

**UNIVERSITÉ FRANÇOIS RABELAIS - TOURS**

UFR Arts et Sciences Humaines

Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation

Année Universitaire 2008-2009

# **INFLUENCE DES REPRÉSENTATIONS SUR LE GENRE DANS LES PRATIQUES D'ACCOMPAGNEMENT**

**Auprès d'un public de jeunes en difficulté suivi en CIPPA**

Mémoire présenté par Armelle LOUPIAS

Sous la direction de

Catherine GUILLAUMIN, Maître de Conférences

Sébastien PESCE, ATER

Hervé BRETON, Chargé de cours

En vue de l'obtention du Master Professionnel 1ère année - Arts, Lettres & Langues

Mention - Langues, Éducation et Francophonie

Spécialité - Sciences de l'Éducation

Mention Professionnelle Ingénierie de la Formation

# Sommaire

Introduction.....	5
Première Partie .....	10
Approche Conceptuelle .....	10
Chapitre I : Question de recherche et objectifs.....	11
I.1 Problématique et hypothèses.....	11
I.2 Contexte de la recherche.....	13
I.2.1 L'adolescence.....	13
I.2.2 L'adolescent en difficulté .....	15
Chapitre II : Les concepts.....	17
II.1 L'accompagnement.....	17
II.1.1 Définition .....	17
II.1.2 L'accompagnateur.....	19
II.1.3 L'accompagné.....	21
II.1.4 Accompagnement en éducation.....	22
II.2 Les représentations sociales.....	24
II.2.1 Définition générale.....	24
II.2.2 Composition des représentations.....	26
II.2.3 Dans le champ éducatif.....	28
II.2.4 Le poids des représentations.....	29
II.2.5 L'influence du système de référence.....	30
II.2.6 Les représentations chez les adolescents.....	31
II.2.7 Les stéréotypes.....	32
II.2.8 Stéréotypes et représentations de genre.....	32
II.3 Sexe et genre.....	34
II.3.1 Définition .....	34

II.3.2 Rapports sociaux de sexe.....	36
II.3.3 Construction de « l'identité de genre ».....	36
II.3.4 A l'adolescence.....	42
Deuxième partie .....	46
Méthodologie de recherches.....	46
Chapitre III : Démarches.....	47
III.1 Choix de la méthodologie.....	47
III.1.1 Le choix du terrain.....	47
III.1.2 Les interviewés.....	48
III.1.3 L'entretien.....	49
III.2 Contrat.....	53
III.2.1 Accueil, prise de contact.....	53
III.2.2 Après l'entretien.....	53
III.3 Transcription.....	55
Chapitre IV : Analyse du contenu.....	56
IV.1 Description des étapes de l'analyse.....	57
IV.1.1 Étape 1 : Repérage des séquences.....	57
IV.1.2 Étape 2 : Établissement du tableau 1.....	57
IV.1.3 Étape 3 : Repérage des propositions .....	58
IV.1.4 Étape 4 : Tableau final.....	58
IV.2 Analyse des entretiens.....	61
IV.2.1 Accompagnement.....	61
IV.2.2 Représentations.....	64
IV.2.3 Genre.....	67
Chapitre V : Interprétation des résultats.....	70
V.1 Accompagnement.....	70

V.1.1 Entretien Sophie.....	70
V.1.2 Entretien Richard.....	71
V.2 Représentations.....	73
V.2.1 Entretien Sophie.....	73
V.2.2 Entretien Richard.....	74
V.3 Sexe/Genre.....	76
V.3.1 Entretien Sophie.....	76
V.3.2 Entretien Richard.....	76
V.4 Interprétation générale.....	77
Conclusion.....	80
Annexes.....	84
Annexe 1 : Le stage en Mission Générale d'Insertion.....	85
Annexe 2 : Grille d'entretien.....	87
Annexes 3 : Les entretiens.....	89
Entretien Richard du 12 Février.....	89
Entretien Sophie du 17 Février.....	110
Références Bibliographiques.....	176

# **Introduction**

A travers le récit de notre parcours effectué jusqu'à aujourd'hui et qui nous semble pertinent, nous allons tenter de vous faire saisir les raisons de notre arrivée ici. C'est en effet par le biais d'un retour réflexif sur une partie de notre vie que nous avons pu établir notre problématique de recherche. Il nous semble donc important de vous faire partager ce cheminement avant de commencer l'étude du sujet.

Depuis longtemps la relation éducative est un sujet qui nous importe. Néanmoins jusqu'à aujourd'hui nous ne pouvions pas mettre en mots ce qui nous intéressait, nous attirait dans cette idée de travailler auprès de jeunes en difficulté, nous avons toujours été dans cette optique sans pour autant nous poser la question du pourquoi, qu'est ce qui explique ce trajet parcouru?

Au lycée, travailler auprès d'un public de jeunes - pas nécessairement en difficulté - semblait intéressant. Nous avons donc décidé de passer le BAFA<sup>1</sup> en 2003 afin de pouvoir travailler en centre de loisirs. Durant la préparation au métier d'animateur de belles rencontres humaines ont été possible, mais c'est celle d'un garçon, qui participait aussi à cette formation, en particulier qui a suscité le plus d'intérêt. En effet celui-ci avait un parcours hors du commun. Il ne venait pas à cette formation dans l'unique but de travailler, par la suite, dans des centres de loisirs mais il était là en réponse à une décision prise par son éducateur afin de mener à bien les instructions ordonnées par le juge à la suite d'infractions commises. Ceci nous interpellait, cette spécialité du métier d'éducateur n'était pas forcément très connue à ce moment là, et dès notre retour de la formation nous avons pris connaissance du métier d'éducateur PJJ<sup>2</sup> afin de nous orienter vers cette perspective.

---

1 BAFA signifie « Brevet d'Aptitudes aux Fonctions d'Animateur ».

2 PJJ signifie « Protection Judiciaire de la Jeunesse ».

Après réussite au baccalauréat, nous nous dirigeons vers une première année de psychologie, le niveau Bac +2 étant requis pour se présenter au concours menant à la formation d'éducateur PJJ. Cette première année de psychologie fut difficile, c'est pourquoi nous avons décidé de l'obtenir en deux ans tout en préparant en parallèle le concours d'éducateur spécialisé. Après plusieurs échecs à ces concours nous sommes diplômées d'une licence, que faire? Continuer et devenir psychologue? Non, mais arrêter les études n'aurait pas été plus judicieux. Un nouveau questionnement apparaît, dans quelle branche se diriger pour travailler auprès de ce public si ce n'est pas en tant qu'éducatrice?

Arrivé en première année de Master en science de l'éducation : Ingénierie de la formation. Le groupe change, le style de travail aussi, c'est pour nous un nouveau départ. A peine la formation commencée il nous est demandé d'élaborer notre thème de recherche et d'y faire lien avec notre histoire, nous n'y avons jamais vraiment pensé non plus, et voilà que cette rencontre qui nous donna envie de mener notre parcours vers ces jeunes en difficulté refait surface. Mais la question? Il y a ce public de jeunes en difficulté, mais qu'est ce qui nous interpelle ? Le public ? Les pratiques d'accompagnement? Alors nous voilà avec le sujet d'étude suivant : quel impact le genre a-t-il sur la pratique des éducateurs dans la réinsertion des jeunes délinquants?

La question est alors de comprendre pourquoi intégrer cette notion de genre. Au début nous expliquons cela par le fait qu'il faille trouver un sujet de recherche. Pour nous initiaux<sup>3</sup>, seuls ceux de la formation continue<sup>4</sup> peuvent trouver le pourquoi de leur interrogations, ils sont pour la plupart venus soit en vue d'une reconversion soit pour avoir des réponses à des problèmes rencontrés dans leurs actions quotidiennes. Mais nous qui sommes de la formation initiale pourquoi aurions-nous des questionnements sur un métier dont nous ne connaissons encore rien ou peu? Le temps passe, les cours prennent du sens, et plus la question est lue plus elle parle, si nous nous intéressons à cette notion de genre c'est bien pour une raison, nous entendons encore nos proches nous dire « vous voulez

---

3 La **formation initiale** confère le statut d'étudiant : Les étudiants bénéficient du régime étudiant de la sécurité sociale qui octroie les avantages des cartes étudiants .

4 La **formation continue** est le secteur de la formation qui concerne ceux qui ont quitté la formation initiale.

bosses avec les jeunes délinquants, mais vous êtes des femmes vous allez vous en prendre plein la tête ».

Pourquoi ces pré-requis, pourquoi une femme ne pourrait-elle pas se faire autant respecter qu'un homme auprès de ce public, quelles représentations ces jeunes ont-ils des accompagnateurs qu'il s'agisse d'homme ou de femme? Comment l'éducateur, le formateur, ou qui que ce soit va prendre en compte ces représentations et en jouer dans ces pratiques? Voilà, notre problématique prend enfin du sens, elle devient plus claire. Mais elle change, elle évolue, le public aussi, et ceci en fonction du stage que nous nous apprêtons à effectuer.

Certains cours dispensés nous ont permis de faire un retour réflexif sur ces périodes et prendre conscience qu'elles sont la source de ces changements d'orientation que nous fîmes lorsque nous décidions d'arrêter la psychologie pour le Master en Science de l'éducation « Ingénierie de la formation »

En parallèle des cours il nous est demandé d'effectuer un stage en entreprise de douze semaines. Nous avons donc choisi comme structure pour celui-ci un CIPPA<sup>5</sup>, action rattachée à la MGI<sup>6</sup>. En annexe (p.83) nous vous détaillons les objectifs et le fonctionnement de cette action afin de vous aider à comprendre et visionner le contexte dans lequel notre recherche se déroule.

A l'heure actuelle la question est « Quelles sont les prises en compte des représentations de genre des adolescents en difficultés dans les pratiques des accompagnateurs? ». Une question qui interroge les études déjà effectuées sur le genre, sur les représentations du public ciblé pour nos recherches. De ce fait, nous avons décidé d'approfondir les lectures sur les représentations sociales, le genre, le public ciblé, la relation éducative ainsi que les pratiques d'accompagnement.

---

5 CIPPA signifie « Cycle d'Insertion Professionnelle par Alternance ».

6 MGI signifie « Mission Générale d'Insertion ».

Pour expliquer ce que nous entendons traiter à travers cette problématique, nous avons décidé d'étudier la notion de genre, notion qui peut être abordée de différentes manières mais, qui ici sera traitée en rapport avec l'éducation des jeunes en difficultés. Nos questionnements sur cette notion s'expliquent dans les représentations, images, a priori que nous avons de tout cela. En effet, il semble important de prendre en compte les représentations que les jeunes ont de nous en tant qu'hommes ou femmes éducateurs, formateurs, enseignants afin de pouvoir les accompagner comme il se doit. Pour nous le genre constitue les différences sociales qui existent entre les hommes et les femmes. En effet, aujourd'hui encore des inégalités entre les sexes persistent dans le monde du travail mais aussi dans les représentations que nous pouvons avoir et par conséquent que les jeunes ont. Nous allons donc chercher à définir ces représentations de genre, leurs provenances et conséquences sur l'accompagnement. A travers ce mémoire nous tenterons de mettre en perspective la manière dont les formateurs prennent en compte ces notions dans leurs pratiques. Néanmoins, nous partons avec des représentations qui sont les nôtres, et qui après ce travail s'avèreront juste ou non.

Il nous semble important d'avoir en tête que les expériences des adolescents peuvent nous aiguiller sur ce dont ils ont besoin. C'est en lisant un extrait de l'ouvrage de JM Petitclerc<sup>7</sup> que nous constatons que celui-ci insiste sur le fait que, par exemple parfois, l'absence d'un père peut expliquer ce besoin de l'image paternelle par le jeune. Cette image sera alors donnée plus facilement par un tiers masculin que féminin. Il nous aiguille donc sur l'impact de la connaissance des histoires des jeunes pour mieux les accompagner. Cette question semble toute aussi intéressante, mais, elle ne pourra être traitée dans ce mémoire étant donné le temps qui nous est accordé pour ce travail.

---

7 J-M. Petitclerc, 2001, *Les nouvelles délinquances des jeunes, Violences urbaines et réponses éducatives*, Paris, Dunod.. p17



Lors de cette recherche un seul problème fut rencontré, celui de la lecture et de l'écriture. Pour cela le livre de M.Boeglin<sup>8</sup> nous a permis de comprendre, apprendre les meilleures méthodes pour travailler efficacement pour cette étude.

A travers ce mémoire beaucoup de questionnements s'avèrent important, nous avons donc décidé d'aborder les concepts exposés précédemment, à savoir l'accompagnement, les représentations sociales et le sexe/genre. Pour ce qui est de notre population, nous avons donc ciblé un public de jeunes adolescents de 16-18 ans suivis en CIPPA et d'interroger des formateurs de cette même action.

Notre travail se compose de deux grandes parties que nous allons brièvement vous définir afin d'apporter une compréhension claire du cheminement suivi.

La première partie intitulée « Approche conceptuelle » reprend tout d'abord les hypothèses et la problématique de notre recherche ainsi que son contexte. Nous avons par ailleurs décidé de définir de façon conséquente notre public. En effet, s'agissant d'adolescents en difficulté il nous semblait important de resituer cette période de la vie et ses conséquences sur le développement de chacun d'entre nous pour comprendre les difficultés, étapes, que le jeune doit subir pour se construire. Ensuite, comme le titre l'indique nous avons traité nos trois concepts que sont l'accompagnement, les représentations et le sexe/genre par des apports théoriques.

La deuxième partie intitulée « Méthodologie de recherche » comprend la description de notre démarche d'investigation auprès de formateurs, les méthodes utilisées pour celle-ci et les résultats obtenus. Par la suite nous mettons en corrélation ces résultats avec les théories conceptuelles traitées dans la première partie. Pour enfin infirmer ou confirmer nos hypothèses de recherche.

---

8 M. Boeglin, 2005, *Lire et rédiger à la fac : du chais des idées au texte structuré*, Paris : L'étudiant.

# **PREMIÈRE PARTIE**

## **APPROCHE CONCEPTUELLE**

# **Chapitre I : Question de recherche et objectifs**

Dans ce chapitre nous allons énoncer la problématique et les hypothèses de recherche que nous avons choisi de traiter ainsi que le contexte dans lequel la recherche a été menée. Nous vous définissons par ailleurs la période de l'adolescence et brièvement ce que nous entendons par jeunes en difficulté.

## **I.1 PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES.**

Dans cette recherche nous voulons donc connaître les influences qui agissent sur l'accompagnement des jeunes en difficulté. Nous nous intéressons plus particulièrement au concept de représentations de genre. En effet, comme nous l'avons exposé précédemment, il nous semble que les représentations de genre que les adolescents peuvent avoir, sont, si elles sont connues des formateurs, utiles dans l'ajustement de leur pratique. Nous faisons donc ici l'hypothèse que :

- Les représentations de genre que les adolescents ont, influent sur les pratiques des formateurs.
- Les adolescents ont des représentations de genre.

Et en l'occurrence :

- Les formateurs prennent en compte les représentations que les adolescents peuvent avoir du genre, afin d'ajuster leur pratique.

La problématique qui découle de ces deux hypothèses est donc de mettre en lumière les prises en compte des représentations de genre des adolescents en difficulté dans les pratiques des accompagnateurs ?

Les objectifs de cette recherche sont de connaître la façon dont les accompagnateurs abordent les jeunes, est-ce en fonction de ce que ces jeunes ont comme image de leurs formateurs où en fonction de celles que les formateurs ont des jeunes suivis? Nous nous interrogeons plus particulièrement à cette question du genre dans le but de voir si les accompagnateurs ont une approche différente et si ceci peut être expliqué par la façon dont ils pensent être perçus par les jeunes en tant que formateur homme ou formateur femme. Néanmoins, il est possible que cette influence des représentations, images sur l'accompagnement ne soit pas perçue par l'accompagnateur, et que celui-ci en soit inconscient.

Notre mémoire de recherche aborde trois thèmes centraux : l'accompagnement, le genre et les représentations. A travers diverses lectures nous avons travaillé ces concepts afin de mieux appréhender les sujets, et pouvoir envisager notre étude de façon éclairée.

Néanmoins, après plusieurs interrogations sur la place du thème des adolescents en difficulté dans notre mémoire, nous avons décidé de l'intégrer comme étant le contexte de la recherche. Il semble pertinent alors de remanier notre problématique qui devient : « dans le cadre d'interventions auprès d'un public en difficulté suivi en CIPPA, quelles sont les prises en compte des représentations de genre dans les pratiques d'accompagnement? ». Ce nouveau questionnement induit néanmoins l'influence des représentations de genre que les accompagnateurs ont eux aussi de leurs élèves.

Par un manque de temps nous ne traiterons cette partie de façon moins approfondie et nous nous attarderons plutôt sur l'influence des représentations propres aux adolescents sur les pratiques des accompagnateurs.

## **I.2 CONTEXTE DE LA RECHERCHE**

Le public que nous avons décidé d'accompagner est un public de jeunes en difficulté de 16 à 18 ans suivi en CIPPA<sup>9</sup>. Cette structure, comme nous l'avons expliqué auparavant, va servir de tremplin pour les jeunes qui sont actuellement sans solutions, c'est-à-dire sans diplômes, ou sans formations. Parfois même certains ne savent pas dans quelle direction aller. La mission du CIPPA est d'aider, de soutenir ces jeunes dans leurs démarches de recherche et d'orientation. Ce public est donc en difficulté face à l'avenir, si beaucoup d'entre eux ont eu dans le passé des difficultés, ils sont là pour avancer et se construire.

Il nous semble pertinent dès lors de travailler sur ce concept d'adolescents en difficulté puisque c'est à la fois notre contexte de recherche mais surtout une période de vie importante à décrire pour comprendre les représentations, comportements que nous allons pouvoir étudier. Pour cela nous allons donc expliquer ce qu'est l'adolescence, puis quelles sont les difficultés rencontrées dans cette période par les jeunes.

### **I.2.1 L'adolescence**

Longtemps l'adolescence n'a pas été reconnue comme une phase de la vie à part entière, il ne s'agissait pour certains que d'un passage de l'enfance à l'âge adulte.

Ce concept a pour origine le mot latin « *adolescere* » qui signifie « grandir vers ». Nous retiendrons que l'adolescence est une période de changement pour le jeune. Changement qui est à la fois biologique (morphologie, sexualité) et aussi psychique (quête d'identité, individuation, autonomie,...). Tout ceci en corrélation avec bien évidemment la sphère sociale, l'éducation mais aussi le sexe du jeune, son tempérament, et son histoire de vie.

---

<sup>9</sup> CIPPA signifie « Cycle d'Insertion par Alternance ».

L'adolescence s'étend globalement de 12 ans à 18 ans et est divisée en trois périodes dont chacune correspond à une étape spécifique du développement. Il s'agit d'un passage transitoire entre l'enfance et l'âge adulte, passage durant lequel se dessinent les projets professionnels, les projets de vie du jeune. Néanmoins, il ne faut pas perdre de vue les différences liées aux origines, aux lieux de vie, à la famille, et tant d'autres paramètres qui entrent en jeu dans cette transition.

Dans son ouvrage, J. Bouslimi tente de définir l'adolescence en utilisant plusieurs courants de la psychologie. Elle nous explique par ailleurs « qu'il ne s'agit pas d'un état mais avant tout d'une étape d'adaptation plus ou moins longue selon les sujets »<sup>10</sup>. Étape qui va donc faire l'objet de plusieurs recherches. Mais, afin d'étudier cette période de la vie, il faut nécessairement passer par l'étude des interactions des adolescents entre eux, avec leurs proches, leurs formateurs, dans différents contextes. L'adulte oublie souvent que cette transition difficile est un passage obligé dans l'évolution du jeune. Ses réactions aussi normales qu'elles soient dans cette étape de construction ne sont pas toujours comprises.

Durant cette période le jeune ressent un besoin d'affirmation de soi, ce qui le pousse à vouloir se séparer de ses parents, ou de ses éducateurs. Ce besoin d'autonomie va le conduire à des comportements de révolte, de désaccords... L'adolescent est donc submergé par un amas de choses incluant à la fois la vie affective, des changements physiologiques et une sorte d'indépendance. Choses auxquels il n'est pas encore préparé et envers lesquelles il ne dispose pas de moyens de défense. On retrouvera souvent chez ces jeunes un besoin de comportement de fuite se traduisant par la prise de risque et d'évasion (drogue, alcool, violence...). Ces agissements sont le reflet d'un besoin d'attention de l'adulte.

Le jeune va donc devoir mobiliser toutes ses défenses - à savoir la fuite, l'adhésion à un groupe de pairs, etc.- pour passer ce cap et tenter de contrôler ses pulsions. Il passera forcément par des moments de doute, d'agressivité, de désaccords, de tendresse mais, si il est bien encadré, ces conflits aboutiront à une réussite, dans le cas contraire il risque d'être en échec face à tout cela.

---

<sup>10</sup> J. Bouslimi, 2002, Psychopédagogie des adolescents, Paris, L'harmattan, p.27

On retiendra de part la clarté de cette définition et la prise en compte de tous les paramètres influant dans le développement du jeune que « l'adolescence est un tournant de la vie de la personne et présente une période de socialisation à outrance, où l'adolescent vit des tensions énormes liées à l'émergence des rôles nouveaux qu'il est appelé à jouer, et aux changements internes et externes qu'il subit. »<sup>11</sup>.

### **I.2.2 L'adolescent en difficulté**

L'expression « jeune en difficulté » est souvent utilisée dans les structures mises en place pour lutter contre l'échec scolaire, même si elle peut aussi se référer à d'autres situations.

Comme nous l'avons dit précédemment, les adolescents sont amenés à faire très tôt des choix concernant leur vie professionnelle. Ces choix sont d'autant plus difficiles pour eux qu'ils sont dans une période où ils doivent faire face à d'importants changements au niveau de leur corps, leur personnalité, leur responsabilité... Certains jeunes y parviendront facilement, d'autres non.

En effet, pour beaucoup l'adolescence est une période d'incertitude sur l'avenir où les choix qu'ils ont à faire sont déterminants. Décisions qui sont lourdes de conséquences pour des jeunes en pleine construction.

Dès la 3ème il faut, - notamment pour les jeunes qui n'ont pas la possibilité de poursuivre dans l'enseignement général - trouver une orientation, un métier par la voie de l'apprentissage. Métier qu'ils choisissent parfois par dépit, et ceci les menant souvent à l'échec. Certains se retrouveront alors sans solution et encore plus perdus qu'ils ne l'étaient déjà.

---

<sup>11</sup> Ibid., p.39

Les adolescents suivi par la Mission Générale d'Insertion et plus particulièrement en CIPPA sont des jeunes qui pour une raison particulière ont cessé de poursuivre leur scolarité après la 3ème. Cette action va donc leur permettre de trouver leur voie, les aider dans leur recherche, les maintenir à un niveau de connaissances suffisant et les accompagner tout au long de leur parcours. Les formateurs sont donc présents pour accompagner le jeune dans sa construction tout en lui apportant les matériaux nécessaires à son épanouissement personnel.



## **Chapitre II : Les concepts**

Accompagnement, Représentations, Sexe/genre sont les concepts clés de notre recherche. Nous avons donc décidé de les traiter dans ce deuxième chapitre par divers apports théorique.

### **II.1 L'ACCOMPAGNEMENT**

L'accompagnement est un terme de plus en plus répandu dans le monde du travail. Qu'il s'agisse d'accompagnement en entreprise, en soins, en pratique de tutorat, de mentorat ou autre, la définition donnée à ce concept reste la même, seule la pratique diffèrera en fonction de la personne qui se trouve face à nous, de ces attentes, de ces besoins, qu'il s'agisse d'un adulte, d'un jeune, d'un jeune en difficulté, de personnes malades, etc...

L'usage de ce terme n'est pas une mode passagère, il s'agit ni plus ni moins d'une posture à adopter dans une relation qui en nécessite d'autres (direction, animation, suivi, éducation...).

#### **II.1.1 Définition**

D'après G. Le Bouedec<sup>12</sup>, l'émergence des situations d'accompagnement se fait ressentir dans les années 1970-1980. A partir de ce moment, les situations de crises, les situations limites seront gérées par l'accompagnement. On retrouve alors une multitude de pratique utilisant des termes différents (*counseling, coaching, mentoring, sponsoring...*) pour définir cette action.

---

12 G. Le Bouedec, in Sous la direction de J-P. Boutinet, G. Pineau ,2002-4, *L'accompagnement dans tous ses états* , Éducation permanente 153, p.7

Selon Niewiadomski<sup>13</sup> « accompagner c'est l'acte de se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui ». Plus précisément, pour définir ce qu'il entend par accompagner une personne en difficulté il reprend une définition de G. Le Bouedec (2001) : « c'est participer avec lui au dévoilement du sens de ce qu'il vit et de ce qu'il recherche ». L'accompagnateur va donc devoir diriger l'accompagné dans son parcours tout en lui laissant une marge suffisante d'autonomie pour que celui ci construise son parcours selon ses désirs, ses projets. Néanmoins, il faut prendre en compte que le sujet n'est pas toujours conscient de cet accompagnement et il ne se rend pas forcément compte des enjeux que cela impose.

M. Roberge aborde le concept d'accompagnement en passant par la définition de ce qu'elle entend par le métier d'accompagnateur qui « désigne la personne qui accompagne, qui est présente auprès de l'autre, qui va à la suite de quelqu'un, d'un groupe »<sup>14</sup>. Elle nous dit concevoir l'accompagnement comme un art et un métier à la fois.

L'auteur entend alors par ce métier d'accompagnateur un art des relations, la création de liens qui va permettre à l'accompagné d'avancer sur son chemin au rythme qu'il souhaite tout en prenant en compte les besoins et objectifs qui lui sont propres. Elle désigne ce métier comme un art à cause de la singularité de chaque être humain, aucun n'a les mêmes attentes, mêmes histoires de vie. Ce qui fait que l'accompagnement que l'on va prodiguer à chacun sera unique, même si elle se raccroche aux modèles, théories... qu'elle peut connaître.

Elle va reprendre les dires de G. Pineau qui part de l'étymologie du mot pour le définir. En effet, accompagnement provient du mot « compagnon » qui définit une relation de partage, d'échange, de communication.

Dans l'ouvrage de G. Pineau, B.Lietard nous propose différentes approches conceptuelles de l'accompagnement. De là il ressort trois modes de travail : « normatif et

---

13 C. Niewiadomski, *ibid.*, p.167.

14 M. Roberge, *ibid.*, p.102

intégratif où l'individu est en dominante objet; relationnel centré sur le sujet et enfin transactionnel entre des agents sociaux »<sup>15</sup>. Ceci nous permet, d'après lui, d'analyser de manière plus claire les différentes pratiques exercées dans l'accompagnement.

Ces approches nous amènent à appréhender le sujet de différentes manières, soit en prenant en compte l'individu dans son intégralité (normatif et intégratif), soit en privilégiant les relations entre accompagné et accompagnateur, ceci étant fondé sur l'écoute, l'empathie, la confrontation (relationnelle), ou encore en mettant en synergie la personne avec son environnement, le contexte dans lequel elle se situe et le temps (transactionnelle).

Les pratiques sont ici des moyens d'accompagnement de personnes dans leur globalité.

### **II.1.2 L'accompagnateur**

Dans l'accompagnement il y a donc un accompagné et un accompagnateur. Le tout est de connaître les fonctions que l'accompagnateur remplit. Pour cela il doit connaître son public, les besoins et attentes de celui-ci. Il n'y a pas d'accompagnement neutre.

B. Lietard nous définit l'accompagnateur en s'appuyant sur les propos de C. Rogers, l'accompagnateur « doit s'autoriser à PLEURER, RIRE, AIMER, COMPRENDRE [...] il doit enfin avoir vécu lui même les démarches qu'il propose aux accompagnés »<sup>16</sup>.

L'accompagnateur doit donc être authentique, il doit reconnaître l'accompagné tel qu'il est en lui accordant toute confiance dans sa démarche pour ne pas le protéger sans cesse dans son parcours. Ceci induit que l'accompagnateur sait que l'offre qu'il propose à l'accompagné pourra être refusée par celui-ci sans pour autant tout laisser passer. Il est tout de même important de fixer des règles et obligations de production (démarches personnelles de recherches de stages, rapports écrits, ...).

---

15 B. Lietard, in G. Pineau, 1998, *Accompagnement et histoire de vie*, Paris, L'Harmattan. p.113

16 Ibid., p.117

L'accompagnateur est selon M. Roberge « la personne qui accompagne, qui est présente auprès de l'autre, qui va à la suite de quelqu'un, d'un groupe »<sup>17</sup>.

L'accompagnateur doit savoir quelle place il occupe et quelle place l'autre occupe. Cela dépend de la situation. Il peut occuper trois places distinctes, celle du registre de l'écoute, celle du registre de l'analyse et celle du registre de l'influence. Dès lors l'accompagnateur se doit d'être présent à chaque instant tout en laissant de la place à l'autre.

De ce fait, il se doit de connaître quelle place il occupe et à quel moment. Nous allons donc définir ces différents temps que l'on laisse à l'accompagnement :

- **Écouter** : écouter l'autre c'est le faire exister.
- **Éveiller** : éveiller au monde, à l'inconnu, s'ajuster. Faire découvrir à l'accompagné des choses qu'il ne soupçonnait pas.
- **Confronter** : ceci va permettre à l'accompagné de progresser sur lui même, affiner ses choix. Ici la décentration, la provocation, l'interpellation, etc... sont utiles. Le conflit peut parfois être facteur d'évolution.
- **Influencer avec intégrité** : nous avons forcément des projets pour l'autre, on cherche à l'influencer. A chacun de savoir ce qui peut être dit et entendu; à l'accompagné de l'accepter ou non.

✕ Les fonctions remplies par l'accompagnateur :

- **Accueillir, écouter.**

Implique une grande empathie mais refuse de se mettre à la place de l'autre. Refus de fusion, mise à distance pour rester soi-même.

- **Participer avec lui au dévoilement de sens de ce qu'il vit et recherche.**

Fonction de clarification, discernement.

---

<sup>17</sup> M. Roberge, 2002-4, *op. cit*, p.102

- **Cheminer à ses côtés pour le confirmer dans le nouveau sens où il s'engage.**

Ce qui semble intéressant dans la définition que M. Roberge nous donne de l'accompagnement et ce qu'elle en fait, c'est le fait qu'elle questionne aussitôt la position relationnelle de l'accompagnateur, ce qui induit des interrogations quant aux croyances, visions, valeurs de celui-ci, ce qui pour notre part nous rapproche du concept qu'est celui des représentations sociales.

### **II.1.3 L'accompagné**

Tous les publics ont un jour besoin d'accompagnement. Qu'il s'agisse de personnes en situation précaire, de malades, de jeunes, etc... tous ont un jour besoin d'être écoutés, accompagnés.

Nous nous intéressons pour cette étude plus particulièrement à un public de jeunes en difficulté. Ces jeunes sont, comme nous l'avons exposé précédemment, à la recherche de leur voie, dans l'impasse. Dans l'enceinte du CIPPA, ils sont suivis par des formateurs, coordinateurs qui doivent à la fois les accompagner mais aussi les former, d'où la difficulté de cet accompagnement.

En effet, comme nous l'avons dit précédemment, l'accompagnement est une posture ponctuelle qu'un formateur, éducateur, se doit d'adopter en fonction des situations qu'il rencontre. Ici, les formateurs doivent assurer à la fois leur statut d'autorité, construire des situations collectives, des accompagnements de la personne.

### **II.1.4 Accompagnement en éducation**

Nous avons choisi d'aborder l'accompagnement en éducation de part sa proximité avec l'accompagnement en formation. En effet, le CIPPA reste tout de même une action de l'éducation nationale même si la fonction des intervenants dans cette structure n'est pas l'éducation des jeunes mais leur formation et leur accompagnement. La définition que nous avons trouvé de l'accompagnement en éducation nous parlait tout de même, et nous semblait intéressante à développer.

En général dans les structures éducatives, pour beaucoup l'essentiel était d'éduquer les élèves, entendu ici le fait que la finalité est que le jeune se structure, apprenne.

Il y a aussi cette dimension où l'enseignant cherche à ce que l'élève, le jeune devienne « homme » et non seulement quelqu'un d'instruit. Gusdorf<sup>18</sup> qualifiait les professeurs d'agents doubles, insinuant que leur métier allait au delà de l'enseignement. Apprendre est un bagage pour avancer dans la vie.

L'enseignant peut aussi donc avoir une fonction de conseil, au sens de tenir conseil. Cette fonction ressort souvent dans l'accompagnement des adolescents qui eux suscitent plus d'attention, de demandes face à l'avenir, à tout ce qui les entoure. Même si à l'heure actuelle cette fonction est mise sous réserve, elle est nécessaire au jeune. Elle lui permet de devenir celui qu'il sera, de se construire et de construire sa connaissance.

C'est là qu'intervient selon nous la fonction du CIPPA. En effet, dans cette action nous retrouvons les jeunes en difficulté qui ont besoin de cet accompagnement qui n'a pas été correctement établi lors de leur scolarité précédente. Dans cette structure, l'objectif est d'aider chaque jeune à faire le point sur ses acquis, sur ses capacités, sur ses centres d'intérêts afin d'acquérir les pré-requis nécessaires à l'entrée dans un cursus de formation professionnelle ou d'insertion.

---

18 G. Gusdorf, 1963, *Pourquoi des professeurs?*, Paris, PUF.

Nous entendons par ce terme utilisé qu'est l'aide, un suivi personnalisé, un accompagnement de la personne mais aussi du groupe. Nous sommes donc bien dans cette relation d'accompagnant/accompagné même si à la base il s'agit de jeunes en difficulté et de formateurs.

L'élève est acteur de son apprentissage. Ici, l'accompagnement consiste à aider les élèves à comprendre, apprendre, diagnostiquer leurs savoirs, leurs difficultés, leurs points forts.

Cet accompagnement doit, comme nous l'avons dit précédemment prendre en compte nos croyances, valeurs, mais aussi celles du public que l'on suit. C'est pourquoi il nous semble tout aussi intéressant d'aborder le concept des représentations sociales pour continuer notre étude.

## **II.2 LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES**

### **II.2.1 Définition générale**

Si l'on reprend la définition générale des représentations sociales on en retiendra simplement celle de D. Jodelet :

« Forme de connaissance courante, dite « de sens commun » caractérisée par les propriétés suivantes : 1. elle est socialement élaborée et partagée; 2. elle a une visée pratique d'organisation, de maîtrise de l'environnement (matériel, social, idéal) et d'orientation des conduites et communication; 3. elle concourt à l'établissement d'une vision de la réalité commune à un ensemble social (groupe, classe, etc.) ou culturel donné. »<sup>19</sup>

Ainsi, nous pouvons en conclure qu'une représentation est un ensemble d'images, idées informations en corrélations.

Le concept de représentations sociales a été étudié par divers spécialités tels que la sociologie, l'anthropologie, la psychologie sociale, le champ éducatif... Ces représentations sont dites sociales du fait qu'elles soient présentes dans la vie courante, du fait que nous ne sommes pas isolés mais faisons partie d'un monde composé d'objets, de personnes, d'évènements, ou l'idée que nous partageons tous. Nous allons donc tenter de définir ce concept en nous appuyant sur ceux-ci.

La sociologie définit les représentations sociales depuis plus d'un siècle. E. Durkheim<sup>20</sup>, (1895-1898) aborde cette notion dans une analyse sociologique. Il y décrit ces représentations comme diversifiées par leurs objets et par leurs natures. Elles regroupent plusieurs éléments et sont en rapport avec les pratiques et les comportements quotidiens.

---

19 D. Jodelet, 1991, « représentation sociale », in *Grand dictionnaire de la psychologie*, Paris, Larousse,, p. 668.

20 E. Durkheim, in C. Bonardi, N. Roussiau, 1999, *Les représentations sociales*, Paris ,DUNOD, p.11



Pour lui, ces représentations sont collectives<sup>21</sup> et forment la base fondamentale des jugements humains, elles sont durables dans le temps. Néanmoins, on ne peut les certifier, chacun en pense ce qu'il souhaite, qu'elles soient justes ou fausses peu importe, l'essentiel étant que la société les accepte. En opposition aux représentations collectives, il aborde les représentations individuelles mais ne leur accorde peu d'importance. Beaucoup d'auteurs ont remis en cause sa théorie.

Côté anthropologie on reprend ce que dit E. Durkheim pour aller plus loin encore. Maus affirme plus tard que « les systèmes de représentations collectives sont liées à la dynamique individuelle et aux représentations individuelles »<sup>22</sup>.

En revanche, les études sur les représentations sont beaucoup plus riches côté psychologie et psychologie sociale. Mosconi décrit les représentations sociales comme dynamiques et évolutives, comme l'est notre société actuelle. Comparé aux autres courants, dans la psychologie et la psychologie sociale elles sont beaucoup plus nombreuses, limitées, et diversifiées. Pour eux, « les représentations sociales sont générées par les individus, mais aussi acquises (de la société); reproductrices sociales (comme chez Durkheim), elles produisent en même temps de la nouveauté. »<sup>23</sup>

---

21 Le concept de représentation collective désigne des façons communes de perception et de connaissance bien distinctes des représentations individuelles. Elles sont les produits de la société, constituant en quelque sorte la matière de la conscience collective. Elles sont ce qui permet aux hommes de vivre en commun, de voir et comprendre ensemble, sans être réduits, comme les animaux, à vivre selon les seules perceptions individuelles

22 Ibid., p.14

23 Ibid., p.19

## **II.2.2 Composition des représentations**

Une représentation est un ensemble d'éléments fonctionnels articulés entre eux (concepts, énoncés,...) mais il s'agit aussi d'idées, images, informations, opinions... Tous ces éléments sont dépendant d'un objet social d'une part et d'autre part de l'individu qui l'exprime et la construit. On peut donc décrire ce système de représentation par 3 dimensions :

- Un ensemble d'informations
- Une attitude générale envers l'objet de la représentation
- Un « champ de représentation ».

### **✕ Fonctions des représentations**

L'individu va pouvoir grâce aux représentations sociales expliquer et comprendre certaines pratiques, certains discours. Elles vont nous permettre d'ajuster nos pratiques, de définir et distinguer le groupe qui est face à nous, l'identifier et justifier ses comportements.

Les représentations sociales remplissent quatre fonctions :

- Cognitive : Compréhension et explication de la réalité.
- Identitaire : Permet la sauvegarde de la spécificité des groupes.
- D'orientation : guide les comportements et pratiques.
- Justificatrice : justifie les prises de positions, comportements.

L'étude et l'analyse des représentations sociales vont donc nous donner la possibilité de comprendre et expliquer certains liens, certaines pratiques propres à un groupe donné. Elles nous aident à penser la réalité, elles nous servent de guides et de déterminants face aux actions et comportements que nous avons. Mais, l'inverse peut aussi être concevable, c'est-à-dire que les conduites peuvent avoir une incidence sur nos représentations.

Les représentations sociales circulent partout, que ce soit dans les discours, dans les messages et images médiatiques, dans les conduites, etc.... certaines de ces représentations sont élaborées par le sujet lui-même en fonction du vécu, des influences,... d'autres nous arrivent toutes faites comme celles qu'imposerait une idéologie dominante, une condition définie par la société (exemple : représentation du genre).

### **II.2.3 Dans le champ éducatif**

M. Gilly<sup>24</sup> nous explique pourquoi il est selon lui important d'étudier les représentations sociales dans le champ éducatif en s'appuyant sur les propos de Deschamps et al. (1982). En effet selon ces auteurs, l'intérêt de ces études est de comprendre et expliquer les raisons de l'influence de certains mécanismes induisant des facteurs sociaux sur des résultats obtenus. Mais aussi de répondre à des questions concernant la construction et les fonctions de ces représentations sociales.

Quand on parle de représentations sociales dans le champ éducatif on parle surtout d'échec et d'inégalités sociales comme révélateurs des représentations sous tendant les discours sur l'école. En ce qui concerne les représentations sociales et les pratiques pédagogiques elles se rapportent au discours scientifique qui nous a sans doute trop expliqué certains phénomènes par des caractéristiques telles que le fonctionnement cognitif, le rythme biologique de l'apprenant. Plus récemment on oriente cette vision scientifique en prenant en compte le groupe (la classe) comme un système interactif se référant à un environnement social large. Ce qui amène à des travaux plus précis, laissant plus de place à l'articulation avec les représentations sociales.

Pour terminer, M. Gilly dit que « les individus s'appuient pour guider et justifier leurs comportements sur des systèmes représentationnels qui privilégient le plus souvent des éléments et schèmes à forte inertie. »<sup>25</sup>

---

24 M. Gilly, in Sous la direction de Denise Jodelet, 2003, *Les Représentations sociales*, Paris , PUF, p.363

25 Ibid., p.382.

## **II.2.4 Le poids des représentations**

Les représentations sont constamment présentes. Il est important en tant que formateur de s'interroger sur les moyens mis à disposition pour les repérer.

Dans les situations d'apprentissage, l'enjeu est souvent de provoquer un changement dans les représentations des personnes (ici on parlera d'adolescents). Néanmoins, on sait que si ces jeunes n'ont pas le sentiment que ce que nous leur apportons va leur être utile alors nous serons en tant que formateur décredibilisé. Sans oublier l'importance du parcours qu'ils ont déjà effectué, les échecs, les réussites, les éléments de vie dont ils sont gardiens.

Il est bien connu que les représentations que les enseignants, les formateurs établissent à propos de leurs élèves ont un effet considérables sur les résultats et progrès de ceux-ci. Il en est de même en ce qui concerne les représentations que les élèves ont de leurs enseignants. En effet, tous les professionnels ont au moins une fois dans leur carrière effectuer des travaux qu'ils estimaient inutiles ou porté des tenus qu'ils ne mettraient pas dans la vie quotidienne pour soigner leur image auprès des élèves.

