



HAL
open science

L'exclusion de cours, quelle autorité ?

Erwan Corlay

► **To cite this version:**

| Erwan Corlay. L'exclusion de cours, quelle autorité ?. Education. 2018. dumas-01823164

HAL Id: dumas-01823164

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01823164v1>

Submitted on 25 Jun 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Master MEEF

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

Mention second degré

Mémoire

L'exclusion de cours, quelle autorité ?

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

soutenu par

Erwan Corlay

le 04.06.2018

en présence de la commission de soutenance composée de :

Benoit PIROUX, directeur de mémoire

Sylvie HARZELEC, membre de la commission

Sommaire du mémoire

| | |
|--|-------|
| Sommaire | p. 2 |
| Introduction | p. 3 |
| 1. Les concepts d'autorité à l'école | p. 6 |
| 1.1. L'autorité autoritariste | p. 9 |
| 1.2. L'autorité évacuée | p. 11 |
| 1.3. L'autorité éducative | p. 12 |
| 2. Le lycée d'enseignement général et technologique et ses enseignants | p. 16 |
| 2.1. Contexte historique du lycée public | p. 16 |
| 2.2. Les enseignants du lycée général et technologique public | p. 17 |
| 3. Les élèves du lycée d'enseignement général et technologique – Observation de classe. | p. 18 |
| 4. L'exclusion de cours – Enquête statistique | p. 24 |
| 5. Analyse sociale de l'exclusion de cours | p. 32 |
| Conclusion | p. 33 |
| Bibliographie | p. 35 |
| 4^{ème} de couverture | p. 37 |

Introduction :

Une des principales craintes, si ce n'est la seule, que j'avais au moment de m'engager dans le métier d'enseignant est la capacité d'avoir ou non de l'autorité au sein de la classe. Bien qu'ayant encadré des équipes à plusieurs reprises, pourquoi ne m'étais-je jamais posée cette question dans mon parcours professionnel, ?

J'ai donc cherché à comprendre ce qui se cachait derrière cette notion d'autorité et les mécanismes qui pouvaient exister autour de ce concept : la réponse à cette crainte initiale est dans la représentation que j'avais de l'Ecole et de l'autorité elle-même.

La question de l'autorité et le débat qui en ressort est devenu presque banal dans la société. Il est régulièrement nourri par les discours politiques et relayé par les médias dans l'opinion publique. Les cas de violence dans les classes, de violence envers les professeurs ou d'incivilités font de plus en plus les titres des journaux. C'est dans ces conditions, par exemple, que le possible retour de l'uniforme à l'école alimente de façon cyclique le débat médiatique.

Ainsi, selon le discours public, l'autorité aurait disparu et il serait question de la restaurer. Un discours partagé et relayé en son temps par l'Education Nationale au travers des discours de ses ministres Luc Ferry et Xavier Darcos¹. Dans sa « *Lettre à tous ceux qui aiment l'école* », Luc Ferry juge qu'il faut une « *indispensable* » restauration de l'autorité des enseignants. Le second évoque l'instauration d'« *une nouvelle donne fondée sur une pédagogie de l'autorité* » qui marquera « *une rupture avec le laxisme et la dispersion* ». Un discours volontariste sera suivi par la mise en place d'une formation enseignante à l'autorité (Robbès, 2006).

L'autorité devient finalement un enjeu premier, que ce soit pour l'Education Nationale, pour l'enseignant dans l'exercice de sa fonction et bien-sûr pour la réussite de l'élève.

Cette supposée « perte » d'autorité de l'enseignant ne prend pas seulement ses racines dans l'évolution de notre société, elle grandit également dans la capacité du système éducatif à reproduire voire aggraver les différences sociales notamment par le jeu des filières

¹ Luc Ferry Ministre de la Jeunesse, de l'Education nationale et de la Recherche (Mai 2002-Mars 2004) – Xavier Darcos, Ministre délégué à L'Education nationale (Mai 2007-juin 2009).

(Poullaouec, 2008). Une remise en cause de l'institution qui fragilise d'autant plus l'autorité de celle-ci et donc de l'enseignant.

La supposée autorité des établissements qui serait une des conditions de réussite de l'élève devient donc un enjeu entre les lycées et un critère de sélection des parents sur le choix des établissements.

Ainsi, assez logiquement et confortés par la massification scolaire, les lycées se livrent désormais une forme de concurrence qui tend vers « *des pratiques de recrutement et de sélection, la production locale de l'offre scolaire, les arrangements entre lycées, les luttes pour attirer ou garder une « clientèle » d'élèves* » (Beaud, 2002, p75). Une concurrence à laquelle participe également les établissements privés sous contrat. La présence des élèves dans ces établissements n'est plus motivée par l'enseignement religieux mais bien par une recherche de « *la pédagogie, une meilleure réussite scolaire, une « qualité » des établissements, une compétence et une disponibilité des enseignants, la tenue et la réputation de l'établissement* » (Ben-Ayed, 2001).

On le comprend, il existe une dichotomie importante entre la représentation de l'autorité dans la société et la réalité de ce concept qui est plus complexe où l'autorité apparaît comme multidimensionnelle et où coexistent trois niveaux différents mais complémentaires de l'autorité.

Ainsi, selon Bruno Robbes (2006), il est possible de définir l'autorité comme la coordination de :

- « l'autorité statutaire » (Être l'autorité),
- « l'autorité de l'auteur » (celui qui fait grandir – Avoir de l'autorité),
- « l'autorité de compétence » (Faire autorité).

L'autorité est ainsi nommée dans le cadre scolaire comme une « autorité éducative » qui permet à l'élève de grandir, de se construire, dans le cadre d'une relation pédagogique « élève-enseignant ». Il est intéressant de noter par ailleurs que la question d'autorité n'est évoquée que lorsque celle-ci est remise en cause.

C'est cette notion de relation enseignant-élève qui a été déterminante dans le choix de ce thème de recherche. Dans le cadre de ma pratique professionnelle, j'ai été marqué par le paradoxe qui pouvait exister autour de l'exclusion de cours.

En effet, l'exclusion de cours est le symbole de l'expression de l'autorité de l'enseignant mais c'est en même temps l'illustration d'une relation pédagogique qui n'existe plus à un certain moment.

Pour comprendre la relation entre les enseignants du lycée public et les élèves, il sera rappelé le contexte historique de l'apparition des établissements publics et de leurs enseignants. Ces éléments seront déterminants et aideront à cerner les enjeux qui se mettent en place dans cette relation enseignant-élèves. L'élève et sa relation aux savoirs seront plus particulièrement traités dans ce mémoire de recherche. J'ai retenu deux variables sociologiques pour aborder cette question de l'exclusion de cours : le genre sexué et la filière d'enseignement.

J'ai retenu le genre sexué car dès les premières séances en classe, c'est le phénomène social qui apparaît comme le plus visible et le plus structurant dans la vie de la classe (langage, tenue vestimentaire, groupes, comportement). Bien-sûr, cette relation garçon-fille existe et vit au sein de la classe mais il est également intéressant d'observer comment l'enseignant contribue involontairement au jeu genré.

Séverine Depoilly (2012) caractérise les filles comme désireuses de se conformer scolairement aux attentes des enseignants à l'inverse des garçons. Selon cette étude, les filles auraient compris et intégré les attentes en termes de relation avec l'enseignant et joueraient ainsi un rôle « attendu » par celui-ci. Ainsi, l'observation réalisée dans l'étude confirme que, pour les filles, *« si leur inscription dans les préoccupations juvéniles peut parasiter les cours, les filles ne déstabilisent pas ouvertement ni directement le travail de l'enseignant »*.(Depoilly, 2012).

A l'inverse, les garçons, eux, adopteraient des postures qui *« ne visent d'abord pas à provoquer l'enseignant ou à s'opposer à lui mais elles ne s'accompagnent d'aucun souci de discrétion »*.(Depoilly, 2012).

Il est possible d'en déduire dans le cadre d'une étude sur l'exclusion de cours que les filles, « conformes » aux attentes des enseignants, seraient donc moins exclues que les garçons.

La filière technologique STMG (Sciences et Technologies du Management et la Gestion), en comparaison des filières générales sera également une clé de lecture ? C'est cette filière qui retient mon attention à double titre : d'abord par ce qu'elle a pour particularité d'être

étudiée dans les mêmes lycées que les filières générales et ensuite parce que c'est dans cette filière que je serai amené à enseigner.

Ainsi l'étude et l'analyse de ce « paradoxe autoritaire » autour de l'exclusion de cours permet-elle de répondre à la question suivante : « **Dans quelle mesure l'exclusion de cours est influencée par le genre des élèves et la filière étudiée en lycée d'enseignement général et technologique ?** ».

Pour répondre à cette question, je proposerai une définition du concept de l'autorité (1). Un concept plus complexe que la représentation que je pouvais en avoir et qui vit au sein du lycée général et technologique (2). Dans un second temps, seront abordés les différents comportements genrés au sein d'une classe, en interaction avec l'enseignant (3). Cette observation sera complétée d'une enquête statistique sur l'exclusion de cours d'un lycée d'enseignement général et technologique (4).

L'analyse de ces situations devra permettre ou non de confirmer mes hypothèses de départ à savoir que, dans le contexte étudié, les filles et les garçons « jouent » un jeu scolaire différent au sein de la classe, que les garçons sont statistiquement plus exclus que les filles, et que la filière STMG est plus sujette à l'exclusion de cours que les autres filières du lycée d'enseignement général et technique.

1. Les concepts d'autorité à l'école :

Avant 1968, l'instituteur est placé au cœur de l'institution (à noter la racine étymologique commune des deux mots), il est au cœur de la réussite du système éducatif et profite d'une autorité « statutaire » validée par l'ensemble de la société. L'instituteur était reconnu également comme celui-ci qui « maîtrisait » les savoirs et qui « avait de l'instruction ». Aujourd'hui, les savoirs sont accessibles à tous et le niveau d'études des enseignants n'est plus au-dessus de la moyenne nationale comme cela pouvait l'être auparavant.

