



HAL
open science

Genre et représentations de l'autorité chez les enseignantes débutantes exerçant en lycée professionnel

Laura Schuft, Solange Ciavaldini-Cartaut

► To cite this version:

Laura Schuft, Solange Ciavaldini-Cartaut. Genre et représentations de l'autorité chez les enseignantes débutantes exerçant en lycée professionnel. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 2016, 45/3, 10.4000/osp.5048 . hal-02060173

HAL Id: hal-02060173

<https://hal.science/hal-02060173v1>

Submitted on 7 Mar 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Référence de l'article publié : Schuft L., Cartaut S. (2016). Genre et représentations de l'autorité chez les enseignantes débutantes exerçant en lycée professionnel, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 45(3), en ligne : <https://osp.revues.org/5048>.

**Genre et représentations de l'autorité chez les enseignantes débutantes
exerçant en lycée professionnel**

Résumé : Dans cette étude auprès d'enseignantes débutantes affectées en lycée professionnel, les représentations sociales de l'autorité sont investiguées dans leurs relations avec le genre et avec les difficultés liées à la gestion de la classe. Fondés sur l'analyse d'entretiens semi-directifs, les résultats montrent que la réception de l'autorité enseignante, dans des classes comportant peu de mixité en termes de sexe, est perçue comme étant initialement liée aux rapports sociaux de sexe et aux caractéristiques corporelles de l'enseignant.e. Les résultats montrent également certaines manières dont ces représentations sont prises en compte dans la gestion de la classe et dans l'instauration de l'autorité.

Mots clés : genre, rapports sociaux de sexe, enseignant.e.s débutant.e.s, représentations sociales, gestion de la classe, corps

*Gender and representations of authority among pre-service teachers
in vocational high schools*

Abstract: In this study among women pre-service teachers working in French vocational high schools, we investigate the relations between the teachers' representations of classroom authority and their perceptions of difficulties related to classroom management. Based on the analysis of semi-structured interviews, results show that the respect of teacher authority, in classes with little gender diversity, is perceived as being initially linked to gendered social relations between teacher and students, as well as to the teacher's physical characteristics. Results also show how these representations are taken into consideration in order to ensure classroom management and teacher authority.

Key words: gender, authority, pre-service teachers, social representations, classroom management, body

INTRODUCTION

Au sein de l'école publique française, les difficultés de gestion de la classe et d'instauration de l'autorité pédagogique constituent des facteurs particuliers de stress et de risque d'abandon professionnel chez les enseignant.e.s débutant.e.s ou néo-titulaires (Fotinos & Horenstein, 2011 ; Friedman, 2000 ; Grayson & Alvarez, 2008). Si la gestion de la classe met à jour « l'enjeu cardinal de l'autorité » au sein de l'école (Perier, 2009, p.25), certains travaux soulignent que les compétences professionnelles qui y sont associées ne sont pas totalement acquises à l'issue de la formation professionnelle initiale (Chouinard, 1999 ; Daguzon & Goigoux, 2012). Dans le contexte d'une « crise » de l'école (Persini, 2012), les enseignant.e.s débutant.e.s, et en particulier ceux ou celles affecté.e.s en lycée « difficile » ou classé « prioritaire », y sont particulièrement exposés (Perier, 2009). Ainsi, cette étude se propose d'explorer les représentations sociales de l'autorité et leurs relations avec le genre chez des enseignantes débutantes affectées en lycée professionnel « prioritaire » classé ECLAIR (Écoles, collèges et lycées pour l'ambition et la réussite) par la Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Cette circonscription d'objet tient tout d'abord au fait que le vécu de la première année d'exercice du métier par les enseignant.e.s débutant.e.s affecté.es en lycée professionnel classé « prioritaire », ainsi que le rôle qu'y joue l'autorité, ont fait l'objet de peu d'investigations scientifiques ciblées. Cela alors même que les plaintes relatives aux difficultés en matière de gestion de la classe et d'instauration d'autorité sont sensiblement élevées dans des établissements dits « difficiles » (Perier, 2009). En outre, il paraît intéressant d'aborder les effets de genre en lycée professionnel du fait du faible niveau de mixité. Au niveau des enseignant.e.s, le corps enseignant travaillant en lycée professionnel comporte légèrement plus de femmes (58,2% selon la Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, DEPP, 2014-2015, p.285). Au niveau des élèves, les classes qui composent les filières professionnelles choisies par les élèves sont souvent composées de seulement une ou deux filles dans un groupe de garçons ou inversement (Depoilly, 2014 ; Duru-Bellat, 2004 ; Palheta, 2012). Enfin, le choix de porter l'analyse sur l'autorité à l'école s'inscrit dans un contexte politique où certains hommes politiques ont réclamé « plus d'hommes dans le corps professoral » dans l'idée « de restaurer l'autorité dans les classes »¹. Cette affirmation suggère

l'existence de représentations sociales qui associent le sexe biologique des personnes à leurs capacités d'autorité. C'est ainsi que nous employons le concept de genre comme système de rapports sociaux de pouvoir « fondé sur des différences perçues entre les sexes » (Scott, 1988, p. 141). Cette définition oriente l'analyse vers les représentations sociales sur les différences entre les sexes, et la manière dont ces dernières interviennent dans les interactions sociales qui participent à structurer et à hiérarchiser les catégories de sexe.

Il s'agit ainsi d'explorer les représentations de l'autorité et leurs liens avec le genre selon les discours des enseignantes débutantes en lycée professionnel. Le cadre théorique de l'analyse des résultats est fondé sur des travaux traitant de l'autorité pédagogique en sciences de l'éducation d'une part (e.g., Felouzis, 1994 ; Gelin, 2012 ; Perier, 2009 ; Prairat, 2012 ; Robbes, 2006), et en sociologie sur les rapports sociaux de sexe (e.g., Anthias, 2011 ; Delphy, 2001 ; Guillaumin, 1992), notamment au sein de l'école d'autre part (e.g., Ayral, 2009 ; Depoilly, 2014 ; Duru-Bellat, 2004 ; Mosconi, 2004 ; Palheta, 2012). Après avoir explicité la notion d'autorité à l'école et développé ses liens avec le genre, nous détaillerons la méthode employée pour explorer ce sujet. Les résultats modestes, présentés par la suite, montrent la manière dont les enseignantes débutantes en lycée professionnel perçoivent et prennent en compte les rapports sociaux de sexe dans la mise en œuvre de l'autorité pédagogique. La portée scientifique et professionnelle de ces résultats sera également discutée.

AUTORITE A L'ÉCOLE ET GENRE

Représentations de l'autorité à l'école

Les conceptions de l'autorité et de ses sources sont multiples. Celle élaborée par Hannah Arendt dans son essai « Qu'est-ce que l'autorité? » repose sur l'existence d'une hiérarchie institutionnelle reconnue comme légitime à la fois par « celui qui commande et celui qui obéit », hiérarchie « dont chacun reconnaît la justesse et la légitimité », telle que la relation enseignant.e/ élèves au sein de l'école (Arendt, 1972, p. 122). Le fondement de cette relation étant un acte de reconnaissance, cette conception relève d'une *autorité statutaire* (Robbes, 2006) ou d'un pouvoir légitime *rationnel-légal* (Weber, 1995). Cette conception est soutenue par grand nombre d'enseignant.e.s débutant.e.s (Léonard, 2005). Or, comme le souligne Robbes (2006), il est reconnu en particulier au sein de l'institution scolaire « qu'il ne suffit pas

d'affirmer sa position statutaire (« je suis l'enseignant ») pour que les élèves reconnaissent l'influence du professeur et lui obéissent ».

