Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention premier degré
Mémoire de recherche

Ma place d'enseignant masculin en école maternelle analysée grâce au cadre de l'apprentissage par problématisation.

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

Soutenu par :
Axel BARRA
Avec Gilles GRANDGUILLOTTE
Le 18 juin 2020

En présence de la commission de soutenance composée de :
Catherine DESSOULLES, directrice de mémoire
Agnès DELON, membre de la commission

Résumé

L'apprentissage par problématisation est un processus de travail proposé aux élèves lors duquel ils utilisent leurs représentations initiales d'un sujet pour créer un problème qu'ils résolvent eux-mêmes, notamment dans le but de construire un savoir permanent. La particularité de ce mémoire réside dans le fait que nous remplaçons les élèves. Étant deux étudiants stagiaires nous avons commencé à nous questionner sur la place de l'enseignant masculin en école maternelle suite à une situation de malaise ressenti pendant un passage aux toilettes avec les élèves. Effectivement, nous avons remarqué qu'il est parfois délicat de faire face à certaines situations particulières impliquant des élèves lorsqu'on est un enseignant homme et nous souhaitions comprendre pourquoi il en est ainsi.

Il a donc été question d'adapter la méthode de problématisation à notre propre travail de recherche. Les représentations initiales sont ici les premières questions et réflexions que nous avons exprimées à ce sujet, suite au premier passage aux toilettes avec notre classe de Petites Sections. C'est à partir de ces représentations initiales que le problème est construit. La problématique que nous avons élaborée est donc la suivante : Peut-on transposer le travail de C. Orange sur l'apprentissage par problématisation à notre questionnement d'étudiants stagiaires sur la place de l'enseignant masculin à l'école maternelle ?

Deux hypothèses de recherche se sont également dégagées. La première est l'idée que cette adaptation de l'apprentissage par problématisation à notre situation nous permettrait d'obtenir grâce à la recherche, des connaissances et compétences, essentielles à notre posture professionnelle. La seconde est que ce cadre théorique nous donne la possibilité de découvrir et comprendre comment les enseignants masculins (et les hommes en général) à l'école maternelle sont considérés et pourquoi. Cela encore une fois afin de développer notre posture professionnelle mais aussi pour nous préparer de la meilleure des manières à une éventuelle affectation en école maternelle.

Afin de vérifier efficacement la légitimité de notre questionnement et de répondre à la problématique, nous avons récolté puis analysé de données à travers des recueils différents, tous les trois abordant le thème de « l'enseignant masculin en école maternelle » : un débat en compagnie de deux professionnels de l'éducation en école maternelle, un questionnaire à destination d'enseignant(e)s et futur(e)s enseignant(e)s et des documents historiques et statistiques. Une analyse approfondie de nos récoltes nous a alors permis de mesurer tout l'enjeu de notre questionnement. C'est-à-dire que malgré les limites de méthodologie et de mise en place de notre cadre, ainsi que l'envergure d'un tel sujet, nous avons réussi à définir des nécessités et

des contraintes qui permettent d'avoir une meilleure idée de la posture professionnelle à adopter en tant qu'enseignant à l'école maternelle.

Abstract

Problem-based learning is a work process offered to pupils during which they use their initial representations of a subject to create a problem that they solve themselves, especially to build a permanent knowledge. This dissertation's particularity can be found in the way we replace the pupils. Being two male trainee teachers, we started questioning ourselves about the place of male teachers in kindergarten, following an uneasy situation while taking the class to the toilet. Indeed, we noticed that it could be complicated sometimes to face certain particular situations involving pupils when you are a male teacher and we wanted to understand why it is like that.

Therefore, it was a matter of adjusting the problem-based method to our own research work. The initial representations are in our case the very first questions and thoughts that we have expressed thereupon, right after our first time taking the first year of preschool class to the toilet. It is from those initial representations that the problem is built. Thus, the issue that we have produced is the following: Can we transpose C. Orange's work on the problem-based learning to our own male trainee teacher questioning about the place of male teachers in kindergarten?

Two research theories came clear to us. The first one is that this transposition of the problem-based learning to our situation would allow us to gain (thanks to the research) knowledge and skill, which are essential to our professional position. The second one is that this theoretical framework gives us the possibility to discover and understand how the male teachers (and men in general) in kindergarten, are considered and why. This once again to help us develop our professional position but also to prepare us in the best way to an eventual assignment in kindergarten.

In order to verify efficiently our investigation's legitimacy and to answer to our issue, we have collected data through different media, all three of them addressing the "male teachers in kindergarten" topic: a debate with two professionals in kindergarten education, a questionnaire for teachers and students (male and female) and historical and statistical documents. An in-depth analysis of our collection allowed us to measure our issue's concern. In other words, despite the method and our adjustment limits, as well as the stature of such a topic, we have managed to define necessities and obligations that allow people to have a better view of the professional position to adopt as a male teacher in kindergarten.

Sommaire du mémoire

Sommaire p. 4

Remerciements p. 6

Introduction p. 7

I. La naissance du projet p. 9

II. Le cadre de la problématisation par C.ORANGE p. 11

2.1. Pourquoi cette méthode ? p. 11

2.2. Les objectifs de l'apprentissage par problématisation p. 13

2.3. La récolte des représentations initiales des élèves p. 14

2.4. Registres et émergence de nécessités et de contraintes p. 16

2.5. Mise en tension des registres p. 17

2.6. Construction de savoirs apodictiques p. 19

2.7. Ce qu'il faut retenir p. 20

III. Problématique de recherche p. 21

IV. Méthodologie de la recherche p. 22

4.1. La problématisation au service de la recherche p. 22

4.2. Méthodologie de recueil de données p. 25

4.3. Méthodologie d'analyse de données p. 27

4.4. Avantages et limites de la mise en place de la méthodologie p. 29

V. Travaux de recherche et démarche analytique p. 30

5.1. Mise en place du débat p. 30

5.2. Analyse du tapuscrit p. 31

5.2.1. Espace des contraintes p. 31

Sommaire du mémoire

5.2.2. Structure argumentative p. 37

5.2.3. Analyse de la prise de parole p. 53

5.3. Recueil de données statistiques et historiques p. 55

5.3.1. L'école maternelle p. 55

5.3.2. Les textes officiels p. 56

5.3.3. Le métier d'enseignant à l'école maternelle p. 60

5.3.4. Pédophilie et violences sexuelles p. 64

5.4. Questionnaire de recherche p. 67

5.5. Réflexion post-analyse p. 80

VI. Notre apprentissage par problématisation p. 82

6.1. Représentations et problématisation p. 82

6.2. Hypothèses, contraintes et nécessités p. 83

6.3. Recherche et expérimentation p. 85

6.4. Les savoirs apodictiques acquis p. 86

6.5. Les zones d'ombres restantes p. 87

6.6. Les limites et bienfaits du cadre p. 88

Conclusion p. 90

Ouverture p. 91

Bibliographie p. 93

Annexes p. 98

Remerciements

Nous tenons tout d'abord à remercier Mme Catherine DESSOULLES, notre directrice de mémoire, pour son accompagnement, son soutien et ses idées qui nous ont porté tout au long de l'année vers la réalisation de ce mémoire.

Ensuite nous voudrions remercier Julien GARNIER et Steve WINTER qui ont accepté de participer à notre débat et de partager leur expérience et leur avis et ainsi faire partie intégrante de notre projet.

Nous souhaitons également remercier les autres formateurs de l'INSPE qui ont participé à l'accompagnement de notre projet (Mme TRASSART, Mme LAMARGOT, Mme BODINEAU, Mme PRINCEN)

Il est également important pour nous de remercier pour toute cette année de formation notre MAT Sandrine DE CARA et tout le personnel de l'école Leonard de Vinci au Mans.

Puis nous remercions les formateurs, étudiants et PEMF du module « *Se professionnaliser par la recherche* » pour leurs divers avis pour nous faire avancer sur ce projet.

Nous devons également remercier les secrétaires de l'INSPE du Mans Mme PRINCE et Mme LEGOUALLEC pour les informations fournies et la transmission de notre questionnaire

Nous remercions Mr Pierre Yves GINET, photojournaliste et corédacteur en chef du magazine Femmes ici et ailleurs, pour son avis sur le sujet ainsi que le conseil de références et auteurs lors de l'après-conférence sur les femmes dans l'information.

Également nous remercions Sylvain BOISSINOT, gestionnaire du CRD de l'INSPE du Mans, pour le partage de son avis sur la question et le conseil d'ouvrages sur l'égalité filles-garçons.

Enfin nous voulons remercier particulièrement tout notre entourage (nos familles et amis) pour leur soutien, avis, conseils et aides diverses et variées.

Introduction

Mon binôme Gilles GRANDGUILLOTTE et moi-même sommes deux étudiants souhaitant valider cette année notre Master MEEF[1]. Depuis l'an dernier, nous avons effectué plusieurs travaux de groupe ensemble et c'est donc dans ce contexte que nous avons décidé d'effectuer le stage filé de M2 ensemble, en classe de Petite Section à l'école Léonard de Vinci, au Mans. Partageant une même vision de la professionnalisation, nous sommes donc amenés à nous questionner régulièrement. Nous avons pu constater différents faits et interrogé bon nombre de personnes en plus de nous-mêmes. Jusqu'à notre place même au sein d'une école maternelle en tant qu'enseignant masculin. Nous vous expliquerons un peu plus tard comment est née précisément cette idée, au cours de notre vécu commun et individuel. Il faut savoir que notre association en tant que binôme provient de discussions et de notre questionnement identique quant à notre place. De plus, cela nous semble extrêmement pertinent de pouvoir nous analyser l'un l'autre, et d'aider l'autre à s'analyser par rapport aux enseignantes que nous côtoyons de manière hebdomadaire. Ce mémoire traitera donc de l'homme en tant qu'enseignant et de la comparaison avec les enseignantes, que l'on rencontre bien plus souvent à l'école maternelle que les hommes.

Le fait d'être actuellement en formation pour devenir enseignant du premier degré à l'INSPE[2] du Mans, fait de ce mémoire de recherche en quelque sorte l'apogée du Master MEEF. Durant cette formation, nous apprenons à devenir des enseignants missionnés de l'Etat avec tous les enjeux que cela représente. En septembre 2018, à la première question que l'on m'a posée sur ce qu'est un enseignant, j'ai répondu par des qualités nécessaires qui serait la gentillesse, la bienveillance, l'autorité (charismatique) et une capacité d'adaptation et de variation des modalités proposées. Aujourd'hui, bien qu'ayant largement étoffé ma vision de ce que doit être l'enseignant « modèle » selon moi, je suis toujours en accord avec mes convictions antérieures sur les qualités nécessaires à la pratique d'un enseignement de qualité. Au cours de notre formation, l'un des objectifs en continu est notre professionnalisation. Bien qu'arrivant au bout de ma formation, j'estime poursuivre ce processus de professionnalisation qui je pense dure tout au long d'une carrière. C'est d'ailleurs pour cette raison que ce mémoire de recherche voit le jour dans un premier temps. Car chercher à s'améliorer en tant que professionnel, c'est aussi se

1. Le master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF) est un diplôme national délivré par les universités.

2. Institut national supérieur du professorat et de l'éducation. Composante d'une université, qui met en œuvre la formation des enseignants du primaire et du secondaire et des conseillers principaux d'éducation.

remettre en question et questionner à la fois sa propre pratique et tout le système éducatif, ainsi que la société qui nous entoure, pour s'y adapter.

Le fait même de se questionner vient justifier, comme nous l'expliquerons un peu plus tard, le cadre théorique de recherche dans lequel nous avons choisi de travailler notre mémoire : l'apprentissage par problématisation.

Ainsi est né le sujet de ce mémoire de recherche :

Ma place d'enseignant masculin en école maternelle analysée grâce au cadre de l'apprentissage par problématisation.

L'idée est donc de sortir des sentiers battus avec ce mémoire en binôme traitant un sujet presque sociétal dans le but de nous professionnaliser, et en utilisant un cadre d'analyse que nous appliquerons à nous-mêmes en tant qu'enseignants en formation au lieu de l'appliquer aux élèves. Nous expliquerons plus précisément ce cadre un peu plus bas.

Le mot « Maternelle » provient du latin *mater*, qui signifie mère, dont voici l'étymologie : « Qui est propre, naturel à la mère ». De plus, il y a 15,2% d'hommes enseignants dans le 1er degré en 2018-2019, et moins d'1 % d'hommes ATSEM[3] en France. Ces statistiques méritent d'être approfondies pour en rechercher une explication. C'est pourquoi la légitimité de la présence de l'enseignant masculin en maternelle est discutable, étant clairement un métier à vocation féminine par le nom de son instance.

Afin de parvenir à traiter ce sujet, nous allons tout d'abord expliciter le cheminement intellectuel que nous avons suivi pour arriver à notre problématique de recherche. Puis nous expliciterons ce qu'est l'apprentissage par problématisation, ainsi que sa mise en pratique. Ensuite nous expliquerons comment nous allons utiliser ce cadre d'analyse pour traiter notre problématique. Une fois ce contexte posé, nous pourrons entrer dans la méthodologie avec le tapuscrit d'un débat que nous avons mené. En nous basant sur nos analyses et nos hypothèses, nous poursuivrons la recherche avec des données statistiques et historiques que nous avons pu récolter pour mieux accéder aux savoirs apodictiques et assertoriques de ce sujet. Nous utiliserons également l'analyse d'un questionnaire que nous avons réalisé et diffusé. Nous vous livrerons ensuite un troisième axe de recherche autour de la transformation éventuelle de nos représentations suite aux

3. Agents Territoriaux Spécialisés des Écoles Maternelles. L'ATSEM a pour rôle de seconder l'enseignant d'une classe de maternelle tant sur le plan matériel qu'éducatif.

résultats précédents, dans le cadre de l'apprentissage par problématisation. Enfin, nous ferons le point sur l'intérêt de ce mémoire pour notre professionnalisation.

I. La naissance du projet

Tout d'abord rappelons que nous sommes deux stagiaires enseignants en école maternelle. Au début du stage de M2, Gilles s'est retrouvé dubitatif devant une situation qui lui a posé problème : c'est la première fois qu'il s'est retrouvé devant des élèves de Petites Sections au moment du passage aux toilettes. Un moment où tous les élèves sont ensemble dans des toilettes collectives, pantalons et culottes baissés, et avec parfois le besoin d'aide d'un adulte. Il s'est retrouvé bloqué par de nombreuses questions qui ont émergé progressivement de la manière suivante :

- Ai-je le droit d'entrer aux toilettes avec eux ?

- Dois-je aider les élèves qui le demandent ?

- Ai-je le droit du point de vue légal en tant que stagiaire ?

- Puis en tant qu'enseignant face à ses élèves ?

- Puis en tant qu'homme face à des enfants ?

- Que va t'on penser de moi si j'aide un élève à enlever sa culotte ?

Ou même dans les tâches hygiéniques ?

- Que vont penser les parents si l'élève raconte que je l'ai aidé aux toilettes ?

- En tant qu'homme dois-je aider seulement les garçons ? Ou pas du tout ?

- Pourquoi est-ce que j'éprouve un sentiment de malaise ?

- Pourquoi la maîtresse et l'ATSEM ne semblent pas ressentir ce malaise que je ressens ?

- L'enseignant masculin a-t-il les mêmes droits et devoirs professionnels que les enseignantes à l'école maternelle ?

- Qu'est ce qui me rend différent en tant qu'homme dans une école maternelle ?

- Est-ce qu'on a raison de se poser ces questions ?

- L'homme a-t-il bien sa place à l'école maternelle ?

- Quelle est la place de l'enseignant masculin à l'école maternelle ?

Voici donc le questionnement auquel nous avons fait face, et auquel nous avons fait participer d'autres personnes au cours du temps. Au sein de l'INSPE notre questionnement au fur et à mesure de l'année a été suivi notamment par Catherine DESSOULLES[4] et d'autres se sont intéressés à notre sujet et nous ont aidés à l'approfondir. On retiendra donc dans un premier temps cette dernière question comme notre question de recherche initiale.

Il est donc évident que nous faisons face à un problème. Or faire face à un problème implique la résolution de celui-ci. Ce qui nous place dans une situation d'apprentissage, dans laquelle nous devons envisager une méthode pour traiter ce sujet. Nous partons donc du principe que dans ce mémoire on s'applique à nous-mêmes des procédés qui s'appliquent normalement à des élèves. Cependant, la résolution d'un problème pour des élèves signifie s'appuyer sur des acquis et des connaissances pour résoudre un problème donné. Nous envisageons d'utiliser la méthode de l'apprentissage par problématisation qui permet d'étudier et modifier des représentations initiales pour acquérir des connaissances et savoirs. Et cela en construisant le problème pour mieux en définir les enjeux et exploiter des hypothèses.

Le choix du cadre d'analyse de la problématisation nous semble donc plus adapté à notre sujet et vient donc justifier notre problématique. De plus, nous avons remarqué que cette méthode s'applique normalement auprès des élèves, particulièrement en sciences et d'autres cas concrets. Ainsi le choix de ce cadre et de cette problématique présente un second intérêt qui est de vérifier si cette méthode que nous affectionnons peut réellement nous permettre de conceptualiser et problématiser un thème plus abstrait (et ne concernant pas les élèves) comme la place de l'enseignant masculin à l'école maternelle.

4. Formatrice en mathématiques à l'INSPE du Mans et directrice de mémoires sur le cadre théorique de l'apprentissage par problématisation

II. Le cadre de la problématisation par C.ORANGE

1. Pourquoi cette méthode ?

Dans le cadre de la professionnalisation, le travail par la recherche permet l'ouverture d'esprit et la remise en question permanente de ses idées dans le but de devenir un meilleur professionnel. Être ouvert d'esprit signifie aussi laisser place au doute face à toutes nouvelles idées. Ainsi l'apprentissage par problématisation est un concept qui fut novateur car c'est une méthode pédagogique qui se différencie de l'enseignement classique par plusieurs aspects comme nous allons le voir ci-dessous. La problématisation est un cadre d'analyse, initialement appliqué en sciences, visant à apporter une méthode d'enseignement. L'apprentissage par problématisation est une méthode différente de la méthode classique de résolution de problèmes, aussi appelée démarche d'investigation. Nous pouvons résumé cette dernière par le sigle OPHERIC[5], qui désigne la succession d'étapes du modèle idéalisé et qui signifie Observation, Problématique, Hypothèse, Expérience, Résultats, Interprétation, Conclusion.

Pour justifier le choix du cadre de l'apprentissage par problématisation, il nous semble nécessaire d'expliquer pourquoi ce cadre nous semble plus judicieux pour notre recherche que la démarche d'investigation.

Pour cela nous allons maintenant utiliser le travail de Christian ORANGE[6] et particulièrement l'un de ses articles intitulé « Situations forcées, recherches didactiques et développement du métier d'enseignant. »

L'intérêt pour nous de cet article est que C. ORANGE y démontre pourquoi, selon lui, la méthode classique n'est pas optimale pour construire un savoir ancré sur le long terme chez les élèves. Il réexplique donc la méthode de la résolution de problème en donnant ses contre-arguments.

5. La succession d'étapes apparaît pour le première fois en 1975 dans un ouvrage coordonné par Victor HOST et Jean-Louis MARTINAND. Le sigle apparaît pour la première fois en 1976 dans la thèse du didacticien André GIORDAN.

Victor HOST (1914-1998) était professeur agrégé de sciences naturelles. - Créateur et directeur de l'unité de recherche sur la didactique des sciences expérimentales à l'INRP (1969-1979)

Jean-Louis MARTINAND est un chercheur français en sciences de l'éducation, professeur des universités. Il a travaillé sur des questions de didactique curriculaire et de modélisation dans l'enseignement et l'apprentissage des sciences. Fondateur du LIREST (*Laboratoire interuniversitaire de recherche en éducation scientifique et technologique)*

André GIORDAN est agrégé de biologie, d'abord spécialiste de la physiologie des régulations puis de la didactique et de l'épistémologie des sciences. Il a été Professeur à l'Université de Genève où il a fondé le Laboratoire de didactique et d'épistémologie des sciences (LDES).

6. Enseignant chercheur en didactique des sciences (biologie et géologie) à l'université de Nantes, IUFM Directeur adjoint (recherche, formation de formateurs, politique scientifique).

On s'intéresse donc surtout à la première partie de cet article où il explique justement le modèle classique, qu'il appelle « Méthode de l'ingénierie didactique », avant de le remettre en question comme nous venons de l'évoquer. Il explique que ce modèle se caractérise par les créations de séquences pédagogiques faites par les chercheurs et didacticiens et sont basées sur une analyse « a priori », c'est-à-dire basées sur des connaissances déjà disponibles, mais qui ne prennent pas en compte la classe et les élèves. A la suite de quoi les enseignants mettent en place ces séquences dans leur classe, et il n'y aurait donc selon lui pas de liberté pédagogique. Il déplore le fait qu'en cas d'échec, c'est la faute de l'enseignant alors que la séquence n'a pas vraiment été créée par lui. Pour reprendre l'article, il est dit que les séquences préparées a priori par des chercheurs présentent « un déroulement semblable à celui des années précédentes » et donc qu'il n'y a pas vraiment d'adaptation aux élèves et à leur niveau. Les enseignants préfèrent reproduire un schéma déjà pensé et qui est réfléchi par des chercheurs et didacticiens. Et c'est là que l'on peut contrarier le processus d'apprentissage de certains élèves car « si on est sur le pôle de la production de situations d'enseignements contrôlées, il apparaît qu'elles échappent en partie aux prédictions théoriques. ». Il y a un vrai risque que la méthode ne fonctionne pas sur certains élèves et que l'enseignant ne sache pas comment réagir pour les aider.

Dans la suite de l'article, il met en lumière ses propos en donnant des aspects plus concrets. Il explique ce que sont les « Situations forcées[7] » avant d'en donner des exemples. Sans avoir besoin de détailler le reste de cet article, on se rend compte à la lecture de celui-ci que le travail de ORANGE est assez convaincant et ses arguments difficilement contestables.

Enfin et surtout, de la même façon que la « Méthode de l'ingénierie didactique », la démarche d'investigation se base essentiellement sur des connaissances déjà disponibles et les déductions que l'on peut faire de celles-ci. En passant d'une application sur les élèves à une application sur nous-mêmes, c'est sur ce point que cette méthode ne coïncide pas pour traiter le problème que nous nous posons pour ce mémoire. A l'inverse, le cadre de la problématisation nous semble plus judicieux pour tenter d'exploiter ce problème. Mais pour cela, il a d'abord fallu comprendre ce cadre avant de rechercher comment l'exploiter à bon escient.

7. Les situations forcées sont des situations d'enseignement construites au sein d'un groupe de recherche comportant des chercheurs en didactique et des enseignants engagés dans une formation par la recherche, dont l'enseignant de la classe. (Définition de l'article : *ETUDE DES SITUATIONS«FORCEES»: QUELLES METHODES POUR LES RECHERCHES DIDACTIQUES S'APPUYANT FORTEMENT SUR LES PRODUCTIONS DES ELEVES ET DE LA CLASSE? /* Par Christian ORANGE)

2. Les objectifs de l'apprentissage par problématisation

Pour faire écho à ce que nous venons de dire précédemment, ORANGE a aussi écrit que « La notion de problématisation est utilisée dans de nombreux domaines de savoirs ou d'activités. Rien ne semble permettre de penser qu'il s'agit à chaque fois du même concept ou que le processus présente les mêmes caractéristiques. » (*Problématisation, savoirs et apprentissages en sciences. C. ORANGE)*. Cette idée démontre tout l'intérêt de faire de la problématisation un cadre de recherche.

Tout d'abord, qu'est ce que la problématisation ? La problématisation est un concept qui consiste en un « travail à effectuer en vue de construire des problèmes » d'après la fiche *Méthodologie de la problématisation.* Là où la méthode classique s'appuie sur la résolution de problèmes grâce aux apprentissages apportés par l'enseignant, problématiser est une méthode qui s'appuie sur le problème en lui-même et non sur les apprentissages qui permettent de le résoudre. C'est-à-dire qu'il s'agit de construire le problème pour en mesurer l'enjeu et pouvoir proposer des solutions possibles grâce à des déductions.

Cette méthode, qui peut donc paraître moins conventionnelle à première vue, nécessite une étude particulière des travaux de ses principaux penseurs comme C. ORANGE et Michel FABRE[8].

Ces chercheurs se basent sur les activités scientifiques et sur le fait de comprendre et d'apprendre aux élèves des concepts scientifiques en construisant des problèmes sur ces concepts. « L'activité scientifique s'intéresse avant tout à des problèmes explicatifs, c'est-à-dire à des problèmes qui visent à expliquer des faits. » (*Problématisation, savoirs et apprentissages en sciences. C. ORANGE).* La problématisation réside donc en cette construction de problèmes pour qu'ils soient mieux compris et analysés par les élèves.

8. Professeur d'université en sciences de l'éducation, Michel Fabre conduit des recherches d'ordre philosophique sur l'éducation dans la post-modernité , la formation et l'épistémologie des savoirs scolaires. . Directeur du Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN)

3. La récolte des représentations initiales des élèves

Avant de pouvoir leur faire construire des problèmes, il est d'abord nécessaire de se baser exclusivement sur les élèves. Ainsi, cette méthode est basée d'abord sur les représentations des élèves. Ces représentations que l'on va chercher à anticiper et à comprendre peuvent être schématisées de la manière suivante :

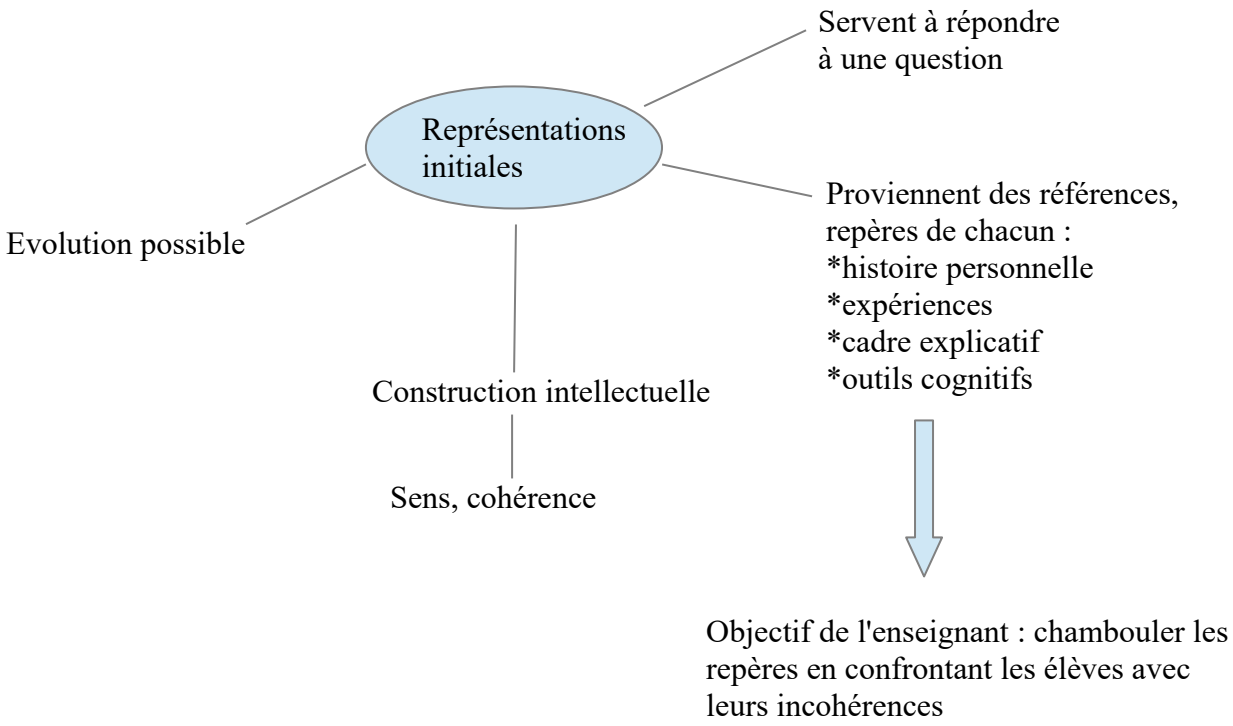


Figure 1 : Schéma personnel, provenant d'un cours de « Professionnalisation par la recherche »

Ce schéma montre toutes les facettes des représentations initiales. Chacun a ses représentations initiales qui lui sont propres. Celles-ci se diversifient en fonction du vécu, qui est différent selon chaque individu (repères de chacun, histoire et expériences personnelles…). Les représentations peuvent évoluer. Elles ne sont pas fixes, bien au contraire, elles dynamisent la construction individuelle et étayent les différentes questions auxquelles un individu peut faire face. Concrètement, en classe il s'agit de toutes les idées émanant des élèves selon leur vécu.

Il faut comprendre ici que les représentations des élèves sont diverses, et que le travail de l'élève, guidé par l'enseignant, est de déconstruire les représentations erronées pour compléter celles qui sont partielles avec le savoir visé par l'enseignant. Ce qui n'est pas

simple car les connaissances que les élèves pensent détenir peuvent être tenaces, même si des contre-arguments viennent les ébranler.

Ces représentations initiales des élèves, ou certaines d'entre elles, peuvent constituer une ou plusieurs hypothèses, c'est-à-dire des solutions envisagées « a priori » face à la situation problème.

Pour cela, il faut d'abord prendre connaissance de ces représentations initiales en les faisant émerger grâce à la mise en place d'un débat.

L'objectif du débat est primordial car il doit permettre de construire et de délimiter le cadre du problème.

Pour amener les élèves à débattre, l'idée est de les mettre face à une question de départ formulée de façon à nécessiter une argumentation. C'est-à-dire que l'on démarre une nouvelle séquence où l'enseignant impose un cadre et une problématique de recherche. Cette dernière est une question ouverte qui impliquera que les élèves se fassent une idée sur la question en fonction de leurs représentations initiales, et qu'ils puissent l'exprimer aux autres. Ce que l'on appelle débat est alors un dialogue entre les élèves, lors duquel l'enseignant(e) se met en retrait pour que chacun ait la place de s'exprimer et de réagir aux propos des autres. Durant ce débat, l'enseignant(e) peut tout de même « guider » la réflexion collective si celle-ci s'éloigne du cadre imposé. Le fait que les élèves expriment ce qu'ils pensent sur un sujet, et surtout qu'ils justifient leur pensée est donc une récolte des représentations initiales.

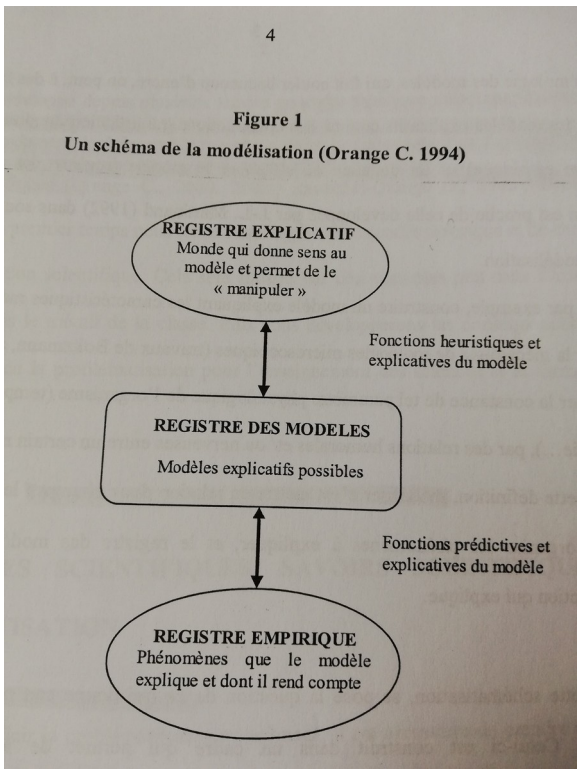
Notons qu'il est possible de faire émerger les représentations des élèves avant le débat, au cours d'un exercice simple où les élèves peuvent exprimer leur avis sur un support que l'enseignant(e) peut conserver (papier, audio, vidéo…). Ceci dans le but de faire réfléchir les élèves sur le cadre en amont du débat, et aussi que l'enseignant puisse utiliser ces traces d'élèves pour mieux anticiper la suite de la séquence.

L'étape suivante du débat, c'est qu'à partir de ces représentations d'élèves qui vont naître de la question de départ, les élèves vont commencer à vraiment débattre, c'est-à-dire à réagir et à donner leur avis sur les représentations des autres. Ce sont ces interactions qui vont nous intéresser pour la suite.

4. Registres et émergence de nécessités et de contraintes

On peut citer à nouveau ORANGE qui explique que « Grâce à la tradition critique de la science, la problématisation n'est plus au service de la résolution du problème; la relation s'inverse : les solutions possibles servent la problématisation. »

Figure 2 : « Un schéma de la modélisation (Orange C. 1994)



Pour comprendre comment enseigner par construction du problème, il est également important d'expliquer comment émergent les contraintes et les nécessités durant le débat. Pour cela, ORANGE apporte des précisions avec clarté sur l'utilisation des registres dans l'article *Problématisation, savoirs et apprentissages en sciences* publié en 2003.

Sur ce schéma, les trois types de registres sont en lien direct entre eux durant le débat. Pour les expliquer, disons que dans ces trois registres on peut classifier tout ce qui est dit durant le débat, chaque remarque et avis d'élève. Le registre empirique représente les constats, c'est-à-dire les éléments qui sont constatés comme des faits indiscutables et observables. Ce sont les contraintes, que l'on appelle aussi contraintes empiriques. On les appelle ainsi parce que ce sont des éléments que l'on observe comme des obligations qui naissent des différents arguments des élèves et dont on peut chercher l'explication. C'est donc à partir de ces contraintes qu'émergent des nécessités. L'ensemble de celles-ci forment le registre des modèles. Ces nécessités sont en quelques sortes les déductions logiques faites à partir des contraintes empiriques. Ensuite, le registre explicatif regroupe les explications et mécanismes possibles à ces nécessités. Ce sont les idées provenant du débat qui impliquent une phase de recherche pour les appuyer ou bien les contredire si on démontre leur impossibilité.

A l'aide de ce schéma et de l'explication de ce que sont ces modèles, on comprend que ce qu'on appelle l'émergence des contraintes et des nécessités provient du débat au cours duquel on vise « l'exploration des articulations possibles entre registre des modèles

et registre empirique ; elle conduit à l'identification de contraintes et de conditions de possibilité des solutions (nécessités) ». Il s'agit donc de se rendre compte des contraintes qu'apporte la question de départ et d'en déduire des éléments pour lesquels on peut envisager une explication possible et vérifiable par la suite, en fonction du niveau des élèves.

5. Mise en tension des registres

Comme nous venons de l'expliquer, les registres sont donc une sorte de classification du contenu du débat. Ce que l'on appelle « articulation possible » ou mise en tension des registres, c'est donc l'utilisation que l'on en fait et les conclusions que l'on en tire. C'est en quelque sorte le bilan du débat et ce que l'on envisage avec les élèves par la suite. L'idée est d'être conscient que la question de départ évoquée entraîne des contraintes, qui elles mêmes impliquent certaines nécessités. Par la suite les élèves doivent tenter de trouver des explications possibles à ces nécessités et des façons de vérifier ces explications possibles par l'expérimentation et la recherche.

Cela semble être un enchaînement logique quand on l'explique de cette façon mais pour des élèves ce n'est pas un cheminement intellectuel simple d'accès, il faut leur inculquer une vraie réflexion tout en s'assurant que celle-ci émerge bien d'eux. C'est pourquoi, pour aider cette mise en tension, le rôle de l'enseignant est de les guider jusqu'à ce qu'ils arrivent à faire émerger des thèses[9]. Puis il doit permettre aux élèves de vérifier l'exactitude ou non de ces thèses, évoquées durant le débat. Il y a donc une liberté pédagogique très importante (voir illimitée car elle laisse la place aux idées des élèves) que l'enseignant peut proposer à ses élèves qui doivent alors construire le savoir par eux-mêmes et par leurs pairs. En aucun cas l'enseignant n'apporte le savoir. Son rôle dans l'apprentissage par problématisation est de guider la réflexion et de mettre à disposition les ressources nécessaires à l'expérimentation et à la délimitation du degré de véracité des thèses. Cela nécessite donc une grande capacité d'adaptation et d'anticipation de l'enseignant.

Il est important de souligner que la mise en tension c'est aussi d'établir des déductions grâce aux multiples apports des élèves. Il est par exemple possible qu'au cours du débat,

9. Une thèse est une affirmation, une idée, qui peut se résumer en une simple phrase, mais qui est généralement soutenue par un ensemble organisé d'hypothèses, d'arguments et de conclusions.

une thèse soit évoquée par un ou plusieurs élèves, et que par la suite un autre élève fasse émerger une nouvelle contrainte qui vient s'opposer à cette thèse, et prouve ainsi son impossibilité. Finalement, la mise en tension des registres n'est donc pas une action linéaire de cause à effet, mais une sorte de pêle-mêle d'idées d'élèves qui peuvent influer les unes sur les autres selon les différents avis et les savoirs scientifiques connus. Cela prouve que le débat et la mise en tension des registres ne sont pas un enchaînement logique mais une réflexion collective complexe.

