

# L'expérience relationnelle enseignant·e·s / élèves en bac pro : esquisse d'une approche par les rapports sociaux (sexe, classe, race)

Julie Jarty, maîtresse de conférences en sociologie, Université Toulouse 2, laboratoire CERTOP [jarty@univ-tlse2.fr](mailto:jarty@univ-tlse2.fr)

Prisca Kergoat, maîtresse de conférences en sociologie, Université Toulouse 2, laboratoire CERTOP [prisca.kergoat@univ-tlse2.fr](mailto:prisca.kergoat@univ-tlse2.fr)

## Introduction

Les différentes enquêtes sur les lycées professionnels (LP) font aujourd'hui état de leur disqualification scolaire et sociale (G. Moreau, 2004), d'un ordre scolaire particulièrement dominé (Palheta, 2012) ; processus conduisant à stigmatiser ses élèves, ses enseignant·e·s mais aussi ses diplômés dont le bac professionnel. Il faut dire que les LP concentrent ainsi la frange la plus précarisée des jeunes populaires, appuyant la thèse défendue par Palheta selon laquelle « *une fraction importante des classes populaires est soumise à un processus de reproductivité* » (Palheta, 2012, p. 27)<sup>1</sup>. Parallèlement, l'univers de la formation professionnelle est marqué par la non-mixité des élèves en fonction des spécialités et des métiers préparés (G. Moreau 1995, Kergoat 2014) et ces clivages de genre sont également repérables du côté des enseignant·e·s, dont la ségrégation sexuée en fonction des disciplines enseignées est connue (M.P. Moreau, 2011), tout particulièrement dans les LP où la séparation des lieux de formation et le cloisonnement entre enseignant·e·s des matières professionnelles et générales accentue le phénomène de ségrégation horizontale. Ainsi sur notre terrain, ce n'est pas seulement que « la mixité est inachevée » (Lemarchand, 2007), mais bien plutôt qu'elle est inexistante. Et s'il faut bien admettre que la confrontation des sexes est une expérience sociale importante (Fortino, 2000), de celle-ci, les élèves – et les enseignant·e·s – en sont exclus.

Enfin, cette non-mixité et cette ségrégation de genre se conjugue avec une quasi absence d'élèves « blancs » ou « blanches » (ceci étant d'autant plus vérifiable dans les établissements de la région parisienne). En effet, nous avons découvert des établissements entiers dont l'apparence des élèves (imputée ou supposée) semblait indiquer une origine étrangère, suggérant l'existence de véritables ghettos scolaires<sup>2</sup>.

Comment dans ce contexte se construisent les relations entre enseignant·e·s et élèves ? Dans quelle mesure ces relations sont traversées par la problématique du genre ? Nous chercherons, en croisant le regard d'enseignant·e·s de LP et d'élèves de bac pro, à caractériser la manière dont ils et elles se perçoivent, se pratiquent et cohabitent au sein des établissements.

---

<sup>1</sup> Outre l'importance des pères et mères employé·e·s ou ouvrier·e·s, la situation professionnelle des parents est éloquente : 33% des mères et 30% des pères sont, au moment du recueil, au chômage, au foyer, sont retraitées ou décédées. Notons également que l'origine sociale des élèves n'est pas homogène puisque, et cela n'est pas de moindre importance, 19% appartiennent aux catégories intermédiaires et 16% aux catégories favorisées.

<sup>2</sup> Si les résultats issus du questionnaire montrent que près de 80% des élèves ont la nationalité française, seule 56% des pères et 59% des mères sont nés en France. Par ailleurs, la non prise en compte du lieu de naissance des grands-parents nous ont conduit à sous estimer ce phénomène. Outre nos observations dans les établissements cette sous estimation est étayée par la passation d'un questionnaire au sein d'un établissement, jour où se déroulait la fête du l'aïd. Résultat, de très nombreux absents ce jour-là : environ 50% (66 répondants et environ 68 absents) dont l'absence d'une frange conséquente des élèves de ce lycée, les jeunes musulmans.