Une autre conception de l'autorité serait celle de *l'autorité de l'auteur*, émanant de ressources et de parcours individuels mais aussi de la construction de la personnalité dans différents contextes de socialisation (Robbes, 2006). Certains travaux ont montré que les enseignant.e.s croient également souvent à cette forme d'autorité, où la capacité d'autorité serait « une qualité innée » ou « un don de « nature » (Pujade-Renaud, 2005, p.53). Or, de même que pour *l'autorité statutaire*, d'autres auteurs (Felouzis, 1994 ; Perier, 2009) montrent l'inefficacité du *mythe d'une autorité naturelle* (Gelin, 2012) dans l'ordre scolaire. En sciences de l'éducation, la relation d'autorité est de fait majoritairement conçue comme un construit pédagogique voire le résultat de la mise en place effective de dispositifs didactiques (Felouzis, 1994 ; Prairat, 2012). Certains auteurs désignent ceci par *l'autorité de capacité et de compétence* qui renvoie au principe selon lequel se construit progressivement une autorité éducative ou pédagogique effective (Gelin, 2012 ; Perier, 2009 ; Robbes, 2006). Bien que dans ce cas se trouve valorisée l'efficacité pédagogique, les représentations sociales de l'autorité puisent dans toutes les conceptions évoquées. Nous empruntons à Jodelet le concept de représentation sociale en tant que « forme de connaissance spécifique, le savoir de sens commun, dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement marqués. Plus largement, il désigne une forme de pensée sociale » (Jodelet, 1991, p. 36)

Autorité et genre

Les représentations sociales de l'autorité relèvent de constructions sociales mouvantes. Elles concernent la façon dont *l'autorité légitime* (Bourdieu, 1980) est attribuée aux acteurs sociaux selon le contexte ou « cadre social » (Goffman, 1996) mais aussi selon le positionnement des acteurs dans une « matrice » (Collins, 1989) de différents rapports sociaux, dont le genre. Le genre est conçu comme un système de rapports sociaux inégaux qui organise le monde social matériel et symbolique sur la base d'une vision binaire du monde social divisé en deux catégories hiérarchisée de sexe (Delphy, 2001 ; Guillaumin, 1992). Le « système » d'inégalités entre les sexes qui traverse l'école « résulte à la fois des politiques éducatives, [...] du jeu des stratégies familiales, [...] et des dynamiques sociales qui se mettent en place dans les classes, autour de contenus et entre des acteurs, personnels et élèves, toujours situés socialement et

sexuellement » (Duru-Bellat, 2008, p. 142). Au vu des multiples échelles sociales de reproduction des rapports sociaux, le genre exerce des effets variables sur les individus. D'une part, il est nuancé et traversé par d'autres « privilèges » et « pénalités » sociaux liés à d'autres formes de catégorisation et hiérarchie sociale (Anthias, 2011 ; Collins, 1989), dont la classe sociale, comme cela a été démontré au sein de l'école depuis les travaux de Bourdieu et Passeron (1970) et comme illustré en lien avec le sexe en lycée professionnel par exemple (Depoilly, 2014 ; Duru-Bellat, 2008 ; Palheta, 2012). D'autre part, les rapports sociaux prennent des formes variables selon des effets de contexte et d'interaction sociale (Goffman, 1996), telle la dynamique sociale au sein d'une salle de cours ou sur le lieu de travail.

Certaines études ont en effet montré une reconnaissance d'autorité différenciée selon le sexe dans différents cadres du travail (Huffman & Cohen 2004 ; Smith, 2002). À l'école certains travaux suggèrent que les choix scolaires et sociaux des élèves filles traduisent leur prise en compte de l'idée selon laquelle « une femme ne peut avoir autorité sur des hommes » et qu'elle risquera toujours, « toutes choses égales par ailleurs, de se voir préférer un homme dans une position d'autorité et d'être cantonnée dans des fonctions subordonnées d'assistance » (Palheta, 2012, p. 227). De ce point de vue, l'hypothèse principale soutenue dans cet article est que *l'autorité légitime* est différemment accordée aux acteurs sociaux (et ainsi différemment intériorisée par eux) selon le sexe. En ce qui concerne la mise en œuvre et la réception de l'autorité au sein de l'institution scolaire française, certains travaux ont montré que les rapports à la transgression et à la sanction scolaire participent à réifier la construction d'identités sexuées (Ayrat, 2009 ; Depoilly, 2014). Cette construction d'identités à travers le rapport à l'autorité institutionnelle conforte la socialisation différenciée selon le sexe (Depoilly, 2014) ainsi que la hiérarchie des sexes au sein de l'institution scolaire (Ayrat, 2009). Ainsi, à l'école les garçons apprennent « à contester l'autorité et les filles [...] à se soumettre à l'autorité des enseignants » (Mosconi, 2004, p.168). Si ces formes de socialisation et d'identité sexuées participent des représentations sociales sexuées sur les élèves de la part des enseignant.e.s, il s'agit ici de s'interroger plus spécifiquement sur la manière dont les enseignantes en début de carrière en lycée professionnel représentent leur propre autorité auprès des élèves filles et garçons.

En outre, il a été démontré que le corps de l'enseignant.e a un impact sur les relations avec les élèves et sur leurs apprentissages (Freedman & Holmes, 2003). Le corps s'inscrivant dans les rapports sociaux de sexe, les représentations sur le corps et sur les différences corporelles

entre les sexes font de certaines caractéristiques corporelles (grand/petit, musclé/frêle) les emblèmes d'une « nature » masculine ou féminine (Guillaumin, 1992). Puis, la mise en scène par le corps d'identités sexuées participe à réifier cette idéologie de différences entre les sexes comme « naturelles » (Butler 2005). Dans le contexte scolaire, cette idéologie est mobilisée pour expliquer des différences entre les sexes, dont les comportements transgressifs des élèves, malgré leur caractère socialement construit (Ayrat, 2009). Au niveau de l'imposition de l'autorité, cette dernière est parfois attribuée au corps, aux facteurs physiques de l'enseignant.e, telle que la taille ou l'allure (Pujade-Renaud, 2005, p.53). Par ailleurs, parmi les cinq professeures interrogées dans le travail de doctorat de Sylvie Ayrat, celles-ci estiment « avoir beaucoup plus de difficultés à se faire respecter et à maintenir la discipline que leurs collègues masculins, du fait de leur petite taille, de leur inaptitude au combat physique et du peu de crédit porté à l'autorité féminine » (Ayrat, 2009, p.314). Il s'agit ainsi d'approfondir ces discours sur l'autorité par les enseignantes elles-mêmes, et la manière dont les caractéristiques corporelles (taille, force physique) soient associées au sexe et à l'autorité, et ce dans le contexte scolaire de classes peu mixtes au sein de lycées professionnels « prioritaires ».

METHODE

Procédure de collecte des données d'entretien

Cette étude de cas est issue d'une recherche menée en 2012 dans l'académie d'Amiens et ayant comme objet les enseignant.e.s stagiaires, de toutes les disciplines d'enseignement, inscrit.e.s en seconde année du diplôme de master les préparant à l'exercice du métier. Parmi ces entrant.e.s dans le métier, douze enseignantes débutantes issues d'un échantillon non randomisé et qui effectuaient leur stage en responsabilité (15h par semaine) au sein d'un lycée ont été volontaires pour participer à des entretiens semi-directifs. Parmi celles-ci, la moitié était affectée en lycée professionnel classé ECLAIR (Écoles, collèges et lycées pour l'ambition et la réussite). Nous nous focaliserons sur les discours recueillis lors de ces entretiens. Si aucune de ces enseignantes n'était identifiée en difficulté par la composante universitaire en charge de leur formation professionnelle initiale, elles évoquaient toutefois des difficultés professionnelles similaires après leurs six premiers mois de travail, en lien avec la différenciation pédagogique (la prise en compte des différents particularités et besoins des

élèves), l'adaptation des cours aux difficultés d'apprentissages des élèves, la gestion du temps et, plus particulièrement, la gestion de la classe et l'autorité enseignante. C'est sur l'ensemble des discours sur ce dernier point que porte cet article.