Par rapport aux schémas précédents, nous pouvons les faire évoluer vers un nouveau schéma de notre avancement dans l'apprentissage par problématisation à ce stade d'explication :

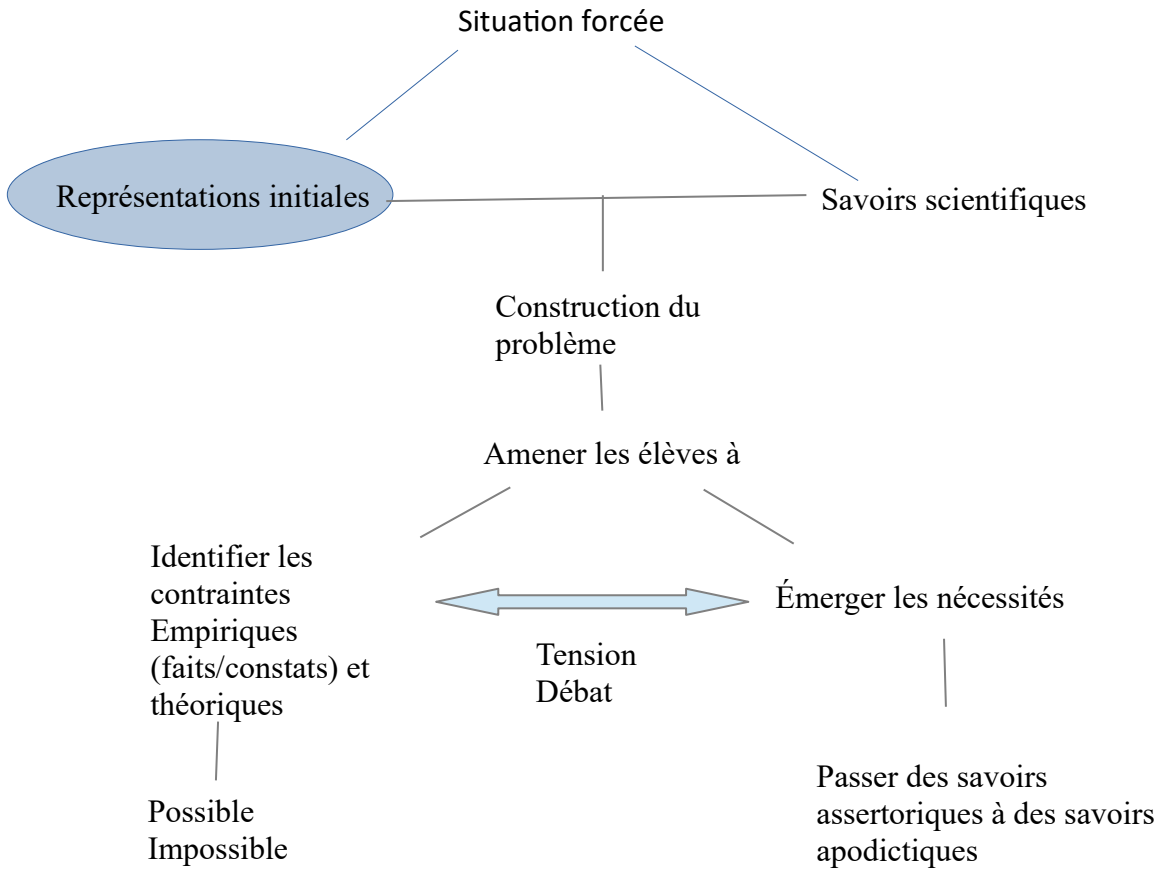


Figure 3 :Schéma personnel, provenant d'un cours de « Professionnalisation par la recherche »

Ce schéma indique qu'à partir d'une situation forcée, l'objectif est de faire émerger les représentations initiales des élèves et des savoirs scientifiques liés au thème de recherche, ceci éventuellement au cours d'un débat qui intervient pour que les élèves puissent construire et comprendre le problème auquel ils font face et qui les amènera à

identifier des contraintes et des nécessités qu'ils mettront en tension. L'objectif étant de créer des thèses que les élèves devront vérifier par la recherche pour déterminer ce qui est possible ou non, et ainsi acquérir des savoirs apodictiques plutôt qu'assertoriques comme nous allons maintenant l'expliquer.

6. Construction de savoirs apodictiques

L'objectif, ne l'oublions pas, est de modifier/remplacer/approfondir les représentations des élèves par des savoirs apodictiques construits en classe. Les savoirs apodictiques se définissent par le fait de justifier le savoir, lorsqu'on comprend pourquoi les choses sont ainsi. Le savoir n'est pas juste une connaissance mémorisée mais comprise et justifiable avec des arguments (exemple : les plantes poussent/grandissent. Pourquoi ? Parce que ce sont des êtres vivants qui se nourrissent et boivent par leurs racines, grandissent et meurent lorsque leurs besoins, qui sont divers et observables, ne sont pas comblés).

Ces savoirs apodictiques diffèrent des savoirs assertoriques qui sont dogmatiques (c'est-à-dire catégoriques, incontestables) mais logiques. Par exemple l'affirmation « le ciel est bleu » est un fait incontestable sans qu'il y ait une véritable explication. Ou alors une explication scientifique complexe et inaccessible pour les élèves. En tout cas, si explication il y a, celle-ci est incontestable dans le cas d'un savoir assertorique.

A partir de ce moment là, il y a maintenant deux écoles possibles pour créer le savoir à partir des représentations des élèves : la résolution de problèmes grâce aux acquis des élèves et la problématisation lorsque leurs acquis sont insuffisants. D'après le schéma précédent, la construction d'un savoir grâce à l'apprentissage par problématisation se concrétise par ce passage de savoirs assertoriques à des savoirs apodictiques. Et ce passage lui-même se met en place au travers de toutes les étapes que nous avons décrites précédemment. Car en effet c'est au cours de ces étapes que chaque élève va inconsciemment comparer ses idées et ce qu'il croit savoir par rapport à tous les apports extérieurs (autres élèves ou pendant la recherche) qu'il va rencontrer pendant ce processus. Encore une fois c'est un processus qui n'est pas forcément naturel chez les élèves. C'est pourquoi l'enseignant(e) devra accompagner les élèves tout au long de ce processus, tout en faisant toujours en sorte que l'apprentissage vienne des élèves. Pour cela il ne faut pas hésiter à réaliser des phases d'institutionnalisation pendant la séquence pour que les élèves ne se perdent pas dans la réflexion collective avec le temps. Il est

important qu'ils puissent s'y retrouver pour que ce cheminement intellectuel dont nous avons parlé devienne une méthodologie de déduction qu'ils garderont par la suite dans beaucoup d'autres domaines pédagogiques.

7. Ce qu'il faut retenir

On peut donc brièvement résumer le cadre de Christian Orange de la manière suivante :

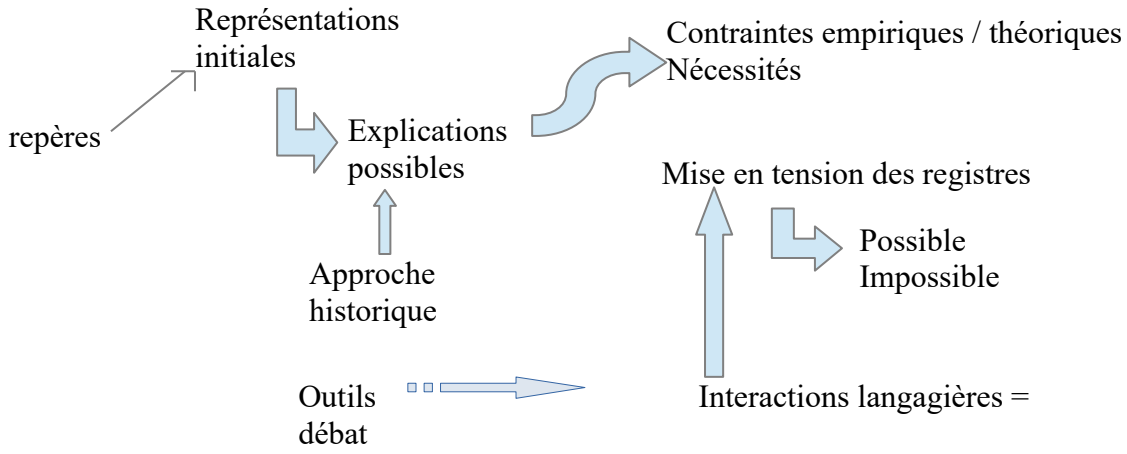


Figure 4 : Schéma personnel, provenant d'un cours de « Professionnalisation par la recherche »

Pour expliquer ce schéma, on commence par les repères des élèves. Ceux-ci représentent l'environnement propre à chacun des élèves d'une classe. Ces différents repères font que chaque élève possède des représentations initiales propres, en fonction de son vécu, sur n'importe quel sujet. Le cadre de C. ORANGE vise d'abord à faire ressortir toutes ces représentations d'élèves. En mettant des mots sur celles-ci, l'étape suivante consiste en un débat qui aurait pour objectif premièrement de faire argumenter les élèves sur leurs représentations, de façon à donner des explications / justifications possibles. Face à ces explications, on espère faire réagir les autres élèves ; il y a alors confrontation entre leurs différentes représentations et points de vue. Lors de cette confrontation les élèves peuvent dégager des contraintes et des nécessités, que l'on peut répartir en registres qui interagissent entre eux. La mise en tension de ces registres permet de dégager des thèses construites pour vérifier ou non les nécessités. Le travail des élèves est de mener un travail de recherche et d'expérimentation, aidés de

l'enseignant(e), pour vérifier la véracité de leurs thèses et ainsi créer par eux-mêmes leurs connaissances. Ces nouvelles acquisitions, fondées sur leurs propres résultats aux problèmes qu'ils se sont posés, sont donc des savoirs apodictiques. Ainsi l'apprentissage par problématisation est un processus, une méthode de travail qui vient directement des élèves et du fruit de leur réflexion, bien qu'ils aient besoin d'être parfois guidés.

III. Problématique de recherche

Après avoir présenté notre thème, les questions que nous nous sommes posés et le cadre d'analyse que nous utiliserons, nous sommes en mesure de démarrer notre travail de recherche. Nous avions commencé par la question de recherche suivante :

Quelle est la place de l'enseignant masculin à l'école maternelle ?

Nous en avons déduit qu'il s'agit là d'un problème dont la résolution serait plus adaptée grâce à un travail de recherche par problématisation. Dans ce contexte, nous avons mené un débat, un questionnaire, diverses recherches ainsi que de nombreuses discussions avec notre directrice de mémoire et beaucoup d'autres personnes.

C'est donc après ce premier travail de réflexion, et dans le but d'explorer pleinement notre thème que nous pouvons faire évoluer notre question de recherche de sorte qu'elle devienne à ce stade la problématique suivante :

Peut-on transposer le travail de C.Orange sur l'apprentissage par problématisation à notre questionnement d'étudiants stagiaires sur la place de l'enseignant masculin à l'école maternelle ?

Pour rappel, la méthode d'apprentissage par problématisation est un cadre qui s'applique aux élèves. Nous savons également que cette méthode est à l'origine une démarche de l'enseignement scientifique, mais qu'elle a été mise en pratique dans d'autres domaines de l'enseignement. Puisqu'elle a permis de multiples études pertinentes sur des thématiques qui s'éloignent de son cadre d'application d'origine ; notre première hypothèse de recherche est que l'utilisation de l'apprentissage par problématisation appliqué sur nous-mêmes (en tant qu'enseignants stagiaires) peut nous permettre

d’acquérir par la recherche de nouvelles compétences et de nouveaux savoirs qui pourraient nous permettre d’optimiser notre future pratique.

Sachant que notre objectif est justement cette optimisation de notre pratique future, il faut préciser que nous ne sommes pas forcément dans l’attente de nouvelles méthodes d’apprentissages. Cependant nous espérons avoir une meilleure vue sur ce qui semble être un domaine relativement inexploré actuellement. De plus nous avons à cœur de mettre le doigt sur certains tabous comme la pédophilie et nous éloigner du simple cadre de l’école pour passer à l’échelle de la société. Ainsi, nous émettons une seconde hypothèse qui est que ce cadre théorique nous permettra d’explorer la manière dont les hommes à l’école maternelle sont considérés, y compris les préjugés les plus sévères, de façon à bénéficier de la meilleure préparation en cas de future affectation dans une école maternelle.

Cette seconde hypothèse implique d’autres hypothèses sous-jacentes comme le fait que la société à une mauvaise image des hommes qui enseignent ou veulent enseigner à l’école maternelle, ou encore le fait que lorsqu’on est un homme il serait bénéfique d’être préparer au mieux pour faire face ou éviter n’importe quel problème de l’école maternelle en rapport avec le genre masculin.

Au travers de ces deux hypothèses nous savons que notre démarche nécessite dans un premier temps une explication de notre manière d’interpréter le cadre de recherche de l’apprentissage par problématisation sur des sujets adultes avant d’essayer de l’exploiter.

IV. Méthodologie de la recherche

1. La problématisation au service de la recherche

Maintenant que notre cadre d’analyse a été plus clairement expliqué, il est essentiel de passer par une phase concrète pour exposer comment appliquer celui-ci à notre problème de base (le questionnement sur la place de l’enseignement à l’école maternelle) afin de répondre à notre problématique. Et cela malgré le fait qu’il s’agit normalement d’une méthode qui s’applique pour et par les élèves ! Dans notre situation, nous souhaitons savoir si, en expérimentant ce cadre d’analyse sur nous-mêmes, nous pourrions nous

aussi bénéficier de connaissances nouvellement acquises et d'un changement ou éclaircissement de nos idées pour faire face à ce problème complexe qu'est la place de l'homme à l'école maternelle.

Pour appliquer ce cadre d'analyse à notre situation, voici comment nous envisageons de mener à bien notre recherche grâce aux différentes étapes de l'apprentissage par problématisation :

- Récolte des représentations : Il s'agit donc de nos représentations initiales, nos expériences personnelles et les discussions que nous avons eues Gilles et moi. C'est ce que nous décrivons dans nos **introductions** et notre partie **I. La naissance du projet.** Ces idées préconçues que nous avons sont différentes de Gilles à moi car même si nous avons le même statut d'étudiant M2, nous n'avons pas le même vécu étant donné que je suis plus expérimenté avec les jeunes enfants que Gilles. C'est ce qui fait tout l'intérêt de notre binôme. De ces différentes représentations et de nos discussions sont apparues de multiples questions comme nous l'avons vu précédemment, amenant l'étape suivante : la problématisation.

- Problématisation : Ces multiples questions que nous nous sommes posées associées à un travail de réflexion et d'explicitation du cadre théorique nous ont donc mené à une ébauche de problématique de recherche :

Peut-on transposer et utiliser le travail de C.Orange sur l'apprentissage par problématisation à notre questionnement sur la place de l'enseignant masculin à l'école maternelle ?

Cela signifie qu'avec nos introductions et notre première partie nous sommes déjà entrés dans le processus d'apprentissage par problématisation. A partir de cette problématique nous devons donc mettre en place un débat pour la suite de ce processus.

- Mise en place d'un débat : Nous nous sommes beaucoup interrogés sur la nature de ce que doit être ce débat au sein de notre mémoire. Nous avons longtemps pensé que nos discussions précédemment évoquées et nos questions pourraient être ce débat, et nos questions des hypothèses de recherche. Mais après une période de doute et de réflexion nous avons conclu qu'une autre solution était nécessaire pour la qualité et l'intérêt de notre travail. C'est pourquoi, avec l'aide de notre directrice de mémoire, nous avons finalement décidé d'organiser un débat entre pairs avec des personnes elles aussi confrontées à notre thème, mais avec des statuts différents. Malgré la période de crise

sanitaire à laquelle nous faisons face, nous avons tout de même réussi à organiser un débat en visioconférence avec la participation de Steve WINTER[10] et Julien GARNIER[11]. Le tapuscrit de ce débat se trouve en **annexe 1** de ce mémoire.

- Contraintes et nécessités : Tout comme nos représentations, les contraintes et nécessités doivent donc émerger au cours de ce débat, que nous analyserons dans la partie suivante. Les contraintes seront les constats que nous avons dégagés sur la situation des hommes à l'école maternelle. Les nécessités seront les déductions directes de ces contraintes et des problèmes qu'elles posent. Toutes ces idées sont des thèses qui permettent d'élaborer des contraintes, des nécessités, des impossibilités ou bien nécessitent de plus amples recherches.

- Mise en tension des registres : Cette mise en tension, de la même façon que nous l'avons décrite pour les élèves, s'effectue grâce au débat et à l'analyse que nous allons en faire. La mise en tension est l'interaction entre contraintes et nécessités comme nous venons de le voir, ainsi que l'émergence du registre explicatif. Dans le cas présent ce registre est l'éventuelle procédure à suivre et les solutions envisagées et mises en place face aux problèmes évoqués. Les thèses apparaissent à la fois dans le registre explicatif et dans l'analyse du débat. Elles représentent tout ce que nous envisagerons pour la suite de notre recherche. Ce sont les conclusions que l'on tire de notre débat.

- Expérimentation et recherche : Après le débat démarre la phase de recherche et d'expérimentation pour vérifier ou non les idées précédentes que l'on souhaite approfondir. Pour cette phase, nous nous sommes déjà munis de recherches historiques, de statistiques et d'un questionnaire que nous avons distribué pour avoir un plus large champ d'étude que dans notre débat lors duquel nous étions quatre. Nous comptons plus d'une cinquantaine de réponses à exploiter pour notre recherche. De plus, nous nous laissons la possibilité d'explorer n'importe quelle autre voie à expérimenter pour nous apporter plus de réponses dans cette phase de recherche. Nous nous laissons donc cette même liberté d'expérimentation que l'enseignant doit normalement laisser aux élèves.

- Naissance de savoirs apodictiques : C'est justement l'objectif de ce mémoire. A savoir déterminer si oui ou non ce cadre peut nous apporter des réponses suffisamment précises pour répondre aux questions que l'on se pose, et ainsi devenir potentiellement de meilleurs enseignants d'école maternelle.

10. Inspecteur académique et ancien directeur d'école maternelle.
11. Enseignant actuellement en école maternelle avec également un passé de directeur d'école maternelle.

2. Méthodologie de recueil de données

L'explication de l'application de notre cadre de recherche implique que nous avons besoin de données à exploiter au cours de la recherche. Pour recueillir ces données, nous avons eu besoin d'outils que nous avons utilisés, mis en place et interprétés pour pouvoir ensuite les analyser et utiliser cette analyse pour servir notre recherche et notre réflexion.
Ainsi nous avons mis en place un débat avec différents protagonistes de l'éducation nationale. Puis avec l'aide d'enseignants chercheurs de l'INSPE du Mans nous nous sommes constitué une documentation faite de citations, de statistiques, d'éléments historiques ou encore d'éléments de recherches. Enfin nous avons fait circuler un questionnaire de recherche à destination de professionnel(le)s et de futur(e)s professionnel(le)s.

- Le débat : Il est essentiel dans la mise en place du cadre de l'apprentissage par problématisation. Nous nous sommes longtemps interrogés sur la meilleure manière de le mettre en place et avec qui. Pendant longtemps, nous avons pensé que nous considérerions qu'une reconstitution de notre questionnement à deux serait notre débat. Mais plus nous avons avancé dans la maîtrise du cadre et dans les échanges avec notre directrice de mémoire ainsi que nos autres formateurs, plus nous nous sommes rendu compte de l'insuffisance de l'utilité concrète de cette option pour notre recherche. Nous avons alors organisé avec notre directrice de mémoire un débat qui devait être à l'origine une rencontre avec d'autres hommes du milieu de l'éducation autour d'une question problème que nous leur poserions pour créer un débat. Notre directrice de mémoire a utilisé ses contacts pour nous permettre d'entrer en communication avec des professionnels aguerris de notre système éducatif. Nous avons alors imaginé ce débat avec un représentant de chaque catégorie d'homme (PES[12], enseignant, directeur, inspecteur) que l'on pourrait rencontrer dans ce milieu, afin que chacun puisse enrichir le débat de son expérience. Finalement, entre les difficultés de disponibilités, de matériel et la crise sanitaire de 2020, nous avons mené ce débat en visioconférence avec Steve WINTER et Julien GARNIER le mercredi 25 mars 2020 à 15h via l'application Skype. Ce débat a duré 1h10 et nous avons pu l'enregistrer grâce à la fonctionnalité « enregistrement » présente sur Skype. Pour une meilleure qualité de conversation et

12. Professeur des Écoles Stagiaires. C'est un professeur dans sa première année d'enseignement après l'obtention du concours CRPE (Concours de Recrutement de Professeur des Écoles).

d’enregistrement et ainsi s’éviter tout problème technique, nous avons coupé nos caméras pour se focaliser sur l’audio.

- La documentation : La création de notre documentation est le fruit de notre travail de recherche documentaire et de nos démarches auprès des différents formateurs et professionnels de l’éducation nationale. Après un premier travail sur les écrits de C. ORANGE et sur la problématisation, nous nous sommes mis en quête de faits statistiques et historiques qui pourraient venir étoffer nos ressources. Pour cela, nous avons particulièrement reçu l’aide de Valérie BODINEAU[13]. A la suite de quoi nous avons effectué nos propres recherches parmi les textes officiels et divers articles que nous avons trouvés.

- Le questionnaire de recherche : L’objectif de ce dispositif est de faire une enquête à plus grande échelle que le débat précédemment mené. C’est pourquoi nous avons créé un questionnaire visant les différents acteurs en rapport avec les enseignants masculins. Pour l’élaborer, nous avons d’abord fait un listing de toutes les questions que l’on s’est posées, avant de les classifier et de les reformuler de manière à les faire correspondre avec les acteurs visés. Nous avons donc quatre catégories ; les enseignants, les futurs enseignants, les enseignantes et les futurs enseignantes. Nous avons commencé à diffuser ce questionnaire à partir des vacances de Noël. Nous avons pour cela bénéficié de l’aide des secrétaires de l’INSPE du Mans qui ont retransmis notre questionnaire à l’ensemble des étudiants. Nous l’avons également envoyé à nos différents contacts ainsi qu’à ceux de notre directrice de mémoire. Après avoir obtenu une vingtaine de résultats, et devant le manque de réponses de nos homologues masculins, nous avons fait une relance en visant plus particulièrement ce public tout en laissant toujours ouvert la possibilité de répondre aux autres. Nous avons finalement obtenu un total de 54 réponses réparties dans les quatre catégories.

13. Formatrice en Géographie à l’INSPE du Mans

3. Méthodologie d'analyse de données.

Après le recueil de ces données, il nous a fallu les analyser, ce qui constitue l'intérêt du travail de recherche effectué. Nous avons donc repris nos trois recueils de données dans l'ordre pour les analyser avec différentes méthodologies d'analyse.

- Le débat :

Mis en place grâce à la présence de Julien GARNIER et Steve WINTER, le débat portant sur la place de l'enseignant masculin en école maternelle a apporté de nombreux éclaircissements à nos questionnements. Après avoir transposé le débat sur tapuscrit (**annexe 1**), nous avons utilisé les outils d'analyse de données proposés par C.ORANGE, l'espace des contraintes (utilisé pour analyser le contenu du débat en fonction du registre scientifique dans lequel ils se trouvent) et la structure argumentative (utilisée pour analyser les résultats du débat en fonction de leur rôle dans celui-ci). Ces deux outils permettent donc de mettre en relation l'apprentissage par problématisation et le sujet du débat concernant l'enseignant masculin en école maternelle.

- La documentation :

Après avoir recueilli de multiples données comme expliqué ci-dessus, nous les avons analysées de manière simple en ajoutant du lien entre elles, puis en les reliant directement à notre sujet. Pour cela nous avons regroupé ces données recueillies en thématiques pour cibler les points qui nous intéressent. Tout d'abord il y a les données historiques de l'école maternelle qui permettent de bien contextualiser notre sujet. Ensuite il y a les textes officiels et les lois qui régissent l'école maternelle et ses protagonistes. Puis il y a les données statistiques, historiques et les différentes mentions et recherches sur l'homme et le métier d'enseignant à l'école maternelle puisque c'est notre sujet. Enfin nous avons analysé un maximum de données concernant la pédophilie puisqu'il s'agit d'un sujet sensible qui effraie et qui est directement en lien avec notre seconde hypothèse de recherche.

- Le questionnaire de recherche :

Concernant le questionnaire de recherche que nous avons fait circuler cette année, nous avons effectué un vaste travail de classification et d'analyse des données. Ce questionnaire est constitué essentiellement de questions ouvertes entraînant des réponses diverses, rendant d'autant plus compliquée l'analyse. Seules quelques questions que l'on peut qualifier de mixtes induisent une réponse se limitant à « Oui », « Non » ou

« Je ne sais pas », mais avec la possibilité de répondre autre chose puisque nous ne proposons aucune réponse dans une case à cocher.
Nous avons donc d'abord repris chacune des questions dans un tableau (**annexe 4**), permettant de visualiser les quatre catégories de personnes ayant répondu au questionnaire. Ces questions ont ensuite été classées selon les différents thèmes qu'elles abordent grâce au code couleur suivant, également présent en **annexe 3** :

Surligner : la place de l'homme à l'école maternelle

Rouge : Le passage aux toilettes

Bleu clair : La surveillance de la sieste

Vert : Le câlin

Violet : Les parents

Bleu foncé : La confiance accordée

Marron : L'inégale répartition des enseignants en maternelle

Gris : Les différences enseignantes / enseignants

Orange : La légitimité

Rose : Le nombre d'enseignants rencontrés

Doré : Les doutes

Kaki : La peur engendrée

Noir : Les questions isolées, qui ne sont pas forcément à prendre en compte dans une classification inter-catégorie

Ce code couleur permet de mettre en comparaison les thèmes abordés et les réponses obtenues en fonction du genre et du statut des personnes ayant répondu au questionnaire. Ce que nous avons fait par la suite avec une analyse des réponses obtenues en fonction du thème abordé. Le tableau et l'analyse nous ont également permis de générer des statistiques en classifiant les différentes réponses et en relevant tous les aspects importants abordés.

A la suite de ce questionnaire et pour terminer la phase d'analyse de notre recherche, nous avons donc repris dans une autre partie les différentes étapes de l'apprentissage par problématisation pour remettre au clair tout ce que nous avons appris ainsi que la manière dont ce cadre d'analyse nous a permis de faire évoluer notre recherche et nos représentations.

4. Avantages et limites de la mise en place de la méthodologie

Grâce à la méthode de l'apprentissage par problématisation, notamment les nécessités et contraintes dégagées, ainsi que notre travail de recherche a posteriori du débat, nous pensons couvrir une grande partie de la largesse de notre sujet de façon à mieux le maîtriser. En effet il s'agit d'un sujet complexe dont nous pouvions orienter la recherche dans de multiples directions possibles et il a parfois été difficile de faire des choix.

Dans ce sujet à la fois complexe et original, nous avons eu l'avantage d'être beaucoup suivis, soutenus et conseillés par différents acteurs de l'INSPE (direction, enseignants, étudiants…), ce qui nous a permis d'y voir plus clair et de nous remotiver durant les différentes périodes de doute. A l'inverse nous avons aussi fait face à des doutes concernant notre projet. Tout ceci est important car cela a directement influé sur la mise en place de cette méthodologie parce qu'il a d'abord fallu déterminer comment aborder puis analyser ce sujet complexe. Ainsi pendant un temps nous envisagions, comme cela est normalement de rigueur, de mettre en place une ou plusieurs situations en classe. En effet étant en stage ensemble nous envisagions de mettre en place des séances similaires afin de comparer nos pratiques et les réactions des élèves vis-à-vis d'enseignants masculins. Ce que nous avons fait le choix de ne pas faire et nous n'avons donc pas mis en place nous-mêmes de situations de classe avec les élèves. Nous nous appuyons cependant sur notre vécu dans notre questionnement, particulièrement durant le débat.

L'obstacle majeur que nous avons rencontré dans la mise en place de cette méthodologie précédemment décrite est la crise sanitaire de 2020. En effet avec les mesures de confinement qui ont interrompu l'année scolaire 2019-2020 à partir du mardi 17 mars nous avons donc fait un trait sur toute possibilité de mise en place de situations de classe, ce qui était une option que nous n'avions pas totalement exclue à ce moment-là. De plus cela a fortement compliqué la mise en place du débat, que nous devions effectuer à l'INSPE dans une salle avec notre directrice de mémoire et les différentes personnes qui avaient

donné leur accord. Finalement nous avons dû réorganiser ce débat en visioconférence et avec moins de personnes que prévu.
Cette crise a également affecté tout notre travail, dans le sens où nous ne pouvions plus nous voir en binôme et devions donc nous organiser à distance pour travailler, mais aussi pour prendre contact avec notre directrice de mémoire.
On peut tout de même dire que cette crise nous aura permis de bénéficier d'un temps supplémentaire considérable pour réaliser un mémoire de recherche que nous espérons optimal.

V. Travaux de recherches et démarche analytique

1. Mise en place d'un débat

Afin d'obtenir des données plus détaillées, nous avons échangé avec Mme DESSOULLES au sujet d'un débat autour du thème de « l'enseignant masculin en école maternelle ». Le but de ce débat était de mettre en relation nos questionnements (en tant qu'étudiants, futurs enseignants masculins) et les expériences professionnelles d'enseignants titulaires et autres professionnels du métier exerçant ou ayant exercé dans une école maternelle.
Nous trouvions intéressant de réunir au moins deux professionnels dont un Inspecteur de l'Éducation Nationale et un professeur des écoles, mais aussi un professeur stagiaire afin d'avoir un point de vue à mi-chemin entre le nôtre et celui des professionnels.
Ainsi, nous avons contacté ces personnes afin de mettre en place le débat, leur exposant notre idée. Nous avons donc reçu des réponses de la part de Steve WINTER, Inspecteur de l'Éducation Nationale et Julien GARNIER, Professeur des Écoles Maître Formateur, qui ont tous deux évolué au poste de directeur d'école maternelle et ont accepté de participer à cet échange.
Ce débat était supposé avoir lieu dans les locaux de l'INSPE mais en raison de la crise sanitaire et du confinement auquel nous avons été confrontés entre la fin du mois de mars et le début du mois de mai, nous avons été contraints de modifier légèrement l'organisation de l'échange qui s'est finalement déroulé par voie numérique en visioconférence (via la plateforme Skype) le 25 mars 2020.

2. Analyse du tapuscrit

2.1. Espace des contraintes

Nous avons décrit dans la partie II-4 le rôle des trois registres de l'activité scientifique (empirique, des modèles et explicatif). On retrouve ces registres dans un schéma appelé « espace des contraintes » (présenté par C.ORANGE en 1999) qui a pour but de mettre en relation les nécessités énoncées ou découvertes lors d'un débat, les faits ou contraintes et les explications ou solutions au problème. Suite à notre débat, nous avons utilisé le tapuscrit afin d'en extraire les différentes contraintes (du registre empirique) exprimées par les professionnels Steve WINTER et Julien GARNIER à travers leurs expériences professionnelles et individuelles. Ces contraintes empiriques permettent donc de créer des nécessités (du registre des modèles) communes aux enseignants masculins en école maternelle.

L'ensemble des idées présentes dans ces deux registres, font écho à la solution principale du problème de ce débat : se prémunir d'accusations potentielles dans une société inégalitaire entre les hommes et les femmes (registre explicatif). Nous parlons ici d'inégalités car bien que la grande majorité de celles-ci soient à l'encontre des femmes, il en existe une minorité concernant certains hommes.

Le schéma d'espace des contraintes que nous avons élaboré étant relativement complet, nous avons décidé de le séparer en trois parties détaillées afin d'en faciliter la lecture (**annexe 2**).

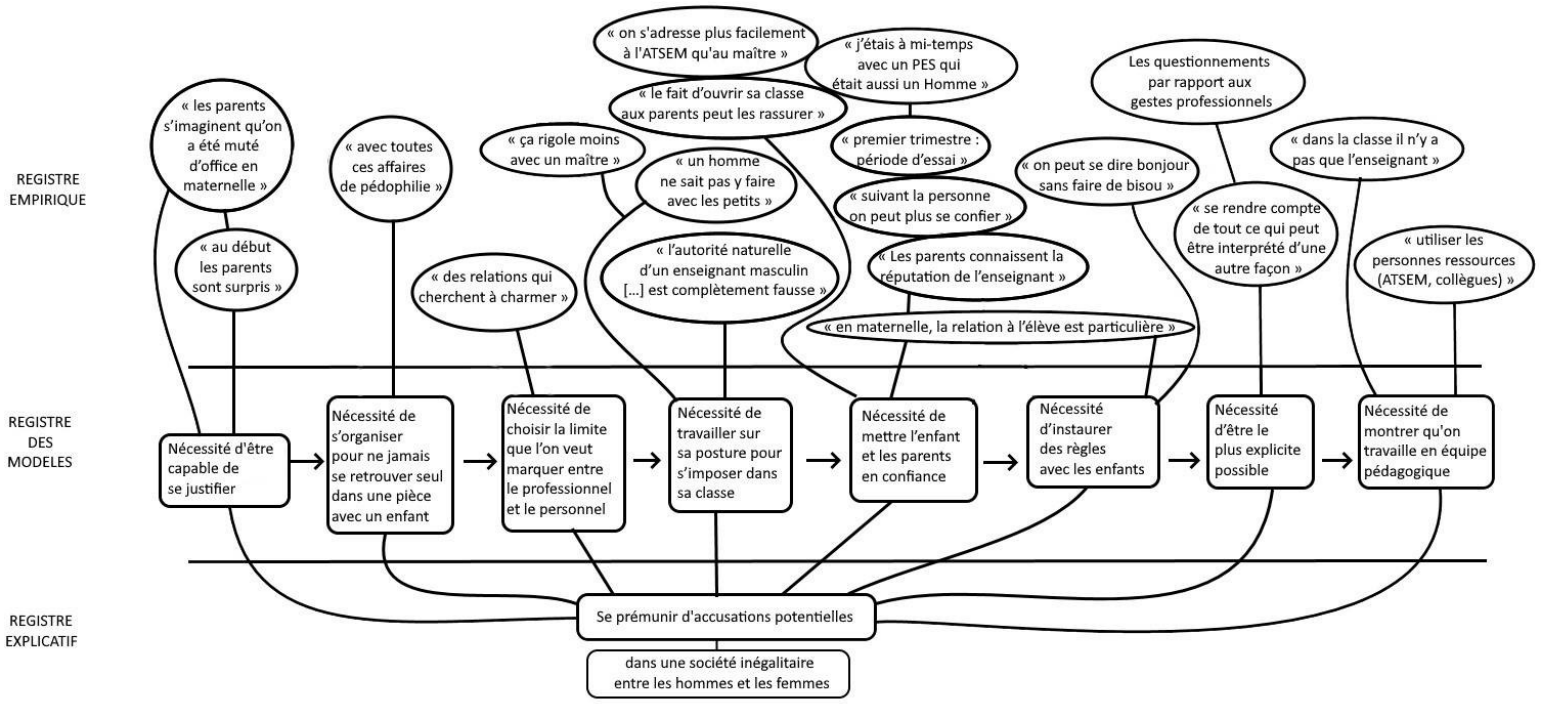


Figure 5 : Schéma de l'espace des contraintes du débat sur la place de l'enseignant masculin en école maternelle (25/03/20).

Au cours de ce débat, plusieurs contraintes ont été abordées et des nécessités sont donc apparues :

<u>Nécessité d'être capable de se justifier</u>

Steve décrit ici la réaction qu'ont (généralement) les parents d'élèves lorsqu'il s'agit d'un homme occupant le poste d'enseignant dans une classe de maternelle. Souvent, ils présument que l'enseignant a été muté dans les petites classes, presque de manière « forcée » (51 – Steve (17)). Le faible pourcentage d'enseignants masculins en maternelle pourrait laisser penser qu'il s'agit d'une réticence de leur part, de travailler dans cet environnement, mais Steve explique ici que « c'est un choix, pas une punition ». Cet a priori de la part des parents nécessite donc une justification de l'enseignant, afin d'expliquer son rôle, ce qu'il compte mettre en place au cours de l'année et démontrer qu'il est tout aussi légitime qu'une femme (18 – Steve (4)).

Nécessité de s'organiser pour ne jamais se retrouver seul dans une pièce avec un enfant

Il est certain que le questionnement principal de ce débat concerne (implicitement) les accusations potentielles de pédophilie (47 – Steve (15)). Les questions qui ont conduit à l'élaboration de ce mémoire étaient majoritairement axées sur le positionnement de l'enseignant masculin en tant qu'accompagnateur lors d'une sortie aux toilettes avec sa classe et il était donc important d'aborder ce sujet lors du débat.

Steve rappelle ainsi l'importance de prendre ses précautions à tous moments afin de ne jamais se retrouver seul dans une pièce avec un enfant. Il explique qu'il a pour habitude d'alerter les enseignants et PES lorsqu'il se déplace dans les écoles, afin qu'ils gardent ce paramètre à l'esprit et puissent s'organiser pour mettre en place des gestes professionnels et des règles de vie de classe adaptés aux différentes situations. Julien exprime également l'importance de faire appel aux personnes « ressources », telles que les ATSEM ou les collègues (61 – Julien (23)) lorsqu'elles sont disponibles afin d'avoir une personne pour intervenir à nos côtés ou pour être témoin de la situation et donc éviter toute mauvaise interprétation des gestes effectués.

Nécessité de choisir la limite que l'on veut marquer entre le professionnel et le personnel

Une ambiance de classe saine et de confiance peut passer par l'entretien de bonnes relations avec les parents d'élèves. Se montrer à l'écoute et prendre le temps de leur présenter les travaux effectués avec leurs enfants permet aux parents de se sentir concernés par la vie de l'école. Cependant, Steve indique que « quelques fois il peut y avoir des relations qui cherchent un peu à « charmer » » (113 – Steve (35)), c'est pourquoi il semble nécessaire de marquer la limite entre le professionnel et le personnel dans la relation aux parents. Ce à quoi Julien répond qu'il est très important de créer une relation de confiance avec eux, tout en faisant attention à ne pas forcément tomber dans une relation « ami-ami ». « C'est important de garder une distance professionnelle avec les parents » (114 – Julien (45)).

Nécessité de travailler sur sa posture pour s'imposer dans sa classe

Au fil du débat, plusieurs idées erronées et stéréotypées autour de la posture de l'enseignant et auxquelles Julien et Steve ont été confrontés au cours de leur carrière, ont été abordées. La notion d'« autorité naturelle masculine » (32 – Julien (13)), encore très fortement présente dans notre société, est souvent entendue à l'école d'après Steve. Certains parents s'imaginent l'enseignant masculin comme une figure autoritaire, droite et dure, maître d'une classe où règne la discipline : « Ça rigole moins avec un maître » (31 – Steve (8)). Les deux professionnels s'accordent ainsi pour dire que cette idée d'autorité naturelle est fausse et dépend principalement de la personnalité de chacun, ainsi que de la posture adoptée, homme comme femme.

Steve a également fait part d'un exemple de posture professionnelle, réapparu plusieurs fois au cours du débat. Il a eu l'occasion de partager sa classe à mi-temps avec un PES homme qui aurait apparemment eu des difficultés tant dans le relationnel avec les parents et les collègues, que dans le fonctionnement en classe avec les élèves. Selon Steve, « il n'a pas su se positionner et ça ne l'a pas aidé d'être un homme » (41 – Steve (13). Il paraît donc essentiel de travailler davantage sur sa posture (en tant qu'homme) dans le but de s'affirmer en école maternelle.

