaire étaient, pour les femmes interrogées, leurs parents et leurs enseignants. Les premiers offrent habituellement un soutien financier non négligeable. Les seconds sont reconnus comme étant des modèles et une source de soutien moral pour leur intégration à un monde masculin. L'accueil qu'ils offrent aux femmes semble fondamental (Dallera et Ducret, 2004 ; Dugas, 2005 ; Veer, 2004). Néanmoins, les études recensées font souvent mention d'un manque d'intérêt de leur part pour offrir un soutien à leurs élèves féminines : il tient à elles de s'intégrer et de prendre leur place, puisqu'il en sera ainsi sur le marché du travail (Pratte, 2009 ; Dallera et Ducret, 2004). Gosselin (2007), ayant analysé les perceptions des enseignants en regard de l'insertion des femmes dans des domaines masculins, souligne d'ailleurs la forte présence de stéréotypes sexuels dans leurs discours et la minimisation des difficultés qu'elles peuvent vivre. Veer (2004), pour sa part, met en lumière l'absence de soutien de leur part, ce que les femmes déplorent. Il s'agit d'attitudes relevant d'un manque d'informations concernant les difficultés que vivent ces femmes qu'accusent les enseignants, selon Dugas (2005).

Toutefois, les données recensées dans cette présente étude vont en sens inverse de ces constats. En effet, les femmes interrogées ont, d'un commun accord, souligné l'accueil et le soutien positif obtenu de leurs enseignants. Ces derniers leur ont semblé sensibles et informés des obstacles qui peuvent traverser leurs parcours. Cette situation porte à relever trois pistes de réflexion. La première propose que les femmes interrogées n'aient pas été assez confiantes pour soulever un manque de soutien de leurs enseignants. Étant en cours de formation et le nombre d'enseignants étant limité, il serait compréhensible qu'elles hésitent à les critiquer, même dans un cadre anonyme et confidentiel. Néanmoins, puisqu'une femme a osé décrire les comportements dérangeants d'un enseignant à l'égard des femmes, un cas demeurant néanmoins isolé, comme dans la plupart des études portant sur le sujet (Veer, 2004 ; Dugas, 2005), cette piste peut être écartée. Une deuxième proposition, plus positive, suggère que les différentes campagnes d'information concernant ces difficultés portent fruit, les enseignants étant mieux outillés pour accueillir les femmes en 2013. La dernière relève finalement du centre de formation même au sein duquel s'est effectuée la recherche : peut-être y retrouve-t-on un souci plus grand pour l'intégration des femmes. De plus, la proximité élève-enseignant que permet aussi la taille des groupes de formation rend aussi possible cette sensibilité plus grande envers tous les élèves, particulièrement les femmes.

5.3.2 Les relations avec les collègues masculins

L'expérience scolaire ne se réduit pas à la matière étudiée, aux obstacles financiers et structurels, ni à la relation élève-enseignant. En effet, l'expérience scolaire est habituellement vécue en groupe, en relation avec des collègues de classe. Dans le cas des femmes inscrites à une formation professionnelle menant à l'exercice d'un métier traditionnellement masculin, une particularité demeure : le fait que ces relations soient hautement reliées à des caractéristiques genrées. Elles se retrouvent effectivement, comme femmes, minoritaires dans un monde d'hommes. Elles s'inscrivent ainsi, et tentent de

s'intégrer à une culture particulière qui s'est longuement forgée par son caractère sexué, plus précisément masculin. Même si les femmes interrogées soulignent les bonnes relations qu'elles ont tissées avec la majorité de leurs collègues de classe, la place qu'occupent les blagues, les comportements et commentaires relevant de la jalousie face à leur réussite scolaire ou de leur apparence physique démontrent que, tel que le stipule Fortino (2002), la mixité n'est pas synonyme d'égalité. D'ailleurs, comme il sera discuté en fin de chapitre, en cherchant à s'intégrer, ces femmes ont elles-mêmes tendance à assimiler une part de cette culture (Dugas, 2005).

Ainsi, les sept femmes interrogées confirment entretenir de bonnes relations avec leurs collègues masculins. Il s'agit d'ailleurs d'une réalité documentée par différentes auteures : malgré les obstacles, elles tracent un bilan positif de ces relations (Veer, 2004 ; Dugas, 2005, Dallera et Ducret, 2004). Néanmoins, le constat effectué dans le cadre de cette présente étude, soit le fait que malgré cette appréciation positive les obstacles relationnels sont très présents dans les discours des femmes, est aussi relevé par les autres études. Heureusement, dans les recherches antérieures et celle-ci, les difficultés pouvant être considérées comme étant du harcèlement psychologique ou sexuel demeurent des cas isolés. Néanmoins, Dugas (2005) propose d'interpréter ce discours mitigé comme une forme de déni de la réalité. D'ailleurs, Dallera et Ducret (2004) soulignent aussi que les difficultés relationnelles sont rarement divulguées par les femmes puisqu'elles les interprètent comme un aveu d'échec. De leur avis, c'est une façon d'assumer leur choix.

Très présentes dans les témoignages recueillis, les blagues sexistes ont un caractère courant et habituel pour ces femmes. Elles ont aussi été répertoriées à maintes reprises dans les recherches antérieurement citées. Il s'agit du discours des femmes interrogées : si les blagues dérangent parfois, elles sont assumées par les femmes comme étant normales, relevant de la culture institutionnelle même, et son caractère masculin. Les hommes sont « comme ça ». Comme le souligne Veer (2004), si elles souhaitent s'intégrer à cette culture, elles doivent en accepter les règles et les pratiques formelles et informelles. D'ailleurs, les élèves féminines affirment y voir rarement de véritables mauvaises intentions. Néanmoins,

Dallera et Ducret (2004), dans le contexte français, propose que ces blagues deviennent une forme de mise à l'épreuve des femmes *osant* prétendre pouvoir s'intégrer à un monde masculin, cherchant ainsi à atteindre leurs limites et faire un tri entre celles qui passeront le *test* et celles qui ne méritent pas leur place. Il s'agit d'ailleurs d'une interprétation parfois partagée par les femmes interrogées elles-mêmes, particulièrement dans le cadre de cette recherche. Lorsqu'elles soulignent par exemple l'importance d'« en laisser passer » afin de réussir leur insertion, elles réitèrent que les blagues sont là pour rester, qu'elles ont une raison d'être dans cette culture institutionnelle et que les femmes doivent passer outre pour parvenir à s'y faire accepter.

Un autre aspect de ces relations avec les collègues masculins concerne la jalousie ou la méfiance qu'alimente souvent la réussite scolaire des femmes. Il s'agit aussi d'un obstacle souvent relevé dans les recherches antérieures (Dugas, 2005 ; Mazalon et Beaucher, 2002, 2003 ; Dallera et Ducret, 2004). La majorité des femmes ayant participé à la présente recherche affirment de plus avoir de bonnes notes, une réussite qu'apprécient leurs enseignants. Elles affirment avoir des qualités essentielles que les hommes, particulièrement les plus jeunes, détiennent moins : la minutie et la patience. Dugas (2005) en fait d'ailleurs mention. Néanmoins, tel qu'elles le mentionnent, plus qu'à ces qualités, leur réussite tient beaucoup de la charge de travail qu'elles s'imposent. En effet, le succès académique devient pour elles une façon de prouver qu'elles ont eu raison de vivre leur passion : elles sont capables. Toutefois, cette réussite ne vient pas sans contrecoup puisqu'elle est souvent synonyme de jalousie de la part des collègues masculins. Comme souligné par différentes auteures (Dugas, 2005 ; Mazalon et Beaucher, 2002, 2003 ; Dallera et Ducret, 2004), quoique ne provenant pas de tous les hommes partageant la classe, une tension est palpable selon les femmes interrogées. Pour l'une d'elles, Sophie, cette pression se fait même sentir dans son couple puisqu'elle partage sa vie avec un collègue de classe. Ainsi, la réussite scolaire engendre souvent des commentaires vexants, l'associant à leur capacité à charmer les enseignants plutôt qu'à leurs efforts et qualités personnelles. De plus, les différentes formes de discrimination positive dont profitent les femmes deviennent aussi autant de sources de tension dans la classe. Il s'agit pour elles d'une situation qui est

parfois difficile à gérer, mais la majorité des femmes interrogées déclarent en faire fi : elles suivent cette formation pour elles et non pour plaire à leurs collègues. Une attitude somme toute positive pour des femmes qui vivent une situation de « double-contrainte » (Dugas, 2005) : comme il est possible de le relever dans les entretiens de recherche, peu importe qu'elles réussissent ou non, elles risquent d'être dénigrées par certains de leurs collègues masculins.

La dernière difficulté relationnelle soulignée dans les discours des femmes ayant participé à cette recherche concerne le sentiment d'être constamment surveillées. Il s'agit aussi d'un obstacle qui surprend peu puisqu'il a été documenté par d'autres auteurs, notamment Legault (2001) et Dallera et Ducret (2004). Elles sentent que leurs façons de faire sont surveillées, mais aussi que leur simple présence suscite davantage les regards. Ainsi, ce sentiment accentue les défis auxquels elles font face, et engendre l'idée, pour plusieurs femmes, qu'elles doivent faire leurs preuves (Kanter, 1977 ; Dugas, 2005 ; Mazalon et Beaucher, 2002, 2003 ; Dallera et Ducret, 2004). Ainsi, constamment sous surveillance, elles affirment ne pas avoir droit à l'erreur. Une situation qui, lorsqu'elle est vécue, n'est pas sans produire une pression supplémentaire sur des femmes devant déjà faire face à différents défis.

Finalement, au-delà d'une certaine force de caractère qui semble nécessaire pour réussir (Veer, 2004), tel que décrit dans une section précédente, les sept femmes interrogées ont confirmé certaines stratégies relevées dans la littérature. Certaines ont d'ailleurs indirectement été soulevées dans la présente section. D'abord, elles soulignent l'importance de savoir « en prendre et en laisser », une stratégie qui se définit concrètement par le fait de renoncer à répondre aux propos discriminants et ainsi accepter les codes implicites qui organisent la culture institutionnelle dans laquelle elles se retrouvent. D'autres auteures parleront aussi de ce « bon dosage » en ce qui a trait à leurs réactions et aux réponses qu'elles formulent à leurs collègues les brusquant (Dallera et Ducret, 2004 ; Dugas, 2005 ; Batt, 2005). Cette attitude devient pour Legault (2001) un facteur de réussite pour l'insertion des femmes sur le marché du travail. En effet, il semble que celles qui y

parviennent font preuve d'ingéniosité dans leurs relations avec leurs collègues masculins, réussissant ainsi à déjouer l'hostilité qu'elles peuvent rencontrer dans leur parcours. D'ailleurs, les femmes interrogées confirment l'importance d'y arriver seule, sans le soutien particulier des enseignants ou d'autres intervenants scolaires. Une autre stratégie relevée dans les discours des femmes relève de leur performance personnelle : les notes obtenues démontrent qu'elles sont capables de faire ce métier (Dugas, 2005 ; Legault, 2001). Elles adoptent aussi cette stratégie lorsqu'elles parlent de leurs projets d'avenir à court terme : suivre une formation complémentaire pour devenir plus performante et bâtir leur expérience peu à peu, avant de vivre leur passion telle qu'elles l'imaginent dans leurs projets à long terme. Une dernière stratégie, relevée auparavant, consiste à s'appuyer sur la passion qu'elles ont pour leur domaine de formation. Il s'agit d'une réalité aussi documentée par Dugas (2005), qui démontre que cette passion est essentielle : les femmes s'y réfèrent souvent et y trouvent le courage de passer outre les obstacles qu'elles rencontrent.