En prenant en compte un contexte particulier nous allons donc induire des représentations spécifiques sur les faits, sur les autres, sur la formation.

Partager une idée c'est donc affirmer un lien social, et, le fait d'être plusieurs à adhérer à la même cause crée et renforce le lien au sein d'un même groupe.

### **II.2.5 L'influence du système de référence**

« L'élaboration des nouvelles représentations a lieu sous l'influence des représentations déjà instituées ».<sup>26</sup> Chacun d'entre nous a des représentations, opinions personnelles engendrant dans des situations telles que des débats, des discussions qui deviennent alors passionnées sur des sujets d'actualité. On se rend alors souvent compte que lorsque les opinions se croisent, sont contraires, alors le groupe ressent le besoin de se mettre en accord sur ce qu'il pense. De ce fait, la représentation va devenir celle du groupe et va s'intégrer au système de référence. Néanmoins, l'individu à besoin d'un temps d'adaptation au changement, ses représentations ne vont pas se transformer si rapidement.

#### **✕ Importance de la communication**

Le sujet va donner un sens à la représentation en l'interprétant et la communiquant. Moscovici<sup>27</sup> insiste sur le rôle de la communication sociale qui est fondamentale dans les échanges et interactions participant à la construction d'un système de référence.

Moscovici décline donc ce phénomène en trois niveaux :

- Niveau de l'émergence des représentations affectant les aspects cognitifs, chacun va percevoir une information selon sa situation personnelle et son intérêt. De ce fait cette représentation prendra sens uniquement si elle est validée et acceptée par plusieurs personnes.
- Niveau des processus de formation des représentations (objectivation et ancrage)
- Niveau des dimensions des représentations construisant la conduite (opinions, attitudes, stéréotypes) sur lesquels interviennent les médias.

---

<sup>26</sup> J-C. Sallaberry, 1996, *Dynamique des représentations dans la formation*, Paris, L'Harmattan, p.110

<sup>27</sup> Moscovici in, C. Bonardi, N. Roussiau, 1999, *op. Cit.*, pp21-23

On perçoit donc ici l'importance de la communication sociale sous forme interindividuelles, institutionnelles et médiatiques dans les phénomènes représentatifs. L'influence de ces représentations sur notre comportement ne nous apparaît pas de manière consciente.

### **II.2.6 Les représentations chez les adolescents**

On sait que les adolescents constituent un groupe hétérogène. Le comportement de ceux-ci varie d'un individu à l'autre, d'un groupe à l'autre, d'une famille à l'autre, d'un quartier à l'autre et d'un pays à l'autre. Ceci étant bien évidemment lié aux représentations qu'ils possèdent. De plus, chacun d'entre nous a des représentations différentes de cette période qu'est l'adolescence.

Mais comment ces représentations évoluent-elles durant cette période où le jeune est en quête d'identité?

Comme nous l'avons dit précédemment, les représentations évoluent en fonction d'un système de référence. On sait que durant la période de l'adolescence, le groupe de référence du jeune change, celui-ci va interagir le plus souvent avec son groupe de pairs, et s'éloigner du groupe parental. Dans ce cas, chaque membre va se voir proposer au groupe ses représentations tout en prenant en compte celles des autres membres. De ce fait on peut dire que toutes les représentations individuelles structurent le groupe. « Le groupe de pairs crée sa propre culture en triant, conservant, rejetant et redéfinissant divers aspects de la culture parentale et plus largement de la culture dominante dans leur société. »<sup>28</sup>.

Dans notre société, les jeunes sont aussi très influencés par les médias, séries télé, images, ce qui engendre des représentations parfois différentes de la réalité. Les stéréotypes jouent aussi un rôle important dans cette construction de représentations même si celles-ci sont ancrées depuis l'enfance.

---

28 C. Pugeault-Cicchelli, V. Cicchelli, T. Ragi, 2004, *Ce que nous savons des jeunes*, Paris, PUF, p.47

### **II.2.7 Les stéréotypes**

Le stéréotype correspond à des traits ou des comportements que l'on attribue à autrui de façon arbitraire. Il constitue la composante cognitive des relations intergroupes, il peut être positif mais aussi négatif et relève d'un système de croyance. Il concerne à la fois son propre groupe mais aussi les autres. Ce terme signifie une *façon d'être, un type d'être*.

Ceci veut dire que nous cherchons des points constants, solides permettant de pouvoir identifier, classer des membres d'un groupe. C'est aussi un ensemble de représentations, ce sont des images dans nos têtes qui s'intercalent entre la réalité qui est extérieure à nous et la perception que nous avons de celle-ci. Il nous permet de nous préparer, d'anticiper des interactions que l'on pourrait avoir avec des individus.

Il est caractérisé par 3 éléments :

- ✖ **Uniformité** : le stéréotype n'est pas une construction personnelle, c'est une cognition partagée par un groupe d'individus, c'est une vision collective, tendance majoritaire dans un groupe.
- ✖ **Simplicité** : caractère schématique du stéréotype, pauvreté du langage, c'est un mot (voleur, fainéants, des assistés...).
- ✖ **Ton affectif** : quand on l'utilise, c'est toujours en termes de jugement de valeur positif ou négatif.

### **II.2.8 Stéréotypes et représentations de genre**

Nous avons ici décidé d'aborder ce terme stéréotype pour venir à notre recherche qui concerne plus particulièrement les représentations que les adolescents ont du genre. Ces représentations sont particulièrement construites par les stéréotypes de genre qui nous entourent.



Les stéréotypes de genre font partis des représentations sociales de chacun et mettent en jeu tout un réseau d'associations qui lie chaque sexe à des comportements, des valeurs, des places sociales, etc... Ils sont comme un répertoire d'attentes sociales.

Les représentations de sexe/genre vont s'élaborer avec l'âge. On remarquera qu'elles concernent principalement l'homme qui est investie peu à peu d'une image paternelle et devient plus actif alors que la femme va devenir moins digne d'intérêt.

Tout en restant dans la période de l'adolescence, nous allons exposer quelles peuvent être les représentations que ces jeunes qui de plus en plus sont - dans le cadre de notre recherche - en difficultés.

La relation éducative est particulièrement pour les garçons un rapport de force. Les formateurs et formatrices n'ont pas du tout les mêmes atouts. En effet, les femmes ne disposent pas des attributs de l'autorité valorisés par ces jeunes (force physique sur le plan symbolique, virilité, ton de la voix) même si certaines femmes peuvent être masculines.

De part ces représentations et les objectifs de cette recherche, il paraît pertinent de définir à présent le concept de genre. Cette description va nous permettre de comprendre la manière dont se structure l'identité sexuée chez le jeune et comment les représentations de genre se forment à cette période de vie qu'est l'adolescence.

## **II.3      SEXE ET GENRE**

Nous vivons dans une société qui impose encore aujourd'hui des rôles figés aux hommes et aux femmes. Le genre s'élabore dès l'enfance à l'aide de jouets, de couleur et même bien avant. En effet, de nos jours le sexe de l'enfant peut être identifié avant sa naissance, ce qui amène les parents à décorer la chambre, acheter des vêtements d'une couleur particulière en fonction du genre.

Aborder la notion de genre sans parler de sexe, d'identité sexuée/de genre, de filles, de garçons, nous semblait assez difficiles. C'est pour cela que nous avons fait appel à différents auteurs pour comprendre ce que cache cette notion qui est de plus en plus utilisée dans les travaux de recherches.

### **II.3.1   Définition**

Depuis les années soixante on fait une distinction entre sexe et genre suite aux études menées par les travaux des féministes anglo-saxonnes. Cette distinction attribue à la notion de sexe les caractéristiques biologiques qui nous permettent de différencier les hommes des femmes et, à la notion de genre les attributs psychologiques, les activités, les rôles et statuts sociaux. Cette distinction sexe/genre permet donc de mettre en avant les rapports de domination liant les femmes aux hommes.

Selon M-B. Tahon « les différences qui existent entre les hommes et les femmes sont de nature biologique et sociale. Le sexe fait référence aux différences biologiques et le genre fait référence aux différences sociales entre hommes et femmes, et peuvent présenter des variations. »<sup>29</sup>. Dès lors, nous comprenons par cette définition qu'elle nous apporte que les rapports entre hommes et femmes sont régis par ces règles, valeurs, construites au fil du temps.

---

29 M-B. Tahon, 2004, *Sociologie des rapports de sexe*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p.11-15.

De part l'avènement des études sur le genre ce terme peut être défini comme étant la dimension sociale des rôles associés aux individus selon leur sexe.

Néanmoins, il est important de savoir que ce système de répartition des tâches, valeurs, etc... nous mène encore à des inégalités injustifiées entre hommes et femmes et ce dès la naissance.

Dans ce travail, la perspective de genre a pour objectif de mettre en évidence l'organisation des rapports de sexes ainsi que la façon dont les rôles sociaux sont définis. De là, on entend donc que les rôles sont construits tout au long de la vie et, plus particulièrement de l'enfance. Aujourd'hui les enfants sont élevés selon deux modèles différents, ce qui implique une domination qu'elle soit voulue ou non. Ne pourrait-on alors pas changer ces constructions en fonction des époques? Et adapter alors les constructions, représentations de genre des jeunes actuels?

Les connaissances relatives au genre sont établies très tôt chez le jeune enfant. Vers deux ans ceux-ci sont capables de faire une distinction entre les deux sexes. Néanmoins, cette distinction n'engendre pas de supériorité d'un sexe ou de l'autre, ici les jeunes enfants vont seulement distinguer quelqu'un de masculin ou quelqu'un de féminin tout en privilégiant un camarade de même sexe pour le jeu. Le rapport statuaire entre les sexes est absent. Cette inégalité des sexes ne leur vient que progressivement par les connaissances qu'ils vont acquérir par le monde des adultes. Ceux-ci attendent des comportements spécifiques des enfants en fonction de leur sexe. Dès lors, l'école ne peut être considérée comme responsable des stéréotypes sexuels, elle les reproduit seulement. Tous les enfants ont des représentations plus positives de leur sexe.

Déjà avant l'école, ce sont les parents qui vont renforcer les activités de jeu de leurs enfants en fonction de leur sexe biologique, de façon à être en adéquation avec le genre culturel associé.

### **II.3.2 Rapports sociaux de sexe**

M-B. Tahon<sup>30</sup> nous rappelle que les bases fondamentales des rapports sociaux de sexe sont que ceux-ci mettent en présence des groupes sociaux qui ne sont pas considérés dans leur singularité propre. Nous avons tous des représentations, constructions qui nous sont propres et ce de part nos croyances, valeurs, éducations. De là, on suppose alors que les rapports sociaux de sexe induisent des identités sexuelles qui ne sont pas données naturellement ainsi que des constructions sociales et culturelles. Être homme ou femme n'a de sens que si l'on entre dans des rapports sociaux, en adoptant des statuts et rôles différents que l'on fabrique tout au long de notre vie.

Au vu de tout cela, et dans le cadre de notre recherche il nous paraissait donc pertinent de traiter des rapports sociaux de sexe et de la construction de l'identité puisque, en tant que travailleurs auprès de jeunes en difficulté, les interactions avec ceux-ci se font récurrentes d'où l'importance de la connaissance de ces concepts afin d'adapter au mieux notre attitude envers eux.

### **II.3.3 Construction de « l'identité de genre »<sup>31</sup>**

Dès la naissance voir même durant la grossesse garçons et filles font l'objet d'appréciations et attentes différenciées de la part de l'entourage. En effet, très tôt on s'aperçoit que l'usage des stéréotypes va moduler les relations entre l'enfant et sa famille mais aussi les relations entre l'enfant et ses pairs. Dès lors, les institutions prennent le relais des parents et inculquent aux enfants les attentes des adultes à l'égard des deux sexes.

---

<sup>30</sup> Ibid.

<sup>31</sup> L. Bereni, S. Chauvin, A. Jaunat et A. Revillard, 2008. Introduction aux gender studies : manuel des études sur le genre, Bruxelles, DeBoeck, p.78 : « **Identité de genre** fait pour un être humain de se penser et de se sentir comme appartenant à un sexe. On le distingue parfois de l'orientation du genre, qui désigne les tendances plutôt masculines ou féminines d'un être humain quelque soit son sexe. ».

Plusieurs théories visent à expliquer comment se construit notre identité sexuée/de genre depuis notre plus petite enfance (approche biologique, psychanalytique, théorie de l'apprentissage, cognitive...). Nous allons donc tenter de comprendre ce qui aujourd'hui nous amène à ces différences entre les genres.

#### ✕ Théories psychanalytiques

Cette problématique de l'identité sexuée a émergée chez les psychanalystes autour des années cinquante.

Dans ses travaux, Stoller<sup>32</sup> distingue bien évidemment le sexe, qui renvoie au biologique, du genre qui réfère au psychologique et au social comme nous l'avons évoqué précédemment. D'après lui, le concept d'identité de genre est « un système complexe de croyances que chacun a à son propre sujet : un sentiment de sa masculinité et de sa féminité »<sup>33</sup> qui s'appuie en partie sur l'éducation reçue.

Pour lui, cette construction commence avec la constitution d'un noyau de genre entre 18 et 24 mois. Dès lors, l'enfant va se sentir appartenant à un sexe, ceci se constituant à partir de facteurs biologiques et environnementaux qui auront plus ou moins d'impact. Selon Stoller ce sont les facteurs environnementaux qui ont un rôle plus important dans cette étape.

Ses propositions comme celles d'autres auteurs issus de ce courant n'ont pu être vérifiées mais, elles nous apportent des indicateurs quant au développement de cette identité.

---

32 R. J. Stoller, in V. Rouyer, *La construction des identité sexuée*. Paris, Armand Colin.

33 Ibid., p. 34

### ✕ Théorie de l'apprentissage social

Le principe de cette théorie décrite par Mischel<sup>34</sup> est que, l'acquisition des rôles de sexe se fait par les mêmes principes d'apprentissage que les autres comportements.

C'est à travers l'observation que l'enfant va s'approprier, en les imitant les comportements qui se réfèrent à son sexe d'appartenance. Cependant il se peut que certains enfants imitent le parent du sexe opposé, il n'a donc pas été totalement démontré que ces rôles sont intégrés par l'enfant par une simple imitation de l'autre.

D'autres auteurs expliquent qu'en observant les personnes de leur entourage social, les enfants vont noter les comportements qu'ils jugent typique des hommes, femmes, garçons, filles. On retient donc ici que les enfants ne vont retenir que les comportements qui semblent appropriés à leur sexe. De là, ils vont apprendre à identifier les sexes et identifier le leur.

Néanmoins, l'enfant n'est pas seul juge de ces comportements. En effet, l'environnement de celui-ci va jouer un rôle important dans ce processus.

L'enfant va susciter des réactions de son entourage en fonction des comportements qu'il va reproduire. Réactions sous forme de renforcements positifs ou négatifs, à partir desquelles il va pouvoir effectuer des généralisations sur les sexes et adopter le comportement adéquat.

De part les travaux effectués sur la socialisation différenciée on sait qu'il ne faut pas négliger l'importance des milieux de vie de l'enfant. Néanmoins, au fil du temps l'enfant va développer un auto-contrôle et s'auto-renforcer. De là, en fonction de l'âge de l'enfant ces comportements vont évoluer, ils ne sont pas acquis indéfiniment et ne sont pas stables.

Ces théories de l'apprentissage nous expliquent comment se développent ces rôles de sexe et non comment se construit l'identité sexuée. Ceci paraissait tout de même intéressant à exploiter pour notre recherche. Certains auteurs nous feront aussi remarquer que les garçons sont beaucoup plus sujets aux regards de leur entourage face à leurs

---

<sup>34</sup> Ibid., pp.37-38

comportements, il est plus demandé aux petits garçons d'adopter les comportements de leur sexe qu'aux petites filles.

✖ Approches cognitives

Les auteurs qui traitent cette théorie s'appuient sur les travaux de Piaget mais ne rejettent pas pour autant les apports des approches précédentes. Ici, on parlera plutôt d'identité de rôle des sexes.

Pour expliquer les changements de comportement liés au sexe Kolberg<sup>35</sup> s'appuie sur les changements cognitifs du développement logique de l'enfant. Il accorde peu d'importance aux facteurs affectifs. Il va donc décrire différents stades de la constance de genre dans le développement de l'enfant.

- ✖ 2/3 ans : Identité sexuelle : l'enfant sait de quel sexe il est, et il va le généraliser aux autres personnes qui l'entoure en fonction de leur caractéristiques physiques et signes conventionnels (cheveux longs, courts, jupes, pantalon...).
- ✖ 3/4 ans : il comprend que le genre est stable, que cela ne changera pas. Il continue tout de même d'étiqueter le genre en fonction des caractéristiques physiques.
- ✖ 5 ans : Stabilité de genre : il comprend que les changements d'apparence n'influent pas sur le genre.
- ✖ 6/7 ans : Constance de genre : De là il va comprendre comment adapter son comportement et répondre aux normes de genre. Il va pouvoir s'identifier au parent de même sexe.

En parallèle, l'enfant va acquérir des stéréotypes de rôles de sexe. D'où l'importance une fois de plus des rôles sociaux acquis par observation. Ces stéréotypes se développent tôt chez l'enfant et se basent sur la perception des différences anatomiques entre les sexes.

---

<sup>35</sup> Ibid., p.45-48

Jusqu'à maintenant nous avons traité des théories classiques, restent encore d'autres théories tout aussi intéressantes dans la construction de l'identité de genre.

✕ Les théories socio-cognitives

Ces théories s'appuient et se rapprochent des théories vues précédemment à la différence qu'elles tentent de regrouper toutes ces approches et les mettent en interaction. De cette façon, les influences cognitives, biologiques, affectives, sociostructurelles ne seront plus considérées comme étant exclusives les unes des autres.

Ainsi, Bandura et Bussey<sup>36</sup> définissent trois grands types de facteurs expliquant le développement du genre :

- ✕ Les facteurs personnels
- ✕ Les comportements
- ✕ Les événements environnementaux de la vie quotidienne

Katz<sup>37</sup> va proposer un paradigme théorique rendant compte de ce processus de développement et d'acquisition des rôles de sexe. Nous retenons cette théorie puisqu'il y traite la période de l'adolescence, période qui concerne les jeunes dont nous parlons dans cette recherche.

---

36 In Ibid., p.60

37 Ibid., p.66



Il distingue trois niveaux<sup>38</sup>, le premier niveau implique l'apprentissage des rôles de sexe. Il se déroule durant la petite enfance et l'enfance (naissance à 12 ans). Le second niveau est quant à lui constitué par l'acquisition des rôles de sexe des adultes et se déroule pendant l'adolescence. Et enfin, le troisième niveau implique de se comporter en adéquation avec les rôles de sexe des adultes et apprendre comment ces rôles évoluent avec l'âge (début de la vie adulte à l'âge adulte plus avancé). Nous nous attarderons plus spécifiquement sur le niveau qui concerne la période de l'adolescence.

Le deuxième niveau comprend deux stades :

- Début de l'adolescence (12-15 ans) : marqué par les changements physiologiques et physiques des jeunes filles et garçons. Les principales sources d'influence sont ici les pairs du même sexe, les médias, les enseignants et les parents.
- Fin de l'adolescence (16-20 ans) : durant cette période les rencontres amoureuses jouent un rôle très important. Ce sont les pairs des deux sexes qui sont les principales sources d'influence avant les médias et les parents.

De ce fait, on en conclue que le développement de rôle de sexe est marqué par le fait que les rôles assignés au genre évoluent en fonction de l'âge. Dans cette théorie la

---

38 Le premier niveau comprend trois stades : durant les trois premières années les enfants apprennent à distinguer et se catégoriser comme « mâle ou femelles », les influences faisant partie de la famille. Entre trois et cinq ans l'enfant - particulièrement le garçon – apprend les rôles des sexes et acquiert la constance du genre. En plus de la famille, les pairs et les médias vont aussi les influencer . Le troisième stade concerne les enfants entre 6 et 12 ans, durant cette période filles et garçons vont élaborer le contenu des rôles de sexe de l'enfant et se rapprocher des enfants de leur sexe, ces nouveaux amis auront une influence d'autant plus importante.

Le dernier niveau comprend lui aussi trois stades : début de la vie adulte (20 à 25 ans), recherche du conjoint, établissement de la relation amoureuse. Les garçons sont plus à la recherche d'un métier, ensuite la venue des enfants est primaire pour les femmes et secondaire pour les hommes. Les pairs, le conjoint et le parent de même sexe sont les influences primordiales. Milieu de l'âge adulte (35-50 ans) adaptation au sentiment de perte de jeunesse, départ des enfants. Influence du conjoint, puis des pairs et des médias. Enfin, l'âge adulte avancé, femmes et hommes doivent s'ajuster aux modifications corporelles. Les influences restent les mêmes avec néanmoins l'apparition des enfants.

période pré-scolaire n'est pas celle qui génère le plus d'influence dans le développement de ces rôles.

### **II.3.4 A l'adolescence**

Nous nous attarderons maintenant plus particulièrement à l'adolescence. Cette période est une transition entre l'enfance et l'âge adulte caractérisée sur le plan de l'identité sexuée par la question de l'orientation sexuelle, l'apprentissage des rôles sexués adultes. Durant la période de prime adolescence l'intensification du genre et la flexibilité du rôle des sexes se font ressentir.

Le contexte de notre recherche concerne les adolescents en difficulté. Nous avons donc déjà défini ce qu'est cette période de l'adolescence. Il s'agit d'une période de remaniement dû à certains facteurs (biologique, physique, psychologique) qui sépare l'enfance de l'âge adulte. Cette transition est surtout marquée sur le plan de l'identité sexuée, par la question de l'orientation sexuelle et par l'apprentissage des rôles sexués adultes. Nous allons donc ici nous intéresser à cet aspect de l'adolescence.

Les jeunes que nous suivons sont âgés de 16 à 18 ans, ils entrent donc dans ce que l'on appelle la fin de l'adolescence. Peu de recherches ont été effectuées sur cette période, mais certaines, comme celles d'Ullian<sup>39</sup>, nous montrent que l'adolescent manifeste un engagement dans le stéréotypage de genre basé sur la nécessité perçue d'être conforme aux normes sociales.

Des auteurs ont travaillé sur les différences que l'on perçoit chez les adolescents selon leur sexe. Certains vont expliquer ces différences par des déterminants génétiques, par la socialisation, et par l'imitation. Ils expliquent tout cela par la présence d'hormones plutôt masculines que féminines et vice versa.

---

<sup>39</sup> Ibid., p.129

Beaucoup de chercheurs se sont aussi intéressés aux différences observées entre les filles et garçons au sujet des matières de « prédisposition » à savoir les maths pour les garçons et la littérature pour les filles.

D'autres auteurs parlent de différences de rôles, avec un rôle instrumental pour les garçons où prédominent l'autonomie, la compétition, la maîtrise de soi; et un rôle expressif chez les filles où prédominent cette fois la communication, le désir de liens et de sentiments.

Les adolescents n'ont pas une image égale de l'homme et de la femme, cette différenciation qu'ils font joue un rôle important dans leurs attitudes respectives.

Pour ce qui est des relations entre adolescents et parents, il s'avère que celles-ci sont marquées par une intensification du genre, c'est-à-dire que le jeune va passer plus de temps avec le parent du même sexe. Néanmoins, on remarquera que les pères s'investissent plus particulièrement dans des domaines particuliers avec leur adolescents (scolaire, projet d'avenir...) que dans des domaines de concernant la vie personnelles, quotidienne; et ceci se voyant d'autant plus dans les relations qu'ils entretiennent avec leurs filles.

Les relations privilégiées des adolescents durant cette période de leur vie sont celles entretenues avec les pairs. Dans la prime adolescence on observe un repli sur le groupe de pairs du même sexe, c'est un peu plus tard qu'arriveront les relations avec les pairs de sexe opposé. Ainsi, durant l'adolescence, le réseau social des garçons et des filles se modifie et s'élargit. Néanmoins, les relations avec les parents et le partenaire amoureux (quand il y a) restent les plus influentes même si au abord de la fin de l'adolescence c'est la relation avec le partenaire amoureux qui primera.

L'adolescence est aussi marquée par l'entrée en collège où l'univers social diffère. En effet, ici l'adolescent entre en contact avec plusieurs enseignants, et il va devoir réfléchir à un projet professionnel.

Durant cette période, les relations entre enseignants et élèves sont très marquées par la différence de sexe. Les élèves ont un discours très stéréotypé sur les enseignants mais aussi sur leurs pairs. Les rapports pédagogiques sont d'ailleurs marqués par la domination masculine et l'effacement du féminin.

Pour ce qui est des différences entre les filles et les garçons, on notera que les adolescentes mettent davantage en avant dans les relations avec les éducateurs, formateurs, l'espace qui leur est ouvert pour parler. Quant aux garçons, ils vont d'abord valoriser la dimension du soutien apporté. En ce qui concerne la confiance qu'ils accordent aux intervenants, le genre ne semble pas interférer dans les relations, la ténacité et la disponibilité sont deux critères qui apparaissent comme essentiels aux jeunes.

Des études montrent que les enseignants ne réagissent pas de la même manière en fonction du genre de l'adolescent. En effet, ceux-ci ne sont pas uniquement influencés par les performances scolaires de leurs élèves. Sans pour autant en être conscients ils mobilisent des à priori stéréotypés sur les qualités scolaires respectives des garçons et des filles.

En général on retrouve une plus grande attention des enseignants envers les garçons. Néanmoins, en fonction des lieux d'observations (école, CFA, lycée professionnel) et donc du public visé on remarque que ces comportements sont différents. En effet, ceux-ci ne sont pas considérés comme typiquement féminins ou masculins. Il faut donc bien évidemment prendre en compte la personnalité de chaque individu. Le genre « permet d'affiner notre regard sur les micro-événements au sein des classes et visible ce qu'en général nous ignorons : l'occupation de l'espace pédagogique est genrée, dans les actes de paroles des filles et des garçons, dans la distribution de la parole opérée par l'enseignant-e. »<sup>40</sup>

Beaucoup d'études ont cherché à connaître les comportements des enseignants envers les élèves, et ce selon le genre du sujet qui est face à eux. Notre étude concerne plus

---

40 M. Chevet, L'impact du genre dans la relation entre enseignant-e-s et apprenant-e-s, *revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie* 2006/2, n° 142, p.174.

particulièrement la prise en compte des représentations propres aux élèves par les formateurs. Cette dimension n'a pas été analysée ou très peu, d'où l'importance de notre étude.

## **DEUXIÈME PARTIE**

### **MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHES**

## **Chapitre III : Démarches**

Dans ce chapitre nous vous expliquons la démarche suivie pour conduire notre recherche, le terrain d'enquête, ainsi que les conditions de recueil des données.

### **III.1 CHOIX DE LA MÉTHODOLOGIE**

Appréhender ces notions de représentations, genre, accompagnement et adolescents en difficulté de façon à récupérer des informations sur les prises en compte de celles-ci dans le métier d'accompagnateur ne peut se faire qu'à travers le discours de formateurs. Pour cela, nous avons pris contact avec deux formateurs de CIPPA, Sophie et Richard qui, en plus de leurs interventions dans ces structures sont réciproquement formateurs en CFA<sup>41</sup> et en lycée privé professionnel.

#### **III.1.1 Le choix du terrain**

Nous avons choisi de nous entretenir avec deux formateurs de CIPPA. Cette structure est similaire à celle dans laquelle nous avons effectué notre stage. Comme nous l'avons dit il en existe plusieurs dont le fonctionnement est quelque peu différent en fonction des coordinateurs de ceux-ci; mais, le principe d'accueil reste le même.

Cette structure se donne pour mission de permettre l'accès à la qualification du plus grand nombre de jeunes en leur offrant un parcours personnalisé, pour un accès en formation initiale ou par alternance. En effet, l'accompagnement qui leur est donné est basé sur de l'individuel, les jeunes bénéficient de 2 jours de cours et 3 jours de stage par semaine, ce qui leur permet de découvrir le monde de l'alternance. Le corps formateur ici est constitué de quatre intervenants et une coordinatrice (quatre femmes et un homme).

---

41 CFA signifie « centre de formation pour apprenti »

Les cours qui leur sont dispensés restent basiques : anglais, français, mathématiques; mais sont aussi abordés les thèmes du monde du travail et des généralités : IVSP (insertion vie sociale et professionnelle, et CMC (connaissance du monde contemporain) avec aussi de la communication et des suivis individuels (lors des stages y compris). Il semble tout aussi important de les sensibiliser aux faits d'actualité, aux sujets tels que la sexualité, les addictions, la loi... en leurs faisant bénéficier d'interventions extérieures.

### **III.1.2 Les interviewés**

Les formateurs interviewés travaillent tous les deux en CIPPA depuis plusieurs années déjà ce qui de ce fait leur apporte une certaine expérience de ce public. Préalablement, nous avons pu les observer sur leur lieu de travail afin de comprendre et évaluer leurs interactions avec les jeunes. En effet, comme nous avons choisi de travailler sur les prises en compte des représentations de genre dans leur pratique, il nous semblait intéressant de voir si nous pouvions nous même, d'un œil extérieur déceler des informations pertinentes pour ensuite conduire à bien notre grille d'entretien.

Richard est un homme d'une quarantaine d'années diplômé d'un DUT<sup>42</sup> en techniques de Commercialisation option agro-alimentaire en 1989. Il a d'abord été commercial avant d'obtenir une Licence en Sciences de l'éducation et se consacrer à la formation. Depuis 2003 il est alors professeur de vente, économie et droit dans un lycée professionnel et responsable d'un Lycée du Soir depuis 2008. Pour ce qui est de son activité de formateur en CIPPA il y intervient sur les matières concernant la connaissance du monde contemporain, la communication, l'éducation civique depuis maintenant 2005.

Sophie est quant à elle une femme d'une trentaine d'années diplômée d'une maîtrise de chimie (1999) et d'un DESS<sup>43</sup> en Documentation Chimique du Médicament (2001). Elle a d'abord été assistante technico-Réglementaire dans l'industrie pharmaceutique pendant 2

---

42 DUT signifie « Diplôme Universitaire de Technologie ».

43 DESS signifie « Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées ».



ans avant d'être formatrice en maths sciences en CFA depuis 2004 où elle intervient auprès de jeunes, toutes sections confondus. En 2006 Sophie décide alors de passer un Master en science de l'éducation « ingénierie de la formation » et intervient en CIPPA depuis 2007 pour les cours de mathématiques.

La mixité est ici de plus importante puisque nous comparons d'un côté les pratiques d'un formateur homme et d'un autre côté celles d'une formatrice femme afin de déceler ou non une différence.

De plus, ces deux formateurs ne côtoient pas uniquement un public de CIPPA mais aussi un public de jeunes suivant des formations en CFA et en lycée professionnel; jeunes que nous pouvons aussi considérer comme en difficulté de part leurs choix de cursus. Néanmoins, les observations en cours n'ont été possibles qu'en CIPPA pour notre part.

Richard et Sophie ont été contactés individuellement par téléphone ou en visuel environ une semaine avant l'entretien afin de leurs préciser l'objet de notre démarche ainsi que sa forme.

### **III.1.3 L'entretien**

Les deux entretiens se sont déroulés dans des lieux différents, ceci en fonction des disponibilités des formateurs. La durée des entretiens était d'environ 45 à 55 minutes. L'un s'est déroulé dans le lycée où travail l'un des formateurs et l'autre s'est déroulé dans l'enceinte du CIPPA où intervient l'autre formateur. Il nous semblait tout de même important de rester dans un cadre professionnel pour l'entretien, d'où le choix de leur lieu de travail.

Afin d'obtenir un maximum d'informations sur ces notions nous avons choisi comme méthodologie l'entretien semi-directif induisant parfois l'entretien d'explicitation. Ces deux techniques sont reconnues comme faisant partie intégrante d'une méthodologie

de recueil de données scientifique.

L'entretien est un outil d'investigation utilisant le processus de la communication verbale pour recueillir les informations qui semblent pertinentes à notre recherche.

Il peut être défini comme l'action d'échanger des paroles avec une ou plusieurs personnes. En aucun cas il ne doit s'agir d'un bavardage, une discussion entre deux amis, d'un échange d'arguments pour convaincre ni d'un interrogatoire. C'est un procédé d'investigation scientifique qui a pour objet le recueil d'informations dans un but déterminé, en vue d'une généralisation.

La définition retenue comme la plus pertinente pour le décrire est qu'il s'agit d'un « entretien entre deux personnages, un interviewer et un interviewé, conduit et enregistré par l'interviewer; ce dernier ayant pour objectif de favoriser la production d'un discours linéaire de l'interviewé sur un thème défini dans le cadre d'une recherche.<sup>44</sup>»

Il existe différents styles d'entretien : entretien directif; semi-directif; non directif. Pour cette recherche l'entretien semi-directif semble le plus pertinent. Il permet de centrer le discours de l'interview sur le thème de notre recherche afin qu'il ne s'en éloigne pas trop. De ce fait on obtient plus d'informations sur certains points abordés lors du discours et d'enrichir celui-ci.

Nous avons une dizaine de questions guides plus ou moins ouvertes à propos desquelles il est important et essentiel de recevoir des informations. Notre grille d'entretien (que vous pouvez retrouver en annexe p.85), préparée à l'avance comporte une question phare qui en l'occurrence ici est notre question de recherche. Si celle-ci est bonne, la plupart des thèmes guides seront abordés naturellement par l'interviewé.

---

44 Blanchet, Alain, Ghiglione Rodolphe, Massonnat, Jean, Trognon, Alain, 2005, *Les techniques d'enquêtes en sciences sociales*, Paris, Dunod, pp. 81-126 Interviewer.

Il faut avoir une bonne maîtrise de l'entretien non directif pour conduire au mieux une telle interview sans transformer le guide en série de questions ouvertes.

Même si l'ordre des thèmes prévus est le plus logique possible il n'est pas rigide et obligatoire. Il faut seulement que tous les thèmes soient abordés pour pouvoir comparer tous les entretiens.

Précédemment nous avons parlé de l'entretien d'explicitation, il s'agit d'une forme d'entretien qui nous permet d'éclaircir certains points, d'obtenir plus de description et d'analyse de pratique de la part de l'interviewé. On va d'après les propos de l'interviewé demander plus d'informations, d'explications sur un point précis.

Chaque entretien était donc organisé de la même manière à partir de la grille d'entretien établit auparavant. Cette grille a été élaborée de manière linéaire. Il s'agissait d'avoir plusieurs informations :

- Premièrement, nous centrons les questions sur la pratique utilisée par le formateur, ce qu'il en ressort, ce qu'il fait. Ceci nous permet ainsi de voir si comme nous, les formateurs considèrent leur travail comme une approche plus complète du jeune ou non. « *En tant que formateurs pour jeunes en difficultés, pensez que votre rôle consiste aussi à les accompagner dans leur projet individuel ou s'agit il juste pour vous d'enseignement?* »
- Deuxièmement, nous abordions le concept de genre. A savoir si de leur point de vue, le genre interfère dans les relations au travail, dans les manières d'aborder les jeunes. Ceci afin de connaître leurs représentations personnelles sur ce point. « *Pensez vous qu'il existe des différences entre hommes et femmes dans ce secteur d'activités? Lesquelles.* »
- Troisièmement, nous les interrogeons sur leurs opinions quant aux représentations de genre des jeunes. « *Qu'attendent selon vous les jeunes filles*

*de l'accompagnateur homme? De l'accompagnateur femme? ». Ceci afin de voir s'ils connaissent leur public, s'ils ont appris à cerner les représentations de ces jeunes au fil des années.*

- Et enfin, nous les interrogeons sur l'analyse de leurs pratiques après ce descriptif des représentations des adolescents. A savoir « *Pensez vous prendre en compte les représentations qu'ils ont du genre et adapter la situation en fonction de cela? »*. Pour enfin parvenir à une réponse générale sur les pratiques.

## **III.2     CONTRAT**

### **III.2.1 Accueil, prise de contact**

Dès le départ nous avons cherché à accrocher l'intérêt de l'interviewé et le mettre en confiance pour l'amener à collaborer. Nous nous sommes donc présentées en indiquant la nature de notre recherche, son objectif et notre place dans cette étude. L'entretien est décrit comme un outil d'investigation face à une recherche dans le cadre d'un Master 1 Ingénierie de la formation, coordonné par l'université de Tours.

L'objectif principal de cette prise de contact étant de dédramatiser la situation d'entretien, de faire en sorte que l'interviewé soit à l'aise et sans appréhensions.

Avant de le démarrer nous rappelons aussi aux interviewés l'anonymat des propos enregistrés ainsi qu'un droit de regard sur la transcription avant leur utilisation afin de s'assurer d'aucun litige en retour. En leur garantissant l'anonymat nous garantissons donc le changement lors de la retranscription de tous les termes qui peuvent induire une reconnaissance de personne ou de lieu de travail. Ceci en changeant par exemple les noms de villes cités, de lycées, de collègues, etc...

### **III.2.2 Après l'entretien**

A la fin de l'entretien, nous avons demandé aux sujets s'ils n'avaient rien à ajouter avant de stopper l'enregistrement, puis nous terminons en les remerciant de leurs coopérations et de leur intérêt pour l'étude.

Après avoir retranscrits les entretiens, nous les avons donc renvoyé respectivement par E-mail aux interviewés afin qu'ils y fassent éventuellement quelques commentaires, remarques mais aussi qu'ils puissent les valider.

Le temps entre : l'enregistrement la retranscription et le retour à l'intéressé varie puisque nous avons attendu d'avoir retranscrits les deux entretiens (qui se sont eux-mêmes déroulés à une semaine d'intervalle). Il nous est donc impossible de donner un temps précis, mais cela ne dépasse pas un mois. De cette façon nous nous assurons de ne pas avoir commis d'erreur (même si la retranscription est faite mot à mot ceci n'empêche pas l'erreur de compréhension), mais nous assurons aussi aux interviewés l'authenticité de leurs propos.

Pour les deux entretiens nous avons donc suivi le même schéma de questionnement, ceci dit, en fonction du discours qui nous était renvoyé nous adaptions les questions de façon à ne pas induire de répétition. Il nous était même parfois utile d'apporter de nouvelles relances pour approfondir les notions qui nous semblaient importantes pour notre recherche.

### III.3 TRANSCRIPTION

Une fois les entretiens terminés, il nous faut les retranscrire afin de pouvoir ensuite les analyser et en ressortir les éléments nécessaires à notre recherche. (Vous pouvez retrouver l'intégrale des deux entretiens en annexe p. 87 à 130.)

Pour cela, nous avons dû utiliser un codage spécifique afin de pouvoir nous repérer dans le texte. C'est en étudiant la méthode de MC d'Unrug que nous avons choisi notre codage.

En effet, MC d'Unrug<sup>45</sup> propose un découpage particulier des entretiens pour les analyser. Celui-ci commence bien évidemment par un codage des interactions. Chacune d'entre elles se voient donc repérées chronologiquement par des lettres et chiffres. Les interactions de la personne interrogée sont repérées par l'initiale en majuscule d'un prénom choisi afin de conserver l'anonymat suivi d'un chiffre représentant l'interaction dans son ordre d'apparition. Les interactions du chercheur sont quant à elles repérées par cette même initiale et ce même chiffre mais en minuscule cette fois-ci.

Exemple :

- *r 1 : En tant que formateur pour jeunes en difficultés est ce que tu penses que ton rôle consiste à les accompagner dans leur projet individuel ou s'il s'agit juste d'enseignement pur et simple ?*
- *R 1 : Oh non, un accompagnement*

D'autres codages choisis personnellement ont été utilisés pour décrire : un silence « ... »; un temps de pause long « (3sec) ». Nous avons aussi repéré les interactions faites par l'interviewer en les inscrivant en caractère ***gras italique*** de façon à avoir une meilleure vue d'ensemble de l'entretien.

---

<sup>45</sup> M-C. d'Unrug, 1974. *Analyse de contenu et acte de parole de l'énoncé à l'énonciation*. Paris, éditions universitaire.

## **Chapitre IV : Analyse du contenu**

Dans ce chapitre nous allons décrire les étapes suivies pour l'analyse des résultats recueillis, ainsi que la description et le croisement de ceux-ci.

Pour analyser les entretiens nous avons utilisé la méthode décrite par MC d'Unrug.

Celle-ci nous a permis de définir différentes séquences dans le discours de l'interviewé, puis à l'intérieur de ces séquences nous avons regroupé des propositions qui nous semblaient pertinentes pour notre recherche.

Afin de mieux comprendre notre démarche nous avons décidé de vous la détailler pas à pas avant de passer à l'analyse brute du tableau final. Pour plus de compréhension, tous les tableaux effectués pour l'analyse sont placés dans la partie annexe de cette recherche. Vous y retrouverez donc le tableau n°1 pour l'entretien de Richard (p. 131) , celui de l'entretien de Sophie (p. 143, et le tableau final (p. 160).



## IV.1 DESCRIPTION DES ÉTAPES DE L'ANALYSE

### IV.1.1 Étape 1 : Repérage des séquences

Tout d'abord, pour chacun des entretiens nous avons à l'aide de feutres de différentes couleurs surligné les séquences que nous trouvions pertinentes tout en accordant à chaque couleur une correspondance à un concept que nous avons choisi de traiter dès le départ (ex : jaune = genre, vert = accompagnement, bleu = représentations). Ces séquences, comme le souligne MC D'Unrug, correspondent à chaque moment du discours où l'interviewé change de sujet, passe de la narration à la description, de la description à la l'explication, etc.

