L'autorité des enseignants du secondaire

Charles Mercier

Master 2 de Sociologie, mention « Sociologie & Statistique »
EHESS - ENS - ENSAE
sous la direction d'Olivier Godechot

17 octobre 2011

Remerciements

Je remercie tout d'abord mon directeur de mémoire, Olivier Godechot, qui est resté disponible tout au long de l'année pour répondre à mes *très nombreuses* questions méthodologiques concernant la mise en place du questionnaire, les ACM, les régressions logistiques, l'analyse textuelle, etc. Mon travail n'aurait jamais atteint aussi rapidement un tel niveau de technicité sans ses conseils avisés et le temps qu'il m'a consacré. Bien évidemment, je reste toutefois entièrement responsable des erreurs que le lecteur pourrait remarquer à la lecture du mémoire.

Mes remerciements vont également vers trois personnes en particulier, qui elles aussi ont apporté une aide essentielle à la réalisation de ce travail. Tout d'abord mon oncle, Claude Mercier, proviseur au lycée Henry Fertet de Gray, qui a consacré de son temps pour des relectures et des critiques très constructives du questionnaire. Un grand merci également à Benoît Hachet, ancien professeur de SES au lycée et maintenant rattaché à l'EHESS, qui a lui aussi pris du temps pour m'aider dans les dernières retouches - les plus importantes - et qui a proposé des questions essentielles. Merci enfin à Vincent Werner, professeur de Lettres Histoire Géographie en Lycée Professionnel, à la fois pour avoir diffusé mon questionnaire à une partie des enseignants trop souvent délaissés par les études académiques et également pour ses propositions de questions, elles aussi indispensables.

Merci également à Thomas Amossé et à Rémi Sinthon pour leurs conseils. Merci infiniment à toutes celles et à tous ceux qui ont participé à la diffusion du questionnaire auprès des enseignants. Sans eux, je n'aurais jamais atteint un nombre aussi élevé de répondants (1370 questionnaires exploitables) :

- Fanny André et son père pour l'académie de Clermont-Ferrand
- Elena Avidja pour l'académie de Paris
- Stéphane Beaud pour ses contacts avec l'APSES
- Delphine Beraud pour la région parisienne
- La Bichette qui a envoyé mon questionnaire à ses camarades de promotion de l'ENS Cachan et à ses connaissances Eeudf
- Raphaëlle Bisiaux pour l'académie de Dijon
- Simon Bittman et son père pour l'académie de Strasbourg
- Anthony Boillin pour l'académie de Strasbourg
- Pauline Blum et sa mère pour la région parisienne

– Milan Bouchet-Vala et son père pour l'académie de Montpelier
– Mathilde Buy pour l'académie de Toulouse
– Joannie Cayouette et son mari pour l'académie de Créteil
– Jérémy Comtet pour l'académie de Dijon
– Baptiste Conan pour l'académie de Dijon
– Clémence Decolin pour l'académie de Nancy-Metz
– Nicolas Deffontaines pour l'académie de Lille
– Marie-Pierre Faisant pour l'académie de Lyon
– Mona Gérardin-Laverge pour l'académie de Grenoble
– Johann Gillium et Ludivine Ponte pour l'académie de Paris
– Quentin Gouzien pour l'académie d'Orléans
– Rudi Grappe pour l'académie de Besançon
– Daniele Inda pour la région parisienne
– Nicolas Kasprzyk pour la région parisienne
– René Llored pour l'académie de Dijon
– Charline Machin pour l'académie de Dijon
– Ma tante Line Mercier et son conjoint Guy Bidaine pour l'académie de Besançon
– Laure Meunier pour l'académie de Poitiers
– Romain Montagnon pour l'académie de Marseille
– Pascal Mulet pour l'académie de Bordeaux
– Cyril Nazareth pour l'académie de Poitiers
– Hadrien Nouvelot et ses parents pour l'académie de Dijon
– Paul Pasquali pour l'académie de Marseille
– Marine Rey pour la région parisienne et pour ses contacts avec l'APSES
– Bernadette Ronge pour l'académie de Dijon
– François Weiser pour l'académie de Marseille

Un grand merci également aux associations de matières qui ont accepté de diffuser le lien de mon questionnaire sur leur mailing-list, leur forum ou leur site Internet [1] :

– l'Association des Enseignants d'Education Physique et Sportive (AEEPS)
– l'Association Nationale des Professeurs de Biotechnologie Santé Environnement (ANPBSE)
– l'Association des Professeurs de Communication, d'Economie et de Gestion (APCEG)

1. Merci également à l'Union des Professeurs de Physique Chimie (UdPPC) d'avoir répondu favorablement à ma demande, même si j'avais déjà fini la diffusion de mon questionnaire.

– l'Association des Professeurs d'Histoire Géographie (APHG)
– l'Association des Professeurs de Langues Vivantes (APLV)
– l'Association des Professeurs de Lettres (APL)
– l'Association des Professeurs de Mathématiques de l'Enseignement Public (APMEP)
– l'Association des Professeurs de Sciences Economiques et Sociales (APSES)
– l'Union de Professeurs de Génie Mécanique (UPGM)

Et, *last but not least*, je remercie chaleureusement chacun des enseignants qui a pris le temps de répondre à mon questionnaire : à raison d'au minimum quinze minutes par questionnaire et de 1370 répondants, j'ai obtenu plus de 340 heures de travail bénévole de la part de personnes qui ne m'ont pour la plupart jamais rencontré, mais qui ont cependant eu l'extrême gentillesse de prendre de leur temps pour m'aider.

Préface au lecteur non sociologue : « à quoi cela vous sert-il de demander la profession de mes parents ? »

Je me suis engagé à restituer l'intégralité de mon travail aux associations de matières m'ayant ouvert généreusement leur mailing-list, leur forum, voire leur site Internet pour diffuser mon questionnaire. J'invite l'enseignant non sociologue à lire ces quelques remarques avant de commencer à parcourir mon mémoire. En effet, nombre de lecteurs n'ont probablement jamais lu de travaux académiques en sociologie.

Une des premières observations, qui m'a immédiatement frappé, est la réticence qu'ont exprimée beaucoup de répondants à indiquer la profession et le diplôme de leurs parents. Certains enseignants ont en effet choisi de ne pas y répondre, malgré la garantie d'anonymat. Une bonne partie d'entre eux se sont servis du texte sur les remarques éventuelles pour me demander avec curiosité à quoi pouvait bien servir cette information au regard du sujet abordé. Enfin, d'autres mettaient en doute la pertinence d'une telle question. Je comprends tout à fait ces réactions face à une question qui peut paraître fort indiscrète et apparemment peu utile, et je vais essayer de montrer, en quelques lignes, pourquoi cette information est essentielle. Je ne tirerai pas ici de conclusion sur les observations présentées (il faut pour cela lire mon mémoire), mais je vais essayer d'éveiller suffisamment la curiosité du lecteur enseignant pour qu'il lise mon travail.

Les répondants se souviennent peut-être qu'ils devaient répondre à la question « Avez-vous déjà pleuré à cause du comportement d'élèves ? ». Près d'un quart d'entre eux ont répondu par l'affirmative à cette question :

TABLE 1 – Avez-vous déjà pleuré à cause du comportement d'élèves ?

