



HAL
open science

Quelle autorité dans une classe de garçons ? Analyse de l'activité d'enseignantes expérimentées en LP

Charlène Cordon

► To cite this version:

Charlène Cordon. Quelle autorité dans une classe de garçons ? Analyse de l'activité d'enseignantes expérimentées en LP. Education. 2021. dumas-03273959

HAL Id: dumas-03273959

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03273959>

Submitted on 29 Jun 2021

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.

Master MEEF

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

Mention second degré

Mémoire

Parcours: LLCH Lettres-Anglais

Quelle autorité dans une classe de garçons ?

Analyse de l'activité d'enseignantes expérimentées en LP

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

soutenu par

Charlène Cordon

le 16 / 05 / 2021

en présence de la commission de soutenance composée de :

Claire Burdin, directrice de mémoire

Cécile Lacote-Coquereau, membre de la commission

| | |
|---|-----------|
| Introduction | 3 |
| 1. Revue de littérature sur l'autorité enseignante, la construction identitaire des garçons et leurs comportements en LP | 6 |
| <i>1.1 Autorité de l'enseignant·e au sein du groupe classe</i> | 6 |
| 1.1.1 Qu'est-ce que l'autorité éducative ? | 6 |
| 1.1.2 Une autorité indissociable du genre ? | 8 |
| <i>1.2 Les constructions identitaires des garçons et leur rapport à l'institution scolaire</i> | 10 |
| 1.2.1 La construction de la masculinité et la culture de « l'agôn » | 10 |
| 1.2.2 Les garçons et l'Ecole : un rapport complexe à l'autorité dans ce « microcosme de la société » | 12 |
| <i>1.3 Les garçons en lycées professionnels : pourquoi sont-ils dans une confrontation régulière avec le cadre ?</i> | 15 |
| 1.3.1 Les particularités du lycée professionnel menaçant l'autorité éducative | 15 |
| 1.3.2 Recherche d'un cadre : dans un triptyque entre monde du travail, système scolaire et environnement familial. | 17 |
| <i>1.4 Hypothèses et questions de recherche</i> | 19 |
| 2. Cadre théorique et méthodologique | 20 |
| <i>2.1 La didactique professionnelle</i> | 20 |
| 2.1.1 Les concepts de la didactique professionnelle | 20 |
| 2.1.2 La compréhension des schèmes des professionnels mobilisés pour poser leur autorité | 24 |
| <i>2.2 Présentation de la méthodologie de recueil de données</i> | 26 |
| 2.2.1 Contexte d'exercice et terrain d'étude | 26 |
| 2.2.2 Analyse de l'activité de deux enseignantes | 28 |
| 2.2.3 Entretiens d'auto-confrontation | 31 |
| 3. Présentation et analyse des résultats | 34 |
| <i>3.1 Les rituels, les gestes et les attitudes professionnels pour poser une autorité.</i> | 34 |
| <i>3.2 Les potentiels schèmes de l'activité réelle de deux enseignantes dans une classe de situations donnée</i> | 38 |
| 3.2.1 Les potentiels schèmes de l'enseignante 1 | 38 |
| 3.2.2 Les potentiels schèmes de l'enseignante 2 | 40 |
| Conclusion et limites à notre travail de recherche | 42 |
| Bibliographie | 44 |
| Annexes | 48 |
| 4ème de couverture | 56 |

Introduction

Autorité et éducation demeurent indissociables au sein du système scolaire. De fait, il existe une « autorité éducative » (Robbes, 2014). Mais, dès 1958, Hannah Arendt questionne ce qu'est l'autorité dans une Amérique en pleins bouleversements socio-économiques et suppose qu'elle a « disparu » du monde moderne (Arendt, 1958). La résultante en serait une « crise de l'éducation » étroitement liée à une crise plus globale : celle de la culture. Ce constat s'est aujourd'hui étendu et est partagé par un nombre important de chercheurs en sciences de l'éducation au niveau international. Prairat (2014) préfère quant à lui parler « d'érosion de l'autorité éducative ». L'utilisation de ce terme géologique traduit bien l'idée d'un processus de dégradation presque palpable de l'autorité éducative. Comme l'explique Bachler (2014) : « ce qui [rend] le métier des enseignants si difficile, si compliqué [est] que les élèves ne reconnaissent plus leur autorité, qu'ils refusent même toute autorité. ». Cette mise à mal de la posture d'autorité des adultes dans l'institution montre à quel point il est important de s'interroger sur ce concept et ses enjeux au cœur du système éducatif.

Lorsque l'on parle du système éducatif, il est pertinent de souligner qu'une majeure partie des recherches en sociologie et en sciences de l'éducation porte sur l'enseignement général et technologique. Aussi, il paraît intéressant d'aborder l'autorité enseignante au lycée professionnel, moins étudiée que ses consœurs. Notre pratique professionnelle naissante au sein d'un LP nous permet aujourd'hui de nous intéresser à la posture d'autorité dans ce type d'établissement spécifique au sein duquel le terme d'« autorité éducative » prend tout son sens (Jellab, 2017). Le lycée professionnel, que nous nommerons par la suite « LP X », sera le terrain de notre étude. Il s'agit d'un LP d'une grande ville des Pays de la Loire, accueillant des formations que l'on peut qualifier de formations « genrées », ce qui nous permettra de nous questionner et de recueillir des données pertinentes.

Il semble essentiel que les enseignants se questionnent sur leur posture d'autorité, tout particulièrement face à un public exclusivement masculin ou féminin, notamment au début de leur carrière. En effet, en tant que professeure stagiaire, la méconnaissance du milieu scolaire et en particulier de celui du LP, ainsi que le manque d'expérience, amène à s'intéresser à la construction de la professionnalité des enseignants·e·s expérimenté·e·s

au fil des années. Ici sera privilégiée la construction de la professionnalité des enseignantes et non des enseignants.

En effet, l'origine de ce questionnement vient de mon expérience en tant qu'enseignante stagiaire. L'année dernière, lors d'un stage de découverte dans un LP du bâtiment, je me suis retrouvée dans une situation qui m'a fait me questionner sur l'autorité d'une enseignante face à un public exclusivement masculin. Lors d'un cours avec une classe de seconde de la nouvelle famille des métiers *Construction Durable*, je me suis retrouvée en difficulté face à de jeunes garçons qui ont tenté de me déstabiliser, de me renvoyer à ma féminité, et je me suis sentie fragilisée dans ma posture d'autorité. C'est à ce moment-là que j'ai engagé une démarche d'analyse réflexive sur ma posture de jeune enseignante face à un groupe classe masculin en LP et que j'ai commencé à en parler à mes collègues expérimentées. Depuis, j'exerce dans un lycée professionnel très genré avec une majorité de classes non-mixtes. Lors d'une discussion avec mes élèves de Seconde Bac Pro ISEC, classe entièrement masculine, ces derniers m'ont confié que « j'étais trop gentille » et qu'il fallait « leur faire peur, leur crier dessus », « les menacer »¹ pour qu'ils écoutent et agissent en conséquence. Leur vision d'une autorité autoritariste que l'on prête plus fréquemment au sexe masculin m'a réellement posé question et n'a fait qu'augmenter mon envie d'approfondir mon questionnement sur la posture d'autorité mais aussi de concentrer mon étude sur les classes de garçons non-mixtes, car c'est dans ces classes qu'ont été constatés et verbalisés des représentations et des stéréotypes sexués prégnants.

Ainsi, ce mémoire vise la mise en relief des enjeux de l'autorité éducative en LP face aux classes de garçons et souhaite répondre à la problématique suivante : **Quelle autorité dans une classe de garçons ?** Nous tenterons de répondre à cette problématique en analysant l'activité de deux enseignantes expérimentées dans le LP X.

Il s'articulera autour de trois grands axes. Le premier fera l'état de la littérature sur les trois grandes thématiques du mémoire que sont l'autorité enseignante, la construction identitaire des garçons et leurs comportements en LP. Le cadre d'analyse de la didactique professionnelle sera mobilisé dans cette étude et explicité. Nous nous pencherons sur ses concepts structurants que sont la conceptualisation dans l'action et le schème. Enfin,

¹ Propos de 3 élèves en Seconde Bac Pro ISEC (Installations sanitaires, énergétiques et climatiques) mais repris et répétés par leurs pairs, signifiant qu'ils s'accordaient tous à propos de ces affirmations.

seront effectuées la présentation et l'analyse des résultats de notre recueil de données, ici par l'observation de séances dans des classes exclusivement composées de garçons. Ce recueil de traces de l'activité (audio et/ou vidéo) permettra de réaliser un entretien d'auto-confrontation de l'enseignante sur sa pratique professionnelle. Enfin, nous détaillerons et analyserons les résultats de cet entretien en procédant à une catégorisation à partir de l'activité des enseignants observés et interrogés sur leurs pratiques, gestes professionnels et leurs potentiels rituels et/ou schèmes. Les limites de la portée scientifique et professionnelle de ce travail de recherche seront également discutées.

1. Revue de littérature sur l'autorité enseignante, la construction identitaire des garçons et leurs comportements en LP

1.1 Autorité de l'enseignant-e au sein du groupe classe

1.1.1 Qu'est-ce que l'autorité éducative ?

Le terme « *autorité* » est polysémique, témoignage des évolutions de la société. On l'attribue dès l'Antiquité à la notion de pouvoir. Pourtant, si l'on s'intéresse à son étymologie, « *autorité* » vient du latin « *auctoritas* » et renvoie au Sénat romain qui n'avait alors ni pouvoir exécutif ni décisionnaire (Bilheran, 2016). Il s'opposait à la « *potestas* » (pouvoir) dont étaient investis les magistrats romains. « *L'auctoritas* » pouvait être garantie en fonction de l'ancienneté, en fonction d'une qualité reconnue ou bien en fonction de la capacité à imposer le respect mais aussi l'obéissance par ses qualités naturelles comme celles d'orateur ou de fin stratège (Bilheran, 2016).

Robbes (2006) a différencié trois visions de l'autorité :

- L'autorité autoritariste qui implique la domination de l'un sur l'autre, dans le but d'obtenir obéissance et soumission avec par exemple le recours à des punitions de manière systématique, sans aucune discussion.

- L'autorité évacuée aux antipodes de la vision autoritariste qui se définit par l'absence de cadre, de limites s'apparentant à une forme de peur du conflit, de refus de responsabilité (volontaire ou non), conduisant à une perte de crédibilité et de statut d'autorité de l'enseignant.

- Ces deux extrêmes donnent lieu à une troisième et dernière conception, celle qui nous intéresse ici : l'**autorité éducative**. Elle consiste en trois grands principes : « être autorité » (l'autorité de statut), « avoir de l'autorité » (s'autoriser à... dans le but de faire évoluer) et « faire l'autorité » (capacités, compétences de l'enseignant comme sa pédagogie mais aussi sa didactique) associés à une reconnaissance mutuelle entre les élèves et l'enseignant. Pour Arendt (1958), l'enseignant tient son autorité de son savoir et/ou de sa valeur morale mais son autorité n'est pas la domination : elle doit être reconnue

par l'apprenant pour être maintenue. Ainsi, elle écrit : « Là où la force est employée, l'autorité a échoué » (Arendt, 1958).

Toujours selon Robbes (2006), « l'autorité de l'enseignant n'est pas naturelle ». Il pense que toute personne possède une forme d'autorité, mais que l'autorité scolaire ne peut être dissociée des apprenants, ainsi, la relation enseignant-élève demeure primordiale. Pourtant, l'autorité éducative est « une relation asymétrique » (Robbes, 2006) et demeure fondée, par essence, sur cette asymétrie enseignant-élèves et non sur une réciprocité des postures. Il est à noter que les apprenants ont intégré et conscientisé, dans une certaine mesure, l'un des codes fondamentaux de l'école : celui de considérer l'enseignant comme figure adulte en posture d'autorité dans la classe, porteuse de savoirs, de connaissances qu'elle se doit de transmettre (Robbes, 2006). Pourtant, Prairat (2014) et Arendt avant lui (1958) affirment que l'autorité de l'enseignant est mise à mal. En effet, puisqu'elle est fondée sur le principe d'une relation d'inégalité entre apprenant et enseignant, elle pose problème dans nos sociétés modernes où l'égalité a pris une place de plus en plus essentielle (Arendt, 1958). L'autorité est définie par Arendt (1958) comme une relation entre apprenant et enseignant reposant sur une inégalité de savoirs, de savoir-être et de savoir-faire. Pour elle, c'est cette inégalité qui fonde l'autorité.

Pourtant, cette relation entre le professeur et l'élève s'établit de plus en plus aujourd'hui comme une relation de dialogue. Si l'autorité éducative est aujourd'hui mise à mal pour Prairat (2014) et pour Arendt (1958), on peut considérer qu'elle n'a pas disparu pour autant mais qu'elle s'est plutôt adaptée au contexte actuel comme le suppose Robbes (2016) qui rompt avec l'idée d'un « âge d'or » du concept d'autorité. Il nuance l'idée d'une autorité disparue, et l'envisage plutôt comme prise avec les contradictions d'un contexte scolaire et éducatif en constante mutation (Robbes, 2016). Pour lui, l'autorité peut être éducative si l'on dépasse l'opposition entre contrainte et liberté mais surtout si l'on construit des situations d'apprentissage où l'élève consent à s'impliquer par lui-même et pour lui-même afin qu'à terme, il accède aux savoirs mais aussi qu'il puisse s'émanciper. Il montre par ailleurs que cette autorité éducative nécessite une éthique professionnelle de la part de l'enseignant pour qu'elle soit légitime et lui permette de l'exercer (Robbes, 2016). Elle n'est donc pas acquise directement, on ne peut parler « d'autorité innée » ou « naturelle » mais plutôt d'une « autorité légitime » (Robbes, 2006) et à légitimer, ce qui fait écho au sens premier du mot « autorité » (Bilheran, 2016). Elle se co-construit avec les élèves. La communication, les échanges et les discussions sont en lien direct avec l'autorité au sein de la classe. La confiance peut s'établir dès lors que la

posture d'autorité n'est pas imposée de manière autoritariste et permet de créer une place pour laisser les apprenants y participer (Robbes, 2016).

Cela nécessite de poser un cadre : en effet, il n'y a pas « d'autorisation sans interdiction », tout comme il n'y a pas « d'émancipation sans exigence » (Prairat, 2014). C'est bien ce qu'implique l'autorité enseignante : elle se doit d'être éducative, et parfois donc punitive, mais toujours avec une reconnaissance mutuelle enseignant-apprenant. Cette autorité doit être ajustée et modifiée pour et avec les élèves afin d'établir un lien de confiance fondamental aidant l'apprenant à entrer dans les apprentissages. Le professeur est dans une relation d'influence et non pas d'obéissance ou de contrainte (Prairat, 2014 et Robbes, 2016). Il est important de souligner qu'« éduquer, c'est autoriser » : c'est autoriser à grandir, à découvrir, mais aussi à se tromper. L'autorité est un moyen d'accéder à l'autonomie pour l'élève. L'éducateur, bien plus que l'enseignant (Jellab, 2017) doit poser un cadre qui doit permettre d'interdire des choses mais aussi d'autoriser à en faire. C'est un processus qui est progressif et qui s'estompe avec l'autonomie de l'éduqué. Ce qui fonde l'autorité c'est « l'autorité d'initiation » : c'est celui qui dispose de la culture qui peut la rendre accessible à l'éduqué en rendant également les codes et usages sociaux familiers (Prairat, 2014). Enfin, il est important de ne pas négliger l'importance du rapport au savoir : l'enseignant·e se doit de maîtriser les contenus disciplinaires et leur didactique mais aussi soigner leur transposition pédagogique s'il souhaite faire adhérer ses élèves (Bucheton & Soulé, 2009).

Ainsi, nous pouvons nous demander comment faire obéir et transmettre avec le consentement libre de celui qui obéit et apprend, et comment faire autorité quand on est inexpérimenté·e et face à un public susceptible de s'opposer à l'adulte pour s'affirmer ?

1.1.2 Une autorité indissociable du genre ?

Nous pouvons dire que c'est la différence intrinsèque entre l'adulte et l'apprenant qui agit comme une porte d'entrée de l'autorité au sein d'une classe (Robbes, 2006). Cependant, chaque personne est différente et n'a alors pas la même manière de l'appréhender. Les représentations des élèves mais aussi de l'enseignant peuvent alors fragiliser cette posture d'autorité (Schuft & Cartaut, 2016). Chacun a sa propre conception de l'autorité : on peut voir entrer en jeu une forme d'intériorisation des représentations sociales de la part de l'enseignant sur son propre métier ou de la part des élèves, une forme de reproduction des schémas familiaux par exemple. Chaque geste est propre à

chaque enseignant, et appartient au code de valeurs qu'il s'est construit. Cela oriente sa façon d'être et d'agir en classe. Les représentations sociales de l'autorité relèvent de constructions sociales changeantes même s'il convient de parler de changements relatifs liés à l'inertie des habitus (Schufft & Cartaut, 2016).

La notion de « genre » permet de souligner la différence intrinsèque entre le sexe biologique et le sexe social qui nous intéresse ici. En effet, il désigne les normes, valeurs et rôles sociaux qui sont interdépendants les uns des autres mais aussi hiérarchisés. Le masculin et le féminin sont des constructions sociales qui, dans chaque cas, se définissent l'un par rapport à l'autre (Duru-Bellat, 1994). Prendre en compte le genre permet de comprendre ce qui se joue autour du concept d'autorité. Chacun est toujours situé « socialement et sexuellement ». La reconnaissance d'une posture d'autorité « légitime » comme la conçoit Bourdieu, est différenciée selon le genre, ou sexe social, des différents acteurs (Duru-Bellat, 1994). A titre d'exemple, les choix scolaires et sociaux des élèves filles sont le reflet d'une intériorisation précoce des représentations genrées et des conceptions des rapports sociaux telles que : « 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 » (Depoilly, 2012). Cette intériorisation peut être mutuelle à l'apprenant et l'enseignant : certains élèves, mais aussi certains enseignants, pouvant avoir une représentation d'identités hiérarchisées en fonction des sexes (Jellab, 2017) et attribuer des rôles sexués propres au féminin et au masculin (Duru-Bellat, 1994). Les enseignants ou enseignantes peuvent eux aussi reproduire leur propre représentation de l'autorité auprès des élèves filles et garçons de manières différenciées, et donc alimenter les stéréotypes de genre, de manière consciente ou inconsciente. Lorsqu'un·e enseignant·e est au début de sa carrière et que sa pratique professionnelle est en construction, sa posture d'autorité est d'autant plus muable qu'elle n'est ni le fruit de l'expérience ni d'une analyse réflexive et est donc davantage soumise à ses propres représentations, intériorisées ou non.

L'autorité passe aussi par le corps sexué et ses représentations genrées. Le corps s'inscrivant dans les rapports sociaux, les différences corporelles sexuées peuvent impacter la posture d'autorité et contribuer à la notion de représentations genrées (Schufft & Cartaut, 2016). Ainsi, la taille, l'allure, la force physique renvoient à la notion de supériorité physique masculine et peuvent entraver l'autorité féminine, renforçant l'idée d'un rapport dominant/dominé (Duru-Bellat, 1994). Un nombre important d'enseignantes

débutantes qualifient le sexe comme un « handicap temporaire potentiel » (Schufft & Cartaut, 2016). Selon Schufft et Cartaut, certaines enseignantes-débutantes tentent de légitimer leur autorité en mettant en place des stratégies afin de « déjouer » les stéréotypes liés aux genres et neutraliser le corps sexué. Cela peut passer par des tenues professionnelles strictes, une bague au doigt, un registre de langue soutenu, le vouvoiement... Cependant, pour une professeure d'Anglais-Lettres en LP², cela tend encore à enfermer un genre dans un certain type de compétences, ce qui peut s'avérer « dangereux » et réducteur. Or, les approches ne sont pas toujours liées au genre. Pour elle, les lignes se croisent et les compétences sont moins manichéennes qu'il n'y paraît. On peut retrouver de la douceur chez un enseignant et une autorité presque autoritariste chez une enseignante. Ces constructions ou plutôt ces déconstructions sociales d'un genre peuvent être réussies et donc agissantes. Cela dépend notamment de la personnalité propre à chacun et donc de son rapport à l'autorité : une « voix douce » et une « patience exacerbée » sont souvent des attributs genrés féminins mais qui peuvent constituer un levier en termes d'autorité éducative notamment en LP où les élèves sont habitués à la rigueur professionnelle et à la violence de l'exigence du monde du travail (Jellab, 2017). L'École et le corps enseignant portent le message de l'égalité mais peuvent aussi l'incarner grâce à la personnalité d'individus et en assurer donc une effectivité, même mesurée. D'ailleurs, les élèves de LP sont très sensibles à la personnalité de leurs enseignants et fonctionnent « plus à l'affectif » que dans les lycées GT (Jellab, 2017).

