HAUTE
ÉCOLE
PÉDAGOGIQUE
BEJUNE

L’impact du genre sur l’autorité scolaire

Perceptions et postures des enseignant·es du cycle 2 et représentations des élèves.

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : **Léa Gogniat**
Sous la direction de : **Françoise Pasche Gossin**

Delémont, le 20 avril 2026

Remerciements

Je tiens à remercier ma directrice de mémoire, la Professeure Dre Françoise Pasche Gossin, qui m'a accompagnée tout au long de ce travail et dont les conseils m'ont été précieux. Nos échanges riches, ainsi que son regard éclairé, m'ont permis de mieux centrer ma recherche et d'affiner ma réflexion.

Je remercie également les quatre enseignant·es pour leur confiance, le temps qu'ils et elles m'ont accordé lors des entretiens, ainsi que leurs classes qui ont accepté de répondre à mon questionnaire.

Je remercie profondément toutes les personnes qui ont pris le temps de relire ce mémoire et de me donner leur avis constructif sur son contenu.

Enfin, j'aimerais remercier ma famille et mes amis pour leur soutien, leur aide ainsi que le temps qu'ils ont consacré à la relecture de mon travail.

Résumé

Ce mémoire s'intéresse à l'impact du genre sur l'autorité scolaire. Il cherche à comprendre comment cette autorité se construit dans le quotidien des classes. Plus précisément, il s'intéresse à la manière dont les enseignant·es du cycle 2 perçoivent leur autorité, ainsi qu'à la façon dont elle est reconnue par leurs élèves.

Cette question s'inscrit dans un contexte où les représentations du masculin et du féminin restent présentes dans la société. Elles influencent encore, parfois sans que l'on s'en rende compte, les interactions à l'école. L'autorité ne dépend donc pas uniquement du statut de l'enseignant·e. Elle se construit dans la relation, à travers des postures, des attitudes et dans des ajustements au fil des situations vécues en classe.

Pour explorer cette thématique, une double démarche a été mise en place. Des entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès d'enseignant·es du cycle 2. En parallèle, des questionnaires ont été proposés à leurs élèves. Ce croisement des points de vue permet de mieux comprendre comment l'autorité est vécue et perçue.

Ce travail vise ainsi à mettre en lumière les dynamiques relationnelles qui participent à la reconnaissance de l'autorité scolaire. Il met également en évidence le rôle que peuvent jouer les représentations de genre dans ces processus.

Cinq mots-clés

Autorité scolaire

Genre

Représentations sociales

Postures enseignantes

Gestion de classe

Liste des figures

Figure 1 L'autorité vue par les élèves 22
Figure 2 La réaction des élèves à un ordre 24
Figure 3 Le genre de l'autorité vu par les élèves 25
Figure 4 L'autorité vue par les élèves 31

Liste des tableaux

Tableau 1 Les postures d'étayage 5
Tableau 2 Comportements en classe des filles selon le professeur homme ou femme (en %) 6
Tableau 3 Comportements en classe des garçons selon le professeur homme ou femme (en %) 7
Tableau 4 Selon la finalité scientifique de Mashall & Rossmann 13
Tableau 5 Exemple de conventions de transcription (adaptées de Jefferson, 2004) 19
Tableau 6 L'autorité vue par les enseignant·es 22
Tableau 7 L'autorité en début de carrière 23
Tableau 8 Comparatif entre enseignante et enseignant 26
Tableau 9 Les stéréotypes sur l'autorité d'une enseignante 27

Liste des annexes

Annexe 1 Guide d'entretien I
Annexe 2 Questionnaire II
Annexe 3 Contrat de recherche IV

Sommaire

Remerciements i
Résumé ii
Liste des figures iii
Liste des tableaux iii
Liste des annexes iii
Sommaire 2
Introduction 1
1. Problématique 2
1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche 2
1.2. État des connaissances théoriques 4
1.3. Question de recherche et objectifs de recherche 9
2. Méthodologie 12
2.1. Fondements méthodologiques 12
2.2. Nature du corpus 15
2.3. Méthodes et techniques d'analyse des données 19
3. Présentation et interprétation des résultats 21
3.1. Les représentations de l'autorité chez les enseignant·es et les élèves 21
3.2. Le genre dans l'exercice et la perception de l'autorité 25
3.3. Les postures professionnelles et les stratégies d'ajustement 29
Conclusion 33
Références bibliographiques 34
Annexes I

Introduction

Aujourd'hui, la question de l'autorité occupe une place importante dans le métier d'enseignant·e. Au fil de ma formation et de mes expériences sur le terrain, j'ai rapidement compris qu'enseigner ne se limite pas à transmettre des savoirs. Il s'agit aussi de parvenir à installer un cadre dans lequel les élèves peuvent apprendre, mais surtout reconnaître la légitimité de l'adulte qui les accompagne au quotidien.

Cependant, cette autorité ne va pas de soi. Lors de mes stages et remplacements, j'ai été confrontée à des situations où elle ne s'imposait pas naturellement et où elle devait se construire progressivement, au fil des interactions avec les élèves. Certaines expériences m'ont marquée, notamment lorsque j'ai eu le sentiment que ma posture ne produisait pas toujours les effets attendus. Cela m'a amenée à me questionner plus en profondeur sur ce qui fait réellement qu'un·e enseignant·e est perçu·e comme légitime par sa classe.

Dans ce contexte, la question du genre m'a particulièrement interpellée. J'ai parfois eu l'impression que certains comportements ou certaines attitudes n'étaient pas interprétés de la même manière selon qu'ils étaient adoptés par un homme ou par une femme. Ces observations, même si elles restent situées et ponctuelles, m'ont amenée à m'interroger sur le poids des représentations sociales encore présentes dans le milieu scolaire et sur la manière dont elles peuvent influencer les relations en classe.

Ce mémoire s'inscrit dans cette réflexion. Il cherche à comprendre comment les rapports de genre peuvent intervenir dans la construction et la reconnaissance de l'autorité scolaire. L'objectif n'est pas de déterminer si un genre aurait *plus* d'autorité qu'un autre, mais plutôt de mettre en évidence les mécanismes, parfois implicites, qui influencent les perceptions, les attentes et les interactions entre enseignant·es et élèves.

Pour explorer cette question, ce travail repose sur une double approche. D'une part, des entretiens semi-directifs ont été menés auprès d'enseignant·es du cycle 2 afin de recueillir leur expérience, leurs représentations et leur vécu de l'autorité. D'autre part, des questionnaires ont été proposés à leurs élèves, dans le but de comprendre comment ces derniers perçoivent l'autorité de leur enseignant·e. Ce croisement des points de vue permet d'apporter un regard plus nuancé et de mettre en lumière d'éventuels écarts entre l'autorité telle qu'elle est pensée, exercée et perçue.

Enfin, ce mémoire est structuré en trois parties. La première présente le cadre théorique et les concepts mobilisés, notamment ceux d'autorité et de genre. La deuxième détaille la méthodologie adoptée ainsi que les choix de recherche. La troisième propose une analyse des résultats, en mettant en évidence les liens entre genre, postures professionnelles et reconnaissance de l'autorité en classe.

1. Problématique

1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche

1.1.1. Raison d'être de l'étude

En tant que future enseignante, je me rends compte à quel point l'autorité est au cœur du métier. On en parle beaucoup dans notre formation, dans les discussions entre collègues ou avec nos formateurs mais souvent de manière théorique. Ce n'est que sur le terrain que l'on commence à sentir concrètement les tensions que cette question peut générer. Dès mes premières expériences en classe, j'ai constaté que la posture d'autorité ne s'impose pas naturellement et que ce n'est pas uniquement ce que je dis ou fais qui définit si je suis perçue comme « autorisée à faire autorité », mais aussi qui je suis notamment en tant que femme.

Cela m'a amenée à me poser des questions plus larges : le genre a-t-il une influence sur la manière dont l'autorité est reçue dans le contexte scolaire ? Est-ce que les mêmes comportements ou attitudes sont interprétés différemment selon qu'ils sont portés par un homme ou une femme ? Suis-je jugée de manière différente en tant que jeune femme face à une classe, par les élèves. Mais aussi par les parents ou les collègues ?

Ce mémoire part donc de mon expérience personnelle. Mais il s'ancre aussi dans une volonté plus large : comprendre comment l'autorité enseignante se construit dans un environnement traversé de stéréotypes et de représentations genrées, afin de mieux m'y préparer et de proposer une réflexion utile à d'autres futur·es enseignant·es.

1.1.2. Présentation du problème

L'autorité en éducation est un concept central mais souvent mal compris. Elle est parfois confondue avec l'autoritarisme, ou au contraire avec une forme de laxisme bienveillant. En réalité, comme le montrent Prairat (2003, 2012) et Mendel (2006), l'autorité véritable s'inscrit dans la relation : elle est reconnue, construite, négociée.

Mendel (2006) rappelle quant à lui l'importance de distinguer légalité et légitimité : « sortir de l'à-peu-près, distinguer sérieusement entre légalité et légitimité, permettrait d'aller plus loin dans l'explication de certains phénomènes sociaux » (p. 31). Cette distinction souligne que l'autorité enseignante ne peut être réduite à un cadre institutionnel, elle suppose une reconnaissance subjective, parfois fragilisée par des héritages culturels où la loi et l'autorité ont longtemps été confondues. Prairat distingue lui le statut de l'enseignant (pouvoir) de l'autorité.

Robbes (2016) a établi trois formes d'autorité : autoritariste, évacuée et éducative. Il va dans le même sens que Prairat en rappelant que « l'autorité renvoie […] la personne à sa capacité à faire vivre non seulement les règlements et les dispositifs, mais aussi à incarner et à figurer une position subjective » (Robbes, 2010, cité dans Robbes, 2016, p. 14).

Mais ce que ces auteurs développent peu, c'est le fait que cette autorité n'est pas perçue de manière identique pour tout le monde. Cependant le genre peut influer sur la manière dont elles sont perçues. Un enseignant qui adopte une autorité autoritariste peut être vu comme *solide*, tandis qu'une enseignante dans la même posture risque d'être jugée *sévère* ou *injuste*.

À l'inverse, une autorité éducative incarnée par une femme sera valorisée comme *empathique*, alors qu'un homme dans cette posture peut être suspecté de manquer de rigueur. Selon que l'on est un homme ou une femme, notre posture peut être interprétée différemment.
Ces perceptions ne viennent pas uniquement de l'institution ou des collègues, mais aussi du regard des élèves, qui intègrent et reproduisent les stéréotypes de genre. Felouzis (1993) a montré que les interactions en classe varient selon le sexe, influençant à la fois la réussite scolaire et la reconnaissance de l'autorité.

Une voix forte chez un homme est souvent vue comme naturelle, ferme. La même voix chez une femme peut être perçue comme agressive, voire hystérique. Ernst (2004) le souligne : « Les enseignantes doivent occuper l'espace physique de la classe, avec autorité – sur le mode masculin – au risque de s'y casser la voix » (p. 11).

Les postures corporelles de l'enseignant·e jouent un rôle déterminant dans la manière dont son autorité est perçue. Bucheton et Soulé (2009) identifient différentes postures professionnelles, allant du contrôle à l'accompagnement, en passant par la posture de magistère ou encore de soutien. Certaines de ces postures, qualifiées de dynamiques, suscitent l'engagement des élèves et renforcent la légitimité de l'enseignant·e, alors que d'autres, plus contre-productives, peuvent affaiblir son autorité.

Dans une perspective de genre, le choix et l'ajustement de certaines postures, comme celles qui manifestent une présence forte, un contrôle affirmé mais non autoritariste, peuvent donc constituer pour les enseignantes un moyen d'asseoir davantage leur autorité en classe.

Ces écarts de perception créent une pression invisible mais réelle sur les femmes dans l'enseignement et plus généralement sur toute personne qui ne correspond pas au stéréotype traditionnel de l'autorité masculine. Comme le soulignent Schuft et Ciavaldini-Cartaut (2016), « certains hommes politiques ont réclamé « plus d'hommes dans le corps professoral » dans l'idée de restaurer l'autorité dans les classes » (p. 2). Cette représentation illustre combien autorité et masculinité restent socialement associées.

1.1.3. Intérêt de l'objet de recherche

Ce sujet me semble fondamental à creuser dans le cadre d'un mémoire de bachelor, car il croise plusieurs dimensions clés du métier d'enseignant·e. D'abord, il interroge la légitimité professionnelle : suis-je reconnu·e comme figure d'autorité, indépendamment de mon genre ? Ensuite, il touche à la construction de la posture : comment se positionner, s'affirmer, poser un cadre, sans se sentir obligé·e de jouer un rôle ou d'imiter des modèles qui ne me correspondent pas ? Enfin, il entraîne des conséquences directes sur le bien-être au travail, notamment pour les jeunes enseignant·es qui peuvent se sentir en déséquilibre entre leurs valeurs personnelles et les attentes liées aux normes, pressions collectives ou plus largement à celles venant de l'extérieur de soi.

De plus, la formation initiale des enseignant·es parle très peu du genre. On nous forme à la gestion de classe, à la communication, aux postures, mais sans toujours prendre en compte les filtres sociaux qui influencent la manière dont notre autorité est reçue. En mettant en lumière ces filtres, je souhaite ouvrir un espace de réflexion utile pour la formation, en apportant des éléments concrets à partir de la parole des professionnel·les et de leurs élèves. Comme le rappelle Champseix (2009), « Pour réussir, il faut de l'autorité. Très bien ! Mais qu'est-ce que cela veut dire ? » (p. 62). Son propos traduit le doute qui habite nombre de jeunes enseignants face à cette notion, souvent jugée « rébarbative ». » (p. 62) ou confondue avec la force.