5.3.3 Les relations avec les collègues féminines

La présence de collègues féminines n'est pas une réalité vécue par toutes les femmes inscrites à une formation professionnelle menant à l'exercice d'un métier traditionnellement masculin. Néanmoins, plusieurs femmes ayant participé à la présente recherche profitent de cette situation. Toutefois, leur discours met en évidence un paradoxe, tel que soulevé par Dallera et Ducret (2004) : la plupart affirment préférer la présence majoritaire des hommes, mais soulignent par ailleurs ressentir un soulagement lorsqu'elles constatent être accompagnée d'au moins une femme dans leur formation. Elles souhaitent la compagnie des hommes, mais craignent d'être la seule femme. Ce fait est constaté dans les discours des femmes interrogées : elles tissent facilement des amitiés avec leurs collègues masculins, des amitiés qui s'avèrent souvent plus significatives qu'avec leurs collègues féminines. Toutefois, elles mettent aussi l'accent sur le soutien moral, même implicite, que

leur offrent leurs collègues féminines. Selon elles, chacune sait qu'elle partage avec les autres des difficultés semblables et qu'elle peut compter sur leur soutien lorsque le besoin se fait sentir. Néanmoins, encore une fois, il importe de souligner qu'il s'agit ici des discours de femmes toujours inscrites à une formation jugée non traditionnelle. Il s'avère ainsi impossible de juger si celles qui ont abandonné en cours de formation profitaient de cette même source de support.

5.4 ELLES PARLENT DE LEUR DOMAINE : LA PASSION, LE CARACTÈRE MASCULIN ET LA PRÉSENCE DES FEMMES

Au cours des entretiens de recherche, la passion que nourrissent les femmes interrogées pour leur domaine est omniprésente. Elle a habité leur choix de carrière, parfois même tout leur parcours scolaire et professionnel antérieur, et les motive lorsqu'elles rencontrent des difficultés en cours de formation. En effet, comme le font valoir Dugas (2005) et Veer (2004), cette passion est souvent le principal motif de réussite et de persévérance pour les femmes qui s'aventurent dans un domaine traditionnellement masculin. De plus, selon ces femmes, leur passion désexualise leur domaine : elles confirment indirectement que le genre féminin, comme le genre masculin, ne constitue pas un groupe homogène à vocation unique. Cette dernière section insiste donc sur les perceptions des femmes interrogées quant à leur domaine de formation, particulièrement en ce qui a trait à son caractère sexuellement stéréotypé. Faisant référence à la quatrième question de recherche, il y est question des discours des femmes à propos du caractère masculin de leur domaine et de leurs perceptions par rapport à la place qu'y occupent ou devraient y occuper les femmes.

5.4.1 Le caractère masculin

Lorsqu'elles expriment leur appréciation de leur domaine de formation, les femmes interrogées mentionnent souvent, comme souligné ci-haut, la passion qui les anime. Toutefois, elles demeurent conscientes que leur intérêt est considéré comme étant particulier, original. Elles affirment d'ailleurs de diverses façons qu'elles s'inscrivent dans un monde stéréotypé, certes, mais elles font néanmoins valoir leur droit d'y être, même en tant que femme.

Cette revendication de la féminité, telle que soulignée par Dugas (2005) est ressortie des discours de plusieurs femmes interrogées. En effet, même si elles expriment qu'elles préfèrent la compagnie des hommes et que leurs intérêts personnels sont plus souvent dirigés vers des domaines masculins, aucune n'a démontré une volonté de se dérober du poids de la socialisation de genre ou du rôle qui lui est associé, tel que Croity-Belz *et al.* (2010) le proposent. Au contraire, elles affirment souhaiter être acceptées telles qu'elles sont, comme femmes. Par exemple, lorsqu'elles énumèrent les qualités nécessaires pour exercer le métier qu'elles ont choisi, il a été démontré qu'elles font ressortir les aspects féminins de leur programme de formation : patience, goût du détail, minutie, importance des relations interpersonnelles, etc. Elles ignorent plus souvent, consciemment ou non, des qualités jugées plus masculines telles la force physique et la capacité à travailler dans des conditions difficiles (bruits, poussières, etc.). Il s'agit peut-être d'une façon qu'elles ont de justifier leur présence, mais elle a aussi indirectement l'effet de justifier la division sexuelle du travail. En effet, relevant ainsi ce qui les distingue, et souvent les avantage, comme femme dans un monde d'hommes, les femmes interrogées ne font pas abstraction des stéréotypes sexuels qui ont cours dans la société et qui se manifestent dans la division sexuelle du travail (Biron, 1994). Elles s'expriment en termes de complémentarité, des caractéristiques féminines et masculines, et jugent qu'elles réussiront, grâce à leurs qualités féminines, là où les hommes échouent.

En dehors d'une forme de résignation face à la culture institutionnelle « masculine » qu'elles tentent d'intégrer, en aucun cas les femmes interrogées n'ont manifesté une dépréciation de la présence des femmes dans le domaine. Contrairement à ce que Dugas (2005) et Fortino (1999, 2002) ont souligné, elles intègrent ou se résignent devant les stéréotypes sexuels, mais jamais elles ne jugent que les femmes n'ont pas leur place dans leur domaine professionnel. Néanmoins, en soulignant les stéréotypes, notamment en exprimant qu'elles ont toujours été « tom boy », elles accentuent d'une certaine façon le caractère particulier et inhabituel de leur présence. Tel que le souligne Veer (2004), et comme dans le discours ambiant, les femmes se formant à exercer un métier non traditionnel sont qualifiées d'« exceptionnelles », ce qui laisse entendre que la majorité des femmes ne pourrait pas le faire. Les stéréotypes sexuels sont ainsi accentués par la fierté même que les femmes interrogées expriment face à la décision d'avoir osé respecter leur passion.

5.4.2 Perception de la place des femmes sur le marché du travail : un regard lucide sur l'avenir

Pour conclure les entretiens de recherche, les sept femmes interrogées ont partagé leurs rêves, leurs ambitions professionnelles. Comme soulevé dans le quatrième chapitre, elles ont démontré qu'elles étaient lucides face à leur avenir. Par leurs stratégies professionnelles, elles suggèrent qu'elles sont conscientes qu'elles devront faire leurs preuves une fois sur le marché du travail. Néanmoins, ces femmes font confiance à leurs habiletés et capacités à exercer leur métier. Elles sont très optimistes, telles que les présentent Bennett *et al.* (1999) dans une étude portant sur l'insertion professionnelle de femmes dans le domaine de la construction au Royaume-Uni. Toutefois, contrairement au discours des femmes interrogées, ce portrait laisse à penser que les femmes sous-estiment les barrières invisibles à venir. Il s'agit d'une distinction non négligeable : les femmes qui ont participé à la présente étude sont confiantes envers leurs capacités, mais demeurent lucides face aux obstacles à venir et organisent leur insertion sur le marché du travail en

fonction de cela. Cette lucidité leur permettra possiblement d'aller au-delà du choc qui les attend lorsqu'elles pénétreront réellement le marché du travail, tel que relevé par Pratte (2009). Toutefois, selon cette dernière, ce choc, particulièrement lors de l'arrivée en stage, est expérimenté même si les femmes y ont été préparées.

Si plusieurs femmes interrogées soulignent leur étonnement en rapport au nombre de femmes qui travaillent dans leur domaine, puisqu'elles le relient à des compétences essentielles bien féminines, elles comprennent bien qu'elles devront travailler davantage pour faire leurs preuves. Comme relevé par Dallera et Ducret (2004), elles sentent cette pression supplémentaire comme une nécessité absolue de réussir, afin de prouver qu'elles ont eu raison et que les craintes formulées au départ n'étaient pas fondées. Différents exemples ont été soulignés dans les discours des femmes interrogées et s'inscrivent dans leurs stratégies professionnelles : suivre une seconde formation pour être plus performante ou mettre de côté leurs rêves et ambitions personnelles pour un certain moment, le temps de faire leur expérience et prouver qu'elles sont capables. Il est impossible, dans le cadre de cette recherche, de savoir si leurs collègues masculins partagent ces types de stratégies. Néanmoins, en mettant l'accent sur cette pression supplémentaire qui relève selon elles au fait d'être femme, les femmes interrogées contredisent l'idée, comme le rappellent Gaudet, Mujawamariya et Lapointe (2010), du caractère dépassé de la différence homme-femme sur le marché du travail et du fait que l'insertion professionnelle est désormais une réalité similaire et égale pour tous.

Ainsi, les femmes inscrites à une formation professionnelle menant à l'exercice d'un métier traditionnellement masculin savent qu'elles se retrouvent toujours devant un double défi : acquérir un métier et s'intégrer en tant que femme, ou changer les mentalités tel que le propose Mazalon et Beaucher (2002, 2003). Dans une étude antérieure effectuée sur le territoire lavallois, Veer (2004 : 27) rapporte que les femmes avouent « [...] que le sens de l'humour, la diplomatie, la capacité de collaborer et la force de caractère font partie des compétences personnelles qu'elles doivent constamment mettre de l'avant pour développer et maintenir de bonnes relations avec les autres. ». Ainsi, comme l'expriment les femmes

interrogées dans le cadre de la présente étude, plus que d'apprendre un métier et développer certaines compétences techniques et intellectuelles nécessaires à l'exercice de celui-ci, les femmes doivent aussi développer certaines compétences relationnelles qui leur permettront de s'intégrer (Dallera et Ducret, 2004). De plus, leur intégration repose sur leurs propres épaules : ce sont à elles de s'adapter. En résumé, parce qu'elles sont des femmes, elles se retrouvent encore aujourd'hui devant un défi plus complexe, qui les désavantage.

5.5 FEMMES EN FORMATION TRADITIONNELLEMENT MASCULINE : NUANCES ET RÉINTERPRÉTATIONS DES EXPÉRIENCES SCOLAIRES

De façon générale, la discussion des résultats de recherche est venue confirmer plusieurs aspects déjà documentés des parcours professionnels des femmes s'orientant vers des domaines traditionnellement masculins. En effet, il semble que la situation de ces femmes évolue lentement, notamment en regard aux obstacles quotidiens auxquels elles doivent faire face. Néanmoins, grâce à la perspective originale adoptée, l'analyse des résultats propose certaines précisions concernant ces parcours. Cette dernière section de la discussion revient donc sur les interprétations précédentes en relevant les apports originaux, nuances et réinterprétations que la perspective adoptée a permis de réaliser.