### IV.1.2 Étape 2 : Établissement du tableau 1

Une fois les séquences repérées dans les deux entretiens, nous avons établi un tableau afin de les y regrouper (un tableau par entretien). Il faut avant toute explication de ce tableau que nous ajoutions que pour cette analyse nous n'avons pas suivi à la lettre les recommandations de MC d'Unrug et que, parfois nous avons travaillé selon nos pensées, cette méthode est donc un mélange de plusieurs idées.

Le tableau s'organise en quatre colonnes :

Entretien (nom du sujet) intitulé et séquences	Des propositions à l'intérieur de la séquence	Commentaire pédagogique	Impressions cliniques
--	---	-------------------------	-----------------------

La première colonne, *Entretien intitulé et séquences*, regroupe à la fois les noms que nous avons donné aux séquences (en fonction du concept auquel elle se rapporte), mais aussi l'intégralité des séquences que nous avons repérées, tout en annotant leur place dans le discours par le numéro des interactions entre lesquelles se situe cette séquence (ex : s1-S3). La deuxième colonne sera quant à elle constituée par les propositions que l'on

retiendra dans les séquences. La troisième et quatrième colonne nous servent d'annotations, nous nous permettons à ce sujet d'ajouter que celles-ci ne nous ont pas réellement servis, il a été au départ pertinent de les remplir mais, après réflexion nous ne nous y sommes plus attardées et donc, sur le deuxième entretien elles apparaissent quasiment vides. Il nous a plutôt semblé pertinent de mettre dans ces colonnes à posteriori les thèmes qui nous semblaient le plus se rapporter aux propositions retenues.

### **IV.1.3 Étape 3 : Repérage des propositions**

Dès lors que les séquences eut été rentrées dans le tableau, nous avons repéré à l'intérieur de celles-ci des propositions qui nous semblaient pertinentes. Nous les avons donc récupérées et mises dans la colonne prévue à cet effet pour obtenir une meilleure vision d'ensemble.

C'est en remplissant cette colonne que nous annotons nos commentaires personnels dans les deux autres colonnes, soit par des annotations soit par des repérages de thèmes se rapportant à nos propositions. Nous n'avons donc pas utilisé ces deux dernières cases comme il était prévu.

### **IV.1.4 Étape 4 : Tableau final**

Une fois les deux tableaux remplis et étudiés, nous avons rangé nos propositions en fonction du thème auquel elles appartenaient, c'est-à-dire soit le thème genre, soit le thème accompagnement ou encore le thème représentation.

Ensuite, nous avons (à l'intérieur de ces thèmes) regroupé plusieurs sous-thèmes en fonction des propositions que nous avons décidé de garder.

Le tableau s'organise donc en quatre colonnes :

Concepts	Thèmes	Entretien Richard	Entretien Sophie
Accompagnement	Général		
	Sa pratique		
	Idéal		
	Influence de la famille		
	Influence de la matière		
Représentation	Représentation général du genre		
	Influence de la famille		
	Impact de la connaissance des représentations des jeunes		
	Représentations supposées des jeunes		
	Action face aux représentations		
	Autres représentations		
Genre	Le genre		
	Opinions personnelles sur l'influence du genre		
	Genre et éducation		
	Exemple de situation liée au genre		
	Proposition d'action		
	Influence du genre dans la pratique		

La première colonne regroupe les 3 concepts que nous avons étudiés dans la première partie de ce mémoire. La deuxième colonne permet de mettre à l'intérieur de chacun de ces concepts des thèmes (sous-thèmes) que nous avons dégagé à la lecture des diverses propositions. Ces thèmes parfois pourraient regrouper deux concepts (exemple : *Représentation général du genre* a été mit dans les lignes correspondants au concept

*Représentation* mais aurait pu être mit dans celles correspondants au concept *Genre*) mais nous avons choisi de ne les faire apparaître qu'une seule fois. Enfin, les deux dernières colonnes correspondent aux propositions récupérées dans chaque entretien.

Les tableaux remplis nous pouvons alors commencer à les analyser et confronter les réponses des deux entretiens.

## IV.2 ANALYSE DES ENTRETIENS

Pour étudier comme il se doit ce tableau récapitulatif, nous allons l'aborder concept par concept, puis ensuite il nous semble intéressant à partir des entretiens complets de faire un point sur ce que nous comprenons de la réponse à la problématique faite par les deux formateurs.

### IV.2.1 Accompagnement

Nous avons décidé de faire une analyse des tableaux en comparant les entretiens des deux formateurs. Pour cela il est utile de reprendre les concepts en abordant un par un les thèmes que nous avons dégagé.

#### ✕ Général

Le premier thème qui ressort de ces entretiens concerne la définition générale de l'accompagnement selon les formateurs. D'après les propositions retenues, on remarque que Richard nous donne une explication plus détaillée et imagée de ce qu'est l'accompagnement. Pour lui c'est partir de ce que les élèves ont, pour les amener à ce qu'on doit leur apporter r2-R3 « *c'est partir pour moi de ce que eux apportent [...] qui va rejoindre [...] ce vers quoi on doit les amener* ». Il ajoute qu'il faut apprendre à connaître les jeunes. D'après lui, la prise en compte du jeune dans sa globalité est indispensable dans l'accompagnement.

De son côté, Sophie nous donne une explication qui nous semble similaire même si celle-ci semble être plus confuse dans ces propos. Ce n'est qu'à l'interaction s50-S50 que nous pensons avoir une définition de ce qu'est l'accompagnement même si on le lui demande dès le départ. Dans cette interaction elle nous dit que pour elle accompagner un public en difficulté ce n'est pas uniquement leur donner un contenu, il s'agit pour elle d'abord de créer un lien. Nous retrouvons ceci dans l'interaction s50-S50 « *si tu arrives*

*dans la salle, euh, pour euh, donner un contenu et puis tu t'arrêtes là, de toute façon avec le public en difficulté ça ne passe pas [...] Il y a besoin de créer un lien.». Nous remarquerons par ailleurs que dans sa définition, Sophie insiste sur le fait que l'accompagnement est de plus nécessaire lorsqu'il s'agit d'un public en difficulté.*

### **✕ Sa pratique**

Tous les deux ont une pratique différente dans l'accompagnement des jeunes en difficulté. Il faut tout de même noter qu'il ne délivre pas le même contenu de cours, en effet, Richard est intervenant dans une matière qui concerne la connaissance du monde contemporain et la connaissance de soi, matière où la parole est plus sollicitée. Quant à Sophie, elle enseigne les mathématiques. Il s'agit donc de matières bien spécifiques et dans lesquelles l'approche des jeunes est différente. Richard nous dit se voir oublier le rôle de l'enseignant pour se centrer sur l'approche de l'individu, ce qui nous interpelle dans ces propos c'est quand il nous dit (r23-R23) *« je me sers d'artifices, pour affirmer mon autorité ma tenue impose je viens en costume, c'est une façon d'affirmer euh, une différence de statut »* (et r65-R67) *« Commençons par les séduire [...] et une fois qu'on les a séduits ya un équilibre qui va se créer, basé sur des rapports avec les différents individus, et puis bah ça va passer »*. Et, comme il nous l'expliquait dans sa définition du concept d'accompagnement, il dit partir de ce que les jeunes sont sans partir dans le jugement ni quoique ce soit.

Sophie, quant à elle nous dit être dans l'individuel avec les jeunes, elle se doit d'être là pour leur faire passer un message, pour les aider à établir leur projet professionnel tout en n'oubliant pas la matière que sont les mathématiques. Dans l'interaction s51-S53 elle nous décrit sa façon d'être auprès des jeunes : *« Donc essayer de les connaître en leurs posant des questions euh, sur ce qu'ils aiment, ce qu'ils font. C'est important alors que ce soit garçons ou filles que là l'approche est la même. [...] on est vraiment dans de l'individuel et c'est pour ça que moi c'est ce que j'ai essayé de travailler [...] ils sont tout seul dans la salle [...] c'est-à-dire qu'ils ne font pas un travail de groupe [...] j'apporte les compléments de cours »*. Elle aborde aussi le point du projet professionnel du jeune en expliquant ainsi que son approche va être différente en fonction de ce que le jeune

envisage, différente au point de vue de l'enseignement, elle va s'adapter.

### **✖ Idéal**

Seul Richard nous donne une idée dans l'accompagnement qui se voudrait d'être idéale pour les jeunes, ceci nous ayant interpellé nous avons donc décidé de nous en servir sachant que notre recherche portait avant tout sur le genre. Il s'agit de l'interaction r24-R25 où il dit qu'« *il faudrait qu'on soit des êtres asexués, au moins dans leur perception.* ».

### **✖ Influence de la famille**

De même pour cette partie là, nous ne retiendront que les propos de Richard concernant l'impact de la famille. Celui-ci donne en effet son avis sur les conséquences de l'éducation portée à la maison sur l'accompagnement dans l'interaction r26-R27 : « *je suis convaincu [...] que si les bases de l'éducation et du respect n'ont pas été posées et défendues au sein du foyer [...] ça nous sera d'autant plus difficile d'y parvenir nous au sein du système éducatif* ».

### **✖ Influence de la matière**

A l'inverse, pour ce qui est de l'influence de la matière seule Sophie s'y attarde. En effet, la matière qui est enseignée a selon elle un impact considérable sur l'accompagnement, c'est ce qu'elle nous dit dans les interactions s14-S16, s24-S24, s48-S49. Elle nous dit que la matière influe sur l'accompagnement dans le sens où cela va différer, les cours de mathématiques et les cours d'« éducation civique » ne sont pas perçues par les jeunes de la même manière et donc, ceci influe sur l'accompagnement.

## IV.2.2 Représentations

### ✖ Représentation générale du genre

Pour ce qui est de la représentation du genre, celle-ci semble être commune pour les deux formateurs. Pour eux il semblerait que l'on prêterait plus facilement l'autorité à un homme et la conciliation, sensibilité, etc... à une femme. On retrouve ces caractéristiques dans les interactions s30-S32 pour Sophie « *les hommes représentant l'autorité, les femmes un peu plus la conciliation, la négociation* » et r36-R37 pour Richard « *l'autorité on la prête plus facilement à un homme qu'à une femme* » « *L'homme a une forme d'autorité, la femme un côté maternel.* ». Néanmoins, Richard nous apporte en complément le fait qu'il y ait des exceptions, et que certaines personnes peuvent tout autant posséder des caractéristiques supposées appartenir au sexe opposé. Interaction r36-R37 « *mais dans les faits on ne le vérifie pas forcément, ya des femmes pleines d'une forte d'autorité,* »

### ✖ Influence de la famille

Pour ce qui est de la famille on retrouve une fois de plus les mêmes idées chez Richard et Sophie, ceux-ci ramènent les influences de la famille sur les représentations au côté paternel et maternel. Ce sont les interactions suivantes qui nous amènent à ces rapports : r49-R50 pour Richard « *les femmes sont comme maman et les hommes sont comme papa.* » et s8-S10 pour Sophie « *ils sont peut être encore dans le euh, papa maman, enfin la relation papa maman* ». Une fois de plus, Richard émet un petit bémol qui nous permet de revenir aux représentations de genre. Il nous dit en r49-R50 que « *si on a un homme au foyer qui est effacé l'autorité c'est elle qui va l'a l'affirmer* », en ceci on comprend donc que si à la maison l'autorité est affirmée par la mère, alors il se peut que ce soit la même chose dans les représentations des jeunes.



## ✕ Impact de la connaissance des représentations des jeunes

La question était de savoir si, dans le cas où les formateurs connaissaient les représentations que les jeunes ont, qu'en ferait-ils? Les prendraient-ils en compte?

Dans leurs propos, on retrouve une réponse positive des formateurs. Tous les deux s'en serviraient. Richard quant à lui va même nous dire ce que cette connaissance et prise en compte des représentations pourraient engendrer. Les interactions R31-R32 « *si je peux en déduire connaissant certains jeunes, la représentativité qu'ils peuvent avoir certainement que ça permettrait une meilleure performance, parce que on aurait moins de déchets. [...] je parle de perte de temps* » et s57-S60 « *si je connaissais leur représentations je les prendrais en compte [...] ya des représentations mais elles sont vraiment inconscientes* ». Sophie nous dit même que les représentations ont déjà un effet, elles influencent déjà le comportement des unes et des autres mais de façon inconsciente.

## ✕ Représentations supposées des jeunes

Dans les propos recueillis de Richard et Sophie nous ne ressortissons pas réellement de certitudes face aux représentations supposées des jeunes. Pour Richard il s'agit uniquement d'une enveloppe, il pense qu'il existe une représentation chez les jeunes mais ne nous dit pas laquelle r51-R53 « *il me voit comme un homme parce que l'enveloppe est là* » r69-R69 « *il doit y avoir une représentativité de l'homme chez eux, et une de la femme qui fait qu'ils se permettent certainement des choses, plus avec certains qu'avec d'autres* ». Quant à Sophie, pour elle les représentations qu'ils peuvent avoir ne jouent pas un rôle important dans leur attitude puisqu'elle nous dit en s5-S7 « *pour moi ils font pas attention que je suis une femme, et donc eux ils devraient modérer leurs propos [...] j'aurai pensé qu'ils ne les auraient pas devant moi, ça ne les gêne pas du tout.* ». Elle nous dit aussi que les représentations que les jeunes ont, peuvent avoir une incidence sur leur comportement dans les premiers temps uniquement. Puis elle ajoute que les représentations qu'ils ont elle ne les connaît pas, si ce n'est celles qu'ils ont envers eux (du même âge) : s21-S23 « *on peut savoir c'qu'ils pensent des filles, peut être des garçons de leur âge* ».

## **\* Action face aux représentations**

Ici, on cherche à savoir ce que les formateurs mettent en place pour pallier à ces représentations que les jeunes peuvent avoir en général. L'un nous répond en nous expliquant ce qu'il fait pour amener les jeunes à remanier leurs représentations, l'autre nous explique ne pas faire de différences entre les sexes elle-même. Les interactions nous amenant à ces affirmations sont : r35-R35 *« j'ai envie de leur montrer que [...] les rapports aux autres c'est pas une histoire de [...] sexe »* et s71-S72 *« dans mes cours je fais pas la distinction euh toi t'es une fille donc c'est pas la peine que je t'apprenne ça parce que. Non moi je forme un professionnel. »*.

## **\* Autres représentations**

Nous avons durant les entretiens pu aborder différents aspect qui font que les jeunes vont se conduire de telle ou telle manière face à leurs formateurs. Il nous semble alors important ici, même s'il ne s'agit pas de représentation de genre de voir comment les formateurs perçoivent ces différents comportements et à quoi ils les rapportent.

On retrouve donc dans ces représentations des rapports à l'âge, au caractère, au physique... les interactions nous parlent d'elles mêmes : s21-S23 *« j pense qu'ils font des représentations différentes selon les âges, »* s67-S69 *« voilà ya le caractère de l'individu et ya la matière »* s79-S83 *« Ce qui joue aussi dans leur représentations [...] c'est le physique. »* S82 : *« Ils vont évaluer l'apparence d'un homme ou d'une femme [...] c'est ça qui va être plus important, l'apparence que le fait que ce soit un homme ou une femme »*.  
r64-R64 *« il y a des des données, justement physiques, qui font que [...] on va pas générer les mêmes perception ses mêmes braquages [...] on est prédisposé à prêter une bonhomie à une personne rond et un côté un peu cassant ou dur à une personne qui est sèche Et ça nous le savons en tant qu'adulte, c'est une représentativité qu'on se fait. »*.

### IV.2.3 Genre

#### ✖ Le genre

On retrouve dans ces définitions de genre celles que nous avons notées plus haut concernant les représentations de genre. Il nous semblait néanmoins important de les donner à nouveau pour l'étude de ce concept.

Ici, Sophie nous apporte une représentation supplémentaire qui concerne plus les jeunes. On retrouve donc dans les propos que l'autorité se prête plus facilement à l'homme et la sensibilité à la femme. Mais Sophie nous parle aussi de stéréotype concernant le bavardage chez les filles et les garçons. Les interactions qui nous permettent d'en venir à ces propositions sont : r15-R16 « *l'autorité est souvent plus marquée, [...] comme étant plus légitime de la part d'un homme ou plus crainte quand l'enseignant est masculin que quand l'enseignant est féminin* » « *une approche plus sensible [...] connotée féminine* »; s30-S32 « *les hommes représentant l'autorité, les femmes un peu plus la conciliation, la négociation* » s75-S78 « *les filles c'est bavard et les garçons ça parle pas [...] Mais ils parlent autant.* ». Dans cette dernière, Sophie nous montre que ce stéréotype de genre ne se retrouve pas toujours.

#### ✖ Opinions personnelles sur l'influence du genre

On retrouve plus de propos de Sophie sur cette influence du genre dans les pratiques, pour Richard cela ne fait aucune différence : r9-R10 « *c'est pas une barrière, [...] ça doit pas être simplement réduit à ce problème de sexe.* ». Sophie nous explique que le genre ne fait pas de différence même si c'est ce qu'elle pensait en début de carrière : s3-S4 « *quand j'ai commencé à enseigner ça pouvait être l'idée que j'avais qu'il y avait une différence entre un formateur homme et un formateur femme, [...] je me suis aperçu que [...] ça ne se joue pas que là.* ». Elle revient alors sur le fait que ce soit surtout une histoire de caractère de la personne, au fil du temps on remarque qu'elle y réfléchit tout de même et pense que cela va tout de même jouer un rôle au début de la relation mais qu'ensuite cela va

s'estomper : s41-S43 « *l'homme qui va entre guillemets jouer son rôle [...] de père, affirmer son autorité. S'ils sont avec [...] un homme qui ne l'affirme pas, si c'est des jeunes qu'on besoin d'être cadré ça va pas passer avec ces gens là. Ils préféreront tout à, plus une femme qui va les cadrer.* »; s84-S86 « *Moi je pense que ça tient plus à la personne qu'à son genre.* ».

### **\* Genre et éducation**

Ce rapprochement entre ces deux termes que sont le genre et l'éducation nous permettent de poser la question de la parité au sein du corps éducatif, les deux formateurs nous répondent clairement à cette question : r38-R41 « *C'est pas une parité homme-femme qu'il faut, c'est une parité masculinité-féminité, qui elle pourra donner un équilibre* », ici, Richard nous parle donc de parité au niveau du caractère des individus, de leur façon d'être. Quant à l'avis de Sophie : s33-S34 « *le fait justement qu'il y est cette mixité, cette parité et bah ça permet que tout le monde entre guillemets y trouve son compte à un moment ou un autre.* ».

### **\* Proposition d'action**

Les propositions d'action des formateurs pour connaître l'influence réelle du genre sur le comportement des jeunes nous semblaient intéressante à mettre dans cette analyse, en effet, selon Sophie : s17-S17 « *faudrait limite qu'on échange de rôle* » et selon Richard : R59 « *Ce serait bien de, de changer le corps de l'individu pour voir si ces résultats sont les même Si les comportements des individus face à lui sont les même* ».

## ✖ Influence du genre dans la pratique

Nous retiendrons pour ce paragraphe uniquement les propos de Richard qui nous explique que la prise en compte du genre dans les pratiques engendrerait un blocage face à l'accès à l'individu dans sa globalité : r46-R48 « *si je me limite à son sexe physiologique,...* je me bloque l'accès à l'individu. » r44-R45 « *quand on rentre dans le dialogue, euh, j'oublie vite que c'est un garçon, j'oublie vite que c'est une fille, en fonction des sujets de conversation. ya certains moment où il n'y a pas lieu d'oublier* ».

## **Chapitre V : Interprétation des résultats**

Dans ce chapitre nous allons faire un point sur ce que nous ressortons des propos des deux formateurs. Ce que nous en retenons tout en les mettant en lien avec les théories conceptuelles étudiées dans la première partie. Il semble important de reprendre alors le même plan que précédemment, à savoir partir des concepts pour arriver à une interprétation globale.

Pour chaque concept nous avons décidé cette fois de travailler en dissociant l'entretien de Sophie et celui de Richard, ceci dans le but de faire une interprétation par genre par la suite.

### **V.1 ACCOMPAGNEMENT**

#### **V.1.1 Entretien Sophie**

Pour cette formatrice la création du lien est primordiale à l'accompagnement – surtout auprès de population en difficulté – et, elle insiste sur le fait que dans son métier l'accompagnement est d'autant plus important puisqu'il s'agit d'une population en demande constante. Ces propos nous rappellent alors ceux de M. Roberge<sup>46</sup> qui elle aussi nous fait part dans sa description de l'importance qu'elle accorde à la création d'un lien entre l'accompagnateur et l'accompagné. Lien qui permet alors au jeune d'avancer à son rythme. Il semble pertinent de prendre en compte l'influence de la matière dans l'accompagnement, en effet, Sophie nous rappelle très souvent qu'elle enseigne les mathématiques, matière qui requiert beaucoup d'attention de sa part envers chaque élève sachant qu'elle base sa pratique sur l'individuel, tout comme nous le propose l'auteur.

---

<sup>46</sup> M. Roberge, 2002-4, *op. Cit.*, p.102

L'accompagnement ce n'est donc pas arriver dans une salle, donner aux jeunes un contenu de cours et les laisser seuls face à tout cela. Ces jeunes ont besoin d'une attention particulière, Sophie travaille essentiellement de façon individuelle avec chacun d'entre eux. Elle cherche à connaître les goûts de chacun, leurs projets professionnels,... Il est en effet important de savoir ce vers quoi le jeune tend puisqu'elle adaptera sa pratique en fonction de ce que le jeune envisage.

On retient dans les propos de Sophie un détail qui concerne la matière qu'elle enseigne. Que les jeunes soient en cours de mathématiques, français, anglais, éducation civique, l'accompagnement diffèrera puisqu'il ne s'agit pas des mêmes approches. On ne parlera pas autant en cours de communication qu'en cours de mathématiques. Chaque formateur va donc agir en fonction de sa matière, avec ce dont il dispose.

### **V.1.2 Entretien Richard**

Pour ce formateur l'accompagnement c'est avant tout la connaissance du jeune pour pouvoir le diriger. C'est utiliser ce qu'il a à nous donner pour l'amener là où l'on veut qu'il aille. Accompagner un jeune consiste donc à le prendre en compte dans sa globalité. Il se rapproche de la conception transactionnelle de B. Lietard<sup>47</sup> qui consiste à prendre en compte l'individu dans son intégralité mais aussi les interactions qu'il peut avoir avec l'environnement, les outils dont il dispose, etc... Parfois l'accompagnement peut prendre le dessus sur l'enseignement et le formateur prêter plus d'attention à l'approche de l'individu pour ensuite l'appréhender de manière adéquate.

Richard enseigne la connaissance du monde contemporain, l'éducation civique et la communication au sein du CIPPA. Dans ce cours, l'essentiel du contenu est livré sous forme de dialogue, l'approche est donc différente à celle d'un cours de mathématiques. Afin de capter l'attention et le respect des jeunes le formateur nous dit se servir d'artifices, il vient en costume lors de ces interventions, ce qui selon lui permet d'affirmer une forme de statut. Ce qui est intéressant dans ces propos c'est justement qu'il utilise ce terme de

---

<sup>47</sup> C. Niewiadomski, *ibid*, p.102

statut<sup>48</sup>, il note que les jeunes doivent connaître le statut qu'ils ont (qui est celui d'élèves) et celui de la personne qu'ils ont face à eux (en l'occurrence un formateur). Dans sa pratique il parle de séduction, les premières heures passées avec les jeunes sont capitales, c'est durant ces moments que le lien se crée ou pas. Et, pour mettre toutes les chances de notre côté il faut d'après Richard que l'on séduise le jeune, et ce à l'aide d'artifices si on le veut. Dès lors, le jeune se sentira à l'aise, en confiance et se livrera plus facilement. De plus, l'accompagnement peut être plus difficile lorsque les bases de l'éducation ne sont pas établies correctement dans l'environnement familial du jeune.

L'accompagnement est - d'après ce que l'on ressort de l'étude des deux entretiens et des théories abordées dans la première partie – plus que nécessaire à la création de lien entre le formateur et son public. Il s'agit de l'utilisation de ce que l'on connaît du jeune pour l'amener là où l'on veut qu'il aille et ce, quelque soit la matière enseignée. Ce qui diffère qu'il s'agisse d'un cours de mathématiques ou de communication c'est le contenu enseigné et les affinités des jeunes avec ceux-ci. Chacun à sa propre approche du jeune, il peut s'agir de l'utilisation d'artifices, de prises de contact individuelles, etc... Aucune ne semble être plus pertinente que l'autre, l'essentiel étant la création d'un lien avec le jeune. Dans le cas des jeunes en difficulté ce lien est d'autant plus important puisqu'il s'agit de leur donner confiance en nous mais aussi et surtout en eux. Ce dans le but de les aider à construire leur projet et le réaliser.

La création de ce lien n'est pas pour autant facile, elle doit surmonter des obstacles dus à la matière enseignée, l'éducation que l'on a pu recevoir, le formateur, les représentations que l'on peut avoir de celui-ci en fonction de ses origines, son éducation, son apparence, son genre...

---

48 Le statut peut être défini comme la place de l'individu vue par le groupe, par opposition au rôle, place que l'individu perçoit au sein du groupe.



## **V.2 REPRÉSENTATIONS**

### **V.2.1 Entretien Sophie**

Les représentations que les jeunes ont ne sont pas un obstacle à l'accompagnement. Pour cette formatrice, il est vrai que l'on attribue aux femmes des caractéristiques telles que la négociation, la conciliation plus que l'autorité que l'on attribuera plutôt à l'homme. Néanmoins elle rappelle que ces représentations qui nous sont communes à tous ne sont pas pour autant justifiées à chaque personne. En effet, on peut très bien avoir à faire à une femme ayant de l'autorité et à un homme n'en n'ayant pas. Il ne faut donc pas s'occuper de la représentation que l'on a mais se faire sa propre opinion en apprenant à connaître la personne que l'on a face à nous. Un formateur est un formateur, sa pratique ne sera en aucun cas décrédibilisée en fonction de son appartenance au genre masculin ou féminin. Ce qui pour elle est plus important c'est la personnalité du formateur. Les premiers instants qu'il passera avec les jeunes seront capitales.

Dans le cadre du CIPPA les jeunes ont entre 16 et 18 ans et il s'agit d'un public en difficulté qui, selon Sophie peut encore baser ces échanges avec le formateur sur le format « papa, maman ». En effet, les représentations que peuvent selon elle avoir ces jeunes sont celles qu'ils perçoivent dans leur entourage. Comme nous l'avons exposé précédemment les représentations évoluent avec l'âge et vont différer d'un individu à l'autre.

La connaissance des représentations que les jeunes ont, pourrait être intéressante dans le fait que les formateurs pourraient alors agir en fonction de cela. Cela ne signifiant pas pour autant que l'on ne les connaît pas, au contraire. Nous avons tous des représentations, et dès lors inconsciemment on s'en sert pour adapter notre comportement au public que l'on a face à nous. D'après cette formatrice les jeunes ne font pas de différences qu'elle soit homme ou femme, et, si c'était le cas, cela ne durerait qu'un temps. Pour pallier à ces représentations il suffit d'aborder nous même en tant que formateur le jeune de façon singulière, interagir avec lui de la même façon que ce soit une fille ou un garçon. Elle nous dit d'ailleurs connaître certains stéréotypes concernant les filles et les

garçons qu'elles se voient avec le temps s'avérer faux (ex : les filles ne sont pas plus bavardes que les garçons).

Néanmoins, elle nous interroge sur le fait que ce qui peut jouer dans la relation avec le jeune c'est le physique, l'apparence que le formateur renvoie. Pour elle les jeunes évaluent d'entrée le formateur en fonction de son apparence globale. On entendrait tout de même dans apparence une apparence plutôt masculine ou féminine (mais ceci pouvant se prêter à un homme comme à une femme), une apparence plutôt jeune ou « vieux-je », une apparence liée au physique, etc... On en ressort donc que le jeune évalue tout de même le formateur dans les premiers moment d'échanges, là où il est donc important de connaître le public et de créer un lien rapidement avec celui-ci en se servant de ce que nous avons et de ce qu'ils ont.

### **V.2.2 Entretien Richard**

Pour ce formateur la représentation de genre est comme pour Sophie une représentation que nous avons tous qu'est le fait que la femme est plus sensible, à plus un côté maternel que l'homme et, celui-ci ferait preuve de plus d'autorité. Mais, ceci ne se vérifie pas toujours selon lui. Pour lui, le foyer a une influence directe sur ce genre de représentations, en effet, si au sein de la famille c'est la mère qui est détentrice de l'autorité alors il se peut que le jeune respecte plus une femme qu'un homme.

Les jeunes nous perçoivent homme ou femme parce qu'il y a l'apparence qui prime, et, leurs représentations des deux genres leurs permettent de se comporter de différentes manières (on se confie généralement plus à une femme et on parle plutôt avenir, projet avec un homme). Mais, ce n'est pas uniquement une question d'apparence mais de personnalité, de caractère, on peut très bien avoir à faire à un formateur faisant preuve de sensibilité, ou une formatrice faisant preuve d'autorité. Dans ce cas le comportement des jeunes différera aussi.

La connaissance par les formateurs de ces représentations pourraient être selon lui source de réussite de par le fait que l'on pourrait plus facilement appréhender le jeune sans avoir à tourner autour de lui pendant des semaines avant de le cerner. Pour lui l'important est de montrer aux jeunes que les rapports avec les autres ne sont pas une histoire de genre mais de personnalité. Sans oublier que les représentations sont diverses et qu'il n'y a pas que celles concernant le genre qui influent dans le comportement des jeunes. En effet, tout comme Sophie il aborde d'autres représentations, notamment celles concernant le physique. Il suppose dès lors que nous avons tous comme représentativité que les personnes fortes sont plutôt sympathiques et que les personnes sèches ont plus un côté cassant.

### **V.3      SEXE/GENRE**

Ayant dans ce mémoire insisté sur les représentations de genre il est normal de retrouver à l'écriture de l'interprétation des ressemblances au niveau du concept de genre et celui des représentations. Nous avons décidé de ne pas traiter dans la première partie le concept de représentation de genre mais de traiter les deux séparément afin de bien discerner ce qu'ils représentaient.

A ce stade, il est donc logique de retrouver des propos similaires à ceux traités dans le sous titre précédant.

#### **V.3.1   Entretien Sophie**

Sophie nous rappelle que le genre consiste à repérer les différences sociales qu'il existe entre les hommes et les femmes. Ces différences concernent dans le cas de la formation particulièrement des caractéristiques propre à l'approche du jeune. En effet, elle nous rappelle que la femme est perçue comme moins autoritaire que l'homme et celui-ci comme moins conciliant, négociant. Néanmoins, pour elle les jeunes ne vont pas se référer à ces « représentations » et plutôt se diriger vers le formateur-ice qui sera le plus proche de leurs attentes. Ceci tenant donc plus à la personne qu'à son genre.

#### **V.3.2   Entretien Richard**

Pour Richard le genre n'est pas une barrière, il est certes parfois source de connotations telles que l'homme est autoritaire et la femme maternelle mais ceci ne va en aucun cas engendrer des difficultés dans l'accompagnement. Comme pour les représentations il nous dit ne pas prendre en compte tout cela et se servir de ce que les jeunes ont à lui proposer plus que de faire attention au genre.

## V.4 INTERPRÉTATION GÉNÉRALE

De par ces deux entretiens nous pouvons éclairer notre question de recherche et les hypothèses de départ. En effet, le but de ces rencontres était de faire un point sur l'influence actuelle des représentations sur le genre (que les adolescents peuvent avoir) sur les pratiques d'accompagnement. Afin de répondre à cette question, les deux formateurs sont alors partis de leurs expériences vécues, mais aussi des représentations qu'ils peuvent eux même, avoir ainsi que l'importance qu'ils leurs accordent.

Sophie comme Richard nous rappellent que l'accompagnement consiste avant tout en la connaissance d'une personne dans sa globalité et la création d'un lien avec celle-ci. C'est d'ailleurs ce que soulignaient M. Roberge<sup>49</sup> et G. Pineau<sup>50</sup> lorsqu'ils nous rappellent d'une part que la création du lien est primordiale dans l'accompagnement des jeunes en difficulté, et d'autre part que ces pratiques sont un moyen d'accompagner un jeune dans sa globalité. Les deux formateurs abordent les premières heures de rencontre avec les jeunes comme les plus importantes dans l'établissement de cette relation de formateur à élèves - notamment auprès d'un public en difficulté-. Durant ces premiers instants chacun utilise des stratégies différentes pour attirer l'attention des jeunes, que ce soit par une prestance, une tenue vestimentaire ou simplement par une rencontre humaine en s'autorisant une séance d'échanges avec eux afin de mieux les connaître.

Dans leurs propos ils nous rapportent qu'eux même se doivent de ne pas faire de différences que le jeune soit de sexe masculin ou féminin, ce qui de ce fait conduit ces adolescents à une attitude similaire envers eux. Les travaux de M. Chevet semble contraire à cela puisque d'après elle « l'occupation de l'espace pédagogique est genrée, dans les actes de paroles des filles et des garçons, dans la distribution de la parole opérée par l'enseignant-e. »<sup>51</sup> ce qui serait à vérifier par l'observation dans les interventions des deux formateurs. Cette question n'a pas été traitée du fait que nous centrons notre recherche sur l'influence des représentations des jeunes dans les pratiques d'accompagnement et non

---

49 M. Roberge, 2002-4, *op. Cit.*, p.102

50 B. Lietard, 1998, *op. Cit.*

51 M. Chevet, *op. Cit.*

celles des formateurs.

La question du genre n'induirait donc pas de comportements atypiques de la part des jeunes, seuls quelques références aux parents, aux stéréotypes peuvent éventuellement être un biais dans les rapports entretenus mais ce uniquement dans les premiers temps. Néanmoins, Sophie comme Richard soutiennent que cette représentation de genre peut tout de même les influencer inconsciemment car pour eux il n'est pas simple de connaître les attitudes des jeunes face à un collègue de sexe opposé si ce n'est par les retours qu'ils ont lors de regroupement. Alors, afin de voir si réellement les jeunes font une distinction selon le genre de leur formateur, il faudrait qu'une même personne soit capable de changer son apparence de façon à garder la même attitude et personnalité qu'il soit homme ou femme et voir si le comportement des jeunes se modifie. Tout au long des entretiens une évolution dans les propos se fait donc ressentir, pour ces deux professionnels les représentations des jeunes sur le genre ne sont pas simples à connaître mais ne semblent pas pour autant être un obstacle au bon déroulement d'une séance de cours.

On retiendra que les représentations des jeunes peuvent avoir une influence sur leurs comportements mais, celles-ci ne sont pas uniquement basées sur le sexe du formateur. Au contraire beaucoup de paramètres sont à prendre en compte. C'est un ensemble de caractéristiques propres à la personne qui va être à la base des comportements des jeunes. La personnalité est ce qui ressort le plus dans les propos de ces deux professionnels, ils font aussi allusion à l'apparence générale du formateur, sa tenue vestimentaire, le milieu auquel il appartient. Toutefois, il est important de prendre en compte la culture du jeune, le milieu dans lequel il est élevé. C'est-à-dire connaître l'individu dans sa globalité.

Tout au long des entretiens on se rend alors compte que les interviewés s'ouvrent à une réflexion sur les comportements qu'ils ont pu observer durant leurs pratiques. Sophie nous avoue être partie - dans ses débuts de carrières - avec des a priori sur les comportements des jeunes envers leurs formateurs hommes et femmes. A priori qui au fil du temps se sont avérés faux puisqu'elle dit s'être rendu compte par des retours de ces collègues que les jeunes auprès desquels elle enseignait se comportaient de la même

manière avec les autres. Selon Richard, si les jeunes faisaient une distinction entre les sexes (des formateurs) alors certaines jeunes filles ne viendraient pas se confier à lui comme elles peuvent le faire puisqu'il est un homme. C'est en utilisant leurs expériences qu'ils nous soutiennent ne pas s'adapter aux jeunes en fonction des représentations qu'ils ont.

De part ces analyses il nous semble tout de même difficile de répondre clairement à nos hypothèses de départ. En effet, nous ne pouvons pas dire que les représentations de genre des adolescents influencent les formateurs dans leur pratiques puisque ceux-ci nous avoue ne pas les connaître réellement, seulement les supposer. Néanmoins, comme tout êtres humains ces jeunes ont des représentations sur le genre qui évoluent encore aujourd'hui, représentations qui prennent en compte l'âge de la personne qui est face à eux (ex : un adolescent fera une différence entre une jeune fille de 16 ans et d'une femme de 40 ans). De ce fait, les formateurs ne prennent pas en compte les représentations de genre de ces adolescents mais, en aucun cas ils réfutent le fait que s'ils les connaissaient ils adapteraient leurs pratiques à cela.

Toutefois, beaucoup de paramètres entrent en jeu tels que l'apparence, l'âge, la tenue vestimentaire... Paramètres dont les formateurs sont conscients. Ils vont alors s'en servir pour approcher le jeune. Le meilleur moyen d'attirer l'attention du jeune étant de se servir de ce qu'il nous apporte.

## **Conclusion**

Cette étude nous a permis de faire un point sur les pratiques actuelles de l'accompagnement des jeunes en difficulté. Nous avons plus particulièrement ciblé notre recherche sur les influences des représentations de genre des jeunes.

L'étude des concepts d'accompagnement, de représentations sociales, de sexe/genre a pu éclairer nos connaissances afin de mener à bien les entretiens et réflexions concernant ce sujet. Nous en ressortons alors des questionnements, des réponses, mais aussi des poursuites d'études à envisager pour mieux cerner et approfondir cette recherche.

L'accompagnement est avant tout un échange, une création de liens avec le jeune. Il s'agit alors de l'écouter, de l'aider, de le soutenir dans ses projets tout en le ramenant à la réalité. Chacun doit savoir quelle place il occupe, connaître le statut de la personne qui se trouve face à lui. Dans une structure comme un CIPPA, il est important de créer ce lien avec le jeune qui, ici, est en difficulté. Cette connaissance de l'adolescent va alors nous permettre de mieux l'appréhender, le guider dans ses projets et lui permettre de ressortir avec un bagage solide pour les années à venir. Dans ces structures le travail effectué auprès des élèves est basé sur l'individualité, ce qui permet une connaissance et un accompagnement spécifique du jeune.

Chacun d'entre nous se forge des représentations qui lui sont propres et qui se rapportent à la société dans laquelle nous vivons. Ces représentations évoluent, se stabilisent en fonction de nos influences, de nos expériences. Il est difficile de connaître celles des jeunes, notamment dans cette période qu'est l'adolescence. A cet âge les pairs constituent le groupe de référence du jeune. A l'intérieur de celui-ci chacun va apporter ses idées, ses croyances afin de les trier, les modifier, les affirmer. Aujourd'hui la société donne une place prépondérante aux médias, à la télévision, aux journaux : ils ont une grande influence sur les jeunes, leur donnant parfois une image différente de ce qu'est la réalité et engendrant des représentations faussées.



Qu'ils s'agissent de formateurs, d'éducateurs, de parents, ou quiconque, personne ne connaît exactement les représentations créées par les adolescents. Certaines matières peuvent permettre d'aborder des sujets variés auprès des jeunes (éducation civique, français, philosophie,...) mais toutes leurs représentations ne peuvent être connues des formateurs. Elles sont difficiles à cerner car le jeune va, au fur et à mesure de son développement les modifier, les réorganiser. Chaque groupe est différent, le formateur choisit d'intervenir avant tout auprès d'un jeune sans prendre en compte son genre, l'essentiel étant de considérer le jeune dans sa globalité et non par son appartenance au sexe masculin ou féminin. Quant à eux, à cette période de leur vie leurs repères changent, notamment en ce qui concerne leurs parents qui étaient avant tout les modèles de référence (« papa maman »)<sup>52</sup>. Leurs perceptions sont parfois encore en rapport avec cette représentation qu'une femme c'est comme une mère et un homme comme un père, ceci en fonction des besoins qu'ils rencontrent mais aussi de leur maturité et avancée dans la vie.

Dans les premiers temps, les jeunes évaluent certainement l'apparence des formateurs, mais celle-ci ne s'arrête pas au genre. Il s'agit d'évaluer l'âge, la tenue, la posture de la personne face à nous. Dans les premiers temps il est possible que le genre interfère dans la relation mais la personnalité de l'accompagnateur va vite prendre le dessus. Il est par exemple vrai qu'un homme peut être sensible et une femme être autoritaire (tout le contraire des stéréotypes que l'on peut avoir). Dès lors, les premières heures de rencontre avec ces adolescents sont primordiales. Chaque formateur adopte la position qu'il décide lors de cette première intervention, certains vont se servir d'artifices (costumes, objets,...) d'autres vont simplement chercher à rentrer en communication avec les jeunes pour connaître leurs besoins, leurs attentes. Tout ceci dans le but de cerner le groupe et son fonctionnement afin de mieux l'appréhender car d'années en années aucun d'entre eux n'est pareil, chaque groupe à son vécu, sa singularité, sa personnalité, son histoire.

Accompagner un adolescent en difficulté c'est l'aider avec ce que l'on connaît de lui. La connaissance de leurs représentations de genre pourrait certainement nous amener à mieux les diriger. Néanmoins, nous n'avons étudié aucune études confirmant que ces adolescents en difficulté se comporteraient de manières différentes selon le sexe du formateur se trouvant face à eux. Il est vrai que peut-être certains seraient plus à l'aise avec

---

52 Propos recueillis dans l'entretien de Sophie, Interaction S10, ligne 75.

un homme ou une femme mais, au final tout le monde s'y retrouve. En effet, dans les structures éducatives il est rare de ne trouver que des hommes ou que des femmes, dès lors, le jeune va être en contact avec les deux et y trouver son équilibre. La parité au sein du corps éducatif serait une bonne alternative à l'accompagnement des jeunes en difficulté.