1.2. État des connaissances théoriques

Cette section propose un état des connaissances théoriques permettant de situer l'autorité scolaire dans une perspective genrée. Cela commence par la définition des concepts centraux, avant de montrer comment genre et figures d'autorité interagissent.

1.2.1. Regards sur les concepts principaux

Sexe et genre
Le sexe renvoie à des différences biologiques, tandis que le genre désigne un construit social et culturel. Tahon, citée par Capt (2008), précise : « Le sexe fait référence aux différences biologiques et le genre fait référence aux différences sociales entre hommes et femmes, et peuvent présenter des variations » (p. 9). Le genre n'est donc pas inné mais un système de représentations et de pratiques. Duru-Bellat (2017) insiste sur son caractère acquis : « Le genre, ça s'apprend. La société — concrètement : la famille, l'école, tout le réseau amical, les médias, etc. — veille à ce que dès sa naissance, chaque enfant apprenne ce qu'il est censé être selon le sexe qui lui a été déclaré à la naissance » (p. 23). Dafflon Novelle (2006) ajoute une dimension sur le développement en soulignant que « les enfants passent par plusieurs étapes avant de comprendre, d'une part que le sexe est stable à travers le temps et les situations, d'autre part que le sexe est déterminé de manière biologique » (p. 11). Elle explique que c'est seulement vers 5-7 ans que les enfants savent que l'on est une fille ou un garçon en fonction de l'appareil génital qui est un critère biologique stable.

Stéréotypes
Les stéréotypes de genre fonctionnent comme des croyances collectives qui influencent non seulement la manière dont les individus sont perçus, mais aussi la manière dont ils se comportent. Ils ne sont pas figés, mais ils tendent à se confirmer dans les interactions quotidiennes. Comme l'explique Duru-Bellat (2017) :

> Ceci engendre un effet de préjugé, favorable ou défavorable, de type « prophétie auto-réalisatrice » : parce que l'on croit à telle ou telle particularité objective liée au genre, on tend, souci de normalité oblige, à s'y conformer, conformité débouchant à son tour sur un effet d'autoréalisation des croyances sur le comportement objectif de genre. (p. 27)

Ces croyances engendrent aussi une « menace du stéréotype » : lorsqu'un stéréotype négatif est rappelé, il peut suffire à diminuer la performance d'un individu (Huguet & Régner, cités par Duru-Bellat, 2017).

Autorité, formes et figures
L'autorité en éducation découle de plusieurs acceptions. Prairat (2003) distingue la *potestas*, pouvoir lié au statut institutionnel et l'*auctoritas*, fondée sur la reconnaissance mutuelle : « L'auctoritas ne dépend d'aucune instance. On n'investit pas quelqu'un d'une auctoritas. Elle émane de la personne » (p. 2). Même si le pouvoir est identique pour les femmes et les hommes, la légitimité est inégalement distribuée. Mendel (2006) rappelle qu'il faut distinguer « légalité » et « légitimité » (p. 30) : une enseignante peut avoir le même droit d'imposer une sanction, mais cette sanction peut être vécue comme moins légitime que si elle venait d'un homme.

Plusieurs typologies d'autorité ont été proposées. Robbes (2016) distingue trois formes : l'autorité autoritariste (fondée sur la domination), l'autorité évacuée (absence de cadre) et l'autorité éducative (relation de reconnaissance réciproque). De son côté, Foray (2009) rappelle que :

> L'autorité scolaire ne se dit pas au singulier, mais au pluriel. […] l'autorité sera d'abord conçue d'un point de vue pragmatique, comme moyen de la discipline. Elle sera ensuite considérée d'un point de vue sociopolitique, comme autorité statutaire. Elle sera enfin envisagée d'un point de vue philosophique, comme pouvoir de médiation entre l'enfance et le monde de la culture. (p. 73)

Darrault-Harris (2003) insiste pour sa part sur la dimension contractuelle de la relation d'autorité : elle est « le produit, si l'on peut dire, d'un contrat plus ou moins explicité : le sujet source d'autorité propose […] au destinataire de percevoir et surtout de reconnaître son autorité, cette reconnaissance, une fois effectuée, entraînant […] l'obéissance, le respect, la confiance » (p. 50). Cette approche rejoint Prairat et Mendel en soulignant que l'autorité n'existe que si elle est reconnue par l'autre.

Enfin, l'autorité se manifeste par des instruments concrets. Bucheton et Soulé (2009) identifient cinq postures professionnelles : « accompagnement », « contrôle », « lâcher-prise », « enseignement » et « magicien » (p. 41). Ces postures traduisent la manière dont l'enseignant·e se positionne face à ses élèves.

Posture d'étayage de l'enseignant	Pilotage	Atmosphère	Tissage	Objets de savoir	Tâche élèves postures
Accompagnement	Souple et ouvert	Détendue et collaborative	Très important Multi directif	Dévolution Émergence	« Faire et discuter sur » : posture réflexive, créative
Contrôle	Collectif Synchronique Très serré	Tendue et hiérarchique	Faible	En actes	« Faire » : Posture première
Lâcher prise	Confié au groupe, autogéré	Confiance, refus d'intervention du maître	Laissé à l'initiative de l'élève	En actes	Variables : faire Discuter sur
Enseignement Conceptualisation	Le choix du bon moment	Concentrée, très attentive	Liens entre les tâches Retour sur	Nommés	Verbalisation post-tâche posture réflexive (secondarisation)
Magicien	Théâtralisation, mystère, révélation	Devinette, tâtonnement aveugle, manipulation	Aucun	Peu nommés	Manipulations, Jeu : posture ludique

Tableau 1
Les postures d'étayage

La voix est un autre vecteur central de l'autorité scolaire. Elle ne se réduit pas à un outil de communication, mais constitue un véritable instrument de légitimité. En effet, selon Ernst (2004) : « les femmes empruntent » une voix masculinisée lorsqu'elles « sont en situation d'exercer une parole magistrale un peu tenue, de se faire entendre par une assemblée un peu dissipée, qu'elles doivent faire preuve d'autorité » (p. 15). Selon elle, les enseignantes font cela pour « se donner plus de poids, d'autorité, bref de masculinité » (p. 16). Cette injonction implicite traduit une tension genrée : la voix douce et posée peut être perçue comme un manque d'autorité, alors qu'une voix trop ferme risque d'être jugée agressive.

Ainsi, la voix de l'enseignant·e n'est pas seulement une compétence technique mais aussi un marqueur social et genré, qui influe sur la perception de son autorité par les élèves et leurs familles.

1.2.2. Genre et figures de l'autorité scolaire

Si hommes et femmes disposent du même pouvoir statutaire (*potestas*), la légitimité qui leur est accordée est inégalement distribuée. Mendel (2006) rappelle que l'autorité est toujours conditionnée par la reconnaissance subjective de ceux sur qui elle s'exerce (p. 30-31). Or, les représentations genrées modulent cette reconnaissance.

Les distinctions conceptuelles proposées par Prairat, Robbes et Foray prennent alors une dimension genrée. Une autorité pédagogique (Foray, 2009) sera ainsi spontanément reconnue chez un enseignant homme, alors que la même démarche pourra sembler moins crédible chez une femme. De la même manière, une autorité éducative (Robbes, 2016) incarnée par une enseignante pourra être valorisée comme empathique, mais suspectée de manque de rigueur lorsqu'elle est incarnée par un homme. Ces asymétries illustrent que l'autorité scolaire est toujours interprétée au prisme des stéréotypes de genre.

Felouzis (1993) confirme cette logique en observant que « la présence d'un professeur femme tend à susciter des comportements plus souvent chahuteurs, et ceci dans leurs formes les plus extrêmes : les grimaces, gestes et rires sont plus fréquents avec des femmes qu'avec des hommes, et ceci autant chez les filles (14 % d'écart) que chez les garçons (16 % d'écart) » (p. 215). On peut observer ceci dans les deux tableaux.

	Prof. homme	Prof. femme	Ecart
Regarde le modèle au tableau	64	44	+20
Regarde, écoute le pair interrogé	62	43	+19
Prépare ses objets de travail	28	15	+13
Ecrit, travaille, lit, copie	43	39	+ 4
Regarde, montre son travail	35	32	+ 3
Manipulation d'objets	26	25	+ 1
Regarde, écoute le professeur	54	53	+ 1
Signes de sommeil, d'impatience	2	2	0
Maintien incorrect	1	1	0
Bousculades, bagarres	0	0	0
Déplacements illicites	0	0	0
Echanges d'objets hors travail	0	0	0
Demandes d'évaluation	38	38	0
Pose, répond à une question	34	35	– 1
Echange d'objets liés au travail	6	11	– 5
Regard dans le vague	49	54	– 5
Travail de groupe	65	77	–12
Grimaces, gestes, rires	0	14	–14
Bavardages	42	58	–16

Tableau 2
Comportements en classe des filles selon le professeur homme ou femme (en %)

	Prof. homme	Prof. femme	Ecart
Regarde, écoute le professeur	57	39	+18
Prépare ses objets de travail	23	9	+14
Regarde le modèle au tableau	56	43	+13
Regarde, montre son travail	37	29	+ 8
Regard dans le vague	71	64	+ 7
Regarde, écoute le pair interrogé	46	39	+ 7
Signes de sommeil, d'impatience	9	3	+ 6
Manipulation d'objets	38	36	+ 2
Demandes d'évaluation	39	37	+ 2
Maintien incorrect	3	2	+ 1
Bousculades, bagarres	2	2	0
Echange d'objets hors travail	0	1	− 1
Bavardages	74	77	− 3
Echanges d'objets liés au travail	9	12	− 3
Travail de groupe	52	56	− 4
Déplacements illicites	0	5	− 5
Pose, répond à une question	26	34	− 8
Ecrit, travaille, lit, copie	23	33	−10
Grimaces, gestes, rires	17	33	−16

Tableau 3
Comportements en classe des garçons selon le professeur homme ou femme (en %)

> Lorsque le professeur est un homme, les comportements se situent vers un moindre chahut et vers une plus grande concentration. Dans le cas d'un professeur femme, il en va tout autrement, […] comme si l'autorité professorale était moins reconnue à une femme qu'à un homme, détenteur « naturel » de l'autorité. (p. 215)

On voit ici qu'être autoritaire est une caractéristique plutôt attribuée aux hommes qu'aux femmes. Comme ces résultats datent d'il y a 30 ans, il faudrait donc refaire ce processus aujourd'hui pour observer une évolution de ces comportements ou pas. Une évolution de ces comportements indiquerait également un changement de mentalité au niveau des stéréotypes ancrés dans la société.
Les hommes partiraient alors avec un avantage pour instaurer leur autorité, notamment dû à de vieux stéréotypes qui restent encore malheureusement ancrés dans notre société actuelle, comme celui ressorti par Ernst (2004) : « Les femmes de notre époque (et sans doute encore pour quelques générations) sont plus imprégnées qu'elles ne le croient d'un imaginaire ancien où leur rôle n'est pas de professer un savoir, ni d'exercer une autorité par une parole magistrale. » (p. 16). Nous sommes encore imprégnés d'une certaine répartition des rôles hommes-femmes.

1.2.3. Postures et voix : une autorité incarnée et genrée

Les postures enseignantes constituent des vecteurs essentiels d'incarnation de l'autorité. Bucheton et Soulé (2009) montrent qu'elles peuvent aller du contrôle à l'accompagnement, en passant par l'enseignement, le lâcher-prise ou le magicien (p. 41). Elles ne sont pas figées mais dynamiques et leur efficacité dépend du regard des élèves. Prairat (2012) souligne qu'avoir de l'autorité c'est « être une influence qui pour se déployer comme telle requiert d'emblée d'être reconnue par celui-là même qui en sera le bénéficiaire » (p. 17).

Cependant, ce regard est fortement influencé par le genre. Felouzis (1993) montre que les enseignantes rencontrent davantage de difficultés à obtenir le silence et que les comportements de chahut sont plus fréquents en leur présence. Une même posture de

contrôle peut donc être jugée « solide » et légitime chez un homme, mais « autoritariste » et excessive chez une femme. En effet, selon Ernst (2004) les femmes « empruntent » une voix masculinisée lorsqu'elles « sont en situation d'exercer une parole magistrale un peu tenue, de se faire entendre par une assemblée un peu dissipée, qu'elles doivent faire preuve d'autorité » (p. 15). Selon elle, les enseignantes font cela pour « se donner plus de poids, d'autorité, bref de masculinité » (p. 16). Cette injonction implicite traduit une tension genrée : la voix douce et posée peut être perçue comme un manque d'autorité, alors qu'une voix trop ferme risque d'être jugée agressive. Schuft et Ciavaldini-Cartaut (2016) montrent que les enseignantes débutantes doivent sans cesse ajuster leur manière de parler et de se tenir pour éviter d'être perçues soit comme trop sévères, soit comme trop laxistes. Leur étude illustre bien la tension permanente entre une norme sociale qui valorise l'autorité masculine et la recherche d'une autorité éducative équilibrée.

Ainsi, postures et voix ne sont pas de simples outils pédagogiques : elles sont des instruments relationnels traversés par des représentations sociales qui influencent directement leur interprétation.