L'autorité se situe donc au carrefour entre « l'être », « l'avoir » et le « faire ». Elle est un constituant fondamental de l'identité professionnelle d'un enseignant. En outre, elle est intrinsèquement liée à la personnalité de l'individu, personnalité qui outrepassé les représentations de genres et à laquelle les élèves, notamment en LP, sont sensibles. Il est alors du devoir du professeur de permettre une corrélation entre personnalité et posture d'autorité. Mais qu'en est-il de la réalité des élèves masculins, que l'on qualifie souvent comme étant « en opposition vive » avec l'institution et son fonctionnement (Depoilly, 2017) ?

1.2 Les constructions identitaires des garçons et leur rapport à l'institution scolaire

1.2.1 La construction de la masculinité et la culture de « l'agôn »

² cf. Re transcription de l'entretien en annexe 2

La masculinité est « une construction sociale » selon Chanteau (2017). D'après elle, quatre formes d'expression de la masculinité chez les garçons prédominent : la masculinité hégémonique, complice, distinctive et subordonnée (Chanteau, 2017). La première renvoie à la « masculinité virile », celle de la compétition, du pouvoir, de l'ascendance sur l'autre : ici, il faut comprendre hégémonique dans le sens de l'homme fort, dur et courageux. Cela fait écho à la « culture de l'agôn » en Grèce Antique : « agôn » était le substantif du verbe *agô qui signifie* « mener ». On l'associe alors principalement aux concours athlétiques et à la guerre, aux combats, à la lutte de l'homme fort qui se bat. Le sport est d'ailleurs à juste titre une illustration toujours d'actualité de ce concept de la masculinité hégémonique, de la masculinité dans ce qu'elle a de plus « viril » et donc typé masculin (Chanteau, 2017). On peut le constater avec des dictons tels que « *no pain, no gain* » ou encore des proverbes tels que « À vaincre sans péril, on triomphe sans gloire ». Cette représentation de la masculinité en tant que forme dominante n'entrave pas l'existence des autres masculinités que sont la masculinité complice, distinctive et subordonnée (Chanteau, 2017). La position hégémonique n'étant atteignable que pour une minorité d'hommes, la forme complice est la forme qui s'en approche le plus car elle reproduit celle des dominants sans avoir la position hégémonique. Ils sont alors complices du maintien et de la pérennisation de cette domination. La masculinité subordonnée regroupe les formes « qui n'incarnent pas » les valeurs et représentations enracinées de masculinité dominante et qui se retrouvent de fait subordonnées à la forme hégémonique, privées de pouvoir de domination. On y retrouve par exemple la forme homosexuelle considérée par les dominantes comme trop proche de la féminité. Une dernière forme qui peut s'en rapprocher est la masculinité distinctive aussi appelée marginalisée (Chanteau, 2017). Elle s'oppose parfois à celle du groupe hégémonique et évolue à l'écart des représentations sociales décidées. Les masculinités marginalisée et subordonnée dépendent donc de ce que la masculinité hégémonique « autorise ».

Toujours d'après Chanteau (2017), on opposera alors domination et subordination et marginalisation et autorisation, oppositions opérées par les dominants mais qui peuvent aussi évoluer dans le temps. Il existe autant de masculinité qu'ils existent de typés et genrée masculins, pourtant, cette typologie divisée en 4 formes réussit à expliquer ce qui se joue en termes de construction de la masculinité chez les hommes et chez les adolescents en quête de repères. Un adolescent pourra soit se construire en accord ou en désaccord avec ce courant dominant qui est devenue une norme intériorisée et reproduite dans toutes les strates de la vie sociale des individus masculins (Chanteau, 2017). On

peut alors faire le lien avec l'impact des stéréotypes de genre et le processus « d'effet Pygmalion » ou effet d'étiquetage : les normes qui encadrent la construction de la masculinité sont telles qu'un enfant ou un adolescent, lorsqu'il évolue dans un environnement scolaire, familial ou social, va forcément intérioriser et s'approprier une forme de masculinité, ses valeurs et ses codes du fait de l'influence d'une autorité ou d'un environnement. Les chercheurs Dulong, Guionnet et Neveu (2012) se sont intéressés au « coût de la masculinité » dans nos sociétés actuelles et souhaitent montrer que cette domination masculine n'a « rien de naturel » puisqu'elle est le fruit de représentations sociales évolutives : on voit encore ici l'importance de différencier sexe et genre, l'un étant naturel et l'autre fruit de l'évolution des sociétés.

Le chercheur Breau (2018) s'est lui-aussi questionné sur cette domination masculine principalement en travaillant sur les cours d'EPS au lycée en Suisse et sur le principe de non-mixité des cours de sport. Il accorde en effet un rôle essentiel à l'institution scolaire dans le processus de construction de la masculinité et positionne la non-mixité comme une nouvelle piste pour déconstruire les représentations masculines dominantes. Et si l'on reprend les propos de Duru-Bellat (1994), il est vrai que le féminin et le masculin se construisent socialement en se définissant l'un par rapport à l'autre voire l'un à l'opposé de l'autre. Bien que les recherches de Breau (2018) exposent les limites du retour à un tel système, cela illustre parfaitement la complexité de la construction d'une masculinité chez les garçons notamment au coeur de l'institution scolaire et notamment à la période de l'adolescence, période de changements biologiques et de recherche identitaire, où le corps est alors considéré comme un « construit social » et « un outil pour afficher son genre » (Breau, 2018).

1.2.2 Les garçons et l'École : un rapport complexe à l'autorité dans ce « microcosme de la société »

Il est essentiel de comprendre le rapport complexe et singulier qu'ont les garçons avec l'institution scolaire. Ici, nous nous intéressons à notre champ d'étude qui est le lycée, et plus particulièrement le LP. On constate, comme le dit Duru-Bellat (1994), que l'éducation est différenciée entre les filles et les garçons et que l'adulte a un rôle déterminant sur la transmission et la construction d'une masculinité ou d'une féminité. L'école est, de fait, une instance socialisatrice qui va amener le jeune à renforcer ou

modifier les identités de sexe et les représentations genrées constituées dans la famille (Duru-Bellat, 1994). Le système scolaire, même s'il vise l'égalité des sexes et des genres, perpétue et pérennise l'idée d'une éducation et de savoirs à connotation sexuée et genrée. On peut alors dire qu'il existe « une facette implicite du «métier d'élève» qui consiste à apprendre à devenir un homme ou une femme » (Duru-Bellat, 1994).

C'est auprès des pairs et du corps enseignant qu'un jeune garçon va premièrement construire son rapport à la masculinité, mais aussi à la virilité. Le processus de socialisation du genre commence dès l'âge de 3 ans quand l'enfant est entouré et interagit socialement avec ses pairs : l'École devient alors le berceau d'une construction sexuée et genrée chez le jeune (Mieyaa, Rouyer & Blanc, 2012). De plus, plus l'enfant passe du temps à interagir avec des pairs du même sexe, plus il est susceptible de développer des comportements typiquement liés à son identité sexuée. Par exemple, plus un garçon jouera, travaillera et interagira avec seulement des garçons, plus il adoptera un comportement que l'on qualifiera de « typiquement masculin » (Duru-Bellat, 1994). Selon Duru-Bellat, cette ségrégation sexuelle commence dès le plus jeune âge, et s'intensifie tout au long de l'école primaire. Elle favorise les comportements et intérêts liés au genre. Cependant, c'est aussi cette ségrégation sexuelle qui favorise les attitudes genrées et la construction de préjugés stéréotypés envers l'autre genre. Une certaine apparence et un certain comportement typiquement masculins ou féminins sont alors valorisés dans le « microcosme de la société » qu'est l'école (Robbes, 2016).

De plus, la construction de la masculinité mais surtout de la virilité sont intrinsèquement liées à la notion de domination hégémonique (Chanteau, 2017) : le jeune va, tout au long de son parcours scolaire, construire, de fait, son rapport à l'autorité en même temps qu'il se construit une identité et des représentations genrées. Ce rapport à l'autorité s'établit différemment chez les garçons et chez les filles. Ce rapport souvent plus conflictuel chez les garçons avec l'autorité éducative, dont parle Duru-Bellat en 1994, est illustré par les recherches de la DEPP pour le Ministère de l'Éducation Nationale (MENJ-MESRI-DEPP, 2019). Ici, nous nous concentrerons sur l'analyse des statistiques propres au lycée puisqu'il s'agit de notre terrain d'étude. Les garçons sont, et ce depuis des années (comme le montrent les rapports annuels précédents), les plus sanctionnés et sont aussi considérés comme moins « scolaires ». 57 % des garçons déclarent au minimum une punition contre 39 % des filles³. Ils déclarent aussi des sanctions et des punitions plus

³ cf Annexe 3 : Note d'information sur le climat scolaire et la victimation chez les lycéens par la DEPP.

sévères. 65 % des lycéens trouvent que les punitions sont justes contre 75 % des lycéennes. À l'échelle des incidents entre pairs, 81 % des faits graves sont masculins. Pour la plupart d'entre eux, les victimes des incidents commis par les garçons sont d'autres garçons (plus de 7/10). La violence entre élèves garçons est principalement physique. 71 % des incidents graves impliquant uniquement des garçons correspondent à des violences physiques, contre 36 % pour les incidents des garçons envers les filles. Près d'un incident grave sur 2 commis par un garçon envers une fille est motivé par des raisons sexistes. Les violences des garçons envers les filles se singularisent par une surreprésentation nette des violences sexuelles : 19 % des incidents graves commis par des garçons envers des filles relèvent de ce type d'incident (contre - de 2 % pour les autres cas). Les données récoltées entre 2016 et 2019 permettent d'illustrer ce qui a été évoqué précédemment sur la culture de « l'agôn » chez les hommes et sur la masculinité hégémonique. Cela démontre aussi que l'environnement scolaire reproduit ces phénomènes de représentations genrées et, dans une certaine mesure, les pérennise. Les chiffres montrent que les garçons se battent entre eux principalement, ce qui renvoie à l'idée de combats et de volonté d'apparaître comme l'homme « fort » et « dominant », faisant écho à la première forme d'expression de la masculinité chez les garçons : la masculinité « hégémonique » (Chanteau, 2017). Les garçons sont aussi moins nombreux à trouver que le système scolaire est juste avec eux, contrairement aux filles, ce qui peut s'apparenter à une forme de construction en opposition avec l'autorité éducative. Le sentiment d'injustice au moment d'une sanction ou d'une punition peut renvoyer à l'idée que l'élève n'est pas en adéquation avec le système scolaire mais surtout qu'il ne conçoit pas l'autorité éducative comme une autorité punitive : or nous l'avons vu précédemment, l'autorité éducative s'entend comme un équilibre entre autorisation et interdiction (Robbes, 2016).

Enfin, au lycée toujours, les filles ont un meilleur ressenti vis-à-vis de leur expérience scolaire. Le climat scolaire est ressenti plus négativement par les garçons. Ils consacrent aussi moins de temps que les filles aux devoirs, ce qui montre leurs difficultés à se conformer aux règles de l'école et aux attentes du système éducatif (Duru-Bellat, 1994). Nous allons maintenant voir en quoi la spécificité du LP renforce cette difficulté qu'ont les garçons à se conformer aux attentes de l'École.

1.3 Les garçons en lycées professionnels : pourquoi sont-ils dans une confrontation régulière avec le cadre ?

1.3.1 Les particularités du lycée professionnel menaçant l'autorité éducative

Le LP est un type d'établissement singulier où les imbrications de rapports sociaux sont multiples. En effet, les problématiques de rapports de sexe, de genre et de classes s'entremêlent au sein du lycée professionnel. On y observe une première particularité : celle d'un système scolaire où la mixité — si l'on entend par là l'égale répartition de sexes entre les différentes filières et donc un égal accès à tous les savoirs pour tous et toutes — demeure très limitée et où la ségrégation sexuée prédomine (Jarty & Kergoat, 2017). Les garçons sont orientés majoritairement vers les filières de «production» alors que les filles le sont dans les filières de «services». La DEPP dans son rapport de 2018 (MEN, 2020) montre à quel point le lycée professionnel est un lycée genré « par essence » (Jellab, 2017) malgré quelques évolutions, loin d'être significatives en termes de mixité dans les pôles de formation. On constate que les spécialités du service concentrent toujours un pourcentage important de filles (65% en 2018 contre 71% en 2013) et celles du bâtiment une grande majorité de garçons⁴ (15% de filles en 2018 contre 14% en 2013). Même si ces statistiques ont quelque peu évolué en 5 ans — +6% de garçons dans les filières du service et +1% de filles dans celles du bâtiment —, elles demeurent le témoignage d'un effet de « ségrégation » entre les sexes et d'une orientation avec des considérations genrées. L'augmentation de +1% de filles dans les métiers du bâtiment en 2018 est à mesurer car elle fait suite à une baisse entre 2008 et 2013. Ces fluctuations montrent que ces chiffres sont majoritairement stabilisés et que la non-mixité est véritablement une réalité dans ce type d'établissement : exception faite des filières de l'hôtellerie et de la restauration où une mixité relative perdure (MEN, 2020). Ainsi le LP, alors que l'école est la première étape de la genrification, risque de perpétuer les stéréotypes de genre et peut fragiliser l'autorité liée au sexe. La faible diversification de l'orientation des filles conduit à une sous représentation du genre en LP, et donc, à terme, à des représentations genrées faussées (Depoilly, 2014).

Cette non-mixité du LP suppose des rapports au genre et à la gente opposée déséquilibrés. Cela est accentué par l'origine sociale populaire des élèves car c'est dans

⁴ Statistiques de 2018 de la DEPP, cf. Annexe 1 (MEN, 2020)

ces sphères que la ségrégation genrée sexuée et que les représentations genrées entre dominants/dominés sont les plus fortes. Les lycéens en LP n'ont que très peu ou aucun modèles dans leur cercle proche qui pourraient leur permettre de transgresser les frontières de genre (Jarty & Kergoat, 2017). D'autant plus que ces jeunes doivent se diriger vers des spécialités professionnelles jeunes (dès la 3^{ème} prépa métier parfois et donc autour de 14 ans) et il paraît difficile voire impossible, quand on est adolescent notamment, de faire des choix atypiques et de sortir du cadre imposé par la société mais aussi reproduit dans la sphère scolaire et familiale. Dans les contextes souvent urbains des LP que l'on qualifie de « sensibles », avec un taux de chômage important, les femmes réussiraient mieux que les hommes : en effet, elles « tireraient davantage profit de leurs qualifications scolaires mais aussi parce qu'elles bénéficient d'une image sociale moins dégradée que celles des jeunes garçons des cités » (Depoilly, 2014). Dans le rapport de la DEPP sur *L'origine sociale des élèves du second degré en 2019*, on remarque que la majorité des élèves en LP vient de milieux défavorisés. C'est plus de 57,2% des élèves qui vivent dans des environnements familiaux et sociaux précaires et/ou des contextes très souvent difficiles contre 25,4% pour les élèves de première et seconde générales. De plus, il est assez complexe pour un élève de LP d'avoir des ambitions professionnelles qui sortent du champ familial quand on sait qu'une majorité de jeunes reproduit les schémas familiaux en matière d'orientation scolaire (Duru-Bellat, 1994). On constate que les élèves de LP ont des parents qui sont en grande partie ouvriers (34,9%), puis employés (18,9%) et inactifs (16,2%)⁵. Seulement 0,9% des élèves ont des parents enseignants, ce qui pourrait expliquer en partie leur inadéquation avec leurs systèmes scolaires quand on sait que les enfants qui ont intériorisé les attendus de l'école tôt sont plus à-même de réussir au sein de l'institution (Duru-Bellat, 1994). Les rapports de classe et la surreprésentation de la classe moyenne et ouvrière bouleversent les rapports de pouvoir et de genre, et peuvent là aussi donner lieu à une intériorisation des stéréotypes de genre et à une reproduction des schémas familiaux dans le milieu scolaire.

Les attentes du système scolaire sont souvent, comme on le constate, éloignées de la réalité des jeunes en LP et peuvent alors conduire à un comportement conflictuel envers l'institution et donc envers le corps enseignant, ainsi qu'à des dysfonctionnements plus ou moins importants.

⁵ Cf. Annexe 4 : rapport de la DEPP sur *L'origine sociale des élèves du second degré en 2019*

1.3.2 Recherche d'un cadre : dans un triptyque entre monde du travail, système scolaire et environnement familial.

Le processus de socialisation genrée commence dès la maternelle et fait intervenir de nombreux « autrui significatifs appartenant à des milieux socioculturels souvent contrastés » (Mieyaa, Rouyer & Blanc, 2012) tels que l'école et l'environnement familial et social, milieux d'autant plus contrastés et souvent en inadéquation lors d'une scolarité en LP. L'école est ainsi « au cœur d'un paradoxe » : en partant d'un postulat de principe d'égalité pour tous, et d'une volonté de permettre à tous de « s'affranchir des déterminismes sociaux » (Mieyaa, Rouyer & Blanc, 2012), elle demeure un lieu de reproduction et parfois de légitimation de ces inégalités et stéréotypes sociaux, de classe et de genre, une réalité d'autant plus prégnante au lycée professionnel (Kergoat, 2014).

Le lycée professionnel est, dans notre système scolaire français, l'établissement qui forme de la manière la plus directe possible les jeunes à des compétences professionnelles en lien avec le marché du travail. Cette réalité a des conséquences concrètes sur l'orientation dans les différentes filières pour les filles comme pour les garçons. Ce lien étroit avec le monde du travail conduit à brouiller les frontières entre « la sphère productive » et la « sphère éducative » (Kergoat, 2014), l'une pouvant prendre le pas sur l'autre et conduire à des dysfonctionnements au sein des établissements scolaires. Les élèves comprennent plus vite la réalité de l'emploi et leur orientation est bien plus déterminée par le marché du travail qui distribue les individus en fonction de leur sexe que par des choix individuels, même si les choix individuels sont à mesurer puisqu'ils sont eux-aussi le résultat de socialisations genrées. On arrive à une division sexuelle du travail. Or, le marché du travail, contrairement à l'école, ne se contente pas uniquement de reproduire les inégalités et les représentations genrées par la famille (ou l'école), il est le lieu qui pérennise et qui reflète les inégalités de genre : les inégalités salariales, la sexuation des qualifications ou encore les plafonds de verre. Le triptyque entre l'école, le marché du travail et la famille participe grandement à la formation de rapports sociaux de sexe et de classe. Le lycée professionnel a pourtant été créé dans l'objectif de créer un équilibre (relatif) entre l'institution scolaire et le monde du travail mais le constat est qu'un déséquilibre se produit qui conduit les élèves et notamment les garçons à être dans des postures de confrontation avec l'autorité éducative.

