



REPRESENTATION SOCIALE DE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTES DE DISCIPLINES SCIENTIFIQUES

Liliane OGOWET

Docteur en Sociologie de l'Éducation

M.A CAMES

Laboratoire de Recherche en Éducation (LARED). ENS. Libreville

ogowetmadeline(@)gmail.com

Résumé : Au Gabon, le processus de la démocratisation du métier enseignant caractérisé par l'égalité des chances et l'équité est perceptible au secondaire. Notre étude décrit la représentation sociale des enseignantes dans les disciplines scientifiques par les élèves du second cycle de Libreville. D'après J.-C. Abric (1994), D. Jodelet (1997), les représentations sociales constituent un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à l'objet, à une situation sous l'angle historique, social et culturel. Cette étude a pour objectif d'analyser la perception des apprenants du rapport aux savoirs, des pratiques enseignantes des femmes dans un domaine autrefois exclusivement masculin. Comment perçoivent-ils dans leur appropriation de la réalité ces actrices de la scène pédagogique ? Les données recueillies à l'aide du questionnaire et analysées révèlent de la part des participants des attitudes favorables, admiratives à l'endroit des femmes "spéciales" représentant des modèles à imiter, mais aussi des controverses et doutes de l'identité professionnelle selon des connaissances préétablies.

Mots clés : Représentation sociale, pratiques enseignantes, disciplines scientifiques, rapport aux savoirs, identités professionnelles.

SOCIAL REPRESENTATION OF THE PROFESSIONAL IDENTITY OF TEACHERS IN SCIENTIFIC DISCIPLINES

Abstract : In Gabon, the process of democratization of the teaching profession characterized by equal opportunities and equity is perceptible at secondary level. Our study describes the social representation of female teachers in these disciplines by second cycle students in Libreville. According to J.-C. Abric (1994), social representations constitute an organized set of opinions, attitudes, beliefs and information referring to an object or a situation. Jodelet (1997) analyzes them from the historical, social and religious angle of the context. The aim of this study is to analyze the pupils' perception of the relationship to knowledge and of women's teaching practices in a field that was once exclusively male. How do learners in their appropriation of reality perceive these actors of the pedagogical and educational scene? The data collected using the questionnaire and analyzed reveal on the part of the participants favorable and admiring attitudes towards "special" women who represent models to be imitated, but also controversies and doubts about professional identity according to pre-established knowledge.

Keywords : Social representation, teaching practices, scientific disciplines, relationship to knowledge, students in Gabon.

Introduction

Au Gabon, l'éducation régie par l'article 18 de la constitution stipule : « l'État garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture ». La loi n°11/2011 portant orientation générale de l'éducation, de la formation et de la recherche au chapitre I : Des principes fondamentaux de l'éducation et de la formation, article 2 réaffirme que l'éducation et la formation au Gabon sont obligatoires de 3-16 ans. L'article 3 stipule : le droit à l'égal accès à l'éducation, à l'instruction, à la culture et à la formation est garanti à tous, sans distinction de croyance, de religion, de race, de sexe, d'appartenance politique ou de toute autre distinction sociale. Aussi, les pouvoirs publics considèrent l'éducation des jeunes filles et des femmes comme un problème majeur. En s'inscrivant dans le processus de la promotion de la femme, ils ont ratifié au niveau international de nombreux textes réglementaires comme l'équité, la parité, la décennie de la femme 2015- 2025, etc. Toutefois, l'Unesco (2015) rappelle que l'égalité des sexes n'est pas seulement une question de justice ou d'équité mais davantage une démarche scientifique caractérisée par la créativité, le dynamisme, la compétition et l'expertise. Ainsi cette égalité favorisera l'émergence de nouvelles solutions, etc.

Notre étude accorde un intérêt aux sciences dites dures (Sciences physiques, mathématiques et Science de la vie et de la Terre) précisément les mathématiques auxquelles les enseignantes s'adonnent. Comment les apprenants dans leur appropriation sociale de la réalité à travers leur vécu perçoivent-ils les « rares femmes » qui enseignent les mathématiques ? Quels sont leurs croyances, jugements, opinions et attitudes à l'égard de ces dernières ? Quels liens peut-on établir entre les représentations sociales de la professeure par les élèves, les pratiques pédagogiques et le rapport aux savoirs scolaires ? Notre étude a pour objectif d'analyser les perceptions des élèves vis-à-vis de l'enseignante mathématicienne, aussi de les appréhender à partir des pratiques pédagogiques et des interactions en classe tout en dégageant les facteurs explicatifs qui sous-tendent leurs propos. Le cadre de notre réflexion se subdivise en deux parties. La première présente d'entrée le contexte de l'étude, pose les bases théoriques consacrées aux représentations sociales en lien avec la construction sociale de la réalité et les identités professionnelles féminines. Ces différents domaines constituent un support indispensable pour la compréhension de la perception des élèves de l'enseignante mathématicienne. La seconde partie précise le cadre méthodologique tout en indiquant les méthodes, les outils et les caractéristiques de la population d'étude. S'en suivent les résultats, la discussion, quelques suggestions et pistes de recherches ultérieures.