1.2.4. Les élèves, miroir de l'autorité genrée

La perception des élèves constitue un révélateur central de ces mécanismes. Capt (2008) souligne que les représentations sociales influencent directement les comportements en classe. Neyrand (2004) ajoute que la culture familiale continue d'associer la figure masculine à l'autorité parentale. Comme déjà mentionnée, la citation de Ernst (2004) rappelle que « les femmes de notre époque (et sans doute encore pour quelques générations) sont plus imprégnées qu'elles ne le croient d'un imaginaire ancien où leur rôle n'est pas de professer un savoir, ni d'exercer une autorité par une parole magistrale » (p. 16). Schuft et Ciavaldini-Cartaut (2016) confirment enfin que « certaines représentations sociales associent le sexe biologique des personnes à leurs capacités d'autorité » (p. 2). Le concept d'*habitus*, tel que défini par Bourdieu, permet d'éclairer ce phénomène. L'habitus désigne « des structures structurées prédisposées à fonctionner comme des structures structurantes » (Bourdieu, cité par Amez-Droz, 2025) c'est-à-dire un système de dispositions incorporées qui oriente nos manières de penser, d'agir et de percevoir sans que nous en ayons pleinement conscience.

Darrault-Harris (2003) apporte un éclairage complémentaire en étudiant la manière dont les élèves définissent un enseignant faisant autorité. Dans une enquête menée auprès de lycéens, les critères mis en avant sont les suivants : « c'est quelqu'un qui nous respecte ; c'est quelqu'un dont l'humeur est stable ; c'est quelqu'un dont les critères d'évaluation sont clairs et permanents ; c'est quelqu'un de compétent, et de passionné par sa discipline » (p. 55). Cette définition met en avant des dimensions relationnelles (respect, stabilité, clarté) plus que statutaires, confirmant que l'autorité scolaire contemporaine repose moins sur une position hiérarchique que sur la qualité morale et relationnelle perçue par les élèves.

Ces conceptions s'opposent toutefois à la vision de Prairat (2012), qui invite à dépasser une conception descendante :

> Au niveau micro – qui est celui de la classe – la réflexion nous invite à substituer à la perspective traditionnelle et descendante selon laquelle l'autorité première et reconnue pose le cadre de travail, une démarche synchronique dans laquelle autorité et cadre disciplinaire se co-construisent dans et par la mise en œuvre d'une série de dispositifs pédagogiques. (p. 23)

Ainsi, les élèves ne se contentent pas de recevoir l'autorité : ils la rejouent, la valident ou la contestent, en fonction des représentations de genre qu'ils portent, mais aussi des qualités

relationnelles qu'ils attribuent à l'enseignant. Ces asymétries mettent en évidence un paradoxe : si, théoriquement, les formes d'autorité décrites par Robbes (2016), Prairat (2003) ou Foray (2009) sont accessibles à tous, leur reconnaissance reste largement conditionnée par les stéréotypes sociaux et les habitus genrés.

1.3. Question de recherche et objectifs de recherche

Ce cadre théorique montre que l'autorité scolaire est une notion complexe qui ne dépend pas uniquement du statut de l'enseignant·e, mais qu'elle se construit dans les interactions avec les élèves. Il met également en évidence que les représentations liées au genre peuvent influencer la manière dont cette autorité est perçue et reconnue. Ces différents constats conduisent à la question de recherche présentée ci-dessous.

1.3.1. Identification de la question de recherche

La question centrale que je me pose à travers ce mémoire est la suivante :

Comment les rapports de genre influencent-ils la construction et la reconnaissance de l'autorité scolaire chez les enseignant·es du cycle 2, à travers leurs postures professionnelles et les perceptions qu'en ont leurs élèves ?

Cette question prend racine dans mon propre vécu de future enseignante. J'ai souvent ressenti que l'autorité n'était pas perçue de la même manière selon que l'on soit un homme ou une femme. Comme le souligne Robbes, « l'autorité renvoie […] la personne à sa capacité à faire vivre non seulement les règlements et les dispositifs, mais aussi à incarner et à figurer une position subjective » (Robbes, 2010, cité dans Robbes, 2016, p. 14).
L'autorité n'est donc pas qu'une affaire de règles, mais aussi de présence personnelle, ce qui la rend particulièrement sensible aux représentations liées au genre.

Je souhaite analyser le rôle du genre dans la reconnaissance de l'autorité et dans la manière dont les postures enseignantes sont interprétées et choisies. Les enseignant·es mobilisent différentes postures : accompagnement, contrôle, lâcher-prise, enseignement ou encore posture du magicien (Bucheton & Soulé, 2009). Pourtant, ces postures n'ont pas la même réception selon la personne qui les incarne. Schuft et Ciavaldini-Cartaut (2016) montrent que l'autorité des enseignantes débutantes en lycée professionnel est souvent remise en question, car « certaines représentations sociales associent le sexe biologique des personnes à leurs capacités d'autorité » (p. 2).

Cela m'amène à me demander : une posture de contrôle est-elle perçue comme légitime et naturelle lorsqu'elle est adoptée par un enseignant homme, mais jugée trop dure ou autoritaire lorsqu'elle est incarnée par une femme ? Ernst (2004) souligne par exemple que selon un phoniatre « il ne fait aucun doute que les femmes poussent leur voix dans les graves parce qu'elles sont dans une situation où l'autorité est supposée être masculine. » (p. 16). Cette remarque illustre combien la perception de l'autorité reste imprégnée de stéréotypes sexués.

En parallèle, il s'agit d'analyser la perception des élèves. Ceux-ci interprètent les postures de leurs enseignant·es à travers leurs attitudes, leur voix, leurs gestes et leur style relationnel, mais aussi à travers les discours familiaux qui façonnent leurs représentations. Neyrand (2004) rappelle que l'autorité parentale a longtemps été pensée comme « d'essence masculine » (p. 45). Cette dimension familiale et culturelle peut influencer la manière dont les enfants reconnaissent, ou non, la légitimité de leur enseignant·e.

Enfin, je chercherai à mettre en évidence les écarts possibles entre l'autorité telle qu'elle est pensée et exercée par les enseignant·es et celle qui est perçue par les élèves. Ces comparaisons me permettront de mieux comprendre ce qui fonde ou fragilise la reconnaissance de l'autorité dans la relation éducative.

1.3.2. Objectifs de recherche

Dans le cadre de ce travail, les objectifs de recherche visent à mieux comprendre comment le genre influence l'autorité scolaire, tant dans son exercice par les enseignant·es que dans sa perception par les élèves.

Dans un premier temps, il s'agit d'identifier les représentations de l'autorité chez les enseignant·es et chez les élèves. Cet objectif permet de mettre en évidence la façon dont chacun définit cette notion, ainsi que les éléments qui participent à sa reconnaissance ou, au contraire, à sa remise en question. L'autorité est ici envisagée comme une relation qui se construit progressivement et non comme un simple effet du statut.

Dans un deuxième temps, ce travail cherche à explorer le rôle du genre dans ces dynamiques. Il s'agit notamment d'examiner dans quelle mesure les représentations associées au masculin et au féminin peuvent influencer les attentes, les jugements ou encore les interactions en classe. Certaines recherches montrent en effet que des comportements similaires peuvent être interprétés différemment selon la personne qui les adopte.

Enfin, le troisième objectif consiste à analyser les postures professionnelles ainsi que les stratégies d'ajustement mobilisées par les enseignant·es. Il s'agit d'observer comment ils et elles adaptent leurs pratiques, leur communication ou leur manière de se positionner afin de maintenir un cadre reconnu par les élèves.

Ces trois objectifs permettent d'articuler plusieurs dimensions de l'autorité scolaire. Ils mettent en lien les représentations, les interactions sociales et les pratiques professionnelles, afin de mieux comprendre les dynamiques qui se jouent dans la classe.

2. Méthodologie

2.1. Fondements méthodologiques

Cette recherche vise à mieux comprendre comment le genre influence la perception et la légitimité de l'autorité scolaire. Pour ce faire, il est nécessaire de préciser le cadre méthodologique qui oriente la collecte et l'analyse des données.

2.1.1. Type de recherche qualitative

Dans le cadre de ce mémoire, plusieurs types de recherches étaient envisageables. Une recherche quantitative, par exemple, aurait permis d'interroger un grand nombre d'élèves à travers des questionnaires fermés, puis de traiter les réponses par des analyses statistiques. Ce choix aurait eu l'avantage de donner une image plus généralisable, en permettant de comparer de larges populations. Toutefois, il aurait réduit la complexité du phénomène étudié, car l'autorité scolaire est une réalité relationnelle et subjective, qui ne se laisse pas saisir uniquement par des chiffres.

À l'inverse, j'ai choisi de conduire une recherche qualitative, centrée sur l'étude de cas de quatre enseignant·es et de leurs élèves. Comme le rappellent Miserez-Caperos et Desboeufs (2024), la recherche qualitative est pertinente lorsqu'il s'agit de mettre en évidence « l'hétérogénéité et la variabilité des facteurs en jeu » (cours 1 d.17) plutôt que d'établir des régularités statistiques.

Ce choix répond directement à l'objectif de ce mémoire, qui vise à comprendre comment le genre peut influencer la manière dont l'autorité est exercée, perçue et reconnue dans le cadre scolaire. Mon intention n'est pas de mesurer l'autorité, mais d'en saisir les significations vécues à travers les discours et les représentations des acteurs concernés. En ce sens, la recherche qualitative permet d'accéder à la dimension symbolique, émotionnelle et relationnelle de l'autorité enseignante.

Enfin, cette orientation qualitative me permet de replacer chaque témoignage dans son contexte, en considérant la singularité des parcours, des postures et des expériences de chaque enseignant·e. L'objectif n'est donc pas de généraliser les résultats, mais d'approfondir la compréhension d'un phénomène éducatif complexe et profondément humain.

2.1.2. Démarche compréhensive et descriptive

Enfin, différents types de démarches de recherche pouvaient être envisagés :

Finalité	Question typiques	Approches	Méthodes
exploratoire • étude de nouveaux phénomènes • préparation d'une autre recherche	Qu'est-ce qui se passe dans ce programme ? Comment fonctionne cette organisation ?	• étude de cas • "field study"	• observation participante • entretiens en profondeur • entretiens d'élite
explicative • explication des forces qui causent un phénomène	Quels événements, comportements, croyances, etc. résultent dans ce phénomène ?	• étude comparative de cas • étude historique • "field study" • ethnographie	• comme ci-dessus • questionnaires • analyse de documents
descriptive/compréhen. • documentation d'un phénomène • compréhension	Quels sont les événements, structures, et processus constituant ce phénomène ?	• "field study" • étude de cas • ethnographie	• comme ci-dessus • mesures non-intrusives
prédictive • prédictions globales • prédiction d'événements ou comportements	Quel est le résultat d'un phénomène ?"	• expérience • quasi-expérience • "statistique" • simulation	• questionnaires • analyses de contenu (quantitatives)
ingénierie/intervention • faire un produit • établir des guidelines • tester des guidelines	Quel est le problème ? Comment créer un outil ? Est-ce qu'il marche ?	informatique, droit, management, pédagogie	• plutôt qualitatives

Tableau 4
Selon la finalité scientifique de Mashall & Rossmann

Une démarche explicative aurait consisté à prouver, par des liens de causalité, que le genre détermine de manière mesurable certaines formes d'autorité. Une telle visée correspond davantage à une recherche quantitative.

J'ai choisi d'adopter une démarche compréhensive et descriptive, qui cherche à comprendre les significations attribuées par les actrices et acteurs à leurs pratiques et expériences. Selon Marshall et Rossmann (cité par Miserez-Caperos & Desboeufs, 2024), une telle démarche permet de décrire et comprendre un phénomène dans son contexte naturel, ce qui correspond à ma volonté de saisir comment les enseignant·es se représentent leur autorité et comment leurs élèves la perçoivent.

Cette finalité compréhensive met l'accent sur les individus en tenant compte de leur conscience, leur expérience et leur intention, c'est-à-dire leur compréhension effective des interactions auxquelles ils participent, des défis auxquels ils font face, des actions qu'ils entreprennent et des objectifs qu'ils poursuivent. La démarche compréhensive repose ainsi sur des énoncés au cours desquels Il·elle·s peuvent ainsi mettre en avant leurs expériences, leurs anecdotes et leur vécu concernant le sujet.

2.1.3. Approche double

Une approche hypothético-déductive aurait consisté à partir de théories existantes sur l'autorité (par exemple Prairat, 2012) pour formuler des hypothèses précises à vérifier sur le terrain. Cette démarche, fondée sur un raisonnement descendant, vise à tester si les données recueillies confirment ou non des hypothèses préalablement établies. Comme le précisent Blais et Martineau (2006), l'analyse hypothético-déductive « vise à tester si les données collectées sont cohérentes avec les hypothèses ou les théories identifiées en prémisse par le chercheur » (p. 4). Une telle approche aurait donc permis de confronter directement les concepts d'*autorité éducative* ou de *légitimité* à la réalité du terrain. Toutefois, elle aurait limité la liberté d'interprétation et risqué de réduire la complexité des discours recueillis à des cadres trop figés.

À l'inverse, je m'inscris en partie dans une approche inductive, plus en cohérence avec mon objectif de recherche. Selon Miserez-Caperos et Guillaume-Gentil (2022), on parle de démarche inductive « lorsqu'on part des faits pour élaborer une connaissance générale encore inconnue au départ » (cours 1, d. 19) Ce type d'approche est fréquemment mobilisé en recherche qualitative, car il permet au chercheur de construire progressivement le sens à partir des données empiriques. Blais et Martineau (2006) définissent d'ailleurs ce processus comme « un ensemble de procédures systématiques permettant de traiter des données qualitatives » (p. 3). Ces auteurs ajoutent qu'il « s'appuie sur différentes stratégies utilisant prioritairement la lecture détaillée des données brutes pour faire émerger des catégories à partir des interprétations du chercheur » (p. 3).