Cette réalité du monde du travail fragilise aussi l'autorité des enseignants au sein du groupe classe. En effet, si l'on reprend l'idée d'une masculinité en construction, le

monde du travail offre une possibilité d'entrevoir des rapports sociaux de pouvoirs différents que ceux qui se jouent au sein de l'école (Jellab, 2017). Si on reprend par exemple le fait que les élèves masculins soient « moins scolaires » et plus réticents à la forme scolaire, cela s'illustre par le fait qu'ils passent moins de temps sur leurs devoirs. Pourtant, en LP, la raison ne serait pas tant un refus de faire ses devoirs mais plus des marqueurs brouillés entre école et entreprise. L'élève se projetant dans le monde du travail compartimenterait sa journée d'une manière telle qu'il reproduirait ce qu'il constate en entreprise : une scission entre vie privée et vie professionnelle. Ici, le LP n'aurait donc aucune possibilité de continuité pédagogique chez le jeune. Cette connaissance du monde du travail ou la volonté d'en faire partie au plus vite conditionnerait les élèves masculins à se sentir « asservis ou infantilisés » dans la relation pédagogique contrairement à la relation professionnelle. La relation à l'autorité féminine est différente de la relation, plus manichéenne, à l'autorité masculine (rapports de force ou non, et masculinité dominante ou non). Elle peut être source de difficultés car souvent étroitement liée à des représentations sexuées et genrées de l'autorité, reproductions de l'environnement familial, conscientisées ou non. Ainsi, les rapports peuvent être multiples : on peut par exemple avoir un refus catégorique de l'autorité féminine ou une méfiance et un doute quant à la possibilité de réellement asseoir une autorité (l'élève essaiera alors de renvoyer la femme à sa féminité comme j'en ai été témoin). L'écart est aussi fortement marqué entre les relations avec les professeur·e·s de matières générales, souvent plus compliquées, et de matières professionnelles, souvent plus valorisées puisque l'enseignant·e de matière professionnelle les renvoie d'une certaine manière au milieu de l'entreprise. Ces représentations sociales opposant le « travail » et la « vie » et leurs rapports pratiques et utilitaristes aux savoirs fragilisent la relation enseignant-apprenant masculin (Jellab, 2017).

Enfin, les rapports de forces qui se jouent dans la construction d'une masculinité hégémonique et l'envie forte d'intégration à l'adolescence, aussi bien dans le groupe classe qu'à un niveau plus global, conduisent les élèves masculins à être méfiants et critiques face aux savoirs scolaires et à l'autorité éducative (Chanteau, 2017). Les garçons ont aussi plus tendance pour leur avenir professionnel à s'enfermer dans un modèle de reproduction afin de s'intégrer, contrairement aux filles qui, elles, sont plus prompts à penser leur avenir en termes d'émancipation (Jellab, 2017).

1.4 Hypothèses et questions de recherche

A partir de l'état de la littérature sur les thématiques de l'autorité, du genre et de la construction de la masculinité en LP, nous cherchons maintenant à mettre en évidence les gestes professionnels, les potentiels schèmes et rituels des enseignantes expérimentées afin de construire leur autorité dans une classe de garçons sur notre terrain d'étude : le lycée professionnel X. Alors que nous avons vu que les garçons, particulièrement en LP, étaient dans un rapport complexe avec le système éducatif et ses attentes : **comment les enseignantes expérimentées parviennent-elles à incarner une figure d'autorité pour leurs élèves ? Quelle analyse peut-on faire de leur activité dans cette classe de situation ?** Pour ce faire, nous procéderons à l'analyse de l'activité d'enseignantes expérimentées en LP. Nous mobiliserons le cadre d'analyse de la didactique professionnelle. Nous aurons alors recours à une méthode qualitative de recueil de données s'appuyant sur des traces de l'activité enseignante en classe (audio/vidéo) suivies d'un entretien d'auto-confrontation s'appuyant sur les données enregistrées.

À ce stade de notre réflexion :

- Nous émettons l'hypothèse que le recueil de données permettra de repérer des formes invariantes de leur activité pour poser une autorité dans une classe de garçons.
- Nous émettons l'hypothèse que l'enseignante expérimentée met en place des rituels dans sa classe et qu'ils sont propres à la situation et au contexte genré de cette classe.
- Nous émettons l'hypothèse que les enseignantes expérimentées mobilisent des schèmes leur permettant de gérer leur classe exclusivement masculine.

2. Cadre théorique et méthodologique

2.1 La didactique professionnelle

2.1.1 Les concepts de la didactique professionnelle

La didactique professionnelle prend sa source, depuis les années 1990, au carrefour entre sciences de l'éducation (notamment la formation pour adultes), psychologie du travail (étude de l'ergonomie au travail ou comment comprendre et agir sur les situations et/ou les conditions de travail afin de les améliorer) et psychologie du développement (étude scientifique des changements dans le fonctionnement psychologique d'un individu au cours de sa vie) en s'appuyant principalement sur les travaux des célèbres psychologues du développement que sont Piaget et Vygotski.

Pastré, Mayen & Vergnaud précisait en 2006 « que la didactique professionnelle se veut pleinement une didactique, c'est-à-dire une étude des processus de transmission et d'appropriation des connaissances en ce qu'elles ont de spécifique par rapports aux contenus à apprendre. Simplement, elle se centre beaucoup plus sur l'activité que sur les savoirs. ». A l'instar de cette science humaine, on cherche à comprendre et à agir sur les méthodes d'apprentissages et d'enseignement dans le but de les améliorer. S'intéresser au processus de transmission et d'acquisition permet d'envisager de l'améliorer. Mais, pour la didactique professionnelle, l'objet de l'analyse devient l'activité (Clauzard, 2019).

Venant du monde de la formation des adultes, Pastré (2011) souhaite que les professionnels puisent dans l'activité de leur métier pour se former. Pour lui, le développement de compétences et la formation professionnelle s'apprennent « par » et « dans » le travail lui-même (Pastré, 2011). Il définit la « didactique professionnelle » comme une analyse de l'activité en vue de la formation, analyse qu'il établit sur deux niveaux : premièrement l'analyse du travail et deuxièmement l'analyse des apprentissages professionnels du point de vue du développement du sujet et de ses compétences (Clauzard, 2019). On cherche à articuler l'analyse entre travail et apprentissage. L'apprentissage s'ancre alors dans l'activité même du sujet, dès lors qu'il cherche à s'adapter, à trouver des solutions (Pastré, 2011). Ainsi, comme Vergnaud (2011), il souhaite que l'analyse de l'activité devienne une ressource essentielle pour se former tout au long de la professionnalité d'un adulte, renforçant davantage le lien entre travail et formation.

Pour Pastré (2011), l'activité au travail est analysable et ne peut se penser comme immuable dans le temps : elle doit se développer, s'adapter à des situations. L'auteur montre l'importance du cadre théorique de la conceptualisation dans l'action, issue de Piaget puis reprise par Vergnaud (2011). En effet, ce cadre permet de dépasser l'opposition longtemps entretenue entre la théorie et la pratique en montrant l'importance de rapprocher la notion de compétence du concept de *schème* (Vergnaud, 2011) car il permet finalement l'articulation entre le caractère adaptable de l'activité dans une situation donnée et les invariants qui sont propres à son organisation (Clauzard, 2019).

Le cadre théorique de la conceptualisation dans l'action et le concept de schème :

La construction du cadre théorique de la conceptualisation dans l'action réside principalement dans l'idée que l'activité du sujet est « co-déterminée » par les caractéristiques de la situation mais aussi celles du sujet (Rogalski, 2003). L'activité a donc une double régulation exercée par le sujet et par la situation comme le montre la *figure 1* ci-contre. Ce cadre théorique s'appuie sur la définition que Vergnaud fait du concept de *schème* : pour lui, il s'agit d'

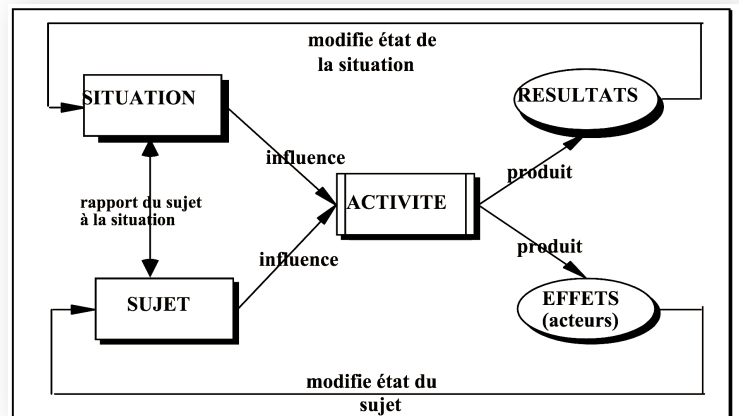


Figure 1 : Schéma de co-détermination de l'activité du sujet par les propriétés de la situation et les caractéristiques du sujet vis-à-vis de la tâche à accomplir (Leplat, 1997, repris et modifié par Rogalski (2003)

« une organisation invariante de l'activité pour une classe de situations donnée ». Il s'agit bien là de comprendre que ce n'est pas l'activité qui est invariante mais son organisation (Pastré, 2011). Le schème est une entité cognitive générant l'activité du sujet, aussi bien son activité comportementale, et donc ses gestes, ses regards, ou encore ses verbalisations, que son activité cognitive comme son raisonnement, sa métacognition, sa perception, sa prise d'information et son adaptation (Piaget cité par Pastré, 2011). C'est le « couplage » nouveau qu'effectue Vergnaud entre un schème et une situation donnée qui rompt avec le concept de *schème* initialement défini par le psychologue Piaget (Clauzard, 2019). Quand Pastré reprend Vergnaud (2011), il affirme qu'il « n'y a pas de schème sans situation ». Pour Vergnaud (2011), ces situations s'organisent en ce qu'on appelle des « classes de situations ». Chaque classe est constituée d'un ensemble de situations données qui sont uniques, puisqu'elles se produisent à chaque fois dans des conditions

singulières, mais qui présentent tout de même un nombre significatif de caractéristiques communes d'où la dénomination de « classe de situations » (Vergnaud, 2011).

Pastré (2011) montre que le couple 'schème-situation' implique qu'il ne faudrait plus « chercher les invariants dans l'organisation générale de l'activité humaine, comme le fait Piaget » mais plutôt « dans les dimensions spécifiques des situations » pour un sujet. L'essentiel n'est donc pas de chercher, comme Piaget, les régularités ou « invariants opératoires » de l'activité humaine à un niveau global, mais plutôt de se concentrer sur des classes de situations, propres à un sujet et correspondant à une activité donnée, « spécifique à un domaine d'action » (Burdin, 2020). Autrement dit, le sujet est capable de développer autant de schèmes qu'il existe de classes de situations auxquelles il se retrouve confronté et qu'il peut conscientiser (Pastré, 2011).

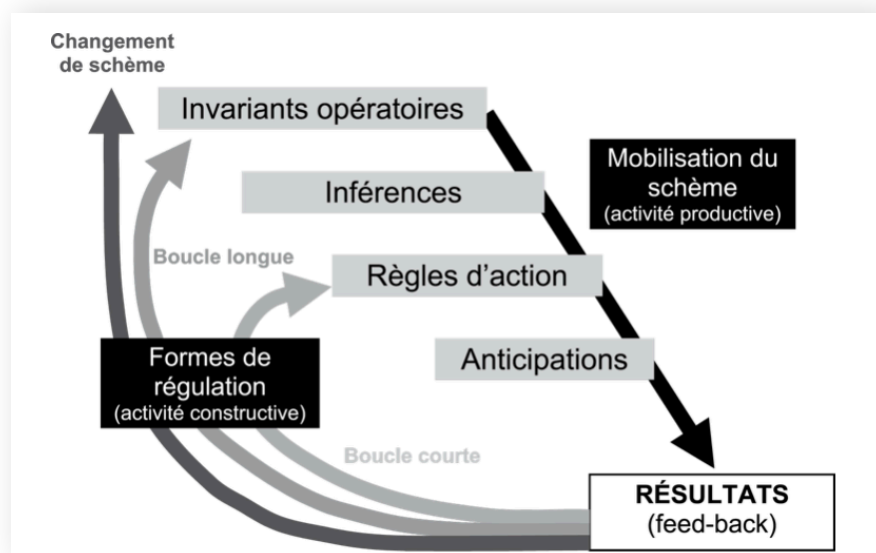


Figure 2 : Modèle de la compétence MADDEC ou Modèle d'analyse dynamique pour la description et l'évaluation des compétences (Collet, 2011)

Chaque schème possède, comme nous l'avons vu, une base conceptuelle composée de ces « invariants opératoires ». Il s'agit de « concepts » ou « théorèmes en acte qui permettent de sélectionner et interpréter l'information pertinente et de la traiter » (Vergnaud, 2011, cité par Burdin, 2020). Cette base conceptuelle regroupe donc les « principes ou propositions que le sujet tient pour vrai » (PTPV) lorsqu'il agit (Burdin, 2020). Vergnaud considère qu'un schème a quatre composantes, sur lesquelles nous reviendrons plus précisément par la suite. Elles sont représentées sur le modèle de la compétence MADDEC de Collet (2011) ci-dessus. On retrouve :

- ◆ Un ou des buts qui se déclinent en sous-buts et anticipations
- ◆ Des règles d'action, de prise d'informations et de contrôle

- ◆ Des invariants opératoires ou concepts et théorèmes en acte (PPTV)
- ◆ Des possibilités d'inférence.

La flèche pleine sur la *figure 2* (Collet, 2011) montre la mobilisation d'un schème sur une tâche et dans une situation précises dont les quatre composantes assurent la réalisation. Elle est ajustée aux « caractéristiques spécifiques de la tâche et de la situation », et c'est ce qu'appelle Collet (2011) une activité productive. Ces quatre composantes illustrent les quatre propriétés du schème selon Vergnaud (2011) : « l'intentionnalité » (les buts et les sous-buts), le « caractère génératif » qui correspond aux règles engendrant l'activité au fur et à mesure (règles d'action), « la connaissance du réel » (les invariants opératoires ou les principes tenus pour vrais), « l'adaptabilité à la variété des cas de figure et le calcul en situation » (les possibilités d'inférences).

Selon le modèle de la compétence MADDEC établi par Collet (2011), le ou les résultats obtenus fournissent de manière plus ou moins directe des informations en retour appelées « *feed-back* » permettant alors au sujet de mettre en place une régulation. Selon Collet (2011), on retrouve alors trois formes de régulation représentées par les flèches de gauche sur le schéma :

- ◆ Une première régulation « en boucle courte » conduisant le sujet soit à renforcer la règle d'action mobilisée dans le cas d'un *feed-back* positif, soit à en mobiliser une autre dans le cas d'un *feed-back* négatif;

- ◆ Une seconde régulation « en boucle longue » conduisant le sujet à revenir sur les invariants opératoires de son activité dans une classe de situation, ce qu'il tenait pour vrai jusqu'à lors, soit pour en renforcer la cohérence et/ou la pertinence dans le cas d'un *feed-back* positif, soit pour les améliorer, voire les changer dans le cas d'un *feed-back* négatif;

- ◆ Une troisième régulation, que Collet (2011) nomme « changement de schème », conduisant le sujet « à reconsidérer son activité en tant que telle et non pas, seulement, les ingrédients mobilisés dans sa mise en œuvre ». Il s'agit alors d'une remise en cause totale de l'adéquation du schème à la tâche donnée et qui conduit à son changement.

Ainsi, le schème apparaît comme un instrument cognitif permettant de diagnostiquer et d'analyser une classe de situations dans laquelle se trouve le sujet, mais aussi de décider des actes à effectuer et d'en évaluer les effets afin de s'adapter aux

contraintes d'un environnement, dans le but final d'atteindre le ou les objectifs visés et de réussir à transférer son « feed-back ». Pour Pastré et Vergnaud (2011), les schèmes sont très souvent implicites. C'est aussi pour cela qu'on considère la compréhension des schèmes des professionnels comme un moyen de développer une « intelligence de l'action » (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006) qui réussit à comprendre l'articulation entre invariance et adaptabilité.

2.1.2 La compréhension des schèmes des professionnels mobilisés pour poser leur autorité

Comme nous l'avons vu précédemment, la didactique professionnelle permet, grâce à l'analyse du travail et donc à l'expérience professionnelle, de mettre en évidence les savoirs d'action, le plus souvent invisibles, et rend donc possible leur transfert en formation. Cela favorise la posture réflexive face à son agir professionnel. Cela permet aussi de l'optimiser, de l'adapter et de la maîtriser (Clauzard, 2019). Pour les professeurs Pastré, Mayen ou encore Vergnaud, (2006), il est important de noter que les connaissances pragmatiques du professionnel « ne lui sont cependant pas directement accessibles car pour une part non négligeable, elles sont non conscientes » (Burdin, 2020). Ainsi, le professionnel, même s'il est expérimenté dans l'exercice de son métier, ne va pas pour autant de manière systématique « verbaliser ses stratégies, ses démarches ou les connaissances théoriques nécessaires à la réalisation de la tâche » (Burdin, 2020). Burdin nous explique que Piaget a mis en évidence ce décalage entre la réussite d'une action et la compréhension des raisons de cette réussite, (il en est de même pour les échecs) et qu'il a su mettre en lumière la difficulté de la prise de conscience de l'action. Celle-ci se fait souvent de manière ultérieure à l'action et pas toujours de manière automatique. On peut réussir ou échouer sans en comprendre les raisons or il s'agit là d'un élément clef de la didactique professionnelle : sans un retour d'analyse, sans une explicitation de l'activité, la prise de conscience de l'action et son appropriation en vue de la professionnalisation et de la formation du sujet tout au long de sa carrière seront limitées (Burdin, 2020).

Ainsi, il nous apparaît primordial de favoriser cette conceptualisation dans l'action en amenant les professionnelles, ici les deux enseignantes expérimentées, à expliciter et analyser leur activité pour comprendre leurs schèmes grâce à notre méthode de recueil de données en deux temps : d'abord par l'observation et l'enregistrement d'une séance, qui

permettent de se tenir au « plus près des situations concrètes de travail et d'apprentissage » (Burdin, 2020) puis par un entretien d'auto-confrontation qui pourra conduire la professionnelle à expliciter sa pratique. Cette analyse réflexive sur la pratique professionnelle permet une conscientisation, une verbalisation et une conceptualisation de la part des enseignantes expérimentées, choses qu'elles n'ont peut-être pas ou plus l'habitude de faire (cf. 2.2.2.1 *Présentation des enseignantes*). De plus, et c'est ce que nous souhaitons faire ici, cela peut mener, dans une certaine mesure, à une compréhension des schèmes qu'elles mobilisent pour poser leur autorité. En effet, le concept de schème va être ici central puisqu'il va nous permettre en tant que professionnelle débutante dans le métier d'enseignante d'appréhender la manière dont les enseignantes expérimentées agissent. Nous cherchons à repérer certains schèmes de ces enseignantes expérimentées dans une classe de situation spécifique : la posture d'autorité qu'elles incarnent dans leurs classes entièrement composées de garçons; les schèmes ne s'envisageant « pas seuls mais en lien avec une classe de situations » (Burdin, 2020).

Les quatre composantes du schème dans une classe de situations permettront, à la suite des entretiens d'auto-confrontation d'avoir un aperçu général sur la manière de poser une autorité par des enseignantes expérimentées dans des classes masculines. Cela sera à nuancer puisque nous n'avons pu observer qu'une séance pour chacune des enseignantes, ce qui n'est pas suffisant pour constater la récurrence des manières d'agir. Grâce à notre recherche, nous souhaitons pouvoir accéder aux connaissances pragmatiques de ces enseignantes expérimentées et à leur propre conceptualisation dans l'action. Nous souhaitons pouvoir permettre à nos collègues de se familiariser ou re-familiariser avec notre cadre théorique de la didactique professionnelle. Nous sommes convaincue que notre démarche peut encourager par la suite ces professionnelles à analyser et à conscientiser davantage leurs propres schèmes dans des classes de situations. Ces savoirs en acte peuvent alors être transférables en formation. De plus, cette compréhension de leurs schèmes peut aussi nous permettre en tant que professeure débutant dans le métier, de nous questionner sur notre propre posture d'autorité et nous donner des pistes de d'amélioration, d'adaptation : il faut avant tout envisager notre cadre théorique comme une opportunité d'étudier les processus du développement professionnel d'enseignants expérimentés, ce qui peut nous permettre à nous aussi de comprendre et de s'approprier leurs savoirs en vue de notre formation. Pastré parle

d'auto-formation (Pastré, 2011). Nous précisons notre démarche de recherche et d'analyse et nos modestes résultats par la suite.