Cette étude ne nous permet pas de confirmer notre hypothèse selon laquelle les formateurs adaptent leurs pratiques en fonction des représentations des jeunes. Cette infirmation vient du fait que nous ne sommes pas en mesure de connaître les représentations de chacun des jeunes, seulement de les supposer. Leur connaissance permettrait certainement un meilleur accompagnement du jeune mais dans l'absolu cela est inconcevable.

On peut tout de même confirmer l'hypothèse selon laquelle les jeunes ont une représentation spécifique du genre qui, au fil du temps va évoluer et se stabiliser comme toutes autres représentations. Elles sont donc différentes en fonction de l'âge que nous avons, mais aussi en fonction de l'âge de la personne qui est face à nous (on ne se représente pas de la même manière une femme de 50 ans et une jeune fille de 17 ans quelque soit notre âge).

Il serait intéressant d'interroger les jeunes sur les représentations qu'ils ont de leurs formateurs. Dès lors, on pourrait voir si en effet les pratiques diffèrent (que le formateur soit homme ou femme) et discerner quels seraient les effets sur les comportements de ces jeunes, sur leur réussite, leur parcours, leur avancée. Il s'agirait de savoir si la connaissance de ces représentations permettrait une approche différente et encore plus efficace du jeune. Ceci permettant à l'adolescent en difficulté d'avancer plus rapidement, d'être plus confiant.

Un travail futur pourrait être envisagé pour approfondir cette première étude. Il serait pertinent d'observer plusieurs séances entre le groupe et leurs formateurs (hommes, femmes) afin d'acquérir des informations sur leurs comportements respectifs. De là, une grille de question pourrait être établie afin d'interroger les jeunes sur leurs représentations. Ensuite, la confrontation des réponses aux formateurs nous permettrait d'observer si cela à

un impact sur leurs pratiques, leurs comportements dans les séances suivantes.

L'intérêt de cette démarche serait de voir si cette connaissance des représentations induirait des changements de comportements des formateurs envers les jeunes. Et, voir si comme nous le suggérait Richard (interaction R32 ligne 149), cela permettrait une approche plus rapide du jeune, et donc des résultats plus probants de part cet accompagnement.

## ANNEXES

# **Annexe 1 : Le stage en Mission Générale**

## **d'Insertion**

Actuellement étudiantes il nous est arrivé de travailler lors des vacances scolaires auprès de jeunes en Centre Aéré et en maison d'accueil spécialisé mais jamais auprès d'un public de jeunes en difficulté. C'est pour cela que l'opportunité qui nous est offerte de faire un stage de douze semaines lors du Master nous a permis de le cibler vers cette population.

Afin de mener à bien notre recherche nous avons donc décidé de conduire notre stage dans une structure accueillant des jeunes en difficulté. Après plusieurs recherches auprès de diverses actions nous avons décidé d'effectuer nos recherches dans une structure rattachée à la Mission Générale d'Insertion.

Cette structure peut être définie comme la troisième branche de l'éducation nationale et a deux finalités :

- ◆ Réduire les sorties sans qualification du système éducatif.
- ◆ Préparer tous les élèves de plus de 16 ans à une qualification reconnue en vue d'une insertion sociale et professionnelle.

La Mission Générale d'Insertion travaille sur la prévention et la sensibilisation à l'insertion. Elle s'adresse à tous les élèves exposés au risque de sortie prématurée. Elle propose des actions spécifiques aux jeunes de plus de seize ans, en voie de déscolarisation ou sortis depuis moins d'un an du système scolaire et sans possibilité immédiate de poursuite d'études ou d'insertion professionnelle Elle permet donc de repérer les jeunes décrochant du système scolaire.

Cette structure comprend plusieurs actions ciblant différents publics :

- Le CIPPA (cycle d'insertion professionnelle par alternance) : au collège l'action concerne les jeunes qui ont des difficultés, besoin de faire le point, de construire un projet, va vous permettre à terme de commencer une formation professionnelle au lycée, d'obtenir un contrat d'apprentissage, de qualification ou d'accéder à un emploi. CIPPA (cycle d'insertion professionnel par alternance), MODAL (module d'accueil en lycée, DAQUI (dispositif d'accès à la qualification).

- Le DAQUI (Dispositif d'accès à la Qualification et à l'insertion) : au lycée professionnel, l'action aide les jeunes ayant du mal à suivre à se remobiliser et retravailler un nouveau projet de formation en lycée professionnel ou en contrat par alternance.

- Le MODAL (Module d'Accueil en Lycée) : au lycée, cette action permet au jeunes de choisir et rejoindre une formation professionnelle ou de préparer un diplôme selon des modalités adaptées.

L'action à laquelle nous sommes rattachées pour ce stage est un CIPPA (cycle d'insertion professionnelle par alternance). Cette structure a donc pour but de préparer à l'insertion et s'adresse aux jeunes sans solutions, sans qualifications et sans projet défini. Il ne s'agit en aucun cas d'une solution d'orientation scolaire.

Les groupes suivis dans ces structure sont en général constitués de 15 jeunes maximum, effectif qui peut varier selon les périodes car les élèves viennent sur la base du volontariat et que les entrées et sorties sont permanentes.

Ce stage permet donc de nous immerger dans le monde de l'accompagnement des jeunes en difficulté et d'observer les jeunes ainsi que les formateurs dans leurs interactions, leurs relations.

## **Annexe 2 : Grille d'entretien**

1. En tant que formateur pour jeunes en difficulté, pensez-vous que votre rôle consiste à les accompagner dans leur projet individuels ou s'agit-il juste pour vous d'enseignement ?
2. Pouvez-vous me décrire une situation dans laquelle vous avez été confronté à un problème lié à votre appartenance au genre masculin / féminin dans votre pratique d'accompagnateur ?
3. Une situation où vous vous êtes rendu compte que vous n'agissiez pas de la même manière en fonction des représentations que le jeune avait.
4. Pensez-vous qu'il existe des différences entre hommes et femmes dans ce secteur d'activité ?
5. Y aurait-il des prédispositions différentes selon que le formateur soit un homme ou une femme ? Lesquelles ? Selon les cultures ?
6. Quelles représentations du genre ont les jeunes d'après vous ?
7. Quelle image pensez-vous que les jeunes ont de vous en tant que formateur (rice) homme/femme ? Qu'en attendent-ils ? Cela diffère t'il selon le sexe du jeune ? Expliquez.
8. Comment pensez-vous réagir face à un jeune garçon, que privilégiez-vous ? Face à une fille ?

9. Pensez-vous prendre en compte les représentations que les jeunes ont du genre et adapter la situation en fonction de cela ?
10. Ces représentations que vous venez de me décrire, pensez-vous qu'elles ont un rôle, une influence dans les pratiques utilisées pour accompagner les jeunes en difficulté ?
11. Imaginez votre cours si vous étiez du sexe opposé, cela se passerait-il de la même manière ? Les jeunes auraient-ils les mêmes demandes ?



## **Annexes 3 : Les entretiens**

### **ENTRETIEN RICHARD DU 12 FÉVRIER**

•r 1 : *En tant que formateur pour jeunes en difficultés est ce que tu penses que ton rôle consiste à les accompagner dans leur projet individuel ou s'il s'agit juste d'enseignement pur et simple ?*

•R 1 : Oh non, un accompagnement

•r 2 : *Oui pourquoi, quelles différences ferais tu vraiment entre les deux?*

•R 2 : Bah euh, un enseignement pour moi c'est euh, enfin, présenté comme ça. enseignement c'est transmettre quelque chose, point, alors que là l'accompagnement c'est partir pour moi de ce que eux apportent et, euh, et amener bien évidemment à ce que l'on veut leur transmettre, c'est-à-dire trouver la clé, la pièce comme dans un puzzle, la pièce qui va rejoindre un côté et l'autre. Ce qu'ils sont aujourd'hui, ce vers quoi on doit les a.. les amener, et faire une pièce qui va correspondre à ça.

•r 3 : *D'accord*

•R 3 : Qui va combler ce trou.

•r 4 : *Donc il y a plus qu'une relation apprenant-enseignant en fait.*

•R 4 : Oui, bah, il y a de l'apprenant enseignant mais j'ai envie de dire, elle est euh, elle est inversée à de nombreux moments, c'est-à-dire que, il faut quand même nous nourrir d'abord de ce que eux ont .

•r 5 : *Oui*

•R 5 : Donc, là c'est nous qui apprenons qui ils sont, en fait c'est apprendre qui ils sont pour les amener à ce qu'ils doivent savoir, selon nous par rapport à leur parcours.

•r 6 : *OK, donc est ce que dans ta pratique tu pourrais me décrire une situation a laquelle tu as été confronté, et euh, ou tu as perçu un problème liée au fait que toi en tant que formateur tu étais du genre masculin.... que tu été un homme, est ce que tu*

***penses qu'il y a quelque chose qui a fait, une situation qui.***

•R 6 : Euh, j'ai envie de dire non, ça peut manquer, enfin ça peut paraître manquer d'humilité mais euh, mon approche d'eux elle est tellement basée sur l'individu, parce que moi c'est ce qui fait que je suis venu la dedans, j'ai pas cherché à renseigner à tout prix, euh, j'avais envie d'enseigner en lycée Pro, c'est ce que je fais, mais venir au CIPPA c'est parce que je je connaissait la coordinatrice. Euh, elle m'a présentée ce qui se faisait et je trouvais que ça correspondait à ce que je souhaitais puisque j'aime partir l'individu pour arriver à autre chose. Et parfois il m'arrive malheureusement pour certain peut être de constater que euh, j'ai, je me laisse aller à oublier le rôle d'enseignant que j'ai pour être plus sur l'approche de l'individu et je peux consacrer plus de temps à connaître l'individu que ce que je devrais passer à transmettre un savoir.

•r 7 : ***D'accord.***

•R 7 : Donc l'individu est important, et euh, et à la limite c'est le plus important pour moi euh , ce qui fait que par rapport à la question euh, euh je suis jamais dans le jugement donc les... j'arrive à mettre à l'aise même des jeunes filles.

•r 8 : ***D'accord***

•R 8 : C'est C'est pas rare qu'on vienne me parler de euh de choses intimes, liées à une sexualité, un vécu féminin, euh régulièrement j'ai des élèves féminines qui peuvent venir me voir.

•r 9 : ***D'accord, donc tu penses vraiment que ça vient du, enfin que la pratique néanmoms tu l'ajuste par rapport au fait que tu sais que fin, des fois les relations formateur homme et jeune fille pourraient euh.***

•R 9 : Spontanément je conçois que ça existe.

•r 10 : ***Oui***

•R 10 : Mais j'ai eu tellement d'exemple dans ma pratique, qui me montre que, euh c'est pas une barrière, régulièrement, que je me dis, ça dois pas être simplement réduit à ce problème de sexe.

•r 11 : ***T'aurais un exemple d'une situation ou tu t'es rendu compte que c'était pas une barrière ?***

•R 11 : Alors pas au CIPPA.

•r 12 : *Oui mais, même sinon dans les autres pratiques ?*

•R 12 : Euh, bah je me sers de ma matière, enfin de mes matières. Parce que j'interviens sur beaucoup de chose, j'ai une connaissance professionnelle anticonstitutionnelle qui est liée à une expérience en tant que professionnel sur le terrain, j'étais commercial avant d'enseigner la vente donc, j'ai une légitimité; déjà. J'enseigne l'éco et le droit, et comme j'enseigne le droit, sur des problèmes intimes liés à des faits de justice, les filles viennent me voir pour me dire qu'elles ont été victime d'un inceste, et ce sont des filles.

•r 13 : *D'accord*

•R 13 : Donc euh, euh, je me dis euh , il y a un fond, si on le met en avant euh, la barrière du sexe n'existe, peut ne plus exister ou peu s'atténuer ou voir limite disparaître.

•r 14 : *OK*

•R 14 : Enfin, je l'ai vécu comme ça, et il n'y en a pas eu qu'une.

•r 15 : *D'accord,..., donc néanmoins penses-tu qu'il existe des différences entre hommes et femmes dans ce secteur d'activité ? Donc euh, dans l'accompagnement des jeunes en difficultés ?*

•R 15 : Oui

•r 16 : *Lesquelles ?*

•R 16 : Euh, j'ai j'ai envie de dire que l'autorité est souvent plus marquée, enfin elle est ressentie, à tort ou à raison, parce que ça dépend du caractère de chacun, mais ressenti par la population en difficulté, comme étant plus légitime de la part d'un homme ou plus crainte quand l'enseignant est masculin que quand l'enseignant est féminin. Euh, et, et ça je l'ai souvent remarqué, je l'ai souvent ressenti, euh alors plus au travers d'échange avec des collègues, que au travers de réelles expériences, parce que je ne peux pas me changer euh, je suis un homme, je resterai un homme, même si je peux avoir éventuellement une approche plus sensible. Je dirais que, que connotée féminine, euh, parce que cette sensibilité je peux en faire preuve point. Maintenant euh, c'est la personnalité qui selon moi va faire jouer beaucoup de choses et permettre d'ouvrir des portes, en fermer d'autres, et euh, et imposer un cadre.

•r 17 : *Oui, donc la personnalité, est ce que tu entends aussi la culture derrière ?*

•R 17 : ...,

•r 18 : *de la personne*

•R 18 : de l'enseignant ?

•r 19 : *Oui*

•R 19 : euh, c'est à, alors la culture, c'est le mot culture qui me gêne, j'ai envie de dire alors, euh, par culture on entend, euh le l'ensemble des expériences d'un individu ou alors l'ensemble des choses apprises par l'individu? Qu'est ce qu'on met derrière culture ?

•r 20 : *Et bien, les expériences, et donc, mais aussi d'où vient l'individu, enfin dans des pays ou ce sera différent.*

•R 20 : Ah, d'accord, par rapport à une culture

•r 21 : *Toujours par rapport à cette notion de genre en fait.*

•R 21 : Est, est est ce que, enfin forcément la culture aura une incidence selon moi toujours parce que euh, je dirais l'approche des individus qu'on se propose d'accompagner, euh, elle va dépendre de euh, du vécu, de l'accompagnateur, si on est tourné vers les gens, euh sans jugement, juste à prendre les gens tel qu'ils sont, ne pas les juger, on apprécie on a n'apprécie pas, c'est obligatoire, c'est, c'est impossible de fonctionner autrement, euh, on rapporte à soi, on compare par rapport à ce qu'on a vécu. On ne peut essayer de se réfréner, de se dire doucement, euh je suis en train d'analyser comme si c'était moi, mais c'est pas moi. Je dois faire preuve d'empathie, donc euh, cette empathie m'amène jusqu'où ? Euh je comprends que les problèmes d'une adolescente ou d'un adolescent de 15 ans ne sont pas ceux d'un homme comme moi de 41 ans. Donc euh, euh, il faut que je fasse preuve d'une certaine empathie. Si c'est une jeune fille, je suis un homme, moi aussi faut que je comprenne certaines choses, faut que j'arrive à me transposer. Pour essayer de comprendre, pour mieux accompagner, mais euh, donc, ça c'est euh, lié au sexe, lié à l'âge, c'est lié au vécu, à la vie, et c'est en même temps lié à la culture, forcément, obligatoirement j'ai envie de dire.

•r 22 : *D'accord, et donc, donc si on revient aux pratiques d'accompagnateur, homme ou femme, donc tu parlais d'autorité tout à l'heure par rapport aux hommes, est ce que tu pourrais décrire ce que tu pense que, qui diffère notamment dans les pratiques des hommes et les pratiques des femmes?... qu'est ce que, les femmes auraient plus de prédisposition pour une sorte d'approche que les hommes ou si l'approche vraiment*

*relationnelle avec les jeunes est différente.*

•R 22 : Bah, la effectivement il y a un problème de culture mais à la limite c'est pas la culture du, c'est pas la culture de l'accompagnateur c'est aussi et beaucoup selon moi la culture du jeune qui est accueilli. Parce que si dans sa culture, euh, si c'est une culture euh basé sur la rôle fêmi..., une société matriarcale, ou la mère est pré dominante au sein de la maison mais toutes activité extérieure à la maison est dominé par l'homme, euh, qu'est ce qui peut en être de l'autorité affirmée par une femme en dehors du foyer ? C'est pas la mère cette femme. C'est un professeur, comment va t-elle être accepter, comment va t elle être euh, euh respecter dans son autorité. Ça c'est une chose, en même temps, va intervenir pour contre balancer j'ai l'impression euh, la culture cette fois ci, du euh de l'accompagnateur, qui lui va devoir et elle en l'occurrence va devoir prendre conscience de cette particularité, affirmer et renforcer certains points pour se border, se protéger et cadrer les pratiques qu'il va y avoir et les échanges qu'il va y avoir, donc prendre, et on revient à la, l'une des premières question, euh, euh, prendre en considération le vécu de l'individu qui se présente à nous, donc le, le , l'apprenant, entre guillemets l'apprenant, l'accompagné, l'accompagné ! Euh, et le mettre en face des éléments de la culture de l'accompagnateur; pour permettre la encore d'arriver où on doit les emmener, c'est-à-dire accomplir le parcours que, qui leur correspondra le mieux.

•r 23 : *D'accord. Et donc toi personnellement, donc euh comme t'en as un peu parlé donc qu'on prenait en compte donc ce que le jeune pense, donc tu en prends en compte. As ton avis quelles représentations donc les jeunes du CIPPA donc à cet âge ont du formateur, euh, ont du genre. Quelles représentations ils ont des hommes et des femmes ?*

•R 23 : C'est c'est délicat parce que la la question elle appellerait à une réponse globale et en fait ce sont des individus, donc moi ça me gêne de, de répondre d'une façon globale, je, je, je pense que j'aurai du mal, euh,..., j'aurai du mal à voir euh, je serais dans l'impossibilité d'apporter une réponse à ça. Euh, quelles représentativité euh peuvent avoir du genre. Euh je ne sais pas, je sais pas. Moi je sais que je me sers d'artifices, pour affirmer mon autorité. Je n'aime pas crier, je n'aime pas me fâcher, euh, donc euh, euh, je peux dire avec une certaine détente, des choses qui sont importantes pour moi mais à côté de ça, ma tenue c'est celle d'un homme en costume et ma tenue impose, euh, de fait une sorte de barrière, c'est pas une barrière, il y a une limite, une grosse différence. On les verra jamais cela arriver en costume au CIPPA. Et euh, moi je viens en costume, c'est une façon

d'affirmer euh, une différence de statut, pour que euh, le respect s'impose de fait, mais très vite ils se rendent compte que je suis quelqu'un d'ouvert et que je peux discuter avec euh. Et qu'on peut parler de tout. Et je, je développe ça dès la première séance. En leur disant que tout sera basé sur le respect, tout est basé au sein du CIPPA sur leur engagement, donc le, la l'engagement à donner ce qu'ils ont euh, puisque c'est d'eux qu'on va partir pour arriver à quelque chose. Mais euh, de la a définir ce que eux se font du genre, enfin l'inter, euh la représentation liée au au genre. Euh, j'aurai du mal à répondre.

•r 24 : *D'accord, donc si on change, fin toujours donc dans le même esprit, donc quelle image penses, donc dans l'esprit de l'image qu'ils ont de toi en tant que formateur homme. Est ce que tu penses que en tant que formateur femme ils auraient la même image dans ce même cours.*

•R 24 : Ça m'est difficile la aussi de répondre parce que c'est euh, euh, c'est lié à la première question enfin, à la question précédente.

•r 25 : *Oui*

•R 25 : et euh, euh, j'ai envie de dire que par nos pratiques en tant que formateur, euh, il faudrait qu'on soit des êtres asexués, au moins dans leur perception. Euh, sauf que c'est impossible et de toute façon comme nous ne sommes pas dans leurs têtes, que nous ne connaissons pas en détail leur vécu, quelle est l'autorité qui est affirmée chez eux, des foyers ou c'est la femme qui qui affirme l'autorité plus que l'homme existent. Ne serait-ce que par l'absence régulière d'un homme euh, donc forcément il y a une autorité qui est affirmée par la mère. Donc malheureusement parfois il n'y a aucun autorité affirmée et c'est aussi souvent j'ai comme l'impression, ce pourquoi on se retrouve avec ces jeunes là. Euh, difficile mais difficile parce que l'autorité n'est pas exprimée au sein du foyer. Hein euh, papa maman c'est copain copine... pour certains. Ils ont des relations qui ne sont pas euh suffisamment bornés. On en a un notamment cette année, euh, quand on sait que sa mère l'envoie dans sa chambre pour qu'il aille fumer son pétard ailleurs que dans le salon, c'est clair que euh, c'est pas une relation d'éducation d'un adulte responsable face à son enfant adolescent. Euh, voilà, on peut découvrir que son enfant touche à la résine de cannabis ou aux feuilles d'herbes euuh, sans pour autant lui dire « bon t'es bien gentil avec ton p'ti truc là mais tu vas te le rouler et te l'fumer dans ta chambre, je veux pas te voir dans le salon avec ça. » Parce que euh, elle, faire preuve d'une certaine compréhension, euh, intégrer une certaine difficulté c'est une chose, mais il faut aussi aller au delà, à savoir réagir et euh,

euh,..., réagir et euh..., donc il faut aussi réagir et passer le message éducatif. Et ça, euh, bien manifestement il y a des parents qui ne le font pas.

•r 26 : *Et donc par rapport à ça, par exemple donc euh, un enfant où sa mère va être plus euh, enfin le laisser faire, est ce que ça peut influencer justement sa façon d'être en face d'une formatrice plutôt que d'un formateur ?*

•R 26 : Moi je suis convaincu que oui, je crois que si les bases de l'éducation et du respect n'ont pas été posées et défendues au sein du foyer euh, déjà, euh, ça nous sera d'autant plus difficile d'y parvenir nous au sein du système éducatif, parce que si il n'y a pas d'autorité affirmer devant un jeune euh, dès son plus jeune âge, euh, comment le jeune, puisque ses parents ne lui imposent pas un cadre euh, en dehors de toutes négociation possible sur certains points puisque c'est nécessaire, comment nous qui ne sommes ni sont père ni sa mère pourront affirmer quelque chose? Et alors, je dirais ni son père, ni sa mère, ni la police. Parce que quoiqu'il en soit, ils savent tous ce qu'est un uniforme et ils le craignent. Donc euh, euh, le travail de base doit être fait car c'est pas toujours le cas, et même quand le travail de base est fait, il faut que nous affirmions nous aussi notre euh, vision des choses, notre autorité avec une certaine ouverture. Mais euh, donc euh, euh, quand c'est fait c'est pas gagné pour nous pour autant. Donc quand c'est pas fait c'est d'autant plus difficile pour nous.

•r 27 : *Donc au final la représentation qu'ils ont elle vient, elles viennent justement de...*

•R 27 : Moi je pense qu'il y a un travail de base au sein du foyer, euh ça c'est ma vision, euh, mais j'je je n'ai pas d'études d'arguments, je n'ai rien lu la dessus, c'est euh, moi mon travail n'est que le résultat d'expériences euh, donc c'est c'est empirique, j'ai pas pris des bouquins pour apprendre. Euh, en fait j'y vais au feeling.

•r 28 : *D'accord, donc justement donc là il y a certain jeunes du CIPPA par exemple tu connais un pti peu leur histoire, enfin tu vois un pti peu, donc est ce que tu peux pas à peu près te faire des représentations qu'ils ont du genre justement. ... qu'ils peuvent avoir, quelles relations, ils seront en conflits plus avec une formatrice plus qu'avec un formateur, est ce qu'on ne peut pas adapter, pour un jeune, enfin entre guillemet un jeune qui a du mal avec l'autorité féminine.*

•R 28 : D'accord.

•r 29 : *On pourrait pas adapté ?*

•R 29 : Oui, donc on va finir par déboucher des cours dispendus, dispensés par des hommes pour le public qui a du mal à respecter une forme d'autorité ou de de d'encadrant ou d'accompagnateur féminin La on a tendance à manger un pti peu trop euh, passer la limite.

•r 30 : *Ou alors de l'enseigner avec justement une femme qui justement euh, ajustera ces pratiques parce qu'elle sait qu'ils ont du mal avec l'autorité féminine pour euh, justement recentré.*

•R 30 : J'ai envie de dire que tout le système éducatif est basé sur la formation des formateur donc euh, quelque part euh oui, quand on va se proposer euh, d'accueillir, enfin de de de d'accueillir, d'accompagner, euh et de former euh des, un public bah il faut un être préparé à le faire, deux formé pour le faire, euh, disposé, formé et puis euh, et puis continuer à, à toujours euh remettre en question, se réadapter, s'ajuster à ceux qu'on a en face de nous. Moi ne serait-ce qu'en 5 ans passés enfin 6 ans passé dans l'enseignement, euh, j'ai déjà vu l'évolution des jeunes. Je me dis c'est de la folie, c'est de pire en pire. Ce cadre, ces limites euh, c'est délirant. Euh, je me souvenais des années, des dernières années de scolarité que j'avais, je voyais le public qui y était parallèlement je m'occupais de jeunes dans des centres de loisirs. A différentes fonction et j'ai vu comment étaient les gamins qu'on avait, j'ai vu les jeunes, les pré- adolescents, les, les adolescents. Et je reviens 12 ans après, en ayant été euh, commercial donc en l'occurrence, euh, je reviens 12 ans après, je retrouve des jeunes, je ne m'attendais pas à ce que ce soient les mêmes, bien sur qu'il y avait des des, un décalage par rapport à ce que j'avais laissé 12 ans auparavant. J'ai été aidé par le fait que j'ai mes propres enfants et j'ai vu comment ils évoluaient. Euh j'ai, j'ai entendu, j'ai écouté, ce qu'ils ramenaient de leurs propres scolarité. Donc euh, bien sur j'ai été à l'écoute de ça je n'étais pas coupé du monde non plus, je regardais la télé, je suivais des reportages, je voyais certaines choses ok mais là ce que je vis de l'intérieur depuis 6 ans, euh, je trouve que il y a eu plus de changement j'ai envie de dire en 6 ans la vécu de l'intérieur pour moi, que ce que j'ai pu euh, retrouver après 12 ans d'absence.

•r 31 : *D'accord.*

•R 31 : Alors là moi ça m'impressionne. ah, je me suis un peu éloigné de la question.

•r 32 : *Non mais c'est pas grave.*



•R 32 : Euh, mais, bon, pour revenir à la dernière question, savoir euh, si je peux en déduire connaissant certains jeunes, la représentativité qu'ils peuvent avoir pour arriver sur, une éventuelle euh, adaptation des moyens humain d'accompagnateur qu'on va mettre face aux élèves, euh, certainement que ça permettrait une meilleure performance, parce que on aurait moins de déchets. Euh, 'fin quand je dis déchets je ne parle pas des individus, je parle de perte de temps, de temps de recadrage, de temps de réactions, de temps à libérer des élèves parce que la classe entièrement euh, euh part à volo, euh, oui c'est sur, on pourrait éviter ça si, peut être nous adaptions une autre méthode. Maintenant laquelle, euh, c'est peut être la prochaine question non ? (rires).

•r 33 : *Non, non, mais justement je vais rebondir la dessus, parce que moi je vais te demander si toi tu, non, sachant que toi tu, 'fin euh, est ce que tu penses prendre en compte cette représentation dans tes pratiques ?*

•R 33 : Euh, Oui, oui;

•r 34 : *Comment ?*

•R 34 : En leur demandant tout simplement de euh, de considérer que, euh c'est vrai que sur des points de discussion précis, euh, bon, pour rappel quand même moi j'interviens, sur connaissance du monde contemporains, éducation civique, communication, et connaissance de soi. La connaissance de soi, ça vient forcément d'eux parce que c'est en eux qu'il faut qu'ils descendent et euh, donc c'est par des questions « mais toi tu ferais comment à ce moment là ? ». bon ça je vais le mettre un pti peu de côté, mais euh, pour ce qui est euh, communication, là je leur demande de se mettre à la place de l'autre, cette empathie dont je parlais tout à l'heure, je leur demande d'essayer d'en faire preuve, et quand on aborde des sujets particulier parce qu'ils en veulent, parce que je, bon j'ai un fond de commerce, euh entre guillemets, euh, oui j'ai été commercial donc j'appelle ça un fond de commerce, euh, mon fond de commerce, ce que j'appelle fond de commerce ce sont les 4 pôle sur lesquels j'interviens. Euh, j'ai envie de dire je vais passer pour un commercial pur et dur mais, comme un chat, vous me donner un sujet de conversation, et ils le savent je leur ai dit, compter sur moi je vais faire comme un chat je vais retomber sur mes pattes et j'arriverai dans l'un des créneaux que j'ai à vous transmettre. Ils le savent.

•r 35 : *Oui*

•R 35 : Euh, disons, bon, ils peuvent aborder le ..., et c'est vrai que leurs sujets de préoccupation à l'âge qu'ils ont sont principalement centrés sur les conduites addictives, sur

la sexualité, euh, et les loisirs, à aucun moment ils vont me parler des études, ça les intéresse pas, euh, on a beau avoir une actualité riche en réaction liée à l'évolution du système éducatif, les réformes et autres, c'est jamais un sujet qu'ils vont aborder spontanément. A moins d'essayer de nourrir un petit peu pour leur donner une vision particulière. Bon, mais euh, quand ils euh, abordent la sexualité par exemple, euh, je peux prendre le plus euh macho des machos du groupe, hein, euh et lui dire mais est ce que tu as présent à l'esprit ce qu'une fille, peu te témoigner comme confiance quand elle est prête à s'offrir à toi ? Est-ce que tu peux voir à quel point ? Et l'une des choses que j'aime à leur servir pour qu'ils réagissent, c'est euh, ça les fait rire au départ mais je leurs demande de donner plus de dimension, c'est une jeune fille, enfin une femme fait l'amour à l'intérieur de son corps et vous tant qu'homme vous l'faites à l'extérieur. Quelque part vous, euh, vous donnez quelque chose. Mais, n'oubliez pas qu'elle elle reçoit d'accord mais, sa façon de recevoir c'est aussi vous donner énormément. Parce que c'est en elle que ça va s'passer. Et pis les risques messieurs, vous vous en moquez un peu hein parce que c'est elle qui les encaisse. Si ya un problème c'est elle qui va .... alors ça veut pas dire que vous êtes détachés, donc même le plus, le plus macho dans, dans dans l'abord hein parce que souvent yen a qui sont macho comme ça euh, devant tout le monde et pis derrière c'est du tendre, bon, euh donc déjà à eu je leurs demande de, de s'mettre à la place de l'autre sexe, donc euh, forcément ils comprennent que je suis capable de, si je suis capable de leur demander de le faire, c'est qui j'y ai déjà réfléchi, c'est que j'ai déjà pensé à ce que ça pouvait être. Donc, les réactions j'suis prêt à les accueillir et j'suis prêt à raisonner avec eux la dessus, mais j leur demande de le faire, parce que quelque part j'ai envie de leur montrer que euh, les rapports aux autres c'est pas une histoire de euh, sexe, c'est un homme, c'est une femme, c'est un homme il va réagir comme ça, c'est une femme elle va réagir comme ça. Ya des femmes plus masculines que moi, et ya des hommes plus féminin euh, que les femmes que je côtois dans mon travail. Donc euh, euh, c'est pour ça qu je disais tout à l'heure des êtres quasi asexués, mais dans la représentativité qu'il leur faudrait.

•r 36 : *D'accord, mais justement dans la représentation qu'ils ont, les jeunes attendent plus euh, attendent différentes choses aussi du formateur homme ou du formateur femme. Donc tu parlais que ya des filles qui venaient se confier justement à toi, est ce que fin des fois elles se qu'elles ne confieraient pas plus facilement à une femme et verraient plus l'homme dans une forme d'autorité dans l'enseignement, 'fin il y aurait une différence même...*

•R 36 : bah,

•r 37 : *même des filles euh, des filles et garçons élèves aussi.*

•R 37 : Hum, hum

•r 38 : *Qu'eux ils voient aussi une différence en fonction qu'ils soient eux filles ou garçons*

•R 38 : bah j'pense de toute façon euh, la société fonctionne d'une telle manière, que on a des stéréotypes qui sont imposés, l'autorité on la prête plus facilement à un homme qu'à une femme, euh à côté de ça, ce lycée professionnel dans lequel euh, nous sommes ce soir, euh, c'est un lycée professionnel, euh, on sait qu'il y a un public qui n'est pas évident et euh, pour autant on doit avoir euh, 60/70% de femmes pour euh, le reste d'hommes, euh parmi les enseignants, et encore ça a bien évolué hein, c'était du 80% quand je suis arrivé ici. Donc euh euh, et ça tourne, et on est l'un des lycées professionnels qui a euh quasiment les meilleurs résultats euh, de l'académie, enfin du diocèse puisqu'on est dans le privé. Mais euh, c'est euh,... bon c'est ,c'est comme ça, ils ont aussi besoin d'un côté un peu materné parce qu'on est en lycée pro aussi, ya une forme d'échec, la première des choses qu'on va faire c'est leur faire reprendre confiance en eux, et euh ya des femmes qui, qui y arrivent très bien, euh, j'dirais la réussite euh, n'est pas une histoire de sexe des enseignants pour les enseignants selon moi euh, ou les accompagnateurs non, c'est une question de personnalité. Alors peut être qu'il faut euh, des, des traits de caractères masculins, des traits de caractère féminin. Mais j'ai envie de dire c'est un équilibre et, quelque part, si l'équilibre est bon, euh pas un équilibre 50/50 masculin féminin, chez chaque individu, euh mais euh, un équilibre c'est-à-dire euh, c'est comme tout individu qui se propose de faire quelque chose il faut qu'il connaisse ces forces et ces faiblesses. Quand il a des forces il faut capitaliser dessus, quand il a des faiblesses il faut trouver des moyens pour euh, soit améliorer, soit compenser. Donc euh, le, ...euh, il faut mettre en face d'une sensibilité des armes pour pouvoir, euh, équilibrer. Et faire que à aucun moment cette \_\_, sensibilité ou ou faiblesse ne mette en position d'infériorité qui va permettre au jeune de prendre de l'ascendance sur l'accompagnateur-formateur, parce que lui va se faire bouffer si ça continue. Donc euh, la représentativité, elle est par la société j'ai envie de dire, euh, certainement euh, stéréotypé, l'homme a une forme d'autorité, la femme un côté maternel. Euh, et mais, mais dans les faits on ne le vérifie pas forcément, ya des femmes pleines d'une forte d'autorité, euh donc euh.

•r 38 : *Mais justement, tu parlais de 50/50, est-ce que tu penses que dans l'éducation la parité est bien ?*

•R 38 ...

•r 39 : *Justement est-ce que la parité éducative est ce que ça ne serait pas un point entre guillemets plus fort par rapport, pour l'enseignement, imaginons une école où il n'y a que des enseignants ou formateurs hommes ou que formatrices femmes. Est ce qu'il n'y aurait pas un.*

•R 39 : Bah c'est

•r 40 : *Peut-être parce que c'est dans la société où on vit, on a un père, une mère euh.*

•R 40 : Oui mais, je j'ai envie de dire en même temps non, parce que alors, effectivement dans l'idéale si euh, euh, si un homme est un homme, une femme est une femme euh c'est-à-dire un homme avec des traits euh des traits de caractère particulièrement masculins, dominants et puis euh une femme avec des traits de caractère féminins dominant. Euh, j'trahirai pas un secret en disant que je n'ai jamais vu autant d'homosexuels que dans l'éducation. Et euh, parmi les élèves de l'IUFM, à une époque, euh il y avait une dominante de femmes homo, euh assez impressionnante. Donc euh, ..., parité euh, parité homme femme ou est ce qu'on la mesure.

•r 41 : D'accord, donc la parité dans ce sens là elle est plus dans les traits.

•R 41 : Ou c'est ce que c'est purement le sexe physiologique ou est ce que c'est euh, les traits de caractère féminins ou des traits de caractère masculins. La bon, c'est une question, il faudrait peut être y réfléchir aussi, je ne sais pas. Euh, maintenant, si dans l'absolu c'est un homme masculin et une femme féminine euh, avoir 50/50 c'est reproduire un schéma euh, familial, l'homme, la femme; un équilibre entre les deux et on donne quelque chose, oui, non, euh on sait très bien qu'un individu c'est pas euh, un sexe physiologiquement parlant euh, c'est un esprit et cet esprit lui qui va faire le travail, c'est pas le corps qui va faire le travail c'est l'esprit. Donc si c'est l'esprit euh, comment mesurer la parité masculin-féminin ? C'est pas une parité homme-femme qu'il faut, c'est une parité masculinité-féminité, qui elle pourra donner un équilibre. La peut être on pourra en parler. Maintenant si tu trouves les outils pour mesurer ça, expliques moi (rires).

•r 42 : *D'accord, donc d'après tout ce que tu me dis, est-ce que tu penses réagir de la*

***même façon devant un jeune garçon et devant une jeune fille ?***

•R 42 : Euh, de la même manière, avec les mêmes outils tu veux dire ?

•r 43 : ***Oui***

•R 43 : Avec les même outils oui, parce que euh. Foncièrement je pars de ce que eux sont , donc c'est moi qui vais euh, et je reviens à mon métier, comme un commercial ou je vais ouvrir ma caisse à outil, hein ou mon catalogue et me servir, des outils que j'ai approprié à la personne qui est face à moi. Je lui servirai, ce qui va me servir par rapport à elle.

•r 44 : ***Donc tu appropries à la personne.***

•R 44 : Oui, j'adapte à la personne,.

•r 45 : ***Tu diffère quand même que ce soit un garçon ou une fille.***

•R 45 : Euh, par rapport à la problématique, alors, que ce soit un garçon ou une fille euh, pas tout à fait, par rapport à la sensibilité qu'il ou elle va exprimer. Et là oui, si je sens que c'est quelqu'un de dur, je ne vais surtout pas rentrer dans un rapport de force. Parce que il n'aura qu'une envie c'est de me démontrer qu'il est plus fort que moi. Donc de toute façon on va aller au clash, euh, donc c'est plus lui dire mais, euh, c'est c'est bon c'est encore une technique commercial et de communication, c'est faire parler la personne qui est devant pour qu'elle même arrive à euh à décortiquer sa propre démarche et prenne conscience de ses propres contradictions. Et en étant dans ces contradictions, je me sers de ce qu'elle vient de me dire pour ensuite lui dire « donc tu vois si tu me dis ça » et ensuite réagir mais, une personne qui est agressive j'me euh, j'ai affronté euh pas mal de personne ici en lycée pro, jamais j'me suis pris un coup, et encore moins en donner. Donc euh, et pour autant j'en ai eu, euh j'ai eu des gars qui faisaient 1m80 comme moi, qu'étaient à 30 cm de moi et je sentais que le front était prêt à se poser sur mon nez. Le coup de boule était pas loin, mais, par euh, j'vais dire alors, bon ya des choses qu'on sent et je dirais qu'on n'est pas à même d'expliquer, mais ya des moments, j'en j'en suis là et, mais, ..., effectivement, la je peux me poser la question, est ce qu'une femme, avec 25cm de moins en taille se retrouverait pas dans une situation parfaitement dangereuse et périlleuse pour sa santé? Euh, mais est ce que justement ces jeunes euh, en contre partie ne verraient pas non plus une certaine euh, euh, une certaine,..., chose qui faut pas faire, qu'on ne peut pas se permettre, j'pense que ceux qui peuvent exprimer cette colère et cette agressivité, sont aussi capable de mesurer

que, ..., ça ça se fait pas, 'fin, ceux que j'ai rencontrés jusque là, heureusement ils n'ont pas franchis la limite, mais ici on n'a jamais côtoyé euh, il n'y a jamais eu un prof qu'avait eu un coup de couteau euh, ou euh, frappé, heureusement ça reste exceptionnel, et euh, bon mais des incivilités il y en a. euh, donc oui c'est euh, c'est adapté à l'individu, euh, mais l'individu par rapport à ça euh, pas ça psychologie mais à sa, sa personnalité, sa sensibilité, plus que le fait, euh que, euh c'est un mec ou c'est une fille. J'ai un, ici, ya un public d'homo euh assez euh important parfois, donc euh est ce qu'on va dire ce sont des mecs quand ce sont des garçons homosexuels, est ce qu'on va dire se sont des filles quand ce sont des filles homosexuelles, avec une bonne part de masculinité, euh, je sais pas. Je ne les aborde pas garçons-filles, si bien sur avec des stéréotypes en disant « bon écoutez les mecs, euh c'est bon oui je sais votre vendredi soir vous l'aimez bien un pti pétard, la binouze et pis on y va » ok , ça euh, j'utilise certains clichés, toujours en précisant que bien évidemment ce sont des généralités, et vous n'êtes pas tous obligés de coller à ce stéréotype, à cette, à avoir ces pratiques là, mais sur une certaine quantité, sur un échantillon de, de personne où on trouve une forte tendance à. Donc il y a eu une généralité, après il y a des cas par cas, ya de des phénomènes différents, euh, mais garçons-filles euh, oui au prime abord mais après quand on rentre dans le dialogue, euh, j'oublie vite que c'est un garçon, j'oublie vite que c'est une fille, en fonction des sujets de conversation. Hein, ya certains moment où il n'y a pas lieu d'oublier, mais à d'autres moments, on est sur des des sentiments, sur du, du psychologique, et à ce moment là euh, j'ai envie de dire il n'y a plus de garçons ou de fille, il y a une sensibilité plus ou moins affirmée.