Trois disciplines d'enseignement sont documentées plus particulièrement dans cet article : l'éducation physique et sportive, les langues vivantes étrangères et les lettres (parfois en bivalence comme on observe souvent en lycée professionnel, c'est-à-dire lettres-histoire ou lettres-anglais). Les interviewées sont exclusivement des jeunes-femmes âgées entre 24 et 34 ans (moyenne de 27,5 ans). Elles interviennent dans trois à neuf classes de la Seconde à la Terminale Bac pro. Le degré de mixité des sexes dans leurs classes est faible. Le lien entre le degré de mixité et les représentations de l'autorité sera présenté au fil des analyses des discours.

Faisant suite à une observation participante de plusieurs mois, les entretiens d'une durée moyenne de soixante minutes ont été réalisés à la fin de l'année et après leur avis de titularisation. Bien que cette méthode ne permette pas une analyse des comportements et pratiques réelles des enseignantes, la méthode de l'entretien semi-directif est adaptée à l'analyse des discours et des représentations sociales que nous cherchons à comprendre au travers de cette étude. Les enregistrements audio numériques réalisés ont été retranscrits intégralement *verbatim* et des prénoms de substitution ont été utilisés.

Le guide d'entretien portait sur le vécu de cette première année d'exercice du métier, sur leur qualité de vie au travail et sur leur perception de l'autorité. Trois rubriques de questions visaient à y accéder de façon progressive. La première rubrique portait sur les représentations du métier d'enseignant et la qualification d'un « bon » enseignant, dont on sait qu'elles fluctuent selon les filières et les milieux de socialisation, tout comme les représentations de l'autorité (Felouzis, 1994). À titre d'exemples : « *Comment décririez-vous un.e bon.ne enseignant.e ?* » ; « *Quelles sont les compétences professionnelles ou les qualités ou caractéristiques personnelles utiles pour être ou devenir un.e bon.ne enseignant.e ?* ».

La seconde rubrique de questions portait sur la perception de l'exercice du métier au cours de cette première année de responsabilité, sur les difficultés professionnelles et la qualité de vie au travail. À titre d'exemples : « *Que pouvez-vous me dire de votre qualité de vie au travail ?* » ; « *Quelles ont été les principales sources de stress ou de fatigue lors de vos premiers mois d'enseignement ?* ») ; « *Quelles ont été vos ressources pour y faire face ?* ».

Enfin, la troisième rubrique portait plus spécifiquement sur les représentations de l'autorité. Les questions posées visaient à mettre à l'épreuve nos hypothèses de recherche. À titre d'exemples : « À votre avis, quelles sont les qualités personnelles nécessaires pour exercer une autorité ? » ; « Quelles sont les compétences professionnelles en jeu ? ». Les relances visaient à dégager les conceptions de l'autorité chez les enseignantes interviewées, ainsi que la manière dont celles-ci s'inscrivaient dans les types d'autorité « acquise » (compétences professionnelles) ou « naturelle » (qualités personnelles) (Léonard, 2005). Pour accéder aux représentations et aux sens attribués aux interactions sociales, nous avons sollicité leurs expériences vécues relatives à l'autorité effective : « Quelles circonstances ou gestes professionnels participent de votre point de vue à la reconnaissance de votre autorité par les élèves ? » ; « Quels éléments sont susceptibles de participer à l'exercice de votre autorité en tant qu'enseignante ? ». Il s'est agi à la fois d'évaluer leurs connaissances acquises à l'issue de leur formation professionnelle initiale et d'établir des liens entre celles-ci, leurs représentations de l'autorité et l'expérience vécue en classe.

Procédure de traitement des données

Les retranscriptions des entretiens ont fait l'objet d'une analyse de contenu à l'aide du logiciel QSR N'Vivo7. Un premier codage des extraits de discours opéré par le chercheur principal a abouti à un ensemble de (sous) catégories conceptuelles obtenues par la redondance d'« éléments probants » (mots, groupes de mots, phrases) traitant d'une notion en particulier (Glaser & Strauss, 1995). Par exemple, dans la catégorie relative à « l'autorité enseignante », des sous-catégories ont été créées autour des notions saillantes issues des extraits d'entretien, notamment sur le rôle de la personnalité de l'enseignant.e ; les difficultés liées au croisement des sexes entre enseignant.e et élèves ; le rôle du corps physique ; l'écart d'âge entre l'enseignant.e et ses élèves. D'autres propos, sur les gestes professionnels tels que la mise au travail ou le rôle du dialogue ou du respect, ont fait l'objet de sous-catégories potentielles mais n'ont pas abouti à des catégories d'analyse. Une quantité insuffisante d'éléments probants ne permettait pas de justifier de retenir ces catégories conceptuelles à partir de nos données de terrain. Un second chercheur a vérifié la cohérence des catégories et du codage jusqu'à l'obtention d'un consensus inter-juges à plus de 80% (Blais & Martineau, 2006).

LES REPRESENTATIONS SEXUEES DE L'AUTORITE

Nos résultats sont présentés à partir d'« éléments probants » issus du croisement de plusieurs cas et qui mettent en évidence deux aspects saillants dans les représentations de l'autorité chez des enseignantes débutantes affectées en lycée professionnel. Ces aspects renvoient aux moyens mobilisés par ces dernières pour faire face à une des difficultés professionnelles majeures selon la majorité des enseignantes interrogées au cours de leur stage en responsabilité, à savoir la gestion de la classe et l'imposition de l'autorité. En premier lieu, nous verrons que la différence entre le sexe de l'enseignant.e et celui des élèves est conçue comme un facteur signifiant dans la construction de l'autorité « pédagogique » ou « éducative » (Prairat, 2012). En second lieu, nous mettrons en évidence le fait que le corps physique de l'enseignant.e est perçu comme participant de ce processus.

La gestion des rapports sociaux de sexe dans l'imposition de l'autorité

La première des représentations de l'autorité mise en avant par les enseignantes débutantes interrogées exerçant en lycée professionnel concerne la différence de sexe par rapport à leurs élèves qui est systématiquement prise en considération dans la gestion de la classe. Ceci suppose de la part des enseignantes des représentations sexuées sur les élèves ainsi que des interprétations des comportements et interactions sociales reposant sur une grille de lecture sexuée.

Pour Anne-Laure, enseignante en EPS dans un lycée professionnel comportant des filières peu mixtes – certaines composées majoritairement de garçons, d'autres majoritairement de filles –, ce serait notamment la séduction hétérosexuelle qui influe la relation avec les élèves :

« Je pense que, dans mon établissement, dans mon Lycée, c'est plus facile d'être une femme, parce que pour mes collègues masculins, c'est plus compliqué l'autorité. Les filles sont vraiment, entre guillemets, dans la séduction quoi hein ».