## DISPOSITIF D'ENQUÊTE

A cet effet nous nous appuyons sur un rapport de recherche financé par la DEPP : « *Du bien-être au sens de l'expérience des élèves et des enseignant.e.s de LP : Une analyse genrée des conditions de vie, des rapports à la formation et au travail* »<sup>3</sup>. La recherche a été menée sur cinq établissements et sur trois zones géographiques (2 en banlieues parisiennes, 2 dans en région Midi-Pyrénées et 1 en zone rural, Aveyron). La recherche repose sur une méthodologie en trois volets. Le premier volet sur des questionnaires à l'adresse des enseignant.e.s (n= 62) et de l'ensemble des élèves de premières et terminales bac pro (n=963). Le deuxième dresse une « cartographie » de l'ensemble des jeunes de bac pro pour repérer des « typologies ». Le troisième volet repose sur des entretiens compréhensifs menés auprès de 15 enseignant.e.s et de 28 élèves sélectionnées à partir de la typologie préalablement citée et se focalise sur deux domaines de formation : les métiers du bâtiment<sup>4</sup> d'une part et les métiers des services<sup>5</sup> d'autre part.

Les résultats mentionnés dans cet article ne valent évidemment que pour le terrain enquêté : certains éléments qui caractérisent les relations enseignant.e.s - élèves en lycées pro ne se retrouvent pas forcément ailleurs, ou pas exactement sous la même forme. En ce sens le choix des établissements, leurs zones géographiques comme les spécialités enseignées façonnent, pour partie, nos résultats.

Dans l'objectif d'appréhender les processus et les conditions qui configurent tant les relations que le travail sur les relations, il s'agit d'être attentives aux processus de personnalisation (Malrieu, 2003), étant entendu que le procès de socialisation consiste en une interstructuration des sujets et des formes de vies sociales, mais aussi de penser l'imbrication des rapports sociaux (D. Kergoat, 2009) sachant que les relations se construisent au sein d'espaces ségrégués. De ce fait, l'analyse ne peut faire l'impasse sur la façon dont les rapports sociaux (de sexe, de classe, de race) sous-tendent les expériences comme les pratiques des élèves et des enseignant.e.s.

### LA RELATION AUX ENSEIGNANT.E.S : UNE DIMENSION INCONTOURNABLE

Les premiers temps de la formation sont, pour l'ensemble des élèves interrogés, un moment de doute, de craintes, d'interrogations et de remise en question. C'est au cours de cette période de « latence » (relativement longue, souvent toute la première année) que les élèves sont progressivement amenés à prendre place. Ce repositionnement – pouvant prendre la forme d'une adhésion ou d'un retrait- s'appuie sur trois dimensions : l'expérience des stages, l'appropriation de l'établissement comme lieu de vie et, pour ce qui nous intéresse ici, les relations construites avec les enseignant.e.s.

---

<sup>3</sup> Recherche menée par une équipe pluridisciplinaire : Valérie Capdevielle-Mougnibas, Amélie Courtinat-Camps, Julie Jarty, Prisca Kergoat, Philippe Lemistre et Benjamin Saccomano.

<sup>4</sup> BAC PRO AVMS (Aluminium-Verre-Matériaux de Synthèse), Bac pro Technicien en installation des systèmes énergétiques et climatiques ; Bac pro technicien d'études du bâtiment : ORGO (organisation et réalisation du gros oeuvre) ; BAC PRO TEBA (assistant en architecture).

<sup>5</sup> BAC PRO ASSP (Accompagnement, soins et services à la personne) et BAC PRO SPVL (Services de proximité et vie locale).

En effet, la classe de 2<sup>nd</sup>e, parce qu'elle joue une fonction de transition entre les « normes » et « règles » attendues au collège et celles du lycées pro, constitue un enjeu fort du point de vue du travail des enseignant·e·s. Sans être standardisée, cette phase se cale sur une rhétorique partagée d'installation progressive d'une confiance mutuelle entre les protagonistes, sans quoi le travail (d'enseignement pour les un·e·s, d'apprentissage pour les autres) est impossible. Ce travail relationnel sur la restauration de la confiance (en soi-même – ou plus précisément en son potentiel de réussite scolaire et sociale – comme en le corps enseignant) passe par un discours de rupture avec le collège, un travail de « désamorçage » avec les expériences passées. Un des objectifs, sinon le premier, du travail enseignant consiste à créer les conditions de faire cours, part la plus centrale du travail enseignant (Dubet, 2002), et tout particulièrement des enseignant·e·s en LP (Jellab, 2008).