On retrouve cependant une autre représentation très présente, selon laquelle « un homme ne sait pas y faire avec les petits » (78 – Steve (25)). Steve énonce la vision qu'a la société de la relation éducative jugée compliquée, entre l'homme et l'enfant à l'école comme à la maison. Une représentation selon laquelle le père est souvent absent à la maison, pendant que la mère s'occupe des enfants, ce qui est le cas dans certains foyers mais évidemment pas à généraliser.

Il est ainsi jugé nécessaire de travailler sur sa posture afin de faire ses preuves en tant que professionnel et de s'imposer dans la classe pour montrer aux élèves mais également aux parents et aux collègues qu'ils peuvent vous faire confiance.

<u>Nécessité de mettre l'enfant et les parents en confiance</u>

Le sujet du premier trimestre au poste d'enseignant (masculin) en école maternelle est abordé plusieurs fois au cours du débat. Appelé « période d'essai » ou « de test » par Steve et Julien, le premier semestre dans une nouvelle école est considéré comme une période durant laquelle l'enseignant doit faire ses preuves auprès d'un public majoritaire-

ment féminin (78 – Steve (25) et 79 – Julien (30)). Durant cette première approche de la maternelle, l'enseignant doit faire en sorte d'établir la confiance au sein de sa classe et en dehors. Une confiance qui l'accompagnera après cette période de découverte car les parents par exemple connaissent la réputation des enseignants de l'école et « discutent entre eux » (84 – Julien (32)).

Steve d'un côté a pu remarquer que dans les classes, les mères des élèves se sentaient généralement plus à l'aise à se confier aux enseignantes et aux ATSEM (20 – Steve (5)). Mais comme il l'explique également, cette relation avec les parents est différente en fonction des personnes, qu'elles soient homme ou femme, un avis partagé par Julien qui exprime qu'il « ne pense pas que ce soit une histoire de sexe mais de personne et de personnalité » (24 – Julien (9)). L'exemple du PES partageant la classe à mi-temps avec Steve vient soutenir cette idée de relation liée au caractère, à la personnalité : « c'était sans doute lié à la personne mais la relation était plus conflictuelle avec les familles quand je partageais la classe avec cet homme-là » (31 – Steve (8)).

Nous pouvons ainsi relever qu'il est nécessaire d'accorder une place importante aux parents au sein de la classe, les inviter à découvrir les activités de leurs enfants, dans le but de leur faire comprendre d'une part, certains aspects et enjeux du métier d'enseignant et d'autre part, que vous souhaitez réellement coopérer avec eux (84 – Julien (32)).

Mais il est également nécessaire de prendre en compte les besoins de chaque élève, leur montrer qu'ils peuvent faire vous faire confiance, les rassurer grâce à certains gestes, tout en élaborant des règles spécifiques avec eux en fonction de certaines situations (77 – Julien (29)).

Nécessité d'instaurer des règles avec les enfants

Pour pouvoir instaurer un climat de confiance avec les élèves, il est important qu'ils se sentent impliqués dans la vie de la classe. « En maternelle, la relation à l'élève est particulière » (77 – Julien (29)) et dans certaines situations, il est donc nécessaire d'instaurer des règles. Le passage aux toilettes, par exemple, peut être un moment délicat qui peut demander une préparation en amont, en classe et en compagnie des élèves. Ces règles peuvent être mises en place pour de nombreuses situations ou cas, comme la manière de se dire « bonjour » ou « au revoir », qui peut être adaptée en fonction des élèves ou res-

treinte (« on peut se dire bonjour sans faire de bisou » 88 – Steve (29)), le tout étant d'expliciter au maximum chaque geste (que ce soit un câlin comme un geste de la main) afin que les élèves comprennent au mieux.

Nécessité d'être le plus explicite possible

Comme expliqué précédemment, l'explicitation des gestes professionnels est primordiale pour les enseignants. Qu'on soit homme ou femme, il est toujours nécessaire d'exprimer clairement les gestes, actions et mots utilisés avec les jeunes enfants, dans le but de faciliter l'assimilation de leurs connaissances. Dans le cas des enseignants masculins, la nécessité d'expliciter les gestes est d'autant plus valable en raison des nombreuses accusations ou cas de pédophilie déclarés au fil des années. Les règles mises en place avec les élèves peuvent éventuellement être présentées aux parents afin de s'assurer de la bonne compréhension de tous par rapport à la vie de la classe. Il est notamment important de « se rendre compte de tout ce qui peut être interprété d'une autre façon » (106 – Julien (41)) par les collègues, parents ou élèves afin d'anticiper toute situation délicate.

Nécessité de montrer qu'on travaille en équipe pédagogique

La dernière nécessité relevée lors de ce débat concerne l'équipe pédagogique. Il est primordial de savoir travailler avec ses collègues, s'organiser avec l'ATSEM ou des collègues par exemple, lors de sorties ou en cas de situation nécessitant un passage aux toilettes. La sollicitation de ces « personnes ressources » (61 –Julien (23)) tend à limiter au maximum les situations jugées « risquées » pour un enseignant masculin.

Ce mode de fonctionnement permet également de montrer aux parents que nous ne sommes pas seul dans la classe (118 – Julien (48), les ATSEM et parfois d'autres adultes tels que des AVS/AESH ou enseignants peuvent être présents eux aussi. Expliquer ou montrer aux parents qu'on fonctionne en équipe peut parfois les rassurer et leur donner une image différente de la collaboration entre les hommes et les femmes.

Pour résumer, les huit nécessités dégagées lors de ce débat sont des aspects du métier d'enseignant auxquels les professionnels ne pensent pas constamment, des questions qu'ils ne se posent pas d'entrée ou des situations auxquelles ils ne sont pas forcément

confrontés. Toutes ces expériences professionnelles ou anecdotes sont propres à un enseignant et les réactions et relations seront toutes différentes en fonction des familles, collègues et élèves. Julien par exemple (150), évoque avoir commencé à se poser ces questions après être entré en maternelle. De notre côté, nous nous sommes posés ces questions lors de notre stage en Petite Section. Les situations et expériences varient donc, mais il est intéressant et important de prendre en compte chaque élément, les différentes interprétations qu'un geste peut avoir, en prenant du recul afin de garantir la sécurité de tous et créer un environnement de confiance dans une société où règne malheureusement les inégalités entre les hommes et les femmes.

2.2. Structure argumentative.

La structure argumentative d'un débat est un schéma représentant les différentes thèses énoncées par les protagonistes de l'échange. Chaque argument en faveur d'une thèse est placé sur la même verticale. Selon la présentation de la structure argumentative de C. ORANGE, les objections sont généralement placées sur une verticale différente de la thèse à laquelle elle s'oppose, mais dans notre cas, il a été préféré un code couleur en raison de la rareté des objections et du grand nombre d'arguments en faveur des thèses. Il est à noter également que chaque thèse présentée est introduite lors du débat par le premier argument qui le suit.

Certaines explications sur la conception et la lecture du schéma sont nécessaires : Les noms des intervenants n'ont pas été indiqués sur le schéma (lors des interventions et citations) car certaines des rares objections ou contre-objections sont faites par la même personne, ce qui aurait pu porter à confusion (sur le schéma, par la présence des noms). Toutefois, l'identité des intervenants est présente dans l'analyse de la structure argumentative afin d'éclaircir certains points. Globalement, la majorité des thèses abordées ont été réutilisées au cours du débat afin d'y apporter des précisions. Leurs réapparitions soudaines lors de l'échange et les très nombreux arguments qui y sont rattachés, font que le schéma est d'avantage organisé en fonction des thèses plutôt qu'en fonction de la chronologie.
Le schéma complet de la structure argumentative concernant ce débat est important en taille et a donc nécessité une séparation en 3 parties afin de faciliter sa lecture ainsi que

sa conception. Les thèses abordées sur plusieurs pages différentes sont donc rappelées (par leur titre) pour éviter au lecteur les alternances entre les pages.

La légende du schéma consiste en plusieurs formes et couleurs de cadres correspondant à différents types d'arguments. Le type d'argument est tout de même indiqué afin de faciliter la lecture du schéma :

- Les ellipses ou cercles correspondent aux thèses.
- Les cadres noirs correspondent aux développements de la thèse et aux contre-objections.
- Les cadres oranges correspondent aux objections.
- Les cadres bleus correspondent aux questionnements.
- Les cadres verts correspondent aux développements de thèses abordées sur une autre page.

Question principale du débat : Pourquoi les enseignants masculins sont-ils vus différemment des enseignantes à l'école maternelle ?

Thèse 1 : Les parents ne sont pas habitués à voir des hommes en maternelle.
Thèse 2 : La réaction des parents n'est pas liée au sexe de l'enseignant.
Thèse 3 : Certaines personnes ont une représentation erronée des hommes en tant qu'éducateurs.
Thèse 4 : Notre société présente de nombreuses inégalités entre hommes et femmes.
Thèse 5 : Un climat de confiance doit être créé.
Thèse 6 : Importance de réfléchir aux gestes professionnels (lors des témoignages d'affection ou salutations)
Thèse 7 : En fonction de son sexe, l'enseignant va plus s'orienter inconsciemment vers certains jeux genrés.

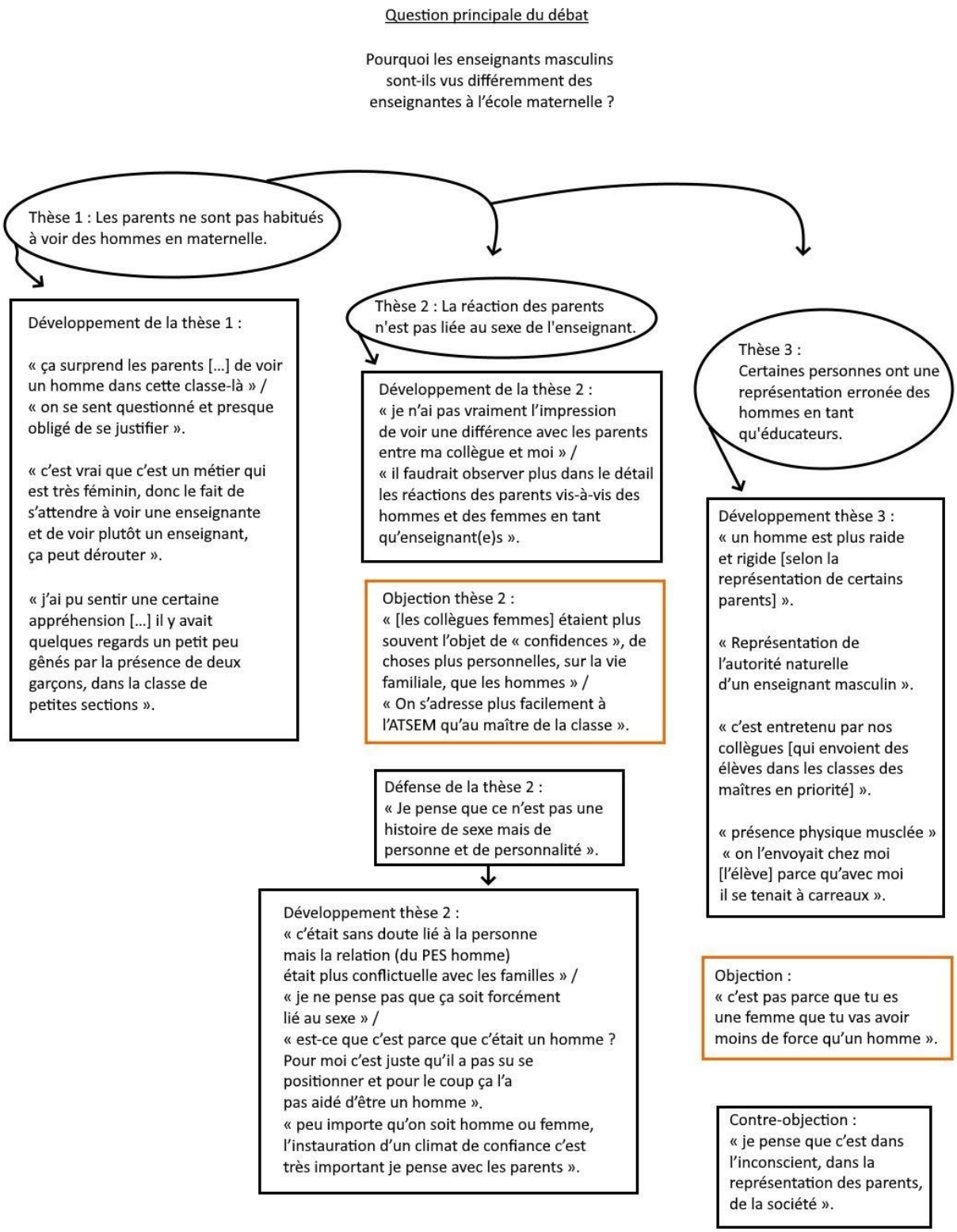


Figure 6 : Schéma 1/3 de la structure argumentative du débat sur la place de l'enseignant masculin en école maternelle (25/03/20).

Question principale du débat :

(Présentée par le groupe Axel et Gilles, oralisée par Axel – 8) :

Pourquoi les enseignants masculins sont-ils vus différemment des enseignantes à l'école maternelle ?

Précision de question (la question principale donnant lieu à de nombreux axes, il était nécessaire de choisir un point d'entrée pour le débat) :

(Gilles – 17) : « Est-ce possible que les parents des élèves voient d'un œil différent la relation de ses enfants avec un enseignant masculin plutôt qu'une enseignante féminine ? ».

Thèse 1 : Les parents ne sont pas habitués à voir des hommes en maternelle.

Développement de la thèse 1 :

(Steve – 18) : « ça surprend les parents […] de voir un homme dans cette classe-là ».

L'échange débute donc avec une intervention de Steve soulignant la rareté des enseignants masculins en école maternelle, qui entraîne des réactions de surprise de la part des parents au premier abord.

« on se sent questionné et presque obligé de se justifier ».

Steve exprime un sentiment d'observation des parents, de jugement, auquel il faut savoir répondre en se justifiant (un processus qu'il qualifiera plus tard de « période d'essai »).

(Julien – 19) : « c'est vrai que c'est un métier qui est très féminin, donc le fait de s'attendre à voir une enseignante et de voir plutôt un enseignant, ça peut dérouter ».

L'intervention de Julien complète la thèse proposée par Steve en appuyant notamment sur l'habitude qu'ont les familles, de voir des enseignantes et non des enseignants à la maternelle.

Thèse 2 : La réaction des parents n'est pas liée au sexe de l'enseignant.

Développement de la thèse 2 :
(Julien – 19) : « je n'ai pas vraiment l'impression de voir une différence avec les parents entre ma collègue et moi » / « il faudrait observer plus dans le détail les réactions des parents vis-à-vis des hommes et des femmes en tant qu'enseignant(e)s ».

Par expérience personnelle, Julien exprime que le regard des parents ne serait pas forcément lié au fait que l'enseignant soit un homme ou une femme.

Objection thèse 2 :
(Steve – 20) : « [les collègues femmes] étaient plus souvent l'objet de « confidences », de choses plus personnelles, sur la vie familiale, que les hommes » / « On s'adresse plus facilement à l'ATSEM qu'au maître de la classe ».

Steve ici remarque que lorsqu'il était enseignant et directeur de maternelle, ses collègues (enseignantes et ATSEM) femmes étaient plus souvent sollicitées que lui, pour les conversations de l'ordre du personnel généralement. On pourrait donc penser que dans certains cas, les femmes se sentiraient plus à l'aise à communiquer avec des personnes du même sexe.

Développement de la thèse 1 :
(Les parents ne sont pas habitués à voir des hommes en maternelle.)
(Axel – 22) : « j'ai pu sentir une certaine appréhension […] il y avait quelques regards un petit peu gênés par la présence de deux garçons, dans la classe de petites sections ».

Axel ajoute un argument pour la thèse 1 en exprimant ici que lors de son expérience en maternelle cette année, il a remarqué une certaine gêne des parents. Etant une école avec une équipe majoritairement féminine (quelques hommes y sont présents tout de même), on peut penser que les parents aient été surpris ou ont souhaité garder leurs distances n'étant pas habitués à nous voir dans cette classe.

Défense de la thèse 2 :
(Julien – 24) : « Je pense que ce n'est pas une histoire de sexe mais de personne et de personnalité ».

Julien rebondit sur la thèse 2 en abordant un rapport psychologique plutôt que physique, les relations entretenues avec les familles dépendant donc de la personnalité de l'enseignant (et probablement des parents également) plutôt que son appartenance sexuelle. Un argument validé par Steve à travers une expérience vécue avec un collègue homme.

Développement thèse 2 :
(Steve – 31) : « c'était sans doute lié à la personne mais la relation (du PES homme) était plus conflictuelle avec les familles » / « je ne pense pas que ça soit forcément lié au sexe ».

(Steve – 41) « est-ce que c'est parce que c'était un homme ? Pour moi c'est juste qu'il a pas su se positionner et pour le coup ça l'a pas aidé d'être un homme ».

Steve exprime ici que bien que le rapport aux familles ne soit pas lié au sexe de l'enseignant, ce dernier est toujours à prendre en compte et peut dans certains cas se présenter comme un désavantage.

<u>Thèse 3 : Certaines personnes ont une représentation erronée des hommes en tant qu'éducateurs.</u>

Développement thèse 3 :
(Steve – 31) : « un homme est plus raide et rigide [selon la représentation de certains parents] ».
(Julien – 32) : « Représentation de l'autorité naturelle d'un enseignant masculin ».

Steve aborde ici une nouvelle thèse, exprimant les représentations fausses imaginées et véhiculées par la société. Il dénonce également l'habitude que certains collègues peuvent avoir, concernant l'envoi d'un élève perturbateur, généralement dans la classe d'un enseignant, qui prouve que ces représentations très stéréotypées sont toujours d'actualité et encore « très ancrées » dans les familles, que ce soit à l'école comme en dehors.

(Steve – 35) : « c'est entretenu par nos collègues [qui envoient des élèves dans les classes des maîtres en priorité] ».

(Steve - 37) « présence physique musclée » / « on l'envoyait chez moi [l'élève] parce qu'avec moi il se tenait à carreaux ».

Objection :
(Julien – 38) : « c'est pas parce que tu es une femme que tu vas avoir moins de force qu'un homme ».

A travers cette objection (liée à l'argument précédent), Julien rappelle que la force physique n'est pas déterminée par le sexe de la personne. Cette intervention est toutefois plus un ajout qu'un désaccord.

Contre-objection :
(Julien – 40) : « je pense que c'est dans l'inconscient, dans la représentation des parents, de la société ».

Julien revient ensuite à l'idée de la thèse 3, selon laquelle cette vision erronée de la société est difficilement modifiable.

Développement thèse 2 :
(La réaction des parents n'est pas liée au sexe de l'enseignant.)
(Axel – 46) : « peu importe qu'on soit homme ou femme, l'instauration d'un climat de confiance c'est très important je pense avec les parents ».

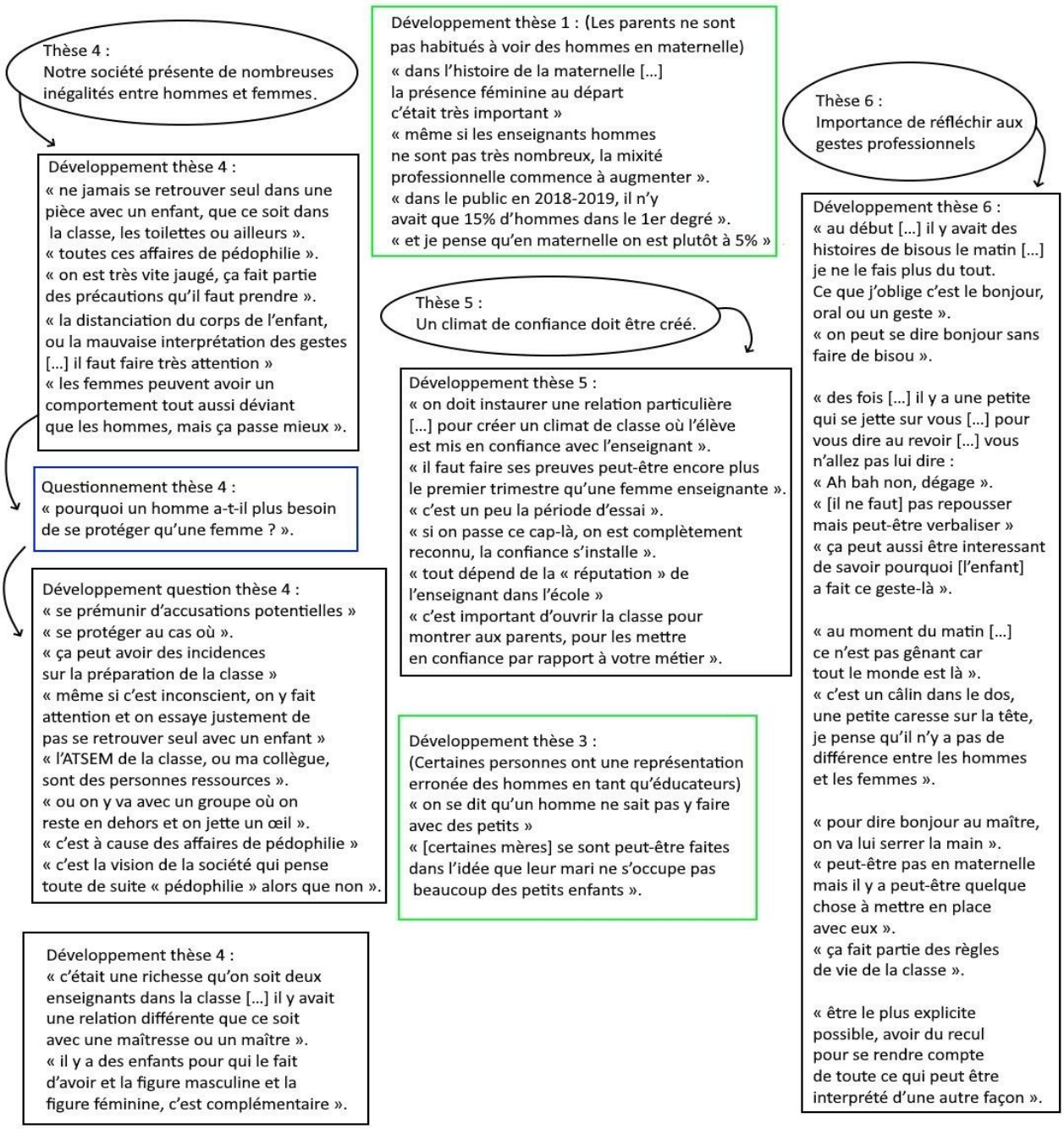


Figure 7 : Schéma 2/3 de la structure argumentative du débat sur la place de l'enseignant masculin en école maternelle (25/03/20).

Thèse 4 : Notre société présente de nombreuses inégalités entre hommes et femmes

Développement thèse 4 :
(Steve – 47) : « ne jamais se retrouver seul dans une pièce avec un enfant, que ce soit dans la classe, les toilettes ou ailleurs » / « toutes ces affaires de pédophilie » / « on est très vite jaugé, ça fait partie des précautions qu'il faut prendre ».
(Julien -48) : « la distanciation du corps de l'enfant, ou la mauvaise interprétation des gestes […] il faut faire très attention ».

La thèse 4 est introduite par la nécessité de s'organiser pour ne pas être seul dans une pièce avec un enfant. Les deux professionnels s'accordent pour dire que beaucoup de situations peuvent être mal interprétées et qu'il est primordial pour l'enseignant masculin de faire attention et d'anticiper.

(Steve – 49) : « les femmes peuvent avoir un comportement tout aussi déviant que les hommes, mais ça passe mieux [aux yeux de la société dans cet environnement-là] ».

Steve énonce ici une forme d'inégalité présente notamment en école maternelle, concernant le regard qu'a la société des hommes en compagnie d'enfants, très souvent suspectés d'actes pédophiles (une idée qui est beaucoup moins présente pour les femmes dans ce milieu).

Questionnement sur la thèse 4 :
(Gilles – 54) « pourquoi pensez-vous qu'un homme ait plus besoin de se protéger qu'une femme ? ».

Gilles cherche à travers cette question à orienter le débat vers les inégalités énoncées avec les arguments précédents.

Développement question thèse 4 :
(Steve – 55) : « se prémunir d'accusations potentielles » / « se protéger au cas où ».
(Julien – 56) : « ça peut avoir des incidences sur la préparation de la classe » / « même si c'est inconscient, on y fait attention et on essaye justement de pas se retrouver seul avec un enfant ».
(Julien – 61) : « l'ATSEM de la classe, ou ma collègue, sont des personnes ressources ».
(Steve – 65) : « ou on y va avec un groupe où on reste en dehors et on jette un œil ».

(Steve – 58) : « c'est à cause des affaires de pédophilie »
(Julien – 59) : « c'est la vision de la société qui pense toute de suite « pédophilie » alors que non ».

Les réponses données par Julien et Steve montrent une réflexion partagée. Les deux professionnels expriment la nécessité de se protéger tout en rappelant la vision négative de la société. Ils insistent ensuite sur le fait qu'il est dans l'intérêt de l'enseignant de mettre en place une organisation (avec les élèves et les collègues) afin de « se prémunir d'accusations potentielles ».

Développement thèse 1 :
(Les parents ne sont pas habitués à voir des hommes en maternelle.)
(Julien – 66) : « dans l'histoire de la maternelle […] la présence féminine au départ c'était très important » / « même si les enseignants hommes ne sont pas très nombreux, la mixité professionnelle commence à augmenter ».
(Gilles – 67) : « dans le public en 2018-2019, il n'y avait que 15% d'hommes dans le 1er degré ».
(Steve – 68) : « et je pense qu'en maternelle on est plutôt à 5% ».

Les trois interventions apportent ici une dimension scientifique grâce aux données sur le pourcentage d'hommes en école primaire et maternelle. Julien souligne notamment un point important qui est l'évolution (faible mais présente) du nombre d'enseignants masculins exerçant ce métier.

Thèse 5 : Un climat de confiance doit être créé.

Développement thèse 5 :
(Julien – 77) : « on doit instaurer une relation particulière […] pour créer un climat de classe où l'élève est mis en confiance avec l'enseignant ».
(Steve – 78) : « il faut faire ses preuves peut-être encore plus le premier trimestre qu'une femme enseignante ».
(Julien – 79) : « c'est un peu la période d'essai ».
(Steve – 80) : « si on passe ce cap-là, on est complètement reconnu, la confiance s'installe ».
(Julien – 84) : « tout dépend de la « réputation » de l'enseignant dans l'école » / « c'est important d'ouvrir la classe pour montrer aux parents, pour les mettre en confiance par rapport à votre métier ».

La thèse 5 est introduite par la nécessité de mettre en place un climat de confiance dans la classe. Elle fait écho à la thèse 1 (Les parents ne sont pas habitués à voir des hommes en maternelle) car ce climat de confiance doit être créé pour les élèves mais également les parents. L'idée du premier trimestre en tant qu'enseignant en école maternelle pour un homme, considéré comme une « période d'essai » (jugée par les parents) accentue la nécessité de travailler sur la communication et les relations entretenues avec les familles et leurs enfants.

Développement thèse 3 :
(Certaines personnes ont une représentation erronée des hommes en tant qu'éducateurs.)
(Steve – 78) : « on se dit qu'un homme ne sait pas y faire avec des petits » / « [certaines mères] se sont peut-être faites dans l'idée que leur mari ne s'occupe pas beaucoup des petits enfants ».

Steve apporte ici plusieurs représentations de la société, concernant à la fois les hommes et les femmes (l'image du père distant et de la mère proche de ses enfants, encore fortement imprimée dans les mémoires). Il est toutefois important de souligner que la situation décrite par Steve (maris ne s'occupant pas beaucoup des enfants) est vraie dans beaucoup de foyers.

Développement thèse 4 :
(Notre société présente de nombreuses inégalités entre hommes et femmes.)
(Steve – 80) : « c'était une richesse qu'on soit deux enseignants dans la classe […] il y avait une relation différente que ce soit avec une maîtresse ou un maître ».
(Julien – 81) : « il y a des enfants pour qui le fait d'avoir et la figure masculine et la figure féminine, c'est complémentaire ».

Steve et Julien émettent l'idée que le travail collaboratif entre hommes et femmes dans le sein d'une école est bénéfique. Les deux enseignants permettent, en travaillant main dans la main, de proposer des alternatives relationnelles en fonction du besoin des élèves (figure paternelle ou maternelle), mais également des parents (si certains ressentent une préférence pour communiquer). Il faut néanmoins garder à l'idée que ces relations, sont généralement indépendantes du sexe de la personne et relèvent de sa personnalité et sa posture.

Thèse 6 : Importance de réfléchir aux gestes professionnels lors des témoignages d'affection ou salutations.

Développement thèse 6 :
(Julien – 87) : « au début […] il y avait des histoires de bisous le matin […] je ne le fais plus du tout. Ce que j'oblige c'est le bonjour, oral ou un geste ».
(Steve – 88) : « on peut se dire bonjour sans faire de bisou » / « des fois […] il y a une petite qui se jette sur vous […] pour vous dire au revoir […] vous n'allez pas lui dire : « Ah bah non, dégage ».
(Julien – 90) : « [il ne faut] pas repousser mais peut-être verbaliser » / « ça peut aussi être intéressant de savoir pourquoi [l'enfant] a fait ce geste-là ».
(Julien – 93) : « au moment du matin […] ce n'est pas gênant car tout le monde est là ».
(Steve – 94) : « c'est un câlin dans le dos, une petite caresse sur la tête, je pense qu'il n'y a pas de différence entre les hommes et les femmes ».
(Julien – 99) : « pour dire bonjour au maître, on va lui serrer la main » / « peut-être pas en maternelle mais il y a peut-être quelque chose à mettre en place avec eux ».
(Julien – 101) : « ça fait partie des règles de vie de la classe »
(Julien – 106) : « être le plus explicite possible » / « avoir du recul pour se rendre compte de toute ce qui peut être interprété d'une autre façon ».

Julien et Steve abordent ici la notion de geste professionnel, qui introduit une sixième thèse. Les deux professionnels font part des règles de vie de classe mises en place en compagnie des élèves, concernant les gestes d'affection, salutations, etc. et cela en fonction des situations (pause toilette, bonjour/au revoir, pleurs, etc.). En lien avec la thèse 4 (Notre société présente de nombreuses inégalités entre hommes et femmes), cette organisation est prévue dans le but d'éviter toute accusation possible concernant des gestes jugés déplacés ou même pédophiles.

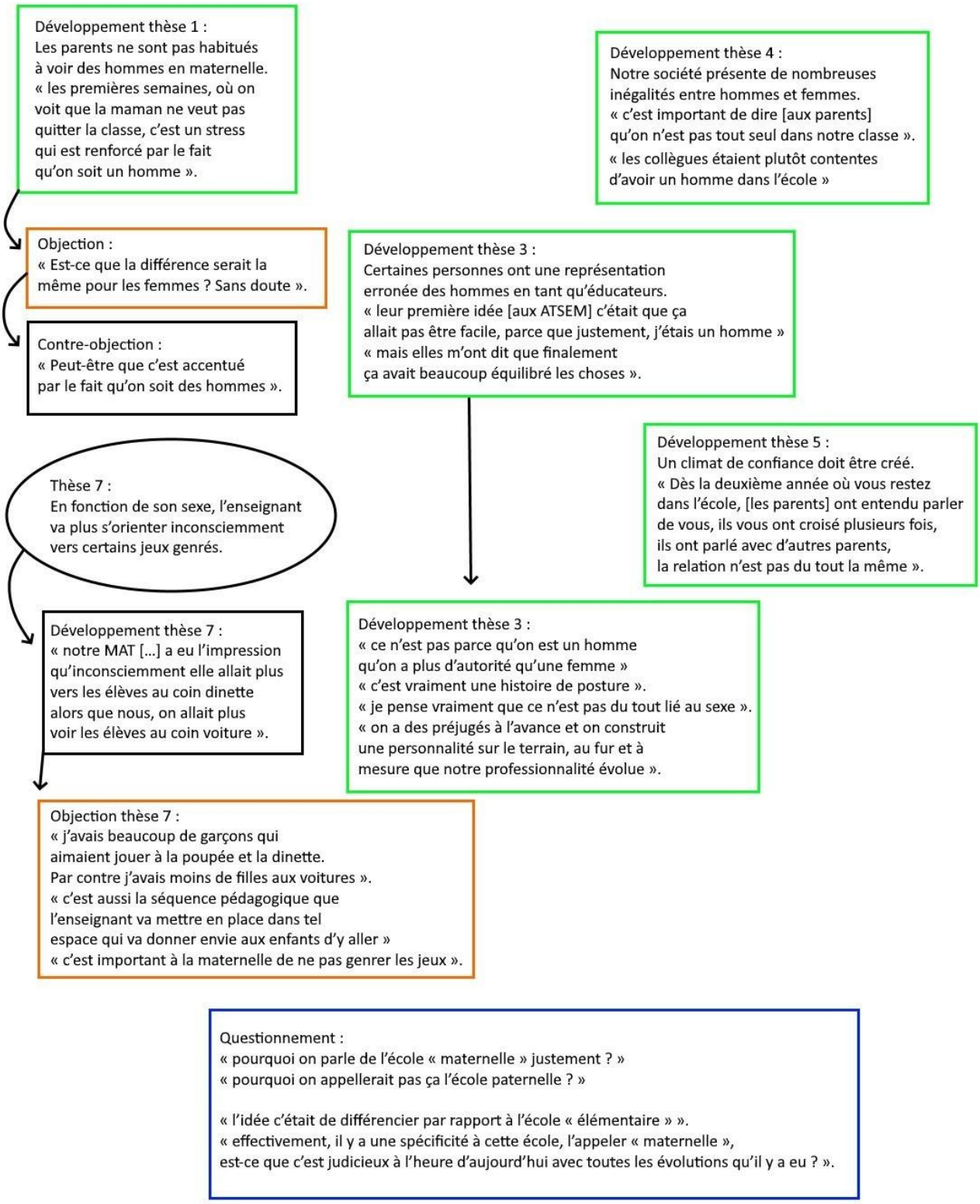


Figure 8 : Schéma 3/3 de la structure argumentative du débat sur la place de l'enseignant masculin en école maternelle (25/03/20).

Développement thèse 1 :
(Les parents ne sont pas habitués à voir des hommes en maternelle.)
(Steve – 117) : « les premières semaines, où on voit que la maman ne veut pas quitter la classe, c'est un stress qui est renforcé par le fait qu'on soit un homme ».

Steve exprime ici une situation dans laquelle la mère ne fait pas encore assez confiance à l'enseignant (ce qu'on pourrait considérer comme un manque de confiance abordé avec la thèse 5 : Un climat de confiance doit être créé). Steve indique que le fait que l'enseignant soit un homme peut parfois justifier l'attitude « protectrice et méfiante » de la mère, en addition avec le statut de « nouveau » au sein de l'école.

Steve émet directement une objection à ce précédent argument, expliquant que la situation serait « sans doute » la même pour une femme, puis ajoute l'hypothèse que la probabilité qu'un homme se trouve dans cette situation est peut-être plus importante, questionnant à nouveau l'égalité entre les hommes et les femmes.

Objection : :
(Steve – 117) : « Est-ce que la différence serait la même pour les femmes ? Sans doute ».

Contre-objection :
(Steve – 117) : « Peut-être que c'est accentué par le fait qu'on soit des hommes ».

Développement thèse 4 :
(Notre société présente de nombreuses inégalités entre hommes et femmes.)
(Julien – 118) : « c'est important de dire [aux parents] qu'on n'est pas tout seul dans notre classe ».

Développement thèse 3 :
(Certaines personnes ont une représentation erronée des hommes en tant qu'éducateurs.)
(Steve – 119) : « leur première idée [aux ATSEM] c'était que ça allait pas être facile ».
(Steve – 121) : « parce que justement, j'étais un homme » / « mais elles m'ont dit que finalement ça avait beaucoup équilibré les choses ».

Steve présente ici les retours qu'il a eu de son expérience de travail avec des ATSEM une année. Leur représentation initiale était basée sur les idées de la société (selon lesquelles les hommes sont plus durs). Cette fois-ci, le fait d'être un homme a véritablement joué pour les ATSEM, on comprend que cette représentation est belle et bien présente (et fausse puisque Steve explique que ces relations ont été très enrichissantes).

Développement thèse 5 :
(Un climat de confiance doit être créé.)
(Steve – 133) : « Dès la deuxième année où vous restez dans l'école, [les parents] ont entendu parler de vous, ils vous ont croisé plusieurs fois, ils ont parlé avec d'autres parents, la relation n'est pas du tout la même ».

Développement thèse 3 :
(Certaines personnes ont une représentation erronée des hommes en tant qu'éducateurs.)
(Julien – 139) : « ce n'est pas parce qu'on est un homme qu'on a plus d'autorité qu'une femme » / « c'est vraiment une histoire de posture ».
(Steve – 140) : « je pense vraiment que ce n'est pas du tout lié au sexe ».
(Steve – 151) : « on a des préjugés à l'avance et on construit une personnalité sur le terrain, au fur et à mesure que notre professionnalité évolue ».

Une nouvelle fois, le sujet de la personnalité comparé au sexe de l'enseignant est abordé. Julien et Steve s'accordent pour dire que la posture professionnelle se construit indépendamment du fait d'être un homme ou une femme.

Développement thèse 4 :
(Notre société présente de nombreuses inégalités entre hommes et femmes.)
(Steve – 172) : « les collègues étaient plutôt contentes d'avoir un homme dans l'école »

Questionnement général :
(Julien – 175) : « pourquoi on parle de l'école « maternelle » justement ? »
(Julien – 66) : « pourquoi on appellerait pas ça l'école paternelle ? »
(Steve – 179) : « l'idée c'était de différencier par rapport à l'école « élémentaire » ».
(Julien – 180) : « effectivement, il y a une spécificité à cette école, l'appeler « maternelle », est-ce que c'est judicieux à l'heure d'aujourd'hui avec toutes les évolutions qu'il y a eu ? ».

Ce questionnement autour de l'appellation d'école « maternelle », intervient vers la fin du débat mais a été abordé brièvement plus tôt (Julien – 66). La différenciation entre l'école élémentaire et l'école maternelle est précisée par Steve mais le terme est toujours questionné par Julien pour son orientation féminine (maternel = qui est propre à la mère). L'idée de modifier ce terme est donc émise mais laissée en suspens.