5.5.1 Des parcours hétérogènes, des hésitations et un choix de carrière peu supporté

D'abord, en ce qui a trait aux parcours scolaires de ces femmes, les données ont confirmé qu'ils sont très hétérogènes. En effet, plusieurs femmes n'hésitent pas et souhaitent vivre rapidement leur passion, alors que d'autres femmes interrogées, au contraire, ont connu un parcours atypique et non linéaire, parsemé d'essais et d'erreurs et guidé par des objectifs de carrières imprécis. Ces dernières expérimentent souvent la précarité et s'orientent vers des domaines professionnels plus ou moins adaptés à leur

personnalité, même si elles connaissent depuis longtemps leur intérêt pour un domaine traditionnellement masculin. Ces parcours atypiques révèlent les hésitations qui les parsèment. En effet, si ces types de parcours ne sont pas simplement attribuables au fait d'étudier dans un domaine non traditionnel (Doray, 2010 ; Martel, 2009 ; Tremblay et Doray, 2000), le fait que certaines aient attendu plus de dix ans avant de s'y inscrire révèle qu'elles font face à des pressions sociales importantes. L'interprétation des données fait la lumière sur cette réalité : même si leur choix de carrière doit être reconnu comme étant un processus davantage interne (Bujold et Gingras, 2000), c'est-à-dire fortement orienté par la passion qui les anime, il est aussi influencé par diverses formes d'hésitation, notamment en ce qui a trait à la crainte du jugement social, mais jamais celle de l'échec. Ce processus de décision n'est donc pas considéré comme étant tout à fait individuel ou interne (Gaudet, Mujawamariya et Lapointe, 2010), ni principalement orienté par les perspectives d'emploi.

D'ailleurs, mentionnant certains membres de leur famille ayant agi comme des modèles conscients ou non, elles rencontrent des réactions mitigées de la part de leur entourage, dont l'opinion défavorable s'est néanmoins habituellement rétracté lorsqu'elles ont démontré avoir les capacités de réussir. Ces femmes font donc face à différentes pressions sociales, particulièrement en regard aux stéréotypes sexuels et elles expérimentent leur processus de choix de carrière seule, sans véritable support. Ainsi, même si ce n'est pas le cas de toutes, plusieurs d'entre elles débutent leur formation avec une forte pression sur les épaules puisqu'elles ont l'obligation de prouver qu'elles ont eu raison : en plus de faire face à la surprise que leur présence engendre en classe, elles ont la tâche de démontrer à leur entourage qu'elles ont les capacités de réussir et qu'elles sont là « pour les bonnes raisons ».

5.5.2 Assumer un choix et relever un double défi : acquérir des compétences techniques et relationnelles

Au sujet de leur quotidien, une fois en cours de formation, les femmes interrogées ont fait part de différents obstacles à leur persévérance. En effet, l'expérience scolaire, telle que définie par Dubet et Martucelli (1996), ne se réduit pas à la formation scolaire, mais à tous les aspects qui régissent la vie des personnes en formation. Les données ont démontré qu'elles sont davantage soucieuses de leurs capacités financières que d'autres responsabilités ou problématiques. Toutefois, ce résultat est peu surprenant en regard au fait que l'échantillon de recherche comporte très peu de femmes ayant des responsabilités familiales. En ce qui a trait au travail, les femmes interrogées occupent rarement un emploi rémunéré, mais profitent plus souvent du soutien de leurs parents. Seulement les plus âgées, soit celles étant indépendantes financièrement, doivent concilier les études et le travail pour subvenir à leurs besoins.

Toutefois, de façon générale, ces derniers obstacles ne sont pas tributaires du fait d'étudier dans un domaine traditionnellement masculin, mais sont expérimentés par la plupart des élèves de formation professionnelle au secondaire. Ce qui caractérise plus particulièrement les femmes en formation menant à l'exercice d'un métier traditionnellement masculin concerne les relations interpersonnelles qu'elles tissent avec leurs collègues de classe masculins. Même si les femmes ont fait mention d'une expérience somme toute agréable et harmonieuse, elles ont aussi fait part de très présentes blagues sexistes, de commentaires négatifs reliés au fait qu'elles soient des femmes, de jalousie face à leur réussite scolaire et du fait qu'elles se sentent constamment sous surveillance, etc. Il s'agit de difficultés amplement discutées par les recherches antérieures (Mazalon et Beaucher, 2002, 2003 ; Dugas, 2005 ; Veer, 2004 ; Dallera et Ducret, 2004).

Néanmoins, ce que la perspective adoptée dans ce présent mémoire permet de constater, c'est que les principales stratégies adoptées par les femmes pour y faire face sont teintées d'une résignation et même d'une incorporation des stéréotypes sexuels eux-mêmes. D'abord, les difficultés vécues par ces femmes sont rarement divulguées (Dallera et Ducret,

2004), un fait confirmé par les femmes interrogées. Comme une forme de résignation, il s'agirait d'une façon pour elles d'assumer leur choix. De plus, pour la même raison et parce qu'elles considèrent que ce soit une réalité normale pour une femme se retrouvant dans un groupe d'hommes (blagues, mises à l'épreuve), elles acceptent les blagues et les commentaires dont elles sont l'objet, ce qui explique le fait qu'elles mentionnent d'abord le climat de classe en des termes positifs. Elles soulignent l'importance d'« en prendre et en laisser » puisque leur différence fait qu'elles en constituent parfois l'objet central.

Néanmoins, les discours recueillis ont démontré que différentes pressions supplémentaires sont vécues par ces femmes, notamment celle de devoir faire leurs preuves en ce qui a trait à leurs compétences. En effet, l'énumération des différents obstacles vécus et des stratégies adoptées par les femmes illustre le fait qu'elles se retrouvent face à un défi plus grand que les hommes qui les accompagnent : elles doivent développer des compétences techniques et intellectuelles, mais aussi réussir à s'adapter à un climat relationnel qui leur donne rarement le droit à l'erreur.

5.5.3 La féminité : entre défis supplémentaires et avantages

Un autre aspect particulier que les discours des sept femmes ayant participé à cette recherche ont permis de mettre à jour se retrouve dans leurs nombreuses références aux concepts de féminin et masculin. Elles ont notamment été questionnées sur le caractère masculin de leur domaine d'étude, qu'elles considèrent que leur passion déssexualise, d'une certaine façon. En effet, si elles ont des intérêts reconnus comme étant plus masculins et qu'elles affirment avoir davantage d'affinité avec les hommes, plusieurs n'en revendiquent pas moins leur féminité et leurs qualités professionnelles plus « féminines ». Ces qualités, telles qu'elles sont énumérées dans le quatrième chapitre réfèrent à des qualités qui sont habituellement associées aux femmes ou indifféremment aux deux sexes : patience, minutie, imagination, aptitudes relationnelles, etc. Selon elles, ce sont des qualités qui les définissent, comme femmes et comme personnes, et qui constituent une de leurs principales

forces pour réussir dans leur domaine. En résumé, elles ont affirmé croire à un certain avantage des femmes. Pour elles, d'affirmer leur féminité consisterait en une manière de revendiquer leur place, telle qu'elles la conçoivent (Dugas, 2005). Du reste, les femmes interrogées n'ont jamais exprimé vouloir se dérober de leur identité féminine, contrairement aux conclusions d'une recherche antérieure (Croity-Belz *et al.*, 2010), mais elles souhaitent intégrer leur métier, comme femme, au même titre que les hommes. Elles sont en attente d'une réelle intégration.

Enfin, toujours au sujet du caractère masculin de leur domaine d'étude, les femmes étaient invitées à se prononcer sur la présence des femmes dans les domaines masculins en général. Leurs réponses ont parfois été contradictoires : si elles souhaitent, et préfèrent, la compagnie des hommes, elles craignent d'être la seule femme. Par ce discours, elles soulignent qu'elles ne déprécient pas la présence des femmes. Quelques-unes d'entre elles ont d'ailleurs exprimé une certaine surprise quant au petit nombre de femmes présentes en formation et dans leur domaine professionnel en général. Toutefois, encore une fois, elles ont réaffirmé du même coup le caractère « exceptionnel » de leur choix et de leur intérêt, et l'importance d'une certaine force de caractère pour réussir à s'y intégrer. D'une forme d'incompréhension face à la faible présence des femmes, leurs discours entraînent à la confirmation que tous et toutes ne peuvent pas faire comme elles. De plus, elles ont démontré demeurer lucides quant à leur avenir professionnel : elles devront faire leur preuve, probablement davantage que les hommes. Une pression supplémentaire nécessaire pour prouver qu'elles ont eu raison, et qu'elles expérimentent tout au long de leur processus d'insertion professionnelle, du choix de carrière au marché du travail. En résumé, tant qu'elles ne seront pas plus nombreuses, elles ne pourront pas supposer que leur présence sera considérée tout simplement normale.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Malgré les nombreuses politiques d'égalité visant à encourager les femmes à investir les métiers traditionnellement masculins, les statistiques québécoises démontrent qu'il existe toujours une importante scission basée sur le sexe des domaines professionnels. D'ailleurs, depuis les dernières décennies, différentes études font état d'obstacles traçant le parcours professionnel de ces femmes. C'est à ces dernières que s'est intéressé cette recherche, s'attardant plus particulièrement à l'expérience scolaire, considérée être une étape importante de leur parcours, mais rarement l'objet central des études effectuées jusqu'à maintenant. Ce mémoire avait donc comme objectif principal de décrire ces parcours atypiques de femmes inscrites à une formation professionnelle menant à l'exercice d'un métier traditionnellement masculin, ainsi que d'en définir leurs perceptions. Face aux données recensées, la principale conclusion qui s'impose est celle de la persistance du double défi que rencontrent les femmes qui tentent de s'intégrer à des domaines traditionnellement masculins, tel que proposé par Mazalon et Beaucher (2002, 2003) : le défi d'apprendre un métier, certes, mais aussi de changer les mentalités. Finalement, la mixité ou l'ouverture théorique des domaines de formation à la mixité ne se concrétise pas en une réelle égalité entre les hommes et les femmes puisque ces dernières se retrouvent encore devant un défi plus grand.

Le premier chapitre s'est attardé à définir plus en détail en quoi consiste cette scission des domaines professionnels au Québec, et de déterminer en quoi elle s'avère être la cause d'inégalités sociales basées sur le sexe (Lindsay et Almey, 2006 ; McMullen, Gilmore et LePetit, 2010 ; Legault, 2011 ; Cool, 2010 ; CSF, 2010 ; Gaudet, Mujawamariya et Lapointe, 2010). En effet, il a été démontré qu'il existe toujours un clivage important du marché du travail, entraînant par ailleurs celui des domaines de formation, décelable à tous

les niveaux scolaires. Néanmoins, il semble qu'il soit plus important au niveau de la formation professionnelle au secondaire, à la fois parce que les différentes formations offertes sont généralement fortement sexuellement stéréotypées, mais surtout parce qu'il existe un écart très grand en termes de qualité des conditions d'emploi entre les domaines masculins et féminins, désavantageant les femmes (Yergeau, 2007 ; Doray, 2010 ; MELS, 2010d). C'est d'ailleurs pour cette raison que ce mémoire s'est intéressé plus particulièrement à ce niveau de formation.

Ce même chapitre a traité de ces différences d'orientation professionnelle selon le sexe, référant aux origines de la division du travail basée sur le sexe (Descarries-Bélanger, 1980 ; Dufort, 1992 ; Bourdieu, 1998 ; CSF, 2010). Néanmoins, la structure sociale traditionnelle n'étant plus ce qu'elle était, cette scission est décriée depuis plus de quarante ans, ce qui ne l'empêche pas de se répercuter encore aujourd'hui dans les parcours professionnels des hommes et des femmes. Par exemple, de nombreuses études font état des obstacles auxquels font face les femmes qui tentent d'intégrer les métiers traditionnellement masculins. Ainsi, malgré l'ouverture théorique de tous les domaines professionnels, la réalité demeure plus complexe. La synthèse de différentes études a été présentée, certaines s'intéressant à l'intégration professionnelle de ces femmes (Mazalon et Beaucher, 2002, 2003 ; Veer, 2004 ; Dugas, 2005 ; Dallera et Ducret, 2004) et d'autres traitant plus particulièrement des perceptions des intervenants offrant une forme ou une autre de soutien à ces dernières (Pratte, 2009 ; Gosselin, 2007 ; Gaudet, Mujawamariya et Lapointe, 2010). Face à ce constat, il s'est avéré pertinent de poursuivre l'exploration de cette problématique en se concentrant plus particulièrement sur le vécu scolaire de femmes inscrites en formation professionnelle au secondaire. Les objectifs de recherche ont été de décrire la façon dont elles perçoivent leur vécu scolaire, incluant leurs parcours scolaires, leurs motivations quant à leur choix de carrière, les obstacles auxquels elles font face, notamment dans les rapports avec leurs collègues masculins et leurs perceptions du caractère sexuellement stéréotypé de leur domaine de formation.