2.2 Présentation de la méthodologie de recueil de données

2.2.1 Contexte d'exercice et terrain d'étude

Le choix du lycée professionnel comme terrain d'étude s'est fait très naturellement. Premièrement, il est souvent moins étudié et connu que les lycées généraux et technologiques. De plus, nous sommes actuellement professeure stagiaire dans un LP depuis septembre 2020 et les stages que nous avons effectués l'année précédente dans un LP du bâtiment uniquement nous ont convaincu de la pertinence de ce choix. Enfin, comme dit précédemment, le LP est « par essence » un lycée genré (Jellab, 2017). Les filières professionnelles telles que celle du service ou du bâtiment, même si elles tendent à une mixité relative depuis quelques années, demeurent fortement genrées.

Nous avons décidé que notre terrain d'étude serait plus particulièrement le lycée professionnel X, localisé dans une grande ville des Pays de la Loire. Nous y travaillons en tant que professeure débutante depuis le début de l'année scolaire. Ce dernier nous semblait particulièrement pertinent pour notre recherche. En effet, ce lycée, labellisé lycée « des métiers » depuis 15 ans, accueille aujourd'hui 1100 élèves sous statut scolaire et 80 apprentis de la 3^{ème} prépa métiers au BTS. Cette structure imposante forme aux métiers du service (sécurité, coiffure, hygiène), du bâtiment et de l'hôtellerie-restauration. Il s'agit d'un des plus grands LP des Pays de la Loire et j'ai, dès le début de mon année de stagiaire, constaté à quel point cette multiplicité des filières entraînait des problématiques et des champs d'action inhérents à ce genre de structures. La diversité des profils d'élèves est une force mais aussi une difficulté à gérer au quotidien. La « genrification » de certaines filières, notamment celles du bâtiment comme la plomberie ou la chaudronnerie, qui sont exclusivement masculines, demeure l'un des champs d'action principaux du lycée. *A contrario*, les métiers de la coiffure commencent progressivement, depuis 3 ans, à accueillir un certain nombre de garçons, permettant de décroiser des filières auparavant presque exclusivement non-mixtes (Jellab, 2017). De plus, les formations exclusivement masculines sont au cœur des préoccupations du LP car c'est dans ces dernières que se concentrent le plus de violences et de comportements déviants (propos recueillis auprès de 2 des 3 CPE en décembre 2020 puis en février 2021). Depuis cette année scolaire, le lycée assiste à une montée en puissance de la violence : là où les deux

années précédentes, il n'y avait en décembre que 15 à 20 sanctions et 2 à 3 conseils de disciplines (alors qu'il y avait eu entre les deux années un changement de direction et de 2 CPE), cette année, à la même période, les sanctions étaient au nombre de 66, les conseils au nombre de 9 et les exclusions définitives au nombre de 6. Depuis décembre, ces chiffres sont encore à la hausse : plus de 25 conseils de discipline ont été conduits dont un conseil de discipline « collectif » où la quasi-totalité d'une classe de CAP a été convoquée, classe là aussi entièrement masculine. Lors du conseil pédagogique de décembre, les raisons possibles évoquées étaient le contexte actuel très tendu (aussi bien sanitaire que sécuritaire), les relations tendues entre les deux lycées X et Y (le lycée frontalier) et les confinements répétés. On dénombre aussi une augmentation dramatique des agressions verbales, physiques mais aussi sexuelles depuis la rentrée de septembre. Selon l'estimation de la vie scolaire en avril 2021 : plus de 89% des sanctions et 95% des actes déviants sont commis par des garçons ou des groupes de garçons dans l'enceinte du lycée. Nous n'avons aucune donnée en dehors de l'enceinte de l'établissement or il aurait été intéressant d'avoir une estimation puisque les violences et les règlements de compte entre bandes rivales et entre les deux lycées s'effectuent régulièrement devant et à côté du lycée dans la forêt.

A la suite de discussions informelles et quotidiennes avec un nombre conséquent de collègues, tous s'accordent à dire que les classes masculines du lycée sont des classes qui concentrent de profondes inégalités sociales. C'est principalement dans ces classes non-mixtes qu'arrivent, en cours d'année, des élèves allophones, souvent mineurs isolés sur le territoire, car il « reste une place ou deux » (selon l'un des proviseurs adjoints). C'est aussi souvent dans ces classes que les élèves ont le plus subi leur orientation selon un enseignant de Lettres-Histoire en poste depuis 10 ans. Tous constatent que la fragmentation initiale entre les deux anciens établissements, du bâtiment d'un côté, et de l'hôtellerie et des services de l'autre, reste palpable malgré la fusion et qu'elle porte préjudice au bon fonctionnement et à une harmonisation dans les rapports. La conception de la relation enseignant-élève est par exemple très différente entre les filières. Comme nous avons pu le remarquer au fil des échanges, des visites d'ateliers et parfois grâce aux verbalisations d'élèves, les logiques de fonctionnement sont encore aujourd'hui différentes et les rapports au sein de l'établissement parfois très tendus notamment entre matière professionnelle et matière générale. Pourtant, pour l'élève masculin notamment (Kergoat, 2014), la présence d'un collectif adulte représentant le cadre est fondamental et structurant. Or, dans ce lycée, il y a dissonance entre la sphère

professionnelle pratique et la sphère plus théorique des matières générales. Le brouillage entre « la sphère productive » et la « sphère éducative » (Kergoat, 2014) étant déjà, pour l'élève, masculin notamment, un obstacle pour se conformer aux attentes du système éducatif en LP, cette situation peut alors conduire à davantage de dysfonctionnements au sein de l'établissement scolaire et la posture d'autorité de l'enseignant en sera affectée et devra s'adapter. Dans notre pratique, nous avons pu constater avec certains collègues que des élèves en plomberie s'étaient faits insulter et crier dessus par un enseignant de matière professionnelle. Ce rapport à l'adulte homme peut être vécu comme un rapport de domination hégémonique (Chanteau, 2017) et fragiliser toute posture d'autorité qui ne correspondrait pas à cette conception de l'autorité intrinsèquement liée à la masculinité et à la virilité.

Ainsi, nous trouvons cohérent d'avoir choisi comme terrain d'étude cet établissement singulier puisque l'instauration d'un climat de classe propice aux apprentissages dans les classes de garçons passe par une conception de l'autorité personnelle qui devra s'adapter à cette classe de situations unique.

2.2.2 Analyse de l'activité de deux enseignantes

2.2.2.1 Présentation des enseignantes

Les noms et prénoms des enseignantes qui ont participé au recueil de données ont été anonymisés. Il en est de même pour ceux des élèves.

L'enseignante 1 est professeure titulaire d'anglais depuis 15 ans au lycée X. Elle a eu son concours en 2004 et a d'abord enseigné en région parisienne. Elle a travaillé en REP+ pendant 4 ans et a enseigné à des jeunes dans un centre carcéral pendant 2 ans dans la ville où se situe le lycée X. Elle a un master LLCER⁶ et a passé 3 fois le CAPES Anglais avant d'obtenir le CAPLP Lettres-Anglais. Ma collègue a des classes très variées en terme de spécialités mais aussi en termes de mixité dans le groupe classe. Elle a 3 classes presque exclusivement féminines ainsi qu'une classe exclusivement composée de garçons : les terminales CAP MIT⁷. Elle nous a dit aimer cette diversité. Elle a verbalisé son envie de prendre en responsabilité des classes non-mixtes lors de la répartition horaires de l'année dernière. Aussi, elle nous a confié trouver l'enseignement avec des

⁶ LLCER : Langues, littératures, civilisations étrangères et régionales.

⁷ MIT : Monteurs en installations thermiques.

classes aux configurations variées très enrichissant et cela lui permet de « se renouveler » (propos tenus en janvier 2021). Cependant, elle nous a aussi fait part de ses difficultés avec la classe masculine de CAP que nous avons eu la chance d'observer : difficulté partagée par la totalité de l'équipe pédagogique et éducative de cette classe. Des échanges de mail ont permis de confirmer le ressenti de notre collègue qui s'est avéré être un ressenti collectif. Depuis qu'elle a échangé avec ses collègues et notamment avec la CPE référente de la classe, elle se sent plus à l'aise et trouve sa « posture d'autorité plus naturelle ». Notre cadre d'analyse de la didactique professionnelle lui était inconnu mais elle nous a confié être en constante analyse réflexive sur sa pratique et très critique avec elle-même. Aussi n'a-t-elle pas voulu qu'on la filme, dès le départ, et avait donc refusé une première fois, trouvant cela très perturbant. Lorsque nous lui avons proposé de ne plus filmer mais de procéder à un enregistrement audio d'une séance, elle a accepté. Notre recueil de données fut donc audio. L'entretien d'auto-confrontation eut lieu une semaine après l'enregistrement.

L'enseignante 2 est professeure contractuelle en lettres-histoire au lycée X depuis maintenant 4 ans. Elle a auparavant été professeure pendant 2 ans en lycée professionnel dans l'académie de Caen, et encore avant cela elle a enseigné pendant 3 ans en lycée général. Elle a été AED pendant 3 ans, là aussi en Normandie. Elle a eu son master en lettres classiques (latin et grec) en 2009. Elle ne se destinait pas à l'enseignement et souhaitait faire de la recherche. Une partie de sa famille travaille dans l'Education Nationale et elle a finalement décidé de s'y intéresser alors qu'elle était AED. Elle a alors repris une formation en Master MEEF en Normandie mais n'a pas souhaité jusqu'alors passer le concours pour des raisons familiales et organisationnelles. Elle enseigne de la 3ème prépa métiers aux BTS hôtellerie. Elle a 3 classes exclusivement masculines : les 1ère Bac Pro ORGO⁸ (ceux que nous observerons), les Terminales Bac Pro CB-MA⁹ et les premières CAP MIT, toutes trois des filières du bâtiment. Dès nos premiers échanges, elle m'a confié, qu'avant d'arriver, elle affectionnait tout particulièrement les classes mixtes et qu'elle commençait tout juste à se familiariser à la spécificité des classes non-mixtes. En effet, elle n'était que très peu consciente avant d'arriver au lycée X de la non-mixité courante dans les filières du bâtiment en LP et de ce que cela peut impliquer en terme de gestion de classe. Fait intéressant, elle possède une entreprise de BTP avec son mari, nous verrons par la suite que sa connaissance du milieu professionnel et sa maîtrise du

⁸ ORGO : Organisation et réalisation du gros oeuvre.

⁹ CB-MA : Technicien Constructeur bois et Menuisier Agenceur

vocabulaire spécifique aux filières du bâtiment lui permettent d'agir et d'interagir d'une manière singulière et participent à instaurer un climat de confiance avec l'élève (Bucheton, 2009). Elle était déjà quelque peu familiarisée avec notre cadre d'analyse car elle avait effectué une formation avec le CNAM il y a quelques années sur la formation professionnelle où cela avait « été évoqué ». J'ai pu la filmer en classe assez rapidement dans l'année mais son temps partiel et les conditions sanitaires ont rendu difficile la mise en place de l'entretien d'auto-confrontation, qui eut lieu quatre semaines après l'observation de la séance.

2.2.2.2 Recueil de données vidéos et/ou audios dans la classe

Au préalable, il a fallu recueillir le consentement des personnes filmées et/ou enregistrées. Pour savoir la réglementation en vigueur, nous avons eu un entretien avec le proviseur. Nous pensions qu'il fallait obligatoirement une autorisation d'enregistrement de l'image/de la voix (personne mineure). Après le rendez-vous, il a été estimé que du fait d'un enregistrement comme base d'analyse uniquement sans volonté de diffusion quelle qu'elle soit, mise à part une auto-confrontation de l'enseignante concernée, et puisque les élèves étaient de dos et avec masques, alors la famille allait en être informée par mail. Nous devons par la suite mettre à disposition, en début de séance filmée, une fiche où l'élève devait cocher s'il acceptait d'être filmé ou non, et agir en conséquence comme par exemple se déplacer dans la classe s'il refusait qu'on le voit dans le champ ou alors la captation de l'image se centrerait sur les personnes qui accepteraient... Pour les deux enseignante concernées, elles ont signé en amont une autorisation d'enregistrement de leur image et/ou de leur voix.

Le recueil des données fut audio avec l'enseignante 1 et vidéo avec l'enseignante 2. Il fut intéressant et surprenant de constater que beaucoup de collègues ne souhaitaient pas être filmées au sein de leur classe : certaines par peur d'un changement dans la relation enseignant-élève, d'autres par gêne et/ou refus de se voir filmées dans leur pratique et d'ensuite être « face à leur propre image »¹⁰. Le tableau descriptif résumant les traces de l'activité des deux enseignantes lors d'une séance enregistrée se trouve en *Annexe 5*. Il est organisé de manière chronologique, avec des codes couleurs pour faire sens entre les différentes sous-catégories, comme le tableau récapitulatif ci-après :

¹⁰ Propos recueillis auprès d'une dizaine de collègues femmes.

| Enseignante | Séance | Observations | | | |
|---------------|--|---|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| | | Savoirs, gestes didactiques et pédagogiques | Déplacements | Verbal | Non-verbal |
| Enseignante 1 | Durée Nombre d'élèves Nature de l'enregistrement | 1. 2. 3. 4. ... | 1. 2. 3. 4. ... | 1. 2. 3. 4. ... | 1. 2. 3. 4. ... |

Dans la catégorie des observations, nous avons trouvé pertinent de faire quatre sous-catégories, ou plutôt quatre champs à observer, ce qui facilite d'un part l'observation mais surtout compartimente et organise l'analyse. La première sous-catégorie «Savoirs, gestes didactiques et pédagogiques » ne peut être négligée et a tout son sens quand on s'intéresse à la manière dont l'enseignant met au travail et comment la relation enseignant-apprenant est maintenue quand on sait l'importance des savoirs dans le rapport pédagogique à l'élève : l'étayage, le tissage, le pilotage des tâches ainsi que l'atmosphère s'articulent autour des objets de savoir (Bucheton, 2009). Il serait maladroit de ne pas les prendre en considération pour l'analyse. Cela permettra par exemple de mettre en avant d'éventuels rituels. Le cadre d'analyse de Dominique Bucheton et de ses

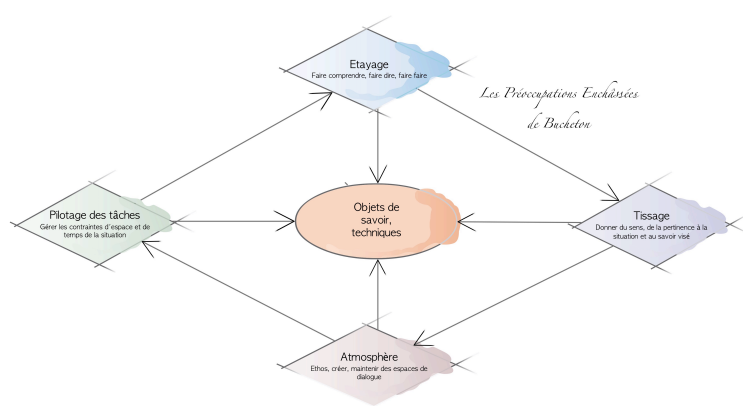


Figure 3 : Les préoccupations enchâssées de D. Bucheton (2009)

préoccupations enchâssées ci-contre (2009) sera ainsi mobilisé. Dans la seconde catégories seront retranscrits les divers déplacements de l'enseignant au fur et à mesure de la séance. Enfin, le verbal mais aussi, et nous avons presque envie de dire surtout, le non-verbal qui peut être une illustration parfaite de ce dont nous avons parlé auparavant : les schèmes

étant très souvent implicites, il paraît pertinent de s'intéresser au non-verbal qui ne fait souvent pas partie du champ de l'analyse réflexive d'un professionnel sur sa pratique car difficilement conscientisé et non-observable par soi-même.

2.2.3 Entretiens d'auto-confrontation

2.2.3.1 Présentation de la méthodologie de l'entretien d'auto-confrontation

L'entretien d'autoconfrontation (EAC) est une démarche de recherche qui permet l'analyse du travail dans notre cadre théorique de la didactique professionnelle, et vise plus particulièrement « l'analyse des conduites opératoires du sujet » (Pastré, 2011). Ce dernier a pour but de renseigner « l'expérience, la conscience pré-réflexive ou la compréhension immédiate du vécu de l'acteur à chaque instant de son activité » (Braid

citant Theureau, 2013). Le sujet, ici l'enseignante, va, grâce à l'entretien, expliciter les éléments de son activité qu'elle juge significatifs pour elle. La chercheuse pourra questionner et sélectionner des moments qu'elle juge significatifs. Pour cela, les questions ne doivent pas être trop directives, et ne doivent pas être des remarques. Cet entretien va donner des éléments indispensables à la compréhension de la production de l'activité de l'enseignante, ici dans la classe de situation voulue (incarner une posture d'autorité face à un groupe classe exclusivement masculin) en relation avec la réalité de sa pratique. On est donc au plus près de son activité réelle et on base notre analyse sur elle.

Nous avons choisi de mettre en place la première catégorie d'entretien d'autoconfrontation, celle de « l'entretien d'autoconfrontation simple » (Theureau cité par Braida, 2013) mais la seconde avec deux professionnels qui commentent l'activité de l'un d'entre eux me paraît aujourd'hui très adaptée à notre cadre d'analyse. L'entretien d'AC simple a cependant permis de tisser un lien de confiance entre l'enseignante et la chercheuse, cette organisation en duo, face à face pour l'enseignante 1 (audio) et côte à côte pour l'enseignante 2 (vidéo), a donc eu un impact positif sur le déroulement de l'entretien dans les deux cas. Les enseignantes ont parfois eu du mal à verbaliser et à commenter certains moments, ce qui est aussi révélateur de ce qui est plus de l'ordre de l'implicite ou plus de l'ordre de l'explicite pour elles.

Les traces de l'activité ont été sélectionnées en amont par nos soins à cause des contraintes de temps. Il a, en effet, été difficile de réaliser ces entretiens et ils ont tous les deux dû durer entre 40 et 50 minutes maximum en raison d'emplois du temps et de circonstances de travail complexes depuis la rentrée de janvier. Notre analyse en est donc limitée : d'une part par un nombre réduit de professeures mobilisées, d'autre part par un entretien parfois précipité mais aussi qui s'est déroulé, notamment pour la seconde enseignante, plus de 4 semaines après rendant difficile la phase de « reviviscence » du début dont parle Braida (2013). L'EAC a dû être davantage guidé qu'il ne devait l'être au départ notamment pour la seconde enseignante.

L'EAC s'est déroulé comme suit (Braida, 2013) :

- Rappel de ce en quoi consiste l'EAC et présentation de ses objectifs
- Instauration d'un climat serein et de confiance en rappelant la confidentialité des informations

- Demande d'accord pour visionner/écouter les traces de son activité et entamer une démarche « préréflexive » (Braidà, 2013) en vue d'analyser son activité

- Visionnage des premiers instants de l'enregistrement pour lui permettre de se replacer en contexte et d'anticiper : on l'appelle la phase de « reviviscence » (Braidà, 2013). Cette phase peut durer un temps variable suivant le ressenti et la difficulté ou non à se confronter à sa propre image.

- Visionnage des traces de l'activité en veillant à laisser une grande place pour la parole de l'enseignante afin de verbaliser, commenter ses actions. Si besoin ou nécessité pour notre recherche, questionnements pour faciliter la description d'action mais aussi ses regards, ses émotions. Il faut aller du plus explicite à l'implicite. En voici quelques exemples : « Qu'est-ce que tu fais, là ? » ; « A quoi t'intéresses-tu ? » ; « Que ressens-tu à ce moment ? ». Puis, il faut élargir le champ de l'analyse en posant des questions sur ses préoccupations (« Qu'est-ce que tu cherchais à faire dans la situation présente ? ») mais aussi sur ses attentes (« qu'attends-tu de cette action ? »).