Thèse 7 : En fonction de son sexe, l'enseignant va plus s'orienter inconsciemment vers certains jeux genrés.

Développement thèse 7 :
(Axel – 188) : « notre MAT […] a eu l'impression qu'inconsciemment elle allait plus vers les élèves au coin dinette alors que nous, on allait plus voir les élèves au coin voiture ».

Cette dernière thèse, introduite par Axel, relève plutôt d'un questionnement en direction des deux professionnels. En effet, lors de notre stage en classe de Petite Section, Sandrine (notre MAT) a exprimé « avoir l'impression » de passer plus de temps avec les élèves (qu'ils soient garçons ou filles) au coin dinette contrairement à nous deux, au coin voiture, indiquant donc que cela serait dû au stéréotype du jeu (dinette = fille / voiture = garçon) présent dans notre société depuis longtemps et toujours d'actualité.

Objection thèse 7 :
(Steve – 191) : « je circulais à peu près dans tous les coins […] j'avais beaucoup de garçons qui aimaient jouer à la poupée et la dinette. Par contre j'avais moins de filles aux voitures.
(Julien – 192) : « c'est aussi la séquence pédagogique que l'enseignant va mettre en place dans tel espace qui va donner envie aux enfants d'y aller » / « c'est important à la maternelle de ne pas genrer les jeux ».

Steve et Julien s'entendent sur le fait que cette situation ne les concernait pas et que le développement des séquences pédagogiques doit s'adapter en fonction des apprentissages afin de proposer des activités mobilisant les différents coins et jeux de la classe.

Pour résumer cette structure argumentative, il est important de garder à l'esprit que les arguments abordés ici sont majoritairement tirés d'expériences vécues (par Julien et Steve en tant que professionnels et par Axel et Gilles en tant qu'étudiants stagiaires) puis interprétées afin de comprendre la vision de la société. Ces idées ne sont donc pour la plupart pas prouvées scientifiquement, cependant elles sont analysables dans le but de comprendre comment la place de l'enseignant masculin en école maternelle est représentée par la société.

On observe donc à travers la structure argumentative de ce débat qu'il s'agit d'avantage d'un échange d'idées et d'arguments. Les thèses proposées sont généralement fortement

soutenues et les objections sont rares. Les thèmes les plus souvent abordés étant « les inégalités entre les hommes et les femmes » et « la manière dont les hommes sont vus par la société ». A travers cet échange, on comprend qu'il y a un réel danger concernant la représentation qu'un sexe a de l'autre et que cela influence le quotidien professionnel des hommes comme des femmes.

2.3. Analyse de la prise de parole

Suite à la transcription tapuscrite du débat mis en place le 25 mars 2020 (d'une durée d'1h10), nous avons pu obtenir le nombre d'interventions totales :

201 interventions dont 3 non attribuées à une personne en particulier :

- interruption du débat (137)

- questionnement sur la clôture du débat (157)

- remerciements (201)

Nous avons indiqué sur le tapuscrit le numéro de l'intervention par rapport au débat dans sa globalité (colonne « N° ») mais également par rapport à l'intervenant (nombre entre parenthèses). Grâce à cela, nous avons pu obtenir le nombre d'interventions totales par personne.

Afin de voir l'évolution de la participation de chacun en fonction de l'avancée du débat, nous avons choisi de séparer celui-ci en quatre parties (1ère partie = interventions 1 – 49, 2e partie = interventions 50 – 99, 3e partie = interventions 100 – 149, 4e partie = interventions 150 – 201) et d'afficher les résultats dans le tableau ci-dessous :

	Nombre d’interventions par période du débat				
	1ère partie	2e partie	3e partie	4e partie	Total
Julien	19	19	18	15	71
Steve	16	16	15	20	67
Axel	11	9	13	10	43
Gilles	3	6	3	5	17

Nous pouvons constater à partir de ce tableau que chaque participant est intervenu de manière relativement homogène au cours de ce débat et cela malgré une différence importante dans le nombre de prises de parole.

On remarque effectivement que pendant le débat, Julien et Steve ont participé respectivement à 71 et 67 reprises. Axel a effectué 43 interventions et Gilles 17 pendant l’échange.

Cette différence du nombre d’interventions est bien sûr due au fait que Julien et Steve étaient interrogés sur leurs pratiques et expériences. Notre rôle était donc d’animer, d’orienter l’échange et d’écouter et prendre en compte les deux professionnels.

Parmi ses 43 interventions, Axel a pu formuler 24 questions qui ont été préparées en amont ou qui lui sont venues au cours du débat. On peut remarquer à travers le nombre d’interventions qu’Axel a adopté une posture participative, comparé à Gilles qui était plutôt à l’écoute de l’échange.

La majorité des échanges, notamment entre Julien et Steve, débutait par l’expression d’un accord avec ce qui a été dit plus tôt, avant d’apporter des informations supplémentaires

sur le sujet grâce à des expériences ou situations vécues. La dynamique présentée par le duo était très fluide et a donné lieu à un échange particulièrement vivant.

3. Recueil de données statistiques et historiques

Au delà du cadre théorique de l'apprentissage par problématisation, il semble qu'à l'issue de notre débat nous ayons besoin d'ériger en quelque sorte une analyse d'une seconde partie théorique qui concerne cette fois-ci l'école maternelle, son histoire et les événements qui s'y sont produits par rapport à notre thème. Cette documentation va nous servir de contexte par la suite pour situer les différents événements.

3.1. L'école maternelle

Pour cette partie nous utilisons principalement l'article « Histoire de l'école maternelle en France », publié le 08 décembre 2006 par l'université de Poitiers. Cet article présent dans la bibliographie résume les grandes dates de la création et de l'évolution de l'école maternelle, dont nous avons choisi de recopier seulement les dates les plus essentielles :

- Loi du 16 juin 1881 : Jules FERRY[14] définit « l'école maternelle publique » comme une école gratuite, laïque mais non obligatoire. Les personnels des salles d'asile sont progressivement remplacés par des institutrices formées pour enseigner à l'école élémentaire.

- 1884 : L'école normale d'institutrices recrute le personnel d'enseignement pour l'école élémentaire mais aussi pour l'école maternelle.

- Loi du 30-10-1886 : La place de l'école maternelle comme premier niveau de l'école primaire est confirmée.

- 1887 : L'école normale d'institutrices forme des institutrices pour l'école maternelle. Cette décision, prise par décret, définit également l'organisation et le fonctionnement des écoles maternelles ainsi que le règlement scolaire modèle. Ce sont les premiers textes qui scellent la naissance d'une école spécifique destinée aux plus jeunes.

14. Ancien ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts de 1879 à 1883. Il a rendu l'école obligatoire et laïque, permis aux filles d'accéder à l'enseignement secondaire et offert la gratuité aux primaires.

- 1908 : Les premiers « Programmes et instructions » sont définis. Ils précisent l'objet et la méthode de l'école maternelle. Ces programmes s'articulent autour de disciplines référencées et d'activités planifiées.

- 1921 : L'accent est porté sur une ambition éducative de l'école maternelle qui doit primer sur l'instruction. Développer les sens et les muscles plutôt que lire des livres et écouter des leçons, voilà les nouvelles orientations. Les maîtresses de maternelle sont nommées prioritairement si elles ont obtenu au brevet supérieur la mention « pédagogie de l'école maternelle, puériculture, hygiène et sciences appliquées à la puériculture et à l'hygiène ». Elles voient leur statut aligné sur celui de leurs collègues de l'élémentaire. Une femme de service doit être attachée à toute école maternelle et classe enfantine.

- Loi du 11 juillet 1975 : Elle stipule que tout enfant de 5 ans qui n'a pas atteint l'âge de la scolarité obligatoire doit pouvoir être accueilli dans une classe ou école maternelle si c'est le choix de la famille et quel que soit son lieu de résidence. Elle met également en place un comité de parents élus dans chaque école.

- Circulaire d'août 1977 : Les finalités, les objectifs et les méthodes préconisées sont redéfinis. Elle précise que l'école maternelle accueille les enfants des deux sexes âgés de 2 à 6 ans. La pédagogie doit être centrée sur l'enfant, acteur de ses apprentissages. Elle souligne le triple rôle de la maternelle : éducatif, appropriation des premiers savoirs et gardiennage.

- 1992 : Création des ATSEM. (article : « Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle »)

3.2. Les textes officiels

Après avoir vu brièvement comment s'est bâti à travers le temps l'école maternelle telle que nous la connaissons, intéressons-nous maintenant aux textes officiels qui la régissent aujourd'hui, afin de voir s'ils peuvent nous aider pour notre sujet. Nous cherchons donc à savoir s'il est mentionné dans les textes officiels d'éventuels différences pour les enseignants, et surtout nous cherchons à définir dans quel cadre un homme peut-il exercer le métier d'enseignant à l'école maternelle.

Commençons par le *Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation*, publié au Bulletin officiel du 25 juillet 2013 :

La première mention qui nous intéresse apparaît dans la compétence C2 :

« Connaître les grands principes législatifs qui régissent le système éducatif, le cadre réglementaire de l'École et de l'établissement scolaire, les droits et obligations des fonctionnaires ainsi que les statuts des professeurs et des personnels d'éducation. »

Notre attention se porte d'abord sur ces grands principes législatifs que l'enseignant doit connaître mais qui ne sont pas précisés ici. Ces grands principes sont la liberté de l'enseignement, la gratuité, la neutralité, la laïcité et l'obligation scolaire. Ensuite on nous parle des droits et obligations des fonctionnaires qui une nouvelle fois ne sont pas précisés, ce qui nous permet de nous renseigner sur les lois et les droits qui concernent les enseignants. Après une rapide recherche d'informations sur le site du ministère de l'action et des comptes publiques qui se trouve dans la bibliographie, nous relevons que l'une des tâches des fonctionnaires est l'obligation d'effectuer les tâches confiées qui dit très clairement que « Tout fonctionnaire, quel que soit son rang dans la hiérarchie, est responsable de l'exécution des tâches qui lui sont confiées. Il n'est dégagé d'aucune des responsabilités qui lui incombent par la responsabilité propre de ses subordonnés. » (*Loi n° 83-634 du 13 juillet 1983, article 28*).

Ici il n'y a aucune allusion au genre du fonctionnaire et on peut donc en déduire qu'un enseignant au même titre qu'une enseignante doit exécuter les mêmes tâches qui répondent aux besoins des enfants et à la demande éducative du ministère de l'éducation.

Aussi dans ce même document il est écrit que chaque fonctionnaire bénéficie du droit à la protection qui dit que « Les fonctionnaires et les agents non titulaires ont droit à une protection et le cas échéant à une réparation lorsqu'ils ont fait l'objet, à l'occasion de leurs fonctions, de menaces, d'outrages, de voies de fait, d'injures ou de diffamations. Ils ont droit à une protection, dans certaines circonstances, en cas de poursuites pénales et civiles engagées par un tiers pour faute de service. » *(Loi n° 83-634 du 13 juillet 1983, article 11).*

Cette loi nous apprend qu'en cas de litige avec un tiers (parents, collègues, autres…) qui irait jusqu'en justice, l'état français garanti à tous ses fonctionnaires sa protection pour exercer leur profession, dont la fameuse liberté d'enseignement mentionnée ci-dessus.

Ensuite il est indiqué dans la compétence C3 qu'il faut : « Tenir compte des dimensions cognitive, affective et relationnelle de l'enseignement et de l'action éducative. » Ce qui

laisse entendre que si un élève ressent un besoin d'ordre affectif par exemple, l'enseignant doit en tenir compte, ce qui signifie considérer ce besoin et donc ne pas l'ignorer et même potentiellement le combler si c'est nécessaire. Nous pensons que le fait de parler de « tenir compte » ne représente pas une obligation d'agir mais simplement une considération de ces 3 dimensions.

Par la suite nous avons trouvé beaucoup d'éléments qui nous intéressent dans la compétence C6 (Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques) :

- « Accorder à tous les élèves l'attention et l'accompagnement appropriés. »

En faisant le lien avec ce que nous venons de dire, nous apprenons donc qu'en cas de besoin d'un élève, le rôle de l'enseignant est de l'accompagner. Ce qui signifie que l'on peut soit l'aider à subvenir à son besoin, soit le guider pour que l'élève y subvienne de manière autonome.

- « Se mobiliser et mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre, promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes. »

Cela rejoint le thème de ce mémoire. Le fait de promouvoir l'égalité entre les femmes et les hommes revient aussi à montrer l'exemple aux élèves en promouvant l'égalité entre les enseignantes et les enseignants. Également dans son enseignement et sa pédagogie l'enseignant promeut l'égalité entre les filles et les garçons pour ce même objectif.

- « Contribuer à assurer le bien-être, la sécurité et la sûreté des élèves, à prévenir et à gérer les violences scolaires, à identifier toute forme d'exclusion ou de discrimination, ainsi que tout signe pouvant traduire des situations de grande difficulté sociale ou de maltraitance. »

A l'école maternelle certaines tâches d'hygiène et d'accompagnement de l'autonomie sont donc nécessaires pour le bien-être et la sécurité sanitaire des élèves.

Une autre compétence, la C12 (Coopérer avec les parents d'élèves) nous indique l'importance d'«Œuvrer à la construction d'une relation de confiance avec les parents.». Dans notre thème il semble que cela soit effectivement nécessaire pour assurer les missions précédentes sans risque.

Enfin, la compétence P4 (Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves.) nous apporte encore plusieurs points de précisions :

- « Installer avec les élèves une relation de confiance et de bienveillance. » De la même manière qu'avec les parents il semble que la « confiance » soit un terme clé de notre problème.

- « À l'école maternelle, savoir accompagner l'enfant et ses parents dans la découverte progressive de l'école, de ses règles et de son fonctionnement, voire par une adaptation de la première scolarisation, en impliquant, le cas échéant, d'autres partenaires. » C'est-à-dire que c'est également le rôle de l'enseignant de faire en sorte que les tâches que nous venons de voir soient également acceptées par les parents et l'enfant.

- « Gérer l'espace pour favoriser la diversité des expériences et des apprentissages, en toute sécurité physique et affective, spécialement pour les enfants les plus jeunes. » Cette phrase montre une nouvelle fois la place primordiale de la sécurité à l'école, ce qui signifie qu'un enseignant peut intervenir à sa guise s'il pense qu'il y a un quelconque danger physique ou affectif pour un élève, et que l'éducation nationale fait confiance au jugement de ses enseignants pour cela.

Vis-à-vis de notre sujet, c'est donc essentiellement dans le Référentiel de compétences que notre sujet est évoqué, bien qu'il ne soit à aucun moment fait allusion au genre de l'enseignant, démontrant ainsi une volonté d'égalité des sexes.

Concernant les programmes du cycle 1, nous avons relevé deux citations que nous avons jugé intéressantes. La première indique que « L'expérience de la séparation entre l'enfant et sa famille requiert l'attention de toute l'équipe éducative, particulièrement lors de la première année de scolarisation. L'accueil quotidien dans la salle de classe est un moyen de sécuriser l'enfant. ». C'est-à-dire que dans le cadre de la séparation quotidienne entre l'enfant et sa famille, il y a une nécessité pour chaque enseignant de la maternelle de mettre en place un accueil rassurant et sécurisant pour les élèves comme pour les parents. Sans plus de précisions nous pensons donc que l'enseignant est libre de gérer cet accueil comme bon lui semble en prenant en compte les besoins des élèves. S'il s'agit d'un besoin affectif, il semble donc que le degré d'affection donné à un élève dépende du jugement et du bon-vouloir de l'enseignant.

La deuxième citation est particulièrement explicite en indiquant que « L'accueil, les récréations, l'accompagnement des moments de repos, de sieste, d'hygiène sont des temps d'éducation à part entière. Ils sont organisés dans cette perspective par les adultes qui en ont la responsabilité et qui donnent des repères sécurisants aux jeunes enfants. ». Une nouvelle fois, malgré le fait qu'il soit bien spécifié que l'accompagnement de la sieste ou des moments d'hygiènes sont de la responsabilité des enseignants, il n'est fait aucune allusion au genre de l'enseignant et suppose donc qu'aux yeux de l'État Français il n'y a pas de différence de pratique en fonction du genre de l'enseignant.

3.3. Le métier d'enseignant à l'école maternelle

Apportons maintenant quelques précisions nécessaires sur l'homme enseignant à l'école maternelle.

Historiquement d'abord, il a fallu attendre 1977 pour que les hommes puissent enseigner à l'école maternelle. Ce qui représente presque un siècle depuis la création de l'école maternelle en 1881 et a donc permis l'encrage du stéréotype disant qu'être enseignant à l'école maternelle est un métier dédié aux femmes. L'article « Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle » nous indique que c'est à partir de 1977 que « Les hommes peuvent enseigner à la maternelle. Avant ça l'école maternelle était considérée comme du pré-scolaire. Cette idée a commencé à évoluer et les chercheurs et statisticiens ont commencé à s'intéresser à l'école maternelle dans les années 70. On peut donc supposer que l'introduction des hommes est la continuité de cet intérêt grandissant pour la maternelle comme période scolaire à part entière. Peut-être peut-on y voir un bienfait d'introduire les hommes à ce moment là. Les enseignantes ne sont plus des maîtresses de maternelle mais des professeurs des écoles. » Cette dernière phrase nous indique donc que cette date a marqué une évolution importante pour les hommes d'une part, mais aussi pour les enseignantes car c'est toute l'école maternelle qui a pris une place plus importante dans l'éducation.

Depuis cette date, les hommes sont donc arrivés progressivement à l'école maternelle, mais aujourd'hui ils demeurent beaucoup moins nombreux que les femmes.

L'article « Enseignants du public et du privé par corps en 2017 » nous apporte des précisions statistiques sur ce sujet :

Au 31 janvier 2017 :	Effectifs	dont femmes en %
Premier degré public	341 658	83,4
Second degré public	400 211	58,4

Ces statistiques montrent une flagrante différence dans le pourcentage de femmes au premier et au second degré. On constate également que l'enseignement est un domaine plutôt féminin, et que plus le public est jeune, plus le pourcentage de femmes augmente.

Dans un autre article intitulé « L'âge, le sexe et le temps de travail des personnels » nous relevons que « En 2018-2019, en France métropolitaine et dans les DOM, 728 500 personnes enseignent dans le secteur public, 142 500 enseignent dans le secteur privé sous contrat et 274 400 exercent des missions de non-enseignement (inspection, direction d'établissement, éducation, administration, santé, etc...). Les femmes représentent 70,6 % des enseignants du secteur public, 84,8 % dans le premier degré et 58,6 % dans le second degré (respectivement 74,2 %, 91,6 % et 66,0 % dans le privé sous contrat). Quel que soit le secteur, les enseignantes sont plus nombreuses à exercer à temps partiel ou incomplet que les enseignants (12,4 % contre 5,0 % dans le public, 20,9 % contre 17,6 % dans le privé sous contrat).75,4 % des personnels relevant de missions non enseignantes sont des femmes. Elles sont fortement majoritaires au sein des missions de soutien à l'enseignement (76,8 %), d'assistance éducative (77,5 %), d'éducation (78,3 %) et administratives et logistiques (77,2 %). Elles occupent presque entièrement les missions sanitaires et sociales (95,5 %). Comme dans l'enseignement, les femmes exercent davantage que les hommes leurs missions à temps partiel ou incomplet (47,0 % des femmes et, en particulier, 81,8 % des assistantes éducatives). Depuis 2008, la part des femmes augmente sur la plupart des missions. En particulier, la part des femmes occupant une mission de direction ou d'inspection augmente régulièrement chaque année, avec un gain de 7 points en dix ans, dépassant le seuil des 50 % depuis 2017. »

Ces chiffres permettent de situer clairement le contexte sociétal dans lequel nous sommes aujourd'hui en terme de répartition des genres. La dernière phrase de cette citation indique que le pourcentage d'hommes à l'école maternelle ne progresse pas avec le temps depuis plusieurs années.

Notons également qu'à l'INSPE du Mans en 2019-2020, en master MEEF 1er degré, il y a 15 garçons sur 94 inscrits en 1ère année. Ce qui nous donne 84 % de femmes pour cette promotion qui se destine à l'enseignement dans le 1er degré, correspondant quasiment

aux statistiques relevées en 2017 et prouvant ainsi la dernière phrase de la citation précédente.

Concernant la place de l'homme à l'école maternelle, nous avons analysé l'un des seuls mais néanmoins très instructif article sur la question : « C'est bien… un homme à l'école maternelle ! » , écrit par Yveline JABOIN[15] en 2010. Dans cet article l'auteur évoque la place de l'homme à l'école maternelle de manière sociologique, vis-à-vis des différents protagonistes de l'école. Concernant d'abord les ATSEM, qui sont presque essentiellement des femmes, celles-ci auraient un rapport différent avec l'enseignant de leur classe selon le genre de celui-ci. L'auteur cite qu'«Avec une enseignante, les ATSEM auraient tendance à rejeter la hiérarchie de statut », avec un enseignant, «on sent qu'elles ont besoin de cette hiérarchie et qu'elles la recherchent». Ce qui signifierait d'après cette citation que les ATSEM se considéreraient à la même place hiérarchiquement parlant si l'enseignant est une femme, alors que si c'est un homme elles attendraient de lui une sorte de supériorité hiérarchique. Dans l'article cette citation provient d'interviews relatant les conflits et désaccord entre les ATSEM et les enseignantes. En complément du travail de recherche de l'auteur nous pensons qu'une telle affirmation pourrait être nuancée au cas par cas selon l'expérience à la fois de l'enseignant et de l'ATSEM de la classe, indépendamment du genre.

Ensuite concernant les questions d'égalités entre les enseignantes et les enseignants, il semblerait qu'aux yeux des enseignantes, et certainement de la société, un enseignant serait naturellement plus autoritaire qu'une enseignante et certaine d'entre elles utiliseraient ce stéréotype comme levier auprès des élèves. C'est que semble corroborer un enseignant interrogé dans cet article où il annonce qu'il est le seul homme de son école et que régulièrement des enseignantes lui envoient les élèves difficiles, alors que lui ne se voit pas comme « naturellement » plus autoritaire qu'une femme. Pour appuyer cela l'auteur déclare que « d'après les déclarations masculines, un renforcement des stéréotypes de genre a lieu lorsque les enseignantes font appel à l'autorité du seul homme de l'école pour des problèmes de discipline. ». Pour résumer cette idée résistante d'une autorité naturellement plus grande chez les hommes, ainsi que les autres stéréotypes de genres que nous pouvons rencontrer à l'école, nous avons trouvé très pertinente une phrase de cet auteur disant que « Bien que l'on perçoive, du côté masculin comme féminin, des comportements de lutte contre les assignations sexuées des rôles, dans les équipes pédagogiques, les rapports sociaux de sexe semblent le plus fréquemment

15. Enseignante chercheur à l'université de Paris V – René Descartes.

marqués du sceau de l'idéologie de la complémentarité, frein incontestable à une véritable égalité professionnelle à l'école maternelle. »
En ce qui concerne les parents, il semblerait d'après l'article que bien souvent ils ont eux aussi en tête ce stéréotype de l'homme naturellement plus autoritaire. Ce stéréotype amènerait des différences de ressenti envers un enseignant en fonction du genre du parent. Ainsi « D'après les hommes, une fois que les mères estiment qu'ils ne mettent pas en danger l'intégrité physique et morale de leurs enfants, elles semblent devenir «hyperconfiantes » et peuvent leur demander de combler l'absence et/ou les carences paternelles éventuelles sur le plan de l'autorité. Bon gré, mal gré, le rôle du père de substitution est ainsi assez fréquemment endossé par les enseignants, l'enfant étant supposé avoir besoin de l'autorité «naturelle» de l'homme ou être demandeur d'une image masculine, ». Cependant concernant les pères « La présence des enseignants semble donc permettre aux pères de se sentir à l'aise et «à leur place» à l'école maternelle. ». Il semblerait donc qu'être un homme enseignant à l'école maternelle et ayant gagné la confiance des parents serait bénéfique pour l'école et pour certains parents. Il y a cependant la nécessité de gagner la confiance des parents qui est primordiale avant que la prise en charge d'une classe par un homme puisse être considérée comme réellement bénéfique. De manière plus globale, l'auteur de l'article nous dit que « Par ailleurs, selon les enseignant·e·s, les mères semblent avoir, dans l'ensemble, peu de retenue avec les femmes alors qu'elles sont souvent distantes avec les hommes, leur manifestant plus de respect. ». S'il est effectivement possible que les mères aient plus de facilité à parler avec les enseignantes, nous nous posons la question de savoir si la mise à distance des hommes relève vraiment du respect accordé, ou bien d'une méfiance supplémentaire ?

Enfin concernant le rapport aux inspecteurs, qui sont donc les supérieurs hiérarchiques des enseignants, il semblerait que certains fassent preuve d'une considération particulière pour les enseignants à l'école maternelle, comme on peut le voir dans la citation suivante : « Enfin, beaucoup plus rarement, des hommes mentionnent l'intérêt et le respect que leur manifestent des inspecteurs, plutôt «nouveaux» dans le métier et/ou anciens instituteurs de maternelle. Ils cherchent à comprendre les motivations des enseignants pour l'enseignement préscolaire, par curiosité et sans doute aussi pour balayer une crainte de pédophilie masculine. Ils découvrent ainsi qu'enseigner à l'école maternelle est souvent considéré par les hommes comme un facteur de développement personnel en adéquation avec leurs activités extrascolaires. »

Cette considération vient donc appuyer une volonté d'égalité des genres visée par le ministère de l'Education Nationale.

Nous avons trouvé extrêmement intéressante et pertinente la conclusion de cet article d'Yveline JABOIN : « Un dispositif de formation, s'adressant à tou·te·s les professionnel·le·s intervenant à l'école maternelle, serait nécessaire pour rendre compte, dans les pratiques, de l'emprise des stéréotypes sexués générateurs de conservatisme et leur pérennisation inévitable par l'idéologie de la complémentarité des sexes. Comme l'a relevé Élisa HERMAN[16] (2007), la Convention interministérielle pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif semble sous-entendre une complémentarité entre les sexes. »

Effectivement, il semble que le souci d'intégration des hommes à l'école maternelle relève en partie d'un problème d'égalité hommes/femmes, notamment en ce qui concerne les rapports sociaux, l'image renvoyée et les stéréotypes sur les hommes. Comme nous venons de le voir il s'agit d'une situation alambiquée dans la mesure où les gens n'auront pas forcément le même rapport avec un enseignant en fonction de leur genre et/ou de leur statut social, tout en ayant conscience que cette thèse elle-même est une généralité qui ne s'applique pas forcément au cas par cas.

Partant de ce constat, nous retenons l'idée de la mise en place de ce dispositif de formation consacré à l'école maternelle uniquement.

3.4. Pédophilie et violences sexuelles

Dans la continuité de l'article « C'est bien… un homme à l'école maternelle ! », il est également question de la pédophilie. En effet, « Dans le champ de la petite enfance, la plupart des recherches ont rendu compte des rapports sociaux de sexe à travers le prisme de la peur de la pédophilie masculine, largement médiatisée. ». La « peur » est donc ressentie par les enseignants qui redoutent d'être associés à la pédophilie pour une quelconque raison au cours de leur carrière, car une telle accusation peut bouleverser des carrières et des vies.

16. Sociologue spécialisée dans l'évaluation, le diagnostic et l'analyse des politiques sociales et médico-sociales et des questions d'égalité femmes/hommes. Chercheuse et enseignante sur la région de Lyon.

Cette peur est relativement fondée car il semble qu'il y ait effectivement des personnes méfiantes à l'égard des hommes. Tout parent ressent le désir de protéger son enfant, ce qui implique l'apparition d'un jugement de valeur concernant la personne qui sera en charge d'éduquer leur enfant. La peur mène à la méfiance, qui mène au jugement. Ainsi « l'idée que la compétence professionnelle à ce niveau ‹préscolaire› implique une distance au corps différente chez les hommes et chez les femmes: l'attouchement interprété comme manifestation de la pédophilie d'un côté, l'est comme manifestation maternelle de l'autre (FILIOD[17], 2001: 76-77) ». C'est là que l'égalité hommes/femmes à l'école maternelle se détériore, car ce mode de pensée va faire subsister une sorte de doute permanent dans la société concernant les hommes. Ainsi « Dans nos représentations sociales, il est impensable qu'une femme, et a fortiori une mère, abuse d'un enfant. La violence sexuelle ne peut être que du côté des hommes ». Autrement dit les hommes sont les seuls à être capables de tels actes. L'idée est donc que « La peur diffuse de la pédophilie masculine semble couvrir une inquiétude plus fondamentale: un homme tire sa légitimité professionnelle de compétences acquises et non «innées», puisque indépendantes de l'expérience maternelle. ». En allant plus loin, on pourrait même dire que dans l'esprit des gens le doute est permis parce qu'il n'est pas naturel pour un homme d'être attiré par ce type de métier nécessitant un certain instinct maternel.

Intéressons-nous maintenant aux faits qui participent activement à la préservation de ce stéréotype. Après de multiple recherches sur la question, commençons par relever quelques statistiques :

Figure 1 : Caractéristiques des affaires de violences sexuelles traitées par les parquets

2018	Affaires						Nombre d'auteurs
	Ensemble		Sans auteur identifié		Avec auteur identifié		
	Nombre	Part (en %)	Nombre	Part (en %)	Nombre	dont avec au moins un auteur mineur	
Violences sexuelles	**38 301**	***100,0***	**8 554**	***22,3***	**29 747**	**7 380**	**32 706**
Viol	13 708	35,8	2 806	20,5	10 902	2 316	12 263
sur mineur	*6 473*	*16,9*	*1 232*	*19,0*	*5 241*	*2 001*	*5 964*
sur majeur	*7 235*	*18,9*	*1 574*	*21,8*	*5 661*	*315*	*6 299*
Agression sexuelle	23 589	61,6	5 565	23,6	18 024	4 999	19 586
sur mineur	*14 930*	*39,0*	*2 902*	*19,4*	*12 028*	*4 325*	*13 204*
sur majeur	*8 659*	*22,6*	*2 663*	*30,8*	*5 996*	*674*	*6 382*
Harcèlement sexuel	1 004	2,6	183	18,2	821	65	856

17. Sociologue anthropologue et enseignant chercheur à l'INSPE de l'Université de Claude Bernard Lyon 1.

Figure 9 : Tableau publié dans un article du ministère de la justice en 2016

- 6473 viols et 14930 agressions sexuelles sur mineur en 2016 d'après le tableau ci-dessus.
- « près d'1 % des hommes seraient attirés par les enfants. »
- « 7 à 10% des pédophiles sont des femmes »
- « 1 agresseur sur 4 est mineur **»**
- « Dans 94% des cas**,** l'agresseur fait partie de l'entourage »
- « Plus de 80 % des viols ou violences sexuelles ont lieu dans le périmètre familial »

Nous apprenons déjà beaucoup avec ces premiers chiffres. Si l'on compare le nombre de viols et d'agressions sexuelles sur mineur aux 15 616 148 mineurs en France en 2016, cela nous donne un résultat approximatif de 1 mineur sur 750 agressé ou violé en 2016.

Si l'on enlève les 94 % de cas où l'agresseur fait partie de l'entourage proche, il nous reste environ 1284 cas où l'agresseur ne fait pas partie de l'entourage de l'enfant. Sachant que 25 % des agresseurs sont mineurs également, et que 7 à 10 % serait des femmes, il nous reste finalement un faible pourcentage d'agressions et de viols commis par des hommes en dehors de l'entourage de l'enfant. Bien que ces chiffres puissent faire froid dans le dos, le pourcentage d'enseignants masculins parmi les hommes restants est donc encore plus faible. Malheureusement nous n'avons pas connaissance du nombre d'enseignants de l'école maternelle condamnés en 2016 pour calculer davantage de données statistiques.

Cependant il est nécessaire de préciser que ces calculs sont réalisés sur les chiffres des cas connus de la justice, et que malheureusement beaucoup d'autres cas non déclarés ou non saisis par la justice sont certainement à déplorer. Sans entrer dans les détails, « entre les pédophiles abstinents et les prédateurs sexuels, il existe une grande variété d'expression de la pédophilie. »

Concernant l'éducation nationale, on trouve facilement sur internet différents faits divers impliquant des enseignants du 1er degré. L'un d'eux en particulier a marqué récemment un tournant en terme de mesures de prévention de ces actes. En effet en mars 2015, un directeur-enseignant a été condamné après un scandale sexuel de grande envergure avant de se suicider.

Ce scandale a au moins eu pour effet de faire bouger les lignes car« l'enseignant avait été condamné en 2008 pour recel d'images pornographiques. Il avait cependant continué d'exercer - après un long congé maladie -, l'Education nationale n'ayant pas été informée des faits. ». C'est pourquoi à la suite de cette condamnation et du scandale médiatique provoqué par l'ignorance de l'Education Nationale, l'Etat Français a voté en 2016 une loi d'obligation pour la justice « d'informer l'administration de toutes les condamnations ou d'un éventuel placement sous contrôle judiciaire des personnes exerçant une activité en contact avec des mineurs ». Cette nouvelle mesure a eu pour effet un large contrôle du personnel enseignant. Ainsi « Les casiers judiciaires de tous les agents de l'Éducation nationale, ainsi que le fichier des auteurs d'infractions sexuelles ont été passés au peigne fin pendant plusieurs mois. Enfin, la loi autorise également l'institution à consulter le casier judiciaire des professeurs à tout moment de leur carrière et non plus seulement lors du recrutement, comme c'était le cas jusqu'en 2016. Cette grande opération a permis à l'Éducation nationale d'apprendre que 39 de ses agents, enseignants ou non, avaient été condamnés pour infraction à l'encontre de mineurs, que ce soit dans leur fonction professionnelle ou dans leur vie privée. Les 39 personnes ont écopé de sanctions disciplinaires, allant, pour les faits les plus graves, jusqu'à la révocation. Sur ces 39 personnes, 27 enseignants ont depuis quitté l'Éducation nationale : soit parce qu'ils ont été révoqués, soit parce qu'ils ont été mis à la retraite d'office, soit leur contrat n'a pas été renouvelé (lorsqu'ils étaient contractuels), soit enfin parce qu'ils ont démissionné. »
Ces chiffres correspondent à l'ensemble des enseignants, à la fois dans le primaire et dans le secondaire. Ce qui démontre que malgré une augmentation constante du nombre d'agressions sexuelles et des viols sur mineurs depuis les années 90, les enfants sont théoriquement plus en sécurité dans les écoles depuis 2016 et la nouvelle loi, dite loi « Villefontaine ». Cependant il s'agit seulement d'une sécurité supplémentaire contre les individus ayant un casier judiciaire ou un dossier en justice.

4. Questionnaire de recherche

Nous avons commencé à faire circuler ce questionnaire à partir des vacances de Noël. Nous avons recueilli 54 réponses pour notre recherche.

Avant l'analyse, notons tout de même que parmi ces 54 réponses, plusieurs personnes ont fait le choix de ne pas répondre à toutes les questions, ce qui explique les différences de chiffres que nous voyons apparaître dans notre tableau (**annexe 4**). Il est également

possible qu'à l'inverse, le nombre de réponses classées dépassent le nombre de réponses obtenues à la question ; ceci s'explique par le fait qu'une réponse peut être très complète et contenir plusieurs éléments à classifier. En effet, toutes les questions sont volontairement ouvertes pour permettre à la personne qui répond de pouvoir exprimer son opinion comme elle le souhaite.

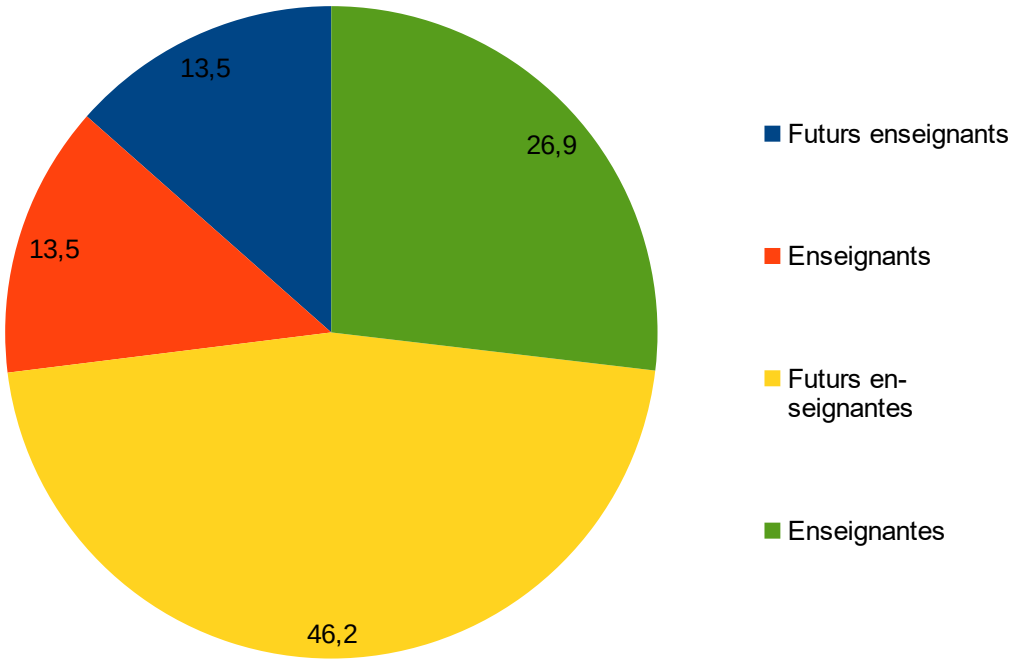


Figure 10 : Diagramme circulaire du genre et du statut des participants au questionnaire (en %)

Grâce au tableau récapitulatif des réponses obtenues pour chaque catégorie que nous avons réalisé, nous pouvons maintenant analyser ce questionnaire en observant les différents thèmes (en légende du questionnaire, **annexe 3**) évoqués :

- la place de l'homme à l'école maternelle :

La question sur ce thème n'a été posée qu'aux futurs enseignants et enseignantes. En terme de chiffre, on peut remarquer que 43 % des hommes ont parlé de la présence

minoritaire des enseignants à l'école maternelle, contre seulement 12 % chez les femmes. Parmi ces 12 % on peut d'ailleurs noter une pointe de bienveillance ou l'une d'entre elle évoque la difficulté supplémentaire que représente les parents pour un enseignant à la maternelle.