En effet, les lycéen·ne·s pour évoquer leurs relations aux enseignant·e·s, comme le relève également Jellab (2008), opèrent spontanément une comparaison avec celles et ceux du collège (ou de lycées généraux pour les quelques un·e·s qui en sont issus). Au collège, nombreux avaient le sentiment d'être méprisés, ignorés, assignés à une place : celui du mauvais élève. Cet effet de stigmatisation était particulièrement douloureux et difficile à supporter. Elles et ils se décrivent comme peu connus et reconnus :

*« Au lycée professionnel... même, en dehors du lycée j'ai jamais eu un prof qui me passe la main, qui me dit bonjour en me serrant la main quoi. Et ici, j'arrive comme ça : « bonjour », le prof, il me serre la main. Ce n'est pas qu'un lien de prof à élève, il y a autre chose. Je me dis que c'est beaucoup mieux. »*  
(Mehdi, bâtiment, région Midi-Pyrénées.)

En ce sens, la comparaison ne s'effectue pas tant sur les pratiques pédagogiques, ni sur les qualités de pédagogue des enseignant·es mais bien plutôt sur la nature de leur relation. Une analyse des récurrences permet d'établir le profil du « bon prof » : il doit « aider » (273 récurrences), « écouter », « discuter », « parler » (300 récurrences) et gérer les « problèmes » (221 récurrences). L'aide apportée par les enseignant·e·s ne se limite donc pas au cadre scolaire et à la transmission des savoirs. En ce sens, la relation aux enseignant·e·s dépasse les limites de la classe (échanges avec les élèves, rencontre avec la famille), mais aussi de l'établissement (dans le suivi et la recherche des stages par exemple). Elle se déploie largement en dehors du temps scolaire de l'élève ou du temps professionnel de l'enseignant·e (gérer les questions administratives – titre de séjour, carte de transport, fourniture scolaire ; soutien des élèves en grande difficulté) :

*« Melle Ha-fa c'est une jeune fille donc avec des moyens... comme dirai-je avec des problèmes financiers, donc qui a du mal à se rendre en stage car elle ne peut pas payer ses transports, etc. Donc c'est à moi de remplir des tas de formalités, des tas d'exemplaires de documents pour qu'elle puisse être remboursée par le lycée par exemple. Ça c'est moi qui doit le faire. »* (Enseignant matière professionnelle, région parisienne)

La qualité de la relation aux enseignant·e·s contribue à donner du sens à leur expérience en LP et leur ouvre de nouvelles perspectives. Il devient possible d'investir le registre des apprentissages. Si la valorisation de l'enseignement pratique et d'activités nouvelles est souvent posée comme un nouveau départ permettant de mettre à distance la forme scolaire (Jellab, 2008), nos entretiens révèlent une situation plus contrastée. Ils nous conduisent à relativiser le rejet des contenus scolaires et à inverser la dernière proposition : ce n'est pas tant les contenus qui permettent de reconfigurer les relations aux enseignant·e·s

mais bien plutôt les relations aux enseignant·e·s qui permettent de donner sens aux contenus de formation.

La dimension relationnelle apparaît fondamentale. Selon les élèves, plus que les mises en situation en stage, c'est l'élément essentiel à conserver dans leur formation. La position éthique de l'enseignant s'il est capable de reconnaître la valeur de l'adolescent qu'il rencontre constitue le vecteur de la mobilisation scolaire. Cette préoccupation très présente dans le discours de ces lycéens professionnels, souvent mis en évidence dans la littérature (Capdevielle-Mougnibas, 2015) témoigne des enjeux identitaires de la relation à l'autre inhérent au développement de l'adolescent.

Pour autant, il reste relativement peu reconnu et peu valorisé (par la hiérarchie enseignante notamment) de par son invisibilité pour l'extérieur (la relation enseignant·e·s / élèves est davantage pensée et évaluée dans les situations de transmission des savoirs pendant les cours) et de par son décalage avec un ethos professionnel enseignant davantage fondé en France sur l'excellence disciplinaire et la transmission de savoirs (Jarty, 2011). Reste qu'il s'agit, pour les enseignant·e·s, d'un travail tout aussi fondamental qu'éprouvant. Il sous-tend ainsi à la fois de la disponibilité temporelle pour être auprès des élèves en dehors de la situation de classe et un savoir-faire technique pour « *apprivoiser* » des élèves marqués par des relations de méfiance, voire défiance, avec leurs enseignant·e·s de collège. De surcroît, la valorisation des relations avec les enseignant·e·s ne signifie pas que ces dernières soient toujours apaisées comme le démontre le récit des interactions sur les temps de classe.