Dans le deuxième chapitre ont été présentées les perspectives théoriques et conceptuelles qui se sont avérées utiles à la compréhension du phénomène à l'étude. Tout d'abord, en rapport au thème général de recherche, référant à la différenciation sexuelle de la structure sociale, une perspective féministe a été adoptée, permettant de porter une attention particulièrement aux rapports de genre, souvent inégalitaires, qui influencent le vécu scolaire de ces femmes. Toutefois, devant un constat d'inégalités persistantes, cette perspective a été adoptée davantage dans le but de porter le regard sur les traces, dans le discours des femmes interrogées, de cette inégalité que dans l'optique de suivre des étapes de recherche bien précises. En deuxième lieu, les principales balises conceptuelles adoptées dans cette recherche ont été définies : soit les concepts d'expérience scolaire (Dubet, 1994 ; Dubet et Martucelli, 1996) et de parcours scolaire (Doray *et al.*, 2009). À la suite de Giddens (2012), les sujets à l'étude étaient considérés être des acteurs réflexifs certes, mais sans toutefois être totalement affranchis des différents déterminismes sociaux, notamment en regard du sexe. À cet effet, les balises conceptuelles adoptées ont permis d'étudier le vécu scolaire comme un fait social plus large que la simple relation élève-enseignant/institution. Au contraire, elles ont permis d'en faire une analyse plus globale, en tenant compte de leurs motivations intrinsèques, de leurs perceptions, de leur réflexivité, mais aussi des obstacles structurels et sociaux qu'elles rencontrent et de procéder à une analyse de leurs parcours en portant attention à différents éléments biographiques.

Le troisième chapitre a présenté les balises méthodologiques du projet de recherche. C'est plus précisément dans une approche qualitative/interprétative (Erickson, 1986 ; Savoie-Zajc, 2004) que cette recherche a décrit la façon dont ces femmes perçoivent leur vécu scolaire, abordé comme une expérience subjective (Dubet, 1994) et le fruit de choix individuels, tout en portant une attention particulière aux forces sociales en présence (catégories et statuts sociaux, etc.) Ce mémoire se base donc sur sept entretiens individuels semi-dirigés qui ont été effectués, sur une base volontaire, non obligatoire, anonyme et confidentielle, au centre de formation Rimouski-Neigette avec des femmes inscrites à une formation professionnelle au secondaire menant à l'obtention d'un diplôme d'études professionnelles et à l'exercice d'un métier traditionnellement masculin. En tentant de

respecter un échantillonnage par homogénéisation (Pirès, 1997b), ces dernières ont néanmoins été sélectionnées afin de respecter quelques critères de diversification, notamment l'âge, le programme d'étude, la présence plus ou moins importante de collègues féminines dans la classe, l'expérience d'un domaine traditionnellement masculin, la scolarité et les responsabilités familiales. Ces entretiens ont ensuite été transcrits et c'est par le biais d'une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2012), dans une logique inductive modérée (Savoie-Zajc, 2004) et effectuée à l'aide du logiciel informatisé QSR *NVivo* 10, qu'ont été relevés les principaux thèmes d'analyse.

Les données ont été présentées dans le quatrième chapitre, selon la structure proposée par l'arbre thématique élaboré en cours d'analyse. Plus précisément, les quatre sections de ce chapitre ont permis de faire la lumière sur les parcours scolaires hétérogènes et non linéaires de ces femmes, leur rapport à la féminité et la masculinité, le processus de choix de carrière qu'elles ont connu oscillant entre la passion et diverses hésitations, leurs expériences quotidiennes, en faisant référence aux différents obstacles qu'elles rencontrent en cours de formation ainsi que leurs principales sources de soutien et leurs stratégies personnelles, finalement leurs perceptions quant au caractère masculin de leur domaine de formation et la place qu'y occupent ou devraient y occuper les femmes. Une analyse plus approfondie et une discussion de ces données ont été proposées au dernier chapitre en regard aux assises théoriques et conceptuelles adoptées, aux recherches antérieures portant sur la même problématique, ainsi que les apports particuliers qu'a permis la perspective originale adoptée dans le cadre de ce mémoire à la compréhension du phénomène.

Les résultats de recherche ont mis en lumière une certaine stagnation quant aux expériences vécues par les femmes tentant une intégration professionnelle dans un domaine traditionnellement masculin. En effet, les données obtenues auprès des sept femmes interrogées confirment plusieurs conclusions relevées des recherches antérieures, notamment en ce qui a trait au climat de classe. Toutefois, certaines nuances ont été apportées à ces interprétations antérieures, notamment au sujet de la présence d'une certaine résignation en termes de rapports sociaux de sexe qui s'avèrent encore inégaux

dans ce contexte : l'accès aux formations est possible pour tous, mais les femmes doivent toujours remédier à un écart les désavantageant face aux hommes. Même s'il est possible de le résorber, cet écart se révèle à toutes les étapes de leur insertion professionnelle : présent dès le processus de choix de carrière, elles considèrent qu'il l'est toujours une fois sur le marché du travail. Ainsi, comme elles demeurent peu nombreuses à choisir un parcours considéré atypique, et même si les difficultés vécues par ces femmes sont de moins en moins importantes, le fait subsiste qu'elles font figure de pionnières dans leur milieu respectif. En effet, même s'il est bienséant d'affirmer l'égalité formelle entre les hommes et les femmes, dans leur groupe et leur entourage, ces femmes sont encore considérées comme allant à l'encontre des normes. Ainsi, les discours et les réactions diffèrent, à une petite échelle, des discours ambiants.

Ainsi, la présente recherche a fait la lumière sur certains aspects de la perception des femmes se formant à un métier traditionnellement masculin, au niveau de la formation professionnelle, concernant leur expérience scolaire et le caractère stéréotypé de leur domaine d'études. Toutefois, cette recherche comporte certaines limites. Notamment, comme stipulé auparavant, la principale limite tient à la taille de son échantillon. Les sept entretiens de recherche ont permis d'illustrer une réalité, mais ce témoignage ne peut pas prétendre en établir les contours précis et immuables. Plus précisément, un échantillon plus grand aurait peut-être permis de détailler davantage certaines situations particulières, notamment celle des femmes ayant des responsabilités familiales, ou d'établir des comparaisons (selon l'âge, le taux de féminité du programme d'étude, etc.). Néanmoins, comme les données obtenues ont été comparées à celles divulguées dans différentes études antérieures, les interprétations avancées demeurent plausibles. De plus, l'objectif principal de cette recherche étant d'élaborer une description de certaines expériences, l'objectif d'établir des comparaisons ou celui d'identifier des « facteurs de risque » n'étaient pas recherchés. Toujours dans le but de diversifier l'échantillon et les expériences, il aurait été pertinent de faire appel à des femmes qui terminent leur formation, soit celles inscrites en deuxième année. Il est possible d'imaginer que les mois supplémentaires passés en formation, ainsi que les stages, apportent un éclairage différent sur le métier et le vécu

scolaire. Finalement, les femmes interrogées étant toutes en cours de formation, il s'avère impossible de connaître les perceptions de celles qui étaient inscrites aux mêmes formations, mais qui ont abandonné au cours de la première année. Ces dernières auraient pu confirmer si certaines difficultés ont nui à leur parcours scolaire et s'exprimer sur les causes de leur abandon scolaire ou leur « reconversion ». Cependant, malgré ces commentaires critiques, le présent mémoire confirme plusieurs données présentes dans différentes études antérieures, et la perspective adoptée en a précisé d'autres. Pour cette raison, la recherche effectuée peut prétendre à contribuer à une meilleure connaissance de la problématique à l'étude.

Dans le but de poursuivre la compréhension du phénomène, différentes pistes de recherche pourraient être envisagées. D'abord, comme souligné ci-haut, il s'avèrerait intéressant de consulter des femmes ayant abandonné leur formation. Il est lieu de se questionner sur les obstacles qu'elles ont rencontrés, sur leurs motivations et leurs sources de soutien. Cet aspect de la problématique n'a pas encore été beaucoup abordé par les recherches effectuées. Ainsi, plutôt que de se concentrer sur les raisons de la réussite de certaines, il serait pertinent de s'interroger sur les raisons d'abandon : connaissent-elles certaines difficultés particulières, leurs discours sont-ils habités de la même passion ? Un second aspect qui devra être approfondi concerne les perceptions des hommes, particulièrement les collègues de classe de ces femmes. Encore une fois, il s'agit d'une perspective peu adoptée dans les études recensées. Il serait notamment intéressant de savoir comment les hommes interprètent ce qui leur est reproché et s'ils expérimentent la même pression que leurs collègues féminines. En effet, ce qu'ils expriment pourrait servir à mieux interpréter les discours des femmes, en insistant sur les lieux communs et sur les points d'incompréhension.

Devant les constats qu'a permis de faire le présent mémoire, il est lieu de réfléchir aux actions qui peuvent être entreprises pour mieux soutenir les femmes qui se forment à des métiers traditionnellement masculins. Comme stipulé auparavant, les politiques ont été nombreuses au cours des dernières décennies afin d'ouvrir l'accès de certains domaines aux

femmes. Néanmoins, le poids du changement repose encore sur les épaules des femmes qui s'y investissent. La plupart des femmes sont conscientes qu'elles choisissent un parcours scolaire qui peut s'avérer difficile. Elles affirment d'ailleurs recevoir un soutien adéquat des intervenants scolaires et des enseignants lors de leur formation. Marie-Claude et Camille, tel que raconté en introduction, ont expérimenté une sympathie sincère de la part de leurs enseignants respectifs. Toutefois, ces derniers se retrouvent désarmés devant une telle situation. À la lumière des témoignages recueillis, l'information demeure primordiale pour que ces derniers puissent jouer leur rôle adéquatement : la connaissance de ce qui distingue l'expérience des hommes et des femmes est indispensable au rôle de modèle qui leur incombe. En effet, les données démontrent que les femmes ont un double mandat en formation : apprendre un métier et faire leur place, face à leurs collègues, la société en générale et parfois même leurs proches. Malgré tout, il s'agit d'une réalité distincte qui doit être connue, mais qui ne doit pas être mise à l'avant outre mesure, selon l'avis des femmes elles-mêmes. Les intervenants scolaires sont considérés comme des alliés potentiels, mais, comme souligné plus haut, les femmes se considèrent tout simplement être des femmes qui souhaitent et ont le droit de vivre d'une passion.

ANNEXES

ANNEXE I

CANEVAS D'ENTRETIEN

CONSIGNES POUR LES ENTREVUES

1. La chercheuse remet à la participante un **formulaire de consentement**, qu'elle lit avec elle, en mentionnant que les coordonnées d'une ressource externe pourront lui être communiquées si elle en ressent le besoin à la fin de l'entretien. L'interviewée doit accepter de signer deux copies du formulaire de consentement *avant* l'entretien. Une copie lui est remise et la chercheuse conserve l'autre copie.