Ces chiffres signifient peut-être que les hommes remarquent plus facilement cette minorité là où les femmes seraient plus indifférentes. Le fait que 29 % des étudiantes n'aient pas répondu à cette question, et que 65 % de celles qui ont répondu disent qu'elles ne se sont jamais posé de questions sur un enseignant masculin vient appuyer cette idée que ce n'est pas spécialement un sujet auquel elles ont déjà pensé. A moins que le taux d'abstention ne démontre au contraire que la question est délicate dans le sens où elle n'oserait pas répondre ? Ou bien que cette volonté de ne pas répondre démontre des préjugés qu'elles ne savent pas comment exprimer ou justifier comme semble le décrire l'une des femmes ayant répondu ? En effet nous devons tenir compte du fait que répondre à un questionnaire sur les hommes créé par deux étudiants pourrait freiner l'honnêteté de certaines personnes sur des questions qu'elles jugent délicates.

Pour la suite de notre analyse, nous appellerons donc « question délicate » ces questions si nous soupçonnons que le taux d'abstention pourrait être dû à la volonté de ne pas répondre pour éviter une gêne, pour soi-même ou pour nous.

Sur cette question, 1 homme et 1 femme se sont interrogés sur les gestes affectifs et les droits des hommes pour l'accompagnement aux toilettes. Ce qui est un point très intéressant à relever qui mérite d'être approfondi.

- Le passage aux toilettes :

Tout d'abord on peut qualifier cette question de « délicate » pour les hommes avec 25 % d'abstention dans les deux catégories. Il est très intéressant ici d'observer qu'il y a de grosses différences entre les réponses des hommes et des femmes concernant le passage aux toilettes.

En effet, 83 % des étudiants appréhendent de vivre ce moment, l'un d'eux parle d'ailleurs clairement de la peur d'être suspecté sur le plan sexuel. De la même façon 57 % des enseignants disent avoir ressenti de la méfiance, un malaise ou une gêne la première fois qu'ils ont été confrontés à cette situation, contre seulement 28 % qui n'ont rien ressenti de

particulier. D'ailleurs chez les enseignants, même avec l'expérience 33 % d'entre eux ressentent toujours cette gêne voire du stress quand ils doivent accompagner un enfant aux toilettes. Ce qui montre une inquiétude potentiellement durable sur la volonté de préserver une bonne image. L'un des enseignants évoque le fait d'essuyer un élève comme une peur. Ce qui pose la question du contact physique avec les élèves et des limites qui existent ou non.

Du côté des femmes c'est l'inverse. 71 % des étudiantes et 100 % des enseignantes trouvent qu'un enseignant qui emmène des élèves aux toilettes est une situation tout à fait normale. Ce qui démontre une grande confiance des femmes envers leurs collègues. Parmi les étudiantes il y a cependant 16 % qui ressentiraient une certaine appréhension, ce qui est faible mais non nulle, et démontre qu'une certaine méfiance du genre masculin existe. 16 % également parlent avec bienveillance de la gêne que doit ressentir un homme face à cette situation, ce qui vient grossir le rang des femmes qui voient d'un bon œil un homme qui emmènerait les enfants aux toilettes. Ces statistiques posent la question de la provenance de cette inquiétude chez les hommes puisque celle-ci semble relativement infondée si l'on tient compte uniquement de l'avis des enseignantes et futures enseignantes. Peut-être faut-il rechercher ailleurs la cause de l'origine de cette inquiétude.

Il y a cependant un aspect évoqué par toutes les catégories qui est la délégation ou l'accompagnement de cette tâche. 33 % des étudiants, 83 % des enseignants, 33 % des étudiantes et 21 % des enseignantes parlent soit de déléguer cette tache à une collègue ou à l'ATSEM, soit qu'un homme doit être accompagné par un autre adulte pour emmener un ou plusieurs élèves aux toilettes. C'est la qu'apparaît une nuance, notamment chez les femmes qui nous indique que même si majoritairement elles trouvent cette situation normale, elles ont conscience qu'il existe une nécessité de se protéger chez les hommes. D'ailleurs chez les étudiantes 25 % parlent d'une situation à risque et de préjugés sur les actes pédophiles. Nous pensons que cette crainte que ressentent beaucoup d'hommes est liée à la peur d'être associés à ces soupçons d'actes pédophiles et que c'est de ça qu'apparaît la nécessité de se protéger. De plus, il nous semble que la réaction observée dans les quatre catégories démontre une volonté de fuir le problème pour éviter toute complication.

Autour de cette question une zone d'ombre demeure sur cette peur résistante alors que la majorité des femmes ont l'air de faire totalement confiance aux hommes.

- La surveillance de la sieste :

La sieste est une autre situation qui peut potentiellement poser problème d'après nos représentations, comme les toilettes et les gestes affectifs. Mais dans ce questionnaire, il semble que cette situation soit moins problématique que les toilettes pour une majorité. Chez les étudiants 33 % appréhendent ce moment, et moins que le passage aux toilettes. 75 % des étudiantes et 78 % des enseignantes ne voient pas d'inconvénients à la surveillance de la sieste par un homme. Surtout, 100 % des enseignants n'ont pas d'appréhension sur ce moment, et l'un d'eux parle même d'un moment d'échange idéal avec les élèves.

Ces statistiques nous interrogent car les élèves y sont souvent en sous-vêtement et dans une pièce sombre. Il nous semblait donc que l'on pouvait parler de cette situation sur le même pied d'égalité que le passage aux toilettes, et pourtant on voit clairement une différence de statistiques chez les hommes, alors que les femmes gardent globalement cette confiance envers les hommes.

Si l'on observe attentivement, on peut tout de même nuancer ce constat avec d'autres statistiques ; 57 % des enseignants déclarent ne pas surveiller la sieste, 25 % des étudiants se sont abstenus de répondre à cette question et les étudiants (33%), étudiantes (12,5%) et enseignantes (36%) parlent de la délégation ou de l'accompagnement de cette tâche comme étant préférable. Parmi ces 36 % d'enseignantes, 40 % parlent même de la nécessité de laisser la porte du dortoir ouverte. Enfin 12,5 % des étudiantes appréhenderaient que la sieste soit surveillée par un homme, ce qui est faible mais notable. Ces nuances viennent-elles remettre en question les résultats encourageant initialement observés ? La question se pose.

Pour l'anecdote, une étudiante a évoqué pour le première fois les accusations de pédophilies à l'encontre de femmes, pour appuyer le fait qu'elle ne fait pas de différence de genre. Ce qui fait écho à nos recherches sur ce sujet.

- Le câlin :

Concernant le câlin, et donc le fait d'apporter un geste d'affection à un enfant, on observe des résultats proches des deux catégories précédentes. C'est-à-dire que du côté des hommes on observe à nouveau une nécessité de faire preuve de prudence avec 50 % des

étudiants qui préféreraient éviter cette situation contre 25 % qui acceptent. 50 % évoquent le fait d'accepter mais 37,5 % disent que ce serait à titre exceptionnel. D'ailleurs pour 33 % cela fait une différence si l'élève en question est une fille et ils sont plusieurs à parler clairement de la peur d'être suspecté. Preuve que pour les étudiants il y a de l'appréhension au même titre que pour le passage aux toilettes. Par rapport à la sieste, peut-être que ce qui inquiète vraiment est la dimension du contact physique plutôt que la question de la nudité (ou presque) ?

Les enseignants avec leur expérience semblent plus disposés, voir habitués à ce geste affectif car 43 % acceptent tout naturellement ce geste, particulièrement au début de la journée devant les parents où il s'agit d'un geste d'accueil. 71 % ne ressentent aucune gêne à faire ce geste devant d'autres adultes. Ce qui marque une différence avec les étudiants, comme si le câlin faisait partie des gestes professionnels de l'enseignant. On peut tout de même nuancer ce constat car 57 % acceptent certes mais seulement de manière brève et dans le seul but de répondre au besoin de l'enfant à un instant T. D'après ces réponses et ces statistiques, le câlin serait donc un geste affectif qui doit répondre à une initiative et un besoin de l'enfant, et non une démarche de l'enseignant ; alors dans ce cas il serait un geste professionnel comme un autre.

Les statistiques sur les réponses des femmes viennent appuyer cette thèse. En effet 64 % des étudiantes et 79 % des enseignantes trouvent qu'un homme faisant un câlin à un élève est une situation tout à fait normale. Les 21 % restant parmi les enseignantes, ainsi que 27 % d'étudiantes sont en accord avec ce geste mais recommande la prudence aux enseignants vis-à-vis de ce geste affectif. Ce qu'on peut traduire par une approbation en tant que collègue mais une mise en garde par rapport à la société et à la manière dont un regard extérieur peut interpréter ce geste. On peut donc supposer que ce geste est normal dans un contexte approprié mais qu'il peut être mal interprété en dehors de ce contexte.

En écho aux hommes, 68 % des étudiantes et 57 % des enseignantes évoquent la brièveté du geste et surtout une réponse nécessaire au besoin de l'élève.

Notons que 9 % des étudiantes ressentirait une gêne si elles voyaient cette situation devant leurs yeux et que 14 % réservent leur jugement au cas par cas en fonction de l'attitude de l'enseignant. Encore une fois ces 9 % sont une minorité mais celle-ci existe bel et bien.

De manière anecdotique, un enseignant se dit prudent et s'interroge sur son rôle dans le besoin affectif d'un élève et surtout quelles sont les mentions sur ce sujet dans les programmes ou les lois, s'il y en a. Cette anecdote est intéressante car effectivement l'appui de textes officiels pourrait permettre de définir un peu mieux le cadre de ce qui est toléré ou non.

- Les parents :

La question des parents soulève généralement beaucoup de questions. Bien qu'il s'agisse d'une généralité, on entend souvent aujourd'hui que les parents soutiennent moins les enseignants, au profit de leurs enfants. Évidemment ce n'est pas un constat fiable mais c'est une rumeur qui peut interroger lorsqu'on est en formation pour devenir enseignant. Pour cette enquête, on relève que 50 % des étudiants ne ressentent pas d'appréhension particulière vis-à-vis des parents, et parmi les 50 % restant, 37,5 % pensent qu'indépendamment du genre il y a une nécessité de les mettre en confiance. Seulement 12,5 % (ce qui ne représente qu'une seule personne) de réponses parlent d'appréhension vis-à-vis des parents. Sans parler d'appréhension ou non, 62,5 % sont confiants dans le fait que la relation avec les parents se passe bien.

Il est intéressant de constater que les étudiants ont globalement quelques appréhensions sur le fait d'être un homme à la maternelle, surtout dans certaines situations, mais qu'ils n'appréhendent pas vraiment les parents. Que faut-il en conclure ? Est-ce que l'appréhension relevée dans certaines situations provoque un malaise vis-à-vis d'eux-mêmes et de leur intégrité plutôt que le regard des autres ? Ou est-ce qu'ils appréhendent plutôt le regard de leurs futurs collègues, bien que les statistiques aient démontrées que cette inquiétude semble un peu désuète car les femmes semblent globalement bienveillantes depuis le début de cette analyse ? Ces interrogations restent pour le moment en suspens.

Du côté des enseignants, 67 % ont déjà reçu des remarques genrées de la part des parents, mais 75 % de ces remarques n'ont pas été désobligeantes. Ce qui est plutôt positif, mais le fait qu'il y ait eu des remarques montre que les parents remarquent tout de suite le genre de l'enseignant de leur enfant et que chacun a ses propres représentations vis-à-vis des enseignants ou des enseignantes. Par ailleurs, 60 % déclarent avoir déjà ressenti de la méfiance des parents à leur égard. De plus il s'agit d'une question délicate

car 3 enseignants n'y ont pas répondu. Est-ce que cette méfiance vient du genre de l'enseignant ? Ou est-ce que cela vient plus globalement d'une méfiance par rapport à l'école dans son entièreté comme le suggère l'un des enseignants ? Le doute subsiste, plus particulièrement dans les classes de PS car c'est la première année d'école des élèves.

Concernant l'avis des femmes, 59 % des étudiantes et 50 % des enseignantes pensent que les parents feraient plus naturellement confiance à une femme pour enseigner en maternelle. Cette statistique vient certainement appuyer les préjugés solidement ancrés dans la société sur les genres dans le milieu professionnel.

Sur l'ensemble des femmes, 19 % pensent qu'indépendamment du genre, la clé est de gagner la confiance des parents. On peut supposer étant donné les dernières statistiques qu'une sorte de perte de confiance généralisée envers le corps enseignant s'est installée chez les parents, mais peut-être que ce degré de confiance demeure plus élevé pour les enseignantes que pour les enseignants. Notons tout de même que 8 % des femmes pensent à l'inverse que les parents feraient davantage confiance aux hommes pour enseigner à la maternelle. Pour justifier cela elles évoquent une certaine autorité naturelle[18] chez les hommes. Ce qui est une nouvelle fois un préjugé résistant car nous avons déjà vu avec le débat qu'il n'existe pas forcément une autorité innée en fonction du genre.

- La confiance accordée :

Nous évoquions justement la confiance des parents. Nous nous sommes donc demandé comment faire dans une situation où un enseignant serait face à quelqu'un qui n'aurait pas confiance en lui. 50 % des étudiants et 100 % des hommes privilégieraient une discussion calme avec la personne pour lui faire changer d'avis. L'aspect communicationnel que nous avons déjà évoqué semble une nouvelle fois être la clé pour résoudre les éventuels problèmes. Les autres 50 % des étudiants envisagent plutôt de prouver leur valeur avec le temps, ce qui démontre une certaine confiance en leurs capacités et qui induit qu'avec le temps les gens s'en rendent compte également. Notons également que 25 % des

18. Ici on peut parler d'autorité charismatique, c'est-à-dire l'autorité naturelle d'une personne pour sa personnalité. C'est l'un des 5 types d'autorité avec l'autorité formelle, l'autorité morale, l'autorité coercitive et l'autorité démocratique.

étudiants s'attendent à rencontrer des gens qui n'ont pas confiance en eux. Cela nous semble intéressant car le fait de réfléchir sur ce sujet pourrait effectivement permettre d'être mieux préparé à affronter ce genre de situation.

Nous avons donc posé la question inverse aux femmes et celles-ci ont répondu qu'elles feraient totalement confiance à un collègue homme dans 90 % des cas pour les étudiantes et dans 100 % des cas pour les enseignantes. Ce qui vient appuyer les résultats obtenus dans la question précédente. Cependant il reste donc 10 % d'étudiantes qui auraient moins confiance en un homme pour enseigner à la maternelle qu'à une femme, ce qui encore une fois représente une minorité mais qui n'est pas négligeable pour autant.

Si l'on observe les arguments déployés dans cette question, on trouve une étudiante et une enseignante qui disent rester vigilantes un minimum envers les autres enseignants, qu'ils soient homme ou femme, juste au cas où. L'une des étudiantes qui aurait moins confiance en un homme se justifie en expliquant selon elle l'absence de l'aspect maternel, et donc un manque de douceur chez les hommes. Ce qui revient à dire que l'école maternelle est destinée plus particulièrement aux femmes de part un certain instinct maternel inné. Nous pouvons aisément supposer que si une étudiante pense de cette manière, alors il doit y avoir une certaine quantité de personnes dans la société qui pensent également de cette manière.

Notons également qu'à l'inverse, une étudiante et une enseignante pensent à l'inverse qu'elles feraient plus confiance à un homme qu'à une femme pour enseigner en maternelle, évoquant soit le coté rassurant de l'homme soit un vécu personnel très positif auprès d'enseignants.

- L'inégale répartition des enseignants en maternelle :

Cette question a regroupé de multiples réponses, toutes différentes et intéressantes. Pour faire de ces réponses des données mesurables, nous avons regroupé les réponses en catégories. Ainsi, si l'on regroupe les étudiants, étudiantes, enseignants et enseignantes on obtient les statistiques suivantes ;

L'aspect maternel de ce cycle et des gestes professionnels associés est la principale explication pour 31 % des votants. Vient ensuite l'explication historique pour 29 % des

votants et notamment le fait que l'éducation de jeunes enfants soit à l'origine une tâche dédiée aux femmes. Ensuite 21 % pensent que le problème vient du regard des autres et d'une appréhension d'un éventuel jugement. Enfin le dernier point important abordé serait pour 23 % des votants un souci d'attirance des hommes, soit parce qu'ils préfèrent enseigner dans une catégorie d'âge plus élevée, soit parce qu'ils préfèrent se destiner vers d'autres professions.

Les résultats sont donc assez équilibrés ici, et il est intéressant d'observer que cette multitude de propositions démontre qu'il y a finalement beaucoup de raisons qui peuvent freiner les hommes pour accéder à l'enseignement au cycle 1. Ce qui nous laisse penser que plutôt que de chercher la raison la plus importante, ce qui justifie le nombre limité d'hommes au cycle 1 c'est justement que beaucoup de facteurs cumulés ensemble peuvent détourner les hommes de l'enseignement au cycle 1.

De manière plus anecdotique, on peut spécifier d'autres statistiques non négligeables telles que ; 4 % évoquent les actes pédophiles commis par les hommes. 15 % ont parlé de la jeunesse des enfants de ce cycle comme pouvant être un frein. 6 % ont pensé à des stéréotypes présents dans notre société aujourd'hui. 4 % pensent que les hommes ne sont pas assez patients. Ce qui vient encore agrandir le nombre de facteurs qui peuvent laisser penser aux étudiants et aux gens de manière générale que l'enseignement au cycle 1 se destine plutôt aux femmes.

- Les différences enseignantes / enseignants :

Jusqu'à maintenant les questions évoquaient surtout les hommes à la maternelle, et nous avons donc cherché à connaître les éventuelles différences qu'il pourrait y avoir entre les hommes et les femmes à l'école maternelle. Plus particulièrement nous avons posé à toutes les catégories la question de la différence en classe de l'enseignement d'un homme et de celui d'une femme. La réponse majoritaire qui ressort est qu'il n'y a aucune différence pour 57 % des étudiants, 71% des enseignants, 64 % des étudiantes et 46 % des enseignantes. Ce qui démontre que de manière générale les professionnels de l'éducation ne font de pas de différence de genre dans leur manière d'enseigner. Plusieurs réponses évoquent une même formation et donc un enseignement similaire dans lequel le genre n'interviendrait pas ou trop peu pour que ce soit réellement significatif. Pour ceux qui voient une différence, la principale d'entre elles serait le rapport aux élèves. En effet

pour 28 % d'étudiants, 14 % des étudiantes et 15 % des enseignantes le côté relationnel avec les élèves ne se développe pas de la même manière entre un enseignant et une enseignante. Si l'on globalise les réponses données, les hommes seraient plus distants par prudence et par la présence moindre du fameux aspect maternel. Les femmes seraient plus douces et affectueuses avec leurs élèves. Précisons tout de même que de nombreuses personnes ont précisé dans leur réponse qu'il y a avant tout une différence de personnalité entre chacun qui se ressent dans l'enseignement plutôt qu'une différence de genre. Notons également que 15 % des enseignantes pensent qu'il y a une différence de pédagogie entre enseignants et enseignantes, notamment au travers de l'aménagement de l'espace et du choix des ateliers, des situations proposées et de la manipulation mise en place avec les élèves. Ces quelques points font directement penser aux travaux de recherche sur les inégalités filles / garçons (exemple : Françoise VOUILLOT[19] – *Filles et garçons à l'école : une égalité à construire*)

Nous avons également demandé aux étudiantes et étudiants si de façon plus globale ils voyaient des différences entre les hommes et les femmes à l'école, et pas spécialement en situation d'enseignement. Cette fois-ci le pourcentage de personnes qui ne voient aucune différence diminue, avec 28 % d'étudiants et 25 % d'étudiantes. Ce qui indique que même si les différences sont moindres dans la manière d'enseigner, il y a tout de même des différences de genre visibles à l'école et donc qui influencent certainement la vision de la société sur le genre des enseignants. Par exemple 57 % des étudiants et 25 % des étudiantes parlent des différences physiques tels que la voix ou la carrure des hommes. Notons également qu'une étudiante évoque un relationnel avec les parents plus compliqué pour les hommes, ce qui renvoie à nos questions précédentes.

- La légitimité :

La question de la légitimité de la place de l'homme à la maternelle par rapport à la femme a des résultats sans appel. 100 % des votants à ce questionnaire ont répondu qu'un homme est tout aussi légitime qu'une femme pour enseigner à la maternelle. On constate un fort taux d'abstention pour cette question ; 50 % d'étudiants, 50 % d'enseignants, 21 % des étudiantes et 43 % des enseignantes n'ont pas répondu à cette question. Étant donné les réponses dont nous disposons, il semble que ce ne soit pas une question délicate

19. Maîtresse de conférences en psychologie de l'orientation et enseignante-chercheuse spécialisée sur les questions du genre et de l'orientation scolaire et professionnelle.

mais que ce taux d'abstention se justifie par la réponse évidente qu'induit cette question aux yeux des votants. Plusieurs femmes déclarent même qu'il faudrait plus d'hommes à l'école maternelle. Seul un étudiant précise qu'aux yeux des parents un enseignant devra prouver sa légitimité avec plus d'efforts qu'une femme. Visiblement ce sont encore une fois les parents qui sont pointés du doigt, bien qu'il ne s'agisse ici que d'une seule personne sur 54.

- Le nombre d'enseignants rencontrés :

Pour donner un peu plus de crédit aux réponses des votants et pour vérifier la faible présence des hommes à la maternelle, nous avons demandé aux votants combien d'enseignants ils ont pu croiser dans leur vie. Ainsi 13 % d'étudiantes et 27 % d'enseignantes n'ont jamais vu d'enseignants en maternelle. 50 % des enseignants, 48 % des étudiantes et 36 % des enseignantes n'ont vu qu'un seul enseignant dans leur vie. Seulement 39 % des étudiantes et 45 % des enseignantes ont croisé deux enseignants ou plus en activité. Et encore, parmi les votants quatre personnes précisent qu'il s'agissait d'enseignants remplaçants ou stagiaires, deux étudiantes précisent que les seuls enseignants rencontrés l'ont été durant leur enfance. Une seule personne dit avoir déjà rencontré un homme ATSEM, ce qui est encore plus rare. Enfin, la réponse maximale à cette question s'élève à quatre, toutes catégories confondues.

Sur toute une vie, ces statistiques prouvent bien la faible présence d'hommes à l'école maternelle. Nous savions déjà cela grâce aux données que nous avions déjà recueillies avant l'analyse de ce questionnaire, mais ces réponses permettent effectivement de constater que sur la réalité du terrain il est rare de croiser ne serait-ce qu'un seul homme.

- Les doutes :

Cette question était uniquement à destination des femmes et avait pour but de leur permettre de s'exprimer si elles le souhaitaient. Finalement, 100 % des réponses obtenues n'émettent aucun doute rencontré face à un enseignant en maternelle. Pour analyser cette question il faut donc lire entre les lignes. En effet il y a ici un taux d'abstention anormalement élevé ; 21 % des enseignantes et surtout 66 % des étudiantes n'ont pas répondu à cette question. D'un côté nous avons effectivement constaté qu'avec

la question précédente et donc le peu d'enseignants rencontrés peut entraîner que la réponse à cette question semble tellement évidente qu'il n'était pas nécessaire d'y répondre. D'un autre coté, ce taux d'abstention très fort nous laisse penser qu'il s'agit d'une question délicate à laquelle certaines femmes n'ont peut-être pas osé répondre en raison de son caractère accusateur. Surtout après avoir globalement prêché la bienveillance envers les enseignants. Peut-être qu'il y a donc au travers de refus de répondre une volonté de ne pas aller à l'encontre du message qu'elle souhaite renvoyer à travers leurs réponses à ce questionnaire. Malheureusement nous ne pouvons que supposer tout ceci.

Notons qu'une étudiante déclare avoir déjà eu des doutes mais sur un enseignant de l'école élémentaire. De plus, une enseignante se demande pourquoi on ne se pose ce genre de question que sur les hommes et pourquoi les femmes ne sont jamais suspectées ni même remises en doute à ce sujet.

- La peur engendrée :

Cette fois-ci il s'agit d'une question destinée aux hommes. Les résultats sont très partagés. 43 % des étudiants et 57 % des enseignants conçoivent que des élèves puissent avoir peur d'eux du fait qu'ils soient des hommes. Ce résultat vient contredire l'aspect rassurant des hommes évoqué précédemment, envers les élèves tout du moins. 43 % des étudiants ont d'ailleurs parlé de la nécessité de mettre en confiance les élèves rapidement pour éviter que ce sentiment ne s'installe trop durablement chez certains élèves. 43 % des enseignants eux pensent que cette peur peut-être normale en début d'année mais de courte durée. Ce qui est un autre point que l'on observe souvent en début d'année scolaire et particulièrement en PS, indépendamment du genre de l'enseignant.

- Les autres thèmes abordés :

Deux autres thèmes ont été abordés avec les enseignants uniquement.

Le premier vient de la question sur un éventuel malaise ressenti à l'école en raison du fait d'être un homme. A cette question 50 % des enseignants répondent que oui. Deux d'entre

eux ont donné la raison de ce malaise. La première raison concerne le fait de coiffer les jeunes filles et de leur mettre des barrettes dans les cheveux. Ce qui effectivement pose problème lorsqu'on n'en a pas l'habitude, alors qu'il s'agit d'une tâche où l'élève a besoin de l'aide de l'adulte. La seconde raison est la gestion des vestiaires à la piscine, qui peut effectivement mettre un enseignant dans une position délicate car il est également embarrassant d'envoyer un parent dans le vestiaire à sa place. 25 % des enseignants n'ont pas répondu à cette question, faisant peut-être de celle-ci une question délicate.

L'autre thème abordé vient compléter la question sur le nombre de collègues hommes qui travaillent aux côtés des enseignants ayant répondu, en leur demandant s'ils ressentent un certain sentiment de solitude. A cette réponse nous n'avons obtenu que quatre réponses, soit un taux d'abstention de 50 %. On peut néanmoins imaginer que les enseignants n'ayant pas répondu sont ceux qui ont un collègue dans leur établissement et ne ressentent par conséquent pas de sentiment de solitude et donc pas le besoin de répondre à cette question. Sur les réponses obtenues, 50 % disent se sentir parfois seul dans leur établissement. La solitude n'étant jamais agréable, peut-être qu'il s'agit là encore de l'une des raisons pour lesquels les enseignants ne choisissent pas forcément l'école maternelle lorsqu'ils en ont le choix.

5. Réflexion post-analyse

Suite à l'analyse du débat, des données recueillies et du questionnaire, il semble que plusieurs nécessités soient apparues en raison de la contrainte qu'est la méfiance à l'égard des hommes pour enseigner à la maternelle. Comme nous venons de le voir cette méfiance est éprouvée par une minorité, mais elle existe bien et il faut absolument la prendre en considération. C'est pourquoi nous avons commencé à réfléchir sur l'origine de cette méfiance de manière à la comprendre pour y faire face.

Concernant les parents et la société de manière générale, nous nous sommes fait une réflexion autour du thème de la pudeur. Nous avons constaté que certaines personnes (parents, collègues, ATSEM, ou n'importe qui d'autre...) peuvent ressentir une gêne, un malaise lorsqu'un enseignant se retrouve dans une situation où il est question de l'intimité d'un élève. Nous savons également que les enfants à l'école maternelle ne ressentent pas encore de pudeur, que l'on peut définir comme « une prédisposition de l'Homme à exprimer une retenue morale ou physique à l'égard de ce qui est considéré comme

indécent. Cette réserve et cette discrétion en société sont en particulier associées à des questions d'ordre sexuel.» selon l'OMS. A la notion de pudeur peut s'ajouter la notion de nudité, qui signifie pour beaucoup une situation de vulnérabilité. Encore une fois les enfants ne ressentent donc pas cette vulnérabilité lorsqu'ils sont nus ou presque nus.

Ce qui peut potentiellement choquer, c'est le regard ou le contact sur une zone génératrice de pudeur, une zone intime. Il y aurait donc une certaine peur devant la vulnérabilité des enfants qui se transforme en méfiance. Les gens peuvent avoir peur que ces regards ou ces contacts de l'enseignant avec une zone génératrice de pudeur de l'enfant proviennent ou génèrent un plaisir, voire un désir. Cette peur altère donc le jugement des gens envers les enseignants à l'école maternelle et elle provient certainement des affaires de pédophilie qui ont choqué la société. La pédophilie étant considérée comme l'un des grands péchés de l'humanité.

Dans la situation d'un enfant à l'école maternelle, nous nous sommes demandés si à partir du moment où il est question de la visibilité du corps, et donc de l'intimité de l'enfant, est-ce que les personnes ressentant un malaise ne font pas en réalité une projection de leur propre pudeur sur l'enfant puisque celui-ci en est dépourvu à cet âge ?

A partir de ce moment-là, la question du rôle de l'enseignant intervient ; est-ce que c'est l'enseignant qui provoque cette pudeur chez la personne par une certaine maladresse ou un manque de mise en confiance ? Ou est-ce que ces personnes sont pudiques qui que soit l'enseignant et la qualité de sa pratique ?

A partir de cette question naît une nouvelle thèse qui serait que le doute subsistant envers les enseignants viendrait en partie d'une projection de l'intimité et de la pudeur sur autrui, altérant ainsi le jugement de valeur des gens en posant un avis subjectif sur des gestes pourtant professionnels.

D'après une étude qui nous a inspirés cette réflexion, réalisée par un étudiant en radiologie, le degré de pudeur des gens pourrait également être générationnel, en fonction de l'âge des personnes et des périodes historiques durant lesquels elles ont vécu. Sans entrer dans les détails, nous faisons donc face à un problème de représentations résistantes.

Suite à cette réflexion donnant naissance à une nouvelle thèse purement théorique, nous en venons à nous demander si finalement ce qui provoque ces situations de malaise ne serait pas directement l'absence de pudeur chez l'enfant plutôt que les éventuels gestes de l'enseignant ? Ceci associé au fait que d'un regard extérieur l'enseignant ne semble pas montrer de gêne à effectuer certains gestes d'hygiènes puisque son métier le lui impose. A l'inverse nous supposons que si l'enseignant démontre une certaine forme de gêne ou de malaise, celle-ci pourrait être mal interprétée également, comme l'envie de camoufler un désir.

Selon nous il s'agit d'une thèse qui mériterait une recherche approfondie mais qui s'éloigne du cadre de notre mémoire de recherche.

VI. Notre apprentissage par problématisation

Puisque nous venons d'effectuer un processus de recherche faisant suite à un débat autour d'un sujet complexe faisant émerger de nombreuses questions, il est temps de clarifier ce que nous venons d'entreprendre grâce aux étapes du cadre de l'apprentissage par problématisation de manière à analyser la véracité ou non de nos hypothèses de recherche.

1. Représentations et problématisation

Les représentations initiales concernant la place de l'enseignant masculin en école maternelle sont différentes de Gilles à moi car elles dépendent essentiellement des expériences vécues. De plus, certaines représentations étaient déjà présentes avant le stage en école maternelle, en particulier pour moi puisque j'ai eu l'occasion de travailler dans cet environnement par le passé contrairement à Gilles. Nous avons cependant décidé de nous centrer sur les représentations communes, construites lors du premier passage aux toilettes avec la classe de petites sections lors de notre stage. C'est après cet évènement que nous avons échangé Gilles et moi et que nous avons exprimé nos premières représentations autour de cette situation (« les hommes bénéficient d'une image différente de celle des femmes à la maternelle et entraînent plus souvent des suspicions », « nous n'en savons pas beaucoup à ce sujet et ne sommes pas assez préparés à l'éventualité d'affronter

les nombreuses situations délicates pour un homme en maternelle ») et donc dégagé un questionnement commun voire identique quant à notre place en tant qu'homme à l'école maternelle.
Le cadre de l'apprentissage par problématisation, dans sa forme traditionnelle décrite par C. ORANGE, part des représentations des élèves afin de créer un problème commun qu'ils analyseront par la suite. Notre objectif à travers ce mémoire était donc de découvrir si nous parviendrions à acquérir des connaissances et éventuellement une ouverture d'esprit quant à ce sujet, grâce au questionnement général que nous avons émis et notamment à travers l'adaptation de ce cadre d'analyse à nous-même. C'est pourquoi nous avons d'abord problématisé notre sujet autour de la question suivante :

Peut-on transposer le travail de C. Orange sur l'apprentissage par problématisation à notre questionnement d'étudiants stagiaires sur la place de l'enseignant masculin à l'école maternelle ?

C'est donc à partir de nos représentations, de notre questionnement et de cette formulation de notre problème que nous avons amorcé notre travail d'apprentissage par problématisation.

2. Hypothèses, contraintes et nécessités

L'élaboration de notre travail de recherche a vu naître deux hypothèses.
La première est l'idée que cette adaptation de l'apprentissage par problématisation à notre situation nous permettrait d'obtenir grâce à la recherche, des connaissances et compétences, essentielles à notre posture professionnelle.
La seconde est que ce cadre théorique nous donne la possibilité de découvrir et comprendre comment les enseignants masculins (et les hommes en général) à l'école maternelle sont considérés et pourquoi. Cela encore une fois afin de développer notre posture professionnelle mais aussi pour nous préparer de la meilleure des manières à une éventuelle affectation en école maternelle.

Nous sommes donc partis de cette première réflexion pour mettre en place notre débat afin de comparer nos représentations avec l'avis de professionnels plus expérimentés que nous. De nombreuses contraintes sont alors apparues au cours de ce débat en compagnie de Julien GARNIER et Steve WINTER. Ces deux professionnels expérimentés nous

ont permis, à l'aide de leurs avis et expériences vécues, mais surtout grâce aux contraintes qu'ils ont su présenter, de dégager huit nécessités concernant les enseignants masculins évoluant en école maternelle :

- La nécessité d'être capable de se justifier
- La nécessité de choisir la limite que l'on veut marquer entre le professionnel et le personnel
- La nécessité de travailler sur sa posture pour s'imposer dans sa classe
- La nécessité d'instaurer des règles avec les élèves
- La nécessité d'être le plus explicite possible
- La nécessité de montrer qu'on travaille en équipe pédagogique
- La nécessité de mettre l'enfant et les parents en confiance
- La nécessité de s'organiser pour ne jamais se retrouver seul dans une pièce avec un enfant

L'ensemble de ces nécessités peut être vu comme une sorte de liste que l'enseignant doit garder à l'esprit afin d'une part se protéger et d'autre part affiner sa posture professionnelle.
Certaines d'entre elles comme la nécessité de s'organiser pour ne jamais se retrouver seul dans une pièce avec un enfant ou la nécessité de mettre l'enfant et les parents en confiance ont été grandement soulignées lors du débat et sont à nos yeux essentielles à l'enseignant masculin. Effectivement, la société de méfiance dans laquelle nous vivons nous amène à faire preuve de prudence et d'anticipation (notamment à travers ces différentes nécessités que nous avons pu analyser à l'aide de l'espace des contraintes – **annexe 2**).
Le débat fait office de réflexion collective lors de laquelle le contenu produit est classifié en plusieurs registres qui sont ensuite mis en tension afin d'en tirer des constats.

Ce débat nous a donc été bénéfique en tous points. D'abord, il nous a permis d'entrer en contact avec des professionnels impliqués et concernés par le sujet que nous avons proposé. Cela a donné beaucoup de sens à l'échange et le fait qu'ils soient tous deux très expérimentés a permis l'émergence de beaucoup d'informations riches et variées (comme en attestent les nécessités et contraintes). Les hypothèses que nous avions émises au

départ de notre réflexion semblaient donc se vérifier mais nous souhaitions approfondir notre recherche à travers l'analyse du questionnaire et de statistiques. En effet il nous a semblé que de plus amples recherches étaient nécessaires afin de comprendre ces nécessités et ainsi nous les approprier.

3. Recherche et expérimentation

A la suite de notre débat nous avons donc démarré une phase de recherche faisant suite à celui-ci. Nous parlions de ces nécessités comme une sorte de liste de bonne conduite mais il nous a semblé que pour chacune d'entre elles il faut en chercher l'explication. Particulièrement la nécessité de mettre l'enfant et les parents en confiance et la nécessité de s'organiser pour ne jamais se retrouver seul dans une pièce avec un enfant qu'il est très important de comprendre.

Nous avons donc choisi de faire une recherche de données statistiques et historiques pour contextualiser le rôle de l'enseignant à l'école maternelle et ainsi mesurer ce que sont ses droits, ses devoirs, et ses risques. Après quoi nous avons analysé un questionnaire que nous avons fait circuler aux enseignant(e)s et futur(e)s enseignant(e)s. Tout d'abord afin de vérifier l'existence de ces nécessités en ouvrant notre questionnement à un plus grand nombre de personnes du milieu éducatif, puis pour avoir une idée précise de la manière dont sont perçus les enseignants au sein de l'école maternelle et dans la société.

Au cours de l'analyse de nos données de recherche, il est apparu dans les textes officiels une nouvelle nécessité que l'on pourrait appeler pour l'enseignant la nécessité d'accompagner ou de subvenir aux besoins des élèves. Nous pensons que c'est le paradoxe entre cette nécessité et la nécessité de s'organiser pour ne jamais se retrouver seul dans une pièce avec un enfant qui parfois place l'enseignant dans des situations délicates où il ne sait pas comment agir. D'où l'apparition bien souvent de la cession de certaines tâches à un autre membre du personnel de l'école pour remplir ces deux nécessités en même temps.

Par la suite nos autres recherches autours de l'école maternelle, de l'intégration de l'enseignant masculin et de la pédophilie nous ont permis particulièrement de comprendre les enjeux réels de la nécessité de mettre l'enfant et les parents en confiance. Également

ces recherches nous ont fait comprendre à quel point ces nécessités sont liées entre elles et interagissent les unes avec les autres.

Concernant le questionnaire il nous a d'abord apporté la certitude de l'intérêt de notre recherche et de l'émergence des nécessités grâce aux « questions délicates ». En effet les différentes réponses ou absences de réponses nous ont permis de constater que le sujet que nous avons abordé avec ce mémoire est très énigmatique voir même tabou ou dérangeant pour certaines personnes car c'est un sujet méconnu sur lequel il existe peu de travaux. A l'échelle des discussions entre les gens ce sujet repose presque entièrement sur les stéréotypes présents dans notre société.