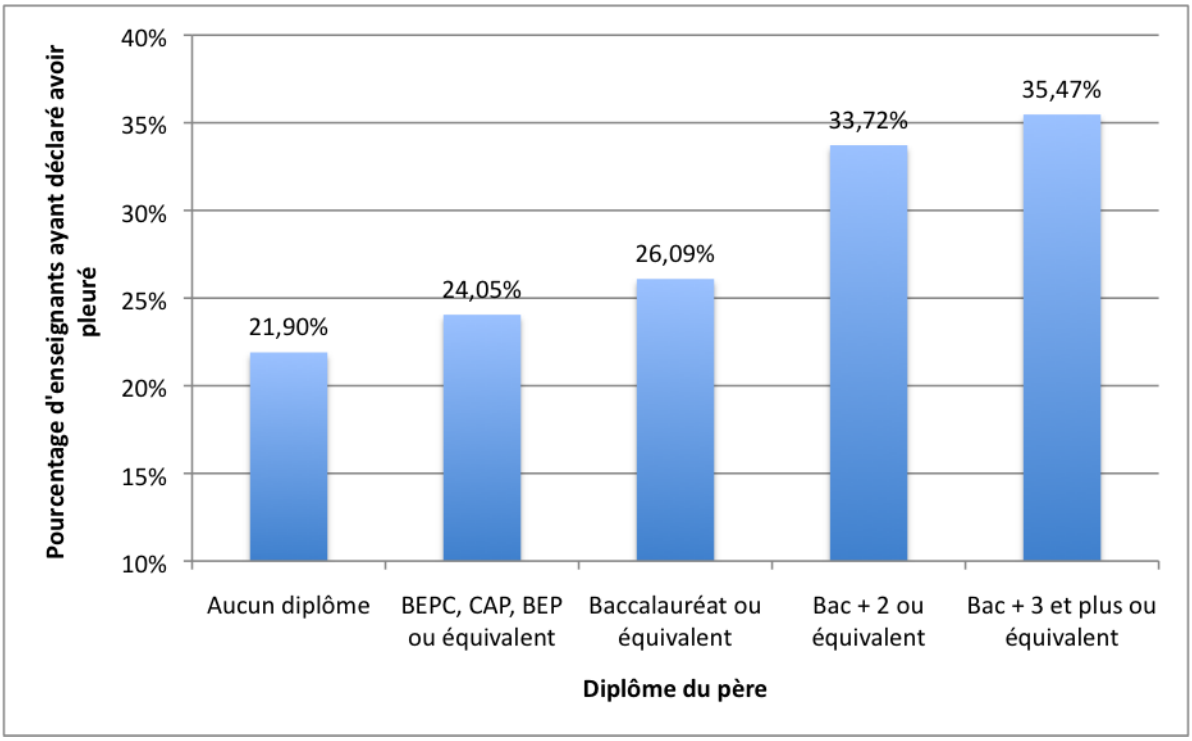
	Fréquence	Pourcentage
Oui	369	26,93%
Non	953	69,56%
Autre	41	2,99%
NSP	7	0,51%
Total	1370	100%

Lecture : 26,93% des enseignants déclarent avoir déjà pleuré au cours de leur carrière à cause du comportement d'élèves.
Champ : Ensemble des enseignants de l'échantillon final.

Il serait facile de commenter ce seul chiffre : surprenant pour les uns, confirmant un fait déjà bien connu pour les autres, il ne ferait à mon avis que réveiller les passions plutôt que de faire progresser les connaissances sur ce qu'est aujourd'hui le métier d'enseignant. Un tel exercice de commentaire serait d'ailleurs périlleux voire imprudent. A cause de ce qu'il est convenu d'appeler les « biais de déclaration », à savoir l'exagération ou l'euphémisation des répondants, difficiles à objectiver *a priori*, il serait hasardeux de conclure avec ces seuls chiffres que « 25% des enseignants du second degré ont déjà pleuré à cause du comportement d'élèves ».

Plutôt que d'en rester à un scepticisme absolu à l'égard des chiffres ou à une adulation sans limite des statistiques, regardons ce que donne un croisement entre cette variable d'une part et le diplôme du père de l'enseignant d'autre part :

FIGURE 1 – Pourcentage d'enseignants ayant déclaré avoir pleuré à cause du comportement d'élèves selon le diplôme du père



Lecture : 26,09% des enseignants dont le père possède un Baccalauréat ou un équivalent ont déclaré avoir déjà pleuré à cause du comportement d'élèves.
Champ : ensemble des enseignants de l'échantillon ayant répondu à la question sur le diplôme de leur père.

L'observation statistique est ici plus intéressante : il est possible de constater que plus le diplôme du père de l'enseignant est élevé, plus le professeur a de chances de déclarer avoir pleuré. Partant de ce constat, bon nombre d'hypothèses sont possibles. Avoir un père diplômé conduit-il à être plus « honnête » vis-à-vis d'un questionnaire ? Dans ce cas, la différence n'est que déclarative. Ou bien les enseignants dont le père est fortement doté en diplôme pleurent-il effectivement davantage ? Comment tenter de le vérifier ? Et si cela s'avère exact, comment l'expliquer ?

J'espère ici avoir suffisamment éveillé la curiosité de l'enseignant qui n'a jamais eu l'occasion de lire des travaux sociologiques. J'espère également avoir convaincu le lecteur de l'utilité d'une information apparemment anodine, mais bien souvent révélatrice : l'origine sociale. Les institutions statistiques européennes envient très souvent l'INSEE d'avoir des taux de réponse élevés : les Français répondent davantage aux questionnaires que leur concitoyens européens. Un effet pervers de cet avantage réside dans le faible retour que donne l'INSEE des résultats à ses répondants. « L'enquêté français » est d'emblée fidèle, il ne sert donc à rien de le fidéliser. Il est toutefois, à mon avis, nécessaire et urgent de restituer aux citoyens les analyses au moyen de documents simples et accessibles. J'essaye donc, à ma modeste échelle, de montrer l'exemple. Certaines parties du mémoire, très techniques, sont trop poussées pour celui ou celle qui n'a jamais fait de statistiques ; la majorité du travail reste cependant accessible à tous.

La sociologie est à la fois beaucoup et peu diffusée. Très présents dans les médias, les sociologues sont invités souvent en qualité d'experts sur une question précise afin de livrer leur point de vue. Leur présence est notamment requise lorsqu'il est question d'Ecole. Il se peut même que des noms de sociologues de l'éducation ne soient pas inconnus au lecteur non sociologue : certains ou certaines d'entre vous ont peut-être vu cet été François Dubet sur le plateau de France 2 parler des questions de décrochage scolaire. D'autres connaissent sûrement de nom Stéphane Beaud. Mais la sociologie est également peu accessible, car « l'arrière cuisine », où se fabrique la connaissance, n'est jamais trop exposée au public. Vous avez ici la possibilité de parcourir la façon dont un travail se construit. Surtout, j'invite le lecteur à critiquer mes résultats. Et la meilleure façon de le faire est de revisiter les chiffres : **la base de données sur laquelle j'ai travaillé est disponible gratuitement en .xls et .sas7bdat sur simple demande par mail (charles.mercier.54@gmail.com)**. L'exemple présenté ci-dessus illustre de lui-même qu'un « simple » tri croisé soulève déjà de nombreuses questions. Un logiciel tableur, dont la manipulation est accessible à tous, permet par conséquent d'affiner mes conclusions, voire, le cas échéant, de les remettre en cause. Je

n'ai d'ailleurs pas pu explorer à fond toutes les variables présentes : il m' a fallu avant toute analyse justifier ma démarche de questionnaire informatisé, ce qui m'a pris un certain temps. Je n'ai par exemple pas du tout abordé la variable du vouvoiement des élèves ou encore celle recueillant le point de vue des enseignants sur l'utilité des cours universitaires pour gérer les problèmes d'indiscipline. Je mets donc à la disponibilité de tous ceux qui voudraient s'attaquer à ces questions la base de données.

Ce travail, à l'exception des annexes, a été rédigé grâce au système de composition de document LaTeX.