1. Contexte de l'étude

En Afrique subsaharienne, Wadhwa D. (2009) démontre que les femmes sont sous représentées dans les filières scientifiques, deux femmes pour dix hommes (Burundi, Burkina Faso, Togo). La parité entre les sexes parmi les enseignants dans les disciplines dures est encore difficile à atteindre. Selon S. Huyer (2015), en Afrique subsaharienne, un peu moins d'un chercheur sur trois (30%) est une femme. Les femmes sont confrontées au syndrome du « tuyau percé » car dans la recherche scientifique, elles sont peu nombreuses à se hisser jusqu'aux plus hauts niveaux de la sphère scientifique et décisionnelle. Pour l'auteur, « le plafond de verre demeure intact » du fait qu'elles sont bien représentées dans les disciplines scientifiques connexes (santé, agriculture, et gestion

de l'environnement). En matière de parité entre les sexes, les chiffres sont nettement plus bas d'où le déséquilibre à tous les niveaux de la sphère éducative. En sciences, les préjugés sexistes sont courants, acceptables par certains et remis en cause par d'autres.

Au Gabon, G. Nguema Endamne et H. Matari (2020), soulignent que le rapport femmes et sciences ne cesse d'alimenter des polémiques et débats autour du genre. Aussi se demandent-ils à qui incombe la responsabilité du détournement des professeurs des filières scientifiques ? Des recherches empiriques effectuées en 2022-2023 à partir des données recueillies à l'Institut Pédagogique National (IPN), l'ENS et dans quelques établissements d'enseignement secondaire révèlent ce qui suit :

T.1 : Taux Net de scolarisation au secondaire (2022-2023)

Effectif des garçons	Effectif des filles	Effectif Total
138.822	145.556	264.378

Source : Institut Pédagogique National (IPN) de Libreville

Les données statistiques du T1 présentent un effectif total de 264.378 élèves inscrits soit un taux de scolarisation des filles nettement supérieur à celui des garçons.

T2 : Répartition des enseignants dans l'enseignement secondaire, 2022-2023.

Lettres	Sciences	Total
4304	1584	5787

Source : IPN de Libreville

T3 : Effectif des enseignants par disciplines scientifiques au secondaire, 2022-2023.

Discipline	Effectif des enseignants	Effectif total des femmes enseignantes
S.V.T.	588	318
Mathématiques	539	N.D
Sc. physiques	457	N.D
Total	1584	

Source : IPN de Libreville.

N.D : Données non disponibles

En 2022-2023, les données statistiques des enseignantes scientifiques du secondaire affectées dans trois provinces révèlent ce qui suit : À l'Estuaire, les lycées d'Application Nelson Mandela, Paul Emane Eyégue et le Collège d'enseignement secondaire (CES) MBA2 enregistrent un effectif total de 15 enseignantes dont 11 en SVT, 3 en maths et 1 en Sciences physiques. Au Haut-Ogooué, les lycées Rigobert Landji et Okinkali d'Okondja comptent un effectif total de 2 enseignantes dont 1 en SVT et 1 en maths. À l'Ogooué Maritime, aux lycées Joseph A. Avaro et Thuriaf Bantsantsa, on dénombre un effectif de 10 enseignantes dont 6 en SVT, 1 en maths et 3 en Sciences physiques.

T4 : Effectif des enseignants des Sciences. ENS de Libreville, 2021.

Discipline	Effectif total	Effectif Féminin	Effectif masculin
SVT	20	07	13
SC. Phys.	23	2	21
Maths	12	1	11
Total	55	10	45

Source : Secrétariat Général de l'ENS

T5 : Données statistiques des élèves professeurs inscrits en Master 2 des Sciences. ENS de Libreville, 2021.

Discipline	Effectif total	Effectif Féminin	Effectif masculin
SVT	37	11	26
SC. Phys.	26	7	19
Maths	6	0	6
Total	69	18	51

Source : *Scolarité de l'ENS*

À première vue, d'après le T1, le taux net de scolarisation (TNS) dans l'enseignement secondaire traduit une démocratisation au vu de l'égal accès à l'éducation. Au cours de la même année, l'effectif des enseignants s'élève à 5787 dont 1584 sont présents dans les disciplines scientifiques (T2 et T3) soit 318 femmes en SVT. Des données statistiques issues des établissements secondaires dans trois provinces présentent un total de 27 femmes en sciences. Aussi l'étude réalisée par G. NZEY (2012) portant sur la formation des enseignants à l'Ecole Normale Supérieure (ENS) de Libreville démontre des disparités entre les sexes et entre les filières. Les tableaux T4 et T5 confirment la faible représentativité des enseignantes permanentes (10/55) et des élèves professeurs (18/69). De manière générale, suffisamment représentées en SVT et peu perceptibles en mathématiques et en sciences physiques. Malgré l'accroissement du nombre des élèves filles dans les séries scientifiques au secondaire, des disparités entre les sexes demeurent dans les séries scientifiques. Par conséquent, le nombre réduit de femmes dans les disciplines scientifiques ne permet pas de parler de la mixité, ni de la parité, moins encore de l'égalité. À propos de la mixité, d'après G. Nguema Endamne et H. Matari (2020), les enseignantes scientifiques sont considérées comme une source de distraction pour les hommes car elles sont trop émotives.