Ensuite selon nous l'objectif de notre questionnaire est atteint car il reprend toutes les nécessités que nous avons listé et vient donc confirmer grâce à une enquête à plus grande échelle ce que nous avions conclu grâce au débat. En plus de cela, ce questionnaire nous a permis d'exploiter différentes statistiques nous permettant de concevoir notre image en tant qu'homme enseignant à l'école maternelle au travers du regard d'autrui. On peut donc en conclure l'émergence d'une nouvelle nécessité en lien avec les autres qui serait la nécessité de préserver et de construire son image en tant qu'enseignant.

4. Les savoirs apodictiques acquis

Pour rappel, les savoirs apodictiques sont des savoirs que l'on peut justifier afin de comprendre pourquoi ils sont ainsi. En l'occurrence, le cadre de l'apprentissage par problématisation vise notamment à acquérir ces savoirs apodictiques et que ceux-ci s'inscrivent sur le long terme. Suite à l'émergence de contraintes et de nécessités ainsi que la mise en tension des trois registres, nos représentations et nos hypothèses initiales ont pu évoluer. L'évolution de nos représentations enrichies par les nécessités dégagées nous a donc permis de construire des savoirs.

Ainsi nous avons appris qu'il y a dans notre société des stéréotypes de genres qui peuvent handicaper la pratique d'un enseignant à l'école maternelle. A partir de là nous savons que l'État Français ne fait pas de différences de genres pour la pratique de ses fonctionnaires et qu'il les soutient.

Surtout, de manière générale nos hypothèses de départ sont devenues des savoirs apodictiques car nous savons maintenant que le cadre de l'apprentissage par problématisation est applicable également aux enseignants et que nous savons à présent comment, par qui et pourquoi les enseignants à l'école maternelle peuvent être considérés d'une manière ou d'une autre dans notre société.

Comme nous venons de l'expliquer, on peut qualifier ces savoirs « d'apodictiques » car nous les avons construits tout au long de ce processus d'apprentissage.

5. Les zones d'ombres restantes

Ce que nous appelons les zones d'ombres restantes sont de deux natures différentes. Il y a les savoirs qui sont restés assertoriques, donc que nous savons mais que nous ne pouvons pas expliquer, et il reste ce que nous ignorons encore à l'issue de ce processus de recherche.

Premièrement, l'une des zones d'ombres qu'il reste à explorer est l'avis des parents et de la société en générale sur la question, autrement dit les personnes ne faisant pas parti du système éducatif. Nous savons maintenant que de manière générale ce sont principalement les parents d'élèves qui gardent potentiellement une plus grande méfiance à l'égard des enseignants masculins. Bien que l'on sache grâce aux avis d'enseignants et à notre recherche de données que cette méfiance est due aux stéréotypes et différents faits divers concernant les hommes, nous estimons qu'une enquête sociologique auprès de la population Française aurait été nécessaire pour confirmer ou modifier ce « savoir » qui demeure donc assertorique.

Ensuite, il n'est pas anodin que nous venions de parler de la population Française car nous ignorons comment l'enseignant masculin d'école maternelle est vu en dehors de la France et donc au sein de sociétés et de cultures différentes.

Enfin et surtout, nous savons maintenant quelles nécessités il est important de garder en mémoire pour améliorer notre posture et devenir des professionnels épanouis et épanouissants au sein d'une école maternelle, mais nous savons également qu'il n'existe pas de remède ou de formation miracle qui permettrait d'éviter aux enseignants de rencontrer des obstacles de genres.

Nous avons donc construit et défini les enjeux de notre problème mais nous ne l'avons pas résolu et nous n'en avons pas la capacité étant donné l'ampleur de celui-ci.

Tout ce que nous venons d'évoquer représente des facteurs qui nécessiteraient de plus amples recherches en élargissant notre étude. On peut donc voir ces zones d'ombres comme des ouvertures possibles à la suite de notre recherche.

6. Les limites et bienfaits du cadre

Nous sommes maintenant en capacité de faire un bilan de ce que nous a apporté le cadre de l'apprentissage par problématisation dans le traitement de notre problème.

Ainsi nous pensons que l'utilisation de ce cadre est à la fois justifiée et pertinente pour notre sujet.

Le premier point explicatif de cela est à la fois un bienfait mais aussi une des limites de notre recherche, il s'agit de l'application de ce cadre à des élèves. En effet à l'origine il s'agit d'une méthode d'apprentissage à utiliser en classe. C'était donc le principal obstacle à la mise en pratique de ce cadre sur notre sujet car l'absence de situations de classes avec des élèves vient en quelque sorte dénaturer ce cadre tel qu'il a été créé par C. ORANGE. Ce qui nous a d'ailleurs valu des doutes quant à la crédibilité de notre projet au cours de l'année. Mais nous espérons l'avoir utilisé comme une force car l'application de ce cadre sur nous-même a permis de définir plus clairement les contours de ce sujet complexe en classifiant les données recueillies. Ainsi nous avions donc une grande quantité d'informations, relativement complexes à désimbriquer les unes des autres, mais que le cadre de C. ORANGE nous a permis à la fois de comprendre mais aussi d'ordonner de manière claire. Le fait de devoir dégager des contraintes, de déceler l'émergence des nécessités et de chercher la construction de savoirs apodictiques nous a permis de nous construire une représentation mentale beaucoup plus précise de l'enseignant masculin à l'école maternelle ainsi que sa place à la fois au sein de l'école mais aussi de la société.

Pour faire sens avec ce que nous venons d'évoquer, l'avantage de cette méthode pour notre problème est l'émergence de nécessités et de contraintes. En effet ce sont particulièrement celles-ci qui représentent les éléments dont nous devrons avoir

conscience par la suite si l'on est amené à devenir enseignant à l'école maternelle, hors l'émergence de nécessités et de contraintes est propre à la méthode de l'apprentissage par problématisation.

Concernant les limites de la mise en place de ce cadre, nous avons déjà parlé de celles de sa méthodologie durant ce mémoire. Mais la principale d'entre elles se situe au niveau du débat. Celui-ci s'est déroulé différemment d'un débat tel qu'il devrait se dérouler dans le cadre de la problématisation. Comme nous l'avons évoqué, le fait qu'il y ait eu une inégalité de statut au sein du débat, visible par la grande différence du nombre d'interventions entre les professionnels et nous, ne garantit pas que ceux qui ont dégagé les nécessités (Julien GARNIER et Steve WINTER) nous les ont transmises. En revanche le travail écrit de ces réflexions peut garantir que nous avons obtenu un savoir apodictique.

De manière plus générale, la principale limite de notre travail est certainement la vastitude de notre sujet, entraînant ainsi un trop large choix de possibilités. Bien que nous pensons avoir bien défini les contours de notre sujet et en avoir évoqué tous les aspects importants, nous avons dû faire des choix concernant la phase de recherche et son analyse. Ainsi il semble qu'un sujet sociétal comme le nôtre soit difficile à aboutir dans le sens où il est toujours possible de creuser plus profondément et/ou d'en élargir les limites. Nous avons fait le choix de nous concentrer sur l'enseignant masculin à l'école maternelle et sur les différents protagonistes de celle-ci, alors que nous aurions pu élargir à tous les enseignants. De la même manière nous nous sommes limités à l'État Français alors qu'il est possible que notre culture joue un grand rôle dans notre problème. Enfin nous aurions pu aussi développer une enquête sociologique de plus grande ampleur auprès des parents et de la société en général.

Cette vaste possibilité de recherche n'est pas forcément habituelle dans l'apprentissage par problématisation qui est à l'origine destiné aux apprentissages scientifiques, c'est à dire globalement la compréhension de concepts scientifiques. Ce cadre ne nous a donc pas permis de construire notre problème pour le résoudre, mais pour en mesurer toute l'étendue et le comprendre. Ce qui amorce la conclusion de ce mémoire de recherche.

Conclusion

Pour conclure, nous avons donc transposé le travail de C.ORANGE sur l'apprentissage par problématisation à notre questionnement d'étudiants stagiaires sur la place de l'enseignant masculin à l'école maternelle. Nous avons pour cela suivi les étapes qui constituent cette méthode en l'appliquant sur nous-même et en avons tiré profit comme nous venons de le voir. Cette étude comporte donc ses avantages et ses limites car elle nous éloigne petit à petit de notre rôle de futur enseignant pour s'élargir sur un problème sociétal complexe que sont les inégalités des genres.

D'après nous, le fait de mener un travail de recherche sur un sujet encore relativement inexploré comme celui-ci nous a permis de grandir en tant que professionnel. Tout d'abord pour le côté formateur qu'à eu cette étude sur nous car nous avons allié des éléments théoriques qu'il a fallu maîtriser avec l'utilisation d'outils et d'un cadre pour en concevoir une analyse approfondie. Mais également pour son coté presque socio-affectif parce que nous avons interrogée la nature de l'homme, mais aussi notre pratique d'enseignant jusqu'au point de questionner l'existence même de notre métier pour comprendre notre place dans ce milieu.

Finalement en tant qu'enseignant notre problème nous a mené à ce qui semble être des attitudes à adopter et une manière d'être en tant qu'enseignant qui fait naître chez les autres une confiance envers nous en tant que professionnel.

Au delà de l'apport professionnel, nous avons également évolué en tant qu'individu avec un sujet comme celui-ci qui interroge jusqu'à la nature humaine. Si l'on regarde l'école maternelle d'un point de vue humain, selon nous si jugement il doit y avoir face à une situation à l'école, les gens devraient se demander : Est-ce que cette question se poserait si c'était une femme qui agissait de cette manière ?

Si la réponse est non, une tolérance envers l'enseignant devrait être de rigueur. Si la réponse est oui, alors il ne faut pas hésiter à en parler voire à dénoncer pour la sécurité des enfants. Toute la difficulté est de juger un fait pour ce qu'il est en faisant abstraction des genres, et en toute objectivité.

Ainsi, cette alternance entre apport en tant que futurs professionnels et en tant qu'individus, alliée au bilan de notre recherche nous a conduit à l'élaboration d'une problématique finale qui serait :

La transposition du travail de C. Orange sur l'apprentissage par problématisation à notre questionnement d'étudiants stagiaires sur la place de l'enseignant masculin à l'école maternelle permet-elle d'avoir une vision optimale des enjeux éducatifs et sociaux nous concernant en tant que futurs professionnels et en tant qu'hommes, garantissant ainsi une pratique épanouie et épanouissante de notre métier ?

A cette problématique nous émettons en quelque sorte l'hypothèse suivante :

Il n'existe pas à ce jour d'étude suffisamment approfondie pour mesurer réellement toute l'étendue du problème, qui reviendrait en un travail sur les inégalités des genres dans notre société actuelle. De même qu'il nous est actuellement impossible de résoudre ce problème. Cependant à l'échelle de l'enseignant masculin à l'école maternelle, la transposition du travail de C. ORANGE permet d'élaborer des contraintes et des nécessités qui permettent d'avoir une bonne connaissance des problèmes potentiels et de la manière de les éviter pour être un professionnel plus épanoui dans sa pratique et son quotidien, mais aussi épanouissant pour l'école dans laquelle il enseigne.

Ouverture

Finalement, le thème de ce mémoire se retrouve aussi à l'extérieur de l'école, dans toutes les professions médicales ou sociales en lien avec des enfants. Par exemple un éducateur ou soignant en milieu hospitalier avec des enfants aura le même problème de passage aux toilettes. Dans ce milieu, une des solutions envisagées dans certains établissements a été de faire signer une attestation de droits aux parents (droit à l'image oui/non + droit pour un homme d'accompagner aux toilettes oui/non…). Cette comparaison fait particulièrement sens car ce sujet met en lumière une facette différente du rôle de l'enseignant qui ressemble justement au rôle de l'aide soignant étant donné qu'à l'origine l'enseignement à l'école maternelle nécessitait un diplôme de puéricultrice.

Effectivement ce mémoire traite de l'enseignant masculin, mais on aurait pu élargir à la place de l'homme en tant que professionnel auprès d'un public enfant, ce qui signifie qu'il faudrait d'abord envisager des changements de mentalités au niveau de notre société pour qu'il y ait ensuite une répercussion sur les enseignants masculins.

On pourrait même élargir encore plus loin à tous ces métiers à connotation genrée qui peuvent poser des problèmes de confiance. Par exemple dans le milieu médical nous

avons lu une étude où il est question d'être un homme travaillant dans un service de mammographie. Ce qui démontre parfaitement qu'au-delà même du contact avec les enfants il y a un vrai souci d'inégalités et même de confiance entre les genres dans notre société actuelle.

Dans un sens ou dans l'autre, en raison de toutes les inégalités passées qui ont provoqué des stéréotypes genrés très tenaces, nous vivons effectivement dans un monde d'inégalités des genres.

Nous avons donc démontré comment essayer de devenir un professionnel plus épanoui pour lui-même et pour tous les acteurs de l'école, et comment passer outre les obstacles que rencontrent les hommes à la maternelle. Mais pour nous ce qu'il faut envisager c'est d'abord une évolution des mentalités dans la société pour qu'ensuite, par répercussion, les nombreuses inégalités de genres diminuent progressivement. A ce moment-là alors, peut-être que les obstacles, dus à une inégalité d'image par rapport aux femmes, rencontrés par les hommes à la maternelle pourraient diminuer.

Bibliographie

- *Agent territorial spécialisé des écoles maternelles (Atsem)—Fiche métier—Emploipublic*. (s. d.). Consulté 8 mai 2020, à l'adresse https://infos.emploipublic.fr/article/agent-territorial-specialise-des-ecoles-maternelles-atsem-fiche-metier-eea-5402
- André Giordan. (2020). In *Wikipédia*. https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Andr%C3%A9_Giordan&oldid=167910071
- *CV de Christian ORANGE*. (s. d.). Consulté 14 janvier 2020, à l'adresse https://www2.ulb.ac.be/facs/sse/cv-christian.html
- *Depp-rers-2019-chap9_1162548.pdf*. (s. d.). Consulté 2 avril 2020, à l'adresse https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/depp-rers-2019-chap9_1162548.pdf
- *Établissements—Enseignants − Tableaux de l'économie française | Insee*. (s. d.). Consulté 2 avril 2020, à l'adresse https://www.insee.fr/fr/statistiques/3303490?sommaire=3353488
- *Filles et garçons à l'école : Une égalité à construire*. (s. d.). Consulté 1 juin 2020, à l'adresse http://www.maisonegalitefemmeshommes.fr/ressource/395/514-filles-et-garcons-a-l-ecole-une-egalite-a-construire.htm
- Garnier, P. (2009). Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, *169*, 5-15. https://doi.org/10.4000/rfp.1278
- *Histoire de l'école maternelle en France*. (s. d.). Consulté 19 mai 2020, à l'adresse http://ww2.ac-poitiers.fr/dsden86-pedagogie/spip.php?article1493
- Institut national supérieur du professorat et de l'éducation. (2020). In *Wikipédia*. https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Institut_national_sup%C3%A9rieur_du_professorat_et_de_l%27%C3%A9ducation&oldid=170422195

- Jaboin, Y. (2010). C'est bien… un homme à l'école maternelle ! *Nouvelles Questions Feministes*, *Vol. 29*(2), 34-45.
- Jean-Louis Martinand. (2016). In *Wikipédia*. https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Jean-Louis_Martinand&oldid=130508793
- Juillard, M., & Timbart, O. (s. d.). *Violences sexuelles et atteintes aux mœurs : Les décisions du parquet et de l'instruction*. 8.
- *Les droits et les obligations | Portail de la Fonction publique*. (s. d.). Consulté 20 mai 2020, à l'adresse https://www.fonction-publique.gouv.fr/droits-et-obligations
- *Les grands principes du système éducatif*. (s. d.). Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. Consulté 20 mai 2020, à l'adresse https://www.education.gouv.fr/les-grands-principes-du-systeme-educatif-9842
- *LSDLE_383_0069.pdf*. (s. d.). Consulté 12 janvier 2020, à l'adresse https://www.unige.ch/fapse/ldes/files/6215/0520/3267/LSDLE_383_0069.pdf
- *Michel Fabre—Biographie, publications (livres, articles)*. (s. d.). Consulté 8 mai 2020, à l'adresse https://www.editions-harmattan.fr/index_harmattan.asp?navig=auteurs&obj=artiste&no=9391
- *Mme Françoise VOUILLOT - Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes*. (s. d.). Consulté 1 juin 2020, à l'adresse http://haut-conseil-egalite.gouv.fr/a-propos-du-hce/les-ancien-ne-s-membres/2015-a-2019/article/mme-francoise-vouillot
- Morge, L. (2001). Former sur les aspects pratiques et théoriques des interactions enseignant-élèves en classe de sciences. *Aster*, *32*. https://doi.org/10.4267/2042/8764
- OHERIC. (2020). In *Wikipédia*. https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=OHERIC&oldid=168466298
- ORANGE, C. (s. d.). *Christian ORANGE*. Université de Nantes; Christian ORANGE. Consulté 8 mai 2020, à l'adresse

https://www.univ-nantes.fr/version-francaise/christian-orange-233921.kjsp?RH=INSTITUTIONNEL_FR

- Orange, C. (2005). Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques. *Les Sciences de l'education - Pour l'Ere nouvelle*, *Vol. 38*(3), 69-94.

- Orange, C. (2006). *Chapitre 5. Problématisation, savoirs et apprentissages en sciences*. De Boeck Supérieur. https://www.cairn.info/situations-de-formation-et-problematisation--9782804152451-page-73.htm?contenu=resume

- Orange, C. (2010). *ETUDE DES SITUATIONS « FORCEES » : QUELLES METHODES POUR LES RECHERCHES DIDACTIQUES S'APPUYANT FORTEMENT SUR LES PRODUCTIONS DES ELEVES ET DE LA CLASSE ?* 10.

- *Pédophilie : 30 enseignants radiés en 2016, et le ménage continue*. (s. d.-a). L'Obs. Consulté 19 mai 2020, à l'adresse https://www.nouvelobs.com/education/20170223.OBS5676/pedophilie-30-enseignants-radies-en-2016-et-le-menage-continue.html

- *Pédophilie : Ces chiffres qui enflent et qui font peur*. (s. d.-b). ladepeche.fr. Consulté 19 mai 2020, à l'adresse https://www.ladepeche.fr/article/2002/09/04/408025-pedophilie-ces-chiffres-qui-enflent-et-qui-font-peur.html

- *Population par groupe d'âges*. (s. d.). Ined - Institut national d'études démographiques. Consulté 28 mai 2020, à l'adresse https://www.ined.fr/fr/tout-savoir-population/chiffres/france/structure-population/population-ages/

- *Quelques chiffres | Colosse aux pieds d'argile*. (s. d.). Consulté 19 mai 2020, à l'adresse http://www.colosseauxpiedsdargile.org/quelques-chiffres/

- Rédaction, L., & le 14/11/19 15:20, M. à jour. (s. d.). *Jules Ferry : Biographie de l'homme qui a révolutionné l'école*. Consulté 19 mai 2020, à l'adresse

https://www.linternaute.fr/actualite/biographie/1776074-jules-ferry-biographie-courte-dates-citations/

- (2019, juillet 8). *MASTER MEEF Parcours ENSEIGNEMENT DU PREMIER DEGRÉ* (fr) [Text]. http://www.univ-lemans.fr/fr/formation/catalogue-des-formations/master-lmd-MLMD/sciences-humaines-et-sociales-0001/master-meef-parcours-enseignement-du-premier-degre-LMAMEEP_522.html
- Thèse. (2020). In *Wikipédia*. https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Th%C3%A8se&oldid=168298326
- *Victor Host (1914-1998)*. (s. d.). data.bnf.fr. Consulté 8 mai 2020, à l'adresse https://data.bnf.fr/fr/12698238/victor_host/
- *Violences sexuelles : Dans l'Éducation nationale, de gros changements ont été menés depuis quatre ans*. (2020, février 8). Franceinfo. https://www.francetvinfo.fr/sante/enfant-ado/violences-sexuelles-dans-l-education-nationale-de-gros-changements-ont-ete-menes-depuis-quatre-ans_3817073.html
- *Violences sexuelles sur mineurs en France : Des chiffres très sous-estimés ?* (s. d.). LCI. Consulté 19 mai 2020, à l'adresse https://www.lci.fr/social/violences-sexuelles-sur-mineurs-en-france-des-chiffres-tres-sous-estimes-2103628.html
- *Yveline Jaboin—Enseignant-chercheur—Jssate / Education nationale | LinkedIn*. (s. d.). Consulté 25 mai 2020, à l'adresse https://fr.linkedin.com/in/yveline-jaboin-02933851
- http://www.bibl.ulaval.ca/fichiers_site/portails/education-physique/normes-apa.pdf
- Cariou, J.-Y. (s. d.). *Quels critères pour quelles démarches d'investigation ? Articuler esprit créatif et esprit de contrôle*. 23.
- Diter, K. (2013). Christine Morin-Messabel (dir.), Filles/Garçons. Questions de genre, de la formation à l'enseignement. *Lectures*. http://journals.openedition.org/lectures/11760
- Morin-Messabel, C. (Éd.). (2013). *Filles/garçons : Questions de genre, de la formation à l'enseignement*. Presses Univ. de Lyon.
- *Entretient avec un PE*. (s. d.). Consulté à l'adresse

https://concours-crpe.publidia.fr/temoignages/professeur-ecoles-maternelle-homme
- Houel, A. (2019). *École et mixités - Des hommes parmi les femmes : être et devenir professeur des écoles.* Presses universitaires de Lyon.
- Le Parisien, V. M. (2019, août 29). *Professeur des écoles : Pourquoi si peu d'hommes ?* http://www.leparisien.fr/societe/professeur-des-ecoles-pourquoi-si-peu-d-hommes-29-08-2019-8141889.php
- Vouillot, F. (s. d.). *Les métiers ont-ils un sexe ?* | *Le laboratoire de l'égalité*. Consulté à l'adresse https://www.laboratoiredealegalite.org/2016/04/27/les-metiers-ont-ils-un-sexe/
- Vouillot, F. (1999). *Filles et garçons à l'école : Une égalité à construire*. CNDP.
- Vouillot, F. (2007). Formation et orientation : L'empreinte du genre. *Travail, genre et societes*, *Nº 18*(2), 23-26.
- Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle. https://journals.openedition.org/rfp/1278
- Babelio. « Jean-Paul Filiod ». Consulté le 2 juin 2020. https://www.babelio.com/auteur/Jean-Paul-Filiod/515781.
- « Elisa Herman - Chargée de mission - MRIE - Mission régionale d'information sur l'exclusion | LinkedIn ». Consulté le 2 juin 2020. https://fr.linkedin.com/in/elisa-herman-9a855a7a.

Annexes :

Annexe 1 : Tapuscrit du débat :

N°	Nom	Intervention
1	Axel (1)	Avant que je vous explique rapidement comment ça va se passer, je propose qu'on se présente rapidement chacun notre tour. Donc moi c'est Axel Barra, je suis en M2 Etudiant à l'INSPE du Mans, en stage en Petite Section à l'école Léonard de Vinci.
2	Gilles (1)	Donc moi, Gilles Grandguillotte, M2 étudiant également au Mans, en stage dans la même école et la même classe qu'Axel et aussi en binôme de mémoire avec Axel. On tient à vous remercier de participer tous les deux à ce débat avec nous, ça nous aidera beaucoup pour le recueil de donnés.
3	Julien (1)	De rien
4	Steve (1)	Pas de souci
5	Julien (2)	Vas-y Steve je t'en prie.
6	Steve (2)	Ok merci, donc Steve Winter, je suis Inspecteur de l'Education Nationale depuis septembre et j'ai été maître formateur pendant un certain nombre d'années essentiellement en classes de maternelle, en moyenne et grande section la plupart du temps.
7	Julien (3)	Julien Garnier, je suis professeur des écoles et maître formateur à l'école maternelle Pauline Kergomard au Mans. Cette année j'ai des élèves de moyenne et grande section, j'ai fait tous les niveaux de la maternelle, j'ai travaillé aussi bien en école de centre-ville qu'en éducation prioritaire sur Allonnes.
8	Axel (2)	Parfait merci. Alors pour rappeler un petit peu le contexte, on est tous les deux Gilles et moi en binôme pour le mémoire, qui a pour thème « La place de l'enseignant masculin en école maternelle, analysée grâce au cadre de l'apprentissage par problématisation ». Donc ça c'est le grand thème de notre mémoire. Catherine Dessoulles est notre directrice de mémoire mais ne peut pas être présente aujourd'hui. Notre mémoire vous l'aurez compris, n'est pas vraiment centré sur les élèves mais plus sur l'enseignant et sa place, qui peuvent faire se poser certaines questions. Certaines questions que nous nous sommes posés au début de notre stage en école maternelle cette année, puis de plus en plus au cours de cette année à l'INSPE, avec différents protagonistes. Aujourd'hui on souhaitait organiser ce débat avec vous car vous êtes des professionnels du milieu, masculins, et on a tous les quatre une expérience différente et une vision de l'enseignement en tant qu'homme, malgré nos statuts différents. Et donc le thème du débat aujourd'hui sera : « Expliquer pourquoi les enseignants masculins sont vus différemment des enseignantes à l'école maternelle ? ». Donc aujourd'hui on ne va pas se centrer sur notre mémoire en tant que tel mais vraiment sur le débat sur la place de l'homme à la maternelle, ce que vous savez, ce que vous avez vécu, et nous aussi on échangera autour de ça.
9	Julien (4)	Est-ce que je peux vous demander, car vous partez d'un constat que le point de vue est différent …
10	Axel (3)	Il peut être différent oui, ou similaire, ça dépend.
11	Julien (5)	D'accord !
12	Axel (4)	Je ne sais pas si vous voulez commencer…
13	Steve (3)	Disons que le sujet est vaste, c'est à la fois dans le relationnel, dans le positionnement par rapport aux parents, par rapport aux enfants, par rapport aux ATSEM ? Enfin, est-ce que vous voulez qu'on aborde une thématique particu-

		lière ?
14	Axel (5)	Alors non justement on aimerait aborder un petit peu l'ensemble. De manière générale, tous sont des points qu'on s'est noté à aborder effectivement.
15	Julien (6)	Ce que Steve dit effectivement, si on parle de l'équipe c'est différent de la relation avec l'ATSEM, la relation aux parents ou la relation aux enfants, donc je pense qu'effectivement il y a des critères différents, ce n'est pas la même chose en fonction du public.
16	Axel (6)	Tout à fait
17	Gilles (2)	Je pense qu'on peut prendre point par point à la limite un peu comme ceux que vous venez d'énumérer et éventuellement commencer par, je ne sais pas, les parents par exemple, ce qui me semble assez important. Est-ce que c'est possible que les parents des élèves voient d'un œil différent la relation de ses enfants avec un enseignant masculin plutôt qu'une enseignante féminine ?
18	Steve (4)	D'une manière générale, c'est vrai que quand on arrive, alors c'est d'autant plus vrai quand on est avec les tout petits petits, ça surprend souvent les parents - moi en tout cas, c'est le retour d'expérience que j'avais eu - déjà de voir un homme dans cette classe là et encore plus quand c'est le directeur. J'étais aussi directeur d'école donc j'avais la double casquette, mais ils ne comprenaient pas en gros pourquoi je ne prenais pas plutôt les CM2. Il y a ce premier travail où on se sent « questionné » et presque obligé de se justifier quelque part, car c'est un choix, pas une punition, on ne nous l'a pas imposé, c'était un « choix de classe ».
19	Julien (7)	Oui, il peut y avoir une première appréhension des parents, c'est peut-être aussi le fait de ne pas connaître l'enseignant au départ donc ça peut aussi dérouter un peu certains car ils ont l'habitude, comme c'est vrai que c'est un métier qui est très féminin, donc le fait de s'attendre à voir une enseignante et de voir plutôt un enseignant, ça peut aussi les dérouter par rapport à ça ou par rapport à leur propre expérience aussi qu'ils ont eu de la maternelle, c'est peut-être aussi ça. Après cette méfiance du début d'année, je n'ai pas vraiment l'impression de voir une différence avec les parents entre ma collègue et moi, il n'y a pas de traitement différent, en tout cas c'est la représentation que j'ai et les impressions que j'ai. Après peut-être qu'il y en a mais je n'ai pas suffisamment de recul, il faudrait peut-être observer plus dans le détail les réactions des parents vis-à-vis des hommes ou des femmes en tant qu'enseignant(e)s.
20	Steve (5)	Après effectivement il y a des choses qui sont liées, je pense, aux personnes, il y a aussi des femmes ou des hommes qui sont plus ou moins ouverts à la discussion – c'est pas du tout pour critiquer Julien, je vous rassure – mais d'une manière générale, pour avoir échangé avec pas mal de collègues, elles étaient plus souvent l'objet de « confidences », de choses plus personnelles, sur la vie familiale, que les hommes. Les mères avaient plus de mal à livrer leurs « petits secrets » sur leur vie conjugale ou autres. Quand j'étais dans la boucle, c'est que ça posait un problème et c'était plutôt le directeur ou l'enseignant qui était concerné. On s'adresse plus facilement à l'ATSEM qu'au maître de la classe, c'est ce que j'ai pu remarquer dans les différentes classes où j'ai pu enseigner.
21	Julien (8)	Oui, il y a peut-être un écart un peu plus important, c'est possible.
22	Axel (7)	Après, nous en tant que stagiaires, on a moins eu cette année ce rapport aux parents, mais c'est vrai que – je sais pas Gilles ce que tu en penses – moi j'ai pu sentir une certaine appréhension, rien que dans le fait de dire bonjour, de venir un peu vers nous, il y avait quelques regards un petit peu gênés par la présence de deux garçons, dans la classe de petites sections, où ils laissent leur petits bout de chou.
23	Gilles (3)	Je suis d'accord, car on n'a pas vraiment été introduits quand on est arrivés dans la classe auprès des parents, ce qui fait que comme on ne vient qu'une

		seule fois par semaine, quand ils arrivent leur jeudi matin ça leur fait bizarre de voir deux gars qu'ils ne connaissent pas, les enfants ne leur ont pas forcément parlé de nous à la maison. Il y a tout de même à l'entrée de la classe il y a une petite affiche avec nos photos et une brève explication. Je crois que dans cette classe-là, enfin même dans cette école, les parents ont des difficultés à communiquer avec les enseignants, ce qui fait qu'ils ne comprennent peut-être pas pourquoi on est là.
24	Julien (9)	D'accord. Après ce que vous soulevez aussi Gilles c'est que les différentes écoles, selon les quartiers, car je suis à l'école Kergomard par exemple, la relation aux parents peut être différente de celle avec les parents à Léonard de Vinci, donc je pense qu'il y a aussi ce genre de choses. Je rebondis juste sur ce que Steve a dit tout à l'heure, tu as dit que suivant les personnes on pouvait plus se confier. Je pense que c'est pas une histoire de sexe mais de personne et de personnalité, mais pas « on va plus se confier obligatoirement à une femme qu'à un homme ».
25	Steve (6)	Et de positionnement, je suis d'accord avec toi. Des gens savent marquer la limite entre le professionnel et le personnel et d'autres peuvent se faire envahir. C'est vrai que ça n'est pas lié au sexe mais je n'ai jamais eu de collègue masculin en maternelle, je n'ai eu que des femmes qui étaient concernées par ce « problème ».
26	Julien (10)	Moi aussi, la même chose.
27	Axel (8)	Donc vous avez chacun été le seul homme dans l'école où vous avez exercé, que ce soit maintenant ou avant ?
28	Julien (11)	En maternelle oui. Après cette année c'est un peu particulier car je travaille avec Bérengère Coutard et on fonctionne en classe ouverte donc on a une cinquantaine d'élèves à deux. Par exemple la réunion de rentrée, on l'a faite avec tous les parents de nos deux classes et comme on fonctionne tous les deux, tous les messages échangés sont des messages communs, donc on offre la possibilité à toutes les familles d'avoir un référent homme et un référent femme.
29	Steve (7)	Vous faites un couple quoi.
30	Julien (12)	Oui si tu veux, un couple professionnel.
31	Steve (8)	C'est ce qui m'est arrivé aussi parce que pendant très longtemps, j'étais déchargé à mi-temps, je partageais la classe avec quelqu'un qui faisait ma décharge direction et ma décharge de maître formateur et donc on était effectivement deux enseignants. Il n'y a qu'une seule année où je me suis retrouvé à mi-temps avec un PES qui était aussi un homme. Encore une fois c'était sans doute lié à la personne mais la relation était plus conflictuelle avec les familles quand je partageais la classe avec cet homme-là. Alors est-ce qu'ils comparaient plus facilement les deux attitudes ? Je ne sais pas mais ça a été plus compliqué pour lui cette année-là c'est sûr, que pour ses autres collègues des années précédentes. Après je ne pense pas que ça soit forcément lié au sexe. Après il y a l'autre aspect, puisqu'on est toujours sur les parents, où certains parents sont venus me voir – j'avais des grandes sections et des moyens – et me disaient : « je lui ai dit que ça allait moins rigoler l'année prochaine quand il sera chez vous », sous-entendu que vous êtes un homme et donc plus raide et plus rigide. C'est encore très ancré dans les familles.
32	Julien (13)	Représentation de l'autorité naturelle d'un enseignant masculin.
33	Steve (9)	Qui est complètement fausse d'ailleurs mais c'est une représentation qui est tenace.
34	Julien (14)	Oui, je suis tout à fait d'accord. C'est pareil quand des collègues vont dire à un élève : « attention, si tu continues tes bêtises, tu vas aller dans la classe de Julien », c'est aussi ça.
35	Steve (10)	Tu as raison de le préciser, c'est entretenu par nos collègues. Après bon, la der-

		nière école primaire où j'étais, on était trois hommes dans l'école donc ça était un peu la répartition des hommes, mais en école maternelle j'étais effectivement le seul et je voyais régulièrement des enfants de petite section ou de classes de mes collègues arriver parce qu'il fallait « marquer la sanction ». Après encore une fois c'est vrai que j'avais la double casquette de directeur donc ça peut expliquer.
36	Axel (9)	Donc ça veut dire que c'est l'image de l'enseignant homme, qui représente « l'autorité supérieure » par rapport à la femme ?
37	Steve (11)	Voilà, d'une part, et puis plus prosaïquement et de manière plus basique, puisque j'ai été en école primaire, j'ai aussi accueilli des enfants qui avaient des troubles du comportement et là pour le coup il fallait une présence physique « musclée » pour maintenir l'enfant. Donc on l'envoyait chez moi parce qu'avec moi il se tenait à carreaux parce qu'il savait qu'il aurait pas « le dessus ».
38	Julien (15)	Après l'histoire de la force, on va toujours revenir sur les mêmes choses, c'est des représentations qu'on a, l'autorité c'est pareil. La force physique, c'est pas parce que tu es une femme que tu vas avoir moins de force qu'un homme.
39	Steve (12)	Non, ça on est bien d'accord.
40	Julien (16)	Mais comme tu dis, je pense que c'est dans l'inconscient, dans la représentation des parents, de la société, sur l'enseignant masculin et l'enseignante féminine.
41	Steve (13)	Et ce que j'évoquais tout à l'heure, un de mes mi-temps qui avait eu le plus de mal à s'imposer dans la classe, c'était justement mon collègue homme. Alors est-ce que c'est parce que c'était un homme ? Pour moi c'est juste qu'il a pas su se positionner, et pour le coup ça l'a pas « aidé » d'être un homme par rapport aux collègues femmes.
42	Julien (17)	Ça c'est intéressant aussi de noter. Que c'est pas seulement parce qu'on est un homme que …
43	Steve (14)	Tout n'est pas joué d'avance.
44	Axel (10)	Et donc ça voudrait dire que vis- à vis des parents, si on est un homme et qu'on arrive pas bien à instaurer un climat de confiance ça peut être un désavantage d'être un homme dans une école maternelle ?
45	Julien (18)	Je ne sais pas si c'est le fait d'être un homme …
46	Axel (11)	Pas uniquement puisque c'est vrai que peu importe qu'on soit homme ou femme, l'instauration d'un climat de confiance c'est très important je pense avec les parents.
47	Steve (15)	Moi j'étais très vigilant et je le redis aussi quand je me promène maintenant dans les écoles avec des collègues hommes en maternelle, ne jamais se retrouver seul dans une pièce avec un enfant, que ce soit dans la classe, les toilettes ou ailleurs, ça c'est vraiment une vigilance et quand y a eu toutes ces affaires de pédophilie aussi, encore une fois quand on arrive dans une école la première année, qu'on est un homme, qu'on est en maternelle, on est très vite jaugé, donc ça fait partie des précautions qu'il faut prendre.
48	Julien (19)	Oui, malheureusement je dirais. Cette distanciation du corps de l'enfant, ou la mauvaise interprétation des gestes qu'il pourrait y avoir, c'est quelque chose à laquelle il faut faire très attention. Comme tu disais, je ne suis pas tout seul dans les toilettes avec un enfant, ce sont des choses qu'il faut fixer.
49	Steve (16)	Et qui sont beaucoup plus prononcées pour le coup si tu es un homme que si tu es une femme. Alors que les femmes peuvent avoir un comportement tout aussi déviant que les hommes, mais ça passe mieux.
50	Gilles (4)	Justement comme on parle de ça, est-ce qu'on pourrait enchaîner sur ce qui est stéréotypes sociaux et comment le rôle et la place de l'enseignant sont vus par la société ? Tout ce qui a fait que la société voit ça de cette manière-là ? La place de l'homme en maternelle et tous les problèmes que vous venez de citer.