Table des matières

Préface au lecteur non sociologue : « à quoi cela vous sert-il de demander la profession de mes parents ? » **6**

Introduction générale **13**

1 Expliquer et comprendre l'autorité des enseignants par questionnaire informatique : enjeux méthodologiques **21**

1.1 La représentativité du sondage par boule de neige en question 22

1.2 La statistique à l'épreuve de l'autorité des enseignants : une méthode inadéquate ? 32

1.3 Aborder le thème de l'autorité : des intérêts inégaux 40

2 Pratiquer l'autorité **50**

2.1 Cartographier les pratiques d'autorité 51

2.2 L'autorité et le genre : les femmes plus autoritaires parce que plus dociles ? . 67

2.3 L'influence du contexte scolaire 77

3 Vivre l'autorité **86**

3.1 Supporter l'indiscipline : le poids des origines sociales 87

3.2 Analyse lexicométrique des incidents 98

Conclusion **108**

Liste des tableaux **112**

Liste des figures **115**

Bibliographie **118**

Introduction générale

Un point de vue oublié : les enseignants

Revenant très souvent sur le devant de la scène médiatique [2], la question de « l'autorité des enseignants » est également un thème abordé par la profession elle-même à travers de nombreuses publications [3]. Dans les deux cas, le sujet est presque toujours posé de façon normative. Plus précisément, le « diagnostic » se pose systématiquement en termes de *déclin* (de « moins en moins de respect des élèves ») et le plus souvent inédit. Percevoir le comportement des élèves en terme de déclin renvoie à ce que François Dubet nomme les « croyances nécessaires » dont la baisse du niveau scolaire fait parti : « Quand, mesures scientifiques et comparaisons historiques à l'appui, vous expliquez à un public de professeurs que le niveau des élèves n'a pas baissé, en général une partie de l'auditoire s'agite, grommèle et proteste devant cette affirmation pourtant étayée par des faits simples (...). » (Dubet, 2002 : p. 14). Il est certes plus difficile d'affirmer que le comportement des élèves ne s'est effectivement pas dégradé et qu'il s'agit bien d'une illusion nécessaire, tout comme l'est la baisse du niveau scolaire. Toutefois, appréhender la dégradation du comportement comme une croyance (que celle-ci soit vérifiée ou non, peu importe) permet d'avancer l'idée que l'indiscipline, telle qu'elle est gérée, dépend non seulement des élèves qui en sont à l'origine, mais aussi des enseignants qui doivent la prendre en charge.

Il est tout d'abord probable que ces derniers vivent et perçoivent leurs actions pour

2. Il serait ici vain de faire un recensement exhaustif de tous les articles abordant le sujet. Une analyse bibliométrique montrerait probablement qu'avec la réforme de la masterisation, il a beaucoup été question ces derniers mois de l'autorité des jeunes enseignants, « parachutés » directement en classe sans la moindre formation sur la gestion de leur classe. La remise en cause de cette absence de préparation a été telle que le gouvernement a proposé à une centaine d'étudiants des masters en alternance pour la rentrée 2011/2012.

3. Là encore, une analyse bibliométrique serait fort instructive, non seulement pour savoir l'évolution du nombre de publications depuis les dernières décénnies, mais également pour apprendre *quels* professeurs produisent un discours suffisament légitime pour être publié. Quelques ouvrages parus dernièrement : *Autoportrait du professeur en territoire difficile* d'Aymeric Patricot, *Bienvenue en salle des profs* de Christian Muzik ou encore *Fin de récré* de Jean-Paul Brighelli traitant de près ou de loin des problèmes d'autorité semblent montrer que la publication est majoritairement masculine.

mettre en œuvre leur autorité de façon différente. Un enseignant en lycée de centre ville dont les élèves sont issus majoritairement de familles fortement dotées en capital culturel ne donnera pas la même place à la discipline dans son métier qu'un autre professeur exerçant en collège ZEP. Mais les différences ne s'arrêtent pas au contexte d'enseignement : les pratiques elles-mêmes, à public comparable, peuvent différer d'un enseignant à l'autre. Donnons un exemple concret qui sera exploité plus loin dans le mémoire : les enseignants du second degré connaissent un lent mais durable processus de féminisation. Or, comme je vais tenter de le démontrer, les enseignantes sont plus strictes que leurs collègues masculins en matière d'indiscipline. Elles mettent davantage en œuvre leur autorité pour une même déviance donnée. Même si le comportement des élèves ne changeait pas en même temps que le processus de féminisation [4], la perception de l'autorité ainsi que sa mise en œuvre seraient différentes. Il y aurait plus de remarques faites aux élèves sur leur comportement et il y aurait de grandes chances pour que l'autorité soit vécue de façon douloureuse sans que le comportement des élèves n'ait « décliné ».

Il est ainsi légitime de s'intéresser à l'autorité du point de vue des enseignants. A cette légitimité s'ajoute une nécessité : « dans le vaste domaine de la sociologie de l'éducation, le travail d'enseignant occupe une place réduite, surtout en France » (Dubet, préface à Lessard & Tardif, 1999 : p. IX). Les sociologues ont surtout porté leur regard sur les grandes vagues de démocratisation qu'a connu l'école tout au long du XX° siècle et sur les bouleversements de l'ordre scolaire qu'elles ont engendrés. Cette place réduite a toutefois été en partie comblée ces dernières années : comme pour les élèves, des débats sur la démocratisation du métier de professeur ont eu lieu (Vallet, 2000). Des travaux ethnographiques ont été menés afin d'analyser en profondeur le travail enseignant (Barrère, 2002) ou encore pour appréhender les différenciations entre générations à l'intérieur du groupe professionnel (Van Zanten & Rayou, 2004). Ce mémoire repose quant à lui sur du matériel quantitatif : l'exploitation d'un questionnaire auto administré à destination des enseignants du secondaire mis en ligne sur Internet de février à mai 2011 à l'aide du logiciel Lime Survey. Les résultats ont ensuite été exploités principalement avec le logiciel SAS dans sa version 9.2.

Que peut expliquer la sociologie ?

Que peut apporter la sociologie dans l'explication et la compréhension d'un phénomène qui, comme nous l'avons vu, revient régulièrement sur le devant de la scène médiatique et

4. En réalité, la féminisation du corps professoral a probablement un effet sur l'indiscipline des élèves comme le suggèrent les observations de Georges Felouzis (Felouzis, 1994) et celles très récentes de Sylvie Ayral (Ayral, 2011). Je reviens plus précisément sur ce point dans le deuxième chapitre.

est empreint de croyances ? Tout d'abord, il est nécessaire de rappeler que l'autorité est un concept classique en sociologie, Max Weber établissant une définition simple et opérationnelle : « L'autorité est la probabilité pour qu'un ordre ayant un contenu spécifique soit suivi par un groupe donné de personnes ». Cette définition invite à aller au delà du sens indigène du terme. L'autorité est en effet souvent entendue par les professeurs comme une gestion de « l'indiscipline », c'est-à-dire des problèmes de comportements. Les livres d'enseignants insistent plus sur « la gestion de la classe », le « respect des élèves » et non, par exemple, sur la propension à se faire obéir concernant le travail. Dans ce mémoire, j'entendrai donc par autorité tout ce qui peut se rapporter à la définition de Weber.

Toutefois, avant de s'avancer sur les potentialités heuristiques de la sociologie, il est d'emblée nécessaire d'affirmer que « la sociologie n'explique pas tout » (Beaudelot & Establet, 2006). La psychologie, et notamment la psychologie sociale, s'intéresse depuis longtemps à l'autorité : il suffit d'évoquer les travaux désormais classiques de Stanley Milgram sur l'obéissance pour se convaincre de la portée d'une discipline qui ne sera pas mise en œuvre dans ce travail (Milgram, 2004). Il faut cependant remarquer que les études académiques en psychologie, psychanalyse et sciences de l'éducation portant sur le sujet de l'autorité des enseignants sont la plupart du temps normatives. Ainsi, avant de savoir ce qu'est l'autorité, comment les élèves et les enseignants la vivent et la pratiquent, il importe souvent de savoir comment la mener à bien. Il en résulte alors, comme le soulignent Agnès Grimault et Pierre Merle dans un article sur les sanctions au collège, une « dissymétrie considérable entre les approches normatives et la connaissance objective » (Grimault & Merle, 2008 : p. 231). Or, une connaissance objective est non seulement un préalable nécessaire à toute proposition normative, mais elle constitue également une porte d'entrée remarquable pour une meilleure connaissance du monde scolaire dans son ensemble. Comme l'écrit Jean-Paul Payet, « la gestion de la déviance scolaire, en tant qu'activité reposant sur des échanges d'informations, des productions et des circulations de récits, est une incroyable machine de connaissance sur l'institution. » (Payet, 1995 : p. 28). Or, si la mise en œuvre de l'autorité permet de mieux cerner l'Ecole, il est clair que les études sur l'Ecole peuvent servir à leur tour à mieux comprendre ce qu'est l'autorité des enseignants. Par conséquent, ce mémoire s'appuiera sur les acquis de la sociologie de l'éducation dans son ensemble, et pas uniquement sur les analyses d'enseignants.