## **DES TRANSGRESSIONS QUI STRUCTURENT LES EXPERIENCES DES ELEVES COMME DES ENSEIGNANT·E·S**

### ***La question des transgressions : un enjeu central pour les enseignant·e·s***

Dans le discours des enseignant·e·s exerçant dans les lycées professionnels des cités d'habitat social de la banlieue parisienne, les transgressions sont perçues comme l'une des caractéristiques (centrale) du travail relationnel. C'est l'un des aspects structurants – mais aussi épuisant, vecteur d'usure au travail – de la relation enseignant·e·s/élèves. Si l'enseignement auprès de certains publics peut apparaître plus paisible – en particulier l'enseignement auprès des élèves des filières de Bac pro les plus demandées comme celles, ultra féminisée, de la coiffure – il requiert toujours le déploiement d'une énergie importante :

*« Bon je suis à un an de la retraite, j'en peux plus [rires], c'est de plus en plus difficile à canaliser des choses comme ça (...) elles se coupent la parole, elles écoutent pas les autres, il y a tout un boulot que, que je réglais avant en un mois, c'est à dire se dire bonjour, des trucs tout bêtes, se dire bonjour, se dire merci, lever la main pour parler, attendre. Quelques fois en trois mois je n'y arrive pas, c'est ça qui devient de plus en plus difficile. »*

(Enseignant matières générales, Région toulousaine)

Le caractère central accordé aux transgressions n'est pas uniquement dû au comportement des élèves en classe mais aussi au fait que les enseignant·e·s font du comportement de leurs élèves une condition nécessaire à leur insertion sociale et professionnelle. C'est en ce sens, qu'à leurs yeux, leur mission déborde largement du seul cadre de la transmission de savoirs et de savoir-faire. Elle se doit d'intégrer la transmission de dispositions sociales et culturelles, de « savoir-être » perçues comme nécessaires non seulement parce que ces dispositions assureraient l'insertion sociale et professionnelle de leurs élèves mais aussi parce que ces compétences comportementales et relationnelles,

fortement genrées, sont devenues incontournables dans la définition des compétences requises à l'exercice des métiers de service (Kergoat, 2006). Ce sentiment est renforcé par l'idée que le LP est perçu comme la « dernière chance », la seule issue permettant d'éviter des situations marquées par l'exclusion et la stigmatisation. L'importance donnée à la mobilisation de nouveaux comportements est d'autant plus forte :

*« Donc les gamins qu'on a perdus parce que l'échec existe de l'autre côté aussi, on en perd, là on est mal parce qu'ils sont dehors, on n'a pas réussi à les rattraper, donc pour nous c'est difficile parce que c'est, c'est notre mission quand même, c'est là, c'est le cœur des gamins, après le lycée pro il n'y a plus rien, c'est la dernière roue de la charrue, il n'y a plus rien pour eux. Si nous on ne réussit pas c'est qu'on a mal, il y a un truc qu'on a mal géré. »*

(Enseignante de matières générales, Région parisienne)

Ce faisant, les transgressions des filles et des garçons ne sont pas toujours lues de la même manière par les enseignant·e·s, affectant différemment le vécu de la relation enseignant·e·s / élèves.

### ***Le vécu des transgressions sous le sceau du genre***

Si les transgressions des filles sont loin d'être invisibles aux yeux des enseignant·e·s, les transgressions masculines deviennent en effet la pierre angulaire des relations enseignant·e·s / élèves. Décrites comme conflictuelles et difficiles à vivre au quotidien, elles se révèlent plus fréquemment constituer une source importante de mal-être au travail des répercussions fortes dans la vie personnelle des enseignant·e·s : l'estime de soi peut se trouver affecté par des sentiments d'incompétences ou d'inutilité dans le métier.

De la même manière que les enseignant·e·s, les élèves décrivent des situations de « chahut », des « enfantillages » et des « gamineries » : en premier lieu le bavardage, mais aussi l'usage des textos et du téléphone. Certaines lycéennes, parce qu'elles n'ont pas eu le temps ou parce qu'elles ne peuvent le faire chez elles prennent la liberté de se maquiller, d'autres parce qu'ils sont « fatigués » dorment en cours. Cependant, si l'un et l'autre sexe pratiquent les transgressions, le récit des élèves confirme le caractère fortement genré de ces dernières.