51	Steve (17)	En fait je crois surtout que pendant très longtemps, l'école maternelle a été dévaluée, c'est-à-dire que c'était plus une garderie : « S'il rate l'école c'est pas grave, il jouera un peu moins », et même nos ministres pendant un temps n'ont pas forcément été très tendres avec les enseignants qui étaient juste là pour changer des couches. C'est des choses qu'on a pu entendre par le passé. Ça a fait beaucoup de tort à l'école maternelle et c'est vrai que pour certains parents, quand on était en école maternelle – je sais que j'ai déjà eu des questions comme ça – ils s'imaginaient qu'on était « moins bons » enseignants que si on était au primaire, voire même, quand on était directeur et qu'on choisissait une classe de maternelle, qu'on a été muté d'office, que c'était une sanction.
52	Julien (20)	Non c'est un choix. C'est peut-être un peu opaque pour les parents, comment on constitue les classes et comment on choisit les niveaux, peut-être que pour eux c'est quelque chose qu'on t'impose alors que c'est une histoire de choix.
53	Steve (18)	Tout à fait.
54	Gilles (5)	Comment on pourrait expliquer le fait que en tant qu'homme, on ressente un besoin de se protéger presque en permanence, quand on est avec les élèves ? Ce qui ne devrait pas être un danger et qui ne l'est pas pour les enseignantes.
55	Steve (19)	Je pense qu'encore une fois, c'est se prémunir d'accusations potentielles, c'est malheureux à dire mais c'est un peu le principe des précautions qu'on s'applique à soi-même. On peut pas être mis en défaut : « non, j'étais en classe avec madame untel, je suis passé dans les toilettes avec madame truc », c'est pour se protéger au cas où il y aurait des accusations potentielles.
56	Julien (21)	Après ça peut avoir des incidences sur la préparation de la classe notamment, le fait de passer aux toilettes avec un groupe d'enfants, quand on change de lieu c'est pareil, donc même si c'est inconscient dans notre tête, on y fait attention et on essaye justement de pas se retrouver seul avec un enfant. Par exemple si dans la cour de récréation un enfant tombe et qu'on doit soigner son genou, on va dans la salle des maîtres, il y a plusieurs enseignants. Ce sont des choses qui, vues comme ça, semblent bêtes mais qui sont importantes, maintenant ça doit faire partie de notre métier, mais c'est vrai que ce sont des choses qui sont peut-être un petit peu trop inconscientes.
57	Gilles (6)	Et justement pourquoi vous pensez qu'en tant qu'homme on ait plus ce besoin de se protéger que les femmes ?
58	Steve (20)	Clairement c'est à cause des affaires de pédophilie qui ont éclaté un peu partout, que ce soit dans les écoles, les églises. Je pense que le principe encore une fois, c'est de faire attention à ne pas être isolé avec un enfant, de prendre des précautions.
59	Julien (22)	Voilà, c'est la vision de la société qui pense tout de suite « pédophilie » alors que non. C'est compliqué de faire changer la mentalité des gens.
60	Axel (12)	C'est de là qu'est partie toute notre idée de mémoire. Quand on est arrivés avec Gilles en maternelle, le premier jour de stage – personnellement j'avais déjà de l'expérience, j'ai été animateur périscolaire et remplaçant ATSEM avant le Master alors que Gilles non – avant la première récréation, lors du moment du passage aux toilettes, Gilles s'est retrouvé un petit peu sans savoir quoi faire : « est-ce qu'on a le droit de rentrer ? Comment ça se passe ? ». Et c'est de là qu'est parti notre questionnement et qu'on s'est demandé : « Comment on trouve sa place en tant qu'homme ? Comment on fait pour ce genre de situations un peu délicates ? Est-ce qu'on va être jugé ? Quelle est la limite entre le fait d'être jugé par des regards extérieurs et notre devoir professionnel ? ».
61	Julien (23)	Je sais que par exemple, l'ATSEM de la classe, ou même ma collègue, sont des personnes ressources dans ces cas-là. Si je vais aux toilettes avec un groupe d'enfants, il peut y avoir l'ATSEM avec nous et on peut « se partager les

		tâches ». Ou si par exemple on fait une sortie scolaire et qu'une petite fille veut aller aux toilettes, c'est peut-être ma collègue qui va y aller et ce n'est pas moi qui vais m'en occuper. Enfin ce sont des choses comme ça qu'on peut mettre en place.
62	Steve (21)	Complètement, oui.
63	Gilles (7)	Et comment vous faites si ces personnes ressources ne sont pas disponibles ?
64	Julien (24)	Et bien on s'adapte…
65	Steve (22)	Clairement, c'est l'autonomie des élèves. Ou on y va avec un groupe où on reste en dehors et on jette un œil sans être présent forcément à côté.
66	Julien (25)	Ou alors on est présent mais on demande à ce qu'une autre élève l'aide mais en surveillant. Steve en parlait aussi, on pourrait se poser la question : « Pourquoi on appelle ça l'école maternelle ? Pourquoi on n'appelle pas ça l'école paternelle ? ». Vous voyez, on pourrait aussi jouer sur ça, car historiquement la maternelle a été mise en place, il y a eu des asiles, pas mal de choses, on pourrait remonter dans l'histoire de la maternelle et démontrer que la présence féminine au départ c'était très important. Et que petit à petit, même si les enseignants hommes ne sont quand même pas très nombreux, la mixité professionnelle commence à augmenter.
67	Gilles (8)	Je sais que déjà dans le public, en termes de chiffres, en 2018-2019 il n'y avait que 15% d'hommes, dans le 1er degré en général pas seulement en maternelle…
68	Steve (23)	Oui et je pense qu'en maternelle on est plutôt à 5% que 15%
69	Gilles (9)	Oui bien sûr mais déjà le nombre est assez bas pour le 1er degré donc en maternelle c'est encore plus (bas) et c'est pareil pour les ATSEM qui ont un rôle quand même important ne sont qu'à 1% d'hommes.
70	Julien (26)	Oui il y en a très peu. Moi je n'en ai jamais vu des ATSEM hommes.
71	Steve (24)	Moi j'en ai croisé un une fois qui travaillait aux Sablons à l'époque mais effectivement c'était le seul pour tout le département.
72	Axel (13)	Moi du coup je l'ai été mais que en tant que remplaçant, à la base c'était pas du tout ma fonction. Mais c'est vrai que ça faisait drôle du coup. Car les ATSEM justement sont ceux sensés pouvoir dépanner les enseignants sur les passages aux toilettes, même avec un élève tout seul donc moi dans mon cas c'était un peu délicat.
73	Julien (27)	Oui, puis tout ce qui est hygiène, préparation de matériel, les changes.
74	Axel (14)	C'est ça, les changes surtout. L'enseignante ou l'enseignant fait classe, l'ATSEM doit aller changer un élève qui s'est fait pipi dessus, on est tout seul aux toilettes avec l'enfant. Mais j'ai dû le faire, parce que j'avais pas le choix.
75	Julien (28)	Et dans ce cas-là c'était la municipalité qui vous embauchait ; il y avait des consignes précises ? Vous aviez une fiche de mission ?
76	Axel (15)	Justement, pas vraiment non, puisqu'à la base j'étais animateur périscolaire et suite à une ATSEM qui est partie en arrêt maladie pour une longue durée et n'était pas remplacée, on m'a mis sur ce « double poste ». Mais je n'avais pas de précisions sur toutes ces questions-là. Et justement je trouve ça intéressant aujourd'hui, par rapport à ça, de travailler là-dessus, parce que moi qui y étais confronté, on ne m'a rien dit de spécial alors qu'il y a matière à se poser beaucoup de questions justement.
77	Julien (29)	Oui, après il y a tous ces gestes professionnels qui sont implicites dans notre métier, surtout quand on est en maternelle, tout ce qui est la relation à l'élève, on doit instaurer une relation particulière, on ne doit pas être le parent, on ne doit pas être le copain, on est l'enseignant, mais il y a quand même cette approche particulière de créer un climat de classe où l'élève est mis en confiance avec l'enseignant. Donc tous ces gestes professionnels sont importants pour mettre en confiance l'enfant dans la classe. Mais c'est vrai que ce sont des

		gestes qu'il faut interpréter de façon assez objective.
78	Steve (25)	Oui, je te rejoins Julien, effectivement, peut-être plus aussi si on est un homme qu'une femme, je pense que le premier trimestre on a plutôt intérêt à être convaincant et montrer qu'on sait gérer la classe et les enfants. J'ai l'impression qu'un peu encore dans l'imaginaire collectif, on se dit qu'un homme ne sait pas y faire avec des petits. Elles se sont peut-être faites dans l'idée que leur mari ne s'occupe pas beaucoup des petits enfants, je ne veux pas généraliser outre-mesure mais on est encore un peu là-dedans, où c'est la maman qui s'occupe des petits et un homme en maternelle « ouh-là, comment vous allez gérer des petits ? ». Donc il faut un peu faire ses preuves peut-être encore plus le premier trimestre qu'une femme enseignante.
79	Julien (30)	Oui, oui, c'est ça, c'est un peu la période d'essai.
80	Steve (26)	Exactement, la période de test ! Par contre si on passe généralement ce cap-là, après on est complètement reconnu, la confiance s'installe et il y a presque une autre relation qui se met en route, où des fois on vous donnerait presque un rôle « du père » : « Tiens, avec vous il est plus sage qu'avec Mme machin, c'est vrai qu'il aime mieux les hommes ». C'est des trucs que j'ai entendus dix mille fois. Ou à l'inverse d'ailleurs, des enfants qui parlent pas du tout : « Non elle n'est pas à l'aise, ma fille, avec les hommes donc elle ne parle pas ». Donc j'ai trouvé que c'était une richesse qu'on soit deux enseignants sur la classe parce qu'on s'était rendus compte que pour une bonne partie des enfants, je dirais un gros tiers, il y avait vraiment une relation qui était différente que ce soit avec une maitresse femme ou un maitre masculin dans la classe.
81	Julien (31)	Moi je le vis avec ma collègue, c'est exactement ça. Il y a des enfants pour qui le fait d'avoir et la figure masculine et la figure féminine, c'est complémentaire et tous les enfants s'y retrouvent. Et les familles monoparentales où il n'y a que la maman et pas de papa, on sent bien que les gamins sont à la recherche d'une figure masculine et ça peut permettre d'équilibrer un peu.
82	Steve (27)	Tout à fait.
83	Axel (16)	Et donc le fait d'avoir un premier trimestre de période d'essai, c'est un schéma qui se reproduit chaque année du coup ?
84	Julien (32)	Tout dépend de la « réputation » de l'enseignant dans l'école, car les parents qui inscrivent leurs enfants discutent entre eux, ils savent un peu comment ça fonctionne, il y a la fête de l'école, il y a des moments, des évènements où on est amenés à rencontrer les autres parents de l'école donc ils savent aussi comment ça se passe un peu dans l'école. Et le fait d'ouvrir sa classe aux parents, c'est-à-dire que les parents viennent voir comment ça se passe, lors de sorties ou d'ateliers particuliers, fait que les parents vous voient exercer votre métier, avec vos gestes professionnels, avec ce que vous mettez en place avec les enfants, ça peut aussi les rassurer de se dire : « ça se passe comme ça, effectivement ce n'est pas évident et moi à la place de l'enseignant peut-être que je ne ferais pas mieux… ». C'est important d'ouvrir la classe pour montrer aux parents, pour les mettre en confiance par rapport à votre métier.
85	Steve (28)	Je suis complètement d'accord.
86	Axel (17)	Je voulais savoir justement, car tout à l'heure vous avez parlé du climat de classe et dans la classe vraiment avec les élèves. On a beaucoup parlé des toilettes mais par exemple au niveau de l'affection parce que je sais que les petits peuvent être beaucoup en demande, comment vous gérez ça l'affection, les demandes de câlins, etc. ?
87	Julien (33)	Alors moi je sais que j'ai beaucoup évolué par rapport à ça. Je crois qu'au début quand j'étais en maternelle, il y avait des histoires de bisous le matin, quand les gamins rentraient dans la classe, ça je ne le fais plus du tout. Ce que j'oblige par contre c'est le bonjour, oral ou ça peut être un geste. Mais c'est vrai qu'il y a

		beaucoup moins de proximité avec les enfants. Après ça peut arriver dans la journée qu'un enfant vous enlace, voilà, on ne va pas le rejeter non plus, mais on peut lui faire comprendre que c'est peut-être pas … après c'est difficile de juger le moment, « est-ce que c'est judicieux ou non ? », mais en même temps, on est des humains aussi, donc les émotions c'est normal de les recevoir, puisque ce sont des êtres en construction donc c'est important de leur faire comprendre les choses.
88	Steve (29)	Moi c'est pareil, j'avais des parents qui répétaient… je me souviens d'une anecdote la première année où le garçon passe devant vous, les parents lui disent : « Tu dis bonjour », il m'a dit bonjour déjà… et l'enfant lève la tête vers vous – parce que bon, je fais 1m94 – et il serre ses lèvres comme s'il voulait vous faire un bisou. Je dis : « Non, on peut se dire bonjour sans faire de bisou ». Et moi je me bagarre avec ça tous les ans. C'est-à-dire que pour beaucoup de parents, pour dire bonjour il faut faire un bisou à la maitresse ou au maitre. Et ça tous les ans je suis obligé de le dire à certaines familles. Par contre évidemment, comme dit Julien, c'est vrai que des fois qu'en partant, il y a une petite qui se jette sur vous alors que vous êtes accroupis, pour vous dire au revoir, elle vous enlace, elle vous fait un bisou, vous n'allez pas lui dire : « Ah bah non, dégage », mais au moins c'est en présence des parents donc de ce côté-là je suis clair et je ne réclame rien.
89	Axel (18)	Si c'est lié à l'initiative de l'enfant, faut essayer de repousser gentiment ou pas forcément ?
90	Julien (34)	Pas repousser mais peut-être verbaliser, essayer de mettre des mots sur la situation, essayer de donner du sens un peu à tout ça. Après il ne faut pas que ça dure trois heures non plus. Mais il faut un peu s'adapter à la situation, c'est du bon sens mais il faut que ça soit entre les deux, ce n'est pas non plus un refus mais c'est pas… c'est pas non plus évident, ça va dépendre des enfants aussi, il y a des enfants qui vont avoir une approche comme ça toute l'année et des fois un enfant qui est carrément en retrait et qui va vous témoigner d'un geste d'affection, on ne va pas savoir pourquoi, ça peut aussi être intéressant de savoir pourquoi il a fait ce geste-là. Ça peut avoir des incidences ou des explications sur sa situation familiale à un moment donné.
91	Steve (30)	Ce que tu dis, ça m'évoque plusieurs cas qui me sont arrivés plusieurs fois ces dernières années, où le matin un enfant arrive avec sa mère et en fait il ne veut pas venir. Il s'accroche à la mère et la mère est désemparée, elle vous supplie du regard, elle vous le tend carrément, donc vous lui « arrachez des bras » et vous le maintenez physiquement parce qu'il a qu'une envie c'est de se sauver, donc pour finir il est accroché à vos bras et il faut qu'il se calme, il est juste sur les nerfs, ça dure une minute, effectivement il y a tout ce travail où on lui dit : « écoute, là maintenant je vais te poser, ne t'inquiète pas, tu vas pouvoir aller jouer, ta maman va revenir te chercher ». On le rassure un peu par rapport au cadre de l'école mais effectivement ce sont des choses qui me sont arrivées plusieurs fois, donc là le contact physique pour le coup est intense et peut être même violent quelques fois.
92	Axel (19)	Et la situation inverse quand l'enfant peut être triste, au début de l'année par exemple quand les parents partent. Nous en stage on a souvent vu que l'enseignante peut avoir de l'affection pour l'enfant à ce moment-là, essayer d'avoir un contact physique pour le rassurer, pour qu'il aille mieux, pour qu'il calme sa crise de pleurs. Mais quand on est un homme c'est pareil, comment on fait ?
93	Julien (35)	Moi je le fais, mais sur un moment très court. C'est vrai que, surtout au moment de l'accueil le matin, ça peut arriver que l'enfant soit en larmes, je vais l'accompagner, je vais peut-être lui prendre la main, on va aller chercher le doudou, mais je ne suis pas seul à ce moment-là, il y a tous les autres élèves de

		la classe, d'autres parents dans le couloir, l'ATSEM… A ce moment-là, ce n'est pas gênant car tout le monde est là.
94	Steve (31)	Puis c'est un petit câlin dans le dos, une petite caresse sur la tête, enfin pour le coup je pense qu'il y a pas de différence entre les hommes et les femmes à ce moment-là.
95	Julien (36)	Et puis c'est très court, ça ne va pas durer trois heures.
96	Steve (32)	Et d'une manière générale, je suis assez vigilant aussi, on se focalise quelques fois sur les enfants qui pleurent car ils font du bruit, car ils manifestent beaucoup leur « tristesse », mais il y a aussi d'autres enfants qui peuvent avoir de l'appréhension mais ne vont pas le montrer. Ils vont passer devant vous en baissant la tête, en ayant un regard fuyant. Ceux-là je vais aller les voir par contre et je vais prendre le temps de discuter avec eux pour vraiment tisser la relation avec eux, peut-être même plus que la petite qui va « brailler » tous les matins en arrivant parce qu'elle ne veut pas quitter sa mère, on sait qu'elle n'est pas malheureuse, c'est juste qu'elle fait une comédie pour sa mère, donc au bout d'un moment on relativise aussi quand on connait ses élève.
97	Julien (37)	Oui, il faut bien connaître ses élèves, effectivement.
98	Axel (20)	J'ai encore un autre cas de figure, où je me suis souvent posé la question. Moi c'est pareil je fais 1m92, je suis assez grand et ça m'est déjà arrivé qu'un élève justement arrive le matin, très content de venir à l'école et qui veuille faire un câlin à tout le monde, qui se jette sur moi pour faire un câlin comme à d'autres, sauf qu'étant grand, le visage de l'élève peut être au niveau de ma taille, que ce soit devant ou derrière. A ce moment-là, je ressens à chaque fois une gêne, je repousse un peu car je me dis que si on me voit comme ça, je ne sais pas comment ça peut être interprété.
99	Julien (38)	Après on peut instaurer aussi des règles avec les élèves, ils sont capables de comprendre les choses aussi. On peut très bien dire : « Pour dire bonjour au maître, on va lui serrer la main », alors peut-être pas en maternelle non plus mais il y a peut-être quelque chose à mettre en place avec eux, quelque chose d'assez ludique, sans obligatoirement en entourant le maître, ça peut être aussi quelque chose qui est mis en place dès le début de l'année avec les enfants. Et on peut très bien aussi informer les familles lors de la réunion de rentrée, comment ça va se passer et comme ça tout est clair pour tout le monde.
100	Axel (21)	D'accord. Donc c'est une instauration de règles tout simplement ?
101	Julien (39)	Oui, ça fait partie des règles de vie de la classe, comment on fait pour se dire bonjour. Ce sont des choses à mettre en place, c'est important.
102	Axel (22)	Et peu importe l'âge, ils le comprennent bien ? Ça ne leur pose pas de problème ?
103	Julien (40)	Les plus jeunes, les tout petits, ça peut être un peu plus compliqué dans la compréhension, mais c'est aussi dans la durée que ça se construit avec eux.
104	Steve (33)	Complètement. Et les règles effectivement, il faut plus de temps pour les plus jeunes, mais en un mois, deux mois, c'est intégré. Il n'y a pas de souci.
105	Axel (23)	C'est vrai que nous en tant que stagiaires, on n'a pas le pouvoir sur ce genre de choses, la mise en place des règles de la classe, etc. donc c'est vrai que ça a pu poser des questions, alors que finalement quand on est à son poste, ça se règle un peu plus facilement.
106	Julien (41)	Je pense que cette histoire de place de l'enseignant masculin dans la maternelle, c'est le fait d'être le plus explicite possible. Et essayer d'anticiper pas mal de choses, notamment les gestes professionnels. Et je pense qui si ça c'est clair pour tout le monde, ça va engendrer moins de difficultés ou de questionnements. Mais après, effectivement, il faut avoir du recul aussi pour se rendre compte de tout ce qui peut être interprété d'une autre façon. Mais ça, ça arrive tout le temps, on peut aussi prendre ça en compte.

107	Gilles (10)	Prendre en compte les parents aussi, ce qui est relativement important. Leur montrer qu'on coopère avec eux et qu'on a pensé à toutes ces choses-là.
108	Julien (42)	Oui bien-sûr.
109	Axel (24)	Donc oui, explicitation à tous les niveaux, que ce soit au niveau des élèves ou au niveau des parents.
110	Julien (43)	Oui, c'est un peu la même chose que les apprentissages, c'est des gestes professionnels qu'on a besoin d'expliciter à tout le monde.
111	Steve (34)	Je rejoins Julien, c'est vrai que c'est plus difficile à mettre en place depuis qu'on a la semaine à quatre jours, mais nous on fonctionnait pendant très longtemps avec le samedi matin, où on accueillait les familles à tour de rôle et tous les parents finalement venaient dans l'école au moins une fois dans l'année. Et le fait de nous voir en exercice professionnel avec leurs enfants, même simplement d'avoir des infos en direct et les voir fonctionner en temps réel avec un enseignant, ça calait beaucoup de choses et on avait souvent des retours très positifs et la plupart du temps : « Je ne sais pas comment vous faites », « Moi je ne pourrais pas ». Ils « reconnaissaient » les aptitudes professionnelles, d'autant plus quand vous avez un groupe de trente dans la classe, que ça bouge dans tous les sens et que vous réussissez quand même à maintenir à peu près le calme.
112	Julien (44)	Oui c'est ça, c'est l'explicitation professionnelle pour montrer un peu ce qui se passe et après ils comprennent un peu l'enjeu de la maternelle et de l'enseignant de maternelle.
113	Steve (35)	Oui tout à fait. Je ne sais pas si ça rentre aussi là-dedans, un peu quand même, c'est pas spécialement lié à la maternelle mais peut-être encore plus parce qu'il y a un moment où on a un âge assez proche des parents qui nous amènent leurs enfants, puisqu'on est nous-même parent aussi. Et quelques fois il peut y avoir des relations qui cherchent un peu à « charmer », je ne sais pas si vous voyez à quoi je veux faire référence. Il y a des choses que je n'avais pas forcément remarquées et c'est des collègues qui me disaient : « madame machin elle t'a à la bonne, à chaque fois qu'elle vient elle est habillée comme-ci, comme ça ». Enfin, j'avais jamais fait attention et effectivement après qu'on me l'ait dit, je fais attention, mais il peut y avoir aussi ce relationnel-là avec certains parents.
114	Julien (45)	C'est important de garder une distance professionnelle justement avec les parents et pas faire copain-copain ou le tutoiement. Après tout dépend des enseignants bien évidemment, mais je pense que c'est important de montrer qu'on a chacun une place et de respecter cette place-là pour que tout puisse bien fonctionner.
115	Steve (36)	Oui je suis d'accord.
116	Axel (25)	Mais avant de faire « ami-ami » il faut avoir créé du dialogue avec les parents, ça ne vous a jamais posé de problème avec des parents réfractaires sur le fait que vous soyez un homme ? Avoir un peu de mal à entrer en contact avec eux ?
117	Steve (37)	C'est plus, encore une fois, les premières semaines, où on voit que la maman ne veut pas quitter la classe, mais c'est plus un stress qui est renforcé par le fait qu'on soit un homme. Elle va vous donner dix mille consignes tous les matins : « Il faut lui mettre un pull s'il fait froid, lui mettre ceci s'il y a ceci, si jamais il tombe il a ça dans son sac », ne vous inquiétez pas on va gérer. Il y a ce stress-là donc après est-ce que la différence serait la même pour les femmes ? Sans doute. Peut-être que c'est accentué par le fait qu'on soit des hommes.
118	Julien (46)	Il faut aussi peut-être dire aux parents qu'on fonctionne en équipe pédagogique et que dans la classe il n'y a pas que l'enseignant, il y a aussi l'ATSEM, il peut y avoir d'autres enseignants, d'autres ATSEM aussi dans l'école. Donc c'est important de dire qu'on n'est pas tout seul dans notre classe.

119	Steve (38)	Et du coup la relation aux ATSEM, pour faire la transition avec ce que vient de dire Julien, c'est aussi une position différente. J'ai pas mal échangé avec mes ATSEM et on avait des relations très saines donc on a échangé, elles m'ont dit un peu ce qu'elles avaient éprouvé quand elles ont su déjà, qu'un homme arrivait dans la classe. Donc déjà un nouveau directeur qui arrivait dans l'école, un homme dans la classe, elles se sont dit : « Oh là là, ça ne va pas être facile ». Leur première idée c'était que ça allait pas être facile, comme apriori « la base ».
120	Axel (26)	Donc elles avaient un apriori et elles vous ont expliqué un peu pourquoi elles pensaient que ça serait pas facile avec vous ?
121	Steve (39)	Oui parce que justement j'étais un homme, pour le coup elles me l'ont clairement exprimé. « Un homme en maternelle, on n'avait jamais vu donc on s'est dit ça va pas être facile, les relations, etc. ». Encore une fois on avait noué des relations professionnelles très abouties et j'avais des personnes de qualité avec moi donc c'était plus facile. Mais elles m'ont dit que finalement ça avait beaucoup équilibré les choses en terme de relations aussi avec les autres membres du personnel. C'est-à-dire qu'elles avaient trouvé qu'il y avait une autre ambiance d'équipe.
122	Julien (47)	Ça peut temporiser des fois des ambiances d'équipe ou le fait d'avoir un homme dans une équipe ça peut être pas mal.
123	Steve (40)	Tout à fait, et ça c'est des choses que j'ai déjà entendu en élémentaire aussi d'ailleurs.
124	Julien (48)	Oui tout à fait, c'est pas que de la maternelle.
125	Axel (27)	C'est vrai que nous aussi on a pu l'entendre en stage ça.
126	Julien (49)	Après, je n'ai rien contre ça, mais les ambiances exclusivement féminines, ça peut être des fois un peu le « poulailler ». J'ai été directeur d'une école maternelle sur Allonnes pendant quelques années, à l'époque j'étais en T2, je devais gérer les ATSEM, les AVS à l'époque, les collègues, etc. Et dans mon bureau j'avais souvent toutes les semaines soit une ATSEM en pleurs, soit une AVS en pleurs, soit c'était des histoires entre elles. Et des fois c'était compliqué de revenir sur le professionnel.
127	Steve (41)	J'ai eu ça entre les ATSEM et entre des collègues et des ATSEM et effectivement c'était des questions de relationnel qui se posaient aussi.
128	Axel (28)	Donc là ce que vous évoquez, au-delà du fait que ce soit légitime d'être un homme à la maternelle, ça peut carrément être bénéfique du coup sur certains aspects ?
129	Julien (50)	Après on peut relativiser un peu, je pense que c'est une histoire de personnalité, de caractère. On peut très bien avoir un enseignant timoré, timide, qui n'ose pas s'investir dans la relation d'une équipe et ça peut aussi être la même chose avec une enseignante féminine. Donc je pense que c'est plus une histoire de personnalité, de personne.
130	Steve (42)	Là aussi, je peux vous faire ce retour d'expérience, encore une fois avec le PES qui m'avait déchargé où ça s'était très mal passé avec tout le monde, les familles, les ATSEM, etc. Il y avait un manque de respect aussi des ATSEM, où il les considérait un peu comme des « ouvriers de seconde zone », qui devaient lui obéir et réagir au quart de tour quand il donnait des consignes. Et il fallait que je gère aussi la relation entre cette personne et les ATSEM. Et c'était très compliqué, d'autant que cet enseignant n'entendait pas les critiques, pour lui il faisait le « job », il était normal. Il ne comprenait pas qu'il ne donnait pas une bonne image de lui et que le cadre de relation qu'il mettait en place était pas le bon. Donc c'était très compliqué et pour le coup c'était un homme, donc Julien a raison, c'est vraiment une question de personnalité et de caractère qui peut peut-être être amplifié par le côté « sexuel » mais ça dépend vraiment de la

		personnalité de la personne.
131	Axel (29)	De ce que j'ai compris, il y a aussi une histoire d'image qu'on se créé au final ? Au sein de l'école, du personnel mais aussi pour les parents. Une question d'image à créer et à entretenir, en bon professionnel.
132	Julien (51)	J'aime pas trop le mot réputation, ça rejoint un peu cette histoire d'image, mais je pense que c'est vraiment le côté professionnel qui va amener ça.
133	Steve (43)	Je suis assez d'accord. Effectivement, dès la deuxième année où vous restez dans l'école, comme a dit Julien, ils ont entendu parler de vous, ils vous ont croisé plusieurs fois, ils ont parlé avec d'autres parents. La relation est pas du tout la même que l'année où vous êtes arrivés.
134	Julien (52)	Et ils savent un peu comment vous fonctionnez, quels outils vous privilégiez. C'est vrai qu'on vous donne des étiquettes comme ça, après c'est en fonction de ce qu'on met en place aussi.
135	Steve (44)	Etiquettes qui peuvent être aussi des fois un peu négatives. J'ai en mémoire le cas de familles qui étaient venues me voir en appréhendant la grande section : « on a vu que vous appreniez plein de choses, je ne sais pas si mon gamin va être capable de suivre ». Attendez, ce n'est pas un pré-CP, on va travailler doucement tout au long de l'année et le fait de se positionner en expliquant vraiment aux parents tous les apprentissages qui vont pouvoir être faits dans la classe, pour certains ça y ferait, car c'est pas forcément un vocabulaire qu'ils ont l'habitude d'entendre en maternelle. C'est un peu mieux maintenant car je pense qu'il y a eu une vraie évolution ces dernières années sur les contenus, sur les programmes et sur le fait que ce soit vraiment une école à part entière – maintenant l'école est obligatoire donc ça renforce encore cette question là –, quand vous parliez d'apprentissages en maternelle il y a dix ou quinze ans on vous regardait un peu avec des yeux ronds en vous disant : « Ah bon ? Ils vont apprendre quoi ? ». Pour certains parents, c'était pas si clair que ça.
136	Axel (30)	J'avais une question qui m'est venue tout à l'heure quand vous discutiez. C'était autour de l'image de l'autorité. Est-ce que vous avez pu vérifier ça, que l'homme peut avoir une image un peu plus autoritaire et que l'enseignante, une image un peu plus douce ?
137		Interruption
138	Axel (31)	Comme on a parlé d'autorité tout à l'heure, je voulais parler un peu de la comparaison de la pratique d'un enseignant masculin et d'une enseignante féminine. Est-ce qu'il y a vraiment une différence que ce soit en terme d'autorité ou autre entre la pratique de l'homme dans la classe et la pratique de la femme ? Vu que l'homme est vu un peu de façon plus autoritaire peut-être, est-ce qu'il y a des différences là-dessus ? Dans la pratique, dans l'enseignement.
139	Julien (53)	Je pense que c'est des représentations de la société qu'on a sur l'homme et la femme. Après, avec les expériences qu'on a en allant voir des PES dans les classes, ou même en voyant nos collègues ou dans d'autres écoles, ce n'est pas parce qu'on est un homme qu'on a plus d'autorité qu'une femme. Là c'est sûr et certain. Des fois on parle d'autorité naturelle, mais je ne suis pas sûr que ce soit naturel, mais plus que c'est ce qu'on met en place dans la classe et les gestes professionnels qu'on a qui nous permettent d'avoir une autorité et notamment aussi le travail qu'on met en place et tout ce qui est le côté pédagogique et didactique. Je pense que ça fait un tout. Mais ce n'est pas parce qu'on est un homme qu'on va avoir plus d'autorité qu'une femme. C'est vraiment une histoire de posture, de posture corporelle, d'utilisation de la voix, de plein de choses en fait. Il y a plein de critères différents.
140	Steve (45)	Oui je suis 100% d'accord avec Julien. J'ai vu des femmes s'en sortir de manière remarquable dans des classes où il y avait du fort tempérament - des élèves en

		ZEP en CM2, des grands gaillards qui étaient deux fois plus costauds qu'elle - et tenir la classe d'une main de maître en faisant preuve de respect, de confiance et avoir vraiment installé un climat de classe qui permettait d'avoir un super relationnel. Et d'autres situations où c'était un homme, pourtant dans une classe avec des petits « mimis » et qui se faisait « manger » parce qu'il n'avait pas mis le cadre. Je pense vraiment que ce n'est pas du tout lié au sexe et ça on est complétement d'accord.
141	Gilles (11)	Donc encore une fois c'est vraiment la personnalité qui joue et la manière dont on prend la classe quand on est en situation ?
142	Julien (54)	Oui, la personnalité oui, mais c'est aussi tout ce qui va être la préparation de la classe, les contenus didactiques, etc. C'est pas que la personnalité.
143	Steve (46)	On rejoint les problématiques de gestion de classe. On se rend compte que certes il y a le caractère de l'enseignant mais que si le meilleur pédagogue n'a pas préparé sa classe, ne sait pas où il va et ne prépare pas des activités qui vont maintenir l'attention des élèves, tôt ou tard, ça va vite partir en vrille.
144	Axel (32)	Sur ce thème-là, est-ce vous aviez d'autres anecdotes, d'autres expériences professionnelles, peu importe le protagoniste – parents, collègues, enfants – des difficultés que vous avez pu rencontrer ou pas, justement des bonnes surprises par rapport à ça ? Si quelque chose vous vient.
145	Julien (55)	Je n'ai pas d'expérience ciblée par rapport à ça, en tout cas je n'ai rien qui me vient à l'esprit.
146	Steve (47)	Je ne sais pas trop non plus.
147	Axel (33)	Le fait d'être un homme ne vous a jamais posé une difficulté particulière ?
148	Julien (56)	Quand je me suis prédestiné à passer le concours de professeur des écoles, je ne me suis jamais posé cette question-là, mais vraiment jamais. C'était vraiment un choix de ma part. Après peut-être qu'en arrivant en maternelle ce sont des questions qui sont venues au fur et à mesure au fil des années et il a fallu se construire des gestes, etc. Mais c'est aussi en fonction des rencontres avec d'autres professionnels, avec qui on échange des idées. Mais c'est vrai qu'au départ je n'avais pas cette question-là du tout en tête.
149	Gilles (12)	Il a fallu cet élément déclencheur qui fait que vous ayez commencé à vous poser ces questions-là ?
150	Julien (57)	En arrivant en maternelle oui.
151	Steve (48)	Pour répondre un peu à votre interrogation, on rentre un peu dans les stéréotypes que j'évoquais tout à l'heure mais quand je suis rentré à l'IUFM en première année, je me disais que j'avais fait plein d'études et que je ne me voyais pas enseigner en maternelle parce que pour moi c'était pas forcément un lieu où on apprenait beaucoup de choses aux enfants. Clairement je n'en voulais pas de la maternelle et je me suis retrouvé affecté après mon année d'armée sur un poste en campagne avec une classe enfantine de tout petits/petits/moyens/grands, le cauchemar quoi. Et en fait j'ai passé une année exceptionnelle. J'ai vraiment trouvé un relationnel avec les parents, les enfants, je me suis vraiment épanoui et ça m'a donné le goût pour la maternelle alors qu'au départ je n'étais pas du tout orienté sur cet aspect-là. Comme quoi, je rejoins ce que disait Julien, on a des préjugés à l'avance et on construit une personnalité sur le terrain, au fur et à mesure que notre professionnalité évolue.
152	Axel (34)	D'accord, parce que nous aussi, au travers de ce mémoire, on vise tous les deux ça, essayer de se professionnaliser par rapport à ça, si on devait être en maternelle l'année prochaine par exemple. Et donc vous c'est venu à partir du moment où vous étiez en maternelle et au fil des années ?
153	Julien (58)	Oui c'est ça.
154	Steve (49)	Moi oui. Je me rappelle d'un premier stage qu'on avait fait en PE1, où ça m'avait un peu blasé. J'étais à l'époque à Albert Camus à Coulaines, qui est un

		public assez remuant et je me revois dans le couloir pendant que les enfants rentraient de récréation et il y en a un qui m'est passé entre les jambes. J'ai halluciné, je me suis dit : « Jamais la maternelle, ce n'est pas possible pour moi, ça sera au-delà de mes forces ». Alors qu'en fait si, ça s'est fait et je pense qu'effectivement, ce que disait Julien tout à l'heure, qu'il est important de se fixer un cadre, des règles, de les expliciter aux élèves et d'être toujours juste et constant dans leur application, quel que soit le niveau – de la TPS au CM2 – on s'en sort, avec évidemment tout le travail de préparation de la classe qui est lié. Je pense que c'est essentiellement le fait de se fixer des limites et de les expliciter aux élèves.
155	Axel (35)	Vous l'avez dit tout à l'heure, l'explicitation ça fait donc partie des choses très importantes ?
156	Steve (50)	On est tous pareil, si demain on vous demande de travailler trois heures sur un truc sans vous expliquer à quoi ça sert, vous allez être moins motivé que si on vous dit que ça va vous aider pour votre mémoire.
157		[questionnement sur la clôture du débat]
158	Steve (51)	Ce n'est peut-être pas lié à la maternelle mais c'est un aspect qu'on n'a pas évoqué. La relation aux élus. Les élus qui se déplacent ou qui ont affaire à des enseignants, n'ont peut-être pas le même rapport si c'est une femme ou un homme, surtout si ce sont des personnes relativement âgées, dans un milieu rural – pour le coup c'est un peu l'ancien directeur qui parle mais -, le relationnel était très différent. Le côté un peu misogyne pour certaines personnes, pour moi c'était une découverte.
159	Axel (36)	La situation s'inverse un peu avec les élus alors. Avec le fait d'être un homme, vous étiez un peu mieux considéré ?
160	Steve (52)	Oui je pense que dans certaines communes, clairement.
161	Axel (37)	C'est totalement l'inverse des parents finalement ?
162	Steve (53)	Oui enfin avec des limites, on ne va pas caricaturer non plus, il y a des élus qui sont très bien avec tout le monde mais effectivement certains avaient des comportements, même avec des collègues, qui étaient juste inacceptables. Des petites blagues un peu salaces, choses qu'ils ne se seraient pas permises des élues femmes envers des hommes.
163	Axel (38)	D'accord, c'est intéressant, je n'avais pas pensé au rapport avec les élus.
164	Steve (54)	Je dis élus, mais c'est de manière large un peu tous les partenaires de l'école. Que ce soient les associations, le photographe qui vient et qui fait une petite blague sur la jupe de votre collègue. A un moment je leur dis : « Attendez, vous êtes où là ? ». Je sais qu'il y en a un, il a fallu que je le recadre, c'est la dernière année où il est venu dans l'école. C'est ce genre de choses, la misogynie « ambiante » qui fait que quelques fois les femmes en sont plus victimes que les hommes, donc pour le coup c'est un avantage d'être un homme.
165	Julien (59)	Je pense que votre question sur la place de l'enseignant en maternelle, il faut reculer avec la société, je pense qu'il y a un lien avec ça. Car l'école c'est une sorte de microsociété, mais c'est aussi sur la mixité, sur l'égalité homme/ femme, c'est le même principe en fait, donc on pourrait retrouver ces éléments à l'intérieur.
166	Gilles (13)	Oui puis on a essayé de travailler un peu avec Madame Bodineau afin de trouver des articles et documents qui retracent l'histoire de la maternelle et l'histoire des enseignants masculins en maternelle, pour voir comment c'était à l'époque, les évolutions, etc.
167	Julien (60)	C'est bien de comparer aussi par rapport à aujourd'hui, ce qui se passait avant.
168	Axel (39)	Entre temps j'ai une petite question qui m'est venue, par rapport à vos collègues. Vous avez dit tout à l'heure que les ATSEM avaient eu de petites appréhensions, ça vous est arrivé avec vos collègues femmes ?