Elargir le « problème de l'autorité » à d'autres métiers s'avère également heuristique. Même si la crise de l'autorité des enseignants est très médiatisée, elle est loin de constituer l'unique crise des professions. Les travaux sociologiques sur les médecins soulignent en effet

un affaiblissement de l'autorité médicale dans la relation thérapeutique (Bloy & Schweyer, 2010). Porter un parallèle entre relation pédagogique et relation thérapeutique peut amener à entrevoir des causes communes à ce déclin qui concerne deux professions apparemment très éloignées l'une de l'autre. La sociologie des professions sera donc également mobilisée dans une perspective comparative.

A la vue des premiers résultats du questionnaire, il s'est avéré que le sexe est une variable fortement discriminante autant pour la pratique de l'autorité que pour son ressenti. Les analyses de la sociologie du genre se sont donc révélées très précieuses pour éclairer certaines observations statistiques. Enfin, il apparaît que l'origine sociale des enseignants, et notamment leur dotation en capital culturel a un impact sur la façon dont ils perçoivent l'indiscipline. Les études sur la mobilité sociale seront donc également mises à contribution.

La sociologie a donc à travers ses sous disciplines de nombreux outils pouvant servir à expliquer les observations faites à partir d'un questionnaire. La méthode utilisée pour ce mémoire comporte cependant plusieurs limites qu'il convient d'expliciter. Nous n'avons ici que la perspective de ceux qui « possèdent » l'autorité. Ce parti pris n'est pas un défaut en soi et, comme j'ai essayé de le montrer, il comble un vide important. Il appelle toutefois à poser d'emblée une limite de taille : la tentation est grande d'assimiler la note sur « comment ça se passe avec la classe » à l'autorité effective de l'enseignant. Il faut dans ce cas garder en tête qu'il ne s'agit que du point de vue du professeur. Il est par conséquent impossible de juger de « l'efficacité des enseignants » (Felouzis, 1997). De même, plusieurs questions portaient sur le public d'élèves face auquel l'enseignant applique son autorité. Si certaines questions peuvent être prises comme des données objectives (par exemple le fait d'enseigner en ZEP), d'autres sont à traiter avec davantage de précautions (il y a par exemple une question sur le « type » de public).

Annonce du plan

Dans un premier chapitre, il sera question des conditions méthodologiques d'accès à la connaissance des pratiques de l'autorité. Les entretiens semi-directifs ainsi que les séances d'observations menés par les sociologues ont tous montré que l'autorité est très souvent vécue par les professeurs comme le « sale boulot » au sens de Hughes (Hughes, 1996). Dès lors, aborder les pratiques et les perceptions sur un sujet aussi sensible au moyen d'un questionnaire se doit d'être justifié. J'analyserai dans ce but quel biais peut provoquer la méthode de Collecte Autoadministrée par Saisie Informatique (CASI), rarement utilisée. Enfin, ce premier chapitre est nécessaire pour tester la validité de la méthode d'échantillon : le sondage par boule de neige est en effet lui aussi rarement mis en œuvre dans les études

académiques et la question de sa représentativité se pose nécessairement.

Le deuxième chapitre rentre dans le vif du sujet en abordant les pratiques d'autorité. Grâce à une Analyse des Correspondances Multiples (ACM), j'ai tenté de répondre à une question simple mais largement débattue : qu'est ce qui différencie les enseignants au niveau de l'autorité ? Les analyses de l'ACM aboutissent à la conclusion que l'opposition laxiste/autoritaire, souvent reprise dans le sens commun et dans quelques travaux académiques, est loin d'être la plus importante. Dans ce même chapitre seront analysées les importantes différences de pratiques entre les deux genres. Plusieurs pistes d'explications seront avancées et soumises au crible de la vérification par le questionnaire. Une discussion portera sur les effets de la féminisation du corps enseignant. Il sera ensuite question de l'influence du contexte scolaire sur l'autorité des enseignants. Une observation fine permet de voir que les différences auxquelles on s'attend le plus (ZEP/non ZEP) sont largement surclassées par d'autres (collège/ lycée général et technologique & lycée professionnel). Le chapitre se terminera par une analyse multivariée (régression logistique) pour tenter de voir quels sont les facteurs les plus déterminants.

Le troisième chapitre s'attache à la façon dont les enseignants perçoivent et vivent l'autorité. Constitue-t-elle un « sale boulot » pour l'ensemble des enseignants ? Qui « craque » le plus face à l'indiscipline des élèves ? L'origine sociale et le volume de capital culturel s'avèrent sur ces points déterminants. Comme pour le genre et les pratiques dans le deuxième chapitre, plusieurs hypothèses seront avancées et testées au moyen de la base de données du questionnaire. Enfin, la dernière partie du chapitre portera sur la production d'un discours par les enseignants : celui d'un « incident » les ayant marqués au cours de leur carrière.

Présentation du questionnaire

J'ai d'abord voulu atteindre mes répondants grâce aux adresses mail officielles des enseignants dont le service statistique du Ministère de l'Education Nationale, la Direction de l'Etude et de la Prospective (DEPP), dispose. La perspective de posséder cette liste d'adresses était d'autant plus intéressante que chaque enseignant du second degré en possède une et qu'elles sont de plus en plus utilisées par les administrations des établissements. Toutefois, il me fallait pour cela l'accord de la Commission Nationale Informatique et Libertés (CNIL), nécessaire à tout questionnaire comportant des informations nominatives ou dont l'envoi nécessite des adresses nominatives, ce qui était mon cas. Cet accord m'ayant été refusé, j'ai donc opté par défaut pour une méthode d'échantillon par boule de neige.

Pour construire le questionnaire, je me suis aidé des nombreuses études ethnographiques portant sur le sujet. J'ai choisi ainsi de mettre des termes présents dans le langage indigène

qui ressortait dans les entretiens (« incidents », « faire le flic », etc.). Dans un deuxième temps, j'ai recueilli l'avis de quelques enseignants sur le questionnaire, en les invitant à faire des propositions et des critiques [5]. Le questionnaire comporte en tout soixante-quatre questions et dure environ une quinzaine de minutes. Schématiquement, il peut se décomposer en plusieurs grandes parties [6] :

- Des questions à choix multiples de renseignements généraux sur l'âge, le sexe, l'origine sociale, le statut, le diplôme de l'enseignant enquêté, l'ancienneté, l'expérience, la ou les matières enseignée(s).
- Des questions à choix multiples sur l'établissement : le secteur (public ou privé), le type (collège, LEP, CFA, lycée agricole ou lycée général), le nombre d'élèves, la taille de l'agglomération dans lequel il se situe, le type de public, les résultats globaux de l'établissement aux diplômes nationaux (CAP, Brevet, Bac).
- Des questions à choix multiples relevant l'opinion des enseignants sur un ensemble de propositions en rapport avec l'indiscipline.
- Des questions à choix multiples portant sur leur réactions face à certains comportements déviants : un élève en retard, un portable qui sonne en cours, la vision d'un élève qui mâche un chewing-gum, un élève qui fait une faute d'expression à l'oral.
- Des questions à choix multiples sur le fait d'avoir certaines réactions face à des comportements déviants : « faire la morale à l'ensemble de la classe », « faire des remarques mordantes », « montrer à un élève qu'il vous a déçu », le nombre d'heures de retenue, etc.
- Des questions à choix multiples sur le vécu des enseignants : « pleurer à cause du comportement des élèves », « faire semblant de ne pas avoir vu une bêtise d'élève », etc.
- Des questions à choix multiples sur la façon dont ils gèrent l'autorité « en amont » : le fait d'imposer aux élèves une place, d'avoir une échelle de sanction préétablie pour le comportement et pour le travail, etc.
- Des questions à choix multiples sur l'appel à un autre adulte pour la gestion de l'indiscipline : renvoi de l'élève au Conseiller Principal d'Education (CPE) et au proviseur, demande d'aide à un collègue, appel aux parents, etc.