Pour les filles, la difficulté du travail enseignant prend racine dans le fait que « ce sont des classes de filles », récit monopolisant les stéréotypes du féminin sur le bavardage, la concurrence et la jalousie. Des stéréotypes sur l'absence de solidarité féminine qui tranche avec les comportements en acte. L'utilisation du « on » et du « nous » par les filles permet de révéler la dimension collective des transgressions : elles impliquent bien souvent plusieurs filles (qui bavardent, qui rient, qui s'échangent des textos ou des SMS voire leurs copies pendant les évaluations).

Les descriptions de leurs comportements en classe jouent du registre de l'humour et de l'autodérision, elles sont souvent décrites comme indissociables d'une « bonne ambiance ». Elles évoquent ainsi les bavardages, les disputes entre filles mais sans que ces conduites n'affectent directement leurs relations aux enseignant·e·s : « après on en rigole avec le prof » :

*« Dans ces cours, on va pas rigoler donc on ne va pas être dans une bonne ambiance et c'est dur de travailler dans une mauvaise ambiance parce qu'après tout le monde dort. Si on ne rigole pas, si on ne bavarde pas et bien tout le monde dort. Et quand tu dors, il y a trois élèves qui travaillent, le prof il est encore plus énervé (rire) C'est pour ça que le fait qu'il y a beaucoup de filles dans une classe ça fait beaucoup de mal à la tête, je*

*comprends le prof quand il dit qu'on lui fait mal à la tête à la fin de la semaine. Il rêve de nous ! (rire) Il entend nos voix chez lui ! (rire) »*  
(Salima, région parisienne, Service)

Contrairement aux filles, les transgressions décrites par les garçons impliquent souvent un seul élève, les autres étant décrits comme des spectateurs. Le « je » ou le « eux » structurent leurs récits. Les transgressions prennent ici la forme d'un face à face entre un élève et un enseignant. C'est uniquement chez les garçons (bien que minoritaires) que sont décrites des situations ouvertes de conflits pouvant mener à des agressions physiques et à des confrontations souvent présentées comme relevant du comportement très injuste d'un enseignant. Les comportements des garçons « transgresseurs » semblent plus difficiles à contrer par les enseignant·e·s. La volonté d'en « découdre », « de prendre le dessus », de faire valoir leur virilité pour se valoriser face au groupe rend le dialogue, la discussion plus difficile et par contre coup donne plus de visibilité à la transgression des garçons.

Nos observations rencontrent celles menées par Séverine Depoilly (2015). Les garçons sont considérés comme envahissants et peu adaptés aux normes scolaires : « cette difficulté que les garçons semblent rencontrer à respecter les frontières entre les différents espaces nous paraît assez signifiante de leur difficulté à reconnaître la nécessité de se transformer, de se déplacer, de passer des valeurs et des normes juvéniles aux valeurs et aux normes scolaires » (p. 93). Les filles nouent quant à elles des relations différentes aux enseignant·e·s davantage axée sur le dialogue, la coopération et la négociation mais aussi elles ont le sentiment, clairement exprimé, que les enseignant·e·s sont des allié·e·s, des adultes « à part » sur lesquelles elles peuvent compter.

La dimension émotionnelle du travail relationnel dans les lycées professionnels des quartiers sensibles de la région parisienne étudiés ne se situe pas au même niveau selon qu'il s'agisse d'enseigner dans des classes où ce sont les filles ou les garçons qui sont numériquement sur-représentées. Du dialogue et de la « profondeur » des échanges noués avec les filles – dont avec celles d'origine maghrébine – découle une confrontation à des expériences de vie marquées par les versants les plus durs de la « matérialité » des rapports sociaux de sexe (Mathieu, 1991) : exploitation domestique des jeunes filles, situations de mariages précoces (parfois supposés forcés), violences sexuelles. L'empathie suscitée par ces expressions des rapports de genre se teinte en revanche d'une évidente distanciation à l'égard de telles expériences vécues, y compris de la part des femmes enseignantes qui connaissent pourtant elles-mêmes une forte injonction au domestique et à l'éducatif (Jarty, 2013). En outre, le sur-investissement domestique de leurs élèves semble ne pas leur rappeler le leur et, de fait, la relation enseignantes / élèves filles n'apparaît pas marquée par la reconnaissance d'expériences communes<sup>6</sup>.