2. La chercheuse précise à la participante que le but principal de cet entretien est qu'elle se raconte, qu'elle **raconte son histoire**, en abordant tout ce qui lui vient par la tête et en n'ayant pas peur de déborder du sujet : les anecdotes, exemples, sensations, impressions, opinions, sont toutes les bienvenues. En d'autres termes, la participante est invitée à se saisir de la maîtrise de l'entretien, la chercheuse veut qu'elle raconte ses expériences dans son programme d'études et tout ce qui peut y être lié.

3. La chercheuse **lance l'entretien avec la première question**. Trois thèmes devront être couverts par la participante au cours de l'entretien. Pour chaque thème, des questions sont proposées à titre indicatif en vue de lancer le récit. Il n'est pas nécessaire d'aborder les thèmes ou les questions dans l'ordre dans lequel ils apparaissent.

4. Immédiatement après l'entrevue, la chercheuse transfère le **fichier numérique** sur l'ordinateur un ordinateur sécurisé et une clé USB sécurisée, puis efface le fichier audio de l'enregistreuse.

Matériel nécessaire pour chaque entrevue :

- Deux formulaires de consentement ;
- Coordonnées d'une ressource d'aide ;
- Le schéma d'entrevue ;
- L'enregistreuse ;
- L'assurance que la batterie est suffisamment chargée et un pré-test audio...

GUIDE D'ENTRETIEN

Durée moyenne : 1 heure

Questions pour lancer l'entretien

- 1 Raisons de sa participation.
- 2 Âge
- 3 Situation familiale (célibataire, mariée, etc.)? Enfants? Si oui, combien?
- 4 Domaine d'études actuel? Depuis quand?
- 5 Demander de se décrire un peu (principales qualités, etc.)

THÈME I. Le parcours scolaire et les aspirations professionnelles

L'entretien sera divisé en trois grandes parties. Nous allons commencer avec un petit retour sur ton parcours scolaire et professionnel.

- 1 Parcours scolaire à partir du secondaire jusqu'à maintenant (école, programme, etc.).
 - ✓ Études secondaires terminées? Sinon, pourquoi?
 - ✓ Autres formations professionnelles?
 - ✓ Autre formation non traditionnelle?
- 2 Parcours professionnel (emploi, statut d'emploi, raison de l'arrêt de travail).
 - ✓ Domaine non traditionnel? Si oui, conditions de travail?
 - ✓ Travail actuel? Domaine?
- 3 Pourquoi la formation professionnelle?
 - ✓ Domaine ou formation professionnelle en premier choix?
- 4 Pourquoi ce choix d'orientation?
 - ✓ (campagnes publicitaires, famille, amis, enseignants, proximité géographique, liens entre le(s) programme(s) et le marché du travail)
 - ✓ Choix clair depuis longtemps?
 - ✓ Projets, rêves ou ambitions précis(es)?
 - ✓ Bon emploi?
 - ✓ Hésitations?
- 5 Encouragements de l'entourage? (famille, amis, conseillers d'orientation, etc.)
 - ✓ Une forme ou une autre de soutien? Lequel? Par qui?
 - ✓ Certaines personnes ont fait part d'inquiétudes ou de désaccords?
- 6 Certaines préoccupations personnelles? (rapports avec collègues de classe; conciliation études-famille; ressources financières; capacités physiques pour accomplir les tâches demandées)
- 7 Comment imaginais-tu ton quotidien?

THÈME II. Le quotidien dans une classe masculine

Nous allons changer de thème de discussion. Nous allons maintenant parler ensemble de ton quotidien dans une classe masculine.

- 8 Décrire la formation?
 - ✓ Aspects intéressants? Moins intéressants?
 - ✓ Qualités nécessaires pour suivre cette formation?
- 9 Premières semaines de formation?
 - ✓ Confiante? Stressée? Pourquoi?
- 10 Actuellement?
 - ✓ Changées depuis le début de la formation? Pourquoi?
 - ✓ Est-ce que tu crois que ça pourra encore changer?
- 11 Combien de femmes et d'hommes dans ta classe?
 - ✓ Pourquoi peu de femmes dans ce programme d'étude?
- 12 Le fait d'être une femme : un handicap?
 - ✓ Infrastructures et outils adaptés aux femmes? (toilettes, vestiaires, poids, etc.)
 - ✓ Caractéristiques nécessaires pour une femme? Même chose pour les hommes?
 - ✓ Présence de plus de femmes dans ce domaine apporterait des changements positifs? Négatifs? Pourquoi?
- 13 Se retrouver dans un milieu majoritairement masculin : comment ça se passe?
 - ✓ Aspects positifs? Négatifs?
 - ✓ Situation minoritaire dans un milieu majoritairement masculin : difficile? Si oui, en quoi?

- 14 Avant de commencer la formation, conscience de pénétrer dans une sphère traditionnellement masculine?
- ✓ Espérance d'y trouver des collègues féminines?
 - ✓ Certaines difficultés d'intégration attendues? Si oui, qui en avait parlé?
 - ✓ Aimerais qu'il y ait davantage de femmes dans la classe?
- 15 Décrire les rapports avec les collègues de classe?
- ✓ Hostilité ; paternalisme ; « mascotte »; égalité?
- 16 Confrontée à des gestes, paroles et/ou comportements qui ont dérangé, ont mis mal à l'aise ou ont été désagréables?
- ✓ Une forme ou une autre de violence (verbale, psychologique, physique, sexuelle)?
 - ✓ Si oui, à quel moment? Des témoins de ces événements?
 - ✓ Événements fréquents?
 - ✓ Surprise?
- 17 Si difficultés, principales stratégies?
- ✓ Interpeller intervenants scolaires?
 - ✓ Se confier à quelqu'un? Qui?
 - ✓ Confrontation?
 - ✓ Situations maintenant réglées? Sinon, que compte-t-elle faire?
- 18 Compte tenu du fait que les collègues sont majoritairement des garçons : amis majoritairement masculins ou féminins? Pourquoi?
- 19 En dehors de ta classe, côtoie-t-elle d'autres étudiantes à l'école?
- ✓ Si oui, qu'est-ce que ça apporte?
 - ✓ Étudiantes dans des formations non traditionnelles?
 - ✓ Si oui, parlent-elles de leur quotidien dans des classes masculines?

20 Relation avec les enseignants.

- ✓ Enseignants traitent différemment des autres élèves parce que femme? Bonne attitude à adopter?
- ✓ Certaines formes de violence ou d'exclusion de la part de tes enseignants?
- ✓ Commentaires quant au fait d'être une femme?
- ✓ Si difficultés dans l'intégration, en sont-ils conscients? Ont-ils réagi? Comment?
- ✓ Considère avoir eu assez de soutien?

21 Espérance de trouver un emploi facilement suite à la formation? Pourquoi?

- ✓ Le fait d'être une femme nuit-il?
- ✓ Informée des difficultés possibles sur le marché du travail? Si oui, par qui? Qu'ont-elles dit?

THÈME III. Les changements souhaités pour faciliter l'intégration des femmes

Nous allons changer de thème de discussion. Nous allons maintenant parler des changements que tu souhaiterais pour faciliter l'intégration des femmes aux formations professionnelles non traditionnelles.

22 Avec l'expérience, referait-elle le même choix?

23 Conseil à une femme qui souhaite étudier dans ce programme d'étude?

24 Caractéristiques nécessaires que doit avoir une femme qui souhaite étudier et/ou travailler dans un domaine traditionnellement masculin, en général?

25 Améliorations souhaitées dans ce programme d'étude pour privilégier la présence de femmes?

- ✓ Au niveau de la relation entre collègues de classe ;
- ✓ Au niveau de la relation avec les enseignants ;

- ✓ Au niveau de l'organisation générale de la formation ;
- ✓ Au niveau du centre de formation en général.

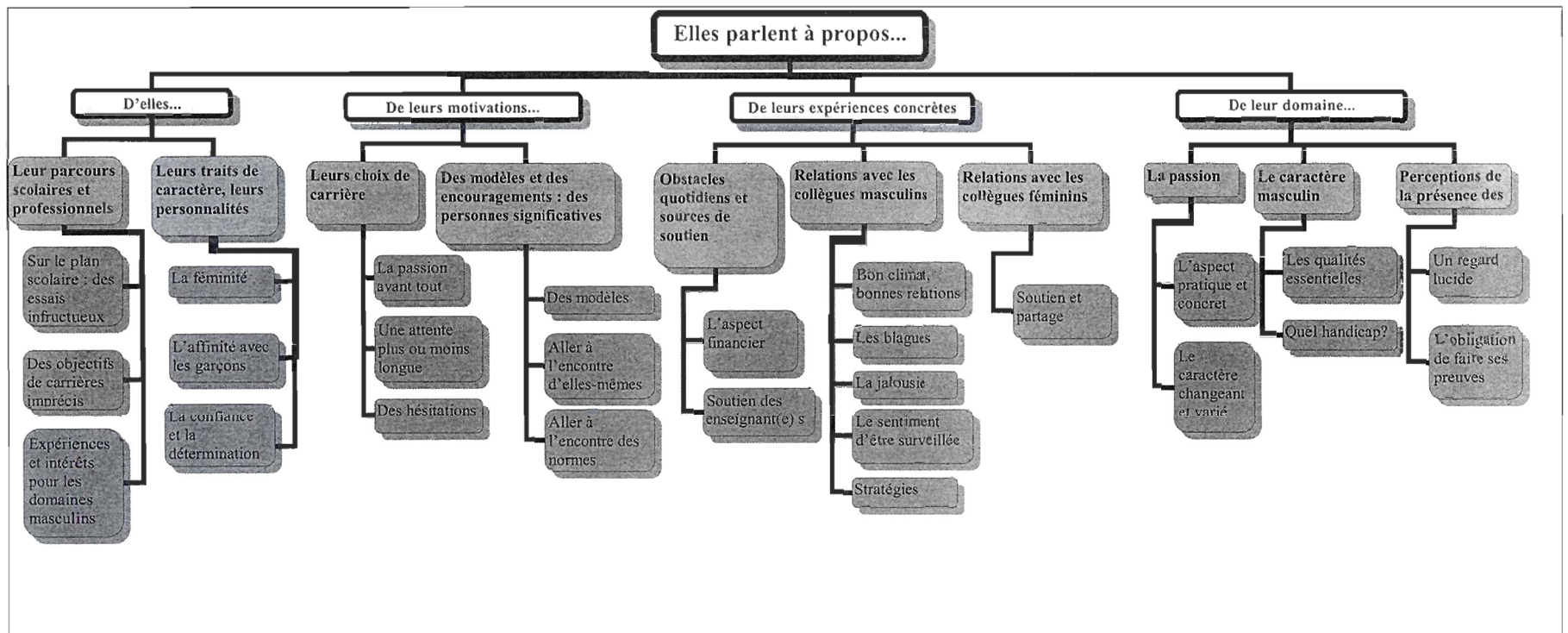
Conclusion

Est-ce que tu as d'autres commentaires ou des précisions à faire avant de conclure l'entretien?

Je te remercie pour ta participation.