5. Plus précisément, il s'agit d'un proviseur ancien professeur d'histoire géographie, d'un ancien professeur de SES et d'un professeur de lettres histoire géographie en lycée professionnel. J'ai également eu d'autres échanges plus informels à propos de mon questionnaire avec un professeur d'EPS au collège ainsi qu'avec une professeure de SES au lycée.

6. Les parties présentées ici n'apparaissent pas dans le même ordre que celui du questionnaire. Pour voir le questionnaire avec la formulation exacte des questions et les tris à plats, voir l'annexe.

– Des questions à choix multiples sur la relation pédagogique : la façon dont ils s'adressent à leurs élèves (tutoiement ou vouvoiement), celle dont ils s'habillent pour aller en cours...
– Une note de 0 à 10 à attribuer sur la façon dont « ça se passe » avec leurs classes dans « l'ensemble. »
– Une question ouverte (sans limite du nombre de caractères) sur « l' incident qui les a le plus marqués au cours de leur carrière. »
– Enfin, une question ouverte (là encore sans limite du nombre de caractères) sur ce qu'ils avaient pensé du questionnaire.

Un court texte présentant mon projet précédait le questionnaire. Il réaffirmait le caractère anonyme des réponses et présentait brièvement les enjeux de l'étude. Les répondants pouvaient à tout moment revenir en arrière pour modifier leurs réponses, si ils le souhaitaient. Certains questionnaires étaient incomplets et j'ai choisi de garder seulement ceux dont la date de naissance et la note attribuée à la relation avec les classes étaient renseignés. Il y a au final 1370 questionnaires exploitables constituant ce que j'appellerai tout au long du mémoire « l'échantillon final ». Comme je l'ai indiqué dans la préface, la totalité des variables n'a pas été analysée. J'ai en effet préféré me concentrer sur certaines d'entre elles pour répondre à des problématiques précises plutôt que de me disperser.

Chapitre 1

Expliquer et comprendre l'autorité des enseignants par questionnaire informatique : enjeux méthodologiques

Introduction

Deux formes classiques de sondages existent pour assurer la représentativité d'un échantillon : le tirage aléatoire et la méthode par quota. Les grandes enquêtes de l'INSEE optent généralement pour l'une ou l'autre de ces techniques. La méthode utilisée ici pour le questionnaire est relativement inhabituelle, puisqu'il s'agit d'un sondage par « boule de neige » où les répondants peuvent librement faire circuler le questionnaire à des connaissances, et ainsi de suite. La question qui se pose avant toute exploitation est très simple : avec quel degré de certitude affirmer qu'un échantillon obtenu par sondage en boule de neige est représentatif de la population dont il est extrait ? Pour tenter de répondre à ce problème, je me suis tout d'abord intéressé aux caractéristiques de l'échantillon, pour pouvoir ensuite les comparer à celles de la population des enseignants du second degré dans son ensemble. Ces dernières peuvent être connues notamment grâce aux statistiques publiées par la Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP).

L'autre spécificité du questionnaire exploité dans le cadre de ce travail réside dans son informatisation. Certes, l'utilisation des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC) n'est pas nouvelle. Les enquêteurs INSEE utilisent désormais de

plus en plus du matériel informatique pour recueillir les réponses. Mais il s'agit ici d'un questionnaire autoadministré. Or, ceux-ci sont encore très souvent délivrés sous forme papier. Quelles conséquences peut avoir la forme informatisée sur les réponses des enseignants ? Les ethnographes ayant enquêté sur l'autorité des enseignants ont montré que l'autorité est un « sale boulot » au sens de Hughes et qu'il est difficile de les interroger sur le sujet. L'informatisation du questionnaire est-elle bénéfique pour un thème sensible comme l'est celui qui nous intéresse ? La deuxième partie de ce chapitre tente de répondre à ces questions.

Enfin, dans la troisième et dernière partie, j'analyserai les rapports différenciés que les répondants peuvent entretenir avec un questionnaire abordant le thème de l'autorité. Je me pencherai plus spécifiquement sur les remarques qu'ont laissées certains enseignants sur mon travail. Quels types d'enseignants produisent un discours sur le questionnaire ? Parmi eux, lesquels sont critiques et lesquels usent au contraire d'un registre laudatif ?

1.1 La représentativité du sondage par boule de neige en question

Réflexions sur une méthode choisie par défaut

J'avais initialement prévu de diffuser mon questionnaire grâce aux adresses mail des rectorats [1]. Cette voie m'apparaissait comme étant optimale, puisqu'elle m'aurait permis théoriquement de diffuser le questionnaire à l'ensemble de la population étudiée. Toutefois, devant le refus de la Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés (CNIL) de me procurer une autorisation [2], et à cause de la contrainte temporelle sur le rendu de mon mémoire, j'ai opté par défaut pour une méthode apparentée au sondage en *boule de neige*. D'après le manuel de méthodologie de Jean-Claude Combessie, un sondage est nommé de cette façon « (...) lorsqu'on demande aux premières personnes interrogées d'en indiquer d'autres qui soient concernées par l'enquête : la même demande leur sera adressée et ainsi de suite » (Combessie, 2007 : p.53). La technique adoptée pour mon questionnaire n'est donc pas *stricto sensu* une méthode par boule de neige : avec la transmission sans coût et sans

1. La circulaire n°98-190 du 16 septembre 1998 parue dans le Bulletin Officiel de l'Education Nationale n°35 du 24 septembre 1998 a instauré la création d'une adresse du type prénom.nom@ac-academie.fr pour chaque enseignant. Notons toutefois qu'une telle procédure n'aurait pas permis d'atteindre toute la population, puisque l'adresse mail n'est dans les faits parfois pas consultée.

2. Dans le cas d'une étude académique nécessitant la diffusion d'un questionnaire comportant des informations nominatives, la CNIL demande une attestation de l'université à laquelle l'étudiant appartient. Le délai pour en obtenir une de la part de l'ENS m'a rapidement fait renoncer à une telle possibilité.

délai du lien conduisant au questionnaire (un simple envoi de mail), j'ai demandé directement aux répondants contactés de le transmettre eux-mêmes à leurs collègues, sans repasser par mon intermédiaire [3]. A cette exception près, il est donc approprié de parler de sondage par boule de neige pour désigner le mode de diffusion de mon questionnaire.

La méthode par boule de neige est un des maîtres-mots de l'enquête ethnographique. Il s'agit en effet de la façon la plus courante de rentrer en contact avec les individus appartenant au même milieu d'interconnaissance [4]. Pour cette partie de la sociologie, les biais méthodologiques ont été clairement posés dès 1981 dans un article majeur de Biernacki et Waldorf (Biernacki & Waldorf, 1981). En revanche, la méthode par boule de neige est peu utilisée en sociologie quantitative et il n'existe que deux textes étasuniens se penchant sur ses spécificités : une courte page d'un article de Coleman (Coleman, 1958) faisant référence à la thèse d'un étudiant de Columbia des années cinquante (Trow, 1957). Cette dernière n'étant disponible dans aucune université française [5], je me suis appuyé d'une part sur les réflexions méthodologiques de la sociologie qualitative qui tentent de cerner les problèmes de la méthode par boule de neige et d'autre part sur les rares textes de sociologie quantitative qui la mettent en œuvre. La mise en commun des réflexions méthodologiques sur le qualitatif et des résultats quantitatifs semble aux premiers abords un peu hasardeuse, mais elle contient une portée heuristique applicable à mon questionnaire.