2.2.3.2 Recueil de données

Le tableau descriptif retraçant les commentaires de l'enseignante ainsi que les questions de la chercheuse lors de l'EAC se trouve en *Annexe 6*. Il est organisé de manière chronologique, avec des codes couleurs pour faire du lien avec le tableau descriptif du recueil de données, comme le tableau récapitulatif ci-après :

| | Questions de la chercheuse | Commentaires de l'enseignante |
|-------|------------------------------|-------------------------------|
| EAC 1 | 1... 2... 3... 4... | 1... 2... 3... 4... |
| EAC 2 | 1... 2... 3... 4... | 1... 2... 3... 4... |

Le tableau a été modifié lorsque nous avons constaté que les collègues étaient finalement dans l'attente de questions de la part de la chercheuse : les colonnes « questions de la chercheuse » et « commentaires de l'enseignante » ont donc été interverties pour plus de cohérence. Ainsi, dans les deux entretiens, les questions de la chercheuse permettent finalement le plus souvent à l'enseignante de commencer à verbaliser sur sa pratique. Nous pensons que cela est dû à la relation de confiance mais aussi et surtout au laps de temps écoulé trop important entre le recueil et l'EAC.

3. Présentation et analyse des résultats

Grâce à notre recueil de données et aux entretiens conduits basés sur les traces de l'activité recueillies, nous avons pu voir premièrement que les deux professeures expérimentées, toutes deux professeures de matière générale, réussissaient à incarner une posture d'autorité face à des classes uniquement masculines, pourtant qualifiées de « classes compliquées » par deux CPE et une partie de l'équipe pédagogique des deux groupes. Cette posture n'est pas incarnée de la même manière chez les deux professeures. De plus, étant allée observer ces mêmes collègues dans des classes différentes et mixtes, on peut voir que leur conceptualisation dans l'action est belle et bien propre à cette classe de situation.

La didactique professionnelle nous a ouvert des champs d'analyse lors de l'entretien d'auto-confrontation mais encore plus à la suite de ce dernier quand il nous a fallu comprendre les informations collectées et les interpréter. On constate le caractère formateur et professionnalisant que peut avoir ce cadre théorique notamment pour des débutants dans le métier. La verbalisation et la conceptualisation par nos deux enseignantes nous permettent de constater l'émergence de deux phases de résultats. En effet, on constate, grâce aux multiples entrées de nos tableaux descriptifs (cf. *Annexe 5 et 6*) qu'une catégorisation est possible. Nous allons maintenant tenter de les présenter et de les analyser sans négliger le caractère hypothétique de certains étant donné le panel d'enseignantes observées très limité mais aussi le nombre de fois où nous sommes allées les observer.

3.1 Les rituels, les gestes et les attitudes professionnels pour poser une autorité.

Nos tableaux descriptifs nous montrent que les enseignantes ont pu développer et instaurer des rituels, une certaine posture en classe, une manière de s'adresser à leurs élèves et jouent avec leur principal outil : leur voix.

Pour l'enseignante 1, ses **rituels** de début et de fin de cours avec son « teacher's assistant »¹¹ et sa mobilisation d'un élève pour résumer les objectifs de séance lui permettent de faire du tissage (Bucheton, 2009). Cela encourage la métacognition chez

¹¹ « Assistant·e de l'enseignant·e »

l'élève mais permet aussi de s'assurer de la bonne compréhension par tous de la progressivité et de la cohérence des apprentissages. Dans une classe de garçons, ces rituels peuvent s'avérer être des propositions judicieuses puisque l'on sait maintenant que le rapport au savoir ne s'effectue pas de la même façon chez les filles et chez les garçons (Kergoat, 2014). Ces rituels sont aussi une mobilisation de l'élève et peuvent permettre de valoriser une posture au sein d'un groupe classe. Ici, l'élève se doit d'avoir une posture et une conduite professionnelles comme l'a précisé l'enseignante : cela participe au développement de compétences transversales de savoir-être et de savoir-agir et fait du lien avec le monde du travail. L'élève est donc responsabilisé. Nous avons vu également qu'à l'adolescence, la construction de la masculinité et de la virilité renvoie à la « culture de l'agôn » (Chanteau, 2017) or se mettre en avant dans un groupe c'est aussi se mettre en avant dans sa masculinité : c'est prôner sa valeur genrée. Ainsi, l'élève peut s'exprimer et se mettre en avant mais le rituel implique que les rôles tournent : cela favorise donc aussi le respect et l'écoute et peut éduquer à l'altérité même dans un contexte de classe très genré. Pour l'enseignante 2, les rituels sont moins visibles mais la prise de température de la classe en début de cours tisse du lien avec l'élève et sa clôture de cours permet d'institutionnaliser les savoirs et de fixer les apprentissages. On pourrait dire qu'ils sont surtout moins nettement « étiquetés » : en effet, il est aussi intéressant de noter l'importance de prendre en considération la discipline enseignée et la classe concernée dans notre analyse des résultats. Ici, l'enseignante 1 se trouve avec des élèves de CAP pour lesquels les rituels, notamment pour les allophones, sont essentiels et méritent d'être clairement identifiés. De plus, les langues sont des disciplines qui nécessitent des temps forts étiquetés afin d'impliquer davantage l'élève dans la tâche. C'est d'ailleurs l'une des différences majeures que nous avons pu constater lors de l'exercice de notre bivalence : là où il est important en français de laisser des temps assez longs, pour l'écriture notamment, il est nécessaire de fragmenter le temps en anglais. L'analyse de l'activité des deux enseignantes observées permet aussi de constater cette différence.

Le rythme de la séance leur semble aussi essentiel puisqu'il permet de mobiliser ou remobiliser l'apprenant et d'adapter à la situation donnée. Les deux fragmentent le temps et l'envisagent comme une potentielle source de motivation pour l'élève (« allez 5 petites minutes »).

La **posture** des enseignantes dans les deux séances observées se veut « positive », dans le sens où toutes deux verbalisent leur volonté d'encourager et de motiver leurs élèves, mais cette dernière demeure dans un juste équilibre entre fermeté et

bienveillance. On voit qu'elles rappellent toutes les deux le cadre et les attentes à plusieurs reprises. Mais, dans le même temps, elles se veulent rassurantes voire parfois maternantes. On peut donc dire qu'elles s'adaptent à l'atmosphère de la classe (Bucheton, 2009). Leur posture physique et leurs déplacements évoluent au cours de la séance : ici, on voit qu'elles se déplacent, qu'elles circulent dans la salle lors du travail en autonomie ou se positionnent au fond lorsqu'un élève est au tableau. Leur langage non-verbal s'ajuste aussi. Par exemple, les bras sont croisés et la posture droite en début de séance pour l'enseignante 1 puis la posture est plus détendue et le corps se baisse lorsqu'elle échange avec l'élève. Elles modifient ainsi leur posture enseignante durant le cours. Ce geste professionnel illustre l'expérience des enseignantes observées car il est élaboré et s'adapte à la situation (Bucheton, 2009). Si l'on s'attarde sur les postures enseignantes de Bucheton (2009), on remarque qu'elles sont toutes deux principalement dans une « **posture d'accompagnement** » lors de leur séance : elles apportent une aide ponctuelle, parfois de manière individuelle parfois de manière collective en fonction de la tâche à réaliser. Mais, elles ont aussi une « **posture d'enseignement** » puisqu'elles structurent et explicitent les savoirs mais tout cela est fait de manière ponctuelle. Lorsqu'elles rappellent le cadrage de la situation et pilotent l'avancée des tâches, comme lorsqu'elles rappellent le temps restant, elles sont dans une « posture de contrôle ». Enfin, on constate aussi à certains moments une « **posture de lâcher-prise** » : elles laissent toutes deux une certaine autonomie à des moments clefs de la séance. Cette posture est alors perçue comme « un gage de confiance » (Bucheton, 2009).

On voit aussi que les deux enseignantes jouent avec leurs **voix**, en changeant le ton et varient le niveau sonore suivant leur objectif pédagogique. Elles ont parfois recours au silence lorsqu'il s'avère judicieux : ici, il permet de réorienter et de remobiliser l'attention des élèves. Lors de la transmission du savoir ou d'informations essentielles à la réalisation d'une tâche : le ton de leur voix est plus assuré, plus fort et aussi plus directif. On remarque aussi que toutes deux ont une voix plus douce, plus rassurante lorsqu'elles pénètrent dans la sphère plus intime des élèves : couplée à une posture bienveillante, cela permet à l'élève de se sentir en confiance et d'avoir un temps individuel clairement identifié avec l'enseignante.

Le **regard** est aussi un élément important pour poser leur autorité : il est le gage de l'instauration d'un climat de classe sécurisant pour l'élève. On remarque que les deux enseignantes balayent constamment le groupe classe des yeux même lorsqu'elles échangent avec un élève : elles sont toutes deux en « alerte ». Leur regard appuie aussi

très souvent leur propos ou rend d'autant plus significatif un silence. Elles amplifient souvent leurs réactions, comme les regards ou encore la **gestuelle**, parfois même de manière théâtrale comme on a pu le voir pour l'enseignante 2 (« gestuelle théâtralisée »). Or, la communication non-verbale est primordiale dans la relation à l'autre notamment dans un contexte d'apprentissage : elle peut alors favoriser la confiance, la compréhension et ajouter de l'intérêt chez l'élève (Bucheton, 2009); ce qui est encore davantage essentiel si l'élève est dyslexique ou encore allophone comme c'est le cas dans la classe de l'enseignante 1 par exemple.

Leur **entrain** et leur **recours à l'humour et l'ironie** peuvent permettre, pas toujours de manière consciente comme le remarque l'enseignante 2 au cours de l'EAC, de créer un lien élève-enseignant particulier et de maintenir des espaces d'échanges privilégiés.

Finalement, nous pouvons dire que les deux enseignantes, de part leur expérience, ont une **bonne connaissance des profils d'élèves** et savent quelle attitude adopter face aux apprenants, comme pour le cas du jeune isolé qui a des difficultés avec l'échange frontal (enseignante 1) ou chez l'enseignante 2 parfaitement consciente des difficultés de certains élèves et des efforts que certains font comme le jeune au bec de lièvre. La bonne connaissance des apprenants mais aussi leur capacité à agir sur le moment, à comprendre et à estimer leurs appétences ou leurs besoins participent à stabiliser un climat propice aux apprentissages et à poser une autorité éducative effective comme par exemple quand l'enseignante 2 dit qu'elle sentait que ses élèves « accrochaient » à son cours. Leurs qualités humaines sont couplées à une « activité cognitive » importante (Piaget cité par Pastré, 2011). En effet, leur raisonnement lors de l'EAC sur l'exercice même de leur métier, leur capacité à effectuer un retour critique et constructif sur leur pratique, leur qualités d'observatrices (balayage du regard), leurs prises d'informations multiples (elles effectuent toutes les deux des prises de températures de la classe et agissent en conséquences comme lors du retour de stage pour l'enseignante 2) et leur adaptabilité leur permettent, par une mobilisation des outils de la didactique professionnelle, d'avoir une perception fine de leur activité et des besoins de leurs élèves. Ainsi, il n'est pas étonnant que leur posture d'autorité soit assurée au sein de ces groupes classes.

Il faut cependant nuancer notre propos car, contrairement aux schèmes, qui sont couplés à une situation singulière, ou plus précisément à une classe de situations, ces gestes, ces rituels et attitudes peuvent avoir un caractère plus universel dans la

professionnalité des enseignantes mobilisées et peuvent ne pas être liés à leur activité dans les classes masculines en particulier.

3.2 Les potentiels schèmes de l'activité réelle de deux enseignantes dans une classe de situations donnée

Les schèmes se repèrent dans l'activité réelle et l'EAC permet de repérer des formes de récurrences ou de façons de faire qui peuvent alors être des formes d'invariants constituant le schème d'un professionnel. Notre recherche très modeste, et qui s'est retrouvée limitée à cause de contraintes logistiques, temporelles ou tout simplement humaines. Ainsi, réussir à expliciter une activité de l'enseignant est possible mais être capable de l'exploiter et de déceler des schèmes est un exercice différent. Nous sommes donc dans une situation où la prudence est de mise puisque les schèmes que nous proposons ici ne sont que des hypothèses. Elles pourraient être confirmées ou infirmées si le recueil de données avait été plus important quantitativement parlant. De plus, multiplier l'observation dans une même classe de situation d'un même sujet aurait eu une bien plus grande pertinence que ce que nous vous proposons ici.

Nous organiserons pour plus de clarté nos résultats potentiels sous forme de schémas prenant appui sur le tableau descriptif de l'EAC. Nous nous sommes pour cela inspirée des schémas proposés par Burdin (2020) pour représenter les schèmes de CPE en situation d'entretien.

3.2.1 Les potentiels schèmes de l'enseignante 1

Nous formalisons dans le tableau 1, ci-dessous, les composants des schèmes de l'enseignante 1 repérés grâce à notre observation d'une séance et à l'entretien d'autoconfrontation conduit par la suite avec l'enseignante.

| | | | |
|-------------------------------|---|---|--|
| <p>Buts, objectifs</p> | <p>Buts : Maintien de la relation avec l'élève et du lien de confiance Maintien d'une relation élève-élève grâce à la création d'un collectif par l'enseignante (entrée, rituels, médiation, interaction) Maintien d'un seuil d'alerte pour demeurer dans une situation contrôlable à chaque instant (observation, prise d'information quant à une situation-problème) Responsabilisation et renforcement de l'autonomie progressifs</p> <p>Objectif : maintenir un climat bienveillant et propice aux apprentissages</p> | <p>Règle de recadrage : → Rappeler le cadre : pas de téléphone, temps de silence, savoir-vivre, respect de l'autre et écoute → Rappeler les attentes du système éducatif : CCF à la fin de l'année, gestion du temps</p> <p>Règle de maintien de la relation : → Ne pas aller dans la confrontation ou dans l'échange face à face avec certains élèves grâce à la prise de température → Ne pas avoir d'attentes en amont ni concernant la relation à l'élève ni concernant la réalisation d'une tâche → Recourir à l'humour → Conserver une posture équilibrée entre fermeté et bienveillance</p> | <p>Règles d'action (si ... alors...)</p> |
| <p>Inférences</p> | <p>Relation entre les élèves Degré de connaissance des profils d'élèves Degré d'adhésion des élèves pour la discipline Facteurs extérieurs pouvant affecter l'atmosphère (problèmes dans la sphère familiale par exemple)</p> | <p>Rapport à l'apprentissage → L'immersion linguistique permet l'acquisition de compétences et la mobilisation. La communication est l'élément clef d'une bonne relation et pour un rapport aux apprentissages positif (verbalise beaucoup ses attentes, les objectifs aux élèves)</p> <p>Rôle de l'enseignant → Doit créer une relation équilibrée avec l'élève. Ce lien fort doit demeurer sain et ne pas faire entrer l'enseignant dans une spirale malsaine de doutes et de culpabilités. Réussir à « s'économiser ». Posture qui se veut rassurante, apaisante voire 'maternante' (« maman »)</p> <p>Rôle de l'élève → Doit créer une relation équilibrée avec l'enseignant-e. L'élève doit gagner en autonomie et réussir à apprendre pour lui afin de s'émanciper.</p> | <p>Principes tenus pour vrais (PTPV) Invariants opératoires</p> |

Tableau 1: Schèmes potentiels de l'enseignante 1

Les schèmes potentiels montrent que, pour l'enseignante 1, la relation élève-élève et le lien de confiance sont primordiaux, ce qui semble en adéquation avec sa volonté d'incarner une posture d'autorité bienveillante. En effet, instaurer un climat de classe où l'élève se sent à l'aise, écouté et respecté par ses pairs et par la figure d'autorité de la classe incarnée par l'enseignante permet, à terme, de développer des compétences transversales de savoir-apprendre ensemble et de savoir-être. Ici, la connaissance fine du profil des élèves et la perception des difficultés facilitent la gestion de classe et maintient une atmosphère sécurisante. L'enseignante, dans sa relation équilibrée avec l'élève, peut donc incarner une autorité plus aisément acceptée par cette classe genrée.

3.2.2 Les potentiels schèmes de l'enseignante 2

Nous formalisons dans le tableau 2, ci-dessous, les composants des schèmes de l'enseignante 2 repérés grâce à notre observation d'une séance et à l'entretien d'autoconfrontation conduit par la suite avec l'enseignante.

| | | | |
|-------------------------------|--|--|--|
| <p>Buts, objectifs</p> | <p>Buts : Adaptabilité à une situation donnée Création et maintien d'un lien entre l'enseignante et l'élève pour le mobiliser davantage Renforcer l'implication sans forcer ou obliger Responsabilisation et renforcement de l'autonomie progressifs</p> <p>Objectif : être entièrement disponible pendant les cours avec les élèves et les amener à la compréhension et donc, à terme, à la réussite.</p> | <p>Règle de recadrage : → Rappeler les attentes peu importe le temps que cela prendra</p> <p>Règle d'information et de maintien de la relation : → Réagir suivant l'intuition et l'interprétation : c.à.dire en prenant en compte de manière plus ou moins consciente l'atmosphère de classe, la connaissance des profils et de leurs difficultés → Etre capable de s'adapter suivant la prise de température → Reconnaître ses erreurs, faire preuve de modestie et d'adaptabilité sur l'instant → Rassurer → Faire plaisir → Ne pas forcer d'élèves (à lire par exemple) : volonté d'un naturel → Recours à l'humour</p> | <p>Règles d'action (si ... alors...)</p> |
| <p>Inférences</p> | <p>Période de l'année Capacité à être toujours dans l'intuition (lors de moments de fatigue ?) Facteurs extérieurs pouvant affecter la pérennité de la relation</p> | <p>Rapport à l'apprentissage → L'apprentissage nécessite de l'étayage mais surtout et c'est ce sur quoi elle insiste : elle pense que la relation alimente positivement le rapport à l'apprentissage de l'élève</p> <p>Rôle de l'enseignant → Son comportement peut impacter grandement l'atmosphère de classe. Elle s'auto-régule. Aussi, il apparaît primordial de privilégier le rapport à l'élève, qui, pour elle, prévaut sur tout le reste : la gestion du temps, la quantité de savoirs disciplinaires acquis et fixés. Elle doit permettre l'acquisition de savoirs mais doit aussi prendre du plaisir à exercer pour que l'élève en ait aussi.</p> <p>Rôle de l'élève → L'élève doit être un élément moteur en classe. Il doit se donner les moyens de comprendre, aidé par l'enseignante. La relation de l'élève et du professeur est pour l'enseignante 2 la clef.</p> | <p>Principes tenus pour vrais (PTPV) Invariants opératoires</p> |

Tableau 2: Schèmes potentiels de l'enseignante 2

Les schèmes potentiels montrent que, pour l'enseignante 2, la relation élève-enseignant·e est primordiale. L'enseignante expérimentée, grâce à sa bonne connaissance des profils de la classe et à sa perception fine de l'environnement d'une situation, peut réagir suivant son intuition. Elle agit, en acte, en fonction du groupe-classe, de sa prise de température, de son ressenti et de ses perceptions. Ainsi, elle considère que la transmission des savoirs passe principalement par son lien à l'élève et sa capacité à observer, à s'adapter à l'instant T. Pour elle, la compréhension, la réussite et l'autonomie des élèves sont rendues possibles si et seulement si elle se rend elle-même entièrement disponible pour ses élèves durant ses séances. Cela implique que l'enseignante sache s'auto-réguler et arrive à percevoir finement, en acte, les difficultés, les dysfonctionnements ou encore les appétences et les envies de manière presque systématique. La posture d'autorité de l'enseignante 2 repose donc sur sa capacité à maintenir une relation de confiance mais aussi un climat de classe propice aux apprentissages qui passe alors par un équilibre entre bienveillance et fermeté.

Conclusion et limites à notre travail de recherche

L'écriture et les recherches pour notre état de la littérature nous ont permis de comprendre réellement ce qu'impliquait l'autorité éducative. Le constat que fait Prairat sur son « érosion » nous a conduit à faire un parallèle avec les problématiques rencontrées en lycée professionnel, et plus particulièrement sur notre terrain d'étude : le lycée X. Les opinions de nos collègues et leur vision plutôt pessimiste de l'avenir du lycée professionnel nous avaient déjà auparavant questionné. Cette année nous a aussi amené à échanger avec des collègues plus expérimenté·e·s de nombreuses disciplines aussi bien de matières générales que professionnelles. C'est cette richesse d'échanges qui a fait arrêter notre choix sur la thématique de ce mémoire professionnel.