ANNEXE II

ARBRE THÉMATIQUE



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ACKER, Sandra. 1994. *Gendered Education. Sociological Reflections on Women, Teaching and Feminism*. Buckingham : Open University Press, 193 p.
- ALONZO, Philippe, Michelle FERRAND et Helena HIRATA. 2003. « Sociologie. Entre éducation et marché, le sexe du travail aujourd'hui. Introduction. ». Dans *Le travail du genre. Les sciences sociales du travail à l'épreuve des différences de sexe*, sous la direction de Jacqueline Laufer, Catherine Marry et Margaret Maruani. pp. 117-122. Paris : La Découverte.
- BAJOIT, Guy. 2007. « Regard sociologique sur l'individualisme contemporain ». Dans *L'individu social. Autres réalités, autre sociologie ?*, sous la direction de Monique Hirschhorn et Guy Bajoit. pp. 247-277. Québec : Presses de l'Université Laval.
- BAJOIT, Guy. 2009. *Socio-analyse des raisons d'agir. Études sur la liberté du sujet et de l'acteur*. Québec : Presses de l'Université Laval. 342 p.
- BARRY, Francine. 1977. *Le travail des femmes au Québec : l'évolution de 1940 à 1970*. Montréal : Presses de l'Université du Québec. 80 p.
- BAUDELLOT, Christian et Roger ESTABLET. 1992. *Allez les filles!*. Paris : Seuil. 243 p.
- BAUDOUX, Claudine et Albert NOIRCENT. 1998. « Mobilité de sexe et réussite au collégial ». *Revue des sciences de l'éducation*, volume 24, numéro 2, pp. 355-378.
- BATT Marie. 2005. « Les femmes et les métiers masculins ». *Recherches et Éductions*. En ligne. Numéro 10. <<http://rechercheseducations.revues.org/index373.html>>. Consulté le 16 novembre 2012.
- BATTAGLIOLA, Françoise. 2001. « Le travail des femmes : une paradoxale émancipation ». *Cités*, volume 4, numéro 8, pp.75-85.
- BATTAGLIOLA, Françoise. 2008. *Histoire du travail des femmes*. 3^e édition. Paris : La Découverte. 121 p.

- BEAUD, Jean-Pierre. 2010. « L'échantillonnage ». Dans *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*, sous la direction de Benoît Gauthier. Pp. 251-283. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- BEAUREGARD, Micheline. 1994. *Le maintien des femmes dans les secteurs non traditionnels : de la théorie à la pratique*. Sainte-Foy (Québec) : Université Laval. 108 p.
- BECKER, Howard S. 1985. *Outsiders. Études de la sociologie de la déviance*. Paris : A.-M. Métailié. 247 p.
- BENNETT, Jayne F., Marilyn J. DAVIDSON et Andrew W. GALEAND. 1999. « Women in construction: a comparative investigation into the expectations and experiences of female and male construction undergraduates and employees ». *Women in management Review*, volume 14, numéro 7, pp. 273-292.
- BERTHELOT, Michèle et Nicole COQUATRIX. 1989. *Au-delà des mythes : les hauts et les bas des travailleuses non traditionnelles*. Québec : Coordination à la condition féminine, Ministère de l'Éducation. 96 p.
- BIRON, Joce-Lyne. 1994. « Initiatives pour promouvoir l'inscription des jeunes filles dans les métiers inhabituels ». Dans *Le maintien des femmes dans les secteurs « non traditionnels »*. De la théorie à la pratique, sous la direction de Monique Beauregard. pp. 63-77. Québec : Chaire d'étude sur la condition des femmes de l'Université Laval.
- BLAIS, Mireille et Stéphane MARTINEAU. 2006. « L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes ». *Recherches qualitative*. En ligne. Volume 26, numéro 2, pp. 1-18. < [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/edition_reguliere/numero26\(2\)/blais_et_martineau_final2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/edition_reguliere/numero26(2)/blais_et_martineau_final2.pdf) >. Consulté le 10 mai 2013.
- BLOOMER, Martin et Phil HODKINSON. 1999. *College Life : the Voice of the Learner*. Londres : Further Education Development Agency. 132 p.
- BONENFANT, Claire. 1994. « Les femmes dans les secteurs non traditionnels : portes ouvertes ou portes tournantes ». Dans *Le maintien des femmes dans les secteurs « non traditionnels »*. De la théorie à la pratique, sous la direction de Monique Beauregard. pp. 3-13. Québec : Chaire d'étude sur la condition des femmes de l'Université Laval.

- BOUCHARD, Pierrette. 2004. « Obstacles et réussites des filles à l'école : les filles méritent leurs succès ». Dans *Sisyphes.org*. En ligne. < <http://sisyphes.org/spip.php?article1288>>. Consulté le 7 novembre 2012.
- BOUCHARD, Pierrette, Isabelle BOILY et Marie-Claude PROULX. 2003. *La réussite scolaire comparée selon le sexe : catalyseur des discours masculinistes*. Ottawa : Condition féminine Canada, Gouvernement du Canada. 150 p.
- BOUDON, Raymond. 1973. *L'inégalité des chances : la mobilité dans les sociétés industrielles*. Paris : Armand Colin. 237 p.
- BOURDIEU, Pierre et Jean-Claude PASSERON. 1970. *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit. 279 p.
- BOURDIEU, Pierre. 1980. *Le sens pratique*. Paris : Éditions de Minuit, 475 p.
- BOURDIEU, Pierre. 1998. *La domination masculine*. Paris : Seuil. 142 p.
- BOURDON, Sylvain et Alica F. CLEAVER. 2000. « Le genre et le stéréotype du diplôme lors de l'insertion professionnelle ». *Revue des sciences de l'éducation*, volume 26, numéro 3, pp.677-700.
- BUJOLD, Charles et Marcelle GINGRAS. 2000. *Choix professionnel et développement de carrière. Théories et recherches*. 2^e édition. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur. 421 p.
- BUTLER, Judith. 2006. *Trouble dans le genre. Le féminisme et la subversion de l'identité*. Paris : La Découverte. 283 p.
- CACOUAULT-BITAUD, Marlaine. 2001. « La féminisation d'une profession est-elle le signe d'une baisse de prestige ? ». *Travail, genre et sociétés*, volume 1, numéro 5, pp. 91-115.
- CARPENTIER, Renée et Claire TURCOTTE. 1988. *Les filles et les formations non traditionnelles : de l'intérêt mais beaucoup d'obstacles. Étude de facteurs pouvant limiter l'accès des filles aux formations non traditionnelles*. Québec : Ministère de l'éducation. 93 p.
- CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS, Valérie. 2010. « Sens de l'expérience scolaire, socialisation différenciée et orientation vers la formation professionnelle initiale de niveau V ». Dans *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte. Expliquer les différences, penser l'égalité*, sous la direction de Véronique Rouyer, Sandrine Croity-Belz et Yves Prêteur. pp. 85-97. Toulouse : Éditions Érès.

- CENTRE DE FORMATION RIMOUSKI-NEIGETTE. 2013. *Effectifs étudiants pour l'année 2012-2013*. Communication personnelle.
- CHARLOT, Bernard. 1999. *Le rapport au savoir en milieu populaire : une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos. 390 p.
- CHEVRIER, Catherine et Diane-Gabrielle TREMBLAY. 2003. *Portrait actuel du marché du travail au Canada et au Québec : une analyse statistique en fonction du genre. Notes de recherche*. Note 2003-02. Montréal : Télé-Université. 52 p.
- CHICHA-PONTBRIAND, Marie-Thérèse. 1989. *Discrimination systémique : Fondement et méthodologie des programmes d'accès à l'égalité en emploi*. Cowansville : Les éditions Yvon Blais inc. 197 p.
- CHUSMIR, Leonard H. 1983. « Characteristics and Predictive Dimensions of Women Who Make Nontraditional Vocational Choice ». *The Personnel and Guidance Journal*, volume 62, numéro 1, pp. 43-47.
- CLOUTIER, Luc et Christiane LAMARRE. 2008. *La qualité de l'emploi au Québec. Développements conceptuels et création d'une typologie. État actuel de la réflexion*. Québec : Institut de la statistique du Québec. 48 p.
- COLLIN, Johanne. 1992. « Les femmes dans la profession pharmaceutique au Québec : rupture ou continuité ? ». *Recherches féministes*, volume 5, numéro 2, pp.31-56.
- COLLINI, Mariella et Lili GERMAIN. 2005. *Les femmes et le non traditionnel en formation et sur le marché du travail : état de la situation*, Rouyn-Noranda : Observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue. 44 p.
- COMBES, Danièle, Anne-Marie DAUNE-RICHARD et Anne-Marie DEVREUX. 2002. « Mais à quoi sert une épistémologie des rapports sociaux de sexe ? ». Dans *Sexe et genre. De la hiérarchie entre les sexes*, sous la direction de Marie-Claude Hurtig, Michèle Kail et Hélène Rouch. pp. 59-101. Paris : CNRS Éditions.
- CONSEIL DU STATUT DE LA FEMME. 2010. *Entre le rose et le bleu : stéréotypes sexuels et construction sociale du féminin et du masculin*. Québec : Gouvernement du Québec. 151 p.
- CONSEIL DU STATUT DE LA FEMME. 2012. *Les femmes et le Plan Nord : pour un développement nordique égalitaire*. Québec : Gouvernement du Québec. 74 p.
- COOL, Julie. 2010. *L'écart salarial entre les femmes et les hommes*. Publication 2010-30-F. Ottawa : Bibliothèque du Parlement, Gouvernement du Canada. 14 p.

- COUPPIÉ, Thomas et Dominique ÉPIPHANE. 2006. « La ségrégation des hommes et des femmes dans les métiers : entre héritage scolaire et construction sur le marché du travail ». *Formation Emploi*, numéro 93, pp.11-27.
- COUPPIÉ, Thomas et Dominique ÉPIPHANE. 2007. « Le chemin des femmes dans les métiers « masculins » ». Dans *Les jeunes et l'agencement des sexes*, sous la direction de Henri Eckert, Sylvia Faure et Patrick Cotelette. pp. 173-193. Paris : La Dispute.
- CROITY-BELZ, Sandrine, Brigitte ALMUDEVER, Véronique CAYADO et Nathalie LAPEYRE. 2010. « L'insertion des femmes dans les métiers dits masculins : trajectoires atypiques et transfert d'acquis d'expériences ». Dans *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte. Expliquer les différences, penser l'égalité*, sous la direction de Véronique Rouyer, Sandrine Croity-Belz et Yves Prêteur. pp.163-176. Toulouse : Éditions Érès.
- DAGENAIS, Huguette. 1987. « Méthodologie féministe et anthropologie : une alliance possible ». *Anthropologie et Sociétés*, volume 11, numéro 1, pp.19-44.
- DALLERA, Corinne et Véronique DUCRET. 2004. *Femmes en formation dans un métier d'homme. Résultats d'une recherche de terrain menée dans le canton de Vaud en 2002-2003 auprès d'un échantillon d'apprenantes*. Lausanne : Le Deuxième Observatoire. 51 p.
- DESCARRIES-BÉLANGER, Francine. 1980. *L'école rose... et les cols roses*. Montréal : Éditions coopératives Albert St-Martin. 128 p.
- DESCHENAUX, Frédéric. 2007. *Guide d'introduction au logiciel QSR NVivo 7*. Association pour la recherche qualitative. 32 p.
- DESCHENAUX, Frédéric. 2009. « L'influence du milieu social d'origine sur la qualification et l'insertion professionnelle de jeunes ». Dans *Enjeux et défis associés à la qualification*, sous la direction de Nadia Rousseau. pp. 101-119. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- DELPHY, Christine. 2002. « Penser le genre : quels problèmes ? ». Dans *Sexe et genre : de la hiérarchie entre les sexes*, sous la direction de Marie-Claude Hurtig, Michèle Kail et Hélène Rouch. pp.89-101. Paris : CNRS.
- DORAY, Pierre. 2010. « Autonomisation et professionnalisation de la formation professionnelle et technique au Québec ». Dans *Les jeunes au travail. Regards croisés France-Québec*, sous la direction de Christian Papinot et Mircea Vultur. pp. 153-182. Québec : Presses de l'Université Laval.