Cette « crise » d'autorité, d'autres corporations pourraient s'y trouver confrontées. On observe déjà des incivilités auprès des médecins ou des infirmières. Entre les auto-diagnostiques trouvés sur les forums internet et l'intelligence artificielle qui est déjà capable

de faire des diagnostics fiables, l'autorité des médecins va peut-être, elle aussi, être remise en question très prochainement dans notre société.

Mai 1968 est l'un des mouvements sociaux le plus important qu'ai connu la France. D'abord étudiante puis ouvrière, c'est une vague anti-autoritaire politique, sociale, culturelle dirigée contre le pouvoir gaulliste en place. La société patriarcale française détentrice de l'autorité va « exploser ». L'Etat et les institutions ne sont plus reconnus comme détenteurs de l'autorité. L'individu et sa volonté de liberté prennent le pouvoir, ils ne concèdent aucune autorité à l'institution. Au regard de l'Ecole, le rôle central des enseignants passe au second plan et l'élève devient le sujet central de la famille et de l'école. La loi Jospin² (1989) place l'élève « *au centre du système éducatif* ».

Max Weber (1971) propose une première clé de lecture sur ce qu'il appelle la « domination » (l'autorité) et identifie trois types de « légitimité » :

- la domination traditionnelle : la légitimité vient des héritages culturels et des traditions.
- la domination charismatique : la légitimité vient de l'autorité personnelle du chef ou de la force héroïque d'une personne, voire même des qualités extraordinaires d'un individu.
- la domination rationnelle légale : la légitimité vient du respect de la loi.

La vision de Max Weber identifie plusieurs niveaux au concept d'autorité, cependant, je ne suis pas à l'aise avec cette vision « charismatique » qui sous-entend une certaine ascendance psychologique d'un individu sur l'autre. Elle sous-entend également qu'elle est innée et incompréhensible.

Une autre vision vient compléter celle de Max Weber : les 2 dimensions de l'autorité proposées par Eirick Prairat (1997) : *la potestas (avoir l'autorité : le pouvoir fondé sur la fonction, le grade ou le statut)* et *l'auctoritas (avoir de l'autorité : ce qui n'est pas l'objet d'une attribution officielle, qui relève de l'influence, de l'ascendant, du crédit)*. Là aussi, elle intègre une notion de rapport de force, même si elle est incontournable, qui ne prend pas en compte la notion d'autorisation dans la relation d'autorité.

² Lionel Jospin – Ministre de l'Education nationale 1988 -1992

Cette idée d'autorisation dans la relation d'autorité enseignant-élève est, pour moi, fondamentale et finalement première dans la vision que j'ai de l'enseignement et qui donne du sens au métier d'enseignant. Selon Georges Steiner (2003) : « *Enseigner, c'est initier aux formes les plus élaborées du monde qui permettent l'authentique rencontre des subjectivités* ». La notion d'autorité sous-entend l'acceptation de celle-ci par l'élève.

Ainsi on peut retenir la définition de l'autorité d'Olivier Reboul (1997), l'autorité est : « *Le pouvoir qu'a quelqu'un de faire faire à d'autres ce qu'il veut sans avoir à recourir à la violence, pouvoir dû, soit à sa position sociale, soit à sa compétence, soit à son ascendant.* ».

Rachel Gasparini (2012) s'appuie sur la même analyse étymologique utilisée par Eirick Prairat. Dans son approche, elle place par ailleurs « l'autorité » au niveau familial et la « discipline » au niveau scolaire.

Elle rappelle cependant l'idée développée qui associe clairement les problèmes de comportement aux difficultés scolaires (Millet, Thin, 2005, p159).

De toutes ces propositions sur le concept de l'autorité, je trouve celle de Bruno Robbes la plus complète. B.Robbes identifie 3 types d'autorité qu'il nomme : « autorité autoritariste », « autorité évacuée » et « autorité éducative ». Sa vision me semble très pertinente pour trois raisons. La première, il démystifie l'idée d'une autorité unique, naturelle ou charismatique qui reste largement présente dans nos esprits contemporains. Ensuite, en fragmentant l'autorité éducative en trois pôles, il permet de les aborder séparément et d'offrir autant de pistes de réflexion sur les comportements et interactions des enseignants dans leur classe. En dernier lieu, il intègre la notion d'autorisation comme élément déterminant dans la relation d'autorité.

1.1.L'autorité autoritariste.

C'est l'autorité que l'on retrouve dans le discours médiatique ou politique. L'idée développée ici serait qu'il n'y a plus d'autorité dans la société et qu'il faut la restaurer. Ce concept partagé dans l'opinion publique et que j'avais dans ma propre représentation est donc celui de l'autorité « autoritariste ».

Ici, c'est le détenteur de la fonction qui peut exercer une forme de domination et obtenir obéissance. Il s'agit d'un rapport de force et non d'une relation d'autorité. L'avis, la volonté de l'autre ne sont pas pris en considération dans cette conception.

Le détenteur de l'autorité peut faire usage de la force physique et ou de diverses pressions psychologiques dont la séduction. A noter que B. Robbes classe l'autorité « charismatique » et l'autorité dite « naturelle » dans cette catégorie. Ces deux représentations de l'autorité sont encore présentes dans l'enseignement.

Dans cette réflexion sur l'autorité, j'ai cherché une institution qui pouvait la caractériser au mieux et qui pouvait me donner des éléments de compréhension. J'ai donc supposé que ce fût dans le milieu militaire que la question de l'autorité était le plus souvent traitée, observée et analysée.

La dimension « autoritaire » est également considérée comme incomplète par l'Armée de Terre Française, elle aussi institution au service de l'Etat (comme l'Education Nationale). L'Armée de Terre, symbole ou représentation autoritaire s'il en est, valide un concept de l'autorité de façon très actuelle qui prend en compte la réalité de notre société d'aujourd'hui. Ainsi, cette perte d'autorité « autoritariste » évoquée dans les médias ne serait qu'une évolution sociale inévitable pour plusieurs raisons listées ci-dessous et mises en évidence par l'Etat-major de l'armée de Terre (2016) :

- La segmentation de la société : *« liée à l'uniformisation des comportements qui fait ressortir les différences entre les groupes et fait grandir les besoins d'appartenance et contribue à la montée du communautarisme ».*
- La judiciarisation de la société : *« personne n'est au-dessus des lois et la justice est accessible à tous, ce qui impose une nouvelle forme d'éthique ».* Ce qui laisse à penser que l'autorité « autoritariste » est de plus en plus fragile.

- Une société de l'information : « *qui fait du détenteur de l'autorité l'égal du citoyen au regard de la disponibilité de l'information et de la « prise de parole publique ».* Chacun est libre de s'exprimer et peut être entendu avec la même force et visibilité.
- La mixité : « *l'émergence des femmes dans les sphères du pouvoir public ou privé qui propose une diversité dans l'exercice du pouvoir ».* Cela permet de casser les normes de l'autorité, c'est-à-dire l'autorité elle-même.
- La contestation de l'autorité : « *les nouvelles générations sont décomplexées avec la hiérarchie, motivées par une recherche d'égalité ».*
- De nouveaux modes de gouvernance : « *la relation contractuelle se substitue à la hiérarchie, les gouvernances sont de plus en plus participatives, ce qui dilue les responsabilités et les pouvoirs de décisions ».*
- Des exigences individuelles fortes : « *les nouvelles générations veulent que leur engagement ait du sens, veulent être reconnues, justement rétribuées ».*

Si elle ne suffit pas à construire le concept global, « l'autorité autoritariste » n'en reste pas moins un élément constitutif du concept de l'autorité.

Gilles de Robien³, ancien ministre de l'Education Nationale, suite à l'agression d'une enseignante dans un lycée professionnel, expliquera qu'il pouvait y avoir parfois un manque d'« autorité naturelle » et évoquera la nécessité d'une formation des enseignants à l'autorité. C'est un discours plutôt paradoxal car si les enseignants doivent se former à l'autorité, c'est bien qu'elle n'est pas « naturelle ».

C'est dans cette logique, que l'Education Nationale va ainsi mettre en place des sessions de formation, de réflexion autour de l'autorité. On y retrouve des paroles d'enseignants du 1er et 2nd degré, de proviseurs et de CPE (Conseillers Principaux d'Education). Tous peuvent avoir une conception différente de l'autorité (pour un : « Il faut une dose de théâtre devant un public critique », pour un autre : « je ne donne pas une image, je veux être moi »), mais tous placent le comportement de l'enseignant comme facteur déterminant.

Il est assez surprenant de noter un tel décalage entre la représentation sociale de « l'autorité » (vision limitée ou incomplète) et la nécessaire intégration de l'évolution de notre société sur cette notion de l'autorité.

³ Gilles de Robien – Ministre de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (Mai 2005 – Mai 2007)..

1.2.L'autorité évacuée

Issue des mouvements contestataires de mai 1968 entraînant la fin du « modèle patriarcal », l'autorité « évacuée » est en nette rupture conceptuelle avec la précédente. Après 1968 et le rejet de toute forme d'autorité, c'est l'émergence d'un nouveau modèle social basé sur l'individu et ses libertés. Une construction sociale poussée jusqu'à l'individualisme.

B. Robbes explique que notre société ne souffrirait pas d'une crise d'autorité en tant que telle mais plutôt de l'adoption de nos propres normes comme cadre social. Un comportement individualiste vécu et reproduit par nos enfants.

Sur la question de l'autorité scolaire, J. Houssaye estime que « *l'autorité fait tellement problème que (...) la seule solution est de s'en débarrasser* ». L'auteur va jusqu'à exclure l'idée d'autorité à l'école : « *y a-t-il, en effet, des problèmes d'autorité à l'école ? N'est-ce pas plutôt l'autorité comme telle qui fait problème à l'école ? L'autorité est-elle indispensable à l'école ? Ne convient-il pas de penser l'autorité et l'école sur le mode de l'exclusion ?* ». Sa réflexion s'achève par la conclusion suivante : « *faire l'école consiste à se débarrasser de l'autorité* » « *il n'y a pas de problèmes d'autorité à l'école (...). L'autorité n'existe pas* » (Robbes, 2006).