169	Julien (61)	Des appréhensions peut-être pas, mais en tant que directeur j'ai été en conflit avec une collègue, il y avait des difficultés autres que ce qu'il y avait à l'école. Mais ça interférait avec la relation pédagogique et dans l'équipe. Donc c'était compliqué à gérer mais effectivement il y a eu une période assez compliquée.
170	Steve (55)	Et si c'était un homme, c'était pareil ?
171	Julien (62)	J'avais l'impression que j'étais tout seul contre elle et qu'elle était avec l'ensemble de l'équipe. Alors que c'était pas du tout ça, plein de choses se sont passées mais c'était assez compliqué à gérer, en plus c'était mon année de T2 donc je démarrais un peu dans le métier et je n'avais peut-être pas suffisamment de recul. C'est compliqué d'être objectif dans ces cas-là, et de donner des arguments qui soient en lien avec ce qu'il y a dans les programmes, etc. Il y avait aussi une histoire de pédagogie qui était un peu compliquée, le matin elle arrivait en même temps que les parents alors qu'on doit être à l'école dix minutes avant. Enfin il y a eu pas mal de choses réglementaires qu'il a fallu réguler et donc ça a été un moment un peu difficile.
172	Steve (56)	Pour rejoindre un peu ce que disait Julien sur l'ambiance d'école, moi je dirais que les collègues étaient plutôt, à l'inverse, contentes d'avoir un homme dans l'école. Quand je suis arrivé j'étais le premier homme qui arrivait dans l'école - d'autres sont arrivés après moi – mais elles avaient apprécié avoir un homme dans l'équipe tout simplement, uniquement pour le côté changement d'ambiance et pour parler d'autre chose que de questions « qui concernent plus les filles ».
173	Julien (63)	Dans la majorité des cas c'était la même chose que toi, après l'exemple que je vous donnais c'est marginal, c'est arrivé une année et c'est pas comme ça à chaque fois.
174	Steve (57)	Après effectivement, quand on croise d'autres collègues c'est vrai que c'est pareil, car on évoque l'école maternelle mais quand on doit construire une séquence pédagogique en cycle 1, souvent on est le seul garçon au milieu de cinquante filles. Et quelques fois c'est vrai qu'il a des situations qu'on trouve un peu amusantes, des réactions de certaines de nos collègues qu'on n'imaginait même pas possible. Je pense à deux ou trois exemples ou je me suis dit : « c'est un point de vue de fille, jamais je n'aurais pensé à ça moi ». Des choses sur des gestes professionnels ou des questions qu'elles se posaient alors que je ne m'étais jamais posé ce genre de questions et pour moi ça n'avait pas vraiment de sens de se les poser. Je me rappelle à l'époque, il y avait un gros débat : « Faut-il évaluer les enfants de la maternelle ou non ? », avec l'idée qu'ils sont trop petits, on leur met la pression, ça sert à rien et c'est anxiogène. Alors que c'est tout l'inverse, au contraire on évalue les enfants pour voir où ils en sont, pour les aider au maximum possible, sans leur faire des moments où c'est : « Contrôle, attention on se tait », mais vous voyez, ce genre de questionnement, après c'était plus un clivage entre les anciens et les jeunes mais vraiment renforcé par le côté Maternelle avec un M majuscule. L'école qui devait être maternante et pas dans sa dimension évaluative.
175	Julien (64)	C'est pour ça que je disais tout à l'heure, quand on parle de définition, pourquoi on parle de l'école « maternelle » justement ?
176	Steve (58)	Oui tu as raison, c'est vraiment…
177	Julien (65)	On pourrait essayer de trouver un nouveau mot pour cette école.
178	Axel (40)	Oui, est-ce qu'il est vraiment adapté aujourd'hui ce mot-là ? C'est vrai qu'on s'est aussi posé la question.
179	Steve (59)	C'est vrai que l'idée c'était de différencier par rapport à l'école « élémentaire » car si on met école « préélémentaire » comme on voit dans certains documents, ça fait un peu préparation à l'élémentaire, ce qui n'est pas faux, mais qui peut aussi amener certaines dérives avec des pré-CP en grande section, ce

		genre de choses. J'ai vu beaucoup de collègues de grande section se mettre la pression par rapport à tout ce qui était phonologie, rentrer dans le code, etc. parce qu'elles se sentaient jaugées par les évaluations de CP qui allaient arriver par exemple.
180	Julien (66)	Effectivement, il y a une spécificité de cette école, après, l'appeler « maternelle », est-ce que c'est judicieux à l'heure d'aujourd'hui avec toutes les évolutions qu'il y a eu ? Après c'est une question, je ne sais pas si c'est judicieux ou pas mais ça serait peut-être intéressant de voir des propositions… que vous pourriez peut-être apporter dans votre mémoire, c'est possible !
181	Gilles (14)	Eventuellement oui !
182	Steve (60)	Je pense à un document que j'avais trouvé par rapport à cette thématique-là, je ne sais pas si vous l'avez consulté, c'était un article de Yveline Jaboin.
183	Gilles (15)	Oui, j'ai pu en consulter enfin celui-ci je ne sais pas, vous allez nous le dire.
184	Steve (61)	Oui c'est ça, ça s'appelait « C'est bien un homme à l'école maternelle » ou quelque chose comme ça.
185	Gilles (16)	Oui c'est bien celui-là, oui. On l'utilise pour notre mémoire et c'est vrai que j'ai pu trouver des informations assez intéressantes dedans. Elle a d'ailleurs plusieurs articles publiés au cours des années, et même des ouvrages, qui traitent de ça et c'est vrai que c'est l'une des auteur(e)s qui apportent le plus d'informations sur ce sujet-là.
186	Steve (62)	Voilà, c'est ça. J'étais tombé là-dessus quand on avait travaillé sur tout ce qui était égalité fille/garçon et c'est vrai qu'en maternelle peut-être encore plus qu'ailleurs, et ça se retrouve d'ailleurs dans les ressources qui sont mises à disposition en ce moment sur le CNED, la classe à la maison pour la continuité pédagogique, c'est très genré. C'est-à-dire que les garçons font du vélo et les filles vont faire de la dinette, une image bleue, une image rose. C'est presque caricatural et je pense que c'est un truc qu'il faudrait peut-être un peu remettre en question.
187	Julien (67)	Il va falloir dépoussiérer un peu tout ça.
188	Axel (41)	Ça me fait penser à une question qu'on s'est posé avec notre MAT qui nous disait que dans sa classe – car elle a différents coins, le coin voitures, le coin dinette, etc. – elle a eu l'impression qu'inconsciemment elle allait plus vers les élèves au coin dinette, etc. alors qu'elle avait l'impression que nous, on allait plus voir les élèves au coin voiture.
189	Steve (63)	C'est intéressant ça.
190	Axel (42)	Je ne sais pas si vous avez pu constater des choses à ce niveau-là ?
191	Steve (64)	Moi non car je circulais à peu près dans tous les coins pour vraiment en profiter pour discuter avec tous mes élèves. Et honnêtement j'avais beaucoup de garçons qui aimaient bien jouer aussi à la poupée et la dinette. Par contre j'avais moins de filles aux voitures il faut le reconnaître. Après c'était relativement partagé quand même.
192	Julien (68)	Moi j'essaie toujours d'équilibrer sur l'ensemble de l'année. Après c'est aussi la séquence pédagogique que l'enseignant va mettre en place dans tel espace qui va aussi donner envie aux enfants d'y aller. Je pense que c'est aussi le cadre qu'on va proposer qui va motiver les enfants, puis je pense que c'est important à la maternelle de ne pas genrer les jeux, les poupées c'est pour tout le monde, il n'y a pas besoin de…
193	Steve (65)	Mais ça, c'est vraiment ancré profondément. Quand on leur dit les garçons peuvent jouer à la poupée on entend à chaque fois : « Oh bah non, bah non », bah si, bien sûr que si. C'est vraiment lourdement ancré.
194	Julien (69)	Quand j'étais sur Allonnes, il y avait une fameuse période où, je ne sais plus trop… à un moment donné on devait apprendre aux enfants à se masturber, je ne sais pas si vous vous en rappelez de ce truc-là. C'était un peu dément. Et

		donc j'avais des familles qui avaient vraiment entendu ce genre de choses et qui pensaient qu'on allait faire ça dans les classes. Et donc j'avais une maman qui était venue me voir suite à ça en me disant qu'elle ne voulait absolument pas que son enfant joue dans l'espace poupée de la classe – c'était un petit garçon – et donc il a fallu que je donne des arguments clairs et précis pour lui dire que je ne pouvais pas refuser que son enfant aille jouer dans cet espace là parce que c'est un espace pédagogique qui permettait de travailler telles compétences et il a fallu que je me justifie vraiment. Mais voilà, dans la tête de certains parents, les différents espaces de jeu de la classe ça peut être aussi : « L'espace poupées c'est pour les filles, l'espace voitures c'est pour les garçons ». C'est à nous justement de dépasser ça et d'aller au-delà. C'est important.
195	Steve (66)	Mais j'avoue que même personnellement, je me rappelle encore quand mon fils était avec moi à quatre ans. On a fait un bric-à-brac, il me demande d'acheter une Barbie, ma première réaction ça a été : « Bah t'es sûr ? ». Je lui ai acheté sa Barbie quand même mais n'empêche que ma première réaction ça a été ça. Il m'aurait réclamé une voiture, je n'aurais pas hésité une seconde, mais la Barbie ça m'a fait bizarre.
196	Gilles (17)	Donc inconsciemment on a quand même cette réflexion ?
197	Steve (67)	Oui je pense. Parce qu'on est conditionné encore une fois, depuis le plus jeune âge. Il n'y a qu'à ouvrir n'importe quel catalogue de Noël, vous avez les pages garçons, les pages filles…
198	Julien (70)	Ça commence un peu à changer, mais il y a encore du boulot.
199	Axel (43)	D'accord. Je pense qu'on a abordé pas mal de points.
200	Julien (71)	Il va falloir faire le tri dans tout ça maintenant, bon courage !
201	Gilles / Axel	On tient à vous remercier pour votre participation à ce débat qui était particulièrement riche d'informations et d'expériences professionnelles.

<u>Annexe 2 :</u> Détails du schéma d'espace des contraintes :

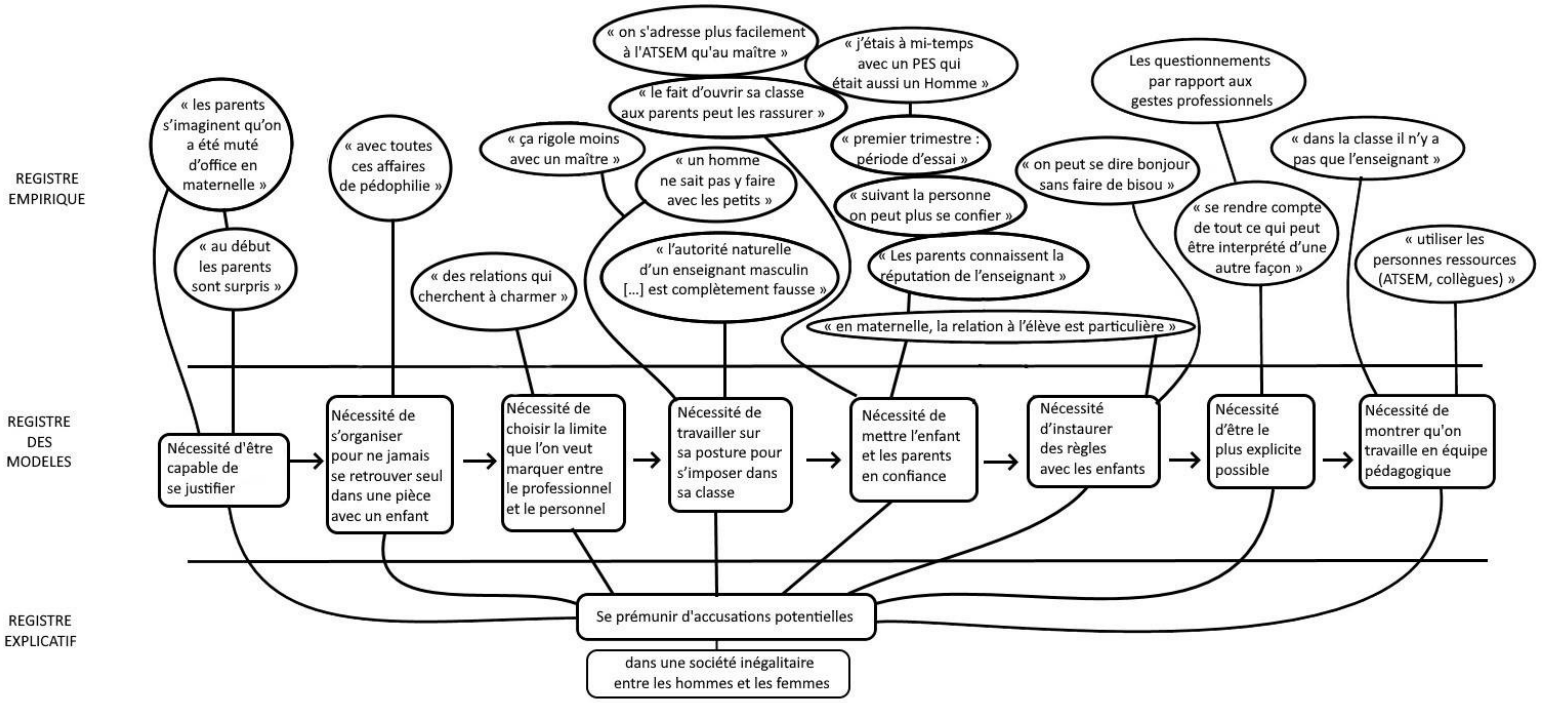
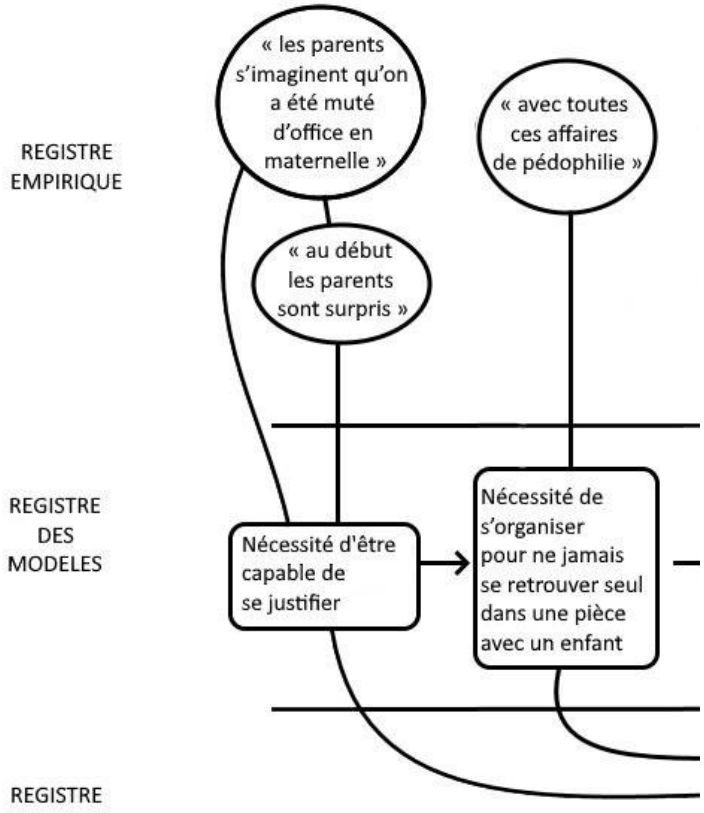
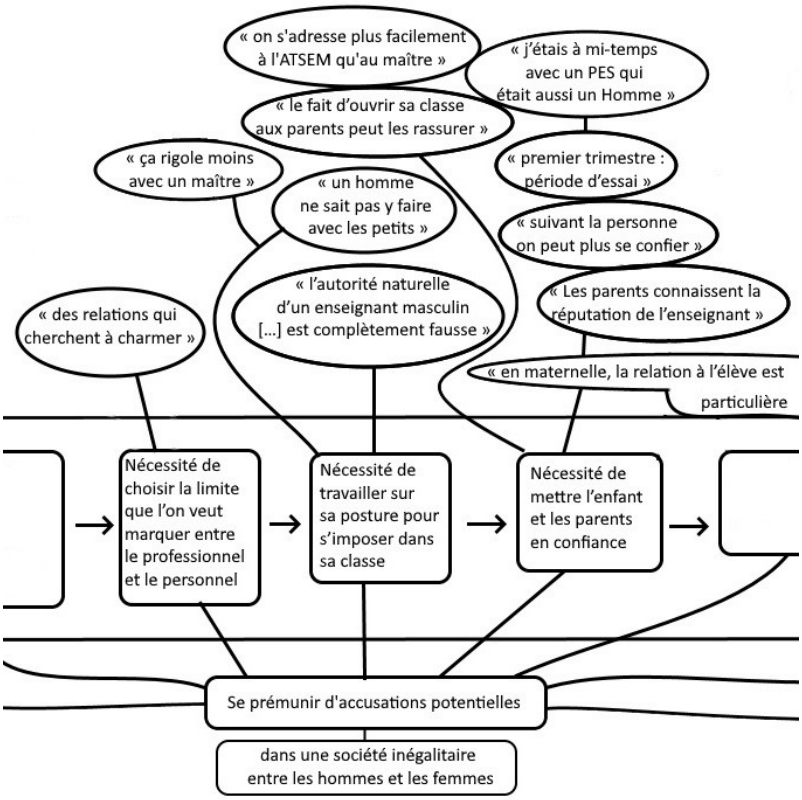


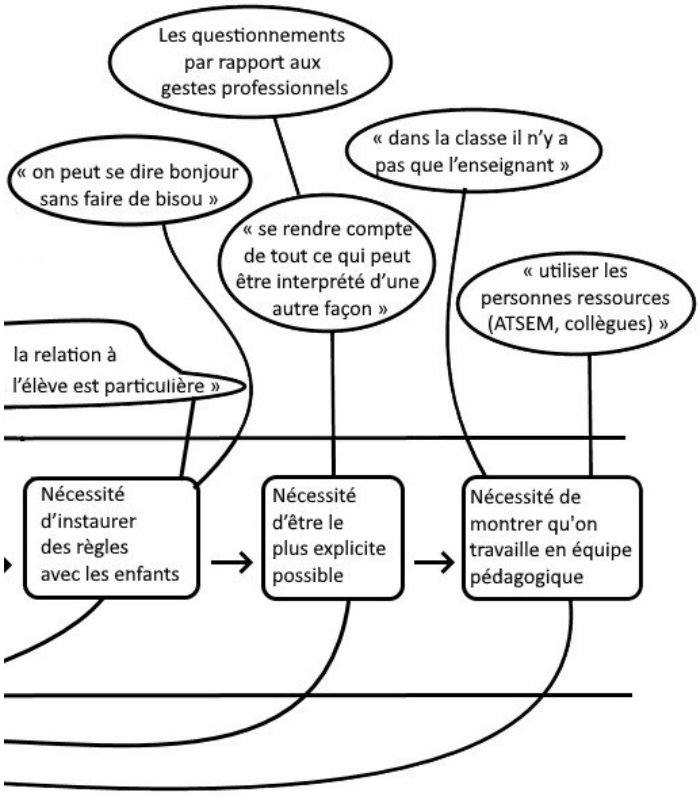
Schéma de l'espace des contraintes du débat sur la place de l'enseignant masculin en école maternelle (25/03/20).



Détail 1/3 du schéma de l'espace des contraintes



Détail 2/3 du schéma de l'espace des contraintes



Détail 3/3 du schéma de l'espace des contraintes

Annexe 3 :

Légende des thèmes repérés dans le tableau récapitulatif du questionnaire de recherche :

Surligner : la place de l'homme à l'école maternelle

Rouge : Le passage aux toilettes

Bleu clair : La surveillance de la sieste

Vert : Le câlin

Violet : Les parents

Bleu foncé : La confiance accordée

Marron : L'inégale répartition des enseignants en maternelle

Gris : Les différences enseignantes / enseignants

Orange : La légitimité

Rose : Le nombre d'enseignants rencontrés

Doré : Les doutes

Kaki : La peur engendrée

Noir : Les questions isolées, qui ne sont pas forcément à prendre en compte dans une classification inter-catégorie

Annexe 4 :

Questions	Statistiques	Remarques
Questions à destination des futurs enseignants à l'école maternelle		
Vous êtes vous déjà posé des questions sur le sujet et quelles sont vos représentations sur la place de l'enseignant masculin à l'école maternelle ?	Oui : 3/7 Non : 1/7 Minorité masculine : 3/7	1 personne souligne l'importance de la mixité à l'école pour représenter la société. Une personne dit s'être interrogée sur les gestes affectifs.
Appréhendez-vous le passage des élèves aux toilettes ?	Oui : 5/6 Non : 1/6	2 personnes parlent de laisser cette tache aux ATSEM à cause de cette appréhension. Une troisième personne rejoint cette idée en parlant de la dimension sexuelle qui provoque la peur d'être suspecté.
Appréhendez-vous la surveillance de la sieste ?	Oui : 2/6 Non : 3/6	2 personnes précisent qu'elles appréhendent moins la sieste que les toilettes mais que c'est tout de même un peu le cas. 2 personnes évoquent soit la délégation de cette tâche soit la présence d'un autre adulte.
Pensez-vous que des élèves puissent avoir peur de vous ?	Oui : 3/7 Non : 4/7	3 personnes évoquent la mise en confiance des élèves, même si ce n'est pas forcément le cas au début à cause de la rareté des enseignants masculin.
Comment réagiriez-vous si un élève	Refus ou tentative	1 personne répond qu'elle se sentirait

vous demande un câlin ?	d'évitement : 4/8 Accepte : 2/8	mal à l'aise. 3 personnes évoquent l'idée d'accepter mais seulement à titre exceptionnel, et pour le bien de l'enfant car ils préféraient éviter. 1 personne répond que ça ne lui pose aucun problème.
Est-ce que cela fait une différence si l'élève est une fille ?	Non : 3/6 Oui : 2/6	3 personnes évoquent la peur de la suspicion (de parents ou autres) 1 personne parle de l'importance du besoin de l'enfant peu importe son genre.
Comment appréhendez-vous le regard des parents sur le fait que vous soyez un homme ?	Pas d'appréhension : 4/8 Mise en confiance : 3/8 Appréhension : 1/8	5 personnes ont l'air relativement confiantes sur le sujet. 2 personnes parlent de l'égalité enseignant / enseignante.
Comment réagiriez-vous face à quelqu'un qui ne vous fait pas confiance ? (parents, collègue...)	Discussion : 4/8 Prouver sa valeur avec le temps : 4/8	2 personnes s'attendent à ce que cela arrive.
Comment expliquez-vous le fait qu'il y ait plus d'enseignantes que d'enseignants à l'école maternelle ?	Aspect maternelle : 3/7 Fait historique : 2/7	1 personne évoque le manque de patience des hommes. 1 personne évoque une appréhension des hommes face à ce cycle.
Listez les principales différences auxquelles vous pensez entre les	Aucune : 2/7	1 personne évoque des aspects pédagogiques et relationnels plutôt

hommes et les femmes à l'école maternelle.	Image perçu : 2/7	que des faits de société. 4 personnes évoquent des différences hommes/femmes.
Selon vous qu'est ce qui est différent entre l'enseignement d'un homme et d'une femme à l'école maternelle ?	Rien : 4/7 Rapport humain : 2/7	2 personnes évoquent la posture avec la voix et l'autorité qui serait plus forte chez l'homme. 2 personnes parlent de professionnalisme et du respect des programmes.
Vous sentez-vous aussi légitime qu'une femme pour enseigner à l'école maternelle ?	Oui : 4/4	1 personne parle du fait de devoir faire plus d'effort pour prouver sa légitimité.
Questions à destination des <u>enseignants</u> masculins à l'école maternelle		
Qu'avez-vous ressenti au moment d'emmener les élèves aux toilettes pour la première fois ?	Méfiance / malaise / gêne : 4/7 rien : 2/7	4 personnes parlent de l'importance de la présence de l'ATSEM (ou autre adulte). 1 personne parle de situations ayant pu porter préjudice à des enseignants. 1 personne parle de la peur de devoir essuyer alors qu'une autre parle de ce même besoin sans aucune gêne. 2 personnes parlent de l'autonomisation des élèves.
Comment vous sentez-vous à présent dans cette situation et comment la gérez-vous ?	Gêne / stress : 2/6 Autonomie des élèves : 3/6	1 personne évoque un temps d'hésitation et de réflexion toujours présent. 2 personnes évoquent la délégation de

		cette tâche.
Vous arrive-t-il ou vous est-il arrivé de surveiller la sieste ? Appréhendez vous le regard des autres face à cette situation ?	Surveillance de la sieste : Oui : 3/7 Non : 4/7 Pas d'appréhension : 4/4	1 personne parle d'un moment d'échange idéal avec les élèves.
Pensez-vous que des élèves puissent avoir peur de vous ?	Oui : 4/7 Non : 3/7	1 personne ayant répondu oui précise que c'est au même titre qu'une enseignante et seulement les premiers jours. 1 personne évoque l'idée qu'un homme met plus de temps qu'une femme à installer un climat de confiance. 2 personnes précisent que c'est pour une courte durée.
Comment réagissez-vous lorsqu'un élève vous demande un câlin ?	Acceptation : 3/7 Brièvement : 4/7	Les 4 personnes ayant répondu brièvement acceptent par réponse au besoin de l'enfant mais en gardant le maximum de distance possible. 1 personne évoque la nécessité d'être prudent et se pose la question de son rôle dans cette demande d'affection.
Vous est-il arrivé d'être vu en train de faire un câlin à un élève ? Qu'avez-vous ressenti ?	Oui : 6/7 Non : 1/7 Aucune gêne : 5/7	1 personne parle d'une gêne devant des collègues non tactiles avec leurs élèves. 3 personnes évoquent une situation quotidienne normale au moment de

		l'accueil.
Avez-vous déjà eu des remarques de parents concernant votre sexe ?	Oui : 4/6 Non : 2/6	3 personnes qui ont répondu oui parlent de remarques non désobligeantes à leur égard, plutôt anecdotiques. 1 personne évoque une remarque sur le fait qu'un homme est plus stricte qu'une femme.
Avez-vous déjà ressenti de la méfiance des parents à votre égard ?	Oui : 3/5 Non : 2/5	1 personne évoque une raison indépendante du genre mais plutôt une inquiétude vis-à-vis de l'école lorsque c'est la première rentrée de l'enfant.
Comment réagiriez-vous face à quelqu'un qui ne vous fait pas confiance ? (parents, collègues...)	Discussion : 7/7	1 personne évoque les collègues en expliquant qu'elle n'a pas à se justifier auprès d'eux. 1 personne explique qu'elle ressentirai de la déception.
Avez-vous déjà ressenti un malaise en rapport avec le fait d'être un homme ?	Oui : 3/6 Non : 3/6	1 personne évoque le fait de coiffer les filles avec des barrettes. 1 personne évoque les vestiaires de la piscine.
Avez-vous d'autres collègues hommes dans votre établissement ? Si oui, combien ?	Oui : 3/6 Non : 3/6	Les 3 personnes ayant répondu oui ont exactement 1 collègue enseignant. 1 personne à un collègue ATSEM.
En rapport avec la question précédente, ressentez-vous une certaine solitude ?	Oui : 2/4 Non : 2/4	Visiblement, au moins 2 personnes se sont abstenues de répondre à cette question.
Comment expliquez-vous le fait qu'il y a plus d'enseignantes que	Aspect maternelle :	2 personnes évoquent la spécificité de la maternelle (repères, cadre, niveau

d'enseignants à l'école maternelle ?	3/7 Regard des autres : 2/7	des élèves). 1 personne répond que c'est en rapport à notre thème. 1 personne évoque les actes pédophiles commis par les hommes.
Selon vous qu'est ce qui est différent entre l'enseignement d'un homme et d'une femme à l'école maternelle ?	Aucune : 5/7 Ne sais pas : 1/7	1 personne précise que certains parents eux voient une différence 1 personne parle de personnalité plutôt que de genre. 1 personne parle d'une plus grande sensibilité pour les enseignantes et d'une différence de méthodes de travail et de logique pour les enseignants.
Vous sentez-vous aussi légitime qu'une femme pour enseigner à l'école maternelle ?	Oui : 4/4	Au moins 3 personnes se sont visiblement abstenues de répondre, peut-être parce que la réponse leur a paru trop évidente.
Questions à destination des futures enseignantes à l'école maternelle avec un potentiel futur collègue masculin.		
Que ressentiriez-vous en voyant un collègue emmener les élèves aux toilettes ?	Normal : 17/24 Appréhension : 4/24 Se mettre à sa place : 4/24	3 personnes parlent d'un accompagnement soit de l'ATSEM soit d'un(e) collègue. 2 personnes considèrent cette situation dangereuse. 4 personnes pensent aux préjugés envers les hommes et aux actes pédophiles.

		5 personnes parlent de déléguer cette tâche aux ATSEM.
Que ressentiriez-vous en voyant un collègue faire un câlin à un élève ?	Normal : 14/22 Gêne : 2/22 Bienveillance : 6/22	3 personnes précisent la nécessité que ce ne soit pas trop fréquent. 3 personnes disent que cela dépend du collègue en question et de son attitude. 12 personnes parlent d'un besoin d'affection de l'enfant qu'il faut respecter.
Que pensez-vous de la sieste surveillée par un homme ?	Normal : 18/24 Appréhension : 3/24	3 personnes évoquent la délégation de ce rôle. 3 personnes évoquent les préjugés sur les hommes. 1 personne parle des rares situations d'accusations de femmes. 1 personne parle d'attributs positifs des hommes pour ce moment, comme l'autorité et la figure rassurante.
Vous êtes vous déjà posée des questions sur un enseignant masculin à l'école maternelle du fait de son sexe ?	Oui : 5/17 Non : 11/17	7 personnes n'ont pas répondu à cette question. 2 personnes parlent de la rareté des hommes à la maternelle. 1 personne parle des droits d'accompagnement des hommes aux toilettes ou dans les vestiaires. 1 personne explique qu'elle essaye de

		pas avoir d'à priori. 1 personne évoque la difficulté que peuvent représenter les parents.
Feriez-vous confiance à un collègue pour enseigner dans une classe de maternelle ? Est-ce la même confiance que vous accorderiez à une femme ?	Oui : 19/21 Non : 2/21	1 personne parle de vigilance à avoir. 1 personne parle de l'absence de l'aspect maternel et de la douceur. 1 personne parle de figure rassurante pour les élèves. 1 personne parle de la nécessité de surpasser les préjugés. 1 personne parle de posture professionnelle qui est plus importante que le genre.
Avez-vous déjà eu des doutes sur un enseignant masculin ? Si oui, décrivez les si vous le souhaitez.	Non : 8/8	Taux d'abstention très élevé pour cette question, peut-être jugée évidente ? 1 personne a répondu Oui mais dans une école élémentaire.
Pensez-vous que les parents pourraient avoir plus confiance en vous plutôt qu'en un collègue ?	Oui : 13/22 Non : 6/22	2 personnes parlent d'une confiance plus élevée dans un collègue homme, surtout si celui-ci est expérimenté. 5 personnes parlent d'une confiance qu'il faut gagner, indépendamment du genre. 1 personne ayant répondu considère cela déplorable.
Comment expliquez-vous le fait qu'il y a plus d'enseignantes que	Aspect maternelle :	1 personne parle du manque de

d’enseignants à l’école maternelle ?	8/24 Fait historique : 9/24 Regard des autres : 4/24 Attirance : 8/24	patience inné des hommes. 3 personnes parlent d’un stéréotype résistant. 6 personnes évoquent la jeunesse des enfants dans leur réponse. 1 personne évoque les actes pédophiles commis par les hommes.
Listez les principales différences auxquelles vous pensez, entre les hommes et les femmes à l’école maternelle.	Aucune : 6/24 Physique : 6/24 Autorité : 5/24 Relation aux élèves : 7/24	1 personne trouve la question inadaptée car toute réponse serait un stéréotype. 3 personnes parlent de la sous représentation des hommes dans ce milieu. 1 personne parle d’un relationnel compliqué avec les parents pour les hommes. 6 personnes parlent de différences de caractères et d’attitudes entre hommes et femmes. 2 personnes évoquent une distance des hommes envers les élèves par peur d’être mal jugés.
Selon vous qu’est ce qui est différent entre l’enseignement d’un homme et d’une femme à l’école maternelle ?	Rien : 14/22 Relation aux élèves : 3/22	Les personnes parlant de la relation aux élèves évoquent entre autre l’affection moindre donnée par les hommes aux élèves. Parmi les personnes ayant répondu « rien », 3 pensent que les différences

		ne sont pas selon le genre mais selon la pédagogie de chacun. 1 personne pense que la pédagogie est différente entre hommes et femmes. 2 personnes ne voient pas de nuance dans la tournure de phrase par rapport à la question précédente. Parmi ces 2 personnes, l'une ne veut pas rentrer dans les stéréotypes.
Avez-vous déjà observé ou côtoyé des enseignants masculins à l'école maternelle ? Si oui combien ?	Non : 3/23 1 : 11/23 2 ou plus : 9/23	2 personnes parlent d'un enseignant dont elles se souviennent en tant qu'élève. Dont l'une parle du meilleur enseignant qu'elle ait connu. 2 personnes parlent d'enseignant(s) stagiaires ou remplaçants. La réponse la plus élevée est 4.
Selon vous, un homme est-il aussi légitime qu'une femme pour enseigner à l'école maternelle ?	Oui : 19/19 Non : 0/19	Quelques personnes n'ont pas répondu à cette question. 1 personne précise qu'il faudrait plus d'hommes à la maternelle. 1 personne précise que la question homme/femme ne devrait même plus être au cœur du débat. 1 personne précise que ce sera tout de même plus difficile pour un homme. 1 personne précise que des métiers moins genrés favoriseraient une

		meilleure équité.
Questions à destination des enseignantes à l'école maternelle ayant un collègue homme.		
Que ressentez-vous en voyant un collègue emmener les élèves aux toilettes ?	Normal : 14/14	3 personnes précisent qu'il serait préférable pour lui de déléguer cette tâche ou de ne pas rentrer dans les toilettes avec eux.
Que ressentez-vous en voyant un collègue faire un câlin à un élève ?	Normal : 11/14 Il doit être prudent : 3/14	8 personnes parlent de la réponse à un besoin d'affection de l'enfant. 1 personne parle de la nécessité de la présence d'autres adultes. 1 personne précise que les élèves ne doivent pas être privés de ce besoin parce que l'enseignant est un homme. 1 personne parle d'un geste qui peut être mal interprété.
Que pensez-vous de la sieste surveillée par un homme ?	Normal : 11/14	3 personnes évoquent la délégation de cette tâche ou le fait d'être accompagné d'un autre adulte. 2 personnes pensent qu'il est préférable de laisser la porte du dortoir ouverte. 1 personne pense qu'il s'expose à des soucis et que cela est déplorable.
Faites-vous confiance à un collègue pour enseigner dans une classe de maternelle ? Est-ce la même	Oui : 14/14	2 personnes parlent de la plus-value pour un élève d'avoir un enseignant dans sa scolarité.

confiance que vous accorderiez à une femme ?		1 personne parle de la nécessité de rester vigilante un minimum envers ses collègues, peu importe leur genre. 1 personne pense que l'on ne devrait pas se poser ce genre de questions. 1 personne précise que les collègues hommes qu'elle a rencontré était de remarquables enseignants et qu'elle ferait donc plus confiance à un homme, car les femmes n'en font pas autant au niveau des apprentissages et du travail.
Avez-vous déjà eu des doutes sur un de vos collègues ? Si oui, décrivez les si vous le souhaitez.	Oui : 0/11 Non : 11/11	3 personnes n'ont pas répondu à cette question. 1 personne ne comprend pas qu'on ne s'interroge jamais sur les femmes à ce sujet, et elle se demande pourquoi.
Pensez-vous que les parents puissent avoir plus confiance en vous plutôt qu'en votre collègue ?	Oui : 7/14 Non : 6/14 Ne sais pas : 1/14	1 personne parle au contraire de la confiance placée en un homme pour son autorité. 2 personnes parlent de la mise en confiance des familles. 1 personne a l'impression que ce n'est plus le cas ces dernières années.
Comment expliquez-vous le fait qu'il y a plus d'enseignantes que d'enseignant à l'école maternelle ?	Aspect maternelle : 2/14 Fait historique : 4/14 Regard des autres :	2 personnes parlent de l'intérêt des enseignants pour des élèves plus âgés. 3 personnes évoquent l'appréhension et le risque que représente ce métier

	4/14 Attirance : 4/14	pour les hommes. 1 personne n'a pas su quoi répondre et pense que c'est aux enseignants d'y répondre.
Selon vous qu'est ce qui est différent entre l'enseignement d'un homme et d'une femme à l'école maternelle ?	Rien : 6/13 Relation aux élèves : 2/13 Pédagogie : 2/13	6 personnes parlent surtout d'une différence de personnalité plutôt que de genre. 1 personne évoque des différences de genre au cas par cas en fonction des élèves. Parmi les aspects pédagogiques évoqués, on trouve l'aménagement de l'espace, les situations proposées et la manipulation. 1 personne évoque une mise à distance des hommes envers les élèves. 1 autre personne contredit cette idée en précisant qu'un homme peut être plus à l'écoute.
Avez-vous d'autres collègues hommes dans votre établissement ? Si oui, combien ?	Non : 3/11 1 : 4/11 2 ou plus : 5/11	3 personnes n'ont pas répondu à cette question. 2 personnes évoquent des collègues en complément de service ou remplaçant ou à temps partiel.
Selon vous, un homme est-il aussi légitime qu'une femme pour enseigner à l'école maternelle ?	Oui : 8/8 Non : 0/8	6 personnes n'ont pas répondu à cette question. 1 personne pense que la présence d'homme(s) est primordiale.

		1 personne pense qu’il en faudrait plus.