Cependant, ma recherche ne repose pas uniquement sur une démarche inductive. Elle s'inscrit dans une double approche inductive et déductive. En effet, certaines catégories d'analyse ont émergé directement des données recueillies lors des entretiens et des questionnaires, tandis que d'autres ont été mises en relation avec les concepts déjà identifiés dans le cadre théorique.

Concrètement, cela signifie que les entretiens et les questionnaires, que j'ai menés, ont servi de point de départ pour faire émerger des thèmes et des régularités. Ces catégories ont ensuite été reliées aux concepts théoriques abordés dans le cadre de référence, tels que ceux développés par Prairat (2003) sur l'autorité éducative, Robbes (2016) sur les postures d'autorité, ou Neyrand (2004) sur les stéréotypes genrés. Cette manière de procéder m'a permis de dégager progressivement une compréhension globale du phénomène, en m'appuyant sur les interprétations issues du terrain tout en les éclairant par la littérature existante.

Cette double démarche se justifie pleinement au regard de mon objectif : comprendre comment le genre influence la perception et la reconnaissance de l'autorité scolaire. Elle permet d'accueillir la complexité et la diversité des représentations sans les enfermer dans des hypothèses trop rigides. L'analyse a cherché ainsi à faire dialoguer les expériences vécues des enseignant·es et les perceptions de leurs élèves, afin de construire une compréhension ancrée, contextualisée et signifiante du phénomène étudié.

2.2. Nature du corpus

Cette section présente le dispositif que j'ai mis en place afin de répondre à ma question de recherche.

2.2.1. Entretien semi-directif

L'entretien semi-directif a été retenu comme principal outil de collecte des données auprès des enseignant·es. Ce choix découle du cadre de la recherche qualitative, celui-ci repose sur une double démarche pour collecter les données, qui vise à accéder au sens que les acteurs donnent à leurs pratiques (Kaufmann, 2016). Cet auteur définit l'entretien compréhensif[1] comme un dispositif qui cherche à comprendre l'individu de l'intérieur, en reconstruisant le système de sens qu'il mobilise dans ses pratiques. Pour lui, « l'homme ordinaire a beaucoup à nous apprendre » (p. 23), car chaque récit singulier permet de comprendre comment les individus donnent sens à leurs expériences sociales. Dans cette perspective, le but n'est pas de vérifier une hypothèse, mais de co-construire du sens à travers un échange ouvert et réflexif.

Savoie-Zajc (2010, cité dans Miserez-Caperos & Desboeufs, 2024) nous le définit comme un « entretien où certaines questions sont planifiées mais où la personne interrogée est libre d'aborder d'autres aspects du sujet dans l'ordre qui lui convient » (cours 4, d. 8). Cela montre que le semi-directif occupe une position intermédiaire entre la rigueur scientifique et la liberté de parole, ce qui correspond à l'esprit de ma recherche.

De plus, selon Sauvayre (2021), « dans le cas d'un entretien semi-directif ou autobiographique, le guide pourra être soit précis, soit compter des thèmes généraux en fonction de votre sensibilité » (p. 40). Cette approche correspond à ma posture qui est de disposer d'un cadre structuré tout en gardant une souplesse d'adaptation pour que chaque enseignant·e puisse exprimer librement son vécu et ses représentations.

L'entretien semi-directif constitue donc un compromis idéal pour cette recherche. Il permet de recueillir des récits riches et contextualisés tout en assurant une cohérence d'un entretien à l'autre. Ce format rend possible la comparaison entre les expériences des quatre enseignant·es, tout en respectant leur individualité. Chaque entretien dure environ 30 minutes et sera enregistré à l'aide d'un dictaphone. Selon le code éthique de la recherche pour les HEP, ils auront lieu avec le consentement libre et éclairé des participant·es (annexe 3). Ces enregistrements permettront une retranscription fidèle et faciliteront ensuite l'analyse thématique des données.

Ainsi, ce choix d'instrument de collecte de données s'inscrit pleinement dans la logique d'une démarche compréhensive. Il vise à recueillir la parole des enseignant·es dans toute sa profondeur, en laissant émerger leurs représentations, leurs émotions et leurs expériences autour de l'autorité et du genre.

Le guide d'entretien (annexe 1) peut être comparé à un *pense-bête*, c'est-à-dire un outil de repérage des grandes thématiques à aborder sans en figer l'ordre ni la formulation. Selon Sauvayre (2021), il « offre de la rigueur en structurant votre approche et vous apporte de la sérénité » (p. 30). Il garantit la cohérence entre les entretiens tout en permettant la comparaison des réponses entre les participant·es.

[1] Je ne fais aucune distinction entre entretien compréhensif et semi-directif, même si pour certain·es auteur·es, il y a une nuance.

L'utilisation d'un guide présente plusieurs avantages. D'une part, il permet de maintenir une rigueur scientifique dans la collecte des données : « se munir d'un guide favorise la collecte de l'ensemble des indicateurs et informations nécessaires » (Sauvayre, 2021, p. 30). D'autre part, il agit comme un repère sécurisant, autant pour le chercheur que pour l'enquêté, il instaure un cadre clair et rassurant, en montrant que les questions ont été préparées avec sérieux.

Néanmoins, Sauvayre met en garde contre un usage trop rigide du guide, « avoir les yeux rivés sur le guide peut vous empêcher de regarder l'enquêté » (2021, p. 31). L'entretien risquerait alors de perdre sa spontanéité et de devenir mécanique. Le guide doit donc être souple et ajusté à l'échange et au profil de la personne interrogée.

Le guide a été conçu à partir de la problématique centrale de cette recherche : *comment le genre influence-t-il la perception et la légitimité de l'autorité scolaire ?* La première étape consiste à « traduire ses hypothèses en questions » (Sauvayre, 2021, p. 32). En d'autres termes, il s'agit de transformer les questionnements théoriques sous forme de questions concrètes et accessibles aux enseignant·es interviewé·es.

Dans cette optique, j'ai procédé en plusieurs étapes :

1. Identifier, à partir du cadre théorique (Prairat, 2003, Robbes, 2016, etc.)

Le guide d'entretien a ainsi été structuré autour de cinq grands axes thématiques :

- La construction de l'autorité enseignante
- Les formes et postures d'autorité
- La voix et le corps dans l'autorité
- Le genre et les représentations sociales de l'autorité
- L'évolution, le vécu professionnel et les ajustements

2. Formuler des questions ouvertes, afin de favoriser un discours libre et riche. Sauvayre insiste sur l'importance de rédiger des bonnes questions qui doivent être « ouvertes, neutres, claires, courtes, simples » (2021, p.33).

Ainsi, des questions telles que :
« Quand vous pensez au mot *autorité*, qu'est-ce que cela évoque pour vous ? » ou encore « Pensez-vous que votre genre influence la manière dont les élèves perçoivent votre autorité ? » ont été formulées de manière ouverte afin de permettre aux participant·es de développer leurs représentations et leur vécu sans être orienté·es vers une réponse attendue.

3. Organiser les questions par thèmes cohérents, de manière à « aider les interlocuteurs à se focaliser sur certaines dimensions » (Sauvayre, 2021, p. 44).

Les questions ont été organisées de manière progressive, en partant d'une réflexion générale sur l'autorité pour aller vers des aspects plus spécifiques liés au genre. Cette progression a favorisé un climat de confiance et un approfondissement progressif des réponses. Des sous-questions et des relances ont permis d'approfondir certains propos ou d'encourager les participant·es à illustrer leurs réponses par des exemples concrets.

Enfin, la colonne consacrée aux notions théoriques de référence m'a servi de repère, lors de l'analyse, pour mettre en lien les données recueillies avec les concepts du cadre théorique. Elle a ainsi soutenu l'articulation entre démarche inductive et déductive.

Comme le rappelle Kaufmann (2016), « la meilleure question n'est pas donnée par la grille : elle est à trouver à partir de ce qui vient d'être dit par l'informateur » (p.46).

2.2.2. Questionnaire élèves

Un court questionnaire anonyme (annexe 2) a été distribué aux élèves des classes des quatre enseignant·es interviewé·es. L'objectif est de croiser les points de vue en recueillant la perception des élèves concernant l'autorité de leur enseignant·e, afin de comprendre comment celle-ci est vécue du côté des apprenant·es.

Le choix du questionnaire repose sur sa capacité à compléter les entretiens sans les alourdir, en offrant une perspective plus large et moins introspective. Comme le souligne Lamoureux (2000, cité dans Miserez-Caperos & Desboeufs, 2024), le questionnaire est un « outil de collecte de données qui sert à recueillir le témoignage écrit de personnes ; ses questions mesurent des comportements (faits) ou des attitudes (opinions) » (cours 4, diapositive 25). Cet outil est donc pertinent lorsqu'il s'agit d'explorer des représentations simples mais révélatrices, notamment auprès d'enfants du cycle 2, qui s'expriment plus aisément à travers des formulations courtes et concrètes.

Ce questionnaire a avant tout une visée compréhensive : il ne cherche pas à établir des statistiques, mais à repérer des tendances, des perceptions spontanées et des différences de représentations selon le genre de l'adulte. Les réponses sont venues enrichir l'analyse des entretiens par triangulation méthodologique, c'est-à-dire en confrontant les discours des enseignant·es et les perceptions des élèves, afin d'obtenir une compréhension plus complète du phénomène d'autorité scolaire.

2.2.3. Procédures et protocole (code éthique)

La collecte de données a été organisée de manière progressive, en plusieurs étapes. J'ai pris contact par courriel avec les enseignant·es, afin de leur présenter brièvement le thème et les objectifs de mon mémoire. Ce premier échange m'a permis d'expliquer la nature de la recherche, la durée approximative des entretiens (environ 30 minutes) ainsi que les principes de confidentialité et de participation volontaire.

Je n'ai pas transmis le guide d'entretien aux participant·es avant la rencontre. Ce choix vise à favoriser des réponses spontanées et à éviter que les enseignant·es ne préparent à l'avance leurs propos. L'entretien doit avant tout rester un espace de parole libre, permettant à chacun·e d'exprimer ses représentations et son expérience sans cadre figé.

Les entretiens ont été planifiés une fois ma demande au SEN, le Service de l'enseignement jurassien, validée. Ils ont eu lieu à un moment convenu avec chaque participant·e, idéalement dans leur salle de classe, en dehors des heures de cours, ou dans un lieu calme et propice à la discussion. Ce cadre a favorisé un climat de confiance, indispensable à la qualité des échanges. Chaque entretien a été enregistré à l'aide d'un dictaphone, avec le consentement libre et éclairé des enseignant·es. Ce dispositif m'a permis de rester concentrée sur l'écoute et la relance des propos, sans interrompre le flux de la conversation. Les enregistrements ont ensuite été retranscrits intégralement, afin d'assurer la fidélité des données et de faciliter l'analyse qualitative.

En complément, le questionnaire anonyme a été proposé aux élèves des enseignant·es concernés. Il a été rempli en classe, afin d'assurer la compréhension des consignes, la confidentialité des réponses.

Ce protocole vise à garantir une démarche cohérente avec l'esprit de la recherche qualitative qui est de recueillir des données authentiques et riches de sens, tout en respectant l'éthique du milieu scolaire.

Cette recherche s'inscrit dans le cadre du Code d'éthique de la recherche pour les Hautes écoles pédagogiques (CDHEP, 2002). Ce code garantit que toute recherche impliquant des personnes soit menée dans le respect de leur dignité, de leur intégrité et de leur autonomie.

Afin d'assurer le respect des principes éthiques, un contrat de recherche (annexe 3) a été remis à chaque participant·e avant l'entretien. Ce document a été lu et signé par l'enseignant·e et moi-même, attestant ainsi de leur accord sur les conditions de participation et sur les engagements réciproques.

2.2.4. Echantillonnage

L'échantillon est composé de quatre enseignant·es du cycle 2, dont deux femmes et deux hommes, exerçant dans des établissements différents. Ce choix d'échantillonnage hétérogène vise à croiser les expériences de genre tout en maintenant un dispositif de recherche réaliste et gérable pour une étude de type qualitatif.

Enseignante 1 (E1)	6H	19 élèves	4 ans d'enseignement
Enseignante 2 (E2)	7H	18 élèves	+ de 20 ans d'enseignement
Enseignant 3 (E3)	5H	15 élèves	2 ans d'enseignement
Enseignant 4 (E4)	8H	18 élèves	+ de 30 ans d'enseignement

Ce type d'échantillon ne vise donc pas à produire des résultats généralisables mais à approfondir la compréhension d'un phénomène à partir de situations significatives.

Lamoureux (2000, cité dans Miserez-Caperos & Desboeufs, 2024) définit l'échantillonnage comme « la procédure par laquelle on détermine un sous-ensemble d'une population à partir duquel se fera la collecte de données » (cours 2, d.11). Dans mon cas, ce sous-ensemble sera constitué d'enseignant·es présentant des profils variés en termes de parcours professionnel, de contexte d'enseignement et de genre.

Kaufmann (2016) nous précise :

> La constitution de l'échantillon est à juste titre une des pièces maîtresses de l'entretien standardisé. Dans la recherche qualitative, le caractère significatif des critères habituels (âge, profession, situation familiale, résidence) devient moins opérant : ils fixent le cadre mais n'expliquent pas, alors que l'histoire de l'individu explique. La constitution de l'échantillon est alors un élément technique moins important. Ce qui ne signifie pas qu'il puisse être formé n'importe comment. (p. 40)

L'enjeu principal n'est donc pas la représentativité, mais la pertinence des parcours sélectionnés au regard de la problématique. Ce choix d'échantillonnage s'inscrit pleinement dans une démarche qualitative et compréhensive, centrée sur la diversité des expériences vécues et la richesse des discours recueillis, plutôt que sur la représentativité statistique.