•r 46 : *Tu es vraiment sur la personnalité*

•R 46 : A oui tout à fait

•r 47 : *Sur ce que le jeune donne*

•R 47 : Oui et je pense que c'est le seul moyen, euh d'amener quelque chose qui corresponde à l'individu.

•r 48 : *Ce serait vraiment de l'individuel*

•R 48 : un collègue, une collègue ne vient pas me voir en me disant, je, voilà j'suis homo, et j'suis prof de. En même temps, son homosexualité, c'est forcément, a forcément une incidence sur sa vision de, de de ses rapports aux autre, sur sa euh sur ces pratiques,... parce que ces références sont les siennes. Donc si je me limite à son sexe physiologique,...

je me bloque l'accès à l'individu. Donc si on s'arrête à l'enveloppe, au corps, euh, je pense qu'on s'ampute une part des possibilités liées à, à cet accompagnement, à cette formation, à cet, à nos enseignements.

•r 49 : *Et toujours donc sur euh, le genre mais plus particulièrement sur les représentations que les jeunes ils en ont. Est ce que eux tu ne penses pas que à cet âge, à l'âge qu'ils ont ils ne se butent pas encore justement à euh, cette apparence juste.*

•R 49 : Si, euh moi je suis aujourd'hui à 41 ans capable de dire ça, maintenant à leur age je suis pas sur que j'aurai pu penser ce genre de choses.

•r 50 : *Voilà, donc est ce que tu penses justement, donc que toi ou même les autres formateurs, donc prenez en compte justement ça, le fait qu'ils n'ont pas encore intégrer tout ça et donc justement vous agissez sur vos pratiques ?*

•R 50 : ...euh, si j'ai bien saisi, j'ai envie de réagir en disant que euh, même si eux, nous abordent comme un homme, un homme c'est un mec, une femme, c'est une c'est une femme, hein avec l'image féminine, euh, si si si ça c'est leur façon d'aborder euh, ... ça va aller plus loin encore, c'est-à-dire que les femmes sont comme maman et les hommes sont comme papa. Donc euh, si on a un homme au foyer qui est effacé, euh, est ce et qui est très permissif quand il revient, parce que il fait un métier qui l'éloigne, donc quand il revient pour compenser euh bah, il dit rien éventuellement ce sont des cas qui existent, très régulièrement euh, euh donc on compense, on est très permissif, bah là effectivement qui est ce qui va affirmer l'autorité en général bah c'est la mère, parce que la mère elle elle doit gérer le quotidien, et dans ce quotidien, bah si elle ne veut pas se faire bouffer la vie, euh, et si elle veut, euh si elle est un tantinet euh, consciente de ce à quoi elle doit amener ces enfants, euh, pour qu'ils soient intégrés dans la société, il y a des règles qu'il ne va pas falloir laisser transgresser, donc l'autorité c'est elle qui va l'a l'affirmer. Donc comment vont réagir ces jeunes je ne sais pas. Euh, je n'aime pas en début d'année prendre un élève par son livret scolaire, son dossier scolaire et son parcours. Si il y a un problème de santé important du style attention crise d'épilepsie, euh, de temps en temps il faut coucher, faut bon des gestes à accomplir et appeler tout de suite à tel numéro ou un malaise, et puis bah ya la piqûre d'insuline à faire bon ça je veux bien, le savoir. Maintenant euh, euh, papa ivrogne, maman prostituée euh, pour une caricature très dure mais bon euh, c'est l'excès quoi euh, euh, j'ai même pas envie de le savoir. Je veux pas, pas le premier jour.

•r 51 : *Oui, tu préfères te faire ton idée.*

•R 51 : Voilà, je veux découvrir le jeune dans sa personnalité, alors il est sensible il est pas sensible, il est dur il est pas dur, euh, il est euh plutôt efféminé, euh plutôt euh, macho euh et j'fais que découvrir et s'il a envie de se livrer il va se livrer et pis si au bout d'un moment c'est un individu silencieux euh, tout le temps et on sait pas ce quiiii ce qu'il y a euh, isolé, à l'écart du groupe euh, bah là aller chercher des infos mais le la première chose que je vais faire pour aller chercher des infos c'est ce que je fais depuis 6 ans , c'est je demande à l'élève, de rester à la fin du cours, le jour où j'ai quelques minutes, et je lui dis voilà je suis ennuyé parce que euh je, je ne conçois pas qu'on puisse rester à ne rien dire, à ne pas agir à être un individu, à côté du groupe. Donc euh, euh, j'aurai besoin de te connaître et, et j'incite à le faire. Maintenant euh, avec la pratique, euh, depuis euh, je suis passé à la présentation individuelle de chacun devant le groupe lors de la première séance. Et, je ne me souviens pas que il y en ai un qui ait refusé complètement de sortir ne serait-ce qu'un mot. Alors, euh, on va mesurer une timidité, on va voir sa manière de communiquer, moi avec le cours de communication bah je fais attention à au para-langage, euh c'est primordial, ce que j'enseigne, il y a longtemps que je l'ai enseigné mais la PNL la programmation neuro-linguistique, euh c'est quelque chose que je vais observer, et euh, et avec tout ça je vais me faire une opinion. Je peux me gourer hein.

•r 52 : *Oui non, il n'y a pas de réponse fausse*

•R 52 : je ne suis pas une science exacte, je suis pas un sur-homme, euh, je, mais, c'est euh, je vais me faire une opinion comme ça, au travers d'un réel échange entre 2 individus, même si moi mon côté individuel, ma personnalité, et je vais la même en retrait, la seule que je veux montrer c'est euh, l'ouverture, l'aptitude à tout entendre.

•r 53 : *Hum*

•R 53 : Et, euh, montrer que l'individu qui est face à moi peut se sentir en confiance. Je, j'ai des messages à passer, sur l'inégalité de certaines pratiques, sur euh, euh, la dangerosité de certaines choses, ce sont les messages de tout éducateurs. Mais euh, je ne suis pas là pour les juger et je leur rappelle systématiquement. Ce qui me permet, de les avoir en face de moi, euh, à même d'eux de livrer, donc euh, quelque part j'ai envie de dire il me voit comme un homme. Certainement, parce que l'enveloppe est là. Mais euh, je peux témoigner d'une sensibilité qu'aurait éventuellement une mère. Mais c'est mon vécu qui me permet de faire ça aussi. C'est c'est ce que je suis, c'est mon individualité à moi qui n'est qu'un outil dans une enveloppe homme, masculine et euh, et je pense qu'ils peuvent sentir



ça.

•r 54 : *D'accord, donc 'fin si je comprends bien. Est ce que si ton cours était fait ou si toi tu étais du sexe opposé est ce que tu penses que ça se passerait de la même manière dans ton cours ?*

•R 54 : Euh, si t'en est que j'ai la même personnalité en vivant ou sein, dans un corps de femme.

•r 55 : *Voilà.*

•R 55 : Mais ça m'arrange que tu me pose cette question parce que ya longtemps que je pense que je suis une lesbienne. (rires)

•r 56 : *D'accord, donc tu penses que ça se passerait de la même façon en fait.*

•R 56 : ...(3sec). Il faudrait que euh, selon moi je développe (*tester*). Pardon?

•r 57 : *Il faudrait tester ?*

•R 57 : Il faudrait tester, oh bah écoute si tu as un moyen, je suis prêt à tenter l'expérience. Pourquoi pas.(rires)... mais je te préviens je vais être lesbienne.

•r 58 : *D'accord (rires)*

•R 58 : Oui, il faudrait, bah oui on a pas cette possibilité c'est sur que, euh l'idéale c'est vrai mais même ne serait-ce que pour cette étude euh,

•r 59 : *de voir si vraiment ça les influence*

•R 59 : ce serait bien de, de changer le corps de l'individu qui est là comme formateur, pour voir si ces résultats sont les même. Si les comportements des individus face à lui sont les même. Euh, mais en même temps c'est dangereux ton truc

•r 60 : *oui mais on verrait vraiment la représentation qu'ils auraient de la personne en face.*

•R 60 : Oui mais en même temps ça veut dire une chose. Ça veut dire que demain on décide de faire des enseignements à distance en remettant un système de reconnaissance vocale avec une création d'un personnage qui apparaît à l'écran. Parce que quand on regarde la qualité des images, les images qu'on est capable de créer en images de synthèse, euh, on fait des cours à distance. On met une voix d'homme.

•r 61 : *Un corps de femme ?*

•R 61 : Non on met une voix d'homme sur une image d'homme

•r 62 : *Oui*

•R 62 : Et derrière, c'est le logiciel qui crée l'image et qui crée le son, mais derrière c'est euh une femme qui nourrit, le, le cours. Là on pourrait voir. Mais quelque part ça veut dire, si on veut un homme quelque part face à un public particulier, euh on met des cours à distance et on change l'apparence et la tessiture de la voix, euh, pour euh, pour donner l'illusion que c'est une personne de l'autre sexe.

•r 63 : *Hum*

•R 63 : Et on voit ce que ça donne. Euh, c'est dangereux ton truc, parce que ça veut dire. Bon on supprime les individus, enfin les, les enveloppes charnelles, on supprime le contact physique entre les personnes, et on donne les cours à distance et on adapte en fonction du public, un homme ou une femme, simplement, on sait que la performance que cet individu là. Il se trouve que c'est un homme et on a besoin d'une femme. C'est pas grave, on change l'image et on change la voix. Aujourd'hui, on a mon avis on sait faire, 'fin on ne l'a peut être pas décidé mais technologiquement je suis persuadé qu'on sait faire. Euh,

•r 64 : *mais justement, est ce que les, 'fin si on pouvait le faire en réalité est ce que les jeunes donc euh, même personnalités, que toi mais en femme, est ce que tu penses que le fait de voir une femme ils n'auraient pas un autre comportement dans la classe ?*

•R 64 : Je peux pas enlever l'idée que euh, aujourd'hui je fais 1m80, et forcément ça en impose à certains. Donc euh, il y a des des données, justement physiques, qui font que euh, on , on , on va pas générer les mêmes euh, les mêmes perceptions, euh, les mêmes braquages ou les mêmes euh, laisser aller qu'il peut y avoir. J'ai envie de dire une chose. Euh, un professeur, un peu rond, voir beaucoup, va se faire chahuter plus qu'un individu qui a une physiologie un peu sèche ou alors euh, entre guillemets passe partout. On pro on on est prédisposé à prêter une bonhomie à une personne ronde, et et, et un côté un peu cassant ou dur à une personne qui est sèche. Et ça nous le savons en tant qu'adulte, c'est une représentativité qu'on se fait. Qui peut être totalement fausse, mais euh, c'est un prime abord, c'est un, un apriori qu'on a euh.

•r 65 : *Oui donc c'est comme le genre, c'est une autre représentation, et dans ce cas là, est ce que tu penses aussi que dans ce cas là par exemple.*

•R 65 : Mais oui

•r 66 : *Que les accompagnateurs euh, ajustent leurs pratiques en fonction de ça ?*

•R 66 : Euh, alors, euh, le l'ton orientation sexuelle fait que tu vas avoir, alors l'orientation sexuelle d'un individu, je ne vais pas parler de, je vais pas dire tu la où on parle de on. Euh, l'orientation sexuelle d'un individu va le rendre plus ou moins prédisposé à euh, à une une personne face à lui hein, euh, voilà. Donc euh, .... c'est là que fonctionne le charme du formateur, euh, « qu'est ce qu'il est mignon, ah euh quand il écrit au tableau j'adore regarder ces fesses » bon, hein, et de l'autre côté « ah qu'est ce qu'elle est mignonne quand elle se met en jupe ». et résultat cette prof ne va pas se faire chahuter parce que l'élève il est bah, scotché, il est quasi amoureux de sa prof, donc euh, bah il s'intéresse au cours, la matière passe, quelque part, de quoi avons nous besoin ? Commençons par les séduire.... on les séduit, et une fois qu'on les a séduits euh, bah ya un équilibre qui va se créer, basé sur des rapports avec les différents individus, et puis bah ça va passer. Parce qu'ils sont séduits donc de toute façon ils apprécient la personne qu'ils ont devant eux. Donc il vont avoir quelques réticence avant de l'envoyer promener et ils vont avoir des réticences avant de, de l'faire suer, c'est pas pour autant qu'ils travailleront plus.

•r 67 : *Oui*

•R 67 : Mais déjà ils vont moins chahuter, alors, si on, si on chahute pas le prof, le prof va, va être dans de l'indisposition et puis c'est une spirale. Si le prof, si les élèves se sentent bien avec le prof parce qu'ils trouvent sa part. Bah le prof il va se sentir plus à l'aise, et plus il est à l'aise, plus les élèves se sentent à l'aide, et puis et ben voilà, ça fonctionne bien, ça facilite les échanges, euh, si le prof est pas bien parce que il voit que les élèves ont un regard particulier alors je passe le fait que le prof se sente pas bien dans sa peau à la base et dieu sait s'il y en a dans l'éducation nationale. Euh, des gens qui psychologiquement ont quelques soucis, bah dès qu'il y a une brèche on le sait très bien. Le public qu'à envie de euh, 'fin qui n'est pas séduit par l'individu formateur qu'est devant ex, euh bah dès qu'ils vont voir une ptite brèche bah allez hop on met le doigt dedans et on écarte hein. Vas-y et puis je remue là où ça fait mal.

•r 68 : *Et si je prends l'exemple de ce qui s'est passé hier en cours quand un élève a dit « oui mais, avec Mr D. ça ne se passe pas pareil qu'avec Mlle P. en cours » tu passes ça par rapport à quoi, le fait que donc que, ya le cours qui n'est pas du tout le même non plus, ya ton cours où ils s'expriment, le cours de maths où c'est vraiment des maths on*

*travail même s'ils ont une prise individuelle. Ou est ce que justement ils sentent un peu plus que c'est une femme, il y aura moins d'autorité euh,...enfin, est ce qu'on ne peut pas mettre ça face au genre ou pas ?*

•R 68 : Fff, j'ai des points de vue qui me gênent, c'est à dire que euh, dire tout ce que j'ai enfin. Bon Je vais rester cohérent par rapport à ce que je disais depuis le début. Euh, euh, Mlle P., elle a un, puisque tu viens d'insister je me permets de réagir, elle a un physique relativement rond qui va inciter à, à une certaine, à lui prêter une certaine bonhomie et il se trouve en plus qu'elle l'a. Elle est agréable, elle est la première à avoir envie de, euh de du d'une certaine décontraction j'ai l'impression, euh, le le souci euh, j'dirais elle cumule entre guillemets, c'est une femme, elle est jeune, elle est un peu euh elle est gironde euh donc pour les pour les jeunes et pour un public masculin certainement que il y a un un cumul de de caractéristiques qui vont les inciter à la, à jouer un peu, à essayer, à tenter du moins.

•r 69 : *Hum*

•R 69 : Et ce qui vient se greffer en plus la dessus, parce que là je parlais individu, euh ce qui vient se greffer en plus la dessus c'est la matière. Ils en ont rien à faire des maths. C'est de la théorie ils en veulent pas. Euh, ça fait des années qu'ils disent de toute façon je suis nul en math c'est même pas la peine. Euh, le problème des maths c'est que on sait qu'il faut savoir compter mais au delà de compter et puis de rendre la monnaie sur le pain euh, bah qu'est ce que j'en ai à faire des maths ? Surtout là en plus, la difficulté supplémentaire pour elle, j'suis pas à sa place, peut être que euh effectivement j'aurais une approche différente, mais justement parce que je suis pas prof de maths et justement parce que euh, je sais pas quel est le référentiel qu'elle a par rapport à eux ou les exigences qu'elle peut avoir. Euh, son objectif à elle je ne le connais pas. Mais euh, la seule arme que j'ai trouvé moi c'est de les ramener à leurs réalité, c'est partir d'eux mais les y ramener aussi, c'est-à-dire les prendre là où ils sont et les, leurs faire faire un tour par ce que j'ai comme message à leur passer, mais les ramener eux mais transposés ailleurs. « tu veux aller où là ? Ok mais tu sais que là bas c'est comme si c'est comme ça », et ..., et, mais ça c'est moi, c'est ma psychologie, c'est ma façon d'avancer. Euh je pense que je les ai séduits c'est vrai sur mes 2 séances de cours parce que j'en ai besoin et, et je fonctionne comme ça; à la limite oui, j'ai joué mon commercial, sur mes 2 premières heures de cours. Pour pouvoir ensuite m'assurer une certaine tranquillité. Mais je peux le permettre, je peux me le permettre aussi parce que euh, ... parce que je fais 1m80.

•Donc je pense que euh, au final oui, il doit y avoir une représentativité de l'homme chez eux, et une de la femme qui fait qu'il se permettent certainement des choses, plus avec certains qu'avec d'autres. Mais c'est à nous d'essayer, euh, tout en partant de ce qu'ils sont euh, d'essayer de leur faire changer ça. Mais ça fait parti de toute une mission qu'on devrait avoir en tant que formateur ou accompagnateur, de leur montrer que un individu c'est pas une enveloppe charnelle, c'est pas un homme ou une femme euh, c'est pas tout sensible ou tout force. Euh, c'est c'est un équilibre plein de déséquilibre. Comme eux.

•r 70 : *D'accord, bon et bien je crois que tu as répondu à ma question, maintenant je peux te donner ma question de mémoire, « quelles prise en compte des re présentations de genre des adolescents dans les pratiques des accompagnateurs ». .... si tu as une réaction sur la question.*

•R 70 : Non mais c'est bien parce que je pense que euh, c'est assez difficile de répondre catégoriquement à cette question, c'est ça qui en fait l'intérêt oui.

•r 71 : *Puisqu'au final on se rend pas forcément compte dans la pratique que l'on prend en compte dans la pratique ou pas ces représentations que les jeunes ont. Donc le but est de voir si les accompagnateurs s'en rendent compte, si ils ajustent leurs pratiques et comment si oui.*

R 71 : Alors je ne sais pas ce que tu fais des enregistrements, euh, ce que tu vas en tirer euh bon, parce que ce sont des exemples, il faudrait que tu t'entretienne avec 1000 personnes à mon avis minimum pour pouvoir avoir quelque chose de ... enfin essayer de parler de quelque chose de représentatif, euh, pouvoir tirer une conclusion des représentativités des formateurs, ce ne sont que des exemples.

## ENTRETIEN SOPHIE DU 17 FÉVRIER

•s 1 : *En tant que formatrice pour jeunes en difficulté, tu penses que ton rôle consiste à les accompagner dans leur projet professionnels ou s'il s'agit juste pour toi, juste d'enseignement ?*

•S 1 : Non c'est les accompagner dans leurs projets professionnels et dans leur citoyenneté, euh, 'fin ça ne se limite pas au projet professionnel.

•s 2 : *D'accord et quelle différence tu ferais entre accompagner et enseigner ?*

•S 2 : Enseigner t'es là pour euh, j'dirais restituer un contenu, hein, tu donnes un contenu, et euh, accompagner c'est prendre euh, prendre euh tout en compte, c'est-à-dire c'est la c'est la globalité. T'es pas là juste 'fin moi j'chui prof de maths euh, enseigner ça va de leur apprendre que  $2+2$  ça fait 4, et euh, les accompagner c'est savoir et bah  $2+2$  égal 4, ça va leur servir à quoi ? Qu'est ce que ça peut leurs apporter ? Justement dans leurs projets professionnels, dans la vie de tous les jours, 'fin c'est, c'est intégrer ce, ce contenu de formation dans une globalité.

•s 3 : *D'accord, est ce que tu pourrais me dire une situation dans, à laquelle tu as été confrontée, et euh, ou tu as rencontré un problème qui était lié au fait que tu sois formatrice donc femme et pas formateur homme ?*

•S 3 : ... alors c'est une question difficile parce que moi, j'me alors j'me rends compte que je n'ai pas l'impression que ça fasse une différence, euh, tout simplement parce que bon ça c'est plus euh, au CFA un euh, mais j'ai des collègues hommes avec qui ça se passe très bien, et d'autre avec qui ça se passe difficilement. Dans la relation avec les élèves.

•s 4 : *Oui*

•S 4 : et des femmes faut qui ont des bons contacts et ça se passe très bien aussi dans leurs cours et d'autres ça ne se passe pas bien. Donc moi j'ai pas même si quand j'ai commencé à enseigner ça pouvait être l'idée que j'avais qu'il y avait une différence entre un formateur homme et un formateur femme, que ya peut être une, des choses euh, dans la relation à l'élève qui se faisait comme ça. Bah moi je me suis aperçu que pour moi, 'fin ça ne se joue pas que là. Je suis pas euh, sur que tout soit lié au sexe de la personne qui est en face.

•s 5 : *D'accord et est ce que tu pourrais me dire justement où, comment tu t'en es rendu compte? Au fil des années,...*

•S 5 : bah moi je pense que ça c'est fait au fil du temps, moi 'fin j'peux parler de ma 1ère expérience, euh, fin le premier cours où j'ai commencé avec une classe, euh, alors c'est pas des jeunes en difficulté mais bon moi de... de... pas des jeunes en difficultés en tant que tel mais bon qui sont quand même euh, qui sont dans un public, qui sont quand même sortis du système scolaire classique et euh, qui sont arrivés là pas parce qu'ils ont choisi un métier mais parce que ils ont eu besoin de s'orienter et qu'un jour on leurs a proposés le CFA et ce métier là. Fin c'est pas un choix dès que tu vois dès qui sont, dès qu'ils étaient tous petits. Euh, et euh, donc c'est des jeunes comme ça et moi mon premier cours c'est mal passé parce que bah, ils ont été odieux, les téléphones ont sonné, fin ils ont fait tout et n'importe quoi euh, donc là moi je suis sorti de la salle en disant bah voilà ils ont dit une prof femme euh, une toute jeune parce qu'en plus on leur avait bien précisé que c'était mon premier cours, fin voilà des conditions. Et puis bah au fil et euh, fin au fil et à mesure que le temps passe, j'me rends compte que même des profs homme qui ont euh, pas 40 ans parce qu'ils seraient en retraite mais qui ont une expérience de 30 ans euh, qui sont baraqué euh genre toi t'aurais peur de t'y confronter et qu'ont des problèmes d'autorité aussi. Et que bah ya pas euh...

•s 6 : *D'accord*

•S 6 : pour moi fin ça joue pas là, j'pense que c'est, moi j'm'en suis rendue compte et euh, je pense que la relation elle est ailleurs, alors bien sur que pour certains ça va jouer, mais je pense que ça peut jouer peut être dans les 1ers temps, quand la relation se crée mais bon moi c'est des groupes que j'accompagne sur 1 ou 2 ans, c'est ya un, j'pense que très vite la barrière elle tombe. Puis moi je travaille beaucoup avec des groupes de garçons euh qui , me parle de chose fin voilà, ils sont habitués à travailler sur les chantiers, ou c'est normalement un milieu masculin donc on des conversions euh, particulières euh, ils le font devant moi euh, et là moi j'ai l'impression qui font pas, pour moi ils font pas attention que je suis une femme, et donc eux ils devraient modérer leurs propos et que bah les conversations j'dirais en dessous de la ceinture qu'ils pourraient avoir avec leurs collègues de chantier moi j'aurai pensé qu'ils ne les auraient pas devant moi, ça ne les gêne pas du tout.

•s 7 : *Oui*

•S 7 : Fin pour moi ils ne font pas de différences, fin peut être dans les premiers temps mais qu'après c'est la relation que tu construis avec eux qui fait, que tu construis avec eux et qu'ils construisent aussi hein, qui fait que tu euh, ...

•s 8 : *D'accord donc, tu ne penses pas donc qu'il existe euh, de différences entre hommes et femmes dans ce secteur d'activités ou est ce qu'ils y en a quand même.*

•S 8 : J pense que ça doit dépendre aussi du public, j pense peut être pour les plus jeunes, pour un public plus jeune j pense que ça a un fin.

•s 9 : *Par exemple l'âge du public CIPPA tu.*

•S 9 : Bah je crois qu'ils sont à la limite.

•s 10 : *A la limite*

•S 10 : J pense que pour un public de collégien, j p. En même temps c'est ma représentation, j'ai jamais enseigné au collège donc je ne peux pas savoir, j pense que si ça peut encore jouer parce qu'ils sont peut être encore dans le euh, papa maman, enfin la relation papa maman donc peut être, que ce peut jouer. J pense que plus ils grandissent, euh, plus euh, de toute façon 'fin moi j pense qu'on est euh, vis à vis de public qu'on tendance comme s'ils ont des problèmes avec l'autorité c'est que eux ils, fin quelque part ils ne font pas, ils ne mettent pas les barrières, ya un adulte en face de moi et c'est un adulte donc je dois le respecter, euh, j dois me comporter vis à vis de lui, il y a des choses que je ne lui dis pas, c'est pas mon copain. Euh ça euh, moi les jeunes que j'ai en face de moi ils ont ce problème là de l'adulte. Alors après que ce soit un adulte féminin ou masculin, j'ai pas l'impression que ça euh, ya sûrement des différences mais c'est pas tout blanc ou tout noir. 'fin j pense pas qu'ils se comportent différemment de façon vraiment importante donc euh s'ils ont un homme ou une femme en face d'eux.

•s 11 : *D'accord, et sinon est ce qu'il y aurait donc par rapport à ce que ce soit un homme ou une femme donc le formateur des différences entre eux. Donc euh, dans la pratique. Homme ou femme.*

•S 11 : C'est-à-dire enfin si je reformule ta question, est ce qu'un homme enseigne différemment d'une femme ?

•s 12 : *Oui voilà, ou est ce que les jeunes vont plus aller vers une femme que vers un homme, autrement que pour le formateur, même pour l'accompagnateur.....On parle aussi dans l'accompagnement.*



•S 12 : Je sais pas, franchement j'pense, j'pense que c'est au fin que ça se situe à un autre euh, à un autre niveau parce que euh, moi fin j'pense, j'pense aux jeunes, aux jeunes que j'ai et euh, c'est vrai qu'ils sont euh tendance des fois à être plus euh, à être plus euh, j'pense que ça dépend de la personne qu'est en face d'eux, comment elle les écoute et, comment elle les prend en compte en tant qu'individu. Après que ce soit un homme ou une femme, bon c'est vrai que si ils sont plus de temps avec des hommes ils vont forcément plus se confier mais bon. Moi je vois où enfin au CFA c'est plus le, ils vont plus se confier au formateur avec lequel ils passent le plus de temps. Alors après, euh bon, c'est vrai que quand c'est des secteurs où c'est plus des hommes bah ils vont plus aller se confier à des hommes mais euh, moi je sais que l'année dernière où j'intervenais sur ces sections là en ayant un rôle de coordinatrice, c'est-à-dire euh, de prof, un peu de prof référent mais euh, avec d'autres responsabilité euh, il y avait pleins de choses qu'ils venaient me confier à moi.

•s 13 : *Oui*

•S 13 : Que cette année où je ne le suis plus; je ne suis plus que leur euh, formatrice dans une matière bien précise, ils vont moins m'en parler. Donc après c'est aussi le rôle qu'on a et euh, qui font que ils vont venir nous parler de leur problèmes, mais aussi de madame j'devrais faire ça, comment ça se passe fin, c'est pas euh... Franchement moi j'me suis jamais trop poser fin si au début j'me suis vraiment jamais trop posée la question de savoir euh, oui ils font une différence homme femme c'est ce que je pensais et, moi j'me suis aperçue fin bon j'te dis c'est au CFA, que euh, j'ai j'ai l'impression que ça passe pas, c'est pas du tout ça quoi.

•s 14 : *Donc là tu me parles du CFA et au CIPPA ? Pareil*

•S 14 : Bah oui au CIPPA pareil, parce que euh, en même temps bon c'est vrai que bah entre guillemets le problème du CIPPA c'est que le seul homme qui intervient, il intervient dans une matière qu'est fin qu'est une matière sans euh, comment dire pas euh pas théorique, pas scolaire, même s'il fait des choses qui sont proches de l'éducation civique, mais c'est vrai qu'il est dans la communication, qu'il est beaucoup dans les faire-parler, c'est pas un cours de maths, un cours de français, un cours d'anglais.

•s 15 : *Ouais c'est pas pareil*

•S 15 : D'accord, alors c'est vrai que j'pense qu'on aurait pu comparer si on avait eu un intervenant, euh, un intervenant,...

•s 16 : *dans une matière...*

•S 16 : de français qui soit un homme euh, intervenant en anglais euh, bon c'est vrai que le, le cas s'est jamais, s'est jamais présenté. Mais euh, j'sais pas des retours quand même qu'on a, puisqu'on, ya quelques réunions de bilan qu'on a fait. Euh, on était quand même tous assez d'accord sur ce qu'on ressentait vis à vis d'eux, donc le ressenti qu'on en avait et ce qu'ils nous renvoyaient. Donc j'ai j'ai jamais senti euh, à part la, euh, c'est vrai que c'est plus facile j'pense de leurs, parce qu'on leur parle de la citoyenneté, du développement durable euh, de sujets autre que réellement scolaire, de les intéresser. Donc c'est vrai qu'il y a peut être un contact plus facile euh, avec R. mais. En, même temps euh.

•s 17 : *Oui donc par exemple si tu prends cet exemple là, la semaine dernière euh, donc euh pendant le cours, le magnifique cours de maths auquel on a assisté, euh, il y a un élève, je sais pas si t'as fait attention, il a dit oui mais dans le cours de Mr D. ça ne se passe pas pareil. Donc tu passe ça par rapport à la matière plus que par rapport à homme femme.*

•S 17 : ... bah, de toute façon pour comparer faudrait limite qu'on échange de rôle, c'est-à-dire que moi je fasse la communication et que R. face un cours de maths. Alors peut être qu'après mais, euh, il y a sûrement des différences parce que je pense que euh, P. ne n'a, ne les prends pas comme moi je vais les prendre, c'est-à-dire on est pas dans le même type de relation, d'accord, mais je mettrais ça pas par, je ne limiterais pas ça au fait que P. soit un homme, j'dirais que c'est plus dans son caractère, sa façon d'être, la les choses comment il parle, comment il s'exprime euh, euh a quoi il va s'intéresser vis à vis des jeunes euh, tu vois c'est plus, j'dirais plus ça. Je suis pas sur qu'une femme, entre guillemets une femme qui lui ressemblerait, n'aurait pas la même relation avec les jeunes et ne leurs ferait pas passer le même message.

•s 18 : *D'accord, donc c'est vraiment la façon de faire qui différerait, c'est la pratique en fait.*

•S18 : bah euh, ça diffère. Je pense que la relation homme-femme comment est ce qu'y réagissent vis à vis d'un homme et une femme peut être que ça joue dans un premier temps mais je pense qu'après euh, euh, après y passent, entre guillemets 'fin pas une barrière mais y passent ça. J'pense pas qu'un élève restera bloqué ça existe peut être mais c'est quand même un moment d'exception qui va rester bloquer parce que c'est qu'un, un homme, c'est une femme. Fin tu vois, je, je je, ça passe pas avec ce formateur là parce que c'est une

femme. Ça existe mais c'est quand même pas euh, ou j'avais pas comprendre parce que... moi c'est pareil fin bon euh, moi j'fais les maths, ya des cours euh, bah ya des sujets yen a certains qui vont me dire euh madame il est génial votre cours, euh, c'est la première fois je j'exagère mais en 10 ans que j'comprends; ce sujet là. J'peux faire le même cours avec un autre groupe, ils vont me dire mais c'est du chinois madame ce que vous nous racontez pis on s'en fou.

•s 19 : ***Oui***

•S 19 : Ya tellement qui interagissent que euh, fin voilà fin c'est pas non plus euh, alors bon c'est vrai qu'il y a certains, bon ya certains les relations ça passent mieux parce qu'ils nous prennent pour leurs mères, donc euh, ya ce côté là qui peut intervenir mais c'est ça joue euh, ça c'est ça c'est pas la part principale de la relation qu'on peut établir avec quelqu'un dans l'enseignement quoi.

•s 20 : ***D'accord***

•S 20 : la relation qui peut s'établir entre un formateur et entre guillemets un formé dans le sens où euh, apprenant plutôt le terme d'apprenant.

•s 21 : ***Et justement, d'après toi les jeunes, quelles représentations du genre ils ont, est ce que tu arrives à te faire une idée de eux à l'âge qu'ils ont, donc soit ton public fin ton public CFA mais aussi ton public CIPPA. Quelles sont les représentations à ton avis, bon on ne les connaît pas forcément parce qu'on les a pas interrogés dessus mais quelles peuvent être leurs représentations justement?***

•S 21 : .....j'sais pas, fin c'est, alors j'pense qu'en plus ils font alors, j'pense qu'ils font des représentations différentes selon les âges, alors je j'm'explique hein, c'est-à-dire que euh, bon une fille du même âge qu'eux ou un peu plus vieille, alors si tu prends un garçon c'est c'est la copine c'est un peu l'objet sexuel, fin j'exagère mais c'est pas, pas trop loin voilà c'est la fille avec qui tu vas sortir, eux, la fille qu'est mignonne la fille euh, qu'est, le garçon ça peut être le copain mais ça peut être aussi le rival aussi fin ya voilà. Après euh, .... bon peut être que, dans la, les représentations qu'ils ont plus tard sur euh, je sais pas, si font, fin, j'me représente pas là, bon moi je sais qu'ils en font plus une représentation par rapport à l'âge, fin si nous, moi, moi j'suis plus vieille qu'eux, j'écoute pas la même musique qu'eux, «ah oui vous regardez, fin vous regardez Koh Lanta madame ?» «oui, je regarde Koh Lanta» «ah bon vous n'écoutez pas que Nostalgie ? » « non j'écoute pas nostalgie.» voilà, alors après c'est euh, bon à l'âge que j'ai j'suis mère de famille, euh, j'ai

un mari, voilà mais ils font pas plus. Alors après la représentation qu'ils ont des hommes c'est euh, fin c'est vrai que c'est des choses en plus je trouve que c'est quelque chose, autant les représentent' fin, euh, on peut savoir c'qu'ils pensent des filles, peut être des garçons de leur âge et encore c'est, mais de nous, fin on a l'impression de toute façon on est là mais euh, ta pas l'impression qu'ils s'y intéressent donc j'suis pas sure.

•s 22 : *Et la question tu ne te la poses pas non plus, 'fin.*

•S 22 : Non parce que moi je alors, euh, plus ça va, moi j'port, je re, fin j'ai, je veux pas être dans l'affectif avec eux, donc pour ne pas être dans l'affectif il faut que je reste dans mon rôle de formatrice et je ne peux pas être dans «est ce qu'ils vont m'apprécier ou pas?». Je pense fin c'est mon choix.

•s 23 : *Oui il y a quand même une barrière, euh.*

•S 23 : C'est, c'est le, j'dirais le point fort négatif qu'on beaucoup mes collègues de vouloir, il faut quelque part le besoin de reconnaissance et le besoin de le besoin de reconnaissance affective hein, pas professionnel vraiment affective, donc euh, et qui misent tout dans la relation hein, un peu le copinage 'et euh, et on est euh, il faut que les élèves nous aiment, fin ils bon on est pas là pour ça, enfin moi je ne suis pas là pour ça. Donc euh, qui m'aiment ou qui m'aiment pas c'est pas trop le souci, c'est que j'arrive à leur faire passer quelque chose, donc soit un contenu soit j'arrive à les accompagner et que bah, le fait que je sois là va les aider à euh, j'participe hein c'est pas moi toute seul mais j'participe, j'peux participer même un tout petit peu à ce qu'ils trouvent leur voie, ou si euh, s'ils peuvent avoir leurs examens. Fin c'est une participation.

•s 24 : *Et donc justement, là on parlait des représentations en générale, quelles représentations est ce que tu penses qu'ils ont de toi en tant que formatrice ?*

•S 24 :... oh euh, j'pense euh, bon alors yaya, la première représentation qui est liée j'dirais à la fonction de prof de math, donc euh intello, euh bah, personne qui a fait beaucoup d'études, qu'étais une craque euh, euh, alll, en classe, 'fin vraiment toute cette représentation euh, et genre j'pense quelque part « de toute façon elle est beaucoup plus intelligente que nous ». donc euh, j'dirais un peu souvent un complexe parce que les maths pour eux c'est tellement compliqué que, voilà quelqu'un qui aime les maths alors, les enseigner, mais euh fin c'est pas un martien débarqué de Mars mais pas loin quoi. Donc ça c'est la première. Après je dirais d'un point de vue euh, euh, plus personnel c'est euh, quelq, fin moi c'est-à-dire quelqu'un d'assez euh, alors pas autoritaire mais euh qui euh bah qui,

qu'est là pour les faire travailler et euh voilà, mes cours on travaille on n'est pas là pour discuter de la pluie et du beau temps, euhhhh, et euh, c'est ça, c'est vraiment travailler euh, un peu rigoureuse j'pense, une certaine rigueur, euh, un peu chiant quoi, fin pour reprendre leurs mots voilà quelqu'un qu'est pas forcément fun, voilà c'est pas quelqu'un euh mais parce que voilà, j'ai pas à être comme ça euh. En tout cas j'pense, mais bon, j'ai pas non plus euh. Bon voilà

•s 25 : *Donc pour toi euh, qu'est ce qu'ils attendent de justement de toi ? Et est ce que ce qu'ils attendent de toi en tant que formatrice ou accompagnatrice même les deux, qu'est ce qu'ils attendent et est ce que le jeune garçon et la jeune fille vont attendre la même chose ?*

•S 25 : .... c'est difficile comme question (rires). Euh, moi je sais qu'ils attendent, alors euh, parce qu'ils sont tous très paradoxale, donc moi je sais que tous les groupes euh, mais même au CIPPA, hein avec qui je me suis pris la tête euh, c'est euh, quand on les a en cours tout au long de l'année c'est « ouais » fin un peu c'est ce qui pense « elle nous fait chier parce qu'avec elle faut travailler », et puis à la fin c'est « merci, merci de nous avoir fait travailler, et même si on vous a pris la tête, même si on n'a pas été sympa avec vous, bah au moins on a appris des choses » parce que le prof landa avec qui ouais c'est cool parce que dans ces cours on a bien rigolé, on a discuté, bah au final euh, il va pas nous en rester grand chose. Donc j'pense que c'est souvent ça ce qui ressort parce que c'est voilà, en même temps ils vont dire qu'ils aiment pas ils aiment bien les cours où on s'amuse mais à la fin ils ont quand même, euh se dire bah ouais mais bon si on s'amuse on apprend pas. Donc j'pense que ya ce, ya ce paradoxe là, donc c'est vrai après les représentations fin, tu peux me ressituer la question là parce que je me suis un peu perdue.

•s 26 : *Qu'est ce qu'ils attendent de toi et est ce que selon que le jeune soit fille ou garçon.*

•S 26 : Donc moi c'qu'ils attendent voilà fin, j'pense qu'ils attendent même si ils vont dire le contraire, j'pense qu'ils attendent tous un carde et que euh, voilà ya, ya un contenu qui passe et euh, de façon plus ou moins agréable, fin parce que c'est pareil, c'est vrai qui préfèrent que, qu'on rigole, et moi je sais que les groupes avec lesquels ça se passe bien parce qu'ils arrivent à ce, à s'auto discipliné, euh, bah non mais cours sont pas du tout chiant parce qu'on rigole, on peut blaguer, on peut parler de beaucoup de choses, tant qu'on reste, tant qu'à la fin on a travailler hein.pas entendre des mouches voler c'est pas ça. On

peut y avoir des blagues, on peut rigoler, on peut euh, bon, donc ils attendent j'pense vraiment de, voilà que j'suis là pour leurs expliquer des choses, leurs faire passer un message euh, peut être les aider à, à pour leurs projet professionnel à voir ce qu'ils ont besoin, les maths ça peut, j'reste sur les maths hein mais que, que en quoi ça peut les aider. Euh, des fois c'est un peu aussi notre expérience nous, on est un peu plus âgés donc on a une expérience euh, euh, bon l'expérience de l'entreprise euh, qu'est ce qu'on devrait faire euh, bon même s'ils app. Souvent ils apprécient pas quand on leurs fait des remarques euh, y'en a quand même un certain nombre où c'est enregistré et ça va leur servir pour plus tard quoi?

•s 27 : *Peut être pas dans l'absolu mais...*

•S 27 : voilà, faut que la remarque elle fasse son chemin et puis euh, bon même s'ils reconnaîtront jamais, ah ouais elle nous l'avait dit, elle avait raison.

•s 28 : *Hum*

•S 28 : mais euh, bon j'pense que c'est. J'pense pas, c'est. De toute façon moi j'pense qu'on est dans un, on est dans un métier où euh, on a pas le résultat à la fin de l'année, c'est pas nette précis, fin si ya la sanction de l'examen mais euh, bon en même temps l'examen c'est fin, c'est ponctuel et moi tout est pas basé fin surtout au CIPPA hein, où y a pas d'examen, euh c'est basé plus des choses qui pourront leurs servir donc peut être dans une semaine mais peut être dans 3-4 ans. Moi je leur dit toujours aussi hein, c'est des méthodes de travail qu'on vous donne, c'est une façon de réfléchir, euh, et euh, peut être que dans 10 ans fin, même pour les plus âgés, 10-15 ans vous serez obligé de reprendre, euh de refaire une formation, de passer un concours parce que professionnellement professionnellement vous serez obligé et pis vous vous direz bah oui ça j'ai déjà vu une fois ou vous aurez les habitudes de travailler donc ça ça vous aura servi. Donc c'est pour ça que j'dis qu'c'est pas euh voilà, en fin d'année on va dire ça y est on a, on a le résultat ils ont réussi, ils ont pas réussi, euh on leur a apporté des choses on leur a pas apporté des choses. J'pense qu'on peut pas avoir euh, une euh dans le temps et donc on, des fois on le sais pas parce qu'on les revoit pas euh, j'pense qu'on est pu ça. Alors après savoir s'ils ont euh, si c'est différent pour un garçon ou pour une fille. Je sais pas, j'avoue que, fin moi j'interviens sur euh, j'interviens toujours dans des équipes mixtes donc euh, à part le à part, à part le CIPPA, euh, ..., fin, j'ai jamais constaté que euh, une équipe vraiment mixte ou une équipe à tendance plus masculine ou à tendance plus féminine fin y'avait une des solutions qu'était

la meilleure. Ça dépend de pleins de choses, ça dépend du caractère des formateurs, ça dépend euh, du groupe, des jeunes, leurs envie de travailler fin, ya, ya tellement de choses que pour moi c'est pas, c'est pas tout blanc tout noir quoi, c'est pas.