De plus, notre propre expérience en tant qu'enseignante stagiaire face à des classes non-mixtes fut parfois compliquée et nous nous sommes souvent remise en question sur notre propre conceptualisation de cette figure d'autorité. La construction de la masculinité chez les garçons, notamment à la période charnière de l'adolescence (et donc au lycée) est un sujet vaste et les lectures sur le sujet, notamment Chanteau (2017), nous ont éclairé sur ce concept de notre état de la littérature. Se concentrer sur le lycée professionnel fut extrêmement enrichissant puisque c'est le lieu de l'exercice même de notre métier. Il est parfois délicat d'être jeune professeur·e en LP notamment lorsque les collègues expérimentés vous demandent pourquoi vous avez choisi le lycée professionnel. Mais cette année, malgré toutes ses difficultés, nous a permis d'expérimenter, de découvrir et de nous familiariser à des profils extrêmement variés d'élèves mais aussi de groupes classe. Mobiliser le cadre théorique de la didactique professionnelle nous a demandé premièrement de comprendre ce cadre extrêmement structurant mais aussi très vaste et de dépasser nos connaissances limitées de l'analyse réflexive.

Par le biais de l'analyse des pratiques enseignantes face à un groupe entièrement masculin, nous avons voulu voir comment les enseignantes expérimentées incarnaient une posture d'autorité face à leurs élèves. Nous avons pu constater que leurs postures physiques, leurs déplacements, leurs voix mais aussi leurs schèmes dans une classe de situation précise — même si leur véracité peut ici être contestée — ont un impact sur l'entrée et le maintien des élèves dans les apprentissages mais aussi sur la qualité du travail produit. La création de la relation de confiance et l'incarnation d'une posture d'autorité face aux élèves sont rendues possibles grâce à une capacité d'adaptation à la

situation donnée prenant en compte, souvent de manière non-consciente, de nombreux facteurs tels que l'atmosphère de classe ou les objectifs de la tâche à réaliser. Les potentiels schèmes ont permis de voir que toutes deux mettaient les relations humaines élève-élève et élève-enseignant au coeur de leurs préoccupations. Il nous paraît aujourd'hui essentiel d'aider les enseignant·e·s débutant·e·s à construire ces postures pour être le moins en difficulté possible dans la suite de leur carrière mais aussi afin d'être capables de les expliciter et donc, à terme, de réussir à transférer ces savoirs en acte, ce qui participera à leur « auto-formation » (Pastré, 2011). En effet, nous avons pu remarquer que ce n'est pas seulement la finalité qui est intéressante : c'est tout le processus de réflexivité sur son activité réelle qui est formateur.

Notre mémoire n'a cependant pas réussi à mobiliser le cadre théorique de manière tout à fait satisfaisante. Comme nous l'avons dit précédemment, les limites à notre travail de recherches sont nombreuses et les biais multiples : il aurait fallu augmenter le nombre d'enseignantes observées mais aussi le nombre de fois où elles le sont, ainsi que le nombre d'EAC conduits par la suite. Un seul enregistrement de l'activité conduisant à un seul entretien d'auto-confrontation ne permet pas de déceler des formes invariantes d'une activité enseignante pour poser une autorité dans une classe de garçons mais plutôt d'émettre des hypothèses comme nous l'avons fait pour les schèmes potentiels. Il serait alors pertinent d'envisager ce travail de recherche comme un travail sur un plus long terme avec un nombre d'enseignants mobilisés bien plus conséquent. De même, il aurait été intéressant de confronter les résultats entre professeures de matière professionnelle et de matière générale. Ce travail peut finalement s'appliquer à toute classe de situations où l'enseignante doit incarner une posture d'autorité face à un public masculin : ainsi, il peut être pensé en dehors du lycée professionnel, et s'étendre aux lycées généraux et technologiques, comme les filières avec options scientifiques (MEN, 2020), aux DUT, BTS ou encore aux écoles d'ingénieurs par exemple.

Bibliographie

Arendt, H. (2007). La crise de l'éducation. Dans *La crise de la culture (French Edition)* (Révisée éd. 1958, p. 223–252). Folio.

Bachler, L. (2014). Autorité et éducation : quelle est la place de l'autorité dans la relation éducative : Une relecture de Hannah Arendt. Dans : Christian Rey éd., *Quelle autorité pour nos enfants ?* (pp. 249-270). Toulouse, France: ERES. <https://doi.org/10.3917/eres.ferro.2014.01.0249>

Bilheran, A. (2016). Chapitre 1. Histoire et étymologie de l'autorité. Dans : *L'autorité: Psychologie et psychopathologie* (pp. 23-60). Paris: Armand Colin.

Braida, L. (2013). La démarche de recherche : l'entretien d'autoconfrontation. Dans : *Analyse du travail des animateurs-environnement : vers une caractérisation du genre*. | AREF 2013. <https://aref2013.umontpellier.fr/>. <https://aref2013.umontpellier.fr/?q=content/139-analyse-du-travail-des-animateurs-environnement-vers-une-caract%C3%A9risation-du-genre-0>

Breau, A. (2018). *Faire et refaire le genre en éducation physique et sportive. Une analyse de l'activité située des élèves au sein de classes mixtes et non mixtes*. (Doctorat en Sciences du Sport et de l'Education Physique). Université de Lausanne, Lausanne, Suisse. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/1681>

Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & didactique*, 3(3), 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>

Burdin, C. (2020). *Rôles et places des Conseillers Principaux d'Éducation (CPE) dans leurs entretiens avec les parents de collégiens. Une approche en didactique professionnelle* (Thèse). <http://archive.bu.univ-nantes.fr/pollux/show.action?id=0850deb9-ee73-46f4-a932-973477292259>

Chanteau, C. (2017). *L'enseignant d'EPS face aux différentes formes d'expression de la masculinité des garçons : quels partis pris et quel rôle ?* (Mémoire). <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01708518/document>

Clauzard, P. (2019, 18 juillet). *Un point de vue sur la formation et la professionnalisation : la didactique professionnelle selon Pierre Pastré*. UNIV PERSO-Philippe CLAUZARD. <https://www.philippeclauzard.fr/2018/11/un-point-de-vue-sur-la-formation-et-la-professionnalisation-la-didactique-professionnelle-selon-pierre-pastre.html>

Coulet, J. C. (2011). La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le travail humain*, 74(1). <https://doi.org/10.3917/th.741.0001>

Depoilly, S. (2012), *Palheta Ugo. La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*, Revue française de pédagogie [En ligne], 180. <https://doi.org/10.4000/rfp.3841>

Depoilly, S. (2017). Affirmation et contestation du genre dans les lycées professionnels. *Travail, genre et sociétés*, 38(2), 113-132. <https://doi.org/10.3917/tgs.038.0113>

Dulong, D., Guionnet, C. & Neveu, E. (2012). *Boys don't cry ! Les coûts de la domination masculine*, Genre, sexualité & société. Presses Universitaires de Rennes.

Duru-Bellat, M. (1994). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales. *Revue française de pédagogie*, 109(1), 111–141. <https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1250>

Jarty, J. & Kergoat, P. (2017). Élèves et enseignant·e·s de lycée professionnel. Décryptage d'une relation au prisme des rapports sociaux. *Revue française de pédagogie*, 198(1), 35-48. <https://doi.org/10.4000/rfp.5246>

Jellab, A. (2017). Enseigner et étudier en lycée professionnel aujourd'hui : Éclairage Sociologique Pour Une Pédagogie Réussie (Enfance éducation et société) (French Edition). Editions L'Harmattan.

Kergoat, P. (2014). Le travail, l'école et la production des normes de genre. Filles et garçons en apprentissage (en France). *Nouvelles Questions Féministes*, vol. 33(1), 16-34. <https://doi.org/10.3917/nqf.331.0016>

MENJ-MESRI-DEPP. (2019). *L'origine sociale des élèves du 2nd degré. Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2019* (Publication annuelle de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la

Recherche) [Base de données statistiques]. <https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-sur-les-enseignements-la-formation-et-la-recherche-2019-3806>

Mieyaa, Y., Rouyer, V., & Blanc, A. L. (2012). La socialisation de genre et l'émergence des inégalités à l'école maternelle : le rôle de l'identité sexuée dans l'expérience scolaire des filles et des garçons. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 41/1, 1–16. <https://doi.org/10.4000/osp.3680>

Ministère de l'Éducation Nationale. (2020). *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur, édition 2020*. [Rapport]. Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance (DEPP).

Ministère de l'Éducation Nationale. (2016 et 2019). *Enquêtes nationales de victimation et de climat scolaire*. Notes d'information n°31 et n°19.44 [Rapports]. DEPP.

Pastré P., Mayen P. & Vergnaud G. (2006). *La didactique professionnelle*, Revue française de pédagogie [En ligne], 154 <http://rfp.revues.org/157>

Pastré, P. (2011). Chapitre 5. La conceptualisation dans l'action : un cadre théorique pour la didactique professionnelle. Dans : *La didactique professionnelle: Approche anthropologique du développement chez les adultes* (pp. 149-181). Paris Cedex 14, France: Presses Universitaires de France.

Prairat, E. (2014) *Autorité : Les enfants ont-ils pris le pouvoir?* [vidéo] Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=Ln_uNqWHMoQ&feature=emb_logo&ab_channel=IFPNordPasdeCalais

Robbes, B. (2006). *L'autorité de l'enseignant comme savoir d'action, nouvelle prévention des violences en milieu scolaire ? Spirale*. Revue de recherches en éducation, 37(1), 111–122. <https://doi.org/10.3406/spira.2006.1302>

Robbes, B. (2016). *L'autorité enseignante: Approche clinique*. Nîmes, France: Champ social. <https://doi.org/10.3917/chaso.robbe.2016.01>

Rogalski, J. (2003). *Y a-t-il un pilote dans la classe ? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert*. RDM Recherches en didactique des mathématiques, 23(3).

Schuft, L., & Ciavaldini-Cartaut, S. (2016). Genre et représentations de l'autorité chez les enseignantes débutantes exerçant en lycée professionnel. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 45/3, 1–19. <https://doi.org/10.4000/osp.5048>

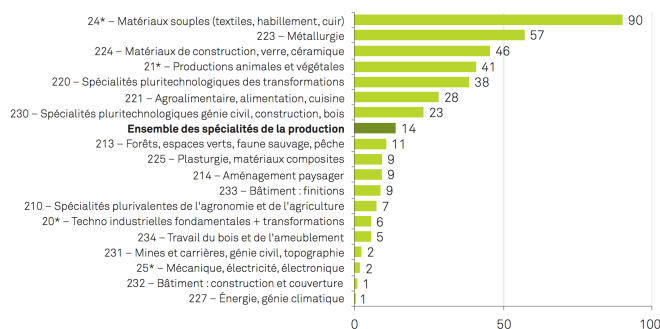
Vergnaud, G. (2011). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans : *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris Cedex 14, France: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.barbi.2011.01.0275>

Annexes

Annexe 1 : Comparaison entre les statistiques des rapports « Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur » du MEN de 2015 et 2020 s'appuyant sur les données de la DEPP de 2013 et 2018.

► La mixité est rarement atteinte dans l'enseignement professionnel : tant dans le domaine de la production...

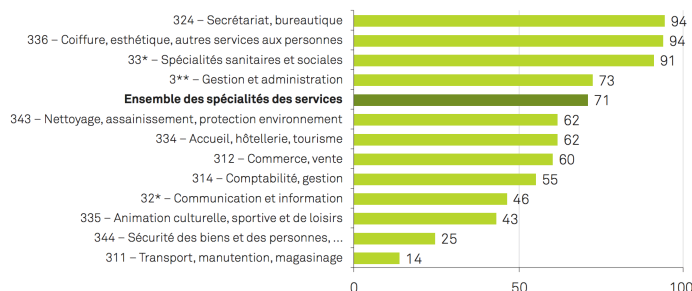
Part des filles dans les spécialités de la production en 2013 (%)



* Regroupements de spécialités.
Lecture : en 2013, 14 % des élèves ou apprentis qui préparent un diplôme dans les spécialités de la production sont des filles.

► ... que dans le domaine des services

Part des filles dans les spécialités des services en 2013 (%)



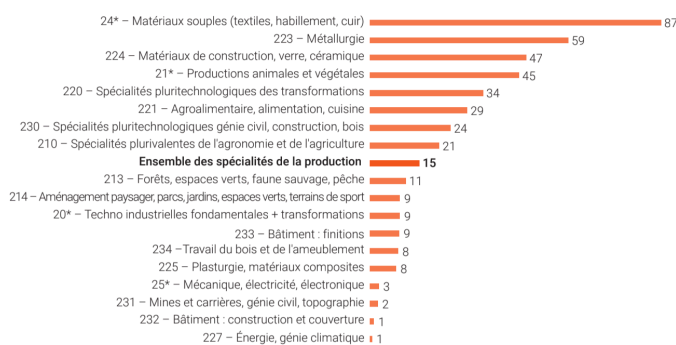
* Regroupements de spécialités.
** Il s'agit du baccalauréat professionnel gestion-administration qui remplace, à partir de la rentrée 2012, les baccalauréats professionnels comptabilité et secrétariat.

Lecture : en 2013, 71 % des élèves ou apprentis qui préparent un diplôme dans les spécialités des services sont des filles.
Champ : France métropolitaine + DOM - Ensemble des établissements scolaires et centres de formation d'apprentis.

b) MEN. 2020

► La mixité est rarement atteinte dans l'enseignement professionnel : tant dans le domaine de la production...

Part des filles dans les spécialités de la production en 2018 (%)



* Regroupements de spécialités.
Lecture : en 2018, 15 % des élèves ou apprentis qui préparent un diplôme dans les spécialités de la production sont des filles.

► ... que dans le domaine des services

Part des filles dans les spécialités des services en 2018 (%)



* Regroupements de spécialités.
** Il s'agit du baccalauréat professionnel gestion-administration qui remplace, à partir de la rentrée 2012, les baccalauréats professionnels comptabilité et secrétariat.

Lecture : en 2018, 65 % des élèves ou apprentis qui préparent un diplôme dans les spécialités des services sont des filles.
Champ : France métropolitaine + DOM - Ensemble des établissements scolaires et centres de formation d'apprentis.
Source : MEN-JMESRI-DEPP.

© DEPP

Annexe 2 : Retranscription de l'entretien avec une professeure d'anglais dans un LP du Bâtiment depuis 2004.

- T'étais-tu déjà posée la question au préalable, même avant de commencer, de ta place en tant que femme dans un établissement scolaire ? T'es-tu rendue compte de certaines représentations intériorisées ?

Avant de commencer, je n'en avais pas spécialement conscience, j'étais simplement guidée par l'envie d'enseigner. Mais j'ai démarré à 25 ans dans un LP tertiaire en banlieue parisienne et très genre, avec une quasi-totalité de garçons. Une fois en poste, on reçoit des choses qui te renvoient à ton genre et à ta jeunesse, et à tout ce que tu peux représenter pour un jeune adolescent. C'est à ce moment-là que je m'en suis rendue compte.

- Est-ce que ton genre a eu une influence sur ta posture d'autorité ? Es-tu plus autoritaire face à certains groupes classes ?

Pour moi, l'autorité n'est pas liée au genre mais à la personnalité. L'autorité est souvent attribuée à l'homme et non à la femme et pourtant je trouve que certains hommes en ont moins que certaines femmes notamment dans mon métier. En LP, la parité et la mixité des enseignants est primordiale : il faut un bel équilibre.

- Une étude (L. Schufft, S. Cartaut, 2016) parle de caractéristiques acquises voire « naturelles » pour les femmes, que d'autres caractérisent comme des stéréotypes sexués, sur les capacités genrées. Les conflits et l'autorité seraient associés aux hommes et l'écoute aux femmes : trouves-tu que cela se ressent : parlerais-tu vraiment d'une meilleure capacité d'écoute et de dialogue ? Comment ne pas basculer dans une relation inadaptée ?

Cela peut être dangereux: enfermer un genre dans un certain type de compétences, n'est pas forcément révélateur de la réalité. Les approches pédagogiques ne pas toujours liées au genre, les lignes se croisent. J'ai vu de la douceur chez de nombreux collègues masculins et un caractère autoritaire chez certaines collègues. Je penche plus pour une question de personnalité qui dépend, bien sûr, de la situation et des circonstances. Le postulat de départ me semble faussé. Dans l'enseignement, les femmes ont autant de légitimité que les hommes, elles ne se posent même pas la question. C'est peut être plus ce que l'on projette sur la femme, parfois on peut mettre le doigt sur des choses qui fragilisent.

- Est-ce que tes choix d'apparences ont été impacté à un moment par les représentations sociales liées au genre ? As-tu mis en place des stratégies pour « déjouer » ces représentations ? Dans cette étude, les chercheurs parlent de neutralisation du corps sexué.

Je ne sais pas si je peux te parler de stratégies véritables mais je peux te parler de mon évolution : jeune, je faisais beaucoup plus attention à la façon dont je m'habillais, sûrement en lien avec la confiance qui me manquait à l'époque. Avant, je n'étais jamais en jupe face aux élèves, j'avais une appréhension de ce que cela pouvait renvoyer; la posture d'autorité était encore en expérimentation. Je préférais des tenues vestimentaires moins féminines, moins sexuées pour me focaliser sur le contenu de mes cours. Aujourd'hui, j'ai confiance en mon autorité et je me le permets. Il faut travailler sur la figure d'autorité : si elle est claire et reconnue, la tenue ne changera pas la donne. Mais en tant que jeune professeure, quand tu as beaucoup de champs à investir, tu sais que l'on peut venir te chercher sur ce champ. J'ai testé le vouvoiement à mes débuts en région parisienne. Mais, chez moi, le tutoiement est plus spontané et crée une distance tout de même dans la manière de faire. L'idée que le vouvoiement renvoie à l'autorité n'est pas toujours véridique.

- Est-ce que ton genre a eu un impact sur tes choix pédagogiques et/ou didactiques, tes pratiques ? As-tu évité certains thèmes ?

Au contraire ! J'aime beaucoup réaliser des séquences sur les stéréotypes de genres afin justement de les déconstruire, de travailler sur les représentations. Il faut les affronter plutôt que les éluder.

- Est-ce que ton estime de toi-même/légitimité ont évolué avec le temps ? Est-ce qu'encore parfois tu ne te sens pas légitime face à des adolescents ? Est-ce lié à ton genre ?

Je me suis toujours sentie légitime, après je me questionne toujours sur mes pratiques car parfois j'admets mes échecs, mes erreurs et mes parts de responsabilité. Je réfléchis beaucoup à mon métier, je suis passionnée et mon genre n'influence en rien ma légitimité, je pense.

- Est-ce que, pour toi, l'âge et le statut (de stagiaire par exemple) peuvent avoir un impact sur les représentations des élèves et donc une influence sur la gestion de classe (notamment au début de la relation pédagogique) ? Un bon nombre d'enseignantes débutantes qualifient le sexe mais aussi la faible différence d'âge comme des « handicaps temporaires potentiels » : es-tu d'accord avec cette affirmation ?

Cela peut être un handicap comme un point sur lequel on peut s'appuyer. A l'inverse, une prof plus âgée peut donner un sentiment d'éloignement. Une jeune prof peut permettre une proximité, les jeunes adolescents ont des projections sur les jeunes profs : il faut simplement faire attention de ne pas tomber dans une relation de séduction inappropriée. Cela devient un handicap quand la prof brouille les pistes et ne met pas forcément les limites. Cela peut être lié à un manque de confiance, d'estime, de sentiment de légitimité. Quand on est plus âgée, on n'est pas de la même génération, on ne vit pas avec la technologie, les réseaux sociaux. La jeunesse peut être un atout si tenté que la posture est claire.

- Est-ce qu'au cours de ta carrière de professeure, tu as été mise en difficulté pour des raisons liées au genre ?