2.3. Méthodes et techniques d'analyse des données

2.3.1. Transcription des entretiens semi-directifs

Les entretiens ont été intégralement transcrits mot à mot, afin de restituer le plus fidèlement possible le discours des enseignant·es. Cette étape vise à préserver la richesse et la singularité des propos, tout en garantissant une base de travail rigoureuse pour l'analyse.

La transcription a suivi les conventions simplifiées de Jefferson (2004, cité dans Miserez-Caperos & Desboeufs, 2024), adaptées au contexte de recherche en éducation. Ces conventions ont permis de noter les principaux éléments prosodiques du discours, comme les pauses, les hésitations, les rires ou les reprises.

.	Intonation descendante
,	Intonation progressive
?	Intonation montante
:	Allongement
ABCD	(MOT EN MAJUSCULE) emphase
((abcd))	Commentaires ajoutés
[abcd]	Chevauchements
[XX]	Mots prononcés, mais incompréhensibles
(1.0)	Pause (en secondes)

Tableau 5
Exemple de conventions de transcription (adaptées de Jefferson, 2004)

Chaque enregistrement audio a été écouté à plusieurs reprises afin d'assurer la fidélité du discours. Cette phase d'écoute active a permis d'identifier les nuances du discours, le ton, le rythme ou encore les émotions exprimées, autant d'éléments essentiels pour la compréhension du vécu des enseignant·es.

Des abréviations ont été attribuées à chaque participant·e afin de préserver leur anonymat et les fichiers ont été archivés sur un espace sécurisé. Seule la chercheuse, moi-même, aura accès à ces données, qui seront supprimées à la fin du travail conformément aux exigences du Code d'éthique (CDHEP, 2002).

2.3.2. Analyse des données

L'analyse des entretiens et des questionnaires a reposé sur une analyse thématique de contenu. Cette méthode m'a permis de dégager les grands axes de sens à partir des discours recueillis. Bardin (2013) définit cette méthode

> L'analyse de contenu est un ensemble de techniques d'analyse des communications. Il ne s'agit pas d'un instrument mais d'un éventail d'outils ou plus précisément d'un même outil mais marqué par une grande disparité dans les formes et adaptable à un champ d'application très étendu : les communications. (p. 35)

Cette approche, souple et adaptable, vise à repérer, organiser et interpréter les significations contenues dans les entretiens et questionnaires. Elle ne cherche pas à restituer la totalité du discours, mais à en extraire le sens central. Comme le souligne Kaufmann (2016), « tout entretien est d'une richesse sans fond et d'une complexité infinie, dont il est strictement impensable de pouvoir rendre compte totalement. Quelle que soit la technique, l'analyse de contenu est une réduction et une interprétation du contenu et non une restitution de son intégralité ou de sa vérité cachée » (p. 19).

L'analyse a suivi les étapes suivantes :

1. Le codage, qui consiste à attribuer des étiquettes ou des codes aux unités de texte, afin de faciliter la lecture et l'organisation des données.

2. La catégorisation, le regroupement des unités codées en thèmes ou catégories de sens. Ces catégories permettent de classer, comparer et ordonner l'ensemble du corpus.

3. La synthèse, qui vise à produire un résumé fidèle et structuré des informations, en mettant en évidence les liens entre les catégories et les concepts théoriques.

Mon analyse a permis d'assurer une lecture riche et nuancée. Elle a fait ressortir à la fois les expériences individuelles et les logiques sociales autour de l'autorité et du genre, tout en respectant la subjectivité de chaque participant·e.

3. Présentation et interprétation des résultats

Cette troisième partie présente les résultats issus des quatre entretiens réalisés auprès d'enseignant·es ainsi que des questionnaires distribués aux élèves. Après le recueil des données un travail d'analyse thématique a été mené afin de dégager des éléments significatifs en lien avec la problématique.

Les propos ont été regroupés autour de thèmes récurrents qui structurent la présentation des résultats. Chaque section comprend trois temps. Une présentation du résultat observé. Une illustration à partir d'extraits de verbatim ou de données issues des questionnaires. Puis une interprétation permettant de mettre ces éléments en perspective avec les apports théoriques développés précédemment.

L'objectif est de comprendre comment l'autorité est perçue et vécue par les enseignant·es et dans quelle mesure le genre peut influencer son exercice et sa reconnaissance.

3.1. Les représentations de l'autorité chez les enseignant·es et les élèves

3.1.1. L'autorité comme cadre structurant et position d'adulte de référence

L'analyse des entretiens met en évidence une conception relativement semblable de l'autorité chez les quatre enseignant·es interrogé·es. Spontanément, l'autorité est décrite comme un cadre nécessaire au bon fonctionnement de la classe et comme une posture liée à la position d'adulte. Elle n'est pas d'abord associée à la sanction ou à la contrainte mais à une fonction structurante et rassurante. Voici les quatre thèmes qui ressortent :

Posture enseignante	« *Les premières choses qui me viennent à l'esprit dans l'autorité, c'est se faire entendre je dirais. Et puis c'est vraiment cette posture, si je parle en tant qu'enseignante, d'avoir cette posture devant la classe, tu es enseignante, ce sont les élèves, on n'est pas copains, on n'est pas copines. Donc ce n'est pas une supériorité, mais c'est une forme de voilà, je peux me faire entendre et puis je suis la personne de référence.* » (E1, lignes 3 à 7)
Adulte de référence	« *Je suis l'adulte de référence. On peut rigoler, il n'y a pas de problème. Par contre je reste, comme je l'ai dit, l'adulte de référence.* » (E1, lignes 10 à 12).
Respect mutuel	*« Le fait de se faire respecter, je pense, c'est le principal pour moi. Et puis montrer qu'on n'est pas copain copine et que le respect de l'adulte, ça fait partie de l'autorité.* » (E4, lignes 3 à 6). « *Le symbole d'autorité ou d'autorité réussie, c'est le prof que tu respectes juste par sa présence ou par sa manière d'être. Donc pour moi l'autorité, c'est vraiment cette figure-là. »* (E3, lignes 4 à 6).

Cadre juste	« *Spontanément… je dirais le cadre. Vraiment cette idée de cadre. Pas quelque chose de rigide ou de fermé, mais un cadre qui pose des repères clairs.* » (E2, lignes 3 à 6).

Tableau 6
L'autorité vue par les enseignant·es

Du côté des élèves, la référence à la justice apparaît centrale.

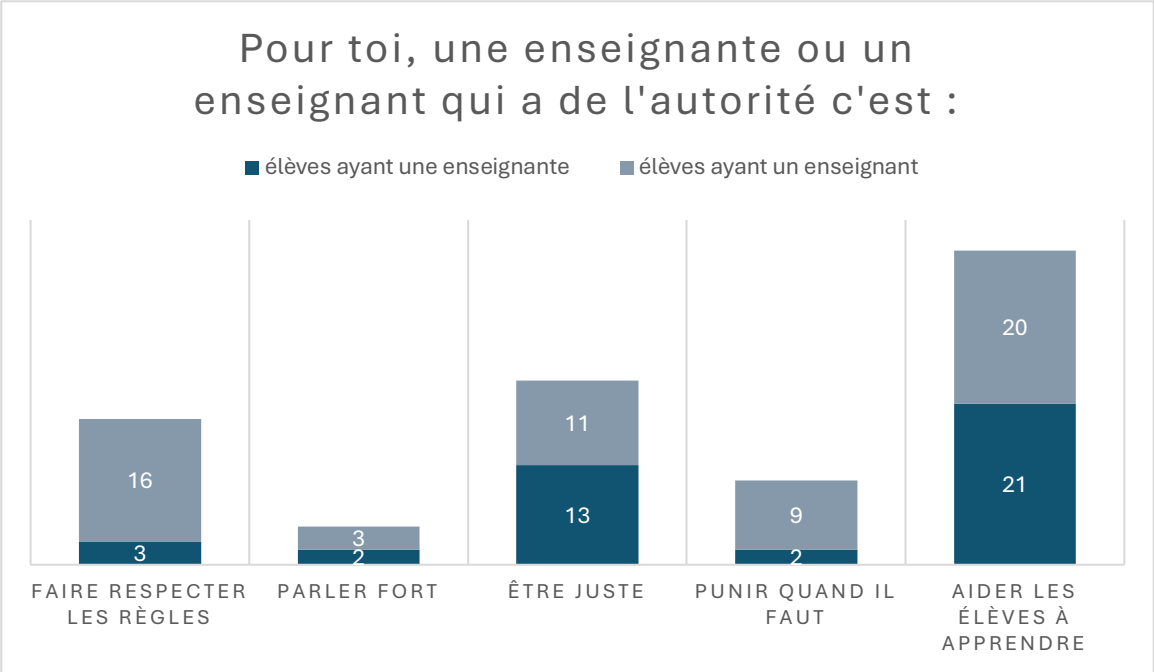


Figure 1
L'autorité vue par les élèves

Dans plusieurs classes, l'autorité est associée au fait d' « aider les élèves à apprendre » (41%) et « être juste » (24%). Cette notion rejoint directement les propos de E3 qui affirme que ce qui pourrait nuire à son autorité serait « *le sentiment d'injustice* » (E3, lignes 19 à 20). Ces résultats peuvent être mis en lien avec Prairat (2003, 2012), qui distingue la *potestas* du simple pouvoir de contraindre et l'*auctoritas* fondée sur la reconnaissance et la légitimité. Dans les discours recueillis, l'autorité semble relever davantage de l'*auctoritas*. Les enseignant·es parlent de cadre, de cohérence et de position symbolique plutôt que de domination.

La référence à la figure d'*adulte de référence* peut également être mise en lien avec Mendel (2006), qui insiste sur la dimension symbolique de l'autorité. L'enseignant n'exerce pas seulement une fonction technique. Il incarne une position reconnue socialement. L'autorité repose donc sur une reconnaissance symbolique partagée. Cette conception rejoint également Robbes (2016), pour qui l'autorité éducative contemporaine ne peut être légitime que si elle est perçue comme juste et cohérente dans la relation. Elle ne tient pas uniquement par la règle mais par la manière dont elle est incarnée.

Enfin, l'insistance sur la distinction entre adulte et élève, « *on n'est pas copains copines* » (E3, ligne 5), peut être mise en lien avec Champseix (2009), qui rappelle l'importance du statut

d'enseignant et de la fonction institutionnelle qu'il incarne. L'autorité n'est pas une qualité purement personnelle. Elle s'inscrit dans un cadre institutionnel structuré.

À ce stade de l'analyse, aucune différence significative n'apparaît dans la définition même de l'autorité entre femmes et hommes. Les quatre enseignant·es évoquent des termes similaires et mettent en avant des valeurs communes telles que le respect, le cadre et la cohérence.

3.1.2. Une autorité qui se construit avec le temps et qui passe par la question de la légitimité

Même si les enseignant·es définissent l'autorité de manière assez proche, leurs récits montrent que celle-ci ne s'impose pas toujours naturellement. Elle se construit progressivement, avec l'expérience, les essais, les erreurs et les ajustements. Plusieurs participant·es évoquent un début de carrière marqué par le doute et par un sentiment d'illégitimité.

Voici ce que pensent les enseignant·es sur leur autorité en début de carrière :

« *Quand j'ai commencé à enseigner, il y a un peu plus de vingt ans, j'avais l'impression que l'autorité était quelque chose qu'il fallait sans cesse prouver. Je ne la ressentais pas comme quelque chose de naturel ou d'évident*. » (E2, lignes 11 à 14).
« *Très vite, j'ai senti que je n'étais pas perçue comme naturellement légitime. Il fallait que je fasse mes preuves.* » (E2, lignes 21 à 22).
« *À cette époque-là, je n'avais aucune autorité et puis je me faisais marcher dessus, mais alors vraiment correctement*. » (E3, lignes 37 à 39).
« *C'est venu avec le temps où j'ai appris à gérer ça. Mais comment j'ai fait ? Je ne sais pas. Ça vient naturellement, ça vient avec l'expérience.* » (E3, lignes 39 à 41).

Tableau 7
L'autorité en début de carrière

Ces propos montrent que l'autorité n'était pas donnée d'emblée. Elle devait être construite et validée dans le regard des élèves et des autres adultes.

Pour E1, qui est plus jeune dans la profession, le discours est un peu différent. Elle dit s'être sentie « *quand même tout de suite légitime* » (E1, ligne 22), mais elle mentionne malgré tout des « *a priori parce que tu es jeune et tu sors de la HEP* » (E1, lignes 26 à 27). On voit donc que l'âge et l'expérience jouent un rôle dans la manière dont l'autorité est perçue. E3 souligne aussi que son sentiment de légitimité dépend du « *degré et peut-être aussi du groupe* » (E3, lignes 34 à 35).

L'autorité n'est donc pas figée. Elle varie selon le contexte, l'âge des élèves et la dynamique de classe. Ces éléments montrent clairement que l'autorité ne relève pas uniquement d'un statut ou d'un trait de personnalité. Elle se construit dans la relation avec les élèves et se renforce avec l'expérience professionnelle. Même lorsque certains enseignant·es parlent d'une autorité *naturelle*, leurs récits de début de carrière révèlent des moments de fragilité et d'apprentissage.