Le premier cas où le sondage par boule de neige est utilisé par la sociologie quantitative relève davantage d'un choix délibéré que de l'appropriation d'une technique par défaut. Comme le souligne dès 1958 James Coleman, un sondage par boule de neige peut permettre aux enquêteurs de récupérer des informations non seulement sur les individus, mais aussi sur les liens qui unissent les enquêtés, car « (...) le plan de sondage [par boule de neige] suit les chaines des relations sociométriques (...) » (Coleman, 1958, p. 31). Le sociologue peut de cette manière établir une matrice de contingence ou encore un sociogramme qui permet de décrire le réseau des enquêtés. Selon le manuel de Combessie, cette option est utilisée dans le cas des petits groupes, et notamment dans la sociologie des élites où les réseaux d'interconnaissances sont fortement structurants (Combessie, 2007 : p. 53).

Le second cas d'utilisation de la technique par boule de neige dans les enquêtes sociolo-

3. Outre ce souhait que j'ai exprimé dans mes mails, le petit texte de présentation du questionnaire qui apparaissait avant les questions rappelle aux répondants cette volonté de diffusion : « (..) N'hésitez pas à transmettre ce questionnaire à vos collègues en leur donnant par mail son adresse internet. (...). »

4. Dans un des manuels de méthodologie ethnographique les plus utilisés, *Le Guide de l'enquête de terrain*, les auteurs recommandent de « faire fonctionner le principe d'arborescence » pour la prise de contacts avec les enquêtés (Beaud & Weber, 2003 : p. 185).

5. D'après une courte recherche menée sur le catalogue Sudoc.

giques quantitatives résulte surtout d'une contrainte, comme ce fut mon cas. Ainsi, lorsque le sujet de l'enquête concerne des pratiques illégales, il est impossible d'obtenir une liste exhaustive d'adresses ou de noms d'enquêtés, et les sondages plus classiques par quota ou par tirage aléatoire sont donc impossibles à réaliser. Opter pour la méthode par boule de neige est par conséquent l'unique moyen de récolter des informations. C'est typiquement le cas d'enquêtes sociologiques portant sur les consommateurs de drogues.

A cause de l'anonymisation obligatoire des répondants, il m'est impossible de mettre en œuvre des techniques précises d'analyses de réseaux recommandées dans le premier cas d'utilisation. Il est cependant intéressant d'envisager les liens les plus probables qui existent entre l'envoyeur (lorsque ce n'était pas moi) et le destinataire du lien. Puisque le remplissage du questionnaire n'avait rien d'officiel et encore moins d'obligatoire, il semble raisonnable de supposer que sa transmission se faisait entre enseignants se connaissant au préalable ou ayant une appartenance commune. Ce fut clairement le cas lorsque les associations de matières acceptèrent d'envoyer mon questionnaire sur leur newsletter ou via leur mailing list. Il est par ailleurs également probable que le questionnaire ait été diffusé via des listes de mail syndicales [6]. Enfin, les relations d'amitié voire la conjugalité ont certainement beaucoup servi à la diffusion du lien. Ainsi, dans tous les cas, il semble que les liens entre personnes se transmettant le questionnaire aient été de types identitaires ou affinitaires. Une confiance en aurait été instaurée, ce qui, comme nous allons le voir par la suite, constitue un avantage certain pour l'analyse des réponses à certaines questions « délicates ».

Une tentative de contrôle des désavantages

Ce type de lien peut toutefois comporter un désavantage de taille en ce qui concerne la représentativité de l'échantillon : il ferait jouer un principe d'homophilie. Ainsi, si les primo-répondants, c'est-à-dire ceux qui ont reçu le lien du questionnaire directement de mon adresse mail, étaient, par exemple, plutôt des enseignants en Sciences économiques et sociales (SES), alors il risquerait d'y avoir une surreprésentation de ces derniers parmi l'ensemble des répondants de l'échantillon. Biernacki et Waldorf, dans leur étude qualitative sur les toxicomanes, sont confrontés à un problème de nature similaire. Le but de leur étude est de comparer les anciens toxicomanes ayant arrêté la drogue grâce à un traitement thérapeutique et ceux ayant arrêté d'eux-mêmes. Or, « le problème réside dans le fait qu'une distance sépare un groupe de l'autre : dans n'importe quel cas, nous trouvions que les anciens toxicomanes

6. J'ai en effet eu le retour d'une personne me disant que mon questionnaire avait « tourné » sur les listes du SNES. Un autre contact enseignant m'a dit qu'il allait envoyer le questionnaire sur une liste régionale de Sud-Education.

traités ne voyaient que rarement voire nullement les personnes qui avaient réussi à arrêter leur addiction d'eux-mêmes (...) » (Biernacki & Waldorf, 1981 : p. 146). En commençant une boule de neige à partir d'un groupe spécifique, on aboutirait à un échantillon non représentatif, car les caractéristiques des premiers contacts seraient inévitablement celles des autres individus. Dans le cas des enseignants, un tel effet jouerait non seulement sur la matière, mais aussi sur le sexe, l'âge, l'origine sociale, le statut, le type d'établissement, le secteur, etc. conduisant ainsi à la constitution d'un échantillon complètement biaisé. Quelle solution proposent Biernacki et Waldorf à ce problème ? A leurs yeux, il est nécessaire de contrôler les premiers roulements de la boule afin qu'elle « inclue un échantillon qui, en terme qualitatifs, *si ce n'est de façon rigoureusement statistique*, reflète ce qui est considéré comme étant les caractéristiques générales de la population en question » (Biernacki & Waldorf, 1981 : p. 155, je souligne). Dans mon cas, il était possible de suivre statistiquement l'évolution de mon échantillon et d'en contrôler au moins en partie l'évolution. Ainsi, dès que j'ai remarqué que « je n'avais pas assez » d'enseignants en mathématiques, j'ai contacté l'Association des Professeurs de Mathématiques de l'Enseignement Public (APMEP) pour qu'ils envoient mon lien sur leur mailing list. Bien évidemment, je n'ai pas pu savoir par avance si les associations de matières allaient accepter ma requête. Celles-ci furent cependant assez ouvertes à ma démarche, et j'ai pu atteindre de cette manière des enseignants qui étaient initialement sous-représentés.

Encadré n°1. Comment s'assurer de l'éligibilité du répondant dans un questionnaire anonyme ?

Deux autres « risques » non négligeables peuvent se produire avec un questionnaire anonyme librement accessible sur Internet :

– Une personne peut répondre plusieurs fois au questionnaire. La garantie d'anonymat interdit d'empêcher que les mêmes personnes s'y prennent à deux reprises du fait d'avoir oublié de l'avoir déjà rempli une fois (le questionnaire étant resté en ligne pendant plusieurs mois) ou tout simplement par volonté de mieux faire [a]. Ce risque est toutefois facilement détectable : il suffit de regarder si il existe des « doublons » présentant des ressemblances trop importantes [b].

– Il existe un problème de vérification de l'éligibilité du répondant, qui se pose aussi lors des enquêtes ethnographiques. Comme l'écrivent Biernacki et Waldorf, la « présentation de soi des répondants volontaires ne peut être pris pour argent comptant » (Biernacki & Waldorf, 1981 : p. 150). Il faut selon eux, pour être sûr que l'enquêté appartienne bien à la population étudiée, demander à une personne de confiance. Le lien identitaire et affinitaire qui existe entre les répondants dont nous avons parlé plus haut a pu jouer dans ce sens. Malheureusement, il est impossible dans mon cas de le vérifier directement par un individu tiers comme dans les enquêtes ethnographiques et il se peut donc que des personnes n'étant pas enseignants dans le second degré répondent et faussent le questionnaire. Pour certains, cela était évident : il s'agissait de CPE ou de documentalistes. J'ai également reçu un mail d'un professeur d'IUT me disant avoir commencé à remplir le questionnaire par mégarde, croyant qu'il s'adressait aussi aux enseignants du supérieur.

a. N'ayant pas sélectionné ma base de données selon le fait que le questionnaire soit validé ou non (cf. *supra*), il existait effectivement un risque de voir certaines personnes remplir deux fois le questionnaire : la première fois ne les ayant visiblement pas satisfaites, ils sont allés jusqu'au bout des réponses mais n'ont pas appuyé sur le bouton « valider » et ont préféré recommencer depuis le début du questionnaire.

b. Plus précisément, grâce à une procédure sql, j'ai regroupé les observations qui avaient des modalités semblables sur les variables de la date de naissance, du sexe, du diplôme universitaire obtenu, du fait d'être passé par une CPGE, du fait d'être passé par une Grande Ecole, de l'ancienneté dans l'établissement et de la date d'entrée dans l'enseignement. J'ai choisi ces variables parce qu'elles m'ont paru être celles qui risquaient d'évoluer le moins entre deux remplissages de questionnaires par la même personne, aussi éloignés dans le temps soient-ils. Il est en effet plus probable de changer de classe ou d'opinions en cours d'année que de sexe ou de date de naissance. Une fois ces doublons potentiels détectés (n = 49), j'ai regardé manuellement sur la série statistique obtenue si il s'agissait des mêmes personnes, notamment en regardant la profession et le diplôme des parents ainsi que diverses variables d'opinion. Au final, deux doublons me sont apparus clairement comme deux remplissages de questionnaires par la même personne. Je les ai donc retirés de l'échantillon.