(Réfléchit). Je n'en trouve pas, il ne doit rien y avoir de traumatisant (rires). Mais j'ai déjà trouvé des mots d'amour dans ma trousse, sinon rien de marquant ou perturbant. J'ai eu des tentatives d'élèves pour m'amener sur le terrain de ma féminité quand j'étais jeune. (Hésite). J'ai retrouvé une situation en y repensant : je l'avais oublié... En région parisienne, toute jeune, j'ai eu une classe de garçons avec un élève avec des troubles (justice, cadre, et manifestation des problèmes psy), j'ai appris que c'était un élève qui avait l'habitude de se toucher en cours, et c'est arrivé à d'autres femmes dans mon établissement. Cela m'a montré que certains élèves, face à des femmes, ont des représentations.

- La difficulté de gestion de classe est liée à de nombreux facteurs contextuels (effets d'établissement, de classe, de filière, d'origine sociale, de contexte familial...) : trouves-tu que le genre a une place fondamentale et déterminante dans cette difficulté ?

On sait l'importance du réseau élèves/élèves : la mixité permet le plus souvent une meilleure relation. Quand on voit les 2CD1, peut-être que quelques filles auraient pu changer la donne... Dans la relation prof-élève, le genre induit des choses. Dans mon lycée, il y a des classes avec beaucoup de femmes enseignantes et peu d'hommes — je pense que les élèves ont besoin de référents différents parmi les professeurs mais ça dépend bien sûr des classes, des individus, du contexte.

Annexe 3 : a) Opinion des élèves sur le climat scolaire selon le sexe et le type d'établissement; b) Types de punition selon le sexe. c) Infographie sur les auteurs de 100 incidents graves. Source : Ministère de l'Éducation Nationale. (2016 et 2019). Enquêtes nationales de victimation et de climat scolaire. Notes d'information n°31 et n°19.44 [Rapports]. DEPP.

a)

► 1 Opinion des élèves sur le climat scolaire dans leur lycée (en %)

| Climat scolaire | Lycéens 2015 | Lycéens 2018 | Sexe | | Type d'établissement | | |
|--|--------------|--------------|--------|---------|----------------------|---------------------------------------|------------|
| | | | Filles | Garçons | Professionnel | Enseignement général et technologique | Polyvalent |
| Tout à fait bien ou plutôt bien dans son lycée | 94,4 | 93,9 | 93,0 | 94,9 | 91,0 | 94,8 | 94,3 |
| Ambiance tout à fait bien ou plutôt bien entre les élèves | 89,2 | 88,7 | 85,6 | 92,0 | 81,7 | 91,0 | 89,3 |
| Les relations avec les enseignants sont très bonnes ou bonnes | 88,8 | 83,6 | 85,0 | 82,1 | 78,1 | 85,1 | 84,5 |
| Tout à fait bien ou plutôt bien dans sa classe | 92,4 | 90,9 | 89,0 | 92,8 | 90,1 | 91,2 | 90,9 |
| Les bâtiments (salles de cours, cour, etc.) sont agréables ou plutôt agréables | 78,9 | 72,2 | 72,0 | 72,4 | 68,5 | 74,5 | 71,1 |
| Les relations avec la vie scolaire sont bonnes ou très bonnes | 87,9 | 88,5 | 87,9 | 89,2 | 88,5 | 87,7 | 89,7 |
| Les relations avec les autres adultes sont bonnes ou très bonnes | 90,0 | 94,2 | 94,3 | 94,1 | 95,0 | 94,1 | 94,0 |
| Pas du tout ou pas beaucoup de violence au lycée | 94,5 | 89,6 | 89,6 | 89,6 | 81,8 | 94,1 | 87,8 |
| On apprend tout à fait ou plutôt bien dans le lycée | 89,8 | 87,5 | 89,2 | 85,8 | 84,0 | 89,2 | 87,1 |
| Les punitions données sont très justes ou plutôt justes | 70,1 | 72,0 | 75,2 | 68,7 | 64,8 | 73,8 | 73,6 |
| N'a pas été puni dans l'année | 52,2 | 65,2 | 74,3 | 55,7 | 53,5 | 68,4 | 67,3 |
| Trouve que les notes sont très justes ou plutôt justes | 86,5 | 85,0 | 86,4 | 83,6 | 86,8 | 83,4 | 86,2 |
| Tout à fait ou plutôt en sécurité dans le lycée | 94,9 | 92,2 | 91,3 | 93,2 | 87,8 | 94,7 | 91,1 |
| Jamais d'absence due à la violence | 96,7 | 95,4 | 94,4 | 96,5 | 92,7 | 96,6 | 95,4 |
| Ne s'est jamais absenté sans y être autorisé ¹ | 58,4 | 55,9 | 58,9 | 52,6 | 51,0 | 58,8 | 54,6 |
| Tout à fait ou plutôt en sécurité dans le quartier autour du lycée | 82,6 | 77,2 | 73,5 | 81,1 | 73,1 | 79,9 | 75,6 |
| En sécurité dans les transports scolaires | 84,1 | 82,5 | 76,8 | 88,5 | 78,5 | 82,8 | 84,3 |
| Avoir plutôt beaucoup ou beaucoup d'amis dans l'établissement | 87,7 | 85,8 | 89,6 | 82,8 | 89,2 | 89,2 | 88,2 |
| Il n'y a pas du tout ou pas beaucoup d'agressivité entre les élèves et les professeurs | 87,1 | 87,1 | 87,1 | 87,1 | 79,0 | 90,3 | 87,1 |
| Il n'y a pas du tout ou pas beaucoup d'agressivité entre les élèves | 79,4 | 76,1 | 82,8 | 68,5 | 68,5 | 84,7 | 78,1 |
| Les punitions données sont plutôt sévères ou très sévères | 48,7 | 49,6 | 47,8 | 46,2 | 46,2 | 48,9 | 49,9 |
| Les notes données sont sévères ou très sévères | 46,6 | 46,5 | 46,8 | 45,3 | 45,3 | 45,4 | 49,0 |

Lecture : 93,9 % des lycéens interrogés en 2018 déclarent se sentir bien ou plutôt bien dans leur lycée.
 1. Cette modalité ne correspond pas à la définition officielle de l'absentéisme (quatre demi-journées d'absence sans motif un mois donné).
 Champ : lycéens de France (France métropolitaine + DOM) + lycéens de France 2015 (France métropolitaine + DOM).
 Source : MENJ-DEPP; Enquête nationale de climat scolaire et de victimation auprès des lycéens 2018, 2015.

Réf. : Note d'information, n° 18.33. © DEPP

b)

6 – Type de punition selon le sexe (en %)

| Type de punitions | Ensemble | Filles | Garçons |
|---|-------------|-------------|-------------|
| Non concerné | 52,4 | 61,0 | 43,0 |
| Concerné | 47,6 | 39,0 | 57,0 |
| Un devoir supplémentaire | 16,9 | 13,3 | 20,5 |
| Une retenue | 29,0 | 22,4 | 35,6 |
| Un mot aux parents | 18,7 | 14,7 | 22,7 |
| Vous avez eu des lignes, de la copie | 7,7 | 6,5 | 9,0 |
| Un devoir collectif | 5,5 | 4,7 | 6,3 |
| Une exclusion de cours | 18,9 | 13,1 | 24,7 |
| Une exclusion temporaire de l'établissement | 3,8 | 1,8 | 5,9 |
| Un avertissement | 10,8 | 7,4 | 14,3 |
| Un autre type de punition | 5,5 | 3,3 | 7,7 |

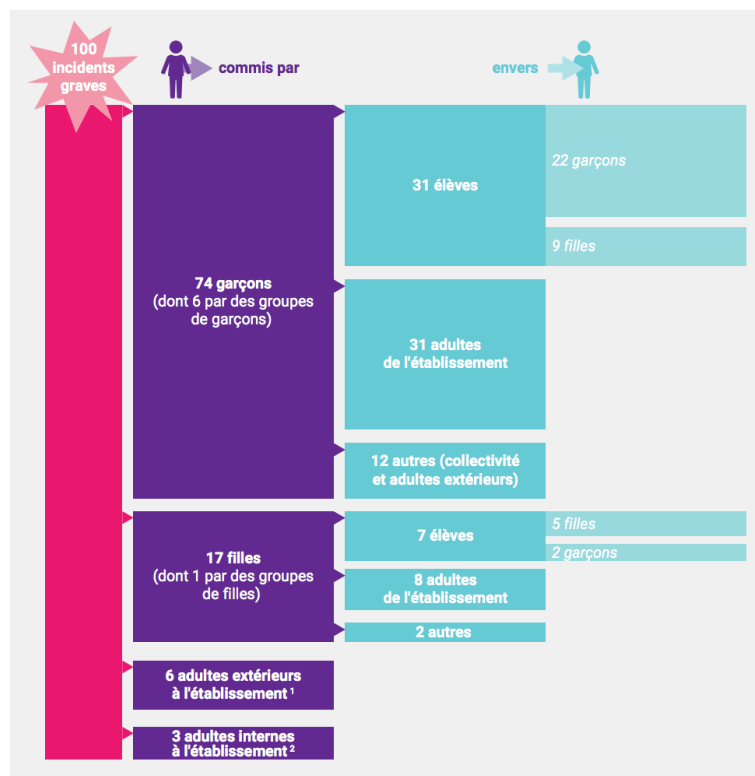
Lecture : 18,7 % des lycéens ont déclaré avoir eu un mot destiné aux parents dans leur carnet de liaison.

Champ : élèves de lycées publics et privés sous contrat, France métropolitaine + DOM.

Source : MENESR-DEPP, Enquête nationale de climat scolaire et de victimation auprès des lycéens 2015.

c)

► 4 Les auteurs de 100 incidents graves



1. Comprend les actes commis par la famille d'élève et autres personnes extérieures à l'établissement.

2. Comprend le personnel enseignant et non enseignant de l'établissement.

Lecture : pour 100 incidents déclarés par les chefs d'établissement du second degré, 74 sont commis par des garçons (dont 6 par un groupe de garçons), 17 par des filles, 6 par des adultes extérieurs à l'établissement et 3 par des adultes internes à l'établissement.

Champ : France métropolitaine + DOM, établissements publics et privés sous contrat du second degré.

Source : MENJ-DEPP, enquête SIVIS 2018-2019.

Réf. : Note d'information, n° 19.44. © DEPP

Annexe 4 : L'origine sociale des élèves en % du second degré Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, de MENJ-MESRI-DEPP. (2019).

RERS 4.3 L'origine sociale des élèves du second degré

[2] Les élèves du second degré selon l'origine sociale regroupée à la rentrée 2018, en % (1)

| | Public | | | | | Privé | | | | |
|---|----------------|-------------|-------------|-------------|--------------|----------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| | Très favorisée | Favorisée | Moyenne | Défavorisée | Total | Très favorisée | Favorisée | Moyenne | Défavorisée | Total |
| 6 ^e à 3 ^e | 20,3 | 12,4 | 27,2 | 40,0 | 100,0 | 38,9 | 15,3 | 28,4 | 17,5 | 100,0 |
| ULIS en collège, DIMA, dispositifs relais | 6,7 | 7,4 | 22,8 | 63,0 | 100,0 | 22,1 | 14,6 | 29,8 | 33,5 | 100,0 |
| Segpa | 2,2 | 4,9 | 20,3 | 72,6 | 100,0 | 8,5 | 11,0 | 33,3 | 47,1 | 100,0 |
| Total formations en collège | 19,6 | 12,1 | 27,0 | 41,2 | 100,0 | 38,6 | 15,3 | 28,4 | 17,7 | 100,0 |
| Seconde générale et technologique | 27,8 | 14,3 | 27,2 | 30,7 | 100,0 | 48,4 | 15,1 | 25,0 | 11,6 | 100,0 |
| Première et terminale générales | 33,6 | 14,9 | 26,0 | 25,4 | 100,0 | 52,5 | 14,2 | 23,4 | 9,8 | 100,0 |
| Première et terminale technologiques | 16,5 | 14,0 | 29,6 | 40,0 | 100,0 | 32,5 | 17,3 | 31,1 | 19,1 | 100,0 |
| ULIS en lycée général et technologique | 20,9 | 9,7 | 26,9 | 42,5 | 100,0 | 21,9 | 10,9 | 40,6 | 26,6 | 100,0 |
| Total formations GT en lycée | 28,3 | 14,5 | 27,1 | 30,0 | 100,0 | 48,2 | 15,0 | 25,1 | 11,8 | 100,0 |
| CAP | 4,1 | 6,7 | 22,1 | 67,1 | 100,0 | 10,3 | 14,0 | 32,1 | 43,5 | 100,0 |
| Bac pro, BMA | 7,2 | 10,0 | 27,4 | 55,4 | 100,0 | 17,0 | 16,1 | 34,2 | 32,7 | 100,0 |
| ULIS en lycée professionnel | 7,1 | 7,9 | 23,4 | 61,5 | 100,0 | 18,3 | 11,4 | 29,5 | 40,8 | 100,0 |
| Autres niveaux IV et V | 9,6 | 10,8 | 27,8 | 51,8 | 100,0 | 10,9 | 12,2 | 26,3 | 50,6 | 100,0 |
| Total formations professionnelles en lycée | 6,8 | 9,5 | 26,5 | 57,2 | 100,0 | 16,1 | 15,7 | 33,8 | 34,4 | 100,0 |
| Ensemble | 20,7 | 12,5 | 27,0 | 39,8 | 100,0 | 39,1 | 15,2 | 28,0 | 17,7 | 100,0 |

► **Champ : France métropolitaine + DOM, MENJ.**

© DEPP

1. Voir les regroupements dans la rubrique « Glossaire » à « origine sociale regroupée ».

Lecture : 40 % des élèves de 6^e à la 3^e scolarisés dans le secteur public sont issus d'une catégorie sociale défavorisée.

Population concernée : établissements publics et privés dépendant du ministère en charge de l'éducation nationale (EREA compris).

Source : MENJ-MESRI-DEPP / Système d'information Scolarité et enquête n° 16 auprès des établissements privés hors contrat.

RERS 4.3 L'origine sociale des élèves du second degré

[1] Les élèves du second degré selon l'origine sociale à la rentrée 2018, en %

| | Agriculteurs | Artisans, commerçants, chefs d'entreprise | Prof. libérales, cadres (1) | Enseignants (2) | Professions Intermédiaires (3) | Employés | Ouvriers | Retraités | Inactifs | Total | Effectifs d'élèves (4) |
|---|--------------|---|-----------------------------|-----------------|--------------------------------|-------------|-------------|------------|-------------|--------------|------------------------|
| 6 ^e à 3 ^e | 1,6 | 10,4 | 19,1 | 3,3 | 12,8 | 17,4 | 24,9 | 1,1 | 9,5 | 100,0 | 3 252 199 |
| ULIS en collège, DIMA, dispositifs relais | 1,1 | 6,7 | 6,5 | 1,1 | 7,9 | 16,2 | 34,0 | 1,8 | 24,8 | 100,0 | 37 345 |
| Segpa | 1,0 | 5,9 | 1,9 | 0,2 | 5,2 | 14,1 | 40,4 | 1,5 | 29,7 | 100,0 | 84 865 |
| Total formations en collège | 1,6 | 10,2 | 18,5 | 3,2 | 12,6 | 17,3 | 25,3 | 1,1 | 10,1 | 100,0 | 3 374 409 |
| Seconde générale et technologique | 1,5 | 10,9 | 25,0 | 4,5 | 14,0 | 16,8 | 19,5 | 1,6 | 6,2 | 100,0 | 557 416 |
| Première et terminale générales | 1,6 | 10,9 | 29,3 | 5,4 | 14,1 | 15,7 | 16,3 | 1,9 | 4,7 | 100,0 | 766 981 |
| Première et terminale technologiques | 1,3 | 11,2 | 14,8 | 2,1 | 14,1 | 19,1 | 26,8 | 2,2 | 8,3 | 100,0 | 297 154 |
| ULIS en lycée général et technologique | 2,5 | 12,1 | 15,2 | 3,5 | 9,6 | 19,2 | 19,2 | 2,5 | 16,2 | 100,0 | 207 |
| Total formations GT en lycée | 1,5 | 10,9 | 25,2 | 4,5 | 14,1 | 16,7 | 19,3 | 1,9 | 5,9 | 100,0 | 1 621 758 |
| CAP | 0,7 | 6,6 | 3,9 | 0,6 | 7,8 | 16,7 | 35,5 | 2,2 | 25,9 | 100,0 | 110 651 |
| Bac pro, BMA | 1,1 | 9,4 | 7,0 | 0,9 | 10,9 | 19,3 | 34,9 | 2,3 | 14,3 | 100,0 | 525 745 |
| ULIS en lycée professionnel | 1,1 | 6,7 | 6,8 | 1,7 | 8,2 | 17,4 | 34,2 | 2,9 | 20,9 | 100,0 | 4 965 |
| Autres niveaux IV et V | 1,5 | 7,6 | 7,5 | 1,4 | 10,6 | 18,7 | 26,7 | 2,7 | 23,2 | 100,0 | 7 490 |
| Total formations professionnelles en lycée | 1,0 | 8,9 | 6,5 | 0,9 | 10,4 | 18,9 | 34,9 | 2,3 | 16,2 | 100,0 | 648 851 |
| Ensemble | 1,5 | 10,3 | 19,2 | 3,3 | 12,8 | 17,3 | 24,6 | 1,4 | 9,6 | 100,0 | 5 645 018 |

► **Champ : France métropolitaine + DOM, Public + Privé, MENJ.**

© DEPP

1. Professeurs non compris.

2. Enseignants : professeurs, instituteurs et professeurs des écoles.

3. Instituteurs et professeurs des écoles non compris.

4. Y compris les élèves dont l'origine sociale est non renseignée (3,5 % des effectifs).

Population concernée : établissements publics et privés dépendant du ministère en charge de l'éducation nationale (EREA compris).

Source : MENJ-MESRI-DEPP / Système d'information Scolarité et enquête n° 16 auprès des établissements privés hors contrat.

Annexe 5 : Tableau descriptif - recueil de données audios et/ou vidéos.