Les résultats d'une enquête préliminaire réalisée en 2022 à partir d'un entretien semi-directif auprès de six élèves répartis équitablement selon le sexe et inscrits en classe de 1^{ère} D et 1^{ère} S au lycée Mabignat de Libreville révèlent diverses perceptions de l'enseignante des sciences, tantôt appréciables, mitigées ou tantôt sexistes. Les connaissances mobilisées par les sujets s'enracinent dans les schèmes culturels (les sciences dures sont le domaine des hommes), les savoirs (pratiques pédagogiques), le caractère discriminant (manque d'autorité, de pouvoir) relatif aux préjugés, aux stéréotypes et jugements de valeur. Ces résultats préliminaires ont permis d'élaborer



l'outil d'enquête (questionnaire).

2. Apports conceptuel et théorique

2.1. Apport conceptuel

S. Moscovici (1961, 1998), D. Jodelet (1989, p.36) et Doïse (1990, p.127) considèrent le concept de représentation sociale comme « une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique, et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social ». Aux yeux de ces auteurs, les représentations sociales permettent de nommer et de définir dans le groupe des systèmes de valeurs, des dimensions du milieu social à travers la façon d'interpréter, de statuer sur un objet, de prendre une position à leur égard et la défendre. D'après J.-C. Abric (1994), Fischer (1996), elles constituent un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations. Elles sont déterminées à la fois par le sujet (son histoire, son expérience), par le système social, culturel dans lequel il est inséré et par la nature des liens qu'il entretient avec son environnement. M. Anadon, C. Gohier et J. Chevrier, (2007, p.15), rappellent que ces représentations portent sur « les rapports à soi-même, au travail, aux responsabilités, aux apprenants, aux collègues et à la société ».

À propos du concept de l'identité, C. Dubar (1991) le considère comme le résultat du processus d'attribution d'identités par des institutions ou par des acteurs en interactions avec l'individu. Pour C. Dubar (1996), l'identité professionnelle est une identité sociale caractérisée par l'articulation entre deux transactions, l'une interne à l'individu, notamment pour soi et l'autre externe, pour autrui. La seconde relève du processus relationnel. D'après M.-C. Riopel, (2006, p. 107), la construction identitaire se développe lorsqu'il y a « *saisie et reconnaissance, par le sujet et par d'autres acteurs sociaux, de sa trajectoire individuelle et sociale* ». En contexte éducatif, l'identité professionnelles s'accompagne d'une réflexion sur soi comme personne et professionnel, praticien dont les savoirs sont incorporés (Tardif et Lessard, 1999) dont l'agir mobilise toute la personnalité. D'après P. Zimmerman, E. Flavier Eric, J. Méard (2012), V. Rémy et F. Bénard (2014), l'identité de métier introduit la continuité entre la trajectoire antérieure et les projets professionnels. Elle repose davantage sur l'institution scolaire car les individus se définissent davantage par les diplômes détenus ou les formations suivies que par le travail. L'appartenance à un métier permet de se projeter dans une filière professionnelle. « Être enseignant », signifie s'investir dans un processus d'apprentissage lié à la professionnalisation, c'est intégrer des manières de penser et d'être lié dans un rapport complexe à soi en tant que personne (P. Zimmerman, E. Flavier Eric, J. Méard (2012), Goyette, 2014), par rapport à son rôle de professionnel, etc.

En résumé, la représentation sociale est un savoir du sens commun imminent, construit à travers des interactions sociales c'est-à-dire une réalité commune entre les élèves et l'enseignante de discipline, L'identité professionnelle est un « construit social » en rapport avec le modèle interactionnel. Par conséquent, elle n'est pas figée, ni stable, elle s'adapte en fonction des situations rencontrées. Quel est l'éventail des positionnements possibles qui se dégagent face aux observations et propos faits sur ce cas de femmes ? Pour y répondre nous convoquons les théories des représentations sociales, celles de la construction sociale de la réalité et aussi de la construction des identités professionnelles relatives à la pratique enseignante.

2.2. Apport théorique

En articulant ces théories pré-citées, notre étude tente d'analyser les liens entre les normes et les valeurs transmises aux élèves au cours de leur socialisation par le milieu socio-culturel qui impacte leurs perceptions ou images. J.-C. Abric (1994, p.28) aborde la théorie des représentations sociales à travers ses éléments fondamentaux, ses fonctions et ses caractéristiques notamment le noyau central (signification et organisation), élément unificateur et stabilisateur. Il se compose des éléments périphériques à savoir l'ensemble des informations, interprétations, jugements, stéréotypes, croyances, de l'objet et de son environnement. Cette première théorie prend appui sur la théorie de construction sociale de la réalité développée par J. Beillerot (1998) à travers une double dimension : l'action (gestes, conduites, attention, et écoute) et l'intériorisation (règles, objectifs, idéologie. Aussi P. Berger et T. Luckmann, (2014) soulignent que cette théorie repose sur une double réalité, objective (institutionnalisation, légitimation) et subjective (intériorisation de la réalité, structure sociale et identité). En somme, ces auteurs pré-cités, (2014, p.69) soutiennent que la vie quotidienne repose sur un ensemble commun de connaissances renouvelées, assurant tout autant la continuité de l'ordre social et des identités personnelles. Elle s'expérimente en termes de différents degrés de proximité et d'éloignement, à la fois dans l'espace et dans le temps.