Il n'y a alors dans ce cas que peu de moyens de vérification directe. Certaines questions rappelaient cependant à plusieurs reprises que le questionnaire s'adressait exclusivement aux enseignants du second degré : le nombre d'heures de colle (inexistantes ou presque en maternelle, en primaire et dans le supérieur) ou encore la référence au CPE, au proviseur et au principal. Mais là encore, un filtrage *a posteriori* s'imposait pour plus de sûreté. J'ai par conséquent exclu de l'échantillon final tous les répondants qui n'avaient coché aucun item entre la sixième et la terminale dans la question sur les classes.

Comparaison de l'échantillon avec la population globale : des similarités inattendues

Il y aurait en 2010, selon les statistiques fournies par la DEPP [7], 389 008 enseignants du second degré dans le public et 94 071 de leurs collègues dans les établissements privés, ce qui fait en tout 484 979 enquêtés potentiels. Les 1370 enseignants ayant répondu à mon questionnaire et sélectionnés dans l'échantillon final représenteraient par conséquent moins de 0,3% de la population totale. Mais le champ des enquêtés potentiels du questionnaire ne couvre pas entièrement l'ensemble des professeurs du second degré. Les professeurs enseignant uniquement en BTS, considérés comme des personnel du second degré par le Ministère de l'Education Nationale, ont été exclus de l'échantillon (cf. encadré n° 1). A l'inverse, d'autres professeurs qui ne sont pas administrativement des enseignants du second degré ont été invités à répondre à mon questionnaire. Pour être précis et exhaustif, le champ des répondants potentiels est le suivant :

- les professeurs de Collèges
- les professeurs de Lycées Généraux et Technologiques
- les professeurs de Lycées Professionnels
- les professeurs de Centres de Formation d'Apprentis (CFA)
- les professeurs des Lycées Agricoles
- les professeurs des Lycées de la Défense

Les documentalistes, pourtant considérés comme des enseignants depuis 1989, ont été exclus. Il en allait de même pour les CPE et les assistants d'éducation. En revanche, les enseignants vacataires, les Professeurs d'Enseignement Général de Collège (PEGC), considérés administrativement comme des enseignants du second degré, étaient invités à répondre au questionnaire. Au final, l'échantillon diffère de peu de la population globale des enseignants du second degré : seuls les enseignants en CFA sont ajoutés et les documentalistes retirés. Ceci étant dit, les statistiques présentées ci-dessous étant tirées de la DEPP, les enseignants

7. DEPP, *Repères et références statistiques*, édition 2010, page 274 à 324.

des Lycées Agricoles et des Lycées de la Défense n'y sont pas compris puisqu'ils dépendent respectivement du Ministère de l'Agriculture et du Ministère de la Défense. A ces différences près, l'échantillon visent le même public que celui des chiffres de la DEPP. Comment alors comparer les deux populations en présence ? Il existe l'Indice de Dissimilarité (ID) utilisé notamment par l'INED pour mesurer le niveau de ségrégation des populations étrangères. Il « calcule la part de la population qui devrait quitter le quartier (ou la commune) pour avoir une composition identique à celle du reste du territoire » (Pan Ké Shon, 2011 : p. 1).

Le sexe et l'âge sont deux variables sociodémographiques très classiques. Existe-t-il une différence de sex-ratio entre l'échantillon final et la population d'ensemble ? Les chiffres sont pour cette variable relativement proches. Comme le montre le tableau 1.1, alors que le taux de féminisation est de 57,6% dans l'ensemble de la population, il est légèrement supérieur dans l'échantillon final où il atteint 65,6%, ce qui fait donc un taux de dissimilarité de 8%.

TABLE 1.1 – Comparaison du taux de féminisation

	Echantillon final	Population globale
Hommes	34,4%	42,4%
Femmes	65,6%	57,6%
Total	100%	100%

Lecture : Le taux de féminisation de l'échantillon final est de 65,6%.
Champ : Ensemble des enseignants de l'échantillon final ayant renseigné leur sexe.
Indice de dissimilarité : 8%.
Source : DEPP

Cette différence de sex-ratio est dans les faits sûrement légèrement moins importante. Comme je l'ai indiqué plus haut, la population globale des enseignants du second degré comprend les enseignants de BTS et de CPGE. Or, les hommes sont dans ces cas précis majoritaires [8] et contrebalancent l'avantage numérique des femmes. Il est donc probable que les deux taux de féminisation se rapprochent davantage. Mais même sans cette nuance, l'équilibre en termes de sexe est globalement respecté. Concernant l'âge, l'équivalence est encore plus frappante.

Le tableau 1.2 nous indique en effet que les moyennes d'âge sont, à quelques mois près, les mêmes. Les statistiques de la DEPP présentent la distribution de l'âge, mais uniquement sous forme graphique de sorte que la comparaison précise avec la structure par âge de l'échantillon final se révèle peu évidente.

8. D'après les mêmes statistiques de la DEPP, 31,6% des enseignants de chaire supérieure sont des femmes en 2010.

TABLE 1.2 – Comparaison de la moyenne d'âge (en années)

	Echantillon	Population globale
Âge moyen	43,9	43,1

Lecture : La moyenne d'âge des enseignants du second degré est de 43,1 ans.
Champ : Ensemble des enseignants de l'échantillon final.
Source : DEPP

Intéressons-nous maintenant à une autre variable socio-démographique classique : l'origine sociale. La question de « l'embourgeoisement » de la profession d'enseignant a suscité débats et controverses. Dans un article de la revue *Educations et Formation*, Louis-André Vallet analyse finement l'origine sociale des enseignants du second degré à partir des enquêtes Emplois et des enquêtes Formation et Qualification Professionnelle (Vallet, 2000). J'ai donc ici repris les mêmes enquêtes pour comparer l'origine sociale des enseignants du second degré avec les individus de mon échantillon. A première vue, il existe une surreprésentation des enseignants fils et filles de cadres et une sous représentation des fils et filles de professions intermédiaires (tableau 1.3). Toutefois, cette surreprésentation des enfants de cadre est limitée par les erreurs de postcodage : pour 22% des enseignants, je n'ai pu me résoudre à attribuer une profession, même avec l'aide du quatrième niveau de la nomenclature des PCS de 2003. Certains enseignants n'avaient d'ailleurs pas complété cette question. Or, il est sans doute probable que parmi ces enseignants dont je n'ai pu coder la profession du père, les cadres soient sous représentés.

TABLE 1.3 – Comparaison de la profession du père

	Echantillon	Population Globale	ID
Agriculteurs	7,30%	5,88%	1,42
Artisans, Commerçants et Chefs d'Entreprise	13,86%	13,01%	0,85
Cadres et Professions Intellectuelles Supérieures	38,11%	22,40%	15,71
Professions Intermédiaires	12,27%	25,33%	13,06
Employés	11,42%	12,35%	0,93
Ouvriers	16,85%	17,81%	0,96
Autres (retraités, sans activités profesionnelles, etc.)	0,19%	3,22%	3,03
Total	100%	100%	-

Lecture : 16,85% des enseignants de l'échantillon ont un père ouvrier. ID = Indice de Dissimilarité.
Champ : Ensemble des enseignants de l'échantillon final ayant renseignés la profession de leur père et dont le postcodage a été effectué et ensemble des enseignants du second degré.
Source : Enquête emploi en continu 2009.