B. Robbes remet en cause les idées de J. Houssaye sur l'autorité en mettant en avant une longue liste de limites inhérentes aux expériences de pédagogies non-directives ou anti-autoritaires basées sur le modèle de l'autorité évacuée : « *conservation d'un désir de domination de l'enseignant sur l'élève, d'une rivalité agressive mortifère avec un enjeu passionnel de maîtrise de l'autre, de maintien dans la dépendance en répondant à la demande de l'élève, recherche de fusion et de l'identique (Baïetto), renforcement du pouvoir en dissimulant le savoir (Pujade-Renaud et Zimmermann, 1976), refus d'assumer la fonction enseignante, pouvoir excessif ou prolongé (Postic, 1979), impuissance à maîtriser ses propres conflits (Hannoun, 1989), négation des conflits dans le groupe (Gloton 1974), instauration de relations basées sur la domination (Mucchielli, 1976), la contrainte, la soumission voire la tyrannie, impossibilité d'accéder à une autonomie véritable (Imbert (A.-M.) et Imbert (F.). 1973). La récente recherche de Marie-Laure Viaud (2005) conclut à la prépondérance des relations fusionnelles, à un affectif mal maîtrisé et finalement à « un exercice souvent charismatique des relations de pouvoir* » (Robbes, 2006).

Cette longue liste semble sceller le sort de l'autorité « évacuée » comme conception de l'autorité à l'école. Ainsi B. Robbes (2006) considère que : « *seule l'autorité éducative apparaît en mesure d'ouvrir de nouveaux horizons* ».

L'idée de J. Houssaye, même si elle est remise en question par B. Robbes, permet tout de même de mettre en avant un point central sur la réflexion sur l'autorité : la question de l'autorité ne se pose finalement que lorsqu'elle est « défaillante ». Ainsi, l'autorité de l'enseignant ne posera question uniquement lorsque celui-ci ou sa pratique seront remis en cause par les élèves ou par un dysfonctionnement dans sa classe.

C'est pourquoi il est nécessaire d'appréhender l'autorité sous l'angle de la relation enseignant-élève. C'est ce que propose l'autorité « éducative ».

1.3.L'autorité éducative

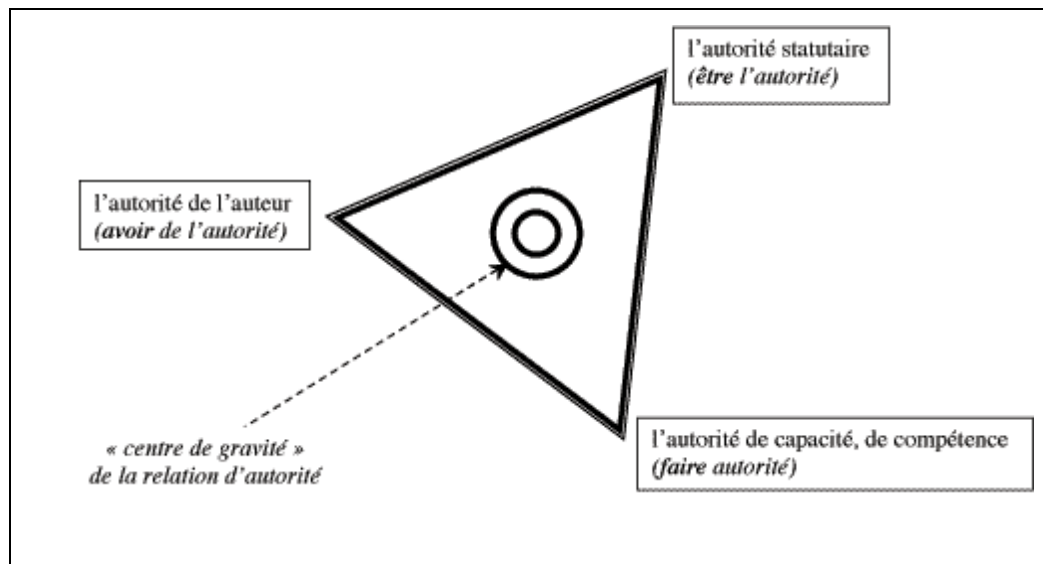
Du point de vue étymologique, l'autorité prend une signification à 3 dimensions :

- Être l'autorité (autorité statutaire – « potestas » - pouvoir),
- Avoir de l'autorité (autorité qui s'autorise – « auctor » – auteur et fait grandir l'autre – « augere »),
- Faire autorité (autorité de capacité et de compétence).

Une introduction étymologique de l'autorité qui fait le lien avec celle de Charlotte Herfray (2005, p71) : « *le mot Autorité est une dérive du verbe latin « augere » qui signifie « augmenter ». Lequel a dérivé sur le substantif « auctor » signifiant « auteur ». Ce mot « auctor » ou « auteur » s'applique « à celui qui fonde ». Celui qui fonde se trouve alors confiée la responsabilité de celui qui « autorise », il peut imposer obligation et obéissance.*

Il est intéressant par ailleurs de noter qu'au sens étymologique le mot « élève – élever » a donc un lien avec l'autorité (dérivé latin « augere » augmenter, faire grandir).

Ces trois dimensions de l'autorité « éducative » combinées entre elles fixent « un centre de gravité » de la relation d'autorité. Un point d'équilibre mouvant autour duquel l'enseignant, compte-tenu du contexte d'établissement, de sa classe, de sa pratique professionnelle aura la possibilité d'évoluer.



Bruno Robbes (2006)

Les définitions ci-dessous proposées par B. Robbes (2006) restent proches de celles évoquées plus avant par M. Weber, E. Prairat et R. Gasparini.

L'autorité statutaire (être l'autorité) est « le pouvoir dont sont investies certaines personnes à raison de la fonction qu'elles remplissent dans un cadre institutionnel déterminé » (Encyclopedia Universalis, 1995, p2).

« Si le porteur d'autorité en reste à cette signification univoque, il court le risque d'un raidissement inopérant de sa position statutaire, qui peut basculer vers la force, donc le pouvoir. Et nous savons que cette violence institutionnelle génère très souvent une violence réactionnelle des élèves » (Robbes, 2006).

L'autorité de l'auteur (avoir de l'autorité), « qui s'autorise et augmente l'autre » « auctor ». « Avoir de l'autorité en tant que personne, c'est avoir cette confiance suffisante en soi, c'est être suffisamment maître de sa propre vie pour accepter de se confronter à l'autre avec son savoir et ses manques, en ayant le souci de lui ouvrir des voies non tracées à l'avance vers l'autonomie, de l'aider à poser des actes lui permettant de s'essayer à être à son tour auteur de lui-même, ce qui nécessite une certaine durée » (Robbes 2006). C'est cette dimension qui vient compléter celle de Max Weber. Elle introduit la notion de relation à l'autre, dans cette volonté pédagogique de faire grandir l'élève, de lui ouvrir la porte de son propre développement. A noter, c'est dans ce pôle que beaucoup classe le charisme.

L'autorité de capacité, de compétence (faire autorité), faite de savoirs qui sont utilisés par l'enseignant dans le cadre d'une « *relation toujours contextualisée avec l'élève et la classe* ». Pour B. Robbes, l'autorité pose la question du « faire » (faire-autorité), c'est-à-dire des savoirs d'action mobilisés par l'enseignant dans sa pratique de l'autorité en classe. Cela peut être résumé par le discours de cet enseignant interviewé (Formation IUFM, Education Nationale) : « *Je me sens écouté quand je dis des choses intéressantes. Dès que ce que je dis est « vide », les élèves réagissent, alors j'ai une réaction d'autorité qui ne trouve que le chahut finalement* »..

Sur cette représentation triangulaire de l'autorité « éducative », je me pose la question de l'éventuelle possibilité d'établir un lien avec le triangle de J. Houssaye. Un parallèle qui pourrait être proposé ainsi :

- Etre l'autorité (autorité statutaire) = Enseigner
- Avoir de l'autorité (l'autorité de l'auteur) = Apprendre
- Faire autorité (autorité de compétence) = Former

De même, l'autorité ainsi définie est également très proche de celle que propose l'Armée de Terre dans l'exercice du commandement (2016) :

- « *L'aptitude à exercer une influence dominante sur d'autres personnes, en obtenant leur adhésion active, à des idées, des orientations et plus largement des projets ou des actions* » - que l'on pourrait associer à « **être l'autorité** ».
- La « *compétence tactique, le charisme, l'exemplarité* » : « **Avoir de l'autorité** ».
- « *La capacité à tirer le meilleur d'une organisation, par l'utilisation optimale des ressources humaines et matérielles disponibles* ». « *S'appuyant sur l'esprit, la réflexion, l'imagination mais aussi la liberté de pensée, cette dimension exige des facultés de d'analyse et de synthèse* » : « **Faire autorité** ».

L'autorité « éducative » est finalement la seule conception qui propose l'autorité sous forme de la relation entre l'enseignant et l'élève. Dans cette relation, l'enseignant fort de son autorité que lui confère l'institution, fort de ses savoirs, va chercher à faire grandir l'élève, à l'élever.

Une vision défendue par Philippe Meirieu (2008) qui « *défend les formes d'autorité qui rendent l'élève auteur, l'aident à grandir et à se projeter dans le futur, en lui donnant les moyens à la fois de reconnaître le savoir transmis par les générations antérieures et d'être en capacité de le contester : « le défi de l'éducation contemporaine n'est donc pas de restaurer l'autorité », mais d'aider les jeunes à retrouver le goût de contester celles auxquelles ils s'assujettissent aveuglément... pour qu'ils puissent, à terme, s'associer en un collectif qui se donne des règles et assume la nécessité de l'existence d'une autorité légitime* ».