D'après J. Beillerot (1998), la pratique enseignante s'inscrit dans un processus d'enseignement ayant une double dimension, d'un côté l'action en tant que processus d'enseignement (exemple : planification, stratégies, gestes, interactions, ou approches pédagogiques, évaluation, réflexion ou projet) et de l'autre ce qui est davantage intériorisé (les règles, les objectifs, les stratégies et les idéologies). En situation d'interactions sociales, d'échanges, des expressions orales et gestuelles, la pratique enseignante fait partie du processus d'enseignement (panification, méthodes pédagogiques, approches et stratégies pédagogiques, attitudes, évaluations, etc.) dont l'élève expérimente de manière pragmatique. Ainsi, il parvient à établir une symétrie entre la réalité objective et la réalité subjective. En bref, la pratique enseignante se compose des connaissances, croyances, aspirations, habiletés, valeurs éducatives, éthique et déontologie. La sociologie des professions tente d'explorer le sens social connotant systématiquement les processus de féminisation (M. Cacouault-Bitaud, 2001 - N. Lapeyre, 2006) et montrer ce que changent les femmes dans les métiers, dans le rapport au travail (G. Malochet, 2009). L'acte d'enseigner est une expérience professionnelle où il faut exercer une pratique réflexive pour affronter la complexité de l'intervention éducative, rappellent P. Perrenoud, (2001), M. Boutet, (2004).

Selon P. Tap, R. Roudes et S. Antunes (2013), l'identité professionnelle (I.S) signifie sentiment de compétence, d'appartenance et représentation de la profession. C. Dubar (1996), la construction de l'I.S se rattache au courant interactionniste. C'est une identité négociée en fonction des contraintes de l'environnement professionnel et des intérêts de la personne d'où les stratégies résultant des compromis, ajustement, redéfinition qui permet au sujet d'atteindre ses buts, etc. D'après D. Beijaard, P.-C. Meijer C. et N. Verloop, 2004, l'I.S de l'enseignante est plurielle au vu de la multiplicité des rôles qu'elle joue en classe en fonction des différents interlocuteurs. Pour C. Gohier, M. Anadon, Y. Bouchard et J. Chevrier, 2001, l'I.S de l'enseignante se caractérise par un processus de construction, de transformation et processus dynamique interactif ..., et par des phases



de remise en question générées par des situations de conflits. À cet effet, l'I.S doit être intégrée à l'identité globale de la personne. En somme, l'IS tient compte de la compétence, réflexibilité, maîtrise d'un répertoire de connaissances, des pratiques enseignantes à ajuster en fonction des sous-groupes composant la classe (problèmes socio-affectifs, cognitifs).

D'après Cattonar (2006), l'identité enseignante est un enjeu social explicite des politiques scolaires qui la considèrent comme un levier d'amélioration de la qualité de l'efficacité et de l'équité du système éducatif. La pratique réflexive fait intervenir trois enjeux pour les enseignants notamment : « réussir à résoudre la complexité des situations d'enseignement-apprentissage, affirmer son I.S en l'adaptant aux contextes (réalités de la classe complexe), s'engager dans une démarche professionnelle collective fondée sur l'identification à une communauté de pratiques » (M. Boutet, 2004). « Se sentir enseignant » se construit au cours des interactions avec les enseignants, les élèves et les parents. Selon M. Tardif (2013) l'enseignement est une pratique professionnelle qu'on ne peut faire à distance de soi, l'expérience se vit en étroite conjonction avec l'identité personnelle. Aussi N. Goyette et S. Martineau (2018) signalent qu'elle est tributaire de la représentation que l'enseignant a de lui comme personne (identisation), de celle qu'il a des enseignants, de la profession (identification) et de la représentation de ses compétences. Selon ces deux auteurs, la construction identitaire s'élabore en congruence (sentiment d'être soi et en cohérence avec ses valeurs) et en contiguïté (sentiment de confiance envers l'autre).