Ici, seules les principales traces de l'activité enseignante lors de la séance sont explicitées afin de faciliter l'EAC par la suite.

| Enseignant | Séance | Observations | | | |
|---------------|--|--|---|---|---|
| | | Savoirs, gestes didactiques et pédagogiques (cf. Bucheton) | Déplacements, actions physiques | Verbal | Non-verbal |
| Enseignante 1 | <p>Classe de Terminale CAP MIT</p> <p>Séance de 50' (5 min de retard : classe à l'autre bout du bâtiment en enseignement pro plomberie)</p> <p>3 absents : classe de 10 élèves (15 au total)</p> <p>Enregistrement audio</p> <p>1 élève allophone pakistanais pour qui l'anglais est une ressource</p> <p>1 élève dyslexique</p> | <p>1. Entrée dans la langue cible</p> <p>2. Savoir-vivre, savoir-apprendre ensemble - compétences transversales (Atmosphère de Bucheton)</p> <p>3. et 4. Rituel du « teacher's assistant » (tissage)</p> <p>5. Rappel des objectifs de séance et de la tâche finale (tissage) : préparer un voyage en Irlande à Dublin</p> <p>6. Mise au travail individuelle pendant 25 minutes sur un travail d'écriture : PE sur le pays qu'ils rêvent de visiter (aide : dictionnaire + fiche méthode). (Étayage)</p> <p>7. Récupération du travail individuel par un élève volontaire. Sollicitation (pilotage des tâches)</p> <p>8. Compréhension de l'oral : vidéo sur la Saint-Patrick (savoirs culturels) (étayage en vue de la TF) + compétences TICES des élèves</p> <p>9. Travail en îlots sur la vidéo - réussir à retranscrire en Français ce qui a été compris en vue du CCF (médiation, interaction et coopération orales) (pilotage des tâches + atmosphère : savoir apprendre et vivre ensemble)</p> <p>10. Rappel du respect de prise de parole en groupe et de l'écoute (atmosphère : climat propice aux apprentissages)</p> <p>11. Rituel de clôture : un élève explique à l'oral (médiation : aide par les pairs → étayage et atmosphère); rappel des objectifs et de l'évaluation qu'ils doivent noter (+elyco) Attente du silence (savoir-vivre → atmosphère et pilotage des tâches) Faire du lien avec l'élève isolé (atmosphère)</p> | <p>1. Accueil à l'extérieur</p> <p>2. Entrée collective dans la classe, salutations</p> <p>3. Enseignante face aux élèves : un par table</p> <p>4. Déplacement vers le fond de la salle à côté d'un élève isolé, puis s'approche de l'élève en question</p> <p>5. Retour au format de classe traditionnel, face au groupe. Projection au tableau par un élève volontaire. Fond de la classe</p> <p>6. Circulation dans la classe, aide individuelle. L'élève isolé reste isolé et commence à dormir. Bavardages. Annonce du temps restant oralement (2 reprises). Confisque un téléphone.</p> <p>7. Au fond. Puis Enseignante 1 se rapproche de l'élève réfractaire</p> <p>8. Diffusion d'une vidéo, déplacement vers le fond de la classe et avec un élève au tableau (gère la vidéo) : élève volontaire</p> <p>9. Travail en îlots pendant 10 minutes sur la vidéo visionnée : groupes faits automatiquement par ordinateur. Bavardages Circulation dans la classe</p> <p>10. Mise en commun. Groupe au tableau → professeure au fond. Un élève interrogé par groupe. Bavardages. Enseignante assise au niveau des élèves qui bavardaient.</p> <p>11. Au fond. Rappel par un élève choisi (élève réfractaire). Puis rangement des affaires. Déplacement de e.1 vers la porte fermée avec le gel : attend que tous soient silencieux pour sortir (2-3 min). Puis se positionne à l'extérieur dans le couloir et dit au revoir en anglais. Parle 1 min à l'entrée avec l'élève isolé.</p> | <p>2. Salutations puis rappel verbal au cadre (« pas de bonnet », « écouteurs », « capuche »)</p> <p>3. Passage en anglais : salutation puis installation « Take your copybook and your pencil-case »</p> <p>4. « I need a teacher's assistant »; chuchote à l'élève du fond (après l'heure → lui a dit « tu es fatigué, allez sors au moins tes affaires s'il te plaît, je reviens te voir tout à l'heure »)</p> <p>5. N'interroge pas un élève, attend. Puis interroge un second, recours à l'humour : « Oh, S. We are happy to listen to you » et encouragements « go ahead »</p> <p>6. Encouragements en anglais à 4 reprises. Répète l'importance de ne pas utiliser le téléphone 2 fois. Temps : « 10 minutes »...</p> <p>7. « Tu me le rends mercredi sinon c'est 0 »</p> <p>8. « Shht » x2</p> <p>9. « No negotiation, I didn't choose » : E.1 dit que c'est l'ordinateur qui décide. Dans les groupes, donne des conseils, montre le dictionnaire. (étayage)</p> <p>10. Très peu d'intervention de la part de E.1 sauf quand un élève coupe la parole. Rappel en français du respect de l'écoute</p> <p>11. « Come on V., you can do it » : encouragement pour l'élève réfractaire qui s'exécute. Passage au français pour le travail : injonction « il faut noter », vérifie que tous notent. Sortie : « I'm waiting », recours à l'humour (« je sais pas vous mais moi je ne suis pas pressée »). Dit au revoir à chaque élève en disant le prénom de chacun. A l'élève isolé : « Comment te sens-tu aujourd'hui? Ta soeur va mieux? », « bon courage ».</p> | <p>1. Regard attentif, posture relaxée</p> <p>2. Regard qui balaye le groupe, posture très droite et bras croisés, voix enjouée</p> <p>3. Voix douce et assez basse. Posture relaxée, bras le long du corps</p> <p>4. Ton directif pour le TA puis chuchotement, posture rassurante avec le corps baissé, mais pas trop proche de la zone de confort de l'élève, regard peu insistant sur l'élève, derrière lui (pas en face)</p> <p>5. Voix calme. Posture adossée au bureau, relaxée. Attend en silence. Ton joyeux lorsque le second élève s'exprime.</p> <p>6. Circulation avec le regard alerte, balaye la classe constamment. Jamais 100% vers un élève, toujours tournée légèrement vers le groupe classe</p> <p>7. Ton strict mais bas car injonction individuelle (pas pour le groupe → s'est rapprochée)</p> <p>8. Onomatopées pour le silence très brèves</p> <p>9. Sur le ton de l'humour, épaules qui se lèvent. Puis en îlots, posture relaxée, ton assez bas, débit lent pour la compréhension de l'anglais par tout le groupe</p> <p>10. Silence, regard qui balaye la classe. Sauf une intervention: ton et posture stricts</p> <p>11. Voix douce et encourageante, posture avenante. Puis pour le rappel de prise de notes : voix forte et injonctive. Sortie : ton ironique, puis voix douce et positive pour dire au revoir. Enfin, pour l'élève isolé : voix rassurante, maternelle, mais toujours à une distance assez importante de l'élève.</p> |

| Enseignant | Séance | Observations | | | |
|--------------|--|--|---|---|---|
| | | Savoirs, gestes didactiques et pédagogiques (cf. Bucheton) | Déplacements, actions physiques | Verbal | Non-verbal |
| Enseignant 2 | <p>Classe de 1ère Bac Pro ORGO</p> <p>Séance de 1h55'</p> <p>Séquence d'Oeuvre intégrale sur <i>La plus précieuse des marchandises</i> - <i>Un conte</i> de Jean-Claude Grumberg</p> <p>Retour de stage depuis 1 semaine</p> <p>1 absent (classe de 12) + 3 retards</p> <p>Enregistrement vidéo</p> <p>Pas d'allophones</p> <p>Pas d'élève dyslexique identifié (mais un élève l'est certainement selon l'enseignante 2)</p> | <p>1. Entrée libre (autonomie, pilotage des tâches)</p> <p>2. Prise de température de la classe (inférences ?); demande comment se sont passés les stages (faire du lien; atmosphère)</p> <p>3. Rappel de ce qui a été vu avant le stage et non terminé (tissage) → carte heuristique à compléter avec le cahier (étayage)</p> <p>4. Remplissage de la CH. (fixation des savoirs + tissage) Gestion du temps (pilotage)</p> <p>5. Correction collective (savoir-être, écoute active et prise de notes)</p> <p>6. Lecture par les élèves sur 15 pages (compétences de lecture oralisée; encourage et dégage du temps en cours pour la lecture - plus sur le temps personnelle)</p> <p>7. Lecture offerte sur 4 pages (un élève n'a pas lu → dys ?)</p> <p>8. Distribution d'un extrait de ce qui a été lu, certains termes, figures de style sont surlignés; questions de guidage sur le côté → forme de lecture analytique. Demande d'analyse du texte et d'interprétation (étayage → différenciation ?) travail en binôme (médiation, coopération : atmosphère)</p> <p>9. Atelier d'écriture longue individuelle : <i>écrire à la manière</i> du père de la famille. Etayage : livre + extrait comme base de travail</p> <p>10. Rappel travail noté qui se poursuivra en classe</p> | <p>1. Dans la salle, à ranger les affaires (intercours); élèves arrivent par petits groupes dans la classe</p> <p>2. Face à la classe</p> <p>3. Déplacement au fond; distribution par un élève choisi devant</p> <p>4. Circulation dans la classe</p> <p>5. Face aux élèves</p> <p>6. Au fond de la classe</p> <p>7. Face au groupe pour lire</p> <p>8. Circule et s'arrête longuement dans les groupes de 2</p> <p>9. Reste à son poste puis se lève rapidement pour aller voir un élève qui lève la main et finit par circuler dans les rangs sans véritablement s'arrêter</p> <p>10. Bavardages. Elèves qui commencent à ranger leurs affaires. Elle mime le fait de sortir carnet et crayon. Puis se place vers la porte.</p> | <p>1. Salutations</p> <p>2. « Et vos stages alors ? »</p> <p>Rappel de la séance précédente : « vous vous rappelez »...</p> <p>3. « Je suis pas une tortionnaire non plus, vous aurez une carte mentale et votre cahier »</p> <p>4. « Allez en 5 petites minutes c'est fait »</p> <p>5. « On va voir ce dont vous vous rappelez »</p> <p>interroge un élève au fond. « C'est pas trop mal »</p> <p>6. « comme la dernière fois, on s'était arrêtés au 3e chapitre » « lecture du 4e allez c'est parti, Y. Tu commences, M. Tu prends la suite et ainsi de suite... ».</p> <p>7. « Je vous remercie » et commence à lire</p> <p>8. « Ah oui il est déjà 10h45 »</p> <p>9. « Je vais vous lancer sur l'écriture, c'est pas grave »</p> <p>« on va faire comme ça »</p> <p>10. « On m'écoute messieurs s'il vous plaît »</p> | <p>1. Posture détendue, regard qui circule tranquillement</p> <p>2. Voix posée, avec de l'entrain (s'intéresse aux élèves)</p> <p>3. Sourire et ton de l'humour</p> <p>4. Posture et regard alerte</p> <p>5. Air décidé, avec entrain, gestuelle importante (bras)</p> <p>6. Beaucoup d'humour, ton très enjoué</p> <p>7. Voix un ton au dessus; Gestuelle théâtralisée</p> <p>8. Plus directive pour le travail sur l'extrait, posture sérieuse, ancrée dans le sol, ton plus ferme mais aussi un peu de précipitation dans la voix (prise par le temps ?)</p> <p>9. Voix radoucie, rassurante (pour qui ?)</p> <p>10. Regard appuyé, gestuelle pour ressortir les affaires. Voix plus forte, appuie sur les verbes d'action → se veut rassurante mais aussi ferme</p> |

Annexe 6 : Tableaux descriptifs des deux entretiens d'autoconfrontation.

| | Questions de la chercheuse | Commentaires de l'enseignante |
|----------|---|--|
| EAC 1 | <p>1. <i>Commentaires formulés directement</i></p> <p>2. Là, qu'est-ce qui se passe pour toi ?</p> <p>3. Tu fais toujours comme ça ?</p> <p>4. A quoi tu prêtes attention à ce moment là ?</p> <p>5. <i>Commentaires formulés directement</i></p> <p>6. Quelle est ton intention quand tu leur rappelles le temps ?</p> <p>7. Tu fais toujours comme ça ?</p> <p>8. <i>Commentaires formulés directement</i></p> <p>9. Là, qu'est-ce qui se passe pour toi ?</p> <p>10. <i>Commentaires formulés directement</i></p> <p>Comment tu conçois le rôle de l'élève ? Et ton rôle à toi ?</p> | <p>1. « Là je les accueille à l'entrée en anglais, je pense que c'est primordial d'être dans le bain linguistique directement pour qu'après pendant le cours on arrive à les mobiliser. »</p> <p>2. "Hésite. Je ne sais pas je les trouvais agités donc je voulais qu'ils rentrent d'une traite dans la classe tous ensemble »</p> <p>3.« Oui.. le TA je l'ai instauré depuis l'année dernière avec les MIT. Je pense que c'est un bon moyen de les faire parler 100% anglais pendant 5 min. »</p> <p>4.« Ah oui. J'ai I.B. qui, à ce moment là, est complètement ailleurs. Je sais qu'il a des soucis familiaux en ce moment. Ses parents étaient convoqués la semaine dernière, je ne sais ce que ça a donné. Mais je sais qu'il a tendance à être violent verbalement, un peu physiquement aussi et à s'opposer aux adultes. Avec J-P (collègue masculin) , ça ne passe pas du tout. Avec moi, ça va, il aime pas trop mal l'anglais. Mais je fais attention à bien respecter son espace vital. Je sais qu'il n'aime pas quand on le regarde et qu'on l'a en face de nous».</p> <p>5. « Alors là c'est un peu cocasse et en même temps j'étais ravie. Mais B.A. c'est un élève qui est arrivé courant de l'année dernière et ça a été très compliqué. C'est toujours compliqué dans ces moments là pour le groupe, l'équilibre surtout quand le jeune a subi l'orientation. Depuis, il a décidé qu'il n'avait plus envie de travailler, je ne le vois presque plus en cours. Et là, il lève la main et puis pour dire quelque chose de pertinent en plus. C'est un élève qui a de grandes capacités, mais je sais qu'il faut attendre qu'il vienne vers moi ».</p> <p>6. "Ce sont des terminales, ils ont leurs CCF à la fin de l'année et la gestion de leur temps va être primordiale. Je sais qu'en plus quand je mets un temps, cette classe aime bien, souvent ça les stimule un peu même si c'est minime. Et puis leurs téléphones... Je ne sais pas ton avis sur les téléphones mais en anglais je trouve que son utilisation est monstrueuse : les élèves ne savent plus construire de phrases, ou surtout se persuadent que Google saura mieux qu'eux. »</p> <p>7.« A partir du moment où l'élève refuse, franchement oui. Ils sont quasiment tous majeurs dans cette classe et puis, en CAP, on cherche l'autonomie avant tout donc j'essaie de les responsabiliser au maximum en leur rappelant le cadre. Surtout dans cette classe avec ce qu'il s'est passé (déviations graves d'une partie de la classe) »</p> <p>8. « Le numérique c'est important. Si on veut qu'ils s'améliorent, je pense que c'est ces micro-tâches qui fonctionnent bien ».</p> <p>9. « C'est une classe qu'il faut canaliser, ce sont des jeunes avec des revendications multiples. Laisser choisir la machine c'est ma manière à moi de m'économiser et certainement de me protéger aussi."</p> <p>10. « J'ai mon fameux petit ton sarcastique » « Là tu vois j'aurais dû peut-être faire un rappel plus global. Parce que le savoir-vivre, entre eux, c'est pas ça » « Je ressens beaucoup de frustration, ça m'énerve aussi parfois. Mais en tout cas, peu importe comment je me sens moi dans la situation, on transige pas avec le respect, je le fais avec mes enfants, c'est pareil. C'est vrai que pour certains je suis un peu comme leur maman, mais c'est bien aussi, ils sont toujours dans la violence, dans des retranchements, des provocations.».</p> <p>11. « Je pense qu'on a tous les deux un rôle à jouer faut que ça soit équilibré entre les deux, parfois c'est vrai que dans ce genre de classe ça peut être épuisant. Je me revois à la fin de ce cours, j'étais contente finalement des petites victoires de l'heure. Je pense qu'il faut beaucoup d'humour et de patience avec nos jeunes, ils en ont besoin. Mais il ne faut pas se perdre en route, il y a deux ans, j'ai un élève qui s'est suicidé. Je l'ai extrêmement mal vécu, j'ai culpabilisé. Je pense qu'on vit un lien fort mais qu'il faut savoir nos limites ».</p> |

| | Questions de la chercheuse | Commentaires de l'enseignante |
|-------|---|--|
| EAC 2 | <p>1. <i>Qu'est-ce que tu fais là ?</i></p> <p>2. Là, qu'est-ce qui se passe pour toi ?</p> <p>3. Quelle est ton intention ici ?</p> <p>4. et 5. <i>Commentaires formulés directement</i></p> <p>6. Que ressens-tu à ce moment-là ?</p> <p>7. Tu fais toujours comme ça ?</p> <p>Entre 8 et 9. Là, qu'est-ce qui se passe pour toi ?</p> <p>10. <i>Commentaires formulés directement.</i></p> | <p>1. "Alors là j'étais en train de préparer et ranger mes affaires je pense. Je sais qu'ils ont cours à l'autre bout, alors j'évite de me presser. Je pense que les élèves apprécient quand je suis calme et je sais qu'au bout de nos deux heures de cours parfois ça commence à être difficile alors je m'auto-régule. »</p> <p>2. « C'est le moment tant redouté des retours de stage. Parfois ça a du bon et puis parfois comme ici, finalement tu te retrouves avec des élèves qui n'ont qu'une envie c'est de retourner en stage. Alors je sais qu'il va falloir qu'on reprenne doucement. Alors même si on a une matinée chargée, j'essaye de créer du lien pour qu'après ils soient plus motivés ou au moins qu'ils n'aient pas l'impression que je suis une 'gâcheuse' de fête <i>*rires*</i> »</p> <p>3.« Je sais qu'au niveau de la progression on n'est pas 'tip-top', une oeuvre intégrale déjà étudiée en partie en plein retour du stage, mais bon j'ai senti un engouement avant le stage et je souhaite qu'ils accrochent à nouveau. Donc je leur donne un maximum de billes pour y arriver »</p> <p>4. et 5.« J'ai l'air super détendue, je fais de l'humour. C'est bizarre de se voir, je trouve qu'on ne se rend pas bien compte de ce que l'on met en place". "Là par exemple, je vois que mes élèves sont en train de s'endormir donc je prends ma casquette de prof enjouée et je les amène avec moi, enfin j'essaye de les motiver. »</p> <p>6. « Alors là c'est assez rare pour être souligné, les élèves lisent et sont sérieux. Je ne sais pas si la caméra ne les a pas perturbé ou motivé à être concentrés mais en tout cas c'était un grand moment. Je te l'avais pas dit mais A.L. a un bec de lièvre et des difficultés d'élocution et le fait qu'il est accepté de lire c'est un réel signe d'implication et de volonté de sa part. »</p> <p>7. " J'ai remarqué que les élèves apprécient énormément les lectures offertes, alors je me fais plaisir et je leur fais plaisir. Je pense qu'il faut réussir à se faire plaisir dans ce métier sinon on s'ennuie"</p> <p>Entre 8 et 9. « Là c'est une mauvaise gestion du temps. Donc, je presse les élèves puis finalement je me rends compte que les compétences qu'ils développent sur l'instant sont intéressantes. Je change d'avis et je m'adapte. Je pense que c'est ce que je fais le plus : m'adapter. Pour te dire, avant je faisais des préparations millimétrées mais c'était anxiogène et je me rends compte que moins j'ai réfléchi aux modalités et à la gestion du temps et mieux je m'en sors. Alors je dis pas que ça marche pour tout le monde mais moi je sais que pour faire ce que j'appelle un 'bon cours' je dois surtout être disponible à 100% pour mes élèves et construire les apprentissages avec eux. »</p> <p>10. " Le travail pour certains c'est conceptuel. Alors peu importe si on finit en retard, je veux qu'ils aient bien compris les attentes ».</p> |

4^{ème} de couverture

Mots clés : genre; autorité éducative; lycée professionnel; didactique professionnelle; schèmes

Keywords : gender; educational authority; vocational high-school; occupational didactics; schemes

Résumé : L'autorité éducative s'érode selon Prairat (2014). En lycée professionnel, les classes genrées sont une réalité. Or, les garçons sont les principaux contestataires de l'autorité des enseignants et ceux ayant le plus de difficultés à se conformer aux attentes du système éducatif. En tant qu'enseignante débutante, nous nous sommes demandée comment les enseignantes femmes arrivaient à incarner une figure d'autorité pour leurs élèves. Pour ce faire, nous mobilisons le cadre théorique de la didactique professionnelle (Piaget, Vergnaud, 2011) afin d'analyser l'activité réelle de deux professeures expérimentées dans des classes exclusivement masculines dans le but de comprendre comment ces femmes parviennent à poser leur autorité dans des classes masculines non-mixtes. La méthodologie de l'entretien d'autoconfrontation permet de conceptualiser la posture d'autorité des enseignantes expérimentées dans cette classe de situation et d'émettre des hypothèses sur leurs schèmes.

Abstract : Educational authority is eroding according to Prairat (2014). In vocational high-school, gendered classes are a reality. However, boys are the main opponents of the teachers' authority and those who have the hardest times complying with the expectations of the education system. As a junior teacher, we asked ourselves how women teachers were able to embody a figure of authority for their students. To do this, we mobilise the theoretical framework of occupational didactics (Piaget, Vergnaud, 2011) in order to analyse the real activity of two women experienced teachers in male classes in order to understand how they were able to establish their authority in non-mixed male classes. The methodology of the self-confrontation interview allows us to conceptualise the position of authority of experienced teachers in this situation class and to make hypotheses about their schemes.