Georges Felouzis parle également de cette capacité de l'enseignant à faire « *grandir* » l'élève et cherche à mesurer son efficacité. Au travers d'une longue enquête sur 5 lycées et 36 classes (Mathématiques et Français) en lycée, il a cherché à mesurer l'influence de l'enseignant qu'il appelle « l'effet-enseignant » sur la réussite des élèves. Dans son ouvrage, il conclut qu'il existe des différences d'efficacité entre les enseignants (Felouzis, 1998, pp. 169-171).

L'explication évoquée trouve un écho à la question de l'autorité traitée ici : « *Certains enseignants restent attachés à un état antérieur du système éducatif et montre un « ritualisme académique » [...], d'autres font preuve d'un « pragmatisme pédagogique », leur discours se centre davantage sur l'élève que sur la discipline et ils sont beaucoup moins nostalgiques* ». Felouzis (1998, pp. 169-171).

Sur la question de l'efficacité, les enseignants les plus « *pragmatiques* » sont les plus efficaces (Felouzis, 1998, pp. 169-171). Cette notion de pragmatisme sous-entend la capacité de l'enseignant à analyser, comprendre, interpréter son environnement, les élèves et lui-même. L'autorité statutaire n'est pas suffisante. L'autorité se construit dans une relation enseignant-élève où la compréhension des mécanismes relationnels prend un intérêt majeur. Majeur, pour l'enseignant qui doit construire sa pratique professionnelle. Majeur, pour l'élève qui pour s'élever doit bénéficier d'un contexte pédagogique favorable (maîtrisé par l'enseignant).

2. Le lycée public d'enseignement général et technologique et ses enseignants.

2.1. Contexte historique du lycée public :

Même s'il y a toujours eu des formes de résistance plus ou moins exprimées, le symbole de la remise en question de l'autorité institutionnelle n'apparaît en France qu'au moment de la révolution française. Pendant des siècles, de Clovis en 481, jusqu'à Louis XVI et sa décapitation, l'autorité a été symbolisée par la monarchie.

Avec le siècle des Lumières, c'est une remise en question de tous les dogmes y compris religieux, par la recherche scientifique, la réflexion politique ou même la liberté économique.

En France, cette nouvelle idée de la société, fondée sur la fin de l'obscurantisme, reste cependant fortement liée à la religion catholique dans le cadre du Concordat (1801). Par la suite, les gouvernements ne vont cesser d'accepter ou de lutter contre l'éducation de l'Eglise catholique. En 1833, la loi Guizot demande aux communes de plus de 500 habitants d'avoir une école primaire. Cela marque le début de cette lutte pour la formation intellectuelle des élèves français. En 1880, sous l'impulsion de Jules Ferry⁴, l'école devient obligatoire, laïque et gratuite. C'est la République qui devient le cadre social au détriment de la religion : *« c'est notre église laïque à nous, où l'on enseigne des vérités scientifiques et démontrables ..., où l'on enseigne les vertus civiques et la religion de la Patrie »* Paul Bert (1880).

Le concordat sera abrogé en 1905 par l'adoption de la loi sur la séparation des Eglises et de l'Etat.

Sous la contrainte de la massification de l'école, les rapports entre l'Eglise et l'Etat se pacifieront dans les années qui suivront et les religieux seront à nouveau autorisés à enseigner en 1940. En 1959, la notion d'enseignement privé contractuel apparaît. Une situation compatible avec le principe de laïcité inscrit dans la constitution de 1958, puisque les établissements s'engagent à respecter les programmes officiels et sont soumis à un contrôle pédagogique et financier. De même, ils doivent accueillir tous les élèves sans distinction d'origine, d'opinion ou de croyances.

⁴ Jules Ferry - Ministre de l'Instruction Publique et des beaux-Arts – (Février 1880 – Novembre 1883).

2.2. Les enseignants du lycée public d'enseignement général et technologique :

Comme évoqué en introduction, il existe une vraie attirance en France pour l'enseignement privé : *« plus de 37% des élèves entrés en classe de sixième en 1980 par exemple, ont fréquenté au moins une fois une école privée durant leur scolarité »* (Langouët, Leger, 1991). *Si l'on retient comme unité d'analyse c'est en réalité près d'une famille sur deux qui est concernée par l'enseignement privé même si cette utilisation n'est que temporaire* (Langouët, Leger, 1997) ». Un parcours dans les établissements privés qui est fortement lié aux catégories sociaux-professionnelles : *« 7 à 8% des enfants ouvriers et d'employés fréquentent de façon permanente les établissements privés contre 14% d'enfants de cadres supérieurs »* (Ben-Ayed).

Les enseignants du lycée privé ou public sont les mêmes car ils suivent tous la même formation à l'ESPE (Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education), ou précédemment à l'IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres). *« De même, là où les congrégations religieuses fournissaient plus de 35% du corps enseignant en 1949-1950 pour 8,8% en 1976-1977. C'est désormais 81% des principaux de collèges, et proviseurs de lycées et 97 % des enseignants qui sont laïques. Une idée confirmée par l'INSEE (Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques) montrant que 74% des familles ont conscience que l'établissement dépend d'une institution religieuse »* (Ben-Ayed).

On l'a vu, les enseignants du secteur privé et du secteur public, globalement, passent les mêmes concours, suivent les mêmes cursus, ont le même bagage intellectuel, la même expérience professionnelle. Cependant, le secteur d'activité joue clairement un rôle sur les attitudes et les perceptions du travail des enseignants. L'étude comparative et récente menée par Georges Felouzis et Joëlle Perroton (2011, pp 61-84) traite ainsi du rapport enseignant à *« la pédagogie, la difficulté d'enseigner, le climat établissement, la satisfaction au travail, l'implication de la direction, le jugement élève et la satisfaction liée à l'établissement et met en évidence des différences notables entre le privé et le public »*.

Ces différences s'expliquent notamment par la possibilité de sélectionner les enseignants dans le privé et le lien plus étroit entre l'établissement et les parents qui construisent une communauté éducative impliquante.

Ainsi, sur le rôle des enseignants, il en ressort que les enseignants du public sont mobilisés autour de « la réussite au bac », les enseignants du privé privilégient « l'épanouissement » des élèves.

Replacer l'école dans un contexte plus global où les parents et toute la communauté éducative sont acteurs, c'est tout le sens des idées de Philippe Meirieu (2008), pour qui « *la fonction enseignante est nécessairement « publique » au sens où l'enseignant, le « maître » (« détenteur de l'autorité dans la cité »), a pour vocation à emmener l'élève vers la société. Être « serviteur public », « c'est permettre aux individus de s'inscrire dans un collectif sans renoncer, pour autant, à leur identité ».*

Il insiste sur le rôle des parents qui « *développent des comportements de « consommateurs d'école » qui les amènent à suspecter systématiquement la compétence des enseignants, voire leur bienveillance à l'égard de leur progéniture ».*(Meirieu, 2008). Ce qui nous renvoie au choix parental entre secteur privé ou public mais surtout à une remise en question de la légitimité de l'enseignant et donc de son autorité.

3. Les élèves du lycée public d'enseignement général et technologique – Observations de classe.

L'objectif de cette observation est de valider l'idée développée par Séverine Depoilly (2012) sur la notion de jeu scolaire qui serait plus « joué » par les filles et moins par les garçons. Dans cette situation, il sera également intéressant de noter le rôle joué par l'enseignant dans cette animation de classe.

J'ai voulu observer deux classes de terminales STMG, dans deux situations différentes, à savoir en classe complète et en demi-groupe. Il m'a semblé intéressant de relever certaines différences ou points communs. Le choix d'observer en demi-groupe s'est avéré judicieux, car par la nature du travail demandé, les élèves étaient autorisés à construire des échanges, chose qui n'est pas forcément autorisée en classe complète. Ces formes d'échanges observées ont permis de faire ressortir significativement les relations sociales entre les élèves.

Avant tout, le genre est un concept utilisé en sciences sociales pour désigner les différences non biologiques entre les femmes et les hommes. Contrairement au sexe et les différences biologiques, le genre fait référence à des différences sociales, psychologiques, démographiques etc... Ce concept permet de mettre en évidence des inégalités hommes/femmes qui seraient issues de facteurs sociaux plutôt que biologiques.

Dans ces situations observées, j'ai relevé les attitudes, les réactions ou les éléments de langage des élèves et de l'enseignante. Le contexte d'établissement de cette observation est celui de ma première année en Master 1 dans un lycée d'enseignement général et technologique de 760 élèves, seul lycée public de l'agglomération, commune de 16 000 habitants.

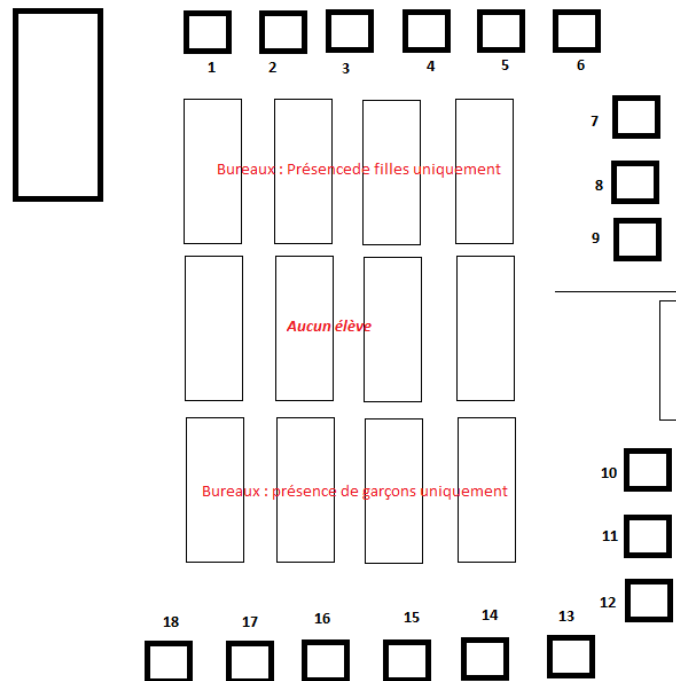
Les classes observées sont deux classes de Terminale STMG. Les séances observées l'ont été en demi-groupe ou en classe complète.