2.3-Problème

Partant des textes officiels, des dimensions contextuelles, statistiques disponibles et théoriques mobilisées nous tentons d'analyser la perception et les discours des apprenants sur les identités de l'enseignante à travers ses savoirs, pratiques professionnelles, méthodes et stratégies pédagogiques. Les identités professionnelles de l'enseignante scientifique se mesurent à partir des pratiques professionnelles réflexives, des savoirs orientés vers la résolution des problèmes. D'après N. Goyette et S. Martineau (2016), les identités professionnelles s'expriment à travers l'appropriation des savoir-faire professionnels et pratiques pédagogiques. La réalité est interprétée par les hommes chargés de sens de leur vie (pensées, actions, significations, intentions), des schémas de typification auxquels les autres sont appréhendés, traités (Berger et Luckmann, 2018, p.79), et des connaissances de l'environnement socio-culturel pré-établies qui émergent de l'éducation reçue, des interactions entre les acteurs. En mobilisant leurs connaissances environnementales, socio-culturelles de l'éducation reçue, des idées pré-établies mais aussi des conduites en classe ou au sein de l'institution, des interactions entre les acteurs (élèves, enseignante et institution), révélatrices des conduites et appréhensions ou non, on peut identifier les représentations sociales en termes de noyau central ou éléments périphériques (Abric, op cit ; Flament, et al.). De ce fait, quelles sont les perceptions qui émergent des discours des sujets interrogés quant aux identités professionnelles de l'enseignante mathématicienne ? Quels liens établissent-ils entre leurs images de la professeure, leur rapport aux savoirs scolaires et les pratiques pédagogiques ?

3. Dispositif méthodologique

Il est constitué du cadre empirique de recherche et de la démarche méthodologique.

3.1- Le cadre empirique

Il se délimite à deux établissements secondaires du Gabon à savoir, le collège Raponda Walker de Port Gentil et le CES Léon Mba 2 de Libreville, ayant au moins un professeur féminin de mathématiques dans les classes retenues. Rappelons que le questionnaire, outil d'enquête de recueil des informations a été conçu à partir d'une pré-enquête réalisée auprès de six élèves du lycée Mabignat. Pré-testé auprès de 8 autres apprenants ayant les mêmes caractéristiques que la population d'étude.

À Port-Gentil, le collège Raponda Walker compte le premier et le second cycle. On y dénombre 1 enseignante de maths contre 7 enseignants. Cette dernière dispense des enseignements en classes de Terminale D et C. À cet effet, 50 questionnaires ont été adressés aux élèves, seuls 47 nous sont parvenus soit 24 remplis par les filles dont l'âge moyen est de 18 ans et 23 autres par les garçons dont l'âge moyen est de 18,7 ans. Le CES Mba 2 ne compte que le premier cycle. Deux enseignantes de maths dispensent des cours en classes de 4^e et 3^e. 40 questionnaires répartis équitablement par classe ont été remis aux élèves seuls 38 ont été remplis, soit 19 remplis par les garçons (âge moyen : 15,37 ans) et 19 autres par les filles (âge moyen : 15,20 ans).

3.2. Démarche méthodologique

Inscrite dans une démarche méthodologique dynamique, notre étude part du recueil, du dépouillement des données et de l'analyse de contenu thématique dont l'enjeu est de saisir la complexité des phénomènes étudiés. L'objectif de cette posture qualitative est d'analyser les perceptions des élèves de l'enseignante mathématicienne à travers des thématiques suivantes : *les savoirs et la professionnalisation, les pratiques pédagogiques et interactions, les identités professionnelles, la perception des élèves de l'enseignante mathématicienne*. La discussion tourne autour du cadre théorique et des résultats.

4. Résultats

Thématique n°1 : Savoirs et professionnalisation

Décris les qualités de ton enseignante. (Question 1). Les réponses sont regroupées sous forme de trois items : savoir, savoir-être et savoir-faire. De prime abord, pour les apprenants le savoir repose en général sur l'intelligence matérialisée par la *maîtrise des connaissances, des aptitudes, compétences et expériences*. Toutefois, parmi les sujets masculins surtout ceux du second cycle, d'autres considèrent l'enseignante comme une *exception ; un exemple de réussite car elle sort du lot ; elle démontre que tout est aujourd'hui possible*.

Le savoir-être de l'enseignante oscille autour de *sa personnalité notamment la manière d'être, la bonne humeur, la détermination, la persévérance, la bonne moralité, l'honnêteté, le courage, la maîtrise de soi, la motivation et l'éducation aux bonnes valeurs (politesse, douceur, écoute et simplicité)*. Elle est considérée comme *la mère, la grande sœur par sa gentillesse, sa patience et sa disponibilité*. Reconnue par les sujets masculins comme une *femme de caractère par son autorité*. Enfin, le savoir-faire se traduit aussi

bien chez les filles que chez les garçons par *le dévouement, l'envie de transmettre, l'investissement, le raisonnement, la persuasion, la manière d'expliquer le cours et de comprendre les difficultés rencontrées par les élèves ...* Elle symbolise *la réussite*.

Thématique n°2 : Pratiques, méthodes et stratégies pédagogiques

Parle-moi de la manière d'enseigner de ton enseignante de maths (question n°2).

Du point de vue des pratiques pédagogiques, *l'enseignante est un bon prof, c'est une bonne pédagogue*, déclare la majorité des apprenants. Le cours est *explicite étape par étape, efficace, accessible et compréhensif. L'enseignante est méthodique et passionnante. Elle connaît son travail*. Aussi, propose-t-elle *beaucoup d'exercices d'application et de travaux dirigés (T.D)*. Hormis ce qui précède, les sujets masculins notent *l'efficacité, la précision captivante et les exemples clairs et compréhensifs*. Dis-moi, comment l'enseignante procède-t-elle pour enseigner les mathématiques (question n°3).