•s 29 : *Oui oui donc justement c'était ma question qu'arrivait, donc c'est pour savoir.*

•S 29 : J'suis désolé.

•s 30 : *Non mais c'est très bien justement, c'est pour savoir si tu pensais que la parité c'était euh, une bonne solution? Justement ou non.*

•S 30 : ouais j'pense que moi la parité c'est une bonne solution parce que euh, justement j'pense que c'est jus, mais pour les jeunes j'pense. Sincèrement j'pense qu'ils font pas une distinction autant importante hommes femmes. Donc ya un moment 'fin, ya un moment où ils vont avoir plus besoin d'un homme, plus besoin d'une femme parce que le côté père mère 'fin dans la relation enseignant mais euh, j'pense que c'est quelque chose qui peut être ponctuel. Et puis dans un groupe bah de toute façon c'est des groupes. Surtout les publics en difficulté hein, c'est des groupes tellement hétérogènes que euh, t'en a un qui va euh, plus avoir besoin de , peut être y'en a un qui va plus avoir besoin d'être avec une femme et puis l'autre ça va, et puis son voisin ça va être un homme. Donc le fait justement qu'il y est cette mixité, cette parité et bah ça permet que tout le monde entre guillemets y trouve son compte à un moment ou un autre.

•s 31 : *D'accord, oui donc ouais donc la parité est une bonne solution?*

•S 31 : Moi j'pense que la parité est une bonne solution parce que, alors aussi pour euh, bon si on reste dans des, j'dirais des préjugés c'est-à-dire un peu euh, les hommes représentant l'autorité, les femmes un peu plus la conciliation, la négociation.

•S 32 : *Oui puisque justement quand tu disais qu'ils avaient besoin.*

•S 32 : Voilà.

•s 33 : *C'est un besoin par rapport aux représentations ou par rapport au contenu? Est ce que ils les retrouvent pas justement, fin ce système pas papa maman non plus, non va pas dire jusque là mais.*

•S 33 : Ouais mais comment j'vais le prendre. Fin j'vais, j'te parle des profs au CFA mais bon on va pas trop citer que c'est le CFA. Euh, on est euh, on est fin bon, si on compare, on est 4, on est plus de 4 profs mais ya 4 profs. Ya 2 hommes, et on, on va dire 2

femmes moi compris. Yen a un qui est très autoritaire, très sévère où les jeunes te disent. De toute façon avec lui on peut pas, on peut pas si on dit quelque chose on se fait engueuler et euh, 'fin on a peur qu'il nous file une baffe donc on va rien dire.

•s 34 : *Ouais*

•S 34 : Ya des groupes avec qui ça passe très bien. Mixte garçons filles, pas garçons filles avec qui ça ne passe pas du tout. Hein, yen a qui aime bien ce côté un peu euh, fin des garçons qu'aime bien ce côté un peu viril, confrontation viril. Ya des filles qu'aiment bien parce que c'est cadré, qu.. voilà, yen a d'autres avec qui ça passe pas du tout.

•s 35 : *Ouais donc c'est aussi à la personne.*

•S 35 : Et lui, et lui c'est un homme donc très stricte très donc euh, donc lui faut que les élèves bossent. L'autre collègue masculin, euh, il est très cool et les jeunes te disent de toute façon c'est pas compliqué avec euh, avec lui madame on connaît toute sa vie, il nous raconte toute sa vie. Donc un prof peut être plus cool euh, moins dans le, un homme hein, mais moins dans l'autorité, et tout, ça passe pas avec les jeunes. Parce que les jeunes même si, eux là, c'est ce que je reviens à ce que j'ai dit tout à l'heure. Sur le moment bah ils sont content parce qu'ils n'ont pas fait de maths pendant le cours, mais ils disent à l'examen euh, on nous demande pas de raconter, on nous demande pas de raconter la vie du prof.

•s 36 : *Hum*

•S 36 : Donc ça passe pas. Donc voilà, deux deux exemples différents, donc deux hommes hein, on peut comparer. Mais qu'on une façon tellement différente d'être dans leur relations, dans leurs façon d'enseigner, que, ya des gens avec qui ça passe et des gens avec qui ça passe pas.

•s 37 : *Ouais*

•S 37 : Les femmes c'est pareil. On est deux, deux femmes. Donc moi c'est vrai j'ai plutôt la réputation de ne pas être assez autoritaire. Ça c'est ce que les jeunes me restituent hein. Ils me disent de toute façon madame vous n'êtes pas assez autoritaire. J'ai une collègue qu'est très autoritaire et bah c'est pareil, ya, ya des groupes avec lesquels ça passe parce qu'elle est très autoritaire, ya des groupes qui vont m'avoir moi après qui préfèrent parce que je suis moins autoritaire. Parce que je vais pas passer mon temps à leur crier dessus.

•s 38 : *Hum*



•S 38 : Et c'est des groupes mixtes donc euh ya pas un, des groupes qui en fait qui sont mixtes donc y vont pas exprimer plus de dire bon on préfère l'autorité on préfère pas. Fin c'est, ça peut pas.

•s 39 : *Mais justement, cette balance entre 2 femmes 2 hommes euh.*

•S 39 : Bah non parce que tu vois on est on est, on pourrait là on pourrait comparer parce que yen là, j'peux comparer 2 hommes j'peux comparer 2 femmes. Et, c'est c'est le, voilà c'est le mixte qui fait que, ça revient plus à ce que nous on, la relation qu'on construit, notre façon d'enseigner, que le fait qu'on soit un homme ou une femme.

•s 40 : *Oui donc ça serait 4 femmes tu penses que ça pourrait en revenir au même totalement.*

•S 40 : C'est plus oui, c'est vraiment, c'est vraiment j'pense plus au caractère de la personne.

•s 41 : *Et après est ce que tu ne penses pas que les jeunes ont besoin, même si c'est qu'une image. D'une image masculine aussi euh.*

•S 41 : Oui, ils peuvent avoir, oui c'est vrai que pour certains ils peuvent avoir besoin d'une image masculine mais ils vont avoir besoin euh, ... j'pense que le, le problème de.

•s 42 : *Et d'une image féminine.*

•S 42 : Fin nous l'image masculine on le voit plus, j'pense que c'est plus important au niveau des rôles euh, des tuteurs. Parce que bon des maître d'apprentissage. Euh, alors c'est pareil ya certains oui, ils ont, ils ont besoin d'un entre guillemets d'un père donc ils vont bien s'entendre avec leur tuteur homme, et euh, qui va entre guillemets jouer un peu le rôle du père. Donc là oui ça va bien se passer et ils vont mieux s'entendre avec un homme, mais ils peuvent s'entendre avec un homme, l'homme qui va entre guillemets jouer son rôle. Jouer son rôle de père, affirmer son autorité. S'ils sont avec quelqu'un un homme qui ne l'affirme pas, si c'est des jeunes qu'on besoin d'être cadré ça va pas passer avec ces gens là. Ils préféreront tout à, plus une femme qui va les cadrer qu'un homme qui ne les cadrera pas.

•s 43 : *Oui*

•S 43 : 'fin, moi je vois ça comme ça.

•s 44 : *Oui et est ce que tu penses que toi tu réagis pareil face à un jeune garçon ou*

### *face à une jeune fille?*

•S 44 : .....oui je pense que, ... ouais, j'pense pas que je face de différences.

•s 45 : *Tu n'es pas sure quand même.*

•S 45 : Bah franchement, je ne me suis, 'fin j'me suis jamais trop posé, fin je réfléchis en même temps, (rires). Fin je ne me suis pas poser la question parce que. Fin moi le problème c'est que j'ai enseigné, j'ai commencé par enseigner j'avais que des garçons.

•s 46 : *Ouais*

•S 46 : que des garçons que des garçons que des garçons, que des groupes de garçons. Donc c'est vrai que. Mais ça c'est pareil. Je trouve que, bah les groupes de garçons ça a des avantages, que de garçons ça a des avantages et des inconvénients, les groupes de filles c'est pareil quoi. Fin ya, c'est pas non plus tout noir tout blanc euh, et euh fin non franchement c'est pareil, c'est plus le caractère de la personne. Je vais pas me, je vais pas me, j'pense pas que je fasse une différence garçon-filles. Je vais pas dire eux c'est des garçons je vais leurs parler comme ça, je vais leurs dire euh, non. Je sais que les je sais que les su, je vais réagir différemment parce que je sais que les sujets d'intérêts ne sont pas les même. Bon puis en plus moi c'est professionnel donc en plus en professionnel t'es obligé de, de de te baser sur leur métier donc la différence elle va être là mais c'est pas. C'est sur le professionnel c'est pas sur le genre.

•s 47 : *Oui donc tu, tu vas pas forcément.*

•S 47 : Moi j'ai pas l'impression mais après c'est, j'dirais que faudra presque, fin faut vraiment voir l'image que je renvoie donc ce serait plus les élèves qu'il faudrait leur poser la question, s'ils ont l'impression que je vais être différente entre un garçon et une fille mais. Moi je sais que j'ai des groupes mixtes et ça c'est jamais quelque chose qui est ressorti dans tout ce qu'ils m'ont renvoyé euh, ya des groupes qui vont dire ah bah oui lui c'est le chouch entre guillemets c'est le chouchou mais bon c'est un truc c'est leur jeu, dans un groupe ça peut être un garçon dans l'autre ça va être une fille.

•s 48 : *Oui donc tu penses les aborder tous de la même manière.*

•S 48 : J'pense que, ouais j'pense pas que, voilà.

•s 49 : *Est ce que tu pourrais à peu, fin comme ça rapidement décrire à peu près comment euh, tu agis donc face à un groupe d'élèves. Donc décrire un peu ta pratique*

### *justement?*

•S 49 : ouais (rires) non, mais c'est, ça me semble difficile parce que euh, euh, alors moi la pratique 'fin c'est peut être euh, décrire la pratique c'est compliqué mais moi je me suis, bon je suis arrivée dans l'enseignement, euh, vraiment par hasard, euh, et parce que je voulais faire de la formation mais euh, moi mon but c'était de faire de la formation pour adulte. Et puis bah euh, je cherchais du boulot et je suis tombée sur un CFA, donc euh, je me suis trouvée à faire de la formation officiellement à des adultes mais qui en sont très très loin, euh, et donc oui et donc enseigné à des jeunes qui ont entre 16 et 25. et euh, donc je suis arrivée comme ça, parachuté comme ça et euh, bon la première année a été un peu compliqué et donc je me suis beaucoup aperçue parce que bon c'est les retours que je, je parle avec des collègues, des retours que m'ont fait des collègues, et ce qui était important c'était de créer un lien.

#### •s 50 : *Hum*

•S 50 : C'est-à-dire que, et c'est là tu vois que je fais la différence maintenant entre. On n'est pas que, fin formateur c'est beaucoup de chose, on peut pas être qu'enseignant fin, ya, ya forcément une fonction d'accompagner c'est-à-dire que si tu arrives dans la salle, euh, pour euh, donner un contenu et puis tu t'arrêtes là, de toute façon avec le public en difficulté ça ne passe pas. Ça ne passe pas parce que ya un moment où tu vas au clash. Parce que c'est vraiment des, des jeunes qui, euh, bon même si on a l'impression qu'ils sont en révolte sur tout, il y a besoin de créer un lien. Alors après le lien il est dans l'autorité, il est dans l'a, fin pas trop dans l'affectif mais, il est dans les intérêts, l'intérêt que tu peux lui porter. Mais ya forcément un lien. Positif ou négatif mais il faut créer un lien.

#### •s 51 : *Oui*

•S 51 : Et, euh donc voilà, avec moi, donc là ap. la deuxième année j'dirais que je me suis euh, je me suis plus basée là dessus, donc créer le lien. Donc ya toute une, quand je rencontre un groupe, je prends vraiment ce temps de créer le lien. Donc essayer de les connaître en leur posant des questions euh, sur ce qu'ils aiment, ce qu'ils font. C'est important alors que ce soit garçons ou filles que là l'approche est la même. Fin c'est c'est vraiment ça qui est important, euh, alors après la pratique bah ça va dépendre du groupe. Ça dépend u groupe, ça dépend du métier, ça dépend du diplôme qu'on prépare. Euh, et vraiment de la situation, fin dire que par exemple, si j'te compare je fais pas du tout la même chose alors même si c'est les même thèmes, je fais pas du tout la même chose au

CFA, et au CIPPA.

•s 52 : *Oui*

•S 52 : Parce que moi sur le CIPPA on part vraiment sur des jeunes en difficulté, euh, qui ont un parcours professionnel, fin un parcours scolaire même un peu différent, qui n'ont pas tous le même, fin qui n'ont d'ailleurs pas le même projet professionnel

•s 53 : *Pas le même niveau*

•S 53 : Et surtout pas le même niveau. Donc on est vraiment dans de l'individuel et c'est pour ça que moi c'est ce que j'ai essayé de travailler, euh le plus, c'était de vraiment, ils ont euh, donc comme tu l'as vu hein. On fait une évaluation initiale, ce qui permet de faire un positionnement, et de déterminer donc sur les sujets, alors les, la liste des sujets c'est en fonction du programme de 3ème en maths et euh en fonction de sujets voir bah ce qu'ils savent faire, ce qu'ils savent pas faire, ce qui est acquis, ce qui ne l'est pas. Et en fonction de ce qui n'est pas acquis bah, après ils sont tout, ils sont tout seul dans la salle et, enfin seul c'est-à-dire qu'ils ne font pas un travail de groupe hein, ils ont, je leur donne une fiche sur un thème précis, ils ont, ils commencent par une auto évaluation, donc euh, sur des critères bien précis, ce qui savent, ce qui est acquis, et ce qui est pas acquis, ils font les exercices et moi ils m'appellent, je corrige, euh, je, j'apporte les compléments de cours euh, voilà, et donc je leurs explique, donc c'est-à-dire que dans une salle euh, ils ils sont neuf, ils peuvent avoir neuf sujets différents à travailler. On est vraiment dans de l'individuel et parce que aussi ça permet aussi de tenir euh, compte de leur vitesse je dirais de travail et de euh, de compréhension et comment ils intègrent le sujet. Ça aussi c'est un paramètre important. Donc ça c'est plus au CIPPA. Au CFA on est dans un euh, on est dans un, alors on a, ya les diplômes qui sont éducation nationale donc diplômes communs, ou là bah t'as une progression, t'essaye de suivre euh, euh, alors c'est pareil y'en a certains où c'est euh avec une partie de cours que je leur donne photocopiée et puis après on fait des exercices dessus, d'autres on fait, on écrit le cours, fin selon les sections on écrit le cours, ils écrivent le cours, euh on explique au fur et à mesure, fin non ya toujours, bon en maths ya toujours une partie de cours, une partie d'exercice parce que de toute façon, je peux difficilement euh, bon fin c'est vrai que moi je fais de la science aussi, j'ai fait de la gestion mais tu peux difficilement, euh ne pas faire d'exercices, de toute façon euh, c'est des jeunes en difficulté qui ont un problème avec tout ce qui est abstraction, et euh donc faut le plus possible être, ce que ce soit concret.

•s 54 : *Oui*

•S 54 : Parce que sinon ils ne suivent pas.

•s 55 : *Oui t'ajuste vraiment plus en fonction euh donc de la section, par rapport au fait qu'ils soient.*

•S 55 : Voilà, c'est en fonction de la section puis bah là ya une des sections ou c'est moi qui fais l'examen, qui fais le sujet d'examen donc là après c'est plus euh, c'est plus facile parce que 'fin, c'est pas plus facile, mais euh, ya qu'on peut plus prendre le temps parce que tandis que c'est moi qui fais le sujet bah les, les sujets, les chapitres que j'ai pas traités je ne les pose pas à l'examen et euh, ya, ya quelque part ya moins cette pression de dire bah, il faut que je traite un maximum de choses, et euh, moi ce qui me pose problème, parce que oui fin, on a quand même des publics en difficulté ou euh, t'as t'es obligé d'avancer parce que t'es obligé de tout traité mais les jeunes yen a ya des choses qui ont pas captées, qui ont pas acquis et donc ça sert à rien.

•s 56 : *Oui*

•S 56 : mais euh, c'est pareil c'est un groupe et tu peux pas, c'est diffici, c'est plus difficile de faire de l'individualisme même si c'est ce qu'il faudrait qu'on fasse, c'est ce qu'on nous demande mais euh, bah quand t'en a 20 dans la salle c'est difficile de faire de l'individualiste, c'est difficile de les prendre en tant individu et de faire de, bah de faire du collectif.

•s 57 : *D'accord et donc si on en revient à donc le genre. Est ce que donc pour toi tu ne sais pas vraiment les représentations qu'ils peuvent avoir du genre. Mais la question aurait été si tu penses les prendre en compte ces représentations et ajuster donc tes pratiques en fonction de cela, mais là justement si tu les savais les représentations qu'ils ont du genre, comment ils ont comment eux pour eux ils abordent plus l'accompagnatrice et l'accompagnateur est ce que tu penses que tu prendrais en compte, tu les prendrais en compte pour ajuster.*

•S 57 : Bah oui biensur, parce que on ne peut pas. De toute façon on est bien obligé j'dirais de s'adapter au public qu'on a en face.

•s 58 : *Oui*

•S 58 : On ne peut pas faire abstraction, comme c'est pour ça que je te dis qu'il y a, des cours vont être différents d'un groupe à l'autre même si c'est le même cours à la base, ça

c'est complètement différent, et puis bon une chose que, bah que j'ai pas parlé c'est que c'est pareil tu peux avoir un groupe euh, le mardi, le mardi ça va super mal se passer, tu les as le mercredi matin c'est des anges. Donc euh, c'est plein de choses. Donc oui si je, oui de toute façon c'est oui si je connaissais leur représentations je les prendrais en compte, euh, bon en même temps moi je pense que c'est quand même, si ya des représentations mais elles sont vraiment inconscientes. J pense pas qu'elles soient formulées, j pense pas qu'ils aient une idée.

•s 59 : *Oui*

•S 59 : 'fin je pense que tu, tu prends nos élèves du CIPPA, je sais pas si tu l'as fait hein mais tu leurs demande les représentations qu'ils ont sur ça.

•s 60 : *Oui*

•S 60 : ils sont incapables de te les dire. Alors oui ils en ont, mais je moi je pense que ils ne peuvent pas les formuler, ils les ont pas formulé ils ne peuvent pas les formaliser, ils les ont pas formalisé. Ya des choses qu'ils ont mais ils n'ont pas mis des mots dessus. Donc euh, ça joue dans la relation que t'as avec eux parce que c'est quelque chose qui fait parti d'eux, mais euh, j pense pas qu'ils te disent euh, ouais voilà un homme c'est comme ça, un enseignant c'est comme ça, une enseignante c'est comme ça. Ils vont peut être te dire ça et puis après y vont, yen a d'autre qui vont dire ouais mais moi mon prof de, ma prof de, 'fin tu vois, franchement je pense que c'est inconscient à leur niveau et je suis pas sure que.

•s 61 : *Donc ça n'influencerait pas forcément euh,*

•S 61 : Si ça peut, ça peut influencer. Si si ça influence mais de façon inconsciente si tu veux c'est pas euh, euh je ne suis pas sure que... de toute façon ils te le disent bien, ils vont te dire la regarde au CIPPA ils, X m'a un peu dit aujourd'hui, euh ça se passe bien français en et en anglais.

•s 62 : *Oui*

•S 62 : Et la ce qu'elle me renvoie c'est pas le genre, c'est la différence de prof parce que c'est que des femmes aussi. Moi je pense qu'ils sont plus dans ce, à ce niveau la de représentations et de de dire ça va être différent d'un ind, je dirais d'un individu à un, d'un individu formateur à un autre.

•s 63 : *Donc se serait plus une question de personnalité.*

•S 63 : Ouais, moi je pense que ça se joue plus sur ça.

•s 64 : *Donc ya la matière aussi donc en effet comme on disait tout à l'heure qui joue parce que euh,*

•S 64 : Oui voilà ya le caractère de l'individu et ya la matière. Parce que moi je vois dans, on vient quand même dans un secteur professionnel, dans le secteur professionnel et on donc en hôtellerie restauration euh tu prends des profs de cuisine, euh, tu le confonds ils adorent le prof de cuisine il est génial, et tu prends un autre prof de cuisine, il ne l'aime pas.

•s 65 : *Oui*

•S 65 : et c'est deux hommes, donc ça passe bien, euh, ya d'autres choses qui rentrent en, qui rentre en jeu.

•s 66 : *Et est ce que tu penses que donc les autres accompagnateurs, ou cer, fin est ce que tu penses qu'ils y en a qui justement se butent sur ces représentations, et ajustent leurs pratiques en fonction?*

•S 66 : Oui

•s 67 : *beaucoup?*

•S 67 : ....ca existe, beaucoup non, fin, je sais pas si tu veux un pourcentage.

•s 68 : *Non fin oui je dis beaucoup ...*

•S 68 : Moi je, tu vois au CFA c'est pareil on est une 60aine de formateurs, euh, moi j'ai un collègue, très clairement, euh, mais même nous en tant que collègue tu es une femme déjà tu pars mal quoi.

•s 69 : *Ouais*

•S 69 : voilà fin, on en discutait avec une autre collègue hein, c'est normal que ça ne passe pas avec cette personne, parce que t'es pas prof de..., et t'es une femme, donc déjà ça pars mal. Donc ça existe, mais euh, fin je fais une aparté, je sors du milieu de la formation, donc ça existe peut être dans le milieu de la formation mais moi cette différence genre, euh tu vois je la retrouve plus au niveau familiale et au niveau des générations précédentes de mes grands parents parce que oui c'est pas la même chose, ils ne considèrent pas leurs enfants pareil euh, le fait que ce soit des garçons ou des filles. Donc cette différence de genre moi je la trouve là. Parce que franchement je ne la trouve pas du tout dans mon

milieu professionnel.

•s 70 : *Oui et on peut aussi peut être la voir dans les différences de culture. Tu parles des générations mais aussi,*

•S 70 : Oui les différences de cultures ouais complètement, mais bon, ça évolue aussi. Mais quand même les générations euh, les générations précédentes fin, c'est euh. Générations de nos grands parents. Alors après à mon avis quelques soit leur culture et leur milieu sociale je pense que euh, je pense qu'on été, ya quand même une nette différence entre les garçons et les filles.

•s 71 : *Oui donc justement à cette époque là par exemple, les pratiques étaient plus ajustées à ces époques.*

•S 71 : Ah bah de toute façon on faisait plus une différence puisque euh, bah voilà très clairement les garçons allaient travailler et les filles c'était pour devenir des mères. Donc euh, même c'est sur que l'éducation était différente, parce que euh, on estimé pas que par exemple les filles avaient besoin d'autant de, 'fin dans certaines zones avaient besoin d'autant apprendre que les garçons puisqu'elles allaient devenir des mères donc euh, il fallait qu'elles sachent cuisiner, coudre euh, changer un bébé, fin c'est, peut être gérer un budget parce que c'est elles qui gèrent le budget mais on s'arrête là. De, moi fin moi de nos jours euh, moi je fais fin dans mes cours je fais pas la distinction euh toi t'es une fille donc c'est pas la peine que je t'apprenne ça parce que. Non moi je forme un professionnel.

•s 72 : *Oui*

•S 72 : Et, et les même au CIPPA si on est pas dans cette optique professionnel parce qu'on a pas leur euh, on a pas leur euh, on sait pas ce qu'ils vont faire. Moi je vais leurs dire, je leur donne le même bagage qu'il soit un garçon qui soit une fille je m'en fous. Moi je leur donne les mêmes bagages, après ils en font ce qu'ils veulent. Peut être différemment selon leurs genre mais en même temps j'en suis pas persuadé je pense que c'est plus selon leur histoire de vie qu'ils en font quelque chose de différent mais euh, moi c'est la, fin moi je leur donne la même chose. Ou si je, si je vais faire une différence ça sera en fonction du professionnel mais pas en fonction de son genre. Pas du tout.

•s 73 : *Et par exemple fin imaginons donc euh, les représentations, imaginons que les représentations des jeunes soient totalement donc, ce qui est pour beaucoup lié aux stéréotypes de genre. Donc euh, un jeunes va se dire ou les jeunes, fin l'accompagnateur*



*va arriver va se dire bon, les jeunes me voit en tant que homme ou femme. Il va voir un homme, les jeunes vont voir un homme autoritaire fin plus facilement autoritaire, fort, et une femme plus moins fin du moins moins autoritaire et donc tu penses pas que justement l'accompagnateur va s'ajuster en fonction de ça. La femme va arrivée et tout de suite faire dans l'autoritaire ou euh.*

•S 73 : Oui mais c'est quelque chose que tu 'fin c'est super difficile à savoir.

•s 74 : *Oui?*

•S74 : euh, alors après quand tu travailles, quand tu es dans une équipe oui tu, en fonction des formateurs tu sais euh, tu sais quel formateur euh, fin dans l'équipe tu sais quel prof va être plus autoritaire, celui qui va l'être moins, enfin de toute façon je pense aussi que l'autorité c'est quelque chose que tu as en toi et donc euh, tu peux pas fin,

•s 75 : *Oui donc ça serait pas lié justement aux représentations que, les fin,*

•S 75 : Ouais fin, si mais en même temps un groupe qui va te demander, qui as besoin de plus d'autorité, même si t'es pas autoritaire t'es forcément plus autoritaire. Ya des groupes que tu sais qu'il va falloir que tu cadre, voilà, tu sais que certains groupe aussi t'as besoin, ils parlent tout le temps t'as besoin de leur dire mais taisez-vous arrêtez. Donc t'es forcément euh, tu le cadre au public que t'as en face de toi fin t'es obligé.

•s 76 : *Mais au public, pas à la fille ou au garçon.*

•S 76 : Bah non parce que fin si, après je vais peut être rentré dans ton sujet, euh, moi alors le stéréotype ou préjugé, je fais peut être pas bien la différence c'est euh, les filles c'est bavard et les garçons ça parle pas. 'fin, c'est c'est un peu ce qu'on a. moi j'ai des groupes que de garçons, des groupes que de filles, ça parle autant! Ça parle pas de la même chose, quoique, parce que je rigole mais euh, fin je me fous d'eux mais, moi j'ai vu des groupes de garçons qui parlaient épilations et coiffure hein.

•s 77 : *Oui*

•S 77 : donc euh, ou la le genre tu vois, existe. Bon alors ils vont pas. Donc ils ont pas les, ils vont pas avoir les même sujets, ils vont pas en parler de la même façon, ils vont pas les traiter de la même façon. Mais ils parlent autant.

•s 78 : *Oui*

•S 78 : donc euh, ya pas de... 'fin et pareil voilà, des garçons ou que des filles, tu mets

des garçons, fin des groupes qui vont être très bavards, euh tu, tu vas en avoir d'autres où, c'est là le, j'veux dire le préjugé des garçons, des hommes l'homme ne parle pas, fin c'est plus la femme qui parle. Tu vas, tu vas être face à des groupes euh, des groupes d'hommes, bah ils vont pas se parler, il faut que tu leurs tire les. Mais bon fin moi je trouve que c'est euh, c'est évoluant, on va plus quand même vers des groupes de jeunes qui parlent, fin les jeunes parlent beaucoup.

•s 79 : *Oui*

•S 79 : Donc après c'est pareil, tu mets des garçons, fin que des garçons c'est, ça parle. Pipelette, j'ai l'habitude beaucoup d'appeler mes groupes de garçons mesdemoiselles parce que je trouve qu'ils parlent beaucoup donc pour les calmer je leur dis bon mesdemoiselles allez vous vous taire et bon c'est euh, c'est vrai que c'est plus, oui moins, moins important maintenant parce que ça, il n'y a pas de différences. La non plus je trouve qu'il y a, ya de moins en moins de différences. Alors par contre, ce que je voulais revenir c'est que tu dis aussi là, la alors est ce qu'ils font. Ce qui joue aussi dans leur représentations comment la relation, c'est le physique.

•s 80 : *Hum, d'accord.*

•S 80 : Le physique joue beaucoup dans la relation donc euh, tu met euh, un homme habillé mode, une femme habillé mode, des fois ils vont sentir que c'est plus proche d'eux ou habillé un peu pareil, c'est plus proche d'eux euh, ou les professeurs qu'arrivent et qui vont mettre leur 3 portables sur la table parce qu'ils ont 3 portables sur la table ils, alors que ce soit un homme ou une femme ça va plus leur parler que euh, le formateur qui va leur dire non, moi mon portable il est éteint dans mon sac. Ah ouais? Votre portable il est éteint mais c'est pas possible si on vous appel ? Mais euh, je ne suis pas 1er ministre, je ne suis pas fin bon, ya un moment pour tout, et moi je suis, je suis en cours, mon portable il est éteint point bar. Donc ils sont dans ce, dans cet aspect là, et, et ça je pense qu'ils le font que ce soit un homme ou une femme, quand le formateur rentre dans la salle pour la première fois, il se fait évaluer.

•s 81 : *Et c'est l'apparence.*

•S 81 : Et c'est l'apparence qui va compter, et plus que.

•s 82 : *Néanmoins, il y a encore le genre dans l'apparence.*

•S 82 : Oui mais ce que je veux te dire c'est que, ils vont pas dire bah c'est, fin ils vont

évaluer l'apparence d'un homme ou d'une femme alors oui ça rentre parce qu'ils vont, mais c'est, c'est ça qui va être plus important, l'apparence que le fait que ce soit un homme ou une femme.

•s 83 : *Oui*

•S 83 : fin je pense.

•s 84 : *D'accord, et donc imagines ton cours si tu étais du sexe opposé, est ce que tu penses que ça se passerait de la même manière ?... même personnalité et tout mais euh.*

•S 84 : Oui oui je pense que oui

•s 85 : *Ouais*

•S 85 : Même caractère donc oui ça se passerait pareil. J pense que ouais, je pense que pour certains groupe je manquerais toujours autant d'autorité donc ça serait pas mieux. euh, oui je pense, fin j pense que ya pas de, fin j pense pas que, j pense pas que y aurait des différences fondamentales. Alors c'est vrai que, je réfléchis en même temps que je parle, et euh, moi j'ai des groupes que de garçons, et dans des milieux professionnels masculins. D'accord, et euh, donc certains, bon tous nos collègues, tous nos professionnels formateurs sont des hommes, donc oui on est un peu les, on est un peu les f, donc on est quelques femmes à être dans l'équipe pédagogique donc euh, ouais ils font plus attention à nous mais pas tant que ça en fait. On se rend compte que je te dis ils nous parlent comme ils parlent à leurs, à leurs. Ils font pas, fin on a pas l'impression qu'ils fassent la différence euh, ils la font de moins en moins je trouve. Et c'est pareil moi j'ai des groupes aussi ou, fin des professionnels donc, c'est en peinture donc c'est plutôt des euh, c'est plutôt des milieux masculins puisque c'est carrosserie peinture, et euh, bon ya une prof femme maintenant et euh,

•s 86 : *ça a rien changé.*

•S 86 : Avec les jeunes ils n'ont pas un comportement différent quoi. Ils ont pas un comportement différent je dirais fin, pas totalement vis à vis d'elle et vis à vis de nous, tu vois de de, c'est échanger quelque chose, qu'ils est un regard différent parce que maintenant qu'ils ont un professionnel féminin qu'ils puissent voir un peu les femmes, les profs femmes différemment. Ça a pas changé, ça a pas changé fondamentalement les choses, on est toujours dans ce système de. Moi je pense que ça tient plus à la personne qu'à son genre.

s 87 : D'accord. Bon bah merci

## Tableaux d'analyse

Entretien Richard intitulé et séquences		Des propositions à l'intérieur de la séquence	Commentaire pédagogique	Impressions cliniques
r1-R1 Accompagnement	<p>r 1 : <i>En tant que formateur pour jeunes en difficultés est ce que tu penses que ton rôle consiste à les accompagner dans leur projet individuel ou s'il s'agit juste d'enseignement pur et simple ?</i></p> <p>R 1 : Oh non, un accompagnement</p>	« un accompagnement »		Très sur de lui
r2 – R2- r3- R3 Accompagnement	«l'accompagnement c'est partir pour moi de ce que eux apportent et, euh, et amener bien évidemment à ce que l'on veut leur transmettre, c'est-à-dire trouver la clé, la pièce comme dans un puzzle, la pièce qui va rejoindre un côté et l'autre. Ce qu'ils sont aujourd'hui, ce vers quoi on doit les a.. les amener, et faire une pièce qui va correspondre à ça. »	« c'est partir pour moi de ce que eux apportent [...] c'est-à-dire trouver la clé, la pièce comme dans un puzzle, la pièce qui va rejoindre un côté et l'autre. Ce qu'ils sont aujourd'hui, ce vers quoi on doit les a.. les amener, et faire une pièce qui va correspondre à ça. »	Description des 2 termes, différences entre les 2. il décrit ici l'accompagnement comme : Définition de l'accompagnement	
r4 – R4 r 5 – R5 accompagner	<p>r 4 « il faut quand même nous nourrir d'abord de ce que eux ont . »</p> <p>r 5 « c'est nous qui apprenons qui ils sont, en fait c'est apprendre qui ils sont pour les amener à ce qu'ils doivent savoir, selon nous par rapport à leur parcours. ».</p>	« c'est apprendre qui ils sont pour les amener à ce qu'ils doivent savoir »	<p>Toujours dans la même définition que précédemment pour l'accompagnement, : On en ressort une définition plus courte de ce qui est l'accompagnement pour lui.</p> <p>Affine sa définition</p>	Retour sur sa précédente idée, synthétisation.

### Tableaux d'analyse

r6 – R6 accompagnement	« Je me laisse aller à oublier le rôle d'enseignant que j'ai pour être plus sur l'approche de l'individu et je peux consacrer plus de temps à connaître l'individu que ce que je devrais passer à transmettre un savoir.	« Je me laisse aller à oublier le rôle d'enseignant que j'ai pour être plus sur l'approche de l'individu »	Demande de description d'une situation, il y fait un retour sur une description de ce qu'il fait au CIPPA, description qui ressemble étrangement à la définition donnée de l'accompagnement	On est dans de la description de pratique.
r7 – R8 Genre	«Donc l'individu est important, et euh, et à la limite c'est le plus important pour moi euh , ce qui fait que par rapport à la question euh, euh je suis jamais dans le jugement donc les... j'arrive à mettre à l'aise même des jeunes filles. »	« je suis jamais dans le jugement donc [...] j'arrive à mettre à l'aise même des jeunes filles. »	Il arrive doucement sur la question qui était en r6 de savoir si une situation à posée problème suite à son appartenance au genre masculin. Cible directement sa réponse en parlant de a relation établie avec des jeunes filles.	
r9- R10 Genre	«c'est pas une barrière, régulièrement, que je me dis, ça dois pas être simplement réduit à ce problème de sexe.»	« c'est pas une barrière,[...]ça dois pas être simplement réduit à ce problème de sexe.»	Retour sur les propos précédents en demandant plus d'infos sur la pratique dans des situations de face à face mixte, acquisition du fait que l'ajustement des pratiques existe mais, recul vis à vis de cela :	
r 10 – R14 Genre	«Comme j'enseigne le droit, sur des problèmes intimes liés à des faits de justice, les filles viennent	« sur des problèmes intimes liés à des faits de justice, les filles viennent me voir pour me dire	Exemple d'une situation ou le sexe n'est pas une barrière pris en rapport à	

## Tableaux d'analyse

	<p>me voir pour me dire qu'elles ont été victime d'un inceste, et ce sont des filles.»</p> <p>«il y a un fond, si on le met en avant euh, la barrière du sexe n'existe, peu ne plus exister ou peu s'atténuer ou voir limite disparaître.»</p>	<p>qu'elles ont été victime d'un inceste, et ce sont des filles.»</p>	<p>son enseignement en droit :</p> <p>Pour lui, cette barrière de sexe n'existe pas si on se sert de ce que l'on a :</p>	
<p>r15-R16</p> <p>Représentation de genre</p>	<p>«l'autorité est souvent plus marquée, enfin elle est ressentie, à tort ou à raison, parce que ça dépend du caractère de chacun, mais ressenti par la population en difficulté, comme étant plus légitime de la part d'un homme ou plus crainte quand l'enseignant est masculin que quand l'enseignant est féminin» et il va définir l'accompagnement féminin comme plus sensible:«je peux avoir éventuellement une approche plus sensible. Je dirais que, que connotée féminine, euh, parce que cette sensibilité je peux en faire preuve point.».</p> <p>«c'est la personnalité qui selon moi va faire jouer beaucoup de choses et permettre d'ouvrir des portes, en fermer d'autres, et euh, et imposer un cadre»</p>	<p>« l'autorité est souvent plus marquée,[...]comme étant plus légitime de la part d'un homme ou plus crainte quand l'enseignant est masculin que quand l'enseignant est féminin»</p> <p>« une approche plus sensible[...] connotée féminine »</p>	<p>Dans ces séquences il cherche à expliquer les différences qu'il perçoit entre homme et femme dans l'accompagnement. Pour cela, il cible la population de jeunes en difficulté sensible à l'autorité masculine : Il va aborder la notion de personnalité pour aussi expliquer les différences d'accompagnement :</p>	
<p>r17-R20</p>	<p>« vécu de l'accompagnateur » « d'empathie » : «Si</p>	<p>« moi aussi faut que je comprenne certaine choses,</p>	<p>Pour rebondir sur la personnalité et</p>	

### Tableaux d'analyse

accompagnement	c'est une jeune fille, je suis un homme, moi aussi faut que je comprenne certaine choses, faut que j'arrive à me transposer. Pour essayer de comprendre, pour mieux accompagner, mais euh, donc, ça c'est euh, lié au sexe, lié à l'âge, c'est lié au vécu, à la vie, et c'est en même temps lié à la culture, forcément, obligatoirement j'ai envie de dire.»	faut que j'arrive à me transposer. Pour essayer de comprendre, pour mieux accompagner[...] ça c'est euh, lié au sexe, lié à l'âge, c'est lié au vécu, à la vie, et c'est en même temps lié à la culture »	sur le genre, je lui demande alors s'il entend aussi ces différences par la culture du formateur. Dans son explication, il parle aussi du vécu.	
r22- R22 accompagnement	« c'est pas la culture de l'accompagnateur c'est aussi et beaucoup selon moi la culture du jeune qui est accueilli [...] l'accompagnateur, qui lui va devoir et elle en l'occurrence va devoir prendre conscience de cette particularité, affirmer et renforcer certains points pour se border, se protéger et cadrer les pratiques qu'il va y avoir et les échanges qu'il va y avoir, donc prendre, et on revient à la, l'une des premières question, euh, euh, prendre en considération le vécu de l'individu qui se présente à nous[...]le mettre en face des éléments de la culture de l'accompagnateur; pour permettre la encore d'arriver où on doit les emmener, c'est-à-dire accomplir le parcours que, qui leur	« prendre conscience de cette particularité prendre en considération le vécu de l'individu qui se présente à nous »	Description des différences de pratiques entre hommes et femmes. Il repars sur la culture du formateur mais aussi celle du jeune	



### Tableaux d'analyse

	correspondra le mieux. »			
r23-R23 Accompagnement	<p>« la question elle appellerait à une réponse globale et en fait ce sont des individus, donc moi ça me gêne de, de répondre d'une façon globale ».</p> <p>«Moi je sais que je me sers d'artifices, pour affirmer mon autorité. Je n'aime pas crier, je n'aime pas me fâcher [...]ma tenue c'est celle d'un homme en costume et ma tenue impose, euh, de fait une sorte de barrière, c'est pas une barrière, il y a une limite, une grosse différence.[...]je viens en costume, c'est une façon d'affirmer euh, une différence de statut, pour que euh, le respect s'impose de fait, mais très vite ils se rendent compte que je suis quelqu'un d'ouvert et que je peux discuter avec euh. Et qu'on peut parler de tout.[...]puisque c'est d'eux qu'on va partir pour arriver à quelque chose. Mais euh, de là à définir ce</p>	« je me sers d'artifices, pour affirmer mon autorité ma tenue impose viens en costume, c'est une façon d'affirmer euh, une différence de statut »	Pour lui la question engendre une réponse globale impossible à donner puisqu'il est dans de l'individuel : il se dit donc dans l'impossibilité de répondre, mais va donner une description de sa pratique en retour.	