- DORAY, Pierre, Paul BÉLANGER et Lucia MASON. 2005. « Entre hier et demain : carrières et persévérance scolaire des adultes dans l'enseignement technique ». *Lien social et Politiques*, numéro 54, pp. 75-89.
- DORAY, Pierre, Pierre CHENARD, Claire DESCHÈNES, Claire FORTIER, Guy GIBEAU, Martine FOISY et Brigitte GEMME. 2006. *Les parcours scolaires en sciences et technologies au collégial. Notes de recherche*. Montréal : CIRST, Université du Québec à Montréal. 96 p.
- DORAY, Pierre, France PICARD, Claude TROTTIER et Amélie GROLEAU. 2009. *Les parcours éducatifs et scolaires : quelques balises conceptuelles*. Note de recherche 3. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire. 5 p.
- DORLIN, Elsa. 2008. *Sexe, genre et sexualités : introduction à la théorie féministe*. Paris : Presses Universitaires de France. 153 p.
- DUBAR, Claude. 1996. *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. 2^e édition. Paris : Armand Collin. 276 p.
- DUBET, François. 1994. *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil. 272 p.
- DUBET, François et Danilo MARTUCELLI. 1996. *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil. 361 p.
- DUFORT, Francine. 1992. « La théorie des interactions symboliques et les enjeux de l'entrée massive des femmes en médecine ». *Recherches féministes*, volume 5, numéro 2, pp. 57-78.
- DUFOUR, Andrée. 1997. *Histoire de l'éducation au Québec*. Montréal : Boréal. 123 p.
- DUGAS, Ninon. 2005. *Sortir des sentiers battus le cheminement de femmes qui optent pour un métier traditionnellement masculin. Rapport de recherche*. Québec : Ministère de l'Éducation. 67 p.
- DUMONT, Micheline. 1990. *L'instruction des filles au Québec (1639-1960)*. Brochure historique no 49. Ottawa : Société historique du Canada. 32 p.
- DUMONT, Micheline et COLLECTIF CLIO. 1992. *L'histoire des femmes au Québec depuis quatre siècles*. Montréal : Les Quinzes. 646 p.
- DUMONT, Micheline et Louise TOUPIN. 2003. *La pensée féministe au Québec*. Montréal : Remue-Ménage. 750 p.

- DURKHEIM, Émile. 2007. *Les règles de la méthode sociologique*. 13^e édition. Paris : Presses Universitaires de France. 149 p.
- DURU-BELLAT, Marie. 1990. *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux?*. Paris : L'Harmattan. 231 p.
- DURU-BELLAT, Marie. 2008. « La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire ? ». *Travail, genre et sociétés*, numéro 19, pp. 131-149.
- ECKERT, Henri. 2010. « Le cégep et la démocratisation de l'école au Québec, au regard des appartenances socioculturelles et de genre ». *Revue des sciences de l'éducation*, volume 36, numéro 1, pp. 149-168.
- ERICKSON, Frederick 1986. « Qualitative methods in research on teaching », dans *Handbook of research on teaching. A Project of the American Educational Research Association*, sous la direction de Merlin C. Wittrock. pp. 119-161. New York : MacMillan. 1037 p.
- FAUCHER, Jacynthe. 2004. *Relance sur la situation d'emploi des femmes qui se sont dirigées vers des métiers non traditionnels*. Saint-Hyacinthe : Direction régionale Emploi-Québec Montérégie. 40 p.
- FERRAND, Michèle, Françoise IMBERT et Catherine MARRY. 1999. *L'excellence scolaire : une affaire de famille. Le cas des normaliennes et normaliens scientifiques*. Paris : L'Harmattan. 210 p.
- FORTINO, Sabine. 1999. « De la ségrégation sexuelle des postes à la mixité au travail : étude d'un processus ». *Sociologie du travail*, volume 41, numéro 4, pp. 363-384.
- FORTINO, Sabine. 2002. *La mixité au travail*. Paris : La Dispute. 235 p.
- FOURNIER, Geneviève et Bruno BOURASSA. 2000. *Les 18 à 30 ans et le marché du travail. Quand la marge devient la norme*. Québec : Presses de l'Université Laval. 268 p.
- FRY, Hedy (prés.). 2010. *La main-d'œuvre de demain : pour une présence accrue des femmes dans les emplois non traditionnels*. Rapport du Comité permanent de la condition féminine. 40^e législature, 3^e session. Chambre des communes, Canada.
- GAGNÉ, Évelyn et Pierre POIRIER. 1990. *Le choix de carrière de la femme dans une perspective systémique*. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa. 133 p.

- GALLAND, Olivier. 2011. *Sociologie de la jeunesse*. Paris : Armand Colin. 250 p.
- GAUDET, Jeanne d'Arc. 2005. « Les femmes en éducation et en formation ». *Éducation et francophonie*, volume 33, numéro 1, pp. 1-5.
- GAUDET, Jeanne d'Arc, Donatille MUJAWAMARIYA et Claire LAPOINTE. 2010. « Les perceptions de conseillères et de conseillers en orientation face à leurs pratiques d'intervention en milieu scolaire : une analyse féministe ». *Revue des sciences de l'éducation*, volume 36, numéro 2, pp. 365-387.
- GAUTHIER, Benoît. 2010. *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*. Québec : Presses de l'Université du Québec. 767 p.
- GAUTHIER, Roberto. 2007. « Une démarche inductive, un choix qui s'impose dans les études sur le sens de l'expérience scolaire : l'exemple d'une recherche portant sur le rapport à l'institution scolaire en milieu autochtone ». *Recherches qualitatives*, volume 27, numéro 2, pp. 78-103.
- GEMME, Brigitte. 2002. « Orientations, représentations et projets de femmes étudiant en informatique ». *Recherches féministes*, volume 15, numéro 1, pp. 113-134.
- GIANETTONI, Lavinia. Pierre SIMON-VERMOT et Jacques-Antoine GAUTHIER. 2010. « Orientations professionnelles atypiques : transgression des normes de genre et effets identitaires ». *Revue française de pédagogie*, numéro 173, pp. 41-50.
- GIDDENS, Anthony. 2012. *La constitution de la société. Éléments de la théorie de la structuration*. 2^e édition française. Paris : Presses universitaires de France. 474 p.
- GOHIER, Christiane. 2004. « De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative ». *Recherches qualitatives*, volume 24, pp. 3-17.
- GOSSELIN, Lyne. 2007. *Étude exploratoire sur la perception des enseignant(e)s de l'intégration des femmes dans les formations professionnelles traditionnellement masculines*. Rapport d'activités de maîtrise. Université du Québec à Montréal. 162 p.
- GUICHARD-CLAUDIC, Yvonne, Danièle KERGOAT et Alain VILBROD. 2008. *L'inversion du genre. Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin... et réciproquement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes. 401 p.

- HAMEL, Jacques. 2000. « À propos de l'échantillon. De l'utilité de quelques mises au point ». *Recherches qualitatives*, volume 21, pp. 3-20.
- HARDING, Sandra G. 1986. *The science question in feminism*. Ithaca, N.Y. : Cornell University Press. 271 p.
- HASLANGER, Sally. 2001. « On Being Objective and Being Objectified ». Dans *A Mind of One's Own. Feminist Essays on Reason and Objectivity*, sous la direction de Louise M. Antony et Charlotte E. Witt. pp. 85-125. Boulder, San Francisco, Oxford : Westview Press.
- HÉBERT, Karine. 2004. « Carabines, poutchinettes, co-eds ou freshettes sont-elles des étudiantes? Les filles à l'Université McGill et à l'Université de Montréal (1900-1960) ». *Revue d'histoire de l'Amérique française*, volume 57, numéro 3, pp. 593-625.
- INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC. 2012. *Bulletin statistique régional. Édition 2012. Bas-St-Laurent*. Québec : Gouvernement du Québec. 34 p.
- JANOSZ, Michel et Marc LEBLANC. 1996. « Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire ». *Revue canadienne de Psycho-éducation*, volume 25, numéro 1, pp. 61-88.
- JEFFREY, Denis et Michel MAFFESOLI. 2005. *La sociologie compréhensive*. Québec : Presses de l'Université Laval. 160 p.
- KANTER, Rosabeth Moss. 1977. *Men and women of the Corporation*. New York : Basic Books. 348 p.
- KARSENTI, Thierry et Lorraine SAVOIE-ZAJC. 2004. *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Éditions du CRP. 316 p.
- KAUFMANN, Jean-Claude et François DE SINGLY. 1996. *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan. 126 p.
- KERGOAT, Danièle. 2000. « Division sexuelle du travail et rapports sociaux de sexe ». Dans *Dictionnaire critique du féminisme*, sous la direction de Helena Sumiko Hirata. pp. 35-44. Paris : Presses Universitaires de France.
- KUHN, Thomas S. 1983. *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion. 284 p.

- LAFLAMME, Claude. 1993. *La formation et l'insertion professionnelle. Enjeux dominants dans la société postindustrielle*. Sherbrooke : Éditions du CRP. 318 p.
- LAGRAVE, Rose-Marie. 1990. « Recherches féministes ou recherches sur les femmes ? ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, numéro 83, pp. 27-39.
- LAHIRE, Bernard. 2007. *L'esprit sociologique*. Paris : La Découverte. 435 p.
- LAPERRIÈRE, Anne. 1997. « Les critères de scientificité des méthodes qualitatives ». Dans *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, sous la direction de Jean Poupart, Jean-Pierre Deslauriers, Lionel-H. Groulx, Anne Lapierre et Robert Mayer. pp. 391-418. Montréal : Centre international de criminologie comparée, Université de Montréal.
- LAPIERRE, Jo. 1990. « The Academic Life of Canadian Coeds 1880-1900 ». *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation*, volume 2, numéro 2, pp. 225-245.
- LAUFER, Jacqueline, Catherine MARRY et Margaret MARUANI. 2003. *Le travail du genre. Les sciences sociales du travail à l'épreuve des différences de sexe*. Paris : La Découverte. 362 p.
- LASVERGNAS, Isabelle. 1988. « Contexte de socialisation primaire et choix d'une carrière scientifique chez les femmes ». *Recherches féministes*, volume 1, numéro 1, pp. 31-45.
- LEGAULT, Marie-Josée. 1999. « Des programmes volontaires d'accès à l'égalité, dix ans après ». *Recherches féministes*, volume 12, numéro 2, pp. 109-137.
- LEGAULT, Marie-Josée. 2001. *Rapport d'enquête sur l'intégration des femmes dans des secteurs d'emploi non traditionnellement féminins : Synthèse des facteurs locaux de succès et d'échec. Résultats finaux d'études de cas*. Montréal : Télé-Université. 71 p.
- LEGAULT, Marie-Josée. 2011. « La mixité en emploi au Québec... Dans l'angle mort chez les moins scolarisés ? ». *Revue multidisciplinaire sur l'emploi, le syndicalisme et le travail*, volume 6, numéro 1, pp. 20-58.
- LEMARCHANT, Clotilde. 2007. « La mixité inachevée. Garçons et filles minoritaire dans les filières techniques ». *Travail, genre et sociétés*, volume 2, numéro 18, pp. 47-64.