Contexte de l'observation n°1 : Classe de Terminale STMG1 - Séance en demi-groupe – 12 élèves. Travail individuel sur le dossier mercatique à présenter à l'oral d'examen.

Début de séance : pendant les consignes, avant la mise au travail des élèves sur postes informatiques, la classe est séparée physiquement de façon très nette entre les filles et les garçons. (Les carrés numérotés sont les postes informatiques qui seront utilisés pendant la séance).

Pendant la séance : Les élèves se positionnent à leur poste informatique pour travailler. Les filles au nombre de 4 vont occuper les postes de 1 à 4, et les 8 garçons vont occuper les postes de 10 à 16 et le 18.

Configuration de la classe au début de la séance :



Contexte de l'observation n° 2 : Classe de terminale STMG2 – 1 séance de 55m en classe entière - 28 élèves – Matière Economie.

Séance dite « classique », l'enseignante ouvre la porte et rentre la première. Les élèves rentrent et se placent comme ils le souhaitent.

Analyse commune aux deux observations :

D'une façon générale, les filles et les garçons sont physiquement séparés. Dans les deux situations, la séparation physique des filles et des garçons est très nettement visible. Cela met en évidence clairement la notion de groupes distincts. Comme le confirme l'article d'Isabelle Collet (2012, p121), qui conceptualise le genre comme « *un rapport social qui divise et hiérarchise deux groupes d'êtres humains* ».

Au niveau vestimentaire, il y a un consensus chez les garçons autour des baskets, du jean et du sweat à capuche. Pour les filles, c'est également baskets et jean qui prédominent, difficile de trouver une tendance pour le haut du corps souvent « caché » par un manteau ou une

grande écharpe. Cette uniformisme vestimentaire, premier critère instantanément visible de l'appartenance au groupe que Françoise Vouillot (2007) décrypte au travers des propos de Alain Caillé : « *C'est sans doute ce besoin vital de reconnaissance qui « fournit les bases de la dignité et de l'estime de soi sans lesquelles nous ne saurions vivre » (Alain Caillé, 2004), qui alimente la force et l'influence du genre sur nos conduites ».* (Vouillot, 2007, p95). Le besoin d'appartenance et de reconnaissance est une condition indispensable à la socialisation de l'individu dans le groupe.

C'est le paradoxe de l'appartenance à un groupe, nécessaire pour se construire mais restrictives aux normes du groupe : « *Or la socialisation, l'intégration dans un groupe, si elle nous construit, c'est en nous imposant de nous conformer aux codes, aux normes du groupe ».* (Vouillot, 2007, p94).

Analyse de l'observation n° 1 : Les élèves se séparent spontanément dès l'entrée en classe. Les filles d'un côté et les garçons de l'autre laissant une rangée entière de bureaux vides au milieu de la classe (cf schéma de la classe). La situation dure jusqu'à la fin des consignes où chacun(e) rejoint son poste informatique. Mais la configuration de la classe va maintenir cette séparation, on a ainsi le coin des filles et le coin des garçons.

Pour donner suite à plusieurs bavardages, la professeure décide pour le « punir » de changer un élève de place en le mettant « de l'autre côté ». Ici l'enseignant a donc, d'une part, intégré inconsciemment l'existence des groupes mais aussi leur antagonisme puisque c'est une « punition » de se rapprocher du groupe filles.

L'élève va donc vers la place 9 (cf schéma) en grognant « Oh non, pas là-bas tout seul » ... Il considère qu'il est tout seul car séparé des autres garçons et s'installe sur le poste informatique n°9, le plus loin des filles ou le plus près des garçons selon la façon de voir.

Une explication de ce comportement qui serait : « *pour les élèves trouvant peu voire aucune valorisation sur le plan scolaire, économique ou social, le virilisme, c'est-à-dire une réaffirmation constante de la masculinité, associée à de l'agressivité et un refus du féminin, sert d'identité refuge »* (Collet, 2012). En niant l'existence des filles, l'élève aurait ainsi renforcé sa masculinité, signe d'appartenance au groupe.

A noter, également qu'aucune fille ne fait un geste qui pourrait laisser croire au garçon qu'il pourrait éventuellement intégrer même provisoirement le groupe. C'est l'indifférence totale voir le mépris.

Le résultat attendu fonctionne : fin des bavardages.

Analyse de l'observation n°2 : En classe complète sur 14 tables doubles, une seule est mixte. Toutes les autres se composent de deux filles ou de deux garçons.

Au moment de l'entrée en classe, je n'ai observé quasiment aucun échange verbal entre les filles et les garçons, les deux seuls que j'ai pu constater (sans en connaître la teneur) étaient des termes signifiant la volonté de mettre fin à la discussion au plus vite « Ouais, c'est ça » ou « Dégage ». De même, je n'ai observé aucun jeu de séduction ou de remarques sexistes des un(e)s ou des autres. C'est l'indifférence quasi-totale entre les deux groupes sans aucune animosité observable.

Clairement les deux groupes sont distincts et s'ignorent, on peut légitimement se poser la question de la réussite des actions de l'Education Nationale succédant à la promulgation de la loi Haby de 1975 qui devait mettre fin à l'inégalité entre les sexes.

Les filles occupent globalement les places de devant réparties à gauche, au centre et à droite de la classe. Les garçons sont plutôt sur les places de derrière également réparties sur la largeur.

A l'issue de cette séance, je n'ai pas constaté de différences évidentes dans la participation entre les filles et les garçons (12 mains levées par les filles sur la séance, en vue de répondre aux questions de l'enseignante et 9 pour les garçons). Au-delà du genre, c'est presque toujours les mêmes élèves qui participaient.

Autre point observé est qu'il est incontestable que les garçons prennent une place très importante en classe : leur taille est plus grande que celle des filles en moyenne, les bavardages sont très majoritairement le fait des garçons (23 contre 4 pour les filles), ils sont également beaucoup plus sûrs d'eux dans le rapport à l'enseignante. Inversement, les filles se font beaucoup plus discrètes, souvent emmitouflées dans leur manteau et leur écharpe, tête baissée, « protégée » par leurs cheveux, il est parfois même difficile de voir leur visage. J'ai même « découvert » une élève en fin de séance que je n'avais pas remarquée au début

de séance. Cela valide clairement le texte de Françoise Vouillot : « *Les différents acteurs de l'école (enseignant-e-s, élèves, parents) sont souvent peu conscients des inégalités de sexe à l'école et la division sexuée et de la division sexuée de l'orientation [...] Ainsi, les parents pensent qu'à l'école la mixité rime avec égalité* » (Vouillot, 2007, p99). Effectivement, la mixité à l'école n'est pas observée dans cette situation et elle doit interroger tous les acteurs de l'école, enseignants y compris.

De même cette situation valide l'idée de Bourdieu (1998) « *les filles sont présentées comme dociles et se pliant plus volontiers aux règles de l'école* ».

Dans une démarche personnelle, hors de l'analyse de la situation observée et à posteriori, j'ai également recherché spontanément les prénoms des élèves de la classe observée, j'ai su retrouver les prénoms de 6 garçons : Adrien, Pablo, Hugo, Josse, Pierre, Maxine et seulement 2 prénoms : Zoé et Elya chez les filles. Paradoxalement, je ne me souvenais pas non plus du prénom du garçon qui participait le plus. C'est d'autant plus troublant que je retienne 3 fois plus de prénoms masculins alors qu'il y a dans cette classe 18 filles et 10 garçons... A noter, une répartition 63%/36% proche des statistiques avec 60%/40%. (Vouillot, 2007, p90).

La principale raison est que pour chacun(e) des élèves dont je me suis souvenu du prénom, il y avait eu un échange entre eux et moi en dehors du contexte classe : une fois sur l'orientation de Pierre, une fois au conseil d'école avec Adrien, délégué de classe, une fois avec Zoé. C'est donc une conversation avec chacun d'eux qui a fait que je me suis souvenu de leurs prénoms. Ce n'est pas le fait qu'ils participent ou pas, qu'ils bavardent mais bien une relation interpersonnelle entre eux et moi en dehors du contexte de la classe, finalement d'individu à individu et non d'enseignant à élève.

C'est un point intéressant, même s'il sort de l'observation sociologique car il met en évidence la nécessaire relation élève-enseignant dans le cadre conceptuel de l'autorité.

A la question, pourquoi ai-je eu plus de discussions avec les garçons qu'avec les filles ? : je n'ai pas la réponse. Est-ce parce que je suis moi-même un homme et que je m'identifie aux garçons ? Est-ce que, plus sûrs d'eux, les garçons de cette classe acceptent plus facilement la discussion ; ou au contraire les filles, plus discrètes, évitent les regards et l'échange ?

Au regard de ces situations observées, il est indiscutable que la différence de genre est très présente à l'école de façon presque palpable. Elle se matérialise de façon très claire entre les

élèves au point de vue de leur positionnement de la classe et dans le refus de la mixité. De même, cette différence de genre s'est imposée à l'enseignante.

4. L'exclusion de cours – Enquête statistique

Pour répondre à la question posée sur l'exclusion de cours, j'ai retenu une méthode d'enquête statistique. Cette méthode me permet d'objectiver un maximum et de sécuriser ma démarche puisqu'elle se fait à postériori, et sur des faits quantifiables, même s'ils ont été objectivés par l'institution scolaire. Elle se présente, je pense, comme la méthode la plus pertinente au regard de l'objet observé.

En effet, sur la question de l'exclusion de cours, il m'aurait fallu certainement un nombre important d'observations pour pouvoir assister à une exclusion. On peut même émettre l'hypothèse, que ma simple présence dans la classe modifie le comportement de l'enseignant et/ou des élèves au point de neutraliser temporairement les relations habituelles propices à l'exclusion de cours. Ainsi, possiblement, j'aurais pu observer un nombre illimité de classe sans que ne se passe une seule exclusion de cours.