## Tableaux d'analyse

	que eux se font du genre, enfin l'inter, euh la représentation liée au au genre. Euh, j'aurai du mal à répondre. »			
r24-R25  Jeunes en difficultés	«j'ai envie de dire que par nos pratiques en tant que formateur, euh, il faudrait qu'on soit des êtres asexués, au moins dans leur perception.»  « parfois il n'y a aucun autorité affirmée et c'est aussi souvent j'ai comme l'impression, ce pourquoi on se retrouve avec ces jeunes là. Euh, difficile mais difficile parce que l'autorité n'est pas exprimée au sein du foyer. Hein euh, papa maman c'est copain copine... pour certains. Ils ont des relations qui ne sont pas euh suffisamment bornés. »	« il faudrait qu'on soit des êtres asexués, au moins dans leur perception.  ces jeunes là. Euh, difficile mais difficile parce que l'autorité n'est pas exprimée au sein du foyer. »	Comment le perçoivent-il?  il répond ne pas pouvoir dire ce que les jeunes pensent de lui, et retourne sur le fait que le vécu, l'éducation du jeune à la maison est à l'origine du comportement du jeune qui de plus est en difficulté :	Serait ce un début de définition du jeune en difficulté?
r26-R27  Influence de la famille sur les représentations	« Moi je suis convaincu que oui, je crois que si les bases de l'éducation et du respect n'ont pas été posées et défendues au sein du foyer euh, déjà, euh, ça nous sera d'autant plus difficile d'y parvenir nous au sein du système éducatif. »	« je suis convaincu [...] que si les bases de l'éducation et du respect n'ont pas été posées et défendues au sein du foyer [...] ça nous sera d'autant plus difficile d'y parvenir nous au sein du système éducatif »	Précision sur cette pensée de l'influence de la famille sur les représentations du jeune :	
r28-r31  Pratiques, représentations, vécu			La question est ici de savoir si on pourrait adapter les situations en fonction des représentations que l'on connaît que les jeunes ont, Richard répond en décrivant les pratiques; et	

### Tableaux d'analyse

			en insistant sur l'évolution des jeunes depuis qu'il enseigne, et en parallèle il amène la discussion sur son vécu.	
R31-R32 représentation	« si je peux en déduire connaissant certains jeunes, la représentativité qu'ils peuvent avoir pour arriver sur, une éventuelle euh, adaptation des moyens humain d'accompagnateur qu'on va mettre face aux élèves, euh, certainement que ça permettrait une meilleure performance, parce que on aurait moins de déchets. Euh, 'fin quand je dis déchets je ne parle pas des individus, je parle de perte de temps, de temps de recadrage, de temps de réactions, de temps à libérer des élèves parce que la classe entièrement euh, euh part à volo, euh, oui c'est sur, on pourrait éviter ça si, peut être nous adaptations une autre méthode. Maintenant laquelle, euh, c'est peut être la prochaine question non ? » (tires).	« si je peux en déduire connaissant certains jeunes, la représentativité qu'ils peuvent avoir certainement que ça permettrait une meilleure performance, parce que on aurait moins de déchets. Euh, 'fin quand je dis déchets je ne parle pas des individus, je parle de perte de temps »	Il revient à la question précédente, il donne son avis sur le système actuel, et dit :	
r33-R35 représentations	« les réactions j'suis prêt à les accueillir et j'suis prêt à raisonner avec eux la dessus, mais j leur demande de le faire, parce que quelque part j'ai envie de leur montrer que euh, les rapports aux	« j'ai envie de leur montrer que euh, les rapports aux autres c'est pas une histoire de euh, sexe, c'est un homme, c'est une femme, c'est un homme il va réagir comme ça, c'est une femme elle va réagir	Ici la question est de savoir s'il prend en compte les représentations des jeunes afin d'ajuster ces pratiques. Il répond en décrivant sa pratique, la	

## Tableaux d'analyse

	autres c'est pas une histoire de euh, sexe, c'est un homme, c'est une femme, c'est un homme il va réagir comme ça, c'est une femme elle va réagir comme ça. Ya des femmes plus masculines que moi, et ya des hommes plus féminin euh, que les femmes que je côtoie dans mon travail. Donc euh, euh, c'est pour ça qu'je disais tout à l'heure des êtres quasi asexués, mais dans la représentativité qu'il leur faudrait. »	comme ça.  c'est pour ça qu'je disais tout à l'heure des êtres quasi asexués, mais dans la représentativité qu'il leur faudrait. »	façon dont il aborde les jeunes en parlant d'empathie. Dans ces explications il ne distingue pas la représentation du genre, et va plutôt être dans l'explication :	
r36-R37 Représentation	« la société fonctionne d'une telle manière, que on a des stéréotypes qui sont imposés, l'autorité on la prête plus facilement à un homme qu'à une femme,[...]la réussite euh, n'est pas une histoire de	« l'autorité on la prête plus facilement à un homme qu'à une femme »  « L'homme a une forme d'autorité, la femme		Il dit bien ici que les jeunes n'ont pas cette représentativité d'un être asexué, donc ils voient bien une différence entre un homme et une femme.  Ici, il commence à parler de stéréotypes pour venir au fait que même si la société

## Tableaux d'analyse

	<p>sexe des enseignants pour les enseignants selon moi euh, ou les accompagnateurs non, c'est une question de personnalité. Alors peut être qu'il faut euh, des, des traits de caractères masculins, des traits de caractère féminin. Mais j'ai envie de dire c'est un équilibre »</p> <p>« Donc euh, la représentativité, elle est par la société j'ai envie de dire, euh, certainement euh, stéréotypé, l'homme a une forme d'autorité, la femme un côté maternel. Euh, et mais, mais dans les faits on ne le vérifie pas forcément, ya des femmes pleines d'une forte d'autorité, euh donc euh. »</p>	<p>un côté maternel. »</p> <p>« mais dans les faits on ne le vérifie pas forcément, ya des femmes pleines d'une forte d'autorité, «</p>		<p>fonctionne d'une telle manière il faut tout de même se demander si ce n'est pas la personnalité qui joue tout simplement avant l'apparence physique, une femme peut être masculine et un homme féminin...</p>
<p>r38-R41</p> <p>Accompagnement</p>	<p>« Oui mais, je j'ai envie de dire en même temps non, parce que alors, effectivement dans l'idéale si euh, euh, si un homme est un homme, une femme est une femme euh c'est-à-dire un homme avec des traits euh des traits de caractère particulièrement masculins, dominants et puis euh une femme avec des traits de caractère féminins dominant.[...] C'est pas une parité homme-femme qu'il faut, c'est une parité masculinité-féminité, qui elle pourra donner un équilibre »</p>	<p>« C'est pas une parité homme-femme qu'il faut, c'est une parité masculinité-féminité, qui elle pourra donner un équilibre »</p>	<p>Question de savoir si la parité éducative est une bonne solution :</p>	<p>Il pose de la question d ela parité homme femme, est ce dans les traits ou simplement du côté physiologique?</p>
<p>r42-R43</p> <p>Accompagnement</p>	<p>Chapitre I : « Avec les même outils oui, parce que euh. Foncièrement je pars de ce que eux sont , donc c'est moi qui vais euh, et je reviens à mon</p>	<p>« je pars de ce que eux sont »</p>	<p>Une fois encore il aborde sa pratique pour décrire sa façon d'aborder les jeunes filles ou jeunes</p>	

## Tableaux d'analyse

	métier, comme un commercial ou je vais ouvrir ma caisse à outil, hein ou mon catalogue et me servir, des outils que j'ai approprié à la personne qui est face à moi. Je lui servirai, ce qui va me servir par rapport à elle. »		garçons	
r44-R45 Genre	« Euh, par rapport à la problématique, alors, que ce soit un garçon ou une fille euh, pas tout à fait, par rapport à la sensibilité qu'il ou elle va exprimer[...]J'ai eu des gars qui faisaient 1m80 comme moi, qu'étaient à 30 cm de moi et je sentais que le front était prêt à se poser sur mon nez. Le coup de boule était pas loin, mais, par euh, j'avais dire alors, bon ya des choses qu'on sent et je dirais qu'on n'est pas à même d'expliquer, mais ya des moments, j'en j'en suis là et, mais, ..., effectivement, la je peux me poser la question, est ce qu'une femme, avec 25cm de moins en taille se retrouverait pas dans une situation parfaitement dangereuse et périlleuse pour sa santé? Euh, mais est ce que justement ces jeunes euh, en contre partie ne verraient pas non plus une certaine euh, euh, une certaine,..., chose qui faut pas faire, qu'on ne peut pas se permettre, j pense que ceux qui	« J'ai eu des gars qui faisaient 1m80 comme moi,Le coup de boule était pas loin une femme, avec 25cm de moins en taille se retrouverait pas dans une situation parfaitement dangereuse et périlleuse pour sa santé. »  « garçons-filles euh, oui au prime abord mais après quand on rentre dans le dialogue, euh, j'oublie vite que c'est un garçon, j'oublie vite que c'est une fille, en fonction des sujets de conversation. ya certains moment où il n'y a pas lieu d'oublier »  « il n'y a plus de garçons ou de fille, il y a une sensibilité plus ou moins affirmée »	Il dit ne pas faire de grande différences entre le fait que ce soit un garçon ou une fille mais va plus parler en terme de traits de personnalité, stéréotypes et la famille. Il utilise ainsi des situations concrètes.	

## Tableaux d'analyse

	<p>peuvent exprimer cette colère et cette agressivité, sont aussi capable de mesurer que, ..., ça ça se fait pas,[...]donc oui c'est euh, c'est adapté à l'individu, euh, mais l'individu par rapport à ça euh, pas ça psychologie mais à sa, sa personnalité, sa sensibilité, plus que le fait, euh que, euh c'est un mec ou c'est une fille.[...]garçons-filles euh, oui au prime abord mais après quand on rentre dans le dialogue, euh, j'oublie vite que c'est un garçon, j'oublie vite que c'est une fille, en fonction des sujets de conversation. Hein, ya certains moment où il n'y a pas lieu d'oublier, mais à d'autres moments, on est sur des des sentiments, sur du, du psychologique, et à ce moment là euh, j'ai envie de dire il n'y a plus de garçons ou de fille, il y a une sensibilité plus ou moins affirmée. »</p>			
r46-R48 genre	<p>« Donc si je me limite à son sexe physiologique,... je me bloque l'accès à l'individu. Donc si on s'arrête à l'enveloppe, au corps, euh, je pense qu'on s'ampute une part des possibilités liées à, à cet accompagnement, à cette formation, à cet, à nos enseignements. »</p>	<p>« si je me limite à son sexe physiologique,... je me bloque l'accès à l'individu. »</p>		
r49-R50	<p>« euh, si j'ai bien saisi, j'ai envie de réagir en disant</p>	<p>« même si eux, nous abordent comme un homme,</p>	<p>Comparaison avec la famille</p>	

## Tableaux d'analyse

Représentation	<p>que euh, même si eux, nous abordent comme un homme, un homme c'est un mec, une femme, c'est une c'est une femme, hein avec l'image féminine, euh, si si si ça c'est leur façon d'aborder euh, ... ça va aller plus loin encore, c'est-à-dire que les femmes sont comme maman et les hommes sont comme papa. Donc euh, si on a un homme au foyer qui est effacé, euh, est ce et qui est très permissif quand il revient, parce que il fait un métier qui l'éloigne, donc quand il revient pour compenser euh bah, il dit rien éventuellement ce sont des cas qui existent, très régulièrement euh, euh donc on compense, on est très permissif, bah là effectivement qui est ce qui va affirmer l'autorité en général bah c'est la mère, parce que la mère elle elle doit gérer le quotidien, et dans ce quotidien, bah si elle ne veut pas se faire bouffer la vie, euh, et si elle veut, euh si elle est un tantinet euh, consciente de ce à quoi elle doit amener ces enfants, euh, pour qu'ils soient intégrés dans la société, il y a des règles qu'il ne va pas falloir laisser transgresser, donc l'autorité c'est elle qui va</p>	<p>un homme c'est un mec, une femme, c'est une c'est une femme, a va aller plus loin encore, c'est-à-dire que les femmes sont comme maman et les hommes sont comme papa. »</p> <p>« si on a un homme au foyer qui est effacé l'autorité c'est elle qui va l'a l'affirmer ».</p>		
----------------	---	---	--	--



### Tableaux d'analyse

	l'a l'affirmer. Donc comment vont réagir ces jeunes je ne sais pas.[...]			
r51-R53 Accompagnement	« Voilà, je veux découvrir le jeune dans sa personnalité, alors il est sensible il est pas sensible, il est dur il est pas dur, euh, il est euh plutôt efféminé, euh plutôt euh, macho euh et j'fais que découvrir et s'il a envie de se livrer il va se livrer » « Mais euh, je ne suis pas là pour les juger et je leur rappelle systématiquement. Ce qui me permet, de les avoir en face de moi, euh, à même d'eux de livrer, donc euh, quelque part j'ai envie de dire il me voit comme un homme. Certainement, parce que l'enveloppe est là. Mais euh, je peux témoigner d'une sensibilité qu'aurait éventuellement une mère. »	« je veux découvrir le jeune dans sa personnalité il est sensible il est pas sensible, il est dur il est pas dur, je ne suis pas là pour les juger et je leur rappelle systématiquement. »	Description de sa pratique pour l'approche des jeunes	
r51-R53 Représentation	Ce qui me permet, de les avoir en face de moi, euh, à même d'eux de livrer, donc euh, quelque part j'ai envie de dire il me voit comme un homme. Certainement, parce que l'enveloppe est là. Mais euh, je peux témoigner d'une sensibilité qu'aurait éventuellement une mère. »	« il me voit comme un homme parce que l'enveloppe est là » « Mais je peux témoigner d'une sensibilité qu'aurait éventuellement une mère »		

### Tableaux d'analyse

r54-R59 Genre	« ce serait bien de, de changer le corps de l'individu qui est là comme formateur, pour voir si ces résultats sont les même. Si les comportements des individus face à lui sont les même. Euh, mais en même temps c'est dangereux ton truc »	« Ce serait bien de, de changer le corps de l'individu pour voir si ces résultats sont les même Si les comportements des individus face à lui sont les même »	Proposition	
r64-R64 Représentation	« Je peux pas enlever l'idée que euh, aujourd'hui je fais 1m80, et forcément ça en impose à certains. Donc euh, il y a des des données, justement physiques, qui font que euh, on , on , on va pas générer les mêmes euh, les mêmes perceptions, euh, les mêmes braquages ou les mêmes euh, laisser aller qu'il peut y avoir. J'ai envie de dire une chose. Euh, un professeur, un peu rond, voir beaucoup, va se faire chahuter plus qu'un individu qui a une physiologie un peu sèche ou alors euh, entre guillemets passe partout. On pro on on est prédisposé à prêter une bonhomie à une personne ronde, et et, et un côté un peu cassant ou dur à une personne qui est sèche. Et ça nous le savons en tant qu'adulte, c'est une représentativité qu'on se fait. Qui peut être totalement fausse, mais euh, c'est un prime abord, c'est un, un apriori qu'on a euh. »	« je fais 1m80, et forcément ça en impose à certains. il y a des des données, justement physiques, qui font que euh on va pas générer les mêmes perception ses mêmes braquages ou les mêmes euh, laisser aller qu'il peut y avoir.  on est prédisposé à prêter une bonhomie à une personne rond et un côté un peu cassant ou dur à une personne qui est sèche Et ça nous le savons en tant qu'adulte, c'est une représentativité qu'on se fait. »	Il attribut le comportement des jeunes en fonction des représentations qu'ils ont mais pas seulement dû au genre :	

### Tableaux d'analyse

r65-R67 Accompagnement	« alors, euh, le l'on orientation sexuelle fait que tu vas avoir, alors l'orientation sexuelle d'un individu, je ne vais pas parler de, je vais pas dire tu la où on parle de on. Euh, l'orientation sexuelle d'un individu va le rendre plus ou moins prédisposé à euh, à une une personne face à lui hein, euh, voilà. Donc euh, .... c'est là que fonctionne le charme du formateur,[...] Commençons par les séduire.... on les séduit, et une fois qu'on les a séduits euh, bah ya un équilibre qui va se créer, basé sur des rapports avec les différents individus, et puis bah ça va passer. Parce qu'ils sont séduits donc de toute façon ils apprécient la personne qu'ils ont devant eux »	« Commençons par les séduire [...] et une fois qu'on les a séduits ya un équilibre qui va se créer, basé sur des rapports avec les différents individus, et puis bah ça va passer »		
r68-R68 représentations	« elle a un physique relativement rond qui va inciter à, à une certaine, à lui prêter une certaine bonhomie et il se trouve en plus qu'elle l'a. Elle est agréable, elle est la première à avoir envie de, euh de du d'une certaine décontraction j'ai l'impression, euh, le le souci euh, j'dirais elle cumule entre guillemets, c'est une femme, elle est jeune, elle est un peu euh elle est gironde euh donc pour les pour les jeunes et pour un public masculin certainement que il y a un un cumul de de caractéristiques qui vont les inciter à la, à jouer un	« c'est une femme, elle est jeune, elle est un peu euh elle est gironde euh donc pour les pour les jeunes et pour un public masculin certainement que il y a un un cumul de de caractéristiques qui vont les inciter à la, à jouer un peu, à essayer, à tenter du moins »	Il nous donne un exemple concret de l'effet d'une représentation dans un cours	

## Tableaux d'analyse

	peu, à essayer, à tenter du moins. »			
r69-R69 Accompagnement/ représentation	<p>« Mais euh, la seule arme que j'ai trouvé moi c'est de les ramener à leurs réalité, c'est partir d'eux mais les y ramener aussi, c'est-à-dire les prendre là où ils sont et les, leurs faire faire un tour par ce que j'ai comme message à leur passer, mais les ramener eux mais transposés ailleurs[...]. Euh je pense que je les ai séduits c'est vrai sur mes 2 séances de cours parce que j'en ai besoin et, et je fonctionne comme ça; à la limite oui, j'ai joué mon commercial, sur mes 2 premières heures de cours. Pour pouvoir ensuite m'assurer une certaine tranquillité. Mais je peux le permettre, je peux me le permettre aussi parce que euh, ... parce que je fais 1m80. » « oui, il doit y avoir une représentativité de l'homme chez eux, et une de la femme qui fait qu'il se permettent certainement des choses, plus avec certains qu'avec d'autres. Mais c'est à nous d'essayer, euh, tout en partant de ce qu'ils sont euh, d'essayer de leur faire changer ça. Mais ça fait parti de toute une mission qu'on devrait avoir en tant que formateur ou</p>	<p>« la seule arme que j'ai trouvé moi c'est de les ramener »</p> <p>« il doit y avoir une représentativité de l'homme chez eux, et une de la femme qui fait qu'il se permettent certainement des choses, plus avec certains qu'avec d'autres »</p> <p>« c'est à nous d'essayer de leur faire changer ça »</p> <p>« c'est c'est un équilibre plein de déséquilibre. Comme eux »</p>		

## Tableaux d'analyse

	accompagnateur, de leur montrer que un individu c'est pas une enveloppe charnelle, c'est pas un homme ou une femme euh, c'est pas tout sensible ou tout force. Euh, c'est c'est un équilibre plein de déséquilibre. Comme eux. »			
Entretien Sophie (séquences)		Des propositions à l'intérieur de la séquence	Commentaire pédagogique	Impressions cliniques
s1-S2 accompagnement	<p>Chapitre II : « les accompagner dans leurs projets professionnels et dans leur citoyenneté, euh, 'fin ça ne se limite pas au projet professionnel.</p> <p>Chapitre III : s 2 : <i>D'accord et quelle différence tu ferais entre accompagner et enseigner ?</i></p> <p>Chapitre IV :S 2 : Enseigner t'es là pour euh, j'dirais restituer un contenu, hein, tu donnes un contenu, et euh, accompagner c'est prendre euh, prendre euh tout en compte, c'est-à-dire c'est la c'est la globalité. T'es pas là juste 'fin moi j'chui prof de maths euh, enseigner ça va de leur apprendre que 2+2 ça fait 4, et euh, les accompagner c'est savoir et bah 2+2 égal 4, ça va leur servir à quoi ? Qu'est ce que ça peut leurs apporter ? Justement dans leurs projets professionnels, dans la vie de tous les jours, 'fin c'est, c'est intégrer ce, ce contenu de formation dans une globalité. »</p>	« accompagner c'est prendre euh, prendre euh tout en compte, c'est-à-dire c'est la c'est la globalité. »		

## Tableaux d'analyse

s3-S4 : représentations du genre	« je n'ai pas l'impression que ça fasse une différence [...] j'ai des collègues hommes avec qui ça se passe très bien, et d'autre avec qui ça se passe difficilement. Dans la relation avec les élèves.[...]et des femmes faut qui ont des bons contacts et ça se passe très bien aussi dans leurs cours et d'autres ça ne se passe pas bien. Donc moi j'ai pas même si quand j'ai commencé à enseigner ça pouvait être l'idée que j'avais qu'il y avait une différence entre un formateur homme et un formateur femme, que ça peut être une, des choses euh, dans la relation à l'élève qui se faisait comme ça. Bah moi je me suis aperçu que pour moi, 'fin ça ne se joue pas que là. Je suis pas euh, sur que tout soit lié au sexe de la personne qui est en face. »	« je n'ai pas l'impression que ça fasse une différence [...] quand j'ai commencé à enseigner ça pouvait être l'idée que j'avais qu'il y avait une différence entre un formateur homme et un formateur femme, [...]je me suis aperçu que pour moi, 'fin ça ne se joue pas que là. Je suis pas euh, sur que tout soit lié au sexe de la personne qui est en face. »		
s5-S7 : pratique, genre	« donc là moi je suis sorti de la salle en disant bah voilà ils ont dit une prof femme euh, une toute jeune parce qu'en plus on leur avait bien précisé que c'était mon premier cours, fin voilà des conditions. Et puis bah au fil et euh, fin au fil et à mesure que le temps passe, j'me rends compte que même des profs homme qui ont euh, pas 40 ans parce qu'ils seraient en retraite mais qui ont une expérience de 30 ans euh, qui sont baraqués euh genre toi t'aurais peur de t'y confronter et qu'ont des problèmes d'autorité aussi. »  « pour moi fin ça joue pas là,[...]je pense que la relation elle est ailleurs, alors bien sûr que pour certains ça va jouer, mais je pense que ça peut jouer peut être dans les 1ers temps, quand la relation se crée[...]j'ai pensé que très vite la barrière elle tombe. Puis moi je travaille beaucoup avec des	« même des profs homme qui ont euh, pas 40 ans parce qu'ils seraient en retraite mais qui ont une expérience de 30 ans euh, qui sont baraqués euh genre toi t'aurais peur de t'y confronter et qu'ont des problèmes d'autorité aussi. »  « pour moi fin ça joue pas là,[...]je pense que la relation elle est ailleurs, alors bien sûr que pour certains ça va jouer, mais je pense que ça peut jouer peut être dans les 1ers temps, quand la relation se crée[...]pour moi ils font pas attention que je suis une femme, et donc eux ils devraient modérer leurs propos et que bah les conversations j'aurais en dessous de la ceinture qu'ils pourraient avoir avec leurs collègues de chantier moi j'aurais pensé qu'ils ne les auraient pas devant moi, ça ne les gêne pas du tout. »		

## Tableaux d'analyse

	<p>groupes de garçons euh qui , me parle de chose fin voilà, ils sont habitués à travailler sur les chantiers, ou c'est normalement un milieu masculin donc on des conversions euh, particulières euh, ils le font devant moi euh, et là moi j'ai l'impression qui font pas, pour moi ils font pas attention que je suis une femme, et donc eux ils devraient modérer leurs propos et que bah les conversations j'dirais en dessous de la ceinture qu'ils pourraient avoir avec leurs collègues de chantier moi j'aurai pensé qu'ils ne les auraient pas devant moi, ça ne les gêne pas du tout. »</p> <p>« Fin pour moi ils ne font pas de différences, fin peut être dans les premier temps mais qu'après c'est la relation que tu construis avec eux qui fait, que tu construis avec eux et qu'ils construisent aussi hein, qui fait que tu euh »</p>	<p>« ils ne font pas de différences, fin peut être dans les premier temps »</p>		
s8-S10 : le genre en éducation/formation	<p>« J'pense que ça doit dépendre aussi du public, j'pense peut être pour les plus jeunes, pour un public plus jeune j'pense que ça a un fin.</p> <p><b>s 9 : Par exemple l'âge du public CIPPA tu.</b></p> <p>S 9 : Bah je crois qu'ils sont à la limite.». </p> <p>«J'pense que si ça peut encore jouer parce qu'ils sont peut être encore dans le euh, papa maman, enfin la relation papa maman donc peut être, que ce peut jouer. J'pense que plus ils grandissent,[...]comme s'ils ont des problèmes avec l'autorité c'est que eux ils, fin quelque part ils ne font pas, ils ne mettent pas les barrières, ya un adulte en face de moi et c'est un adulte donc je dois</p>	<p>J'pense que ça doit dépendre aussi du public, j'pense peut être pour les plus jeunes, pour un public plus jeune j'pense que ça a un fin.</p> <p><b>s 9 : Par exemple l'âge du public CIPPA tu.</b></p> <p>S 9 : Bah je crois qu'ils sont à la limite.». </p> <p>«J'pense que si ça peut encore jouer parce qu'ils sont peut être encore dans le euh, papa maman, enfin la relation papa maman donc peut être, que ce peut jouer. J'pense que plus ils grandissent,[...]comme s'ils ont des problèmes avec l'autorité c'est que eux ils, fin quelque part ils ne font pas, ils ne mettent pas les barrières, [...] c'est pas mon copain. Euh ça euh, moi les jeunes que</p>		

## Tableaux d'analyse

	le respecter, euh, j'dois me comporter vis à vis de lui, il y a des choses que je ne lui dis pas, c'est pas mon copain. Euh ça euh, moi les jeunes que j'ai en face de moi ils ont ce problème là de l'adulte. Alors après que ce soit un adulte féminin ou masculin, j'ai pas l'impression que ça euh, ya sûrement des différences mais c'est pas tout blanc ou tout noir. 'fin j'pense pas qu'ils se comportent différemment de façon vraiment importante donc euh s'ils ont un homme ou une femme en face d'eux. »	j'ai en face de moi ils ont ce problème là de l'adulte. Alors après que ce soit un adulte féminin ou masculin, j'ai pas l'impression que ça euh, ya sûrement des différences mais c'est pas tout blanc ou tout noir. 'fin j'pense pas qu'ils se comportent différemment »		
s11-S13 Accompagnement	<p>Chapitre V : S 12 : Je sais pas, franchement j'pense, j'pense que c'est au fin que ça se situe à un autre euh, à un autre niveau parce que euh, moi fin j'pense, j'pense aux jeunes, aux jeunes que j'ai et euh, c'est vrai qu'ils sont euh tendance des fois à être plus euh, à être plus euh, j'pense que ça dépend de la personne qu'est en face d'eux, comment elle les écoute et, comment elle les prend en compte en tant qu'individu. Après que ce soit un homme ou une femme, bon c'est vrai que si ils sont plus de temps avec des hommes ils vont forcément plus se confier mais bon. Moi je vois où enfin au CFA c'est plus le, ils vont plus se confier au formateur avec lequel ils passent le plus de temps. Alors après, euh bon, c'est vrai que quand c'est des secteurs où c'est plus des hommes bah ils vont plus aller se confier à des hommes mais euh, moi je sais que l'année dernière où j'intervenais sur ces sections là en ayant un rôle de coordinatrice, c'est-à-dire euh, de prof, un peu de prof référent mais euh, avec d'autres responsabilité euh, il y avait pleins de choses qu'ils venaient me confier à moi. »</p>	<p>« j'pense que ça dépend de la personne qu'est en face d'eux, comment elle les écoute et, comment elle les prend en compte en tant qu'individu.[...] bon c'est vrai que si ils sont plus de temps avec des hommes ils vont forcément plus se confier mais bon [...] Alors après, euh bon, c'est vrai que quand c'est des secteurs où c'est plus des hommes bah ils vont plus aller se confier à des hommes »</p> <p>« une différence homme femme c'est ce que je pensais et, moi j'me suis aperçue fin bon j'te dis c'est au CFA, que euh, j'ai j'ai l'impression que ça passe pas, c'est pas du tout ça quoi. »</p>		



## Tableaux d'analyse

	<p>Chapitre VI :« Donc après c'est aussi le rôle qu'on a et euh, qui font que ils vont venir nous parler de leur problèmes, mais aussi de madame j'devrais faire ça, comment ça se passe fin, c'est pas euh... [...]oui ils font une différence homme femme c'est ce que je pensais et, moi j'me suis aperçue fin bon j'te dis c'est au CFA, que euh, j'ai j'ai l'impression que ça passe pas, c'est pas du tout ça quoi. »</p>			
<p>s14-S16 Accompagnement</p>	<p>« Bah oui au CIPPA pareil, parce que euh, en même temps bon c'est vrai que bah entre guillemets le problème du CIPPA c'est que le seul homme qui intervient, il intervient dans une matière qu'est fin qu'est une matière sans euh, comment dire pas euh pas théorique, pas scolaire, même s'il fait des choses qui sont proches de l'éducation civique, mais c'est vrai qu'il est dans la communication, qu'il est beaucoup dans les faire-parler, c'est pas un cours de maths, un cours de français, un cours d'anglais. »</p> <p>« [...]on était quand même tous assez d'accord sur ce qu'on ressentait vis à vis d'eux, donc le ressenti qu'on en avait et ce qu'ils nous renvoyaient. Donc j'ai j'ai jamais senti euh, à part la, euh, c'est vrai que c'est plus facile j'pense de leurs, parce qu'on leur parle de la citoyenneté, du développement durable euh, de sujets autre que réellement scolaire, de les intéresser. Donc c'est vrai qu'il y a peut être un contact plus facile euh, avec R. mais. En, même temps euh. »</p>	<p>« au CIPPA pareil [...] le seul homme qui intervient, il intervient dans une matière [...] pas théorique, pas scolaire,[...] qu'il est dans la communication [...] les faire-parler »</p> <p>« [...]on était quand même tous assez d'accord sur ce qu'on ressentait vis à vis d'eux, donc le ressenti qu'on en avait et ce qu'ils nous renvoyaient. Donc j'ai j'ai jamais senti euh, à part la, euh, c'est vrai que c'est plus facile j'pense de leurs, parce qu'on leur parle de la citoyenneté, du développement durable euh, de sujets autre que réellement scolaire, de les intéresser. Donc c'est vrai qu'il y a peut être un contact plus facile euh, avec R. mais. En, même temps euh. »</p>		

## Tableaux d'analyse

s17-S17 Genre	<p>« de toute façon pour comparer faudrait limite qu'on échange de rôle, c'est-à-dire que moi je fasse la communication et que R. face un cours de maths. Alors peut être qu'après mais, euh, il y a sûrement des différences parce que je pense que euh, R. ne n'a, ne les prends pas comme moi je vais les prendre, c'est-à-dire on est pas dans le même type de relation, d'accord, mais je mettrais ça pas par, je ne limiterais pas ça au fait que P. soit un homme, j'dirais que c'est plus dans son caractère, sa façon d'être, la les choses comment il parle, comment il s'exprime euh, euh a quoi il va s'intéresser vis à vis des jeunes euh, tu vois c'est plus, j'dirais plus ça. Je suis pas sur qu'une femme, entre guillemets une femme qui lui ressemblerait, n'aurait pas la même relation avec les jeunes et ne leurs ferait pas passer le même message. »</p>	<p>« faudrait limite qu'on échange de rôle » [...] R. ne n'a, ne les prends pas comme moi je vais les prendre, c'est-à-dire on est pas dans le même type de relation [...] je ne limiterais pas ça au fait que R. soit un homme, j'dirais que c'est plus dans son caractère [...] Je suis pas sur qu'une femme, entre guillemets une femme qui lui ressemblerait, n'aurait pas la même relation avec les jeunes et ne leurs ferait pas passer le même message. »</p>		
s18-S20 genre	<p>« comment est ce qu'y réagissent vis à vis d'un homme et une femme peut être que ça joue dans un premier temps mais je pense qu'après euh, euh, après y passent, entre guillemets 'fin pas une barrière mais y passent ça. J pense pas qu'un élève restera bloqué ça existe peut être mais c'est quand même un moment d'exception qui va rester bloquer parce que c'est qu'un, un homme, c'est une femme »</p> <p>« ya certains les relations ça passent mieux parce qu'ils nous prennent pour leurs mères, donc euh, ya ce côté là qui peut intervenir mais c'est ça joue euh, ça c'est ça c'est pas la part principale de la relation qu'on peut établir avec quelqu'un dans</p>	<p>« peut être que ça joue dans un premier temps[...] J pense pas qu'un élève restera bloqué ça existe peut être mais c'est quand même un moment d'exception »</p> <p>« ya certains les relations ça passent mieux parce qu'ils nous prennent pour leurs mère ya ce côté là qui peut intervenir mais c'est pas la part principale de la relation qu'on peut établir avec quelqu'un dans l'enseignement quoi. »</p>		

## Tableaux d'analyse

	l'enseignement quoi.»			
s21-S23 Représentations	« j'pense qu'ils font des représentations différentes selon les âges,[...]bon moi je sais qu'ils en font plus une représentation par rapport à l'âge, fin si nous, moi, moi j'suis plus vieille qu'eux, j'écoute pas la même musique qu'eux, «ah oui vous regardez, fin vous regardez Koh Lanta madame ?» «oui, je regarde Koh Lanta» «ah bon vous n'écoutez pas que Nostalgie ? » « non j'écoute pas nostalgie.»[...]on peut savoir c'qu'ils pensent des filles, peut être des garçons de leur âge et encore c'est, mais de nous, fin on a l'impression de toute façon on est là mais euh, ta pas l'impression qu'ils s'y intéressent donc j'suis pas sure. »	« j'pense qu'ils font des représentations différentes selon les âges,[...]bon moi je sais qu'ils en font plus une représentation par rapport à l'âge »  « on peut savoir c'qu'ils pensent des filles, peut être des garçons de leur âge et encore c'est, mais de nous, fin on a l'impression de toute façon on est là mais euh, ta pas l'impression qu'ils s'y intéressent donc j'suis pas sure. »		
s21-S23 Accompagnement	« je veux pas être dans l'affectif avec eux, donc pour ne pas être dans l'affectif il faut que je reste dans mon rôle de formatrice et je ne peux pas être dans «est ce qu'ils vont m'apprécier ou pas?»  « j'dirais le point fort négatif qu'on beaucoup mes collègues de vouloir, il faut quelque part le besoin de reconnaissance et le besoin de le besoin de reconnaissance affective hein ».			
s24-S24 représentation :	« la première représentation qui est liée j'dirais à la fonction de prof de math, donc euh intello, euh bah, personne qui a fait beaucoup d'études, qu'étais une craque euh, euh, alll, en classe, 'fin vraiment toute cette représentation euh, et genre j'pense quelque part « de toute façon elle est beaucoup	« la première représentation qui est liée j'dirais à la fonction de prof de math »		

## Tableaux d'analyse

	plus intelligente que nous ».« vraiment travailler euh, un peu rigoureuse j'pense, une certaine rigueur, euh, un peu chiante quoi, fin pour reprendre leurs mots voilà quelqu'un qu'est pas forcément fun, voilà c'est pas quelqu'un euh mais parce que voilà, j'ai pas à être comme ça euh. »			
s25-S25	« elle nous fait chier parce qu'avec elle faut travailler », et puis à la fin c'est « merci, merci de nous avoir fait travailler, et même si on vous a pris la tête, même si on n'a pas été sympa avec vous, bah au moins on a appris des choses »[...] ils vont dire qu'ils aiment pas ils aiment bien les cours où on s'amuse mais à la fin ils ont quand même, euh se dire bah ouais mais bon si on s'amuse on apprend pas »			
s26-S29 Accompagnement	« j'pense qu'ils attendent même si ils vont dire le contraire, j'pense qu'ils attendent tous un carte et que euh, voilà ya, ya un contenu qui passe et euh, de façon plus ou moins agréable, fin parce que c'est pareil, c'est vrai qui préfèrent que, qu'on rigole, et moi je sais que les groupes avec lesquels ça se passe bien parce qu'ils arrivent à ce, à s'auto discipliné, euh, bah non mais cours sont pas du tout chiant parce qu'on rigole, on peut blaguer, on peut parler de beaucoup de choses, tant qu'on reste, tant qu'à la fin on a travailler hein.pas entendre des mouches voler c'est pas ça.[...] voilà que j'suis là pour leurs expliquer des choses, leurs faire passer un message euh, peut être les aider à, à pour leurs projet professionnel à voir ce qu'ils ont besoin, les maths ça peut »	« j'suis là pour leurs expliquer des choses, leurs faire passer un message euh, peut être les aider à, à pour leurs projet professionnel à voir ce qu'ils ont besoin, les maths ça peut »  « on a pas le résultat à la fin de l'année, c'est pas nette précis, fin si ya la sanction de l'examen mais euh, bon en même temps l'examen c'est fin, c'est ponctuel et moi tout est pas basé fin surtout au CIPPA »		

## Tableaux d'analyse

	« on a pas le résultat à la fin de l'année, c'est pas nette précis, fin si ya la sanction de l'examen mais euh, bon en même temps l'examen c'est fin, c'est ponctuel et moi tout est pas basé fin surtout au CIPPA »			
s26-S29 genre	« j'ai jamais constaté que euh, une équipe vraiment mixte ou une équipe à tendance plus masculine ou à tendance plus féminine fin y'avait une des solutions qu'était la meilleure. Ça dépend de pleins de choses, ça dépend du caractère des formateurs, ça dépend euh, du groupe, des jeunes, leurs envie de travailler fin, ya, ya tellement de choses que pour moi c'est pas, c'est pas tout blanc tout noir quoi, c'est pas. »	« une équipe vraiment mixte ou une équipe à tendance plus masculine ou à tendance plus féminine fin y'avait une des solutions qu'était la meilleure. »  « Ça dépend de pleins de choses, ça dépend du caractère des formateurs, ça dépend euh, du groupe, des jeunes, leurs envie de travailler fin, ya, ya tellement de choses que pour moi c'est pas, c'est pas tout blanc tout noir quoi, c'est pas. »		
s30-S32 Genre	« j'pense que moi la parité c'est une bonne solution parce que euh, justement j'pense que c'est jus, mais pour les jeunes j'pense. Sincèrement j'pense qu'ils font pas une distinction autant importante hommes femmes. Donc ya un moment 'fin, ya un moment où ils vont avoir plus besoin d'un homme, plus besoin d'une femme parce que le côté père mère 'fin dans la relation enseignant mais euh, j'pense que c'est quelque chose qui peut être ponctuel. Et puis dans un groupe bah de toute façon c'est des groupes. Surtout les publics en difficulté hein, c'est des groupes tellement hétérogènes que euh, t'en a un qui va euh, plus avoir besoin de , peut être yen a un qui va plus avoir besoin d'être avec une femme et puis l'autre	« la parité c'est une bonne solution parce que [...]a un moment où ils vont avoir plus besoin d'un homme, plus besoin d'une femme parce que le côté père mère 'fin dans la relation enseignant mais j'pense que c'est quelque chose qui peut être ponctuel. »  « le fait justement qu'il y est cette mixité, cette parité et bah ça permet que tout le monde entre guillemets y trouve son compte à un moment ou un autre. »  « les hommes représentant l'autorité, les femmes un peu plus la conciliation, la négociation »		

## Tableaux d'analyse

	<p>ça va, et puis son voisin ça va être un homme. Donc le fait justement qu'il y est cette mixité, cette parité et bah ça permet que tout le monde entre guillemets y trouve son compte à un moment ou un autre. »</p> <p>« la parité est une bonne solution parce que, alors aussi pour euh, bon si on reste dans des, j'dirais des préjugés c'est-à-dire un peu euh, les hommes représentant l'autorité, les femmes un peu plus la conciliation, la négociation »</p>			
s33-S34 Genre	<p>« Ya des groupes avec qui ça passe très bien. Mixte garçons filles, pas garçons filles avec qui ça ne passe pas du tout. Hein, yen a qui aime bien ce côté un peu euh, fin des garçons qu'aime bien ce côté un peu viril, confrontation viril. Ya des filles qu'aiment bien parce que c'est cadré, qu.. voilà, yen a d'autres avec qui ça passe pas du tout » « Ya 2 hommes, et on, on va dire 2 femmes moi compris. Yen a un qui est très autoritaire, très sévère où les jeunes te disent. De toute façon avec lui on peut pas, on peut pas si on dit quelque chose on se fait engueuler et euh, 'fin on a peur qu'il nous file une baffe donc on va rien dire. »</p>	<p>« ya 2 hommes, et on, on va dire 2 femmes [...]Yen a un qui est très autoritaire, très sévère[...]Ya des groupes avec qui ça passe très bien[...]yen a d'autres avec qui ça passe pas du tout »</p>		
s35-S37 Genre	<p>« Donc un prof peut être plus cool euh, moins dans le, un homme hein, mais moins dans l'autorité, et tout, ça passe pas avec les jeunes. Parce que les jeunes même si, eux là, c'est ce que je reviens à ce que j'ai dit tout à l'heure. Sur le moment bah ils sont content parce qu'ils n'ont pas fait de maths pendant le cours, mais ils disent à l'examen euh, on nous demande pas de raconter, on</p>			