Du point de vue des méthodes et stratégies pédagogiques, nous enregistrons les verbatims ci-après : « *Le professeur utilise des mots simples, faciles à assimiler, appropriées et diversifiées ; elle s'efforce de nous aider à combler nos difficultés, elle n'hésite pas à revenir sur certaines notions ; elle motive, elle fait participer tout le monde ; elle m'a fait aimer sa matière ; grâce à mon prof, j'ai de bons résultats*. Les méthodes et les approches pédagogiques sont diversifiées, pour preuve, l'enseignante *rend l'impossible possible*.

En résumé, la mise en confiance, les interactions, appréciations et les bonifications participent à l'implication de tous. Si les pratiques et stratégies pédagogiques déployées par le professeur de maths sont reconnues comme efficaces, alors comment la perçois-tu ? (Question n°4). Les réponses sont présentées à la thématique n°3.

Thématique n°3 : Description de l'image de l'enseignante par les apprenants

À la question formulée ci-dessus, unanimement, les sujets ont fourni par ordre d'importance la dominance de la figure maternelle (grande sœur, mère ou grande sœur) incarnée par *les items ci-après : l'amour, l'affectivité, le dévouement, la gentillesse, la bienveillance, l'attention, disponibilité, etc. Elle enseigne avec douceur, c'est une bonne personne*, concluent-ils. Excepté ce qui précède, elle est aussi considérée par les sujets masculins comme *un modèle à suivre, un bon exemple de réussite par sa passion, maîtrise et sa maturité*. Par son caractère c'est une *femme de principe, déterminée, rigoureuse, disciplinée*. Aux yeux de la majorité des sujets, l'enseignante de mathématiques symbolise « un tout » à savoir *l'intelligence, l'affectivité, la réussite et l'autorité*. Autre question, qu'apprécies-tu chez ton enseignante ? (Question n°5). À cette interrogation, hormis ce qui précède, nous enregistrons ce qui suit : *le respect, l'éloquence, l'amour pour les maths, la capacité d'enseigner, la personnalité, la manière d'être avec nous*. En classe, ton enseignante de maths a-t-elle des préférences entre les élèves garçons et les élèves filles ? (Question n°6). *Elle ne nous différencie pas ; elle encourage tout le monde ; elle s'intéresse aux élèves qui travaillent bien*. Cependant les sujets masculins signalent *qu'elle encourage davantage les filles à comprendre son cours, souhaitant qu'elles soient représentatives en sciences (médecins, informaticiennes, ingénieurs, informaticiennes)*.

Thématique n°4 : Construction des identités professionnelles

Les identités professionnelles de l'enseignante s'analysent à partir des pratiques enseignantes, de la réflexivité durant le processus enseignement/apprentissage.

Intelligente, amoureuse de son travail notamment par la manière d'enseigner, d'expliquer les maths à travers la répétition suivie des exemples. La patience, la manière de captiver l'attention des élèves, la compréhension, l'écoute et la volonté de faire progresser la majorité des élèves en utilisant les mots justes, les récompenses participent à la motivation surtout des élèves en difficultés. En fait, le rapport aux élèves, la confiance en soi et à l'autre créent un dynamisme interactif. Quelques élèves réfractaires aux sciences ont pris conscience de leur importance car *le prof m'a fait aimer sa matière, je commence à apprécier l'enseignement, je suis déterminé à aller en S, elle me donne l'envie d'apprendre.*

Dans l'ensemble, les sujets font peu de reproches à l'enseignante. Toutefois, un $\frac{1}{4}$ d'élèves filles inscrites en 4^e et 3^e émet quelques écueils à son endroit au sujet de *sa rigueur, son discours mathématicien compliqué, la restitution tardive des copies ...* Celles-ci lui demandent d'être moins sévère, d'être patiente surtout de leur distribuer également des bonus. Au vu des réserves émises par une catégorie minoritaire d'élèves, les représentations des identités professionnelles de l'enseignante sont à relativiser.

Discussion

L'objectif de notre étude est d'analyser la perception des élèves de l'enseignante de maths. Cette analyse s'est réalisée à partir des informations recueillies à l'aide d'un questionnaire adressé aux sujets en situation d'enseignement/apprentissage. Les pensées, significations et intentions exprimées par ces apprenants ne sont que le reflet du rapport aux savoirs, des interactions suscitées à partir de l'acte pédagogique. Considérant la classe comme une micro-société, l'expression des sujets se compose des informations du contexte social, des jugements, des croyances et interprétations de la réalité (C. Dubar, J.-C. Abric, etc.), mais également des savoirs et valeurs transmis par l'enseignante (P. Perrenoud, M. Tardif). Des discours des sujets se dévoilent la personnalité de l'enseignante décrite comme *une mère, une grande sœur, un exemple de réussite, mais aussi une personne rigoureuse et disciplinée par sa force de caractère.* Appréhendé à partir des pratiques enseignantes (J. Beillerot, P. Berger et T. Luckmann), l'effet classe repose sur une double réalité objective et subjective ; un degré de proximité, d'éloignement ou d'indifférence.