Certes, les enseignant·e·s des lycées de garçons ont connaissance des situations familiales souvent difficiles de leurs élèves, notamment sur le plan économique et social. Mais la proximité – et, ce faisant, l'empathie<sup>7</sup> – y apparaissent moins structurantes des relations enseignant·e·s / élèves. Un tel éloignement les préserve quelque peu de la gestion émotionnelle engendrée par la confrontation à une intimité douloureuse. Il laisse en revanche

---

<sup>6</sup> Ainsi, si Jellab (2008) montre la proximité entre l'origine sociale des enseignant·e·s des LP et celle de leurs élèves, nos entretiens suggèrent qu'elle se trouve dépassée dont pour ce qui nous concerne ici du point de vue du genre et de l'ethnicité, peut-être par un statut supposé « neutre » – celui d'enseignant·e – et une culture – universaliste républicaine et laïque – qui contribue à les distancier des pratiques associées aux origines musulmanes de leurs élèves.

une plus grande part à la dimension conflictuelle de la relation enseignant·e·s / élèves. Non que les attitudes des garçons soient toujours et « par essence » plus transgressives que celles des filles – notre étude témoigne à cet égard d’une variabilité des profils des élèves des deux sexes comme de la présence de transgressions féminines. Reste que, à l’instar de ce que souligne Depoilly, la faiblesse voire l’absence ou la rupture de dialogue engendre inévitablement une « dramatisation » des transgressions masculines. C’est ainsi que si les filles s’engagent davantage que les garçons dans des relations enseignant·e·s / élèves – relations caractérisées par une individualisation de la relation (les histoires de confidences ou les pratiques d’échanges de numéros de téléphone personnels, etc.) et par une certaine réciprocité (reconnaissance mutuelle des bienfaits de cette relation) - elles sont également davantage invitées à le faire. Un tel résultat fait écho aux expériences genrées à la grande valorisation que les filles interrogées accordent aux valeurs d’attention aux autres.

### **LE POIDS DES RAPPORTS SOCIAUX ET DES SYSTEMES DE DOMINATION POUR APPREHENDER LA RELATION ENSEIGNANT·E·S – ELEVES**

Cependant pour expliquer ces différences dans les manières d’être et de faire, notamment du point de vue de la relation nouée avec leurs enseignant·e·s, d’autres explications peuvent être mobilisées<sup>8</sup>. Celles-ci invitent à faire un pas de côté, à ne plus appréhender les expériences des enseignant·e·s et des élèves comme un état stable et objectif, mais comme un processus. Dans cette perspective, il s’agit de penser les systèmes de domination, l’imbrication des rapports sociaux sachant que les relations se construisent au sein d’espaces ségrégués, démarche indispensable dans la mesure où l’emprise des normes de genre, de classe et de race interagissent, se renforcent et se coproduisent mutuellement.

#### ***L’adaptation et la relation aux autres : des injonctions faites aux filles des LP***

En premier lieu, il s’agit de prendre acte que les capacités d’adaptation, d’ajustement des filles sont aussi la résultante des demandes enseignantes, relayant à leur tour celles du marché du travail. En outre, l’attention à autrui et la capacité à ajuster son comportement sont des qualités précisément cultivées dans le cadre de leurs formations. Les demandes répétées des enseignant·e·s à devenir des professionnelles responsables comme les confrontations aux situations de stage induisent des injonctions à la disciplinarisation de soi. À travers de multiples pratiques et processus, qui s’incarnent à travers les techniques de formation et les pratiques professionnelles, les élèves doivent travailler sur elles-mêmes pour répondre aux injonctions :

*« Ça, c’est vraiment le gros gros truc que je reproche au pro. Le reste ça passe, on s’adapte, mais ça... je pense que c’est d’ailleurs pour ça qu’en pro, même si les élèves de base ils sont perturbateurs, ils le deviennent encore plus en pro parce qu’ils veulent montrer que c’est pas encore des adultes qu’ils ne vont pas les faire changer comme ça. »*

(Clara, région toulousaine)

Elles doivent faire constamment la preuve de leur ajustement aux critères établis par les autres, de leur capacité à s’y soumettre : il s’agit non seulement d’être adulte mais aussi de

---

<sup>8</sup> Les analyses ne sont ici que des esquisses. Elle seront reprises et développées dans le cadre d’un autre article qui intégrera davantage qu’il ne l’est fait ici non seulement la question des relations entre les enseignant.e.s et les garçons comme des rapports de race.

se comporter comme des femmes ayant intégrée les dispositions des classes intermédiaires « blanches » (P. Kergoat 2014) : Ces qualités sociales entendues comme apprentissage professionnel aux métiers du care et comme des formes d'exercice de la citoyenneté en France, sont éminemment genrées, en lien avec les représentations des idéaux féminins (et, en contrepoint, masculins) dans nos sociétés occidentales contemporaines :