## Tableaux d'analyse

	<p>nous demande pas de raconter la vie du prof. »[...]</p> <p>« Mais qu'on une façon tellement différente d'être dans leur relations, dans leurs façon d'enseigner, que, ya des gens avec qui ça passe et des gens avec qui ça passe pas. »</p> <p>« Les femmes c'est pareil. »</p>			
s38-S40 genre	<p>« Et c'est des groupes mixtes donc euh ya pas un, des groupes qui en fait qui sont mixtes donc y vont pas exprimer plus de dire bon on préfère l'autorité on préfère pas. Fin c'est, ça peut pas. »</p> <p>« tu vois on est on est, on pourrait là on pourrait comparer parce que yen là, j'peux comparer 2 hommes j'peux comparer 2 femmes. Et, c'est c'est le, voilà c'est le mixte qui fait que, ça revient plus à ce que nous on, la relation qu'on construit, notre façon d'enseigner, que le fait qu'on soit un homme ou une femme »</p> <p>« c'est vraiment j'pense plus au caractère de la personne. »</p>	<p>« j'peux comparer 2 hommes j'peux comparer 2 femmes.ça revient plus à ce que nous on, la relation qu'on construit, notre façon d'enseigner, que le fait qu'on soit un homme ou une femme »</p>		
s41-S43 Genre	<p>« ils peuvent avoir, oui c'est vrai que pour certains ils peuvent avoir besoin d'une image masculine »</p> <p>« J'pense que c'est plus important au niveau des rôles euh, des tuteurs. Parce que bon des maître d'apprentissage. Euh, alors c'est pareil ya certains oui, ils ont, ils ont besoin d'un entre guillemets d'un père donc ils vont bien s'entendre avec leur tuteur homme, et euh, qui va entre guillemets jouer un peu le rôle du père. Donc là oui ça va bien se</p>	<p>« pour certains ils peuvent avoir besoin d'une image masculine »</p> <p>« l'homme qui va entre guillemets jouer son rôle. Jouer son rôle de père, affirmer son autorité. S'ils sont avec quelqu'un un homme qui ne l'affirme pas, si c'est des jeunes qu'on besoin d'être cadré ça va pas passer avec ces gens là. Ils préféreront tout à, plus une femme qui va les cadrer qu'un homme qui ne les cadrera pas. »</p>	<p>■</p>	

## Tableaux d'analyse

	passer et ils vont mieux s'entendre avec un homme, mais ils peuvent s'entendre avec un homme, l'homme qui va entre guillemets jouer son rôle. Jouer son rôle de père, affirmer son autorité. S'ils sont avec quelqu'un un homme qui ne l'affirme pas, si c'est des jeunes qu'on besoin d'être cadré ça va pas passer avec ces gens là. Ils préféreront tout à, plus une femme qui va les cadrer qu'un homme qui ne les cadrera pas. »			
s43-S45	/		/	
s46-S48				
s49-S49 Accompagnement	<p>« c'est plus le caractère de la personne. Je vais pas me, je vais pas me, j pense pas que je fasse une différence garçon-filles. Je vais pas dire eux c'est des garçons je vais leurs parler comme ça, je vais leurs dire euh, non. Je sais que les je sais que les su, je vais réagir différemment parce que je sais que les sujets d'intérêts ne sont pas les même. Bon puis en plus moi c'est professionnel donc en plus en professionnel t'es obligé de, de de te baser sur leur métier donc la différence elle va être là mais c'est pas. C'est sur le professionnel c'est pas sur le genre. »</p> <p>« voir l'image que je renvoie donc ce serait plus les élèves qu'il faudrait leur poser la question, s'ils ont l'impression que je vais être différente entre un garçon et une fille »</p> <p>« ça me semble difficile parce que euh, euh, alors moi la pratique 'fin c'est peut être euh,</p>	<p>« c'est plus le caractère de la personne. »</p> <p>« je vais réagir différemment parce que je sais que les sujets d'intérêts ne sont pas les même. »</p> <p>« C'est sur le professionnel c'est pas sur le genre. »</p>		



## Tableaux d'analyse

	décrire la pratique c'est compliqué mais moi je me suis, bon je suis arrivée dans l'enseignement, euh, vraiment par hasard, euh, et parce que je voulais faire de la formation mais euh, moi mon but c'était de faire de la formation pour adulte. Et puis bah euh, je cherchais du boulot et je suis tombée sur un CFA,[...]je parle avec des collègues, des retours que m'ont fait des collègues, et ce qui était important c'était de créer un lien. »			
s50-S50 Accompagnement	« fin formateur c'est beaucoup de chose, on peut pas être qu'enseignant fin, ya, ya forcément une fonction d'accompagner c'est-à-dire que si tu arrives dans la salle, euh, pour euh, donner un contenu et puis tu t'arrêtes là, de toute façon avec le public en difficulté ça ne passe pas. Ça ne passe pas parce que ya un moment où tu vas au clash. Parce que c'est vraiment des, des jeunes qui, euh, bon même si on a l'impression qu'ils sont en révolte sur tout, il y a besoin de créer un lien. Alors après le lien il est dans l'autorité, il est dans l'a, fin pas trop dans l'affectif mais, il est dans les intérêts, l'intérêt que tu peux lui porter. Mais ya forcément un lien. Positif ou négatif mais il faut créer un lien.	« on peut pas être qu'enseignant[...] ya forcément une fonction d'accompagner [...]si tu arrives dans la salle, euh, pour euh, donner un contenu et puis tu t'arrêtes là, de toute façon avec le public en difficulté ça ne passe pas [...]ya un moment où tu vas au clash.[...]l y a besoin de créer un lien. Alors après le lien il est dans l'autorité[...] il est dans les intérêts »		
s51-S53 accompagnement	« quand je rencontre un groupe, je prends vraiment ce temps de créer le lien. Donc essayer de les connaître en leurs posant des questions euh, sur ce qu'ils aiment, ce qu'ils font. C'est important alors que ce soit garçons ou filles que là l'approche est la même. [...]après la pratique bah ça va dépendre du groupe. Ça dépend u groupe, ça dépend du métier, ça dépend du diplôme qu'on prépare[...]je fais pas	« quand je rencontre un groupe, je prends vraiment ce temps de créer le lien. Donc essayer de les connaître en leurs posant des questions euh, sur ce qu'ils aiment, ce qu'ils font. C'est important alors que ce soit garçons ou filles que là l'approche est la même.[...]Ça dépend u groupe, ça dépend du métier, ça dépend du diplôme qu'on prépare[...]je fais pas du tout la même chose au CFA, et au		

## Tableaux d'analyse

	<p>du tout la même chose au CFA, et au CIPPA. »</p> <p>« le CIPPA on part vraiment sur des jeunes en difficulté, euh, qui ont un parcours professionnel, fin un parcours scolaire même un peu différent, qui n'ont pas tous le même, fin qui n'ont d'ailleurs pas le même projet professionnel »</p> <p>« pas le même niveau. Donc on est vraiment dans de l'individuel et c'est pour ça que moi c'est ce que j'ai essayé de travailler, euh le plus, c'était de vraiment, ils ont euh, donc comme tu l'as vu hein. On fait une évaluation initiale, ce qui permet de faire un positionnement, et de déterminer donc sur les sujets, alors les, la liste des sujets c'est en fonction du programme de 3ème en maths et euh en fonction de sujets voir bah ce qu'ils savent faire, ce qu'ils savent pas faire, ce qui est acquis, ce qui ne l'est pas. Et en fonction de ce qui n'est pas acquis bah, après ils sont tout, ils sont tout seul dans la salle et, enfin seul c'est-à-dire qu'ils ne font pas un travail de groupe hein, ils ont, je leur donne une fiche sur un thème précis, ils ont, ils commencent par une autoévaluation, donc euh, sur des critères bien précis, ce qui savent, ce qui est acquis, et ce qui est pas acquis, ils font les exercices et moi ils m'appellent, je corrige, euh, je, j'apporte les compléments de cours euh, voilà, et donc je leurs explique, donc c'est-à-dire que dans une salle euh, ils ils sont neuf, ils peuvent avoir neuf sujets différents à travailler. On est vraiment dans de l'individuel »</p>	<p>CIPPA. »</p> <p>« on est vraiment dans de l'individuel et c'est pour ça que moi c'est ce que j'ai essayé de travailler[...]ils sont tout seul dans la salle[...]c'est-à-dire qu'ils ne font pas un travail de groupe[...]j'apporte les compléments de cours »</p>		
s54-S56	/		/	

## Tableaux d'analyse

<p>S57-60</p> <p>Représentation</p>	<p>« De toute façon on est bien obligé j'dirais de s'adapter au public qu'on a en face. »</p> <p>« [...]si je connaissais leur représentations je les prendrais en compte, euh, bon en même temps moi je pense que c'est quand même, si ya des représentations mais elles sont vraiment inconscientes. J pense pas qu'elles soient formulées, j pense pas qu'ils aient une idée. »</p> <p>« ils en ont, mais je moi je pense que ils ne peuvent pas les formuler, ils les ont pas formulé ils ne peuvent pas les formaliser, ils les ont pas formalisé. Ya des choses qu'ils ont mais ils n'ont pas mis des mots dessus. Donc euh, ça joue dans la relation que t'as avec eux parce que c'est quelque chose qui fait parti d'eux, mais euh, j pense pas qu'ils te disent euh, ouais voilà un homme c'est comme ça, un enseignant c'est comme ça, une enseignante c'est comme ça. Ils vont peut être te dire ça et puis après y vont, yen a d'autre qui vont dire ouais mais moi mon prof de, ma prof de, 'fin tu vois, franchement je pense que c'est inconscient à leur niveau et je suis pas sure que. »</p>	<p>« si je connaissais leur représentations je les prendrais en compte[...]ya des représentations mais elles sont vraiment inconscientes. J pense pas qu'elles soient formulées, j pense pas qu'ils aient une idée. »</p> <p>« ca joue dans la relation que t'as avec eux parce que c'est quelque chose qui fait parti d'eux »</p>		
<p>s61-S66</p> <p>Représentation</p>	<p>«[...] ça influence mais de façon inconsciente si tu veux c'est pas euh, euh je ne suis pas sure que... de toute façon ils te le disent bien, ils vont te dire la regarde au CIPPA ils, X m'a un peu dit aujourd'hui, euh ça se passe bien français en et en anglais. »</p> <p>« Et la ce qu'elle me renvoie c'est pas le genre, c'est la différence de prof parce que c'est que des femmes aussi.[...]représentations et de de dire ça</p>	<p>« ça influence mais de façon inconsciente si tu veux »</p> <p>« voilà ya le caractère de l'individu et ya la matière. »</p>		

## Tableaux d'analyse

	<p>va être différent d'un ind, je dirais d'un individu à un, d'un individu formateur à un autre. »</p> <p>« voilà ya le caractère de l'individu et ya la matière. »</p>			
s67-S69 Genre	<p>« ça existe, mais euh, fin je fais une aparté, je sors du milieu de la formation, donc ça existe peut être dans le milieu de la formation mais moi cette différence genre, euh tu vois je la retrouve plus au niveau familiale et au niveau des générations précédentes de mes grands parents parce que oui c'est pas la même chose, ils ne considèrent pas leurs enfants pareil euh, le fait que ce soit des garçons ou des filles. »</p>	« cette différence genre,[...] je la retrouve plus au niveau familiale et au niveau des générations précédentes [...]ils ne considèrent pas leurs enfants pareil euh, le fait que ce soit des garçons ou des filles. »		
s70-S70	/		/	
s71-S72 Genre/pratique	<p>« Ah bah de toute façon on faisait plus une différence puisque euh, bah voilà très clairement les garçons allaient travailler et les filles c'était pour devenir des mères [...]De, moi fin moi de nos jours euh, moi je fais fin dans mes cours je fais pas la distinction euh toi t'es une fille donc c'est pas la peine que je t'apprenne ça parce que. Non moi je forme un professionnel.»</p>	« dans mes cours je fais pas la distinction euh toi t'es une fille donc c'est pas la peine que je t'apprenne ça parce que. Non moi je forme un professionnel.»		
s73-S74	/		/	
s75-S78 genre	<p>« Ya des groupes que tu sais qu'il va falloir que tu cadre, voilà, tu sais que certains groupe aussi t'as besoin, ils parlent tout le temps t'as besoin de leur dire mais taisez-vous arrêtez. Donc t'es forcément euh, tu le cadre au public que t'as en</p>	« le stéréotype[...]les filles c'est bavard et les garçons ça parle pas [...]ils vont pas avoir les même sujets, ils vont pas en parler de la même façon, ils vont pas les traiter de la même façon.		

## Tableaux d'analyse

	<p>face de toi fin t'es obligé. »</p> <p>« le stéréotype ou préjugé, je fais peut être pas bien la différence c'est euh, les filles c'est bavard et les garçons ça parle pas. 'fin, c'est c'est un peu ce qu'on a. moi j'ai des groupes que de garçons, des groupes que de filles, ça parle autant! Ça parle pas de la même chose, quoique, parce que je rigole mais euh, fin je me fous d'eux mais, moi j'ai vu des groupes de garçons qui parlaient épilations et coiffure hein. »</p> <p>« le genre tu vois, existe. Bon alors ils vont pas. Donc ils ont pas les, ils vont pas avoir les même sujets, ils vont pas en parler de la même façon, ils vont pas les traiter de la même façon. Mais ils parlent autant. »</p>	Mais ils parlent autant. »		
s79-S83 Représentations	<p>« Ce qui joue aussi dans leur représentations comment la relation, c'est le physique. »</p> <p>« Le physique joue beaucoup dans la relation donc euh, tu met euh, un homme habillé mode, une femme habillé mode, des fois ils vont sentir que c'est plus proche d'eux ou habillé un peu pareil, c'est plus proche d'eux euh[...]Donc ils sont dans ce, dans cet aspect là, et, et ça je pense qu'ils le font que ce soit un homme ou une femme, quand le formateur rentre dans la salle pour la première fois, il se fait évaluer. »</p> <p>« Et c'est l'apparence qui va compter »</p> <p>« Ils vont évaluer l'apparence d'un homme ou d'une femme alors oui ça rentre parce qu'ils vont, mais c'est, c'est ça qui va être plus important,</p>	<p>« Ce qui joue aussi dans leur représentations comment la relation, c'est le physique. »</p> <p>« habillé un peu pareil, c'est plus proche d'eux [...]ils le font que ce soit un homme ou une femme, quand le formateur rentre dans la salle pour la première fois, il se fait évaluer. »</p> <p>« Ils vont évaluer l'apparence d'un homme ou d'une femme[...]c'est ça qui va être plus important, l'apparence que le fait que ce soit un homme ou une femme »</p>		

### Tableaux d'analyse

	l'apparence que le fait que ce soit un homme ou une femme »			
s84-S86 Genre	<p>« Même caractère donc oui ça se passerait pareil. J pense que ouais, je pense que pour certains groupe je manquerais toujours autant d'autorité donc ça serait pas mieux. euh, oui je pense, fin j'pense que ya pas de, fin j'pense pas que, j pense pas que y aurait des différences fondamentales. [...]ouais ils font plus attention à nous mais pas tant que ça en fait. On se rend compte que je te dis ils nous parlent comme ils parlent à leurs, à leurs. Ils font pas, fin on a pas l'impression qu'ils fassent la différence euh»</p> <p>« c'est échanger quelque chose, qu'ils est un regard différent parce que maintenant qu'ils ont un professionnel féminin qu'ils puissent voir un peu les femmes, les profs femmes différemment. Ça a pas changé, ça a pas changé fondamentalement les choses, on est toujours dans ce système de. Moi je pense que ça tient plus à la personne qu'à son genre. «</p>	« Moi je pense que ça tient plus à la personne qu'à son genre. »		

### Tableaux d'analyse

Concepts	Thèmes	Entretien 1 : Richard	Entretien 2 : Sophie
<b>ACCOMPAGNE MENT</b>	<b>Général</b>	<p>- r2-R3 « c'est partir pour moi de ce que eux apportent [...] c'est-à-dire trouver la clé, la pièce comme dans un puzzle, la pièce qui va rejoindre un côté et l'autre. Ce qu'ils sont aujourd'hui, ce vers quoi on doit les a.. les amener, et faire une pièce qui va correspondre à ça. »</p> <p>- r4-R5 « c'est apprendre qui ils sont pour les amener à ce qu'ils doivent savoir »- r17-R20 « moi aussi faut que je comprenne certaines choses, faut que j'arrive à me transposer. Pour essayer de comprendre, pour mieux accompagner[...] ça c'est euh, lié au sexe, lié à l'âge, c'est lié au vécu, à la vie, et c'est en même temps lié à la culture »</p> <p>- r22-R22 « prendre conscience de cette particularité prendre en considération le vécu de l'individu qui se présente à nous »</p>	<p>-s1-S2 « accompagner c'est prendre euh, prendre euh tout en compte, c'est-à-dire c'est la c'est la globalité. »</p> <p>- s11-S13 « j pense que ça dépend de la personne qu'est en face d'eux, comment elle les écoute et, comment elle les prend en compte en tant qu'individu. »</p> <p>- s49-S49 « c'est plus le caractère de la personne. »</p> <p>- s50-S50 « on peut pas être qu'enseignant[...] ya forcément une fonction d'accompagner [...]si tu arrives dans la salle, euh, pour euh, donner un contenu et puis tu t'arrêtes là, de toute façon avec le public en difficulté ça ne passe pas [...]ya un moment où tu vas au clash.[...]l y a besoin de créer un lien. Alors après le lien il est dans l'autorité[...] il est dans les intérêts »</p>
	<b>Sa pratique</b>	<p>- r6-R6 « Je me laisse aller à oublier le rôle d'enseignant que j'ai pour être plus sur l'approche de l'individu »</p> <p>- r7-R8 « « je suis jamais dans le jugement donc [...] j'arrive à mettre à l'aise même des jeunes filles. »</p> <p>- r23-R23 « je me sers d'artifices, pour affirmer mon autorité ma tenue impose je viens en costume, c'est une façon d'affirmer euh, une</p>	<p>- s21-S23 « je veux pas être dans l'affectif avec eux[...]je ne peux pas être dans «est ce qu'ils vont m'apprécier ou pas?»</p> <p>- s26-S29 « j'suis là pour leurs expliquer des choses, leurs faire passer un message euh, peut être les aider à, à pour leurs projet professionnel à voir ce qu'ils ont besoin, les maths ça peut »</p> <p>« on a pas le résultat à la fin de l'année, c'est pas nette précis, fin si ya la</p>

## Tableaux d'analyse

		<p>différence de statut »</p> <p>- r42-R43 « je pars de ce que eux sont »</p> <p>- r51-R53 « je veux découvrir le jeune dans sa personnalité il est sensible il est pas sensible, il est dur il est pas dur, je ne suis pas là pour les juger et je leur rappelle systématiquement. »</p> <p>- r65-R67 « Commençons par les séduire [...] et une fois qu'on les a séduits ya un équilibre qui va se créer, basé sur des rapports avec les différents individus, et puis bah ça va passer »</p> <p>- r69-R69 « la seule arme que j'ai trouvé moi c'est de les ramener à leurs réalités »</p>	<p>sanction de l'examen mais euh, bon en même temps l'examen c'est fin, c'est ponctuel et moi tout est pas basé fin surtout au CIPPA »</p> <p>- s49-S49 « je vais réagir différemment parce que je sais que les sujets d'intérêts ne sont pas les même. »</p> <p>-s51-S53 « quand je rencontre un groupe, je prends vraiment ce temps de créer le lien. Donc essayer de les connaître en leurs posant des questions euh, sur ce qu'ils aiment, ce qu'ils font. C'est important alors que ce soit garçons ou filles que là l'approche est la même.[...]Ça dépend u groupe, ça dépend du métier, ça dépend du diplôme qu'on prépare[...]je fais pas du tout la même chose au CFA, et au CIPPA. »</p> <p>« on est vraiment dans de l'individuel et c'est pour ça que moi c'est ce que j'ai essayé de travailler[...]ils sont tout seul dans la salle[...]c'est-à-dire qu'ils ne font pas un travail de groupe[...]j'apporte les compléments de cours »</p>
	<b>Idéal</b>	<p>r24-R25 « il faudrait qu'on soit des êtres asexués, au moins dans leur perception. »</p>	



### Tableaux d'analyse

	<b>Influence de la famille sur l'accompagnement</b>	- r26-R27 « je suis convaincu [...] que si les bases de l'éducation et du respect n'ont pas été posées et défendues au sein du foyer [...] ça nous sera d'autant plus difficile d'y parvenir nous au sein du système éducatif »	
	<b>Influence de la matière</b>		-s14-S16 « au CIPPA pareil [...] le seul homme qui intervient, il intervient dans une matière [...] pas théorique, pas scolaire,[...] qu'il est dans la communication [...] les faire-parler »  - s24-S24 « la première représentation qui est liée j'dirais à la fonction de prof de math »  s49-S49 « C'est sur le professionnel c'est pas sur le genre. »
<b>REPRESENTATIONS</b>	<b>Représentation générale du genre</b>	- r36-R37 « l'autorité on la prête plus facilement à un homme qu'à une femme »  « L'homme a une forme d'autorité, la femme un côté maternel. »  « mais dans les faits on ne le vérifie pas forcément, ya des femmes pleines d'une forte d'autorité, »	s30-S32 « les hommes représentant l'autorité, les femmes un peu plus la conciliation, la négociation »
	<b>Influence de la famille sur les</b>	-r49-R50 « même si eux, nous abordent comme un homme, un homme c'est un mec, une femme, c'est une c'est une femme, ça va aller plus loin encore, c'est-à-dire que les femmes sont comme maman et les	- s8-S10 « j pense que si ça peut encore jouer parce qu'ils sont peut être encore dans le euh, papa maman, enfin la relation papa maman donc peut être, que ce peut jouer. »

## Tableaux d'analyse

	<b>représentations</b>	hommes sont comme papa. » « si on a un homme au foyer qui est effacé l'autorité c'est elle qui va l'a l'affirmer ».	
	<b>Impact de la connaissance des représentations des jeunes</b>	- R31-R32 « si je peux en déduire connaissant certains jeunes, la représentativité qu'ils peuvent avoir certainement que ça permettrait une meilleure performance, parce que on aurait moins de déchets. Euh, 'fin quand je dis déchets je ne parle pas des individus, je parle de perte de temps »	-s57-S60 « si je connaissais leur représentations je les prendrais en compte[...]ya des représentations mais elles sont vraiment inconscientes. J'pense pas qu'elles soient formulées, j'pense pas qu'ils aient une idée. »  « ca joue dans la relation que t'as avec eux parce que c'est quelque chose qui fait parti d'eux »
	<b>Représentations supposées des jeunes sur le genre et sur le formateur/trice</b>	r51-R53 « il me voit comme un homme parce que l'enveloppe est là »  « Mais je peux témoigner d'une sensibilité qu'aurait éventuellement une mère »  - r69-R69 « il doit y avoir une représentativité de l'homme chez eux, et une de la femme qui fait qu'il se permettent certainement des choses, plus avec certains qu'avec d'autres »	- s5-S7 « pour moi ils font pas attention que je suis une femme, et donc eux ils devraient modérer leurs propos et que bah les conversations j'dirais en dessous de la ceinture qu'ils pourraient avoir avec leurs collègues de chantier moi j'aurai pensé qu'ils ne les auraient pas devant moi, ça ne les gêne pas du tout. »  « ils ne font pas de différences, fin peut être dans les premier temps »  - s8-S10 « J'pense que ça doit dépendre aussi du public, »  « ils ne font pas de différences, fin peut être dans les premier temps »  - s21-S23 « on peut savoir c'qu'ils pensent des filles, peut être des

### Tableaux d'analyse

			garçons de leur âge et encore c'est, mais de nous, fin on a l'impression de toute façon on est là mais euh, ta pas l'impression qu'ils s'y intéressent donc j'suis pas sure. »
	<b>Action face aux représentations</b>	<p>- r33-R53 « j'ai envie de leur montrer que euh, les rapports aux autres c'est pas une histoire de euh, sexe, c'est un homme, c'est une femme, c'est un homme il va réagir comme ça, c'est une femme elle va réagir comme ça.</p> <p>c'est pour ça qu'je disais tout à l'heure des êtres quasi asexués, mais dans la représentativité qu'il leur faudrait. »</p>	- s71-S72 « dans mes cours je fais pas la distinction euh toi t'es une fille donc c'est pas la peine que je t'apprenne ça parce que. Non moi je forme un professionnel.»
	<b>Autres représentations</b>	<p>- r64-R64 « je fais 1m80, et forcément ça en impose à certains. il y a des des données, justement physiques, qui font que euh on va pas générer les mêmes perception ses mêmes braquages ou les mêmes euh, laisser aller qu'il peut y avoir.</p> <p>on est prédisposé à prêter une bonhomie à une personne rond et un côté un peu cassant ou dur à une personne qui est sèche Et ça nous le savons en tant qu'adulte, c'est une représentativité qu'on se fait. »</p> <p>- r68-R68« c'est une femme, elle est jeune, elle est un peu euh elle est gironde euh donc pour les pour les jeunes et pour un public masculin</p>	<p>- s21-S23 « j'pense qu'ils font des représentations différentes selon les âges,[...]bon moi je sais qu'ils en font plus une représentation par rapport à l'âge »</p> <p>- s26-S29 « Ça dépend de pleins de choses, ça dépend du caractère des formateurs, ça dépend euh, du groupe, des jeunes, leurs envie de travailler fin, ya, ya tellement de choses que pour moi c'est pas, c'est pas tout blanc tout noir quoi, c'est pas. »</p> <p>- s67-S69 « voilà ya le caractère de l'individu et ya la matière. »</p> <p>- s79-S83 « Ce qui joue aussi dans leur représentations comment la</p>

### Tableaux d'analyse

		<p>certainement que il y a un un cumul de de caractéristiques qui vont les inciter à la, à jouer un peu, à essayer, à tenter du moins »</p>	<p>relation, c'est le physique. »</p> <p>« habillé un peu pareil, c'est plus proche d'eux [...]ils le font que ce soit un homme ou une femme, quand le formateur rentre dans la salle pour la première fois, il se fait évaluer. »</p> <p>« Ils vont évaluer l'apparence d'un homme ou d'une femme[...]c'est ça qui va être plus important, l'apparence que le fait que ce soit un homme ou une femme »</p>
<b>GENRE</b>	<b>Le genre</b>	<p>r15-R16 « l'autorité est souvent plus marquée,[...]comme étant plus légitime de la part d'un homme ou plus crainte quand l'enseignant est masculin que quand l'enseignant est féminin»</p> <p>« une approche plus sensible[...] connotée féminine »</p>	<p>-s30-S32 « les hommes représentant l'autorité, les femmes un peu plus la conciliation, la négociation »</p> <p>- s75-S78 « le stéréotype[...]les filles c'est bavard et les garçons ça parle pas [...]ils vont pas avoir les même sujets, ils vont pas en parler de la même façon, ils vont pas les traiter de la même façon. Mais ils parlent autant. »</p>
	<b>Opinions personnelles sur l'influence du genre</b>	<p>- r9-R10 « c'est pas une barrière,[...]ça dois pas être simplement réduit à ce problème de sexe.»</p>	<p>- s3-S4 « je n'ai pas l'impression que ça fasse une différence [...] quand j'ai commencé à enseigner ça pouvait être l'idée que j'avais qu'il y avait une différence entre un formateur homme et un formateur femme, [...]je me suis aperçu que pour moi, 'fin ça ne se joue pas que là. Je suis pas euh, sur que tout soit lié au sexe de la personne qui est en face. »</p> <p>- s17-S17 « je ne limiterais pas ça au fait que R. soit un homme, j'dirais que c'est plus dans son caractère [...] Je suis pas sur qu'une femme, entre</p>

## Tableaux d'analyse

		<p>guillemets une femme qui lui ressemblerait, n'aurait pas la même relation avec les jeunes et ne leurs ferait pas passer le même message. »</p> <p>- s18-S20 « peut être que ça joue dans un premier temps[...] J pense pas qu'un élève restera bloqué ça existe peut être mais c'est quand même un moment d'exception »</p> <p>- s41-S43 « l'homme qui va entre guillemets jouer son rôle. Jouer son rôle de père, affirmer son autorité. S'ils sont avec quelqu'un un homme qui ne l'affirme pas, si c'est des jeunes qu'on besoin d'être cadré ça va pas passer avec ces gens là. Ils préféreront tout à, plus une femme qui va les cadrer qu'un homme qui ne les cadrera pas. »</p> <p>- - s67-S69 « cette différence genre,[...] je la retrouve plus au niveau familiale et au niveau des générations précédentes [...]ils ne considèrent pas leurs enfants pareil euh, le fait que ce soit des garçons ou des filles. »</p> <p>-s84-S86 « Moi je pense que ça tient plus à la personne qu'à son genre. »</p>
	<b>Genre et éducation</b>	<p>- r38-R41 « C'est pas une parité homme-femme qu'il faut, c'est une parité masculinité-féminité, qui elle pourra donner un équilibre »</p> <p>- s5-S7 « même des profs homme qui ont euh, pas 40 ans parce qu'ils seraient en retraite mais qui ont une expérience de 30 ans euh, qui sont baraqué euh genre toi t'aurais peur de t'y confronter et qu'ont des problèmes d'autorité aussi. »</p> <p>« la relation elle est ailleurs, alors bien sur que pour certains ça va jouer,</p>

## Tableaux d'analyse

		<p>mais je pense que ça peut jouer peut être dans les 1ers temps »</p> <p>- s18-S20 « ya certains les relations ça passent mieux parce qu'ils nous prennent pour leurs mère ya ce côté là qui peut intervenir mais c'est pas la part principale de la relation qu'on peut établir avec quelqu'un dans l'enseignement quoi. »</p> <p>- s 30-S32 « la parité c'est une bonne solution parce que [...]a un moment où ils vont avoir plus besoin d'un homme, plus besoin d'une femme parce que le côté père mère 'fin dans la relation enseignant mais j pense que c'est quelque chose qui peut être ponctuel. »</p> <p>« le fait justement qu'il y est cette mixité, cette parité et bah ça permet que tout le monde entre guillemets y trouve son compte à un moment ou un autre. »</p> <p>- s41-S43 « j'peux comparer 2 hommes j'peux comparer 2 femmes.ça revient plus à ce que nous on, la relation qu'on construit, notre façon d'enseigner, que le fait qu'on soit un homme ou une femme »</p>
	<p><b>Exemple de situation liées au genre</b></p>	<p>- s33-S34 « ya 2 hommes, et on, on va dire 2 femmes [...]Yen a un qui est très autoritaire, très sévère[...]Ya des groupes avec qui ça passe très bien[...]yen a d'autres avec qui ça passe pas du tout »</p> <p>« la parité c'est une bonne solution parce que [...]ya un moment où ils vont avoir plus besoin d'un homme, plus besoin d'une femme parce que</p>

### Tableaux d'analyse

			<p>le côté père mère 'fin dans la relation enseignant mais j'pense que c'est quelque chose qui peut être ponctuel. »</p> <p>« le fait justement qu'il y est cette mixité, cette parité et bah ça permet que tout le monde entre guillemets y trouve son compte à un moment ou un autre. »</p>
	<b>Proposition d'action</b>	- R59 « Ce serait bien de, de changer le corps de l'individu pour voir si ces résultats sont les même Si les comportements des individus face à lui sont les même »	- s17-S17 « faudrait limite qu'on échange de rôle »
	<b>Influence du genre dans la pratique</b>	<p>- r44-R45 « J'ai eu des gars qui faisaient 1m80 comme moi,Le coup de boule était pas loin une femme, avec 25cm de moins en taille se retrouverait pas dans une situation parfaitement dangereuse et périlleuse pour sa santé. »</p> <p>« garçons-filles euh, oui au prime abord mais après quand on rentre dans le dialogue, euh, j'oublie vite que c'est un garçon, j'oublie vite que c'est une fille, en fonction des sujets de conversation. ya certains moment où il n'y a pas lieu d'oublier »</p> <p>« il n'y a plus de garçons ou de fille, il y a une sensibilité plus ou moins affirmée »</p> <p>- r46-R48 « si je me limite à son sexe physiologique,... je me bloque l'accès à l'individu. »</p>	

## **Références Bibliographiques**

- Bereni, L., Chauvin, S., Jaunait, A. et Revillard, A. (2008). *Introduction aux Gender Studies : Manuel des études sur le genre*. Bruxelles : De Boeck. 247p
- Blanchet, A., Ghiglione, R., Massonnat, J. et al.(1987). *Les Techniques d'enquête en sciences sociales : observer, interviewer, questionner*. Paris : Dunod. 197p
- Boeglin, M. (2005). *Lire et rédiger à la fac : du chaos des idées au texte structuré*. Paris : L'étudiant. 240p
- Bonardi, C., Roussiau, N. (1999). *Les représentations sociales*. Paris : Dunod. 124p
- Le Bouedec, G., Du Crest, A. Pasquier, L. et Stahl, R. (2001). *L'accompagnement en éducation et formation : un projet impossible?*. Paris : L'Harmattan. 208p
- Le Bouedec, G. (2002). « [La démarche d'accompagnement, un signe des temps](#). » in *Education permanente*, n°153, 2002-4. p
- Bouslimi, J. (2002) *Psychopédagogie des adolescents*. Paris : L'Harmattan. 160p
- Chevet, M. (2006). « L'impact du genre dans la relation entre enseignant-e-s et apprenant-e-s », in *revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*, n° 142, 2006/2. p. 163-174.
- Compernelle, T., Lootens H., Moggré R., et Van Eerden T.(2000). *Gérer les adolescents difficiles*, Bruxelles : DeBoeck. 134p
- Coslin, C-G., Lebovici, S., Stork, H-E. (1997). *Garçons et filles, hommes et femmes : aspect pluridisciplinaire de l'identité sexuée*. Paris : PUF. 202p
- Coordonné par Eckert, H. et Faure, S. (2007). *Les jeunes et l'agencement des sexes*. Paris : La dispute. 245p
- Fustier, P. (2000). *Le lien d'accompagnement : entre don et contrat salarial*. Paris : Dunod. 238p.
- Gusdorf, G. (1963). *Pourquoi des professeurs?* Paris : Payot. 262p
- Sous la direction de Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : PUF. 424p
- Jouve, A. (2007). « L'absent » in *Empan*, n° 65, 2007/1 p. 49-54.



- Marguerite, M. (2008). « *Genre et éducation* ». Ressource en ligne. Accédée le 23/10/2008, sur <http://www.inrp.fr/vst>.
- Mosconi, N. (2004). « *Effets et limites de la mixité scolaire* », in *Travail, genre et sociétés*. n° 11. 2004/1. p. 165-174.
- Mosconi, N., Stevanovis, B. (...). *Genre et avenir : les représentations des métiers chez les adolescentes et les adolescents*. Paris : L'Harmattan. 188p
- Niewiadomski, C. (2002). « *Accompagnement, travail social, postures cliniques et enjeux éthiques* », in *Éducation permanente*, n°153, 2002-4. p. 167-176.
- Petitclerc, J-M. (2001). *Les nouvelles délinquances des jeunes : violences urbaines et réponses éducatives*. Paris : Dunod. 177p
- Pineau, G. (1998). *Accompagnement et histoire de vie*. Paris : L'Harmattan. 304p
- Sous la direction de Pugeault-Cicchelli, C., Cicchelli, V. et Ragi, T. (2004) *Ce que nous savons des jeunes*. Paris : PUF. 228p
- Roberge, M. (2002). « *A propos du métier d'accompagnateur et de l'accompagnement dans différents métiers* », in *Éducation Permanente*, n°153, 2002-4. p. 101-107.
- Rousseil, M. (2007). « *Femmes et hommes dans le secteur social* », in *EMPAN*. n° 65. 2007/1. p. 74-78.
- Rouyer, V. (2007). *La construction de l'identité sexuée*. Paris : Armand Colin. 175p
- Sallaberry, J-C. (1996). *Dynamique des représentations dans la formation*. Paris : L'Harmattan. 201p
- Tahon, M-B. (2004). *Sociologie des rapports de sexe*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes. 170p
- d'Unrug, M-C. (1974). *Analyse de contenu et acte de parole de l'énoncé à l'énonciation*. Paris : éditions universitaire. 270p
- Ventelou, D. (2007). « *Sous la neutralité, le déni : note sur la question du genre dans l'action sociale* », in *EMPAN*. n° 65. 2007/1. p. 31-37.

# Table des matières

Introduction.....	5
Première Partie .....	10
Approche Conceptuelle .....	10
Chapitre I : Question de recherche et objectifs.....	11
I.1 Problématique et hypothèses.....	11
I.2 Contexte de la recherche.....	13
I.2.1 L'adolescence.....	13
I.2.2 L'adolescent en difficulté .....	15
Chapitre II : Les concepts.....	17
II.1 L'accompagnement.....	17
II.1.1 Définition .....	17
II.1.2 L'accompagnateur.....	19
II.1.3 L'accompagné.....	21
II.1.4 Accompagnement en éducation.....	22
II.2 Les représentations sociales.....	24
II.2.1 Définition générale.....	24
II.2.2 Composition des représentations.....	26
II.2.3 Dans le champ éducatif.....	28
II.2.4 Le poids des représentations.....	29
II.2.5 L'influence du système de référence.....	30
II.2.6 Les représentations chez les adolescents.....	31
II.2.7 Les stéréotypes.....	32
II.2.8 Stéréotypes et représentations de genre.....	32
II.3 Sexe et genre.....	34
II.3.1 Définition .....	34

II.3.2 Rapports sociaux de sexe.....	36
II.3.3 Construction de « l'identité de genre ».....	36
II.3.4 A l'adolescence.....	42
Deuxième partie .....	46
Méthodologie de recherches.....	46
Chapitre III : Démarches.....	47
III.1 Choix de la méthodologie.....	47
III.1.1 Le choix du terrain.....	47
III.1.2 Les interviewés.....	48
III.1.3 L'entretien.....	49
III.2 Contrat.....	53
III.2.1 Accueil, prise de contact.....	53
III.2.2 Après l'entretien.....	53
III.3 Transcription.....	55
Chapitre IV : Analyse du contenu.....	56
IV.1 Description des étapes de l'analyse.....	57
IV.1.1 Étape 1 : Repérage des séquences.....	57
IV.1.2 Étape 2 : Établissement du tableau 1.....	57
IV.1.3 Étape 3 : Repérage des propositions .....	58
IV.1.4 Étape 4 : Tableau final.....	58
IV.2 Analyse des entretiens.....	61
IV.2.1 Accompagnement.....	61
IV.2.2 Représentations.....	64
IV.2.3 Genre.....	67
Chapitre V : Interprétation des résultats.....	70
V.1 Accompagnement.....	70

V.1.1 Entretien Sophie.....	70
V.1.2 Entretien Richard.....	71
V.2 Représentations.....	73
V.2.1 Entretien Sophie.....	73
V.2.2 Entretien Richard.....	74
V.3 Sexe/Genre.....	76
V.3.1 Entretien Sophie.....	76
V.3.2 Entretien Richard.....	76
V.4 Interprétation générale.....	77
Conclusion.....	80
Annexes.....	84
Annexe 1 : Le stage en Mission Générale d'Insertion.....	85
Annexe 2 : Grille d'entretien.....	87
Annexes 3 : Les entretiens.....	89
Entretien Richard du 12 Février.....	89
Entretien Sophie du 17 Février.....	110
Références Bibliographiques.....	176

NOM	Prénom	Date du Soutenance
<b>LOUPIAS</b>	<b>ARMELLE</b>	<b>9 Juin 2009</b>
Formation <p style="text-align: center;"><b>Master 1 – Ingénierie de la formation</b></p> <p style="text-align: center;">Département des Sciences de l'Education</p>		
TITRE <p style="text-align: center;"><b>INFLUENCE DES REPRÉSENTATIONS SUR LE GENRE DANS LES PRATIQUES D'ACCOMPAGNEMENT</b></p> <p style="text-align: center;">Après d'un public de jeunes en difficulté suivi en CIPPA</p>		
<u>Résumé :</u> <p>L'accompagnement des jeunes en difficulté est, dans notre société actuelle, un réel besoin. Créer un lien personnalisé est primordial, surtout avec des populations en difficulté. En effet, les adolescents se trouvent confrontés à une période exigeante et difficile de leur vie. C'est dans le but de les soutenir que les structures de la MGI ont été mises en place. Néanmoins, les jeunes se créent des représentations qui nous échappent concernant le genre, l'apparence ou la culture. Il est donc essentiel de les définir afin de comprendre le raisonnement et la réactivité de l'adolescent et particulièrement de l'adolescent en difficulté. Or quel est l'impact de ces représentations sur l'accompagnement exercé par les formateurs?</p> <p>La première partie définit donc les concepts d'accompagnement, de représentations, de sexe/genre. La deuxième partie expose, quant à elle, l'analyse des deux entretiens effectués auprès de personnels de MGI.</p>		
Nombre de pages : 85		
<p style="text-align: center;"><b>Centre de Formation</b></p> <p style="text-align: center;">Université François Rabelais - Tours</p> <p style="text-align: center;">UFR Arts et Sciences Humaines</p>		
<b>Mots clés :</b> Accompagnement, adolescents, jeunes en difficulté, Représentations sociales, Sexe/genre, MGI, accompagnateur.		

NAME  <b>LOUPIAS</b>	FIRST NAME  <b>ARMELLE</b>	Date of the jury  <b>9 Juin 2009</b>
Education and training  <b><i>Master 1 – Ingénierie de la Formation</i></b>  Department of educational sciences and training		
TITLE  <b>INFLUENCE OF SOCIAL PORTRAYALS IN CHILD CARE PRACTICES</b>  In the context of young underprivileged children monitored by CIPPA		
<u>Abstract :</u>  The care for young underprivileged children is a real necessity in today's society. Forming individualised bonds with each child is vital, especially when dealing with underprivileged members of society. In fact, adolescents are confronted with a difficult and demanding period of their lives. The MGI structure has been set up with the objective to support these children. Nevertheless, the young generation portrays the human nature, his appearance or culture in ways which remain unnoticed. It is therefore essential to define these so as to understand adolescents' thought process and reactions, particularly of those underprivileged. Moreover, what impact do these social portrayals have on the care social workers provide ?  The first part defines the concept of care, social portrayals and gender/type. The second deals with the findings from two interviews made with MGI workers.		
Number of pages : 85		
<b>Training Center</b>  Universit� François Rabelais - Tours  UFR Arts et Sciences Humaines		
<b>Keywords :</b>  Care, adolescents, underprivileged children, social portrayals, gender/type, MGI, social worker.		