Les résultats de l'étude révèlent l'existence des liens entre les représentations sociales de la profession, les pratiques enseignantes, éducatives et les interactions en classe. En 2017, M. Anadon, C. Gohier et J. Chevrier soulignent que les représentations se construisent à travers les interactions sociales. Celles-ci offrent aux sujets interrogés des perceptions en majorité appréciables de l'enseignante (exemplarité, modèle, méthodique, disponible, etc.). Des discours recueillis lors de l'enquête, $\frac{3}{4}$ des sujets sans distinction de sexe la considèrent comme une femme « spéciale », c'est-à-dire engagée, motivée et conseillère. À l'opposé, le $\frac{1}{4}$ restant la juge « autoritaire, difficile, etc. », à cause de la complexité de la discipline, des rapports sociaux de sexe. Ladite autorité est moins admise dans un environnement socioculturel stérile. À ce sujet, S. Huyer (2015) déclare qu'en sciences, les préjugés sexistes sont courants, acceptables pour certains et remis en cause par d'autres. L'acte d'enseigner fait intervenir l'expérience professionnelle (P. Perrenoud, 2001), la réflexibilité, la maîtrise d'un répertoire de connaissances (M. Boutet, 2004) et même des stratégies pédagogiques.



À propos de l'identité professionnelle, C. Dubar (1996) la rattache au courant interactionniste. Des écrits de P. Tap et al. (2013), nous retenons que l'IP de l'enseignante est plurielle à cause des différents rôles qu'elle joue en classe face à l'hétérogénéité des élèves (*mère, sœur, professeur et qualifiée de patiente, compréhensive, méthodique, dévouée...*). Elle use des savoirs (savoirs, savoir être, savoir-faire et savoir agir), des approches et des pratiques pédagogiques diversifiées.

Au terme de notre étude, nous pouvons dire que la représentation de l'enseignante varie en fonction des perceptions, des potentialités ou des limites de chaque sujet. Aussi, l'éducation reçue, l'origine sociale et les valeurs socioculturelles (stéréotypes sociaux, préjugés, clichés, discrimination, etc.), les pratiques pédagogiques et les interactions entre les acteurs y concourent.

Conclusion

Au terme de cette réflexion, nous relevons des facteurs explicatifs des identités professionnelles de l'enseignante reposant sur une vision pédagogique, relationnelle et éducative. Les résultats de l'étude montrent bien que la perception de la profession d'enseignante de maths par les sujets interrogés s'entretient autour des savoirs, approches, pratiques, méthodes et stratégies pédagogiques. Les apprenants interviewés reconnaissent les compétences de l'enseignante. Engagée dans un processus fondé sur des savoirs, valeurs, pratiques réflexives, expérience personnelle, etc., l'identité professionnelle de l'enseignante s'inscrit dans un processus constructif de la réalité éducative. Cette identité se forge, s'adapte aux situations contextuelles (*personnalité, rapport au savoir, interactions entre l'enseignante et ses élèves*). Par conséquent, l'image de l'enseignante de maths se caractérise par des identités professionnelles plurielles. Toutefois, il revient à ces femmes de sciences, modèles dans la société d'inciter davantage les jeunes filles à redoubler d'efforts pour combler les inégalités sociales observées à partir des données statistiques. En guise de conclusion nous citons l'ouvrage de C. Baudelot et R. Establet (1992) *Allez les filles ! Une révolution silencieuse*.

Références bibliographiques

ABRIC Jean- Claude, 1994, « L'organisation interne des représentations sociales : système central et système périphérique » *In Textes de base en Sciences sociales. Structures et transformations des représentations sociales*. (Sous la Dir de) Ch. Guimelli. Paris : Delachaux et Niestlé, pp.73-84.

ABRIC Jean- Claude, 2016, *Méthodes d'études et représentations sociales*. Paris, PUF.

ALTER Marguerite, 2002, « Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle » in *Revue Française de Pédagogie*, 138, pp.85- 93.

ANADON Marta, GOHIER Christian et CHEVRIER Jacques, 2007, « Les qualités et les compétences de l'enseignant en formation au préscolaire et au primaire ». Dans C. GOHIER (dir.), *Identités professionnelles d'acteurs dans l'enseignement : regards croisés*, Québec, Presses de l'Université du Québec, pp.11-35,

BAUDELLOT Christian et ESTABLET Roger, 1992, *Allez les filles ! Une révolution silencieuse*, Paris, le Seuil.

BEIJAARD Douwe, MEIJER Paulien C., VERLOOP Nico, 2004, « Reconsidering research on teachers professional identity », in *Teaching and Teacher Education*, volume 20, Issue 2, Février 2004, pp.107- 128.

BEILLEROT Jacky, 1998, *Formes et Formations du rapport au savoir*, Paris, Edition L'Harmattan.

BERGER Peter, LUCKMANN Thomas, 2018, *la construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin, collection : Individu et Société.

BLANCHARD-LAVILLE Claudine, 2001, *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris, PUF.

BOSSARD Louis-Marie, 2000, « La crise identitaire » in Blanchard-Laville Claudine et NADOT Suzanne, *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris, L'Harmattan, p.97- 146.