En premier lieu, le sexe n'est pas forcément perçu comme étant un désavantage pour l'enseignante femme, bien que ce soit ici « les filles » qui sont perçues comme « le problème ». Or, dans cet extrait comme dans d'autres, la séduction est évoquée comme un frein à l'instauration de l'autorité, dans ce cas des enseignants hommes auprès d'élèves filles. Pour d'autres auteurs, dans le discours professionnel la séduction apparaît comme un « non-dit du

métier » (Perrenoud 1996) qui demeure toutefois saillante, voire instrumentalisée dans la gestion de la classe (Pujade-Renaud, 2005, p.91). Ces représentations s'inscrivent dans une vision sexuée et hétéronormative des relations dans la classe, érigeant l'attraction hétérosexuelle comme constitutive des caractéristiques sexuées des élèves (Butler, 2005). Les représentations hétérosexuées sur les filles – de ces classes peu mixtes de lycée professionnel – sont ainsi étroitement liées à celles sexuées sur l'autorité : ce serait la séduction des filles qui entraverait l'imposition de l'autorité des enseignants hommes.

En parallèle, la même enseignante évoque des difficultés éprouvées à s'imposer en début d'année face à des classes exclusivement composées de garçons :

« Pour mon premier poste, j'étais dans un établissement quasiment 100% masculin. [...] Premier poste, j'étais un peu perdue et..., j'avais une classe recomposée entre hôtellerie, restauration et mécanicien : détonant ! Et... c'est une classe avec laquelle j'ai eu beaucoup de mal à m'imposer. En plus, je n'avais pas beaucoup d'années d'écart avec eux ».

Si précédemment Anne-Laure insistait sur l'avantage (« *plus facile* ») d'être une femme dans son établissement, dans cet extrait elle évoque sa difficulté à s'imposer auprès d'un groupe d'élèves qualifié de « 100% masculin », issus de plusieurs filières spécifiques et avec lequel elle estime n'avoir que peu de différence d'âge. L'ensemble de ces positions sociales est perçu comme étant à l'origine de difficultés liées à la construction de l'autorité pédagogique au cours de cette période.

Dans ce contexte de classe, cette difficulté à s'imposer s'est estompée au fil des mois, bien qu'à son avis le rapport de séduction se soit maintenu :

« J'ai fini par me faire respecter, alors comment ? Franchement, je n'en sais rien [...] Et c'est une classe qui, à la fin de l'année, à chaque cours, m'amenait une rose. Et c'est quelque chose ! Je ne pense pas qu'une jeune fille fasse ça à un collègue masculin ».

Si la réalité pédagogique de l'imposition d'autorité semble donc lui échapper, les représentations de l'autorité et de la relation enseignant.e / élèves restent fortement associées au sexe et à un rapport de séduction hétérosexuelle. On peut souligner que dans cet extrait, un comportement de séduction de la part des élèves garçons vis-à-vis de l'enseignante est jugée positivement, comme signe de respect, alors que la séduction des filles avait été jugée à l'inverse

Genre et représentations de l'autorité

comme une source de difficulté pour l'autorité des enseignants hommes. Ce jugement pourrait refléter l'aspect des rapports sociaux de sexe qui vise le contrôle social de la sexualité des femmes, et qui construit la séduction féminine comme un détriment à sa « respectabilité » en tant que femme « morale » aux antipodes de la figure de la « prostituée » (Tabet, 2004).

Pour Audrey, autre enseignante en EPS, la situation est assez comparable en termes de la difficulté relevée à s'imposer auprès d'une classe essentiellement composée de garçons :

« Très difficile pour moi de m'adapter à des élèves aussi turbulents et, en plus, que des garçons, puisqu'on a que des garçons au lycée [...]. Je n'ai pas encore trouvé la solution pour réussir à les canaliser »

Comme pour Anne-Laure, les comportements déviants des élèves sont perçus comme d'autant accrus au regard de leur sexe. Elle prolonge cette interprétation du lien entre le sexe et sa difficulté, en postulant que cette dernière est partagée par les élèves. Elle s'exprime en se mettant à leur place :

« « Waouh ! C'est elle la Prof ? Tu as vu la Prof ? C'est elle ! » ; Et là, je me suis dit : « Waouh ! Ça va être dur ! » Parce qu'ils se disent : « Ah oui ! C'est une jeune, c'est une femme ; nous, on est que des mecs, ça va être bien pour elle ! Ça va être chouette ! » » [Attitude ironique] »

Ces propos d'élèves rapportés renvoient à une volonté de leur part de s'appuyer sur une domination sociale masculine dans la situation scolaire. Par ailleurs, en soulignant la jeunesse de l'enseignante et en parallèle en employant le terme « mecs » pour s'auto-désigner, les élèves mobilisent également l'âge afin de niveler les différences sociales entre eux-mêmes et l'enseignante et de « négocier » une position de pouvoir (Crozier & Friedberg, 1977). L'enseignante se représente alors comme devant gérer et dépasser ce rapport de sexe en classe ainsi que l'idée, partagée, qu'elle aurait plus de difficultés à gérer le groupe en raison de son statut de femme.

Audrey va réussir finalement à s'imposer en classe malgré des appréhensions initiales liées à ces rapports et représentations :

« Même si je suis une femme, ça se passe très bien [...] ça ne m'a pas handicapé, entre guillemets, d'être une femme face à un public d'hommes ».

On peut toutefois souligner la contradiction entre ces propos et ceux tenus plus tôt dans l'entretien, où celle-ci souligne que dans sa classe « que de garçons », elle n'a « pas encore trouvé la solution pour réussir à les canaliser ». Quelle que soit la réalité, les rapports de sexe imprègnent ses représentations sur – et interprétations de – l'imposition de l'autorité en classe, notamment au début de la relation pédagogique.

Si Audrey conclut que l'imposition de l'autorité pédagogique a été réussie grâce à des relations interpersonnelles orientées vers le dialogue dans la perspective de limiter l'apparition de comportements déviants ou de conflits, le savoir-faire qui lui a permis d'asseoir son autorité est, de manière paradoxale, perçu comme étant également lié au sexe :

« J'ai des collègues-hommes, avec qui ils partent très vite au conflit, avec les élèves-hommes. Et du coup, ils n'arrivent pas à être dans le dialogue avec eux ».

Ainsi, de son point de vue, bien qu'il soit perçu comme plus difficile d'asseoir son autorité auprès de classes composées uniquement de garçons du fait d'être une femme, cela est construit comme un avantage pour l'instauration d'une relation de dialogue. Cette représentation rappelle les stéréotypes sexués qui associent les garçons ou hommes au conflit, à l'agitation ou à la perturbation, et les filles ou femmes au dialogue ou à la docilité (Depoilly, 2014, p. 156). Ces mêmes stéréotypes sexués sont intériorisés par les élèves au cours de la socialisation sociale et scolaire sexuée (Ayrat, 2009 ; Depoilly, 2014) mais aussi projetés sur les élèves voire utilisés par les enseignant.e.s dans leurs stratégies pour « tenir » la classe (Duru-Bellat, 2008, p. 141).

Le témoignage d'Aurélie, enseignante en Lettres-Espagnol, explique également le niveau de difficulté ou de facilité à imposer l'autorité par les rapports sociaux de sexe, bien que son interprétation de ce lien diverge de celle d'Audrey :

« Il y avait des classes mixtes avec qui ça se passait bien. Par contre, les classes que de garçons, c'était très difficile à gérer [...] pour une femme ».

Encore une fois, la différence de sexe entre enseignante et élèves est perçue comme problématique. En outre, les garçons de cette classe semblent jouer sur les rapports sociaux de sexe, notamment sur la représentation des hommes comme étant physiquement plus puissants que les femmes. En effet, Aurélie fait état de « garçons qui voulaient [l']intimider, qui se levaient en classe », jouant ainsi, selon les interprétations de ces interactions par l'enseignante,

sur la notion de supériorité physique masculine pour entraver l'autorité féminine. Enfin, elle fait référence comme les autres enseignantes débutantes de notre échantillon à la relation de séduction qui, malgré sa réalité niée par ailleurs (Perrenoud 1996), nécessite d'être gérée afin de maintenir son autorité.