Les propos de la seconde enseignante sont particulièrement intéressants car ils mettent en évidence un besoin de reconnaissance. Elle ne se sentait pas « *naturellement légitime* » et avait l'impression de devoir constamment prouver sa compétence. Cette expérience rejoint les travaux de Schuft et Ciavaldini-Cartaut (2016) qui montrent que les enseignantes débutantes peuvent ressentir une pression supplémentaire pour asseoir leur autorité.

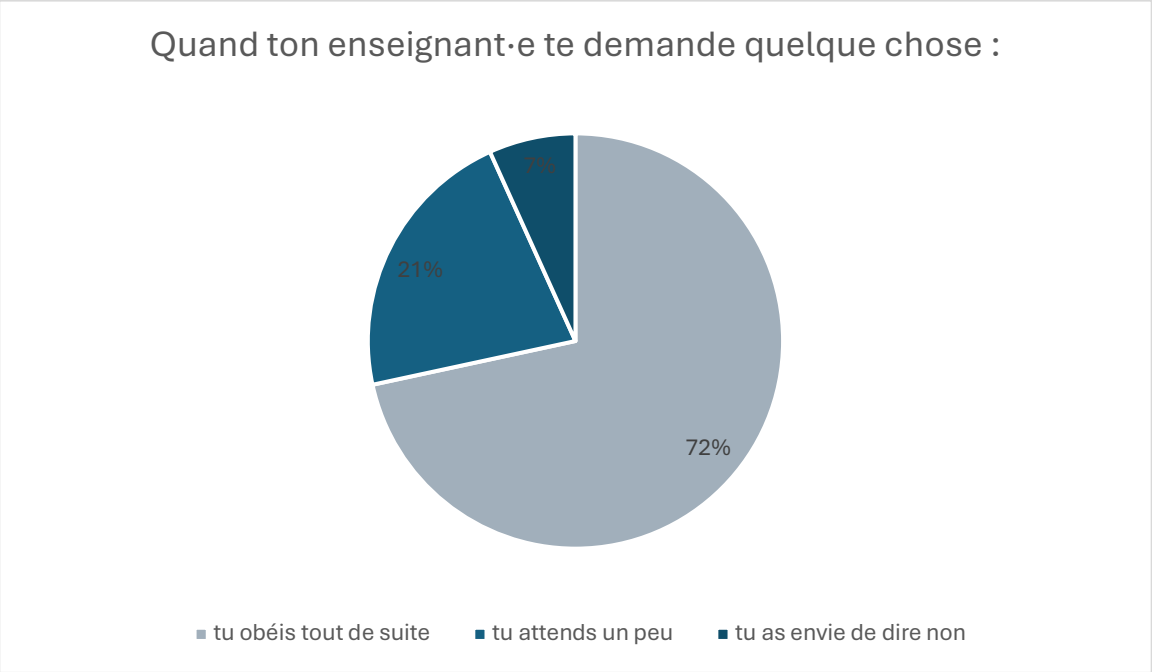


Figure 2
La réaction des élèves à un ordre

Pour presque 75% des élèves, l'obéissance est importante. Grâce à la question « Pourquoi ? », une distinction peut être observée entre obéir « pour ne pas être puni » et obéir « par respect » permet aussi d'approfondir l'analyse. Lorsque l'obéissance repose sur la peur de la sanction, on peut la relier à la notion de *potestas* développée par Prairat. En revanche, lorsque l'obéissance repose sur le respect, elle s'inscrit davantage dans une logique d'*auctoritas*, c'est-à-dire dans une reconnaissance légitime de l'adulte. Les réponses des élèves montrent que ces deux dimensions coexistent dans la perception de l'autorité scolaire.

Enfin, le fait que même un enseignant expérimenté, comme E4, ait vécu un début de carrière sans autorité montre que celle-ci ne dépend pas uniquement du genre ou de l'âge. Elle s'inscrit dans un processus d'apprentissage professionnel. Toutefois, la manière dont cette légitimité est vécue et négociée peut varier selon les personnes. Cette question sera approfondie dans la section suivante, qui porte plus spécifiquement sur l'influence du genre.

3.2. Le genre dans l'exercice et la perception de l'autorité

3.2.1. Des expériences différenciées selon le genre

Certaines situations mettent en évidence des différences de traitement ou de perception liées au genre. Ces expériences ne sont pas systématiques mais elles apparaissent suffisamment marquantes pour influencer le rapport à l'autorité.

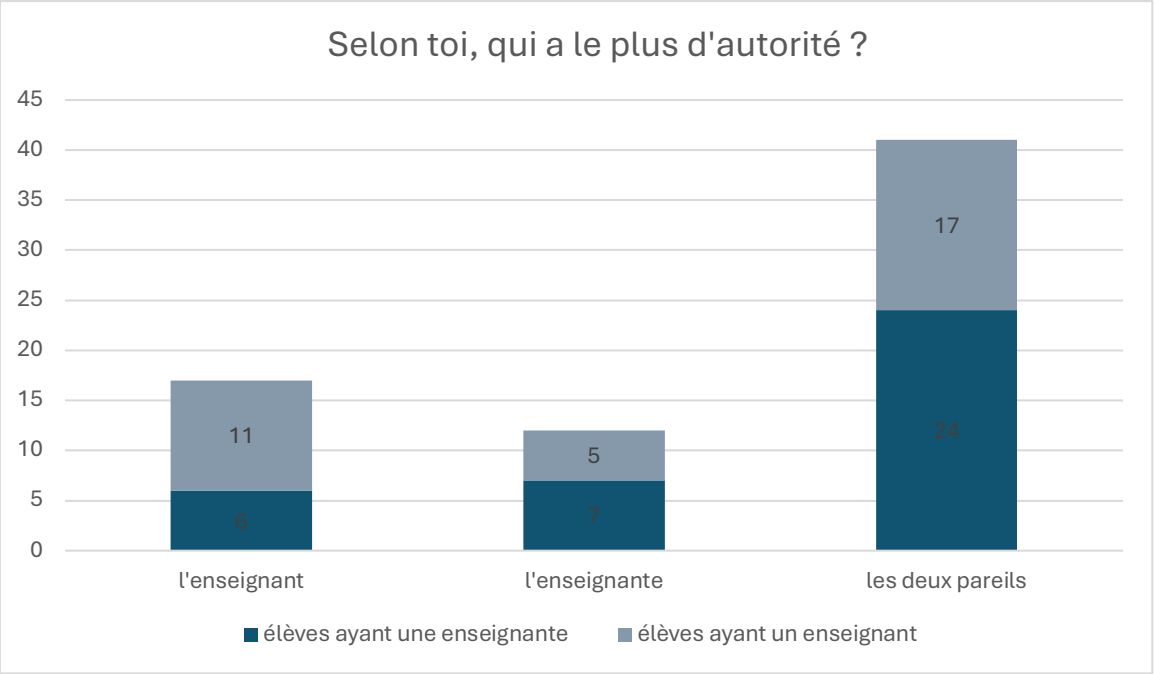


Figure 3
Le genre de l'autorité vu par les élèves

Les questionnaires élèves montrent une tendance majoritairement égalitaire. Dans plusieurs classes, les élèves répondent que les hommes et les femmes sont « les deux pareils » (58%) en termes d'autorité et justifient en disant « c'est le même métier » ou encore « c'est l'égalité ».

Cependant, certaines réponses isolées nuancent ce tableau. Dans la classe de l'enseignant de 5H, plusieurs élèves indiquent que l'homme a plus d'autorité et expliquent que « l'homme gronde plus fort » ou que « l'homme fait plus peur ». Ces réponses minoritaires sont particulièrement intéressantes car elles révèlent des représentations associant autorité masculine et puissance vocale ou capacité à impressionner. Ces éléments peuvent être éclairés par les travaux de Duru-Bellat (2008), qui montre que les stéréotypes de genre continuent d'influencer les représentations sociales, même lorsque le discours officiel valorise l'égalité. Les élèves peuvent ainsi affirmer une égalité de principe tout en mobilisant des images associant le masculin à la force ou à l'autorité.

Points de vue des enseignantes	Points de vue des enseignants
« *J'avais vraiment l'impression qu'il fallait que je fasse mes preuves en permanence.* » (E2, lignes 87 à 88).	« *Ça fait du bien d'avoir un homme. Ça fait du bien de compter sur une voix masculine.* » (E4, lignes 22 à 23).
« Quelques semaines plus tard, ce même élève [qui dépassait toujours les limites] a eu un remplaçant homme. Une seule remarque et tout s'est arrêté. Sur le moment, ça m'a profondément touchée… je me suis sentie presque invisible. » (E2, lignes 94 à 96).	« *J'ai des enseignantes qui crient au secours de temps en temps, parce qu'elles n'arrivent plus à gérer un élève. […] Il a un petit sourire et il ne le garde pas longtemps… ils savent qu'ils viennent chez moi et qu'il faut qu'ils se tiennent à carreau. »* (E4, lignes 158 à 163).
« *On me demandait de justifier, d'expliquer, de détailler chaque décision.* » (E2, lignes 104 à 105).	« *Un papa n'a pas arrêté de me dire que ça allait vraiment bien parce que son fils est content d'avoir un homme comme enseignant*. » (E3, lignes 102 à 103).
« *Le père de l'élève ne m'a pas regardée une seule fois dans les yeux. Il a uniquement regardé mon collègue.* » (E1, lignes 97 à 98).	

Tableau 8
Comparatif entre enseignante et enseignant

Ces propos illustrent ce que Capt (2008) décrit comme une construction sociale différenciée des attentes liées au genre. Certaines attitudes peuvent être interprétées différemment selon qu'elles sont adoptées par une femme ou par un homme. Ces expériences montrent aussi que la légitimité peut être mise en tension dans certaines interactions. Elles peuvent être mises en lien avec l'analyse de Bourdieu (1998), pour qui les rapports sociaux sont traversés par des habitus de genre qui influencent les attentes et les manières de percevoir l'autorité. L'autorité masculine peut ainsi bénéficier d'une reconnaissance plus immédiate car elle correspond davantage à des représentations historiques de la figure d'autorité.

Les résultats mettent en évidence une tension intéressante. D'un côté, les élèves déclarent majoritairement une égalité entre hommes et femmes. De l'autre, certaines de leurs réponses associent encore l'autorité masculine à la voix forte et à la peur. Ce lien rejoint les propos des enseignant·es qui évoquent la voix grave comme plus impressionnante. Les expériences des deux enseignantes montrent que l'autorité féminine peut être plus facilement questionnée ou moins reconnue dans certaines interactions, notamment avec les parents. Ces éléments font écho aux analyses de Neyrand (2004), qui souligne que l'autorité a longtemps été pensée comme une fonction masculine. Même si l'école contemporaine se veut égalitaire, certaines représentations sociales persistent.

Les propos des enseignants montrent également que la figure masculine peut être investie d'une forme d'autorité symbolique supplémentaire, parfois indépendamment des pratiques concrètes. E4 précise d'ailleurs qu'il ne se sent pas supérieur mais qu'il constate que cela

« *fonctionne un petit peu mieux en étant un homme qu'une femme* » (E4, ligne 15). Cela peut suggérer que la perception de l'autorité ne repose pas uniquement sur les compétences professionnelles mais aussi sur des attentes sociales liées au genre. Cette tension peut également être analysée avec Felouzis (1993), qui montre que les interactions en classe ne sont pas neutres et peuvent être traversées par des attentes différenciées selon le genre de l'enseignant·e.

Ces résultats ne permettent pas d'affirmer que les hommes ont plus d'autorité que les femmes. En revanche, ils montrent que la reconnaissance de cette autorité peut être influencée par des représentations genrées, parfois implicites. Cette influence semble davantage apparaître dans certaines situations spécifiques que dans la définition générale de l'autorité.

3.2.2. Les stéréotypes intériorisés et les ajustements dans la pratique

Au-delà des différences de traitement observées dans certaines situations, les entretiens montrent que les stéréotypes de genre peuvent aussi influencer la manière dont les enseignant·es exercent leur autorité. Il ne s'agit pas seulement d'une perception extérieure mais parfois d'un ajustement intérieur. Certaines participantes décrivent une forme d'auto-censure ou de retenue liée à la peur d'être jugées.

Les questionnaires élèves révèlent également des représentations associant l'autorité masculine à la voix ou à la peur. Dans certaines classes, des élèves justifient leur réponse en disant que « l'homme gronde plus fort » ou que « l'homme fait plus peur ». D'autres évoquent le fait que les hommes ont « une grande voix ». Ces réponses montrent que la voix et l'intensité sonore sont associées à une forme d'autorité plus marquée, souvent reliée au masculin.

Pour la deuxième enseignante, la question des stéréotypes apparaît de manière très explicite.

« *J'avais très peur d'être perçue comme trop dure, trop sévère, trop autoritaire, d'être cataloguée comme la prof méchante.* » (E2, lignes 70 à 71).
« *Je retenais certaines réactions, non pas parce qu'elles étaient injustes ou inadaptées, mais parce que j'avais peur de l'image qu'elles allaient renvoyer de moi en tant que femme*. » (E2, lignes 183 à 184).
« *Un collègue homme qui parlait de manière directe ou qui recadrait un élève sans détour était souvent perçu comme quelqu'un de solide. Moi, quand j'essayais d'adopter ce même ton, on me reprochait parfois d'être froide, rigide, voire injuste*. » (E2, lignes 79 à 82).

Tableau 9
Les stéréotypes sur l'autorité d'une enseignante

Ces propos montrent que l'autorité ne se joue pas uniquement dans l'interaction avec les élèves mais aussi dans le regard anticipé des autres adultes.