BOUTET Marc, 2004, « La pratique réflexive : un apprentissage à partir de ses pratiques », Conférences, Université de « Strong » Sherrooke, <https://WWW.yumpuview>, consulté le 13 octobre 2023.

CACOUAULT BITAUD Marlaine, La féminisation d'une profession est-elle digne d'une baisse de prestige ? in *Travail, Genre et sociétés*, mars 2001/1, n°5, pp.91- 115

CATTONAR Branka, 2006, « Convergence et diversité de l'identité professionnelle des enseignantes et des enseignants du secondaire en communauté française de Belgique : tensions entre le vrai travail et le sale boulot ». *Education et Francophonie*, 34 (1), P.193- 212.

DUBAR Claude, 1991, *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.

GOHIER Christian, MARTA ANADON, Yvon BOUCHARD et Chevrier Jacques, 2001, « La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif » in *Revue des sciences de l'éducation*, vol.27, n°1, pp. 3- 32.

GOYETTE Nancy et MARTINEAU Stéphane (2016, mai), *Identité professionnelle et développement professionnel des enseignants : entre les espoirs et les déceptions*. Communication présentée au 84^e congrès de l'ACFAS, Montréal, Québec.

GOYETTE Nancy et MARTINEAU Stéphane, 2018, « Les défis de la formation initiale des enseignants et le développement d'une identité professionnelle favorisant le bien-être ». *Revue Phronesis*, Université du Québec à Trois- Rivières, Canada, volume 7, n°4, p. 4- 19.

HUYER Sophia ,2015, « Vers une diminution des disparités hommes-femmes dans la science et l'ingénierie ? » *Rapport de l'Unesco sur la Science*, [Https ://fr.unesco.org](https://fr.unesco.org), PDF, consulté le 13 avril 2023 p. 84- 103,

JEZIORSKI Agnieszka, THERRIault Geneviève et MORIN Emilie, 2021, « Représentations sociales, des rapports aux savoirs et pratiques enseignantes autour de questions socialement vives environnementales : quels croisements ? quelles tensions ? » *Phronesis*, 10. 7202/ 1081

JODELET Denise, 1986, 1997, *Les Représentations sociales*. Paris, P.U.F.

LAPEYRE Nathalie, 2006, *Les professions face aux enjeux de la féminisation*, Toulouse, Octarès,

LESSARD Claude, 2008, « la profession enseignante : multiplicité des identités professionnelles



et culture commune ». *Repères*, 8, pp.135- 189.

Loi N°21/2011. *Portant orientation générale de l'éducation, de formation et de la recherche*. République Gabonaise.

MEARD Jacques et BRUNO Françoise, 2008, « Le travail multi prescrit des enseignants en milieu scolaire : analyse de l'activité d'une professeure d'école stagiaire », *Travail et formation en éducation*, En ligne, 2, mis en ligne le 18 décembre 2008. URL : <http://journals.openedition.org/tfe/718>.

NGUEMA ENDAMNE Gilbert et MATARI Hermine (2020), « Les femmes et le métier des Sciences au Gabon : Effet Genre ou mixité ? », *Revue Recherches Africaines*, N°27, pp.5-22.

NZEY Galedi (2019). *La formation des professeurs du second degré au Gabon (1971- 2010)*, Paris, Editions L'Harmattan.

PERRENOUD Philippe, 2001, *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*, Paris, ESF.

REMERY Vanessa et BENARD François, « Mise au travail de l'expérience et affirmation d'une identité de métier » dans *Vie Sociale et Traitements*, 2014/3, n°123, pp.106-111

RIOPEL Marie - Claude, 2006, *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à enseigner*. Sainte- Foy, Québec, Presses de l'Université Laval.

TAP Pierre, ROUDES Rolande et ANTUNES Samuel, « La dynamique personnelle et les identités professionnelles, en situation de changement » In *Les cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, Presse Universitaire de Liège, 2013/3, n°99-100, pp.385- 407

TARDIF Maurice et LESSARD Claude, 1999, *Le travail enseignant au quotidien. Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnelles*. Paris, De Boeck.

TARDIF Maurice, 2013, « Savoirs et expérience chez les enseignants de métier », Dans H. Hensler (dir.), *La recherche en formation des maîtres : détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation*, Sherbrooke, CRP, p.195- 232.

UNESCO, 2015, « Estimations de l'institut de statistiques de l'UNESCO » in *Données tirées de sa base de données, juillet 2015*.

WADHWA Divyanshi, 2009, « Dans 107 pays sur 114, les femmes sont sous-représentées dans les filières scientifiques ». *Institut statistique de l'UNESCO, Banque Mondiale*.

ZIMMERMANN Philippe, FLAVIER Éric, MEARD Jacques, 2007, « L'identité professionnelle des enseignants en formation initiale. Dépasser la polysémie du concept pour interroger sa pertinence » in *Revue de Recherches en Education*, suppl. E 49, pp.35- 50.

ZIMMERMANN Philippe, FLAVIER Éric et MEARD Jacques, 2012, « L'identité professionnelle des enseignants en formation initiale », in *Spiral-E- Revue de recherches en Education*, n°49, p. 35- 50.