Ainsi, Aurélie prête attention à ses tenues professionnelles et à son registre de langage avec les élèves afin de rappeler son statut institutionnel d'enseignante qui légitime son autorité :

« Je me suis toujours habillée... [...] jamais de robe et jamais de jupe. Jamais de décolleté. [...] Surtout par rapport aux garçons. Je me suis fait appeler : « Madame » au lieu de « Mademoiselle » aussi, comme ça, ça pose déjà [...] une distance ».

Premièrement, le vêtement étant perçu comme « emblème du statut et du pouvoir » (Pujade-Renaud, 2005, p.83), il convient selon les discours d'enseignant.e.s de travailler ce « masque professoral qui confère au maître l'autorité et la sollicité de l'apparence » (Pujade-Renaud, 2005, p.81). Deuxièmement, le soin de neutraliser les caractéristiques sexuées du corps, et de se refuser de jouer des caractéristiques traditionnelles de féminité à travers sa tenue vestimentaire, représente une stratégie visant à renforcer son image de femme « respectable » et indisponible sur un plan de séduction hétérosexuelle. Par ailleurs, l'insistance sur le statut de femme mariée, « Madame », vise également à montrer son « indisponibilité » sur un plan d'échange économique-sexuel et « matériel » des femmes par les hommes, car « appartenant » à un autre homme par le biais du mariage (Guillaumin, 1992 ; Tabet, 2004). Rappelons que la coexistence des deux appellations a la fonction de situer une femme par rapport aux hommes, « Mademoiselle » ayant fait référence dans l'histoire à la virginité et donc à l'absence de rapports sexuels avec - et d'appartenance à - un homme. Enfin, « Madame » évoque l'image d'une femme plus âgée, élément qui participe à élargir la distance sociale avec les élèves et à réaffirmer sa position dominante. Ces « stratégies » de gestion de l'impression (Goffman, 1996) et de négociation du pouvoir en contexte situationnel (Crozier & Friedberg, 1977) visent à imposer l'autorité statutaire. Il s'agit dans ce témoignage de neutraliser au maximum les caractéristiques hétérosexuées des rapports de séduction, et ainsi les rapports sociaux de sexe, en partie en activant d'autres hiérarchies sociales dont l'âge (Bessin & Blidon, 2011).

Néanmoins, Aurélie souligne également des difficultés avec les élèves du même sexe. Elle évoque l'exemple de son tuteur :

Genre et représentations de l'autorité

« Il y a la différence de sexe. Je pense qu'un garçon..., enfin on a eu des problèmes tous les deux : lui, en tant qu'homme, il avait des conflits avec les garçons. Moi, en tant que femme, j'avais des conflits avec en fait les filles ».

Malgré les propos assez contradictoires à ce sujet, on remarque que le sexe de l'enseignant.e – qu'il s'agisse d'homme ou de femme – et des élèves – qu'il s'agisse de garçons ou de filles respectivement – est représenté dans tous les cas comme un composant important de l'imposition de l'autorité enseignante. Les contradictions témoignent du caractère construit et instable des différences entre les sexes. Le fil conducteur est l'idée de différences immuables (qu'elles soient conçues comme « naturelles » ou acquises) dans les comportements qui seraient directement reliées au sexe, alors que le contenu de ces différences fluctue.

Dans le témoignage de Maïssa, enseignante d'Anglais, celle-ci revient sur le fait d'être une femme, débutante bientôt mutée dans un lycée professionnel dans « une zone géographique bien plus difficile » avec « un public bien plus difficile ». Elle souligne que « là, il y aura aussi des choses à revoir » au niveau de ses modes de gestion de la classe. Car, comme aujourd'hui dans un contexte difficile et face à un public masculin, les rapports de sexe dans la relation enseignante-élèves sont perçus comme un facteur crucial pour affirmer son autorité :

« Ce ne sont que des garçons et je n'ai que 10 ans de plus que mes élèves. [...] Avec eux, il fallait que je m'affirme tout de suite ! Si je ne m'affirmais pas, c'est [...] Une fille, au beau milieu de garçons, c'est vrai que ça a tendance à assez impressionner et, justement, eux, ils jouent sur ce..., ils jouent, justement, sur ça ».

En tant que femme, voire « fille, au beau milieu de garçons », il s'agit dès le début de l'année d'inverser un certain « déséquilibre » dans le rapport de pouvoir (Crozier & Friedberg, 1977) entre les sexes, déséquilibre dont les élèves tentent de profiter selon l'enseignante :

« Ça a été très dur, au début, à gérer et la différence d'âge, entre mes élèves et moi, était très... très petite, donc..., du coup, c'était dur au début ».

Au-delà de la perception que la différence de sexe entre enseignante et élèves pourrait constituer une source de difficultés dans le rapport d'autorité enseignante, l'écart entre l'âge de l'enseignante et celui de ses élèves est, comme dans les autres témoignages, perçu comme une difficulté qui s'y rajoute. Selon les discours, plus grande serait la différence d'âge, plus facile

Genre et représentations de l'autorité

serait l'imposition de l'autorité. On peut toutefois souligner le caractère relatif aux perceptions et aux constructions sociales de l'âge ; la "petite" différence d'âge pouvant concerner dans certains cas, comme pour cette dernière enseignante, un écart de dix ans.

Chez Maïssa, les représentations concernant les relations entre l'autorité enseignante et le sexe sont établies au regard d'autres variables :

« J'ai remarqué que, souvent dans les lycées, c'est que, les femmes qui travaillent en lycée professionnel ont un tempérament plutôt assez fort. Surtout dans des milieux industriels. C'est surtout dans les milieux industriels et, souvent, on me dit que ce sont les classes de filles, dans les milieux tertiaires : sanitaire et social, où c'est plus dur d'asseoir son autorité, surtout pour une femme ! »

La représentation sociale véhiculée demeure ainsi celle d'une autorité féminine plus difficile à asseoir selon le sexe de l'enseignant.e comme celui des élèves, mais aussi selon les milieux - industriels ou tertiaires - où les filières sont non-mixtes.

Pour Isabelle, enseignante d'Anglais, ce serait plutôt les origines qui s'imbriquent avec les rapports de sexe pour rendre plus ou moins difficile l'imposition de l'autorité :

« Et puis c'est un mélange de cultures et d'origines aussi qui fait que chacun n'a pas la même vision des choses. Il y a encore des élèves issus de pays d'Afrique, qui pour eux..., la femme n'est rien, entre guillemets quoi, et donc, qui ont du mal à comprendre l'autorité. Du coup, il y a eu, quand même, beaucoup de clashes. Ce qui me faisait relativiser, c'est qu'il n'y avait pas qu'avec moi, mais avec d'autres collègues aussi, jeunes professeurs femmes, avec qui c'était difficile. [...] Alors, les classes sont assez difficiles, en général, mais il y en a une qui est particulièrement invivable et très difficile, qui est réfractaire à l'autorité en général, mais à l'autorité féminine encore plus. Et, je ne suis pas la seule hein ! Des collègues de l'équipe pédagogique avec cette classe ont été plusieurs à avoir eu beaucoup de problèmes au début, pour faire preuve d'autorité tout simplement ».