- LEMARCHANT, Clotilde. 2008. « Unique en son genre... Orientations atypiques de lycéens et lycéennes au sein de filières techniques ». Dans *L'inversion du genre. Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin... et réciproquement*, sous la direction de Yvonne Guichard-Claudic, Danièle Kergoat et Alain Vilbrod. pp. 57-69. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- LESSARD-HÉBERT, Michèle, Gabriel GOYETTE et Gérald BOUTIN. 1995. *La recherche qualitative. Fondements et pratiques*. Montréal : Éditions Nouvelles. 124 p.
- LINDSAY, Colin et Marcia ALMEY. 2006. *Femmes au Canada. Rapport statistique fondé sur le sexe*. Numéro 89-503-XIF au catalogue. Ottawa : Statistique Canada.
- MARRY, Catherine. 2004. *Les femmes ingénieurs : une révolution respectueuse*. Paris : Belin. 287 p.
- MARTEL, Françoise. 2009. *Perceptions des enseignants en formation professionnelle au sujet de la réussite et de l'échec scolaire des élèves*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski. 240 p.
- MARUANI, Margaret. 2003. *Travail et emploi des femmes*. Paris : La Découverte. 121 p.
- MATHIEU, Nicole-Claude. 1991. *L'anatomie politique. Catégorisations et idéologies du sexe*. Paris : Côté-femmes Éditions. 291 p.
- MAZALON, Élisabeth et Chantale BEAUCHER. 2002. *Les étudiantes dans les programmes non traditionnels : quelle problématique ?*. Gatineau : Commission scolaire des Portages de l'Outaouais. 103 p.
- MAZALON, Élisabeth et Chantale BEAUCHER. 2003. *Les étudiantes dans les programmes non traditionnels : quelle est la problématique au collégial ?*. Gatineau : Commission scolaire des Portages de l'Outaouais. 96 p.
- MAZALON, Élisabeth, Sylvain BOURDON et Pierre-Olivier BABIN. 2011. *Caractéristiques, milieux et habitudes de vie des élèves en formation professionnelle. Cohorte 2010-2011. Commission scolaire de la Beauce-Etchemin. Rapport final, Étape 2*. Sherbrooke : Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage, Université de Sherbrooke. 46 p.

- MCMULLEN, Kathryn, Jason GILMORE et Christel LEPETIT. 2010. « Les femmes dans les professions et les domaines d'études non traditionnels ». *Questions d'éducation*. En ligne. Volume 7, numéro 1. <<http://www.statcan.gc.ca/pub/81004x/2010001/article/11151-fra.htm>>. Consulté le 6 novembre 2010.
- MEAD, George Herbert. 1972. *Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago : University of Chicago Press. 401 p.
- MEAD, Margaret. 1935. *Sex and temperament in three primitive societies*. New York : Morrow.
- MEAD, Margaret. 2004. *Mœurs et sexualité en Océanie*. 6^e édition. Paris : Pocket. 606 p.
- MIEYAA, Yoan, Véronique ROUYER et Alexis LE BLANC. 2010. « Le point de vue du jeune enfant sur la socialisation de genre familiale et scolaire : l'émergence du rapport à l'école et de l'identité sexuée ». Dans *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte. Expliquer les différences, penser l'égalité*, sous la direction de Véronique Rouyer, Sandrine Croity-Belz et Yves Prêteur. pp. 63-71. Toulouse : Éditions Érès.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. 2009. *Chapeau les filles! Programmes de formation professionnelle et technique menant à l'exercice d'une profession ou d'un métier traditionnellement masculin*. En ligne. http://inforoutefpt.org/ensemble_dossiers_meq/metierstm/documents/listeMTM.pdf. Consulté le 20 novembre 2010.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. 2010a. *Filles, femmes et éducation*. En ligne. <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/conditionFeminine/index.aspx?emploi>. Consulté le 20 novembre 2010.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT 2010b. *Tout pour réussir*. En ligne. <<http://www.toutpouurreussir.com/fr/index.php>>. Consulté le 3 décembre 2010.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. 2010c. *Le top 50 des programmes de formation professionnelle et technique offrant les meilleures perspectives d'emploi, Ensemble du Québec, 2010*. En ligne. <http://www.inforoutefpt.org/top50/Top50_2010.pdf>. Consulté le 20 novembre 2010.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. 2010d. *La formation professionnelle et technique au Québec : un aperçu*. En ligne. <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/FPT_FC/Formation_professionnelle_technique/LaFPTAuQuebec_UnApercu_2010_f.pdf>. Consulté le 8 janvier 2013.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. 2011. *Prends ta place. Chapeau, les filles ! Excelle Science*. En ligne. <http://www.mels.gouv.qc.ca/chapeaulesfilles/>. Consulté le 4 juillet 2013.
- MILES, Matthew B et A. Michael HUBERMAN. 2003. *Analyse des données qualitatives*. 2^e édition. Paris : De Boeck. 626 p.
- NIZET, Jean. 2007. *La sociologie de Anthony Giddens*. Paris : La Découverte. 117 p.
- NOISEUX, Yanick. 2011. « Le travail atypique au Québec : les femmes au cœur de la dynamique de centrifugation de l'emploi. Notes de recherches ». *Revue Labour/Le Travail*, numéro 67, pp. 95-120.
- OAKLEY, Ann. 1972. *Sex, gender and society*. Londres : Temple Smith. 220 p.
- OLLAGNIER, Edmée. 2010. « La question du genre en formation des adultes ». *Savoirs*, numéro 22, pp. 11-52.
- OLLIVIER, Michèle et Manon TREMBLAY. 2000. *Questionnements féministes et méthodologie de la recherche*. Montréal : L'Harmattan. 256 p.
- PAILLÉ, Pierre. 1991. *Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive : un modèle et une illustration*. Communication présentée au 59^e congrès de l'Association Canadienne-Française pour l'Avancement des Sciences, Sherbrooke, Québec.
- PAILLÉ, Pierre et Alex MUCCHIELLI. 2012. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. 3^e édition. Paris : A. Colin.
- PAPINOT, Christian et Mircea VULTUR. 2010. *Les jeunesses au travail. Regards croisés France-Québec*. Québec : Presses de l'Université Laval. 336 p.
- PILON, Raymonde. 1993. *Analyse des modes de relations hommes/femmes dans les milieux « non traditionnels »*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal.

- PIRÈS, Alvaro. 1997a. « De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales ». *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, sous la direction de Jean Poupard, Jean-Pierre Deslauriers, Lionel-H. Groulx, Anne Lapierre et Robert Mayer. pp. 3-54. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- PIRÈS, Alvaro. 1997b. « Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique ». Dans *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, sous la direction de Jean Poupard, Jean-Pierre Deslauriers, Lionel-H. Groulx, Anne Lapierre et Robert Mayer pp. 113-169. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- PLANTE, Isabelle, Manon THÉORÊT et Olga Eizner FAVREAU. 2010. « Les stéréotypes de genre en mathématiques et en langues : recension critique en regard de la réussite scolaire ». *Revue des sciences de l'éducation*, volume 36, numéro 2, pp. 389-419.
- POUPART, Jean. 1997. « L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques ». Dans *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, sous la direction de Jean Poupard, Jean-Pierre Deslauriers, Lionel-H. Groulx, Anne Lapierre et Robert Mayer. pp. 198-237. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- POURTOIS, Jean-Pierre et Huguette DESMET. 1988. *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles, Liège : Pierre Mardaga Éditeur. 235 p.
- PRATTE, Lise. 2009. *L'accompagnement de l'élève féminine en stage de formation professionnelle dans un métier traditionnellement masculin*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Sherbrooke.
- REZSOHAZY, Rudolf. 1976. *Théorie et critique des faits sociaux. Construire le savoir dans les sciences sociales*. Bruxelles : Renaissance du Livre. 239 p.
- ROCHETTE, Maude, Lucie DESROCHERS et Francine LEPAGE. 1993. *L'équité en emploi pour les femmes*. Québec : Conseil du statut de la femme. 157 p.
- ROCHEX, Jean-Yves. 1995. *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*. Paris : Presses universitaires de France. 300 p.
- S.A. 2008. « Regards sur les paradigmes féministes en recherche ». *Recherches féministes*, volume 21, numéro 1, pp. 113-130.

- SAVOIE-ZAJC, Lorraine. 2004. « La recherche qualitative/interprétative en éducation ». Dans *La recherche en éducation : étapes et approches*, sous la direction de Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc. pp. 123-150. Sherbrooke : Éditions du CRP, Université de Sherbrooke.
- SAVOIE-ZAJC, Lorraine. 2010. « L'entrevue semi-dirigée ». Dans *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*, sous la direction de Benoît Gauthier. pp. 293-316. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- SCOTT, Joan. 1988. « Genre : une catégorie utile d'analyse historique ». Dans *Le Genre : un outil nécessaire*, sous la direction de Jeanne Bisilliat et Christine Verschuur. 2000. pp. 41-67. Paris : L'Harmattan, Cahier genre et développement.
- STATISTIQUE CANADA. 2012. *Perspective géographique. Recensement de 2011*. Produit n° 98-310-XWF2011004. Ottawa : Gouvernement du Canada. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/as-sa/fogs-spg/Facts-cma-fra.cfm?LANG=Fra&GK=CMA&GC=404>
- TAHON, Marie-Blanche. 2003. *Sociologie des rapports de sexe*. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa. 169 p.
- TREMBLAY, Diane-Gabrielle. 2004. « L'emploi des femmes et la division sexuelle du travail : évolution récente ». Dans *Travail et société : évolution et enjeux*, sous la direction de Diane-Gabrielle Tremblay. pp. 357-409. Québec : Télé-Université.
- TREMBLAY, Diane-Gabrielle. 2012. *Conciliation emploi-famille et temps sociaux*. 3^e édition. Québec : Presses de l'Université du Québec. 409 p.
- TREMBLAY, Diane-Gabrielle et Pierre DORAY. 2000. *Vers de nouveaux modes de formation professionnelle ? Rôle des acteurs et des collaborateurs*. Québec : Presses de l'Université du Québec. 278 p.
- TRUDEL, Louis, Claudine SIMARD et Nicolas VONARX. 2007. « La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire ? ». *Recherche qualitative*, Hors Série, numéro 5, pp. 38-45.
- VAN HAECHE, Anne. 2006. *L'école à l'épreuve de la sociologie : la sociologie de l'éducation et ses évolutions*. 3^e édition. Paris : De Boeck. 247 p.
- VEER, Brenda. 2004. *Le parcours des femmes de Laval dans les métiers traditionnellement masculins : du choix d'un métier jusqu'au maintien en emploi, l'expression des besoins à chaque relais*. Laval : Emploi-Québec. 30 p.

WERNER, Oswald et Mark G. SCHOEPFLE. 1987. *Systematic fieldwork. Foundations of ethnography and interviewing*. Newbury Park : Sage. 416 p.

YERGEAU, Éric. 2007. « La place des femmes dans les programmes de formation professionnelle ». *Vie pédagogique*. En ligne. Numéro 144 (Supplément électronique 2). http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/144/index.asp?page=dossiers_la. Consulté le 6 novembre 2010.