La conscience de ces différences apparaît aussi lorsque E3 parle de la politique : « *Une femme qui va faire un discours engagé fort en élevant un peu la voix, tout de suite, ça va être… C'est une hystérique, tu vois. Je trouve que c'est hyper vite l'étiquette de folle ou d'hystérique pour une femme, alors que pour un homme, ça va être « Ah ouais, il est*

engagé. ». » (E3, lignes 158 à 163). Même s'il ne dit pas que cela influence directement sa pratique, il reconnaît l'existence de représentations différentes selon le genre. Pour le deuxième enseignant, on retrouve une réflexion autour de la voix, « *certaines ont tendance à toujours avoir la voix trop aiguë à mon goût* » (E4, lignes 123 à 124). Il précise que lorsqu'il élève la voix, cela produit un effet immédiat *« automatiquement ils savent que « Ah là, c'est bon, il faut que je fasse attention. »*. ». (E4, lignes 61 à 63). Cela va dans le sens de ses propres élèves qui associent la voix grave ou forte à l'autorité.

Les résultats montrent que les stéréotypes de genre ne sont pas uniquement externes mais peuvent être intégrés dans la pratique professionnelle. Une enseignante décrit clairement une forme d'auto-contrôle liée à la peur d'être perçue comme trop autoritaire en tant que femme. Cette peur la conduit parfois à expliquer davantage, à justifier ses décisions ou à retarder certaines sanctions. L'autorité est alors ajustée en fonction d'une anticipation du jugement. Ces éléments rejoignent les travaux de Schuft et Ciavaldini-Cartaut (2016) qui montrent que les enseignantes peuvent ressentir une pression particulière liée aux attentes sociales associées à la féminité. Les normes de douceur, de patience et de compréhension peuvent entrer en tension avec l'exercice d'une autorité ferme.

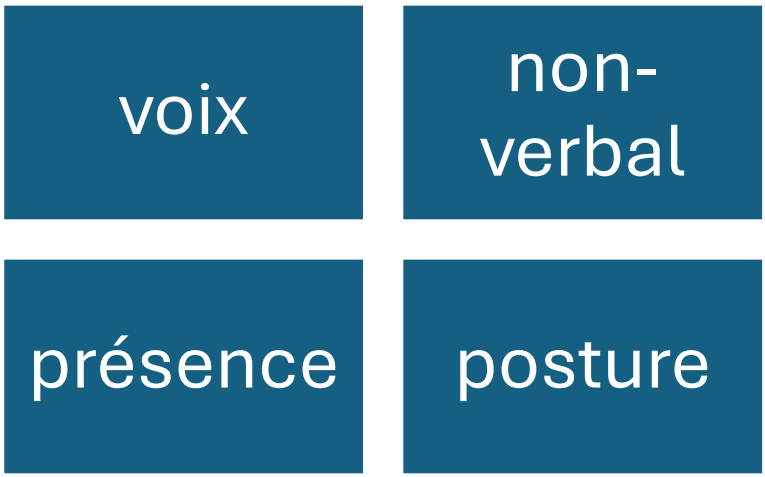
Les réponses des élèves renforcent cette analyse. Le lien établi entre autorité masculine et voix forte ou peur montre que certaines représentations traditionnelles persistent. La voix grave semble être associée à une forme de crédibilité. Cela rejoint les travaux d'Ernst (2004) sur la dimension vocale de l'autorité et l'importance du timbre et de l'intensité dans la perception du pouvoir. On observe ainsi un phénomène intéressant. D'un côté, le discours officiel des élèves est majoritairement égalitaire. De l'autre, certaines réponses révèlent encore des associations implicites entre masculinité et puissance. Ces représentations peuvent influencer la manière dont les enseignant·es ajustent leur posture.

Il ne s'agit pas de dire que les femmes ont moins d'autorité ou que les hommes en ont davantage. En revanche, les données montrent que l'autorité féminine peut être plus exposée au jugement et que l'autorité masculine peut bénéficier d'une reconnaissance plus immédiate dans certaines situations. Cette reconnaissance semble liée à des attributs symboliques comme la voix, la stature ou l'image du père, comme l'évoque le premier enseignant lorsqu'il parle du « *patriarche* » (E3, ligne 173). Ces résultats permettent de mieux comprendre comment le genre peut influencer non pas la compétence professionnelle en elle-même mais la manière dont l'autorité est perçue et vécue.

3.3. Les postures professionnelles et les stratégies d'ajustement

3.3.1. La voix, le corps et la présence

Dans les entretiens, la voix, la posture corporelle et la présence physique apparaissent comme des dimensions centrales de l'autorité enseignante. Tous les enseignant·es interrogé·es évoquent, à un moment ou un autre, l'importance du ton, du volume, du regard ou de la manière d'occuper l'espace de la classe. L'autorité ne se réduit donc pas à une position statutaire (*potestas*) mais s'incarne dans une présence visible et audible.



Les questionnaires élèves confirment cette dimension. Lorsque les élèves expliquent pourquoi un homme aurait plus d'autorité, ils évoquent souvent la voix et le fait qu'il « gronde plus fort » ou qu'il a « une grande voix ». La puissance vocale est ainsi associée à la capacité de faire respecter les règles. Cette représentation rejoint les analyses de Ernst (2004), qui montre que les enseignantes peuvent être fragilisées par une injonction implicite à « occuper l'espace » sur un mode historiquement masculin. L'autrice souligne combien la voix engage le corps entier et participe à la conquête symbolique de l'espace scolaire.

Une enseignante explique que sa relation à la voix a évolué avec le temps, « *au début, je pensais que ma voix aiguë était un handicap. Aujourd'hui, je sais que ce n'est pas la hauteur de la voix qui compte, mais l'assurance qu'il y a derrière*. » (E2, lignes 125 à 126). Elle ajoute que « *les silences, les pauses, le regard… tout ça est souvent beaucoup plus efficace que crier.* » (E2, lignes 126 à 127). Ces propos rejoignent les analyses de Schuft (2016) qui montrent que l'autorité ne repose pas sur une qualité *naturelle*, mais sur un travail professionnel d'ajustement et de construction de soi dans l'interaction. L'autorité relève davantage d'une compétence interactionnelle que d'un attribut biologique.

Comme je l'ai déjà mentionné, le deuxième homme, de son côté, affirme « *quand j'élève la voix, automatiquement ils savent que « Ah là c'est bon, il faut que je fasse attention. »* » (E4, lignes 61 à 63) Il reconnaît également que certaines collègues ont « *tendance à toujours avoir la voix trop aiguë* » (E4, lignes 123 à 124), ce qui montre que la perception de la voix reste associée à une forme de crédibilité. La posture corporelle est aussi mentionnée par la deuxième enseignante, « *la manière de se tenir, de se déplacer dans la classe, de regarder*

les élèves. Avant, j'avais tendance à rester derrière mon bureau. Aujourd'hui, je circule. » (E4, lignes 129 à 130).

La question des postures professionnelles permet d'approfondir cette analyse. Une enseignante explique que « *ça dépend des moments. J'essaye de toujours bien accompagner. Après il y a des fois, des journées où ça ne passe pas, donc là j'essaye de juste contrôler le tout et le moins de vagues possible, mais le plus possible j'essaye de garder ce côté un peu théâtral, bienveillant et détendu, mais tu vois c'est pour amener un peu de bonne humeur*. » (E1, lignes. 55-58)

Ce passage illustre clairement l'alternance entre différentes postures décrites par Bucheton et Soulé (2009) : posture d'accompagnement, posture de contrôle et posture *théâtrale* visant à capter l'attention et installer un climat propice aux apprentissages. L'autorité apparaît ici comme dynamique et ajustée au contexte. Elle n'est ni figée ni uniforme. D'ailleurs, les quatre enseignant·es s'accordent sur un point : la posture de contrôle est nécessaire lorsqu'il s'agit de recadrer. Elle intervient ponctuellement pour réaffirmer le cadre et garantir la sécurité symbolique du groupe. Cela rejoint la distinction proposée par Prairat (2003) entre *potestas* (pouvoir statutaire) et *auctoritas* (influence reconnue).

Ainsi, la voix, le corps et la posture constituent des outils concrets de l'autorité. Ils sont traversés par des attentes sociales genrées, mais les données montrent qu'elles relèvent avant tout d'un travail professionnel d'ajustement, d'expérience et de cohérence. L'efficacité de l'autorité ne dépendrait pas d'une caractéristique biologique (comme la gravité de la voix), mais de la capacité à incarner une présence stable, lisible et adaptée aux situations.

Même si certaines représentations associent encore l'autorité masculine à la puissance vocale, l'analyse des entretiens montre que l'autorité enseignante se construit dans l'articulation entre présence corporelle, gestion des postures et maîtrise de soi.

3.3.2. Exigence, bienveillance et cohérence dans la gestion de classe

Au-delà de la voix et de la posture, les entretiens montrent que l'autorité repose aussi sur un équilibre entre exigence et bienveillance. Les enseignant·es insistent sur la nécessité de poser un cadre clair tout en maintenant une relation de confiance avec les élèves. L'autorité ne se limite donc pas à imposer des règles. Elle suppose une cohérence dans les décisions et une capacité à expliquer le sens des règles.

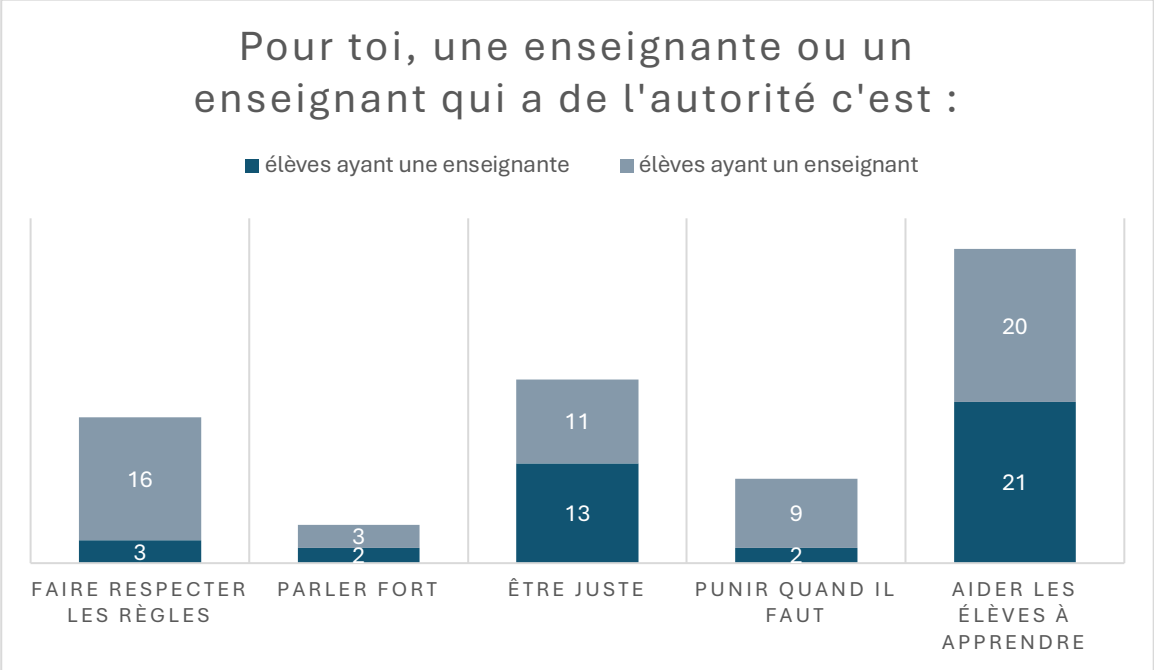


Figure 4
L'autorité vue par les élèves

Les questionnaires confirment cette dimension. Les élèves associent majoritairement l'autorité au fait d'« être juste » (24%) et d'« aider les élèves à apprendre » (41%). L'autorité est donc perçue non seulement comme un pouvoir de régulation mais aussi comme une responsabilité éducative

La deuxième enseignante explique clairement sa manière d'articuler cadre et relation, *« je pose le cadre et je l'explique quand c'est nécessaire, mais je ne négocie pas tout. Je suis exigeante, mais je me sens aussi beaucoup plus juste et alignée avec mes valeurs.* » (E2, lignes 113 à 116). Elle ajoute que pour elle « *la bienveillance, c'est expliquer le sens. L'exigence, c'est maintenir le cadre.* » (E2, lignes 197 à 199). Le premier enseignant insiste également sur la cohérence car « *le sentiment d'injustice pourrait fortement nuire à mon autorité.* » (E3, lignes 19 à 21). Pour eux, l'autorité repose sur la constance, la stabilité et la clarté.

Les données rejoignent ici les travaux de Prairat sur l'autorité éducative. Selon lui, l'autorité ne consiste pas à dominer mais à permettre. Elle vise à rendre l'élève capable de grandir dans un cadre structuré. Les propos de la deuxième enseignante illustrent cette idée lorsqu'elle distingue bienveillance et exigence sans les opposer. Cela peut également être mis en lien avec Mendel (2006), qui souligne que l'autorité ne disparaît pas dans les sociétés contemporaines mais se transforme. Les entretiens montrent bien cette transformation. Les enseignant·es expliquent, justifient et cherchent à donner du sens tout en maintenant le cadre.

Les réponses des élèves renforcent cette analyse. Le fait qu'ils associent majoritairement l'autorité à la justice indique qu'ils attendent une forme de cohérence morale. Cela rejoint également les analyses de Robbes (2016), pour qui l'autorité se construit dans la relation et dans la reconnaissance mutuelle. Enfin, cette capacité à articuler exigence et bienveillance apparaît comme un travail professionnel. Elle ne dépend pas du genre mais d'une réflexion sur la posture. Toutefois, comme l'a montré la deuxième enseignante, cette articulation peut être plus délicate pour les enseignantes qui craignent d'être perçues comme trop sévères.