Ainsi, pour cette enseignante débutante les difficultés d'imposition de son autorité face à un public d'élèves garçons sont perçues comme étant liées à une combinaison de facteurs, de sexe et de « cultures » ou « origines ». Cette représentation rappelle le caractère non seulement imbriqué mais aussi co-construit - ou "consubstantiel" - des rapports sociaux de pouvoir

(Kergoat, 2009). En même temps, cette représentation fait écho à la construction politico-médiatique contemporaine en France qui construit le « sexisme » (violences et inégalités sexistes) comme « spécifique » à certaines cultures notamment maghrébine ou musulmane (Fassin, 2006).

Le corps : un élément des rapports sociaux de sexe à déjouer

Tout comme le sexe, le corps physique est perçu comme un élément signifiant dans l'imposition de l'autorité enseignante avant que les préjugés qui y sont associés ne soient déjoués. Les liens entre l'identité sexuée et le corps physique sont d'autant plus étroits que l'autorité semble associée à un idéal masculin « grand et musclé ». Par la suite, d'autres éléments tels que la personnalité ou l'autorité pédagogique sont mobilisés pour nuancer cette représentation :

« Je pense que c'est, avant tout, la personnalité qui fait. [...] Le physique, moins. Je pense que c'est : en première image, ils vont se faire un *a priori* et, au fur et à mesure, si on arrive à démonter cette image, il n'y a pas de problèmes » (Audrey).

Chez Aurélie, enseignante en Lettres-Espagnol, et Vanessa, enseignante en Lettres-Anglais, le sexe et l'aspect physique joueraient un rôle en début d'année en raison des représentations des élèves :

« Au début, je pense, quand on ne connaît pas encore l'enseignant, je pense que ça doit aider [...] Si c'est un homme assez grand et musclé, je pense que, du coup, ça doit apeurer les élèves, mais après, c'est surtout dans son comportement et sa façon d'enseigner, je pense. Peut-être dans les premiers cours, on va dire, lorsqu'on ne connaît pas encore l'enseignant, ça peut jouer, ça peut, oui, faire peur aux élèves, les intimider ou autres, mais après, si dans sa manière d'enseigner ce n'est pas clair ou ce n'est pas juste, du coup, l'autorité chute complètement » (Aurélie).

« Je pense que ça joue au début. Les premières heures ça doit jouer, parce que, moi, j'ai eu des CAP Maçons avec qui, au début, ça été très dur parce qu'ils ne voulaient pas recevoir des ordres d'une femme, mais, je pense, qu'avec le temps, ils se rendent compte que... ça ne change rien en fait » (Vanessa).

Ces extraits mettent en évidence les rapports tissés entre le corps, les catégories de sexe et l'attribution d'autorité légitime. Il s'agirait, pour ces enseignantes, de déconstruire par la suite ces représentations qu'elles projettent comme étant partagées par les élèves. Par ailleurs, le fait d'être un homme doté par ailleurs d'une corpulence physique imposante et sportive est perçu par les enseignantes comme pouvant constituer un atout en début de la relation enseignant.e / élèves pour imposer une autorité. L'hypothèse d'un « homme assez grand et musclé » - et non une femme - est conforme aux normes corporelles de genre, mais aussi aux représentations sexuées de l'autorité. Toutefois, ces représentations, comme l'ensemble de représentations qui ressortent des discours, pourraient être relativisées au vu des situations réelles observées *in situ*, le corps d'homme musclé, par exemple, étant parfois l'objet de confrontation avec des élèves garçons visant à sur-jouer la virilité (Ayrat, 2009).

Sur ce point, Aurélie, en plus du sexe, perçoit son corps de petite taille comme un obstacle à relever, comme il a également été observé dans d'autres travaux sur l'enseignement (Ayrat, 2009 ; Pujade-Renaud, 2005). Elle est confrontée à des élèves garçons dont elle nous rapporte qu'ils se levaient en cours pour tenter d'instaurer un rapport de force, ou tout au moins pour tenter de contrer le rapport de domination pédagogique – en faveur de l'enseignante – par un rapport de domination relié à un avantage physique perçu. Face à cette situation, Aurélie a dû s'imposer en montrant à ces derniers que l'intimidation physique dans la gestion de la classe ne l'impressionnait pas : « J'allais à l'impact, on va dire. J'allais vers l'élève, tout le temps. Pour montrer que je n'avais pas peur ». Ainsi, elle cherche à contrer la représentation qu'on pourrait avoir d'elle en raison de ses caractéristiques corporelles dont la taille :

« Du moment, qu'on a le caractère et puis qu'on montre... [...] je suis comme ça aussi... je n'ai pas peur. Donc, je ne vois pas pourquoi, là, j'aurais peur. C'est des élèves, donc... non ! C'est moi le chef, si ! si !, de ma classe. [...] Je ne me suis pas réfugiée derrière mon bureau... Quand un élève ne voulait pas enlever ses écouteurs..., j'y allais, devant lui ».

Pour imposer son autorité en classe Aurélie met donc en place des stratégies visant à déjouer l'intimidation physique et à contrer les représentations liées au sexe et à la taille, c'est-à-dire un corps doté de peu de force physique (Pruvost, 2007), incapable à imposer une autorité par la contrainte physique.

DISCUSSION

Globalement, les résultats de cette étude montrent que les représentations sexuées de l'autorité sont prises en compte par les enseignantes débutantes dès le début de la relation pédagogique avec leurs élèves afin d'assurer la gestion de la classe. Ils soulignent en outre le sentiment de devoir rapidement déjouer ces représentations afin d'imposer l'autorité pédagogique propres à l'institution scolaire. Une déconstruction des rapports sociaux de sexe et des représentations sexuées qui en sont issues est perçue par ces enseignantes comme davantage requise face à un public d'élèves garçons. Il est probable que cette perception de difficultés face aux élèves garçons relève en partie de l'intériorisation par les enseignantes de leur position au sein des rapports sociaux de sexe, où la domination masculine risquerait d'entraver sa position hiérarchique par rapport aux élèves garçons. Il est par ailleurs également probable que les élèves garçons aient également intériorisé cette conscience de leur position au sein des rapports sociaux de sexe, tout comme les stéréotypes sexués à leur égard à l'école (Ayrat, 2009 ; Depoilly, 2014). Paradoxalement, les enseignantes débutantes interviewées véhiculent elles-mêmes des représentations sexuées et stéréotypées sur les élèves (e.g., concernant les rapports de séduction ou les garçons « perturbateurs »), ce qui renforce certains des stéréotypes et rapports qu'elles estiment devoir dépasser au sein de la classe afin de la gérer.

Quatre principaux résultats seront à présent discutés.

En premier lieu, nous constatons la perception d'une attribution différenciée de la reconnaissance, par les élèves, d'une autorité « légitime » (Bourdieu 1980) chez les enseignantes. Autrement dit, apparaît dans notre échantillon un déficit potentiel de la reconnaissance de *l'autorité statutaire* (Robbes, 2006) dans le cadre de ces premières expériences du métier en lycée professionnel. Ce manque de reconnaissance est intériorisé, et influence leur gestion de la classe. Si *l'autorité statutaire* ne semble pas s'imposer de façon automatique, ces enseignantes débutantes ne s'appuient pas non plus sur une notion d'autorité considérée comme *naturelle* ou *innée* comme cela a été observé par ailleurs (Gelin, 2012 ; Léonard, 2005 ; Pujade-Renaud, 2005). Notons toutefois que certaines caractéristiques sont construites comme acquises voire naturelles en raison du sexe, comme par exemple la capacité d'écoute et de dialogue qui seraient, selon les propos des enseignantes interviewées, une caractéristique (qu'elle soit conçue comme acquise ou « naturelle ») propre aux femmes et qui les différencieraient des hommes. Il apparaît qu'afin d'instaurer *l'autorité pédagogique*, les

enseignantes interviewées s'appuient sur des stratégies individuelles peu pérennes du point de vue professionnel pour contrer le plus tôt possible, non pas des représentations d'elles-mêmes comme ayant des lacunes en matière d'autorité, mais les représentations que les élèves auraient d'elles et de leur autorité. Ces représentations sont perçues comme pouvant menacer la balance du pouvoir en leur faveur.