Cette méthode vient compléter les observations qui m'ont permis d'analyser les relations filles-garçons entre eux et au regard de l'enseignant.

La méthode retenue présente tout de même un inconvénient : même si je vais pouvoir quantifier et observer statistiquement l'exclusion de cours et en tirer des conséquences sociologiques, je ne serai pas en mesure de saisir les mécanismes qui se mettent en place et se coordonnent jusqu'à cette finalité qu'est l'exclusion de cours. Pour saisir cette dimension, il aurait fallu également passer par une phase d'entretiens avec des enseignants et des élèves pour comprendre les schémas de raisonnement et les mécanismes qui se mettent en place chez les enseignants et chez les élèves.

Par cette observation statistique, je souhaite confirmer ou non l'étude sociologique menée par Séverine Depoilly (2012) qui caractérise les filles comme désireuses de se conformer scolairement aux attentes des enseignants à l'inverse des garçons. Selon cette étude, les filles auraient compris et intégré les attentes en termes de relation avec l'enseignant et joueraient ainsi un rôle « attendu » par celui-ci. Ainsi, l'observation réalisée dans l'étude confirme que, pour les filles, « *si leur inscription dans les préoccupations juvéniles peut parasiter les*

cours, les filles ne déstabilisent pas ouvertement ni directement le travail de l'enseignant ». (Depoilly, 2012). Un point déjà confirmé par le nombre de bavardages observé au cours des observations.

A l'inverse, les garçons, eux, adopteraient des postures qui « *ne visent d'abord pas à provoquer l'enseignant ou à s'opposer à lui mais elles ne s'accompagnent d'aucun souci de discrétion* » (Depoilly, 2012). Or cette précision est un point central dans l'analyse de l'autorité éducative ou pédagogique. En effet, elle éclaire sous un nouvel angle le type de relation entre l'élève et l'enseignant. Selon cette analyse de Séverine Depoilly, on peut en déduire que, s'il y a une rupture de la relation éducative symbolisée par l'exclusion de cours, elle n'est pas le fruit d'une mauvaise relation entre l'élève et l'enseignant mais bien d'un rapport problématique aux savoirs.

C'est un point central car cette idée permet de relativiser et d'objectiver la relation élève-enseignant. Elle permet également et surtout de donner des pistes de réflexion et de travail aux enseignants mais également aux élèves. Si les enseignants considèrent que le comportement inapproprié d'un élève est le résultat d'une difficulté liée aux savoirs abordés et non une remise en cause de sa pratique, l'attitude, la démarche pédagogique de l'enseignant sera toute autre. De même, si l'élève comprend que l'enseignant cherche à rendre accessibles les savoirs et à lever tout enjeu lié à l'échec des activités, l'élève sera possiblement plus disposé à « jouer le jeu scolaire », propice à l'apprentissage. Séverine Depoilly (2012) précise bien que les garçons « *attachent tout autant d'importance aux bonnes notes que les filles* ».

En appliquant cette théorie sur l'exclusion de cours, il serait possible, voir probable que les filles, qui ont une attitude conforme aux attentes des enseignants soient peu exclues, en tout état de cause moins que les garçons.

De même, les garçons ont peur « *d'être perdant dans le jeu scolaire* » (Depoilly, 2012), c'est-à-dire qu'ils peuvent perdre la face au regard du groupe en cas de mise en défaut dans l'activité scolaire. Cette peur les rendrait ainsi plus « *réfractaires à l'ordre scolaire* » (Depoilly, 2012). Sur ce postulat, il est vraisemblable que ce soit eux les plus concernés par l'exclusion de cours.

L'observation statistique m'aidera donc à vérifier si, effectivement, les garçons sont plus enclins à être expulsés de la classe et ce dans quelle proportion, et si la filière est également un facteur déterminant.

Pour mener à bien cette observation, j'ai pu avoir accès aux données relatives aux exclusions de cours de mon établissement. Les données disponibles et qui vont permettre l'analyse sont : le sexe, la filière suivie, le niveau scolaire, la période de l'année et la matière enseignée. A noter également que le motif d'exclusion est une donnée qui a également été collectée. Elle apportera une dimension qualitative à l'étude et pourra donner du sens en croisant cette donnée avec les autres, ce point sera abordé ultérieurement.

L'ensemble des données a été collecté depuis l'outil de pilotage Pronote. Pronote est un logiciel commun à tous les acteurs de la communauté éducative : les personnels de direction (cours non assurés, remplacements, incidents, demandes de travaux dans l'établissement, agenda etc..), les conseillers principaux d'éducation (CPE) (contrôle en temps réel de tout ce qui se passe dans l'établissement : absences, retards, sanctions, exclusion de cours, infirmerie etc... sur la page d'accueil), les enseignants (notes, orientation, cahiers de textes, exercices, stages, agendas de l'établissement etc...), les parents (informations disponibles sur leur espace), les élèves (Pronote devient l'espace d'une information disponible et sécurisée accessible également sur smartphone). Les caractéristiques de ce logiciel permettent également de mettre en avant la fiabilité des informations et données recueillies.

Les informations issues de Pronote ont été fournies « brutes » et ont donc dû être ressaisies dans un tableur Excel. L'objectif est de pouvoir faire ressortir les indicateurs souhaités et de les croiser entre eux. Je n'ai pas eu de difficulté particulière à récupérer les données souhaitées mis à part sur le nom des enseignants où la validation du proviseur a été nécessaire. C'est le (CPE) qui m'a reçu, a écouté ma demande et y a répondu favorablement. Pour la question du nom du professeur, il a passé un simple coup de fil au proviseur qui a autorisé la transmission de cette information. A noter que cette donnée n'a pour finalité que de connaître la matière enseignée. Le nom de l'enseignant aurait pu tout de même avoir une pertinence s'il avait été question de faire des entretiens car je pense que certaines caractéristiques de l'enseignant auraient pu également éclairer le rapport aux élèves (sexe, âge, nombre d'années d'enseignement). L'intégralité des données concernent le premier trimestre de l'année scolaire 2017/2018. J'aurais pu avoir accès aux données de l'année précédente pour avoir une vision dynamique du phénomène, mais j'ai considéré que cela

n'aurait rien apporter par rapport à l'objectif fixé. Je n'aurais pas été en mesure d'expliquer ou de donner du sens à d'éventuelles évolutions.

Ainsi, c'est 122 exclusions qui ont été prononcées depuis le début de l'année et qui font l'objet de l'analyse.

Compte tenu des données disponibles, le nombre de catégories et d'indicateurs sociologiques peuvent s'avérer élevés en quantité. C'est une des difficultés liées à cette enquête, il est nécessaire de bien cibler et ne retenir que ceux qui sont les plus pertinents. Les premiers indicateurs sociologiques⁵ qui s'imposent naturellement au regard de l'objet étudié sont :

- Le nombre d'exclusions par sexe.
- Le nombre d'exclusions par filière.
- Le nombre d'exclusions par matière.
- Le nombre d'exclusions par mois.
- Le nombre d'exclusion par motif.
- Le nombre d'exclusion par sexe et par motif
- Le motif d'exclusion par filière et par motif
- Le nombre d'exclusion par niveau, filière et motif.

Le motif d'exclusion est une variable très importante dans cette étude car elle va pouvoir éclairer la lecture des données. Les motifs d'exclusion recensés sont au nombre de 12. Certains sont administratifs (« absence non régularisée »), d'autres plutôt organisationnels (« oubli de matériel ») mais donne tout de même une indication sur l'implication scolaire de l'élève. Si on enlève les motifs « non communiqué » (NC) et « auto-exclusion » pas assez explicites, reste « agitation et bavardage », « attitude non appropriée », « bavardages », « comportement perturbateur », « dissipation », « irrespect », « ne fournit pas le travail », « utilisation portable ».

Pour ces derniers motifs qui sont plus indicatifs d'un comportement, la difficulté est tout de même de connaître ce qui se cache derrière ces termes. Que signifie « comportement inapproprié » ? Une attitude passive ? Une insulte vis-à-vis d'un tiers ou de l'enseignant ? Difficile d'y répondre. Cependant le motif est important pour comprendre l'exclusion de cours. J'ai donc tenté tout de même de regrouper certains motifs pour leur donner plus de

⁵ Les indicateurs seront exprimés en nombre ou en part relative (%)

reliefs dans un grand sous-ensemble que j'ai nommé « indiscipline ». Cependant, par la difficulté à regrouper et par le risque d'en déduire des hypothèses tronquées, ce regroupement proposé ne sera fait que ponctuellement.

Ainsi, voici la classification des 12 motifs d'exclusions de cours :

| | |
|---------------------------|-----------------------------------|
| Absence non régularisée | Conservé |
| Auto-Exclusion | Non expliquée |
| NC | Conservé |
| Matériel | Oubli de matériel |
| Agitation et bavardage | Indiscipline |
| Attitude non appropriée | Indiscipline |
| Bavardages | Indiscipline |
| Comportement perturbateur | Indiscipline |
| Dissipation | Indiscipline |
| Irrespect | Relation enseignant |
| Ne fournit pas le travail | Distance par rapport à l'activité |
| Utilisation portable | Distance par rapport à l'activité |

L'établissement dans lequel se porte l'analyse sur l'exclusion de cours est un Lycée d'enseignement Général et Technologique (LGT) de 1 275 élèves et 170 personnels. Il se situe au cœur d'une ville moyenne d'environ 50 000 habitants. Il entretient une bonne image avec la réputation d'un établissement plutôt « strict ». Cette image s'est construite notamment autour de son histoire car le lycée est un ancien couvent et évêché. Les bâtiments, anciens mais bien entretenus, contribuent à maintenir cette image de rigueur. Le cadre n'en reste pas moins agréable avec des cours arborées. Un second établissement public existe également dans la ville mais est plus excentré du centre-ville. Il a la réputation d'être plus « cool ». A noter, que l'établissement « phare » de la ville est un lycée privé, lui aussi situé en centre-ville. La qualité de son enseignement y est reconnue au travers des taux de réussite au BAC de 99% quand le lycée étudié est à 94% et le second lycée public de la ville à 90%.