*« On a plus de travail au niveau de la personne de l'élève à réaliser dans l'enseignement professionnel, on doit lui donner confiance en lui, vous voyez, on doit le raccorder à cette société en quelque sorte. On est le lien qui existe entre la société normée et cet élève, et les élèves souvent. C'est à nous de leur dire, de leur expliquer : "t'enlèves ton voile", parce que c'est une réalité, c'est à nous de le faire passer, c'est à nous de dire euh, "tu vas parler comme si, comme si, comme ça" ». »*

(Enseignant matières professionnelles, Région parisienne)

Cette posture invite à ne pas considérer les manières d'être et de faire des filles comme des « attitudes », des « qualités » figées et intériorisées dès la prime enfance mais de comprendre comment celles-ci sont travaillées, modulées à l'intersection de différentes sphères d'activité. En effet, loin de lire les facteurs susceptibles de les influencer de manière restreinte et mécaniste, au travers du seul prisme des événements ou pratiques qui se déroulent dans l'enceinte de l'établissement, il s'agit pour nous, sociologues du travail et du genre, de prendre en compte les interdépendances entre ces différentes sphères d'activités.

Ces qualités dites féminines sont également travaillées dans la sphère privée, notamment dans le cadre familial. L'apprentissage à l'univers domestique, au soin mais aussi à la discipline gouverne les temps familiaux : plus de la moitié des filles rencontrées (dont la quasi totalité de celles de la région parisienne) relatent la prise en charge du travail domestiques et des tâches administratives, des petits frères et des petites sœurs et/ou d'un parent invalide. De même, elles décrivent de fortes contraintes familiales marquées par les interdits (pas le droit de sortir seule, de se maquiller, de choisir ses vêtements) et par la difficulté à s'isoler, à construire des lieux d'intimité. Un tel système de contrainte explique, du moins en partie, que le lycée soit vécu comme un espace de liberté mais aussi que l'entrée dans le métier soit vécu sous le mode de la vocation : elles se décrivent comme faites pour le soin, l'attention et la relation aux autres :

*« On se sent bien, j'aime bien, parce que je me sens dans mon élément. J'avais fait un stage d'aide-soignante en maison de retraite et c'était trop bien, on avait des responsabilités. J'aime bien être responsable des choses, chez moi je m'occupe de mes frères et mes sœurs donc j'ai l'habitude, j'aime bien être responsable, être autonome. »*

(Salima, région parisienne).

En effet, à la différence de ce que nous avons analysé pour les garçons, le lycée est perçu pour les filles comme un lieu où se construisent les affinités, où se consolident les amitiés, un lieu où elles ont du temps pour elles-mêmes, ou elles peuvent s'habiller comme elles veulent et échanger avec qui elles souhaitent. Le lycée et l'apprentissage au métier sont également perçus comme la voie d'une possible émancipation. Non seulement les métiers préparés représentent pour ces dernières une façon de se reconnaître et de se vivre comme des femmes respectables (Skeggs, 1997) mais aussi – et c'est particulièrement vrai pour les filles issues de l'immigration maghrébine – une façon d'expérimenter – souvent pour la première fois dans leur histoire de vie – une possible autonomie par l'accès au travail.

## CONCLUSION

La perspective adoptée dans cet article, celle de penser les manières d'être et de faire comme des processus a conduit à désenclaver notre objet d'étude de la seule référence à l'école et à la sociologie de l'éducation pour y intégrer le travail et plus spécifiquement la question des rapports des enseignant·e·s et des élèves au travail. Outre le choix de penser notre objet à l'intersection de l'école et du travail, il nous fallait également, c'était pour nous une nécessité, penser les relations entre le « dedans » et le « dehors », de saisir les expériences au travail et à l'école des individus comme le résultat de processus provenant d'évènements et de pratiques se déroulant dans l'établissement, mais aussi « en dehors » de l'enceinte même du lieu d'étude mais aussi des stages ou du travail, comme par exemple ceux se déployant au sein de la famille.

Cette approche s'est avérée centrale pour analyser les expériences des enseignant·e·s et des élèves. Ce que montre notre étude c'est que le travail relationnel constitue la pierre angulaire du sens de l'expérience scolaire en lycée professionnel. Notion qui implique de s'intéresser davantage à la part relationnelle (et émotionnelle) du travail enseignant qu'à la part matérielle de transmission d'un savoir disciplinaire. Ce travail sur les relations constitue un enjeu tant pour les enseignant·e·s – puisque sa prise en compte détermine pour grande partie la question de la reconnaissance de leur travail – que pour les élèves sachant que ce travail sur les relations peut, dans certaines conditions, permettre aux élèves de penser l'émancipation, de subvertir leur destin de classe et/ou de sexe.