Ainsi, l'autorité ne se réduit ni à la voix ni au genre. Elle repose sur une combinaison de cohérence, de présence, d'exigence et de relation. Ce travail d'équilibre apparaît comme central dans la gestion de classe et dans la reconnaissance de la légitimité.

Conclusion

Pour conclure, ce travail m'a permis d'explorer une question qui me semblait importante dans ma future pratique, à savoir l'impact du genre sur l'autorité scolaire. À travers les entretiens réalisés avec des enseignant·es du cycle 2 ainsi que les questionnaires proposés aux élèves, j'ai pu mettre en lumière certains éléments de réflexion autour de la manière dont l'autorité se construit et est perçue en classe.

Cependant, la démarche n'a pas été sans difficultés. L'un des principaux défis a été de parvenir à faire des liens clairs entre les données issues des questionnaires et celles des entretiens. Dans les faits, ces deux sources ne se répondaient pas toujours de manière aussi directe que je l'avais imaginé au départ. Cela a rendu l'analyse parfois plus complexe, notamment lorsqu'il s'agissait de croiser les points de vue des enseignant·es et ceux des élèves.

De plus, je me rends compte avec le recul que je n'ai pas exploité l'ensemble des réponses issues des questionnaires. Certaines données sont restées de côté, soit parce qu'elles étaient difficiles à interpréter, soit parce qu'elles ne s'intégraient pas facilement dans l'analyse que j'avais construite. Cela constitue une limite importante de ce travail.

Avec cette expérience, il me semble qu'il aurait été plus pertinent de procéder différemment. Réaliser les entretiens dans un premier temps m'aurait sans doute permis de mieux cerner les thématiques importantes et ensuite de construire un questionnaire plus ciblé et plus en lien direct avec les éléments ressortis du terrain. Ce choix méthodologique aurait probablement facilité les liens entre les différentes données.

Au-delà de ces limites, ce mémoire représente une étape importante dans mon parcours. En tant que jeune femme en formation pour devenir enseignante, ce travail m'a amenée à réfléchir à la question de l'autorité en classe et au genre qui peut influencer les perceptions et les attentes.

Ces réflexions me seront particulièrement utiles pour la suite de mon parcours professionnel. Elles m'encouragent à porter une attention à ma posture, à la manière dont je construis mon autorité, mais aussi aux représentations que mes élèves pourraient avoir. Cela me donne également des pistes pour essayer de construire une autorité qui soit à la fois juste, réfléchie et adaptée aux réalités du terrain.

Enfin, ce travail ouvre aussi des perspectives. Il serait intéressant, dans de futures recherches, d'approfondir davantage le point de vue des élèves ou d'élargir le nombre de participant·es afin de mieux comprendre les variations possibles. De même, une réflexion plus approfondie sur les outils de collecte de données permettrait d'améliorer la cohérence de l'ensemble de la démarche.

En somme, malgré les difficultés rencontrées, ce mémoire m'a permis d'apprendre, de me questionner et de faire évoluer ma manière de voir mon futur métier.

Références bibliographiques

Amez-Droz, M. (2025). *Système scolaire.* (7 – Sciences de l'éducation A S4) [Slides PowerPoint]. Moodle.

Bardin, L. (2013) Chapitre II. Définition et rapport avec les autres sciences. *L'analyse de contenu* (p. 30-51). Presses Universitaires de France. https://shs.cairn.info/l-analyse-de-contenu--9782130627906-page-30?lang=fr.

Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, *26*(2), 1–18. https://doi.org/10.7202/1085369ar

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 et didactique, 3*(3), 29-48. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543

Capt, C. (2008). *L'influence de nos représentations sur le genre dans nos actions quotidiennes* [Mémoire, HES-SO Valais], Sonar.

Champseix, A. (2009). L'autorité des enseignants : Un exemple de formation philosophique des professeurs stagiaires. *L'Enseignement philosophique*, *59*(3), 61-77. https://doi.org/10.3917/eph.593.0061

Conférence des directeurs des hautes écoles pédagogiques (CDHEP). (2002). Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Écoles pédagogiques. CIIP. https://extranet.hep-bejune.ch/docs/Documents/Etudiants/FPRI/02_Formation/24_Suivi_Encadrement/M%c3%a9moire_Professionnel_Bachelor_1922/code_d_ethique.pdf

Dafflon Novelle, A. (2006). *Filles-garçons : Socialisation différenciée ?* Presses universitaires de Genève.

Darrault-Harris, I. (2003). Les figures de l'autorité : De l'espace familial à l'espace scolaire. *Enfances & Psy*, *22*(2), 49-58. https://doi.org/10.3917/ep.022.0049

Duru-Bellat, M. (2017). *La Tyrannie du genre*. Presses de Sciences Po.

Ernst, S. (2004). Pourquoi les enseignantes ont-elles des problèmes de voix ? *Le Télémaque, 25*(1), 11-18. https://doi.org/10.3917/tele.025.0011

Felouzis, G. (1993). Interactions en classe et réussite scolaire : Une analyse des différences filles-garçons. *Revue française de sociologie, 34*(2), 199-222. https://doi.org/10.2307/3322488

Foray, P. (2009). Trois formes de l'autorité scolaire. *Le Télémaque*, *35*(1), 73-86. https://doi.org/10.3917/tele.035.0073

Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif* (4e éd.). Armand Colin. https://shs.cairn.info/l-entretien-comprehensif--9782200613976?lang=fr

Mendel, G. (2006). 2. Autorité et légitimité. *Une histoire de l'autorité : Permanences et variations* (pp. 30-43). La Découverte. https://doi.org/10.3917/dec.mende.2006.01

Miserez-Caperos, C. & Desboeufs, J.-C. (2024). *Construire une démarche méthodologique de recherche et un modèle d'analyse.* (1&2 – RechercheS3) [Slides PowerPoint]. Classroom.

Miserez-Caperos, C. & Desboeufs, J.-C. (2024). *Outils de collecte et d'analyse de données : l'entretien et le questionnaire.* (4 – RechercheS3) [Slides PowerPoint]. Classroom.

Miserez-Caperos, C. & Desboeufs, J.-C. (2024). *Analyse des données.* (5 – RechercheS3) [Slides PowerPoint]. Classroom.

Neyrand, G. (2004). Autorité parentale et différence des sexes, quels enjeux ? *Dialogue, 165*(3), 45-56. https://doi.org/10.3917/dia.165.0045

OpenAI. (2026). *ChatGPT (modèle GPT-5.3).* « Reformulation ». https://chat.openai.com/chat

Prairat, E. (2003). Autorité et respect en éducation. *Le Portique*, 11, 1-6. https://doi.org/10.4000/leportique.562

Prairat, E. (2012). L'autorité éducative au risque de la modernité. *Recherche et formation, 71*, 13-28. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1944

Richoz, J.-C. (2009). Autorité et développement moral. *Gestion de classes et d'élèves difficiles : des exemples concrets et des méthodes d'intervention efficaces pour prévenir et résoudre les problèmes de discipline à l'école* (5e éd., pp. 137-171*).* Favre.

Robbes, B. (2016). Introduction. *L'autorité enseignante : Approche clinique* (pp. 13-54). Champ social. https://doi.org/10.3917/chaso.robbe.2016.01

Sauvayre, R. (2021). Chapitre 3 : Le guide d'entretien. *Initiation à l'entretien en sciences sociales : Méthodes, applications pratiques et QCM* (pp. 29-60). Armand Colin. https://shs.cairn.info/article/ARCO_SAUVA_2021_01_0029?lang=fr&tab=feuilleteur&ID_ARTICLE=ARCO_SAUVA_2021_01_0029

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), 1-20. https://doi.org/10.4000/osp.5048

Van der Maren J.-M. (2003). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e éd.). De Boeck.

Annexes

Annexe 1 Guide d'entretien

Thèmes	Auteurs	Questions principales	Sous-questions / relances
La construction de l'autorité enseignante	Prairat (2003, 2012) Robbes (2016) Mendel (2006)	Quand vous pensez au mot « autorité », qu'est-ce que cela évoque pour vous ? Selon vous, qu'est-ce qui fonde votre autorité auprès des élèves ? Comment avez-vous appris à « faire autorité » ? Avez-vous le sentiment que votre autorité est reconnue par vos élèves, collègues ou parents ?	Pouvez-vous donner un exemple concret ? À quel moment avez-vous senti que votre autorité était légitime ? Comment réagissez-vous lorsque votre autorité est remise en question ?
Les formes et postures d'autorité	Prairat (2003) Bucheton & Soulé (2009) Kamadrane (2021)	Comment décririez-vous votre manière d'exercer l'autorité en classe ? Quelles postures adoptez-vous le plus souvent ? (accompagnement, contrôle, lâcher-prise, enseignement, magicien…) Adaptez-vous votre posture selon la situation ou le public ?	Pouvez-vous décrire un moment où vous avez dû modifier votre posture ? Qu'est-ce qui déclenche ce changement ?
La voix et le corps dans l'autorité	Ernst (2004) Schuft (2016) Mosconi (2004)	Quelle place la voix occupe-t-elle dans votre manière d'imposer ou d'incarner l'autorité ? Vous a-t-on déjà fait des remarques sur votre voix ? Diriez-vous que votre posture corporelle (gestes, regard, déplacements) contribue à votre autorité ?	Avez-vous remarqué une différence de perception entre hommes et femmes lorsqu'ils élèvent la voix ? Comment gérez-vous le rapport entre énergie vocale et calme ?
Le genre et les représentations sociales de l'autorité	Schuft (2016) Neyrand (2004) Capt (2008) Duru-Bellat (2008) Bourdieu (1998)	Pensez-vous que votre genre influence la manière dont les élèves perçoivent votre autorité ? Avez-vous déjà observé des différences de réactions selon le sexe de l'enseignant·e ? Certaines attitudes d'autorité vous semblent-elles plus acceptées chez les hommes que chez les femmes ?	Si oui, pouvez-vous illustrer cela par un exemple concret ? Pensez-vous que les stéréotypes de genre influencent votre manière d'exercer l'autorité ?
Évolution, vécu professionnel et ajustements	Prairat (2012) Mendel (2006) Felouzis (1993)	Depuis vos débuts, comment votre manière d'exercer l'autorité a-t-elle évolué ? Quels moments ont été les plus difficiles ? Les plus formateurs ? Quelles stratégies vous semblent les plus efficaces pour maintenir une autorité juste et bienveillante ?	Quelles erreurs vous ont le plus appris ? Comment équilibrez-vous exigence et bienveillance ?

Annexe 2 Questionnaire

Ce questionnaire est anonyme. Il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse.

Questionnaire – L'enseignant·e et l'autorité

UNE SEULE réponse/coche est attendue à chaque question.

Informations générales

☐ Fille ☐ Garçon

Âge : ____ ans Classe : ____ H

Ton enseignant·e est : ☐ une femme ☐ un homme

(Ce que tu ressens quand ton enseignant·e fait respecter les règles)

Pour toi une enseignante ou un enseignant qui a de l'autorité, c'est :

☐ faire respecter les règles

☐ parler fort

☐ être juste

☐ punir quand il faut

☐ aider les élèves à apprendre

Quand ton enseignant·e te demande de faire quelque chose, que fais-tu le plus souvent ?

☐ J'obéis tout de suite

☐ J'attends un peu

☐ J'ai envie de dire non

Pourquoi ? _____

Quand ton enseignant·e te fait une remarque, tu trouves que c'est souvent :

☐ Juste ☐ Un peu sévère ☐ Pas juste

Pourquoi ? _____

(Comment ton enseignant·e agit en classe)

Quand la classe devient bruyante, que fait ton enseignant·e ?

☐ Elle/il hausse la voix pour se faire entendre

☐ Elle/il attend le calme

☐ Elle/il change d'activité

☐ Autre : _____

Ce questionnaire est anonyme. Il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse.

(Les différences entre hommes et femmes enseignants)

Imagine un enseignant (homme) et une enseignante (femme) dans la même classe.

Penses-tu que les élèves les écoutent pareil ?

☐ Oui ☐ Non ☐ Je ne sais pas

Pourquoi ? _____

Si c'est différent, selon toi, qui a le plus d'autorité ?

☐ L'enseignant (homme)

☐ L'enseignante (femme)

☐ Les deux pareil

Pourquoi ? _____

D'après toi, qu'est-ce qui montre qu'un·e enseignant·e a de l'autorité ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Annexe 3 Contrat de recherche

Contrat de recherche

Ce document établit les termes de la collaboration entre la chercheuse et l'enseignant·e, qui, en toute connaissance de cause, acceptent de respecter les conditions ci-dessous :

1. La confidentialité est primordiale, et les données recueillies ne seront utilisées que dans le cadre de la recherche.

2. Les enregistrements des entretiens seront supprimés une fois que la recherche sera complétée.

3. L'enseignant·e conserve le droit de se rétracter à tout moment pendant l'entretien.

4. L'enseignant·e a le droit de solliciter davantage d'informations sur l'ensemble de la recherche et d'obtenir des éclaircissements sur les points qui le·la préoccupent.

5. À la fin de la recherche, la chercheuse est disposée à partager le travail final ainsi que les données avec l'enseignant·e, si tel est son souhait.

Date et signature de la chercheuse : _____

Date et signature de l'enseignant·e : _____