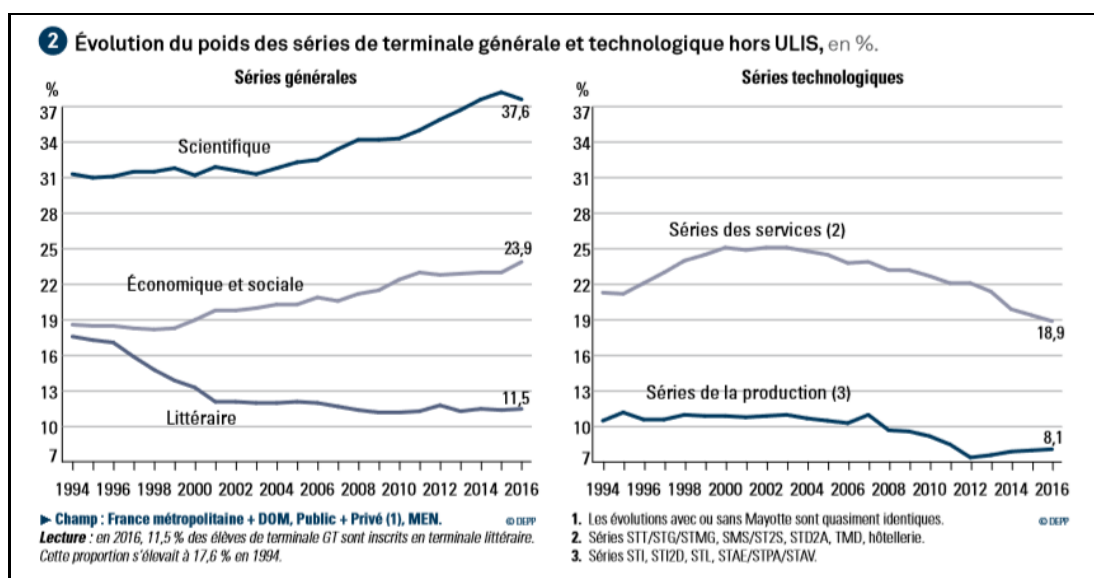
L'année scolaire prochaine, le nombre d'élèves devrait augmenter selon les premières estimations du proviseur (pré-bac). Ainsi, le prévisionnel de classe pour la rentrée 2018 se décompose ainsi :

- En seconde – 370 élèves : 11 secondes de 34 élèves,
- En première – 328 élèves : 4 classes de 1ère S (2 à 35 et 2 à 24), 2 classes de 1ères ES à 35, 1 classe mixée de 1ère ES/L à 35 avec un prévisionnel de 24ES et 11L, 1

classe dédoublée en 1ère L et deux classes dédoublées en 1ère STMG. L'estimation de la structure de 1ère repose sur des statistiques à partir de moyennes sur les 3 à 5 années précédentes et reste sujette à des variations extrêmes d'une année à l'autre. L'établissement aura une vue plus précise de la répartition des filières à partir des conseils de classes du second trimestre.

- En terminales – 342 élèves : 3 classes à 35 et 1 à 24 en TS, 3 classes à 35 en TES, 1 classe à 35 en TL et 2 classes à 35 en TSTMG.

Une structure fidèle à la moyenne nationale (Ministère de l'éducation nationale, 2017, p103) :



Au regard des premiers éléments sur la structure des classes pour la prochaine année scolaire, on peut déjà présumer de la difficulté d'une relation d'autorité éducative qu'auront les enseignants face à ces classes chargées numériquement. Un volume d'élève qui ne pourra pas permettre une relation individualisée, qui on l'a vu permet la relation d'autorité.

Pour cet établissement, les résultats du baccalauréat ne sont globalement pas conformes aux attendus (-2% par rapport à l'attendu). Cet « attendu » est fixé par le rectorat en fonction des caractéristiques de l'établissement et de son environnement scolaire (lieu, population scolaire) :

| Taux de réussite au baccalauréat 2016 | | | | |
|---|-------------------|------------------|----------------|---------------------------------|
| C'est la part de bacheliers parmi les élèves ayant passé le baccalauréat. Il rapporte le nombre d'élèves du lycée reçus au baccalauréat au nombre de ceux qui se sont présentés à l'examen. | | | | |
| Série | Taux constaté (%) | Taux attendu (%) | Valeur ajoutée | Nombre d'élèves présents au bac |
| Toutes séries | 94 | 96 | -2 | 315 |
| L | 92 | 96 | -4 | 60 |
| ES | 93 | 96 | -3 | 75 |
| S | 98 | 96 | +2 | 132 |
| STMG | 85 | 95 | -10 | 48 |

Source Eduscol.fr

Lorsqu'on détaille ces taux de réussite par filière, on s'aperçoit que les résultats sont particulièrement en dessous des attendus pour la filière STMG de manière très significative avec un écart de 10%. Une situation qui n'a pas évoluée depuis 2011 où déjà l'écart était de 10% (83% de réussite pour 93% d'attendu académique).

L'établissement et certains niveaux sont plus ou moins concernés par cette situation :

Présents par classe : % PCS⁶ défavorisées (LGT)

| | ETABLISSEMENT | ACAD. | FRANCE |
|-------------|---------------|---------|---------|
| | %PCSDEF | %PCSDEF | %PCSDEF |
| 2DE GEN | 31,2 | 24,6 | 24,2 |
| 1E GEN | 23,9 | 19,3 | 19,1 |
| 1E TEC | 46,9 | 31,6 | 33 |
| TER GEN | 26,3 | 19,3 | 19,4 |
| TER TEC | 38,2 | 33,3 | 34,5 |
| TOT SECOND. | 29 | 23,6 | 23,7 |
| 1BTS2 | 42 | 34,8 | 34,4 |
| 2BTS2 | 44,8 | 35 | 34,3 |
| POST BAC | 43,3 | 29,5 | 27,4 |
| TOTAL GENE | 30,6 | 24,7 | 24,4 |

Fiche établissement + <http://infocentre.pleiade.education.fr/ipes/>

⁶ PCS : Catégorie socio-professionnelle – PCSDEF : Catégorie socio-professionnelle défavorisée

Ce tableau permet de mettre en évidence l'écart qui peut exister entre le lycée observé, l'académie ou la moyenne nationale sur la représentation de professions et de catégories professionnelles des parents. Ainsi, on constate que l'établissement reçoit des élèves issus de parents plus défavorisés socio professionnellement. C'est un écart significatif de l'ordre de 6% entre les élèves du lycée (pré-bac) et la moyenne académique ou de la moyenne nationale. On note également un de 15% sur les premières technologiques.

C'est une caractéristique de l'établissement qu'il faut prendre en compte dans l'analyse. Les élèves issus de milieux sociaux les plus défavorisés ont statistiquement moins de chance d'obtenir leur baccalauréat⁷.

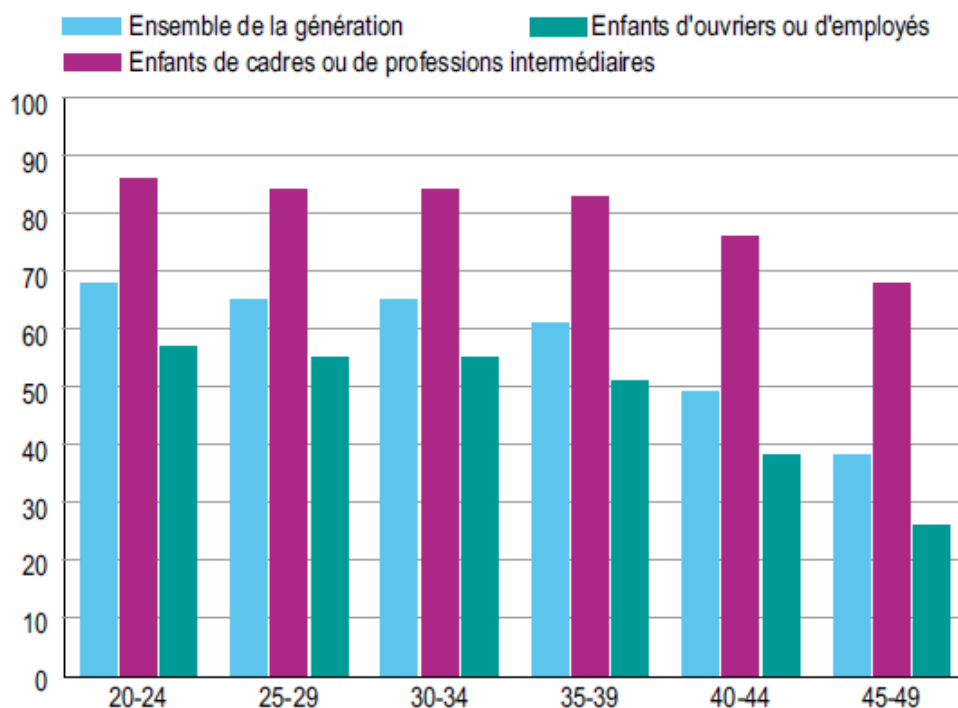
La lecture des résultats de l'enquête montre de façon nette l'écart d'environ 20% entre les 2 catégories sociales comparées (Enfants d'ouvriers-employés d'un côté et enfants de cadres-professions intermédiaires de l'autre côté).