L'importance de la relation ne doit cependant pas occulter l'importance des injonctions auxquelles sont soumis les élèves, les conduisant tour à tour à devoir être des adultes autonomes et responsables mais aussi et surtout à devoir se conformer à leur genre, tout en devant, et c'est particulièrement saillant pour les filles, s'affranchir de leur classe voire de leur culture d'origine (Kergoat, 2014). Ces injonctions s'insèrent dans des enjeux, ceux de la division sociale et sexuelle du travail et, dans des rapports de classe et de sexe. Ils et elles sont placé·e·s dans la position de travailleur d'exécution dont les normes et valeurs professionnelles intègrent les normes de féminité et de masculinité. Des injonctions – contradictoires – parfaitement bien repérées et mises en mots par les élèves. Ces résultats soulignent l'importance d'analyser les pratiques des élèves non comme de simples postures d'adaptation mais en prenant acte du fait qu'ils usent de ressources culturelles et sociales pour faire face, contrecarrer ou contourner les systèmes de contraintes (voire de domination) auxquels elles et ils sont confronté·e·s.

## Bibliographie

- Capdevielle –Mougnibas Valérie (2015). Arrêter une formation par alternance. Les enjeux de la relation au maître d'apprentissage. *Diversité*, n°180, 100-105.
- Depoilly Séverine (2014). *Filles et garçons au lycée pro. Rapport à l'école et rapport de genre*. Rennes : PUR.
- Dubet, François (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Fortino, Sabine (2002). *La mixité au travail*. Paris : la Dispute.
- Jarty, Julie (2013). Gestion de l'interface emploi-famille. Pourquoi les pratiques des enseignantes françaises et espagnoles ne se ressemblent-elles pas ?, *Enfances, familles, générations*, n° 18, 17-34.
- Jarty, Julie, (2011). Le travail invisible des enseignants « hors les murs ». *ethnographiques.org*, n° 23, <http://www.ethnographiques.org/2011/Jarty>

- Jellab, Aziz (2008). *Sociologie de l'enseignement professionnel*, Toulouse : PUM.
- Kergoat, Danièle (2009). Dynamique et consubstantialité des rapports sociaux. In E. Dorlin, Sexe, race classe. Pour une épistémologie de la domination. Paris : Presses Universitaires de France, 111-125.
- Kergoat, Prisca (2006). De l'indocilité au travail d'une fraction des jeunes populaires. Les apprenti.e.s et la culture ouvrière. *Sociologie du travail*, n°48, 545-560.
- Kergoat, Prisca (2014). Entre élaboration et transmission. Quand le genre bouscule les résistances. In Qu'est-ce que résister? Usages et enjeux d'une catégorie d'analyse sociologique. Coordonné par V. Cohen et J. Coldeiron. Villeneuve d'Asq, pp. 39- 51, Editions Septentrion.
- Kergoat, Prisca (2014). Le travail, école et la production des normes de genre. Filles et garçons en apprentissage. *Nouvelles questions féministes*, 33/1, 16-34.
- Lemarchant, Clothilde (2007). La mixité inachevée. *Travail, genre et sociétés*, 18, 47-64.
- Malrieu, Philippe (2003). *La construction du sens dans les dires autobiographiques - Les dires du je*. Toulouse : ERES.
- Mathieu, Nicole-Claude (1991). *L'anatomie politique. Catégories et idéologies du sexe*. Paris : Côté-Femmes.
- Moreau, Gilles (1995). La mixité dans l'enseignement professionnel. *Revue française de pédagogie*, 110, 17-25.
- Moreau, Gilles (2004). L'enseignement professionnel ou la défaite d'un projet émancipateur. *Le Monde diplomatique*, 22 et 23.
- Moreau, Marie-Pierre (2011). *Les enseignants et le genre. Les inégalités hommes-femmes dans l'enseignement de second degré en France et en Angleterre*. Paris : PUF, coll. Éducation et sociétés.
- Palheta, Ugo (2012). *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*. Paris : PUF.
- Skeggs, Beverley (1997). *Des femmes respectables. Classe et genre en milieu populaire*. Marseille : Agone.