Un deuxième résultat se rapporte à la perception que l'imposition de l'autorité pédagogique serait d'autant plus difficile que d'autres rapports sociaux s'« imbriquent » avec le sexe (Anthias, 2011 ; Bilge, 2009 ; Kergoat, 2009), notamment l'âge. Plus l'écart d'âge serait réduit avec celui des élèves, plus difficile serait l'imposition de l'autorité. L'âge est perçu par la majorité des enseignantes interviewées comme un frein à l'imposition de leur autorité. L'âge comme le sexe apparaissent ainsi comme des variables associées à l'invocation plus ou moins aisée d'une représentation d'autorité. De leur point de vue, sans « l'avantage » d'appartenir à la catégorie d'homme, et au regard d'une perception d'un faible écart d'âge avec leurs élèves, elles se sentent devoir compenser ces « handicaps temporaires » dans la construction d'une autorité pédagogique. Enfin, deux des témoignages expliquent la résistance à l'autorité enseignante non seulement en évoquant le sexe des élèves – des garçons face à une enseignante femme – mais aussi en évoquant leurs origines ou milieux sociaux ("les milieux industriels" ; "des élèves issus de pays d'Afrique"). L'établissement de liens dans l'imaginaire sociale entre les caractéristiques sociales des élèves et leurs comportements à l'école restent cohérents avec les résultats issus d'autres travaux sur l'école en France. Certains de ces derniers ont montré les effets des rapports de classe (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Depoilly, 2014 ; Duru-Bellat, 2008 ; Palheta, 2012) ou de l'ethnisation des rapports sociaux (cf. Palheta, 2012, p.303-306) sur les relations qu'entretiennent les enseignant.e.s avec leurs élèves. Ces pistes d'analyse, méritant plus d'exploration, soulignent toutefois l'importance de la prise en compte de multiples rapports de pouvoir imbriqués dans l'étude de l'autorité enseignante.

Notre troisième résultat est que les représentations sur le corps de l'enseignante impactent les relations pédagogiques et confortent la construction de différences entre les sexes. En effet, comme le notent Guichard-Claudic et Kergoat (2007, p. 3), « c'est sur le corps que l'on fonde l'idée de compétences propres à chaque sexe ». L'autorité étant perçue selon certaines représentations comme une compétence masculine, elle est associée aux caractéristiques corporelles également représentées comme masculines, observation qui reste cohérente avec

celles issues d'autres travaux (Ayrat, 2009 ; Freedman & Holmes, 2003 ; Pujade-Renaud, 2005). Le corps sexué apparaît ainsi, au travers de nos résultats, comme un élément social à mettre en scène avec soins (Butler, 2005). Pour ce faire, certaines enseignantes évoquent par exemple la neutralisation du corps sexué et de la disponibilité sexuelle par la tenue vestimentaire ou par l'utilisation du terme « Madame ». C'est ainsi que les enseignantes témoignent de stratégies de mise en scène du corps visant à neutraliser ou compenser les caractéristiques associées au corps des femmes (Guillaumin, 1992) perçues comme mettant en danger leur autorité aux yeux des élèves notamment garçons.

Les résultats de cette étude invitent à considérer que les rapports sociaux de sexe sont perçus comme devant être déjoués, dépassés ou déconstruits afin de fonder conjointement avec les élèves *l'autorité pédagogique ou éducative* (Prairat, 2012). Il s'agit d'un ensemble de stratégies déployé par les enseignantes débutantes en lycée professionnel pour « gérer les impressions » (Goffman 1996) et les représentations des élèves à leur égard, d'une part, et leurs propres représentations sur les élèves, d'autre part. Il s'agit par ces stratégies d'établir l'ordre scolaire en négociant la réussite du pouvoir institutionnel, ou *l'autorité statutaire* dotée par l'institution scolaire (Crozier & Friedberg, 1977). Outre les stratégies de neutralisation du corps sexué, certaines enseignantes de notre étude accentuent l'écart en âge afin de conforter leur position dominante dans la classe, en jouant de cet autre système de rapports sociaux inégaux (Bessin & Blidon, 2011). D'autres y préfèrent des attitudes ou des comportements de compensation des représentations sexuées. Elles expriment ne pas avoir « peur » de la défiance qui leur est faite au regard de la force physique supposée des garçons en « s'affirmant tout de suite » afin d'éviter que les représentations sexuées ne perdurent. L'ensemble de ces stratégies visent à réunir les conditions leur permettant de tendre vers une autorité pédagogique en prenant en compte les représentations sociales supposées de leurs élèves.

CONCLUSION

Cette étude a mis en évidence certaines façons dont les représentations sur les différences entre les sexes sont prises en compte dans l'instauration de l'autorité pédagogique et dans la gestion de la classe par des enseignantes débutantes en lycée professionnel classés « prioritaires », c'est-à-dire confrontées à un public d'élèves souvent en difficulté d'apprentissage et contestant la forme scolaire. Les rapports mis en évidence entre les représentations sexuées de l'autorité et leurs relations avec la difficulté persistante de gestion

de la classe soulignent l'intérêt d'une investigation plus étendue. Notamment, le caractère exploratoire de cette étude invite à étendre les investigations à un échantillon plus large et représentatif, en particulier en incluant les enseignants hommes. Un tel élargissement aurait l'avantage de cerner les effets de position au sein des rapports sociaux de sexe, en termes par exemple d'appréciation des difficultés d'autorité face à un public non mixte d'élèves filles ou d'élèves garçons. D'autre part, la prise en compte d'une plus grande diversité de facteurs contextuels, tels que les effets d'établissement, de classe ou encore de filière, permettrait de comprendre la manière dont les représentations et stéréotypes sont mobilisés et modulés dans ces différents contextes. Enfin, une étude des interactions en classe par observation pourrait, par un regard complémentaire aux représentations, élucider les pratiques réelles des enseignant.e.s en termes de gestion de la classe, d'instauration de l'autorité et de relations et traitements différenciés selon le sexe.