Mais il existe également un décalage entre les filles et les garçons au niveau de la réussite scolaire, un constat qui n'est pas uniquement français : 82% des européennes ont un diplôme du secondaire contre 76% des européens. De même 5% des filles entrées en sixième sont sorties sans qualification contre 7% des garçons. Au-delà de ces chiffres Eurostat (2010) repris par I.Collet. Celle-ci complète la vision de Séverine Depoilly en expliquant que « *les difficultés scolaires et la violence de certains garçons peuvent s'expliquer en partie par leur quête d'identité masculine* », les élèves « *trouvant peu voire aucune valorisation sur le plan scolaire, économique ou social, le virilisme, c'est-à-dire une réaffirmation constante de la masculinité, associée à de l'agressivité et un refus du féminin, sert d'identité refuge.* » (Collet, 2012).

⁷ Etude INSEE – Enquête emploi (2012)

01 Obtention du baccalauréat selon l'âge et le milieu social en 2012 (en %)

France métropolitaine



En 2012, parmi les jeunes âgés de 20 à 24 ans, 68 % détiennent le baccalauréat.
C'est le cas de 86 % des jeunes âgés de 20 à 24 ans dont le père est cadre ou de profession intermédiaire, contre 57 % de ceux dont le père est ouvrier ou employé.

Source : INSEE - Enquête Emploi (2012), traitements MENESR-DEPP.

Le rapport au savoir n'est donc pas le seul élément qui permet de donner des éléments d'explication sur les garçons et les filles. Le milieu social, l'identité genrée des élèves est également un facteur explicatif d'un comportement scolaire.

5. Analyse sociale de l'exclusion de cours

L'établissement observé est en dessous des attendus en termes de réussite au baccalauréat et de façon plus nette encore sur les filières STMG. Cet écart pourrait trouver son explication sur la nature des élèves qui sont, supérieurement à la moyenne, issus de parents dont les catégories socio-professionnelles sont plus défavorisées.

Ce constat est donc à croiser avec le rapport qu'ont les filles et les garçons au comportement scolaire. On l'a vu les filles seraient plus « dociles » scolairement alors que les garçons eux,

par peur de l'échec scolaire et par leur identité genrée ne veulent pas rentrer dans le « jeu scolaire » et sont ainsi en situation de se confronter à l'enseignant.

Les résultats statistiques confirment les idées et les hypothèses abordées en introduction. En effet, si la population de l'établissement se compose à 54% de filles et 46% de garçons, les exclusions de classe, elles, se répartissent à 30% pour les filles et à 70% pour les garçons. On peut également noter que sur ces 30% d'exclusions de filles, 42% concernent des oublis de matériel c'est à dire sans lien avec un comportement « inapproprié ». Sur la question des filières, de façon assez impressionnante, on constate que les élèves de premières et terminales STMG comptabilisent un tiers des exclusions de classe (33.6%) alors qu'ils ne représentent que 12.5% des 1275 élèves de l'établissement et que les élèves de seconde ne sont rattachés à aucune filière. A l'inverse pour ces élèves, le motif « oubli de matériel » représente moins de 10% des motifs d'exclusions.

Conclusion

C'est en travaillant sur cette question que j'ai découvert cette idée que le garçon ne remet pas en cause l'enseignant ou son autorité mais il met plutôt en jeu sa propre identité de garçon et d'élève aux yeux de tous ; une action tellement impliquante que les garçons peuvent chercher à éviter de s'impliquer scolairement en classe par un comportement jugé inapproprié. Je me dis en conséquence que sans ce travail je n'aurais pas pris en compte ce point de vue dans ma pratique, j'aurais certainement considéré un comportement « non attendu » comme une remise en cause de moi-même ou de la matière ou de ma méthode pédagogique. Je n'avais pas comme clé de lecture tous les enjeux de la situation de classe. Je considère que c'est une chance qui m'a été donnée. Je m'interroge cependant sur le nombre de mes pairs qui n'ont pas eu ou qui n'auront pas accès à cette clé de lecture. Je m'interroge également sur les autres « clés de lecture » dont je n'ai pas encore connaissance et tout aussi structurantes dans l'exercice de mon métier.

Sur le point de la mixité, je n'envisage pas de pratique différenciée, symbole de l'idée émergente que l'école « *un est milieu dans lequel prédominent des valeurs féminines* » et qui présente les garçons comme les nouveaux « *discriminés* » selon les travaux de Cloutier et Lemery (2004) repris par I.Collet (2012). C'est la traduction de ce qu'évoque Séverine Depoilly « *ce sont les garçons qui inquiètent tant l'école que les pouvoirs publics, leur*

visibilité dans les espaces publics, leur « violence » traduisant un réel malaise. Ces adolescents sont « moins bons », ils sont « moins motivé », et surtout ils sont « plus violents », agités, les qualificatifs ne manquent pas pour expliquer les problèmes posés dans la classe et au dehors ». (Depoilly, 2008, 66).

J'attacherai cependant une importance à rompre ces groupes filles/garçons, où chacun(e) est finalement prisonnier(e) de son groupe, en favorisant la mixité des élèves dans les groupes de travail, ou des plans de classe par exemple. C'est en effet, à mon sens, mon rôle et celui de l'école comme le souligne Isabelle Collet : « *Parmi les différentes instances de socialisation de la jeunesse [car c'est cela dont il s'agit], à savoir la famille, l'école, les médias, les groupes de pairs, l'école est la seule à avoir un projet explicite d'émancipation des individus et d'égalité entre tous et toutes* » (Collet, 2012, p131).

Bibliographie :

- Beaud (S) (2002), 80% au BAC...Et après ? - Les enfants de la démocratisation scolaire » – Découverte.
- Ben-Ayed (C) (2000), *L'enseignement privé en France*, L'école, l'état des savoirs de A. Van Zanten (Chap 6).
- Bert (P) (1880), Le principe de laïcité appliqué à l'enseignement primaire obligatoire, Discours.
- Bourdieu (P) (1998), *La domination masculine*, Paris, Seuil
- Bressoux (P), Felouzis (G) (1988), L'efficacité des enseignants, *Revue française de pédagogie*, volume 124. Sociologie de l'éducation.
- Collet (I) (2012), Faux semblants et débats autour du genre et de l'égalité en éducation et formation, *Recherche et formation*.
- Depoilly (S) (2012), Des filles conformistes ? Des garçons déviants ? Manières d'être et de faire des élèves de milieux populaires, RFP.
- Deploilly (S) (2008), Genre, parcours scolaires et rapports aux savoirs en lycée professionnel, *Le Français aujourd'hui* 2008/4 (n°163), p.66.
- Eycyclopedia Universalis (1995).
- Education Nationale (1992), L'autorité. Témoignages autour d'un concept, Formation IUFM à destination des étudiants de toutes disciplines, Cassettes vidéo, Production Centre national de documentation pédagogique.
- État-major de l'armée de Terre (2016), *L'exercice du commandement dans l'armée de terre*. Paris.
- Felouzis (G) et Perroton (J) (2011), Enseigner dans le privé et le public en France, *Revue Française de pédagogie – Recherche en éducation*. N°177.
- Herfray (C) (2005), *Les figures d'autorité*, Ramonville Saint Agne, Erès.
- Houssay (J) (1996), *Autorité ou éducation ?*, Paris, E.SF.
- Langouët (G), Léger (A) (1991), *Ecole publique ou école privée ?*, Paris, Fabert.
- Langouët (G), Léger (A) (1997), *Le choix des familles. Ecole publique ou école privée*, Paris, Fabert.
- Meirieu (P) (2008), *Sur quoi fonder l'autorité des enseignants dans nos sociétés démocratiques ?*, Conférence - Université Barcelone.
- Millet (M) Thin (D) (2005), *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Presses universitaires de France, coll. « le lien social ».

- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2017), Repères et références statistiques 2017, p103.
- Poullaouec (T) (2008), Le lycée : de l'école des notables à l'école pour tous ?, Cahier français – n°344.
- Prairat (E) (1997), La sanction. Petites méditations à l'usage des éducateurs, Paris, L'Harmattan.
- Reboul (O) (1997), Philosophie de l'Education, PUF.
- Robbès (B) (2006), Les trois conceptions actuelles de l'autorité. CRAP, Cahiers pédagogiques.
- Steiner (G) Ladjali (C) (2003), Eloge de la transmission. Le maître et l'élève. Paris, Albin Michel.
- Vouillot (F) (2007), L'orientation aux prises avec le genre », Travail, genre et sociétés 2007/2 (N°18), p87-108.
- Weber (M) (1971), Économie et Société, Paris, Plon.

4^{ème} de couverture

5 Mots clés : Autorité – Autorité éducative - Exclusion – Genre – Filière.

Résumé en Français :

L'exclusion de cours apparaît comme un paradoxe entre l'expression de l'autorité enseignante et la perte de relation éducative entre l'enseignant et l'élève. Mes lectures m'ont permis de faire l'hypothèse que les filles, jouant plus facilement le jeu scolaire, seraient moins exclues que les garçons. Ces derniers, par crainte de l'enjeu scolaire, adopteraient des comportements jugés inappropriés par l'enseignant et se trouveraient donc plus souvent en situation d'être exclu du cours. De même, sur cette idée d'enjeu scolaire et d'élèves en situation de difficultés scolaires, les élèves de classe de STMG seraient également plus concernés par l'exclusion de cours. L'observation d'une classe a montré, en effet, une relation enseignant-élève influencée par le genre de l'élève. L'enquête statistique permet de mettre en évidence que les garçons sont nettement plus concernés par l'exclusion de cours et que la filière STMG est également sur-représentée.

Résumé en Anglais :

Excluding a student transpires as a paradox between the expression of the teaching authority and the loss of educational relationship between the teacher and the student. My research has allowed me to make the hypothesis that girls being more likely to follow the rules at school are less excluded than boys. Indeed it would seem that boys by fear of entering the school challenge adopt behaviors judged unacceptable by teachers thus finding themselves more excluded than girls. Moreover, as part of this school challenge frame and students with difficulties, it would seem STMG students are more subject to exclusions. Through the observation of a lesson, a teacher-student relationship influenced by the students' gender was clearly noticed. The statistical survey highlights a considerable higher rate of exclusions for boys as well as for STMG students.