Malgré l'impossibilité d'une généralisation des connaissances produites par les cas documentés dans cette étude, quelques recommandations peuvent être esquissées au sujet de la formation professionnelle initiale au sein des Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE). Pour que le sexe mais aussi l'âge – perçus comme des « handicaps temporaires » potentiels – ne soient pas transformés en handicap persistant à la mise en œuvre efficiente de l'autorité pédagogique, l'enjeu pourrait être d'en faire un objet d'apprentissage professionnel. Plus précisément, au travers d'études de cas ou de récits de pratique, il serait possible dans une démarche comparative d'établir des liens entre le genre, les représentations de l'autorité et des apports de formation (règles professionnelles, typicalités du public scolaire, posture et rapports aux sanctions, gestion des groupes non mixtes, stéréotypes, etc.). Le tronc commun visant l'acquisition d'une culture transversale, ou encore les unités d'enseignement à caractère professionnalisant (analyse de pratique, tutorat mixte, vidéoformation) des professeurs fonctionnaires stagiaires en seconde année de master pourraient être des dispositifs de choix pour de telles démarches de formation. Si des formations permettant de mieux comprendre et prendre en compte les rapports sociaux de sexe sont déjà préconisées par d'autres auteur.e.s avant nous (Ayrat, 2009), il s'agit d'y inclure la compréhension et la déconstruction des représentations sociales des élèves, et des stéréotypes sexués à leur propos existants chez les enseignant.e.s débutant.e.s. Il s'agirait alors d'une double finalité celle d'une démarche réflexive des formés sur le traitement égalitaire des élèves en analysant la manière dont le genre et d'autres rapports sociaux filtrent les lectures des interactions sociales, d'une part, et celle des

Genre et représentations de l'autorité

modalités professionnelles de l'instauration de l'autorité pédagogique selon différents contextes de travail. En effet, l'autorité enseignante est encore trop souvent qualifiée de difficulté « ordinaire » (Lantheaume, 2008) dans l'exercice du métier, n'en faisant pas outre mesure l'objet d'une ingénierie de la formation adaptée aux situations complexes et diverses du travail enseignant.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Anthias, F. (2011). Intersections and Translocations: New Paradigms for Thinking about Cultural Diversity and Social Identities. *European Educational Research Journal*, 10(2), 204-217.
- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*. Paris : Gallimard.
- Ayral, S. (2009). *La fabrique des garçons : sanctions et genre au collège*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université Bordeaux II.
- Bessin, M. & Blidon, M. (dir.) (2011). Dossier « Vieillir ». *Genre, Sexualité et Société*, 6.
- Bilge, S. (2009). Théorisations féministes de l'intersectionnalité. *Diogène. Revue internationale des sciences humaines*, 225, 158-176.
- Blais, M. & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches Qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Bourdieu, P. (1980). L'identité et la représentation : éléments pour une réflexion critique sur l'idée de région. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 35, 63-72.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction*. Paris : Minuit.
- Butler, J. (2005). *Trouble dans le genre. Pour un féminisme de la subversion*. Traduit par Cynthia Kraus. Paris : Découverte.
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497-514.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (2007). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil.
- Daguzon, M. & Goigoux, R. (2012). Apprendre à faire classe. Les apprentissages professionnels des professeurs des écoles en formation par alternance. *Revue française de pédagogie*, 181, 27-42.
- Delphy, C. (2001). *L'Ennemi principal, Tome II : Penser le genre*. Paris : Syllepse.
- Depoilly, S. (2014). *Filles et garçons au Lycée professionnel*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Duru-Bellat, M. (2004). *L'École des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris : Harmattan.
- Duru-Bellat, M. (2008). La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire ?. *Travail, genre et sociétés*, 1(19), 131-149.
- Fassin, E. (2006). Questions sexuelles, questions raciales. Parallèles, tensions et articulations. In D. Fassin & E. Fassin (dir.), *De la question sociale à la question raciale ? Représenter la société française* (pp.230-248). Paris : La Découverte.

- Felouzis, G. (1994). Le « bon prof » : la construction de l'autorité dans les lycées. *Sociologie du travail*, 36(3), 361-376.
- Fotinos, G. & Horenstein, J.M. (2011). *La qualité de vie au travail dans les lycées et collèges: le burnout des enseignants*. Paris : MGEN.
- Freedman, D.P. & Holmes, M.S. (2003). *The Teacher's Body: Embodiment, Authority, and Identity in the Academy*. Albany : State University of New York Press.
- Friedman, I.A. (2000). Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology*, 56(5), 595-606.
- Gelin, D. (2012). Autorité et activité. *Recherche et formation*, 3(71), 43-54.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1995). La production de la théorie à partir des données. *Enquête*, n° Les terrains de l'enquête. En ligne : <<http://enquete.revues.org/document282.html>> (consulté le 17 mai 2014).
- Goffman, E. (1996 [1959]). *La Mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Minit.
- Grayson, J. L. & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout : A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1349-1363.
- Guichard-Claudic, Y. & Kergoat, D. (2007). Le corps aux prises avec l'avancée en mixité. *Cahiers du Genre*, 1(42), 5-18.
- Guillaumin, C. (1992). *Sexe, race et pratique du pouvoir : l'idée de nature*. Paris : Côté-femmes.
- Huffman, M.L. & Cohen, P.N. (2004). Occupational Segregation and the Gender Gap in Workplace Authority: National Versus Local Labor Markets. *Sociological Forum*, 19(1), 121-147.
- Jodelet, C. (1991). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- Kergoat, D. (2009). Dynamique et consubstantialité des rapports sociaux. In E. Dorlin (dir.), *Sexe, Race, Classe, pour une épistémologie de la domination* (pp.111-126). Paris : PUF.
- Lantheaume, F. (2008). Tensions, ajustements, crise dans le travail enseignant : un métier en redéfinition. *Pensée plurielle*, 2(18), 49-56.
- Léonard, F. (2005). Représentations de l'autorité chez des professeurs des écoles en formation. *Recherches & éducations*, 10. En ligne : <<http://rechercheseducations.revues.org/index366.html>> (consulté le 13 février 2012).
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, DEPP. (2014-2015). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la*

- recherche*. En ligne : <<http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html>> (consulté le 22 octobre 2015).
- Mosconi, N. (2004). Effets et limites de la mixité scolaire. *Travail, genre et sociétés* 1(11), 165-174.
- Palheta, U. (2012). *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*. Paris : PUF.
- Perier, P. (2009). De l'effacement institutionnel à l'engagement des acteurs. Les professeurs du secondaire entre autonomie et épreuves subjectives. *Education et sociétés*, 1(23), 27-40.
- Perrenoud, P. (1996). Dix non-dits ou la face cachée du métier d'enseignant. In Ph. Perrenoud (dir), *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe* (chapitre III). Paris : ESF.
- Persini, C. (2012). L'école en crise ?. *Cahiers français*, 368. Paris : La Documentation française.
- Prairat, E. (2012). L'autorité éducative au risque de la modernité. *Recherche et formation*, 3(71), 13-28.
- Pruvost, G. (2007). Anatomie politique, professionnelle et médiatique des femmes dans la police. *Cahiers du Genre*, 1(42 : Inversion du genre. Corps au travail et travail des corps), 43-60.
- Pujade-Renaud, C. (2005). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris: L'Harmattan.
- Rayou, P. (2009). Epreuves d'aujourd'hui et métier de demain. *Education et sociétés*, 1(23), 5-11.
- Rayou, P. & Van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants: changeront-ils l'école ?*. Paris : Bayard.
- Robbes, B. (2006). Les trois conceptions actuelles de l'autorité. *Cahiers pédagogiques*, le 28 mars. En ligne : <<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-trois-conceptions-actuelles-de-l-autorite>> (consulté le 15 mai 2014).
- Scott, J. (1988). Genre : Une catégorie utile d'analyse historique. *Les Cahiers du GRIF*, 37-38 (Le genre de l'histoire), 125-153.
- Smith R. A. (2002). Race, Gender and Authority in the Workplace: Theory and Research. *Annual Review of Sociology*, 28, 509-542.
- Tabet, P. (2004). *La grande arnaque. Sexualité des femmes et échange économique-sexuel*. Paris : Harmattan.
- Weber, M. (1995 [1922]). *Economie et société*. Paris : Pocket.

NOTES

ⁱ L'EXPRESS.FR (2011, 8 septembre). Y a-t-il trop de femmes dans l'enseignement ?. En ligne : <http://www.lexpress.fr/actualite/societe/education/y-a-t-il-trop-de-femmes-dans-l-enseignement_1028271.html> (consulté le 11 avril 2014).