Il est possible de vérifier en partie cette hypothèse attribuant un biais au postcodage : lorsque je compare les diplômes des pères dont la profession n'a pas été codée avec ceux dont la profession a été codée, il apparaît effectivement une surreprésentation des surdiplômés chez les pères « codés » par rapport aux pères « non codés ». Les raisons de ce déséquilibre peuvent être autant la fierté d'annoncer la profession de ses parents si ils appartiennent aux classes supérieures, la honte sociale dans le cas inverse ou un effet cumulé des deux. Il en résulte dans tous les cas que la surreprésentation des enseignants fils de cadre est pour partie artificielle.

Un second « biais » d'importance peut expliquer à la fois la surreprésentation des fils et filles de cadres et professions intellectuelles supérieures et la sous représentation de leurs collègues issus des professions intermédiaires dans l'échantillon final. Lorsque le répondant a indiqué que son père avait exercé la profession « d'enseignant » sans plus de précisions, j'ai choisi de le placer dans le numéro « 34 » qui regroupe les « Professeurs et Professions Scientifiques ». Ce choix est cependant complètement arbitraire, car il pouvait très bien s'agir d'un père instituteur, ce qui m'aurait amené le cas échéant à le classer dans la catégorie des Professions Intermédiaires sous l'étiquette « 42 », qui regroupe quant à elle les « Professeurs des Ecoles, Instituteurs et Assimilés » [9].

Il semble toutefois probable que, malgré ces deux artifices, la part des enseignants fils et filles de cadres soit disproportionnée dans mon échantillon. Les individus étudiés dans l'échantillon seraient donc globalement plus dotés culturellement et économiquement que la moyenne des professeurs du second degré. La comparaison des statuts des deux populations confirme cette hypothèse d'un biais par le haut : la part des agrégés dans l'échantillon est deux fois plus importante que dans la population des enseignants du second degré en général. A l'inverse, comme l'illustre le tableau 1.4, les professeurs certifiés sont sous représentés, ainsi que les vacataires.

Résumons la spécificité de l'échantillon analysé par rapport aux enseignants du second degré dans leur ensemble. Les enseignants agrégés, fils ou filles de pères cadres sont surreprésentés. La passation des questionnaires par l'intermédiaire des associations de matières expliquent sans doute ces différents déséquilibres par rapport à la population dont on voudrait tirer des conclusions d'ensemble. Inscrits sur les mailing-lists, ces enseignants sont forcément plus investis que la moyenne dans leur métier, notamment vis-à-vis de leur appartenance disciplinaire. Il est également probable que les enseignants vacataires aient peu de contacts

9. D'autres solutions étaient possibles : j'aurais par exemple pu décider de ne pas coder ce type de réponse, ou encore de « couper la poire en deux » en attribuant dans les cas d'incertitude pour une moitié le statut de professeurs des écoles et pour l'autre le statut d'enseignant dans le secondaire.

TABLE 1.4 – Comparaison des statuts

	Echantillon	Population globale	ID
Certifiés et assimilés	69,02%	66,98%	2,04
CAPLP	6,41%	15,89%	9,48
Agrégés	22,48%	13%	9,48
Autres (PEGC, vacataires, maîtres auxiliaires...)	2,09%	4,13%	2,04
Total	100%	100%	-

Lecture : 13% des enseignants du second degré du secteur public sont agrégés en 2010. Dans l'échantillon final du questionnaire, ils sont 22,48% dans ce cas. ID = Indice de Dissimilarité
Champ : Ensemble des enseignants de l'échantillon final ayant renseignés leur statut et ayant déclaré être dans le public et ensemble des enseignants du second degré du secteur public. Les professeurs de chaire supérieure ont été exclus.
Source : DEPP

avec leurs collègues titularisés, puisque leur statut les oblige à changer d'établissement fréquemment, ce qui explique leur sous-représentation. Nous avons toutefois pu constater que la surreprésentation par le haut n'est que légère. Le déséquilibre le plus flagrant concerne en fait les matières : les enseignants d'allemand et de SES sont surreprésentés avec des indices de dissimilarité dépassant largement les 10% dans les deux cas. Ce problème s'explique en partie par des modalités pratiques : l'Association des Professeurs de Langues Vivantes (APLV) a publié le lien vers mon questionnaire sur la première page de leur site pendant plusieurs jours. Cette méthode a sans doute été « plus efficace » que celle de la mailing-list, ce qui explique le succès de mon questionnaire auprès des professeurs d'allemand. Pour les enseignants de SES, un principe d'homophilie et de légitimation peut être avancé. Me présentant comme un futur enseignant de SES, les adhérents de l'APSES ont été plus ouverts à mon questionnaire et ce sont eux qui ont le plus communiqué avec moi sur le sujet. Quelles qu'en soient les raisons, le déséquilibre en terme de matières nous invite à être prudent sur une possible généralisation concernant l'effet des matières [10].

Il reste que la représentativité de l'échantillon est assurée par un équilibre satisfaisant entre les groupes qui composent le corps enseignant du second degré. La méthode par boule de neige s'est donc calquée dans mon cas sur un sondage par quota. Or, cette dernière a fait la preuve de sa validité. La technique de rééquilibrage par matière que j'ai mentionnée plus haut n'a certes pas fonctionné ; le résultat est cependant satisfaisant pour les autres

10. Ce qui est fort dommage. Une bonne représentativité des matières m'aurait permis de tester la conclusion de J. Testanière selon laquelle, dans le cas des chahuts traditionnels, « sauf exceptions très rares, la fréquence du chahut est inversement proportionnelle au degré de prestige social des disciplines enseignées et au degré de distance statutaire qui sépare l'éducateur de l'élève » (Testanière, 1967 : p. 24)

variables.

1.2 La statistique à l'épreuve de l'autorité des enseignants : une méthode inadéquate ?

Pratiques ingrates et faiblesse des statistiques

Lorsque j'ai présenté à la fois le sujet de mon mémoire et ma méthode de recherche (le questionnaire), beaucoup de mes camarades plutôt rodés aux méthodes ethnographiques [11] se sont montrés assez sceptiques. A leurs yeux, l'autorité des professeurs ne peut s'étudier qu'à partir d'observations participantes en classe ou, à la limite, à partir d'entretiens semi-directifs menés avec les enseignants. Un questionnaire ne pouvait à l'évidence que réduire un phénomène aussi complexe à cerner et surtout difficile à observer.

Jean-Paul Payet, dans un article de la revue *Annales de la Recherche Urbaine* portant sur l'autorité des enseignants dans les établissements difficiles, soutient que les statistiques n'auraient pu être appliquées à son objet d'étude. Il y plaide ouvertement pour *l'usage exclusif de la méthode ethnographique* [12], car, selon lui, cette approche se caractériserait par sa « capacité à faire émerger une réalité contradictoire et ambigüe que des méthodes plus formelles (*le questionnaire*, l'entretien semi-directif) tendent à occulter ou à simplifier » (Payet, 1996 : p. 19, je souligne).

Avec cette démarche, Payet s'inscrit dans la continuité de Jean Peneff et d'Olivier Schwartz qui défendent la valeur ajoutée de l'observation pour certains types d'objets dont l'autorité peut faire partie. Pour Peneff, l'autorité dans les professions de service est davantage appréhendable par l'observation, car cette technique permet par exemple d'aller au-delà de la division imposée par la sociologie des organisations entre pouvoir formel et pouvoir informel : « (...) l'observation nous met en contact avec des formes d'organisation qui n'entrent pas dans cette représentation dualiste, nous obligeant à décomposer les situations d'exercice de l'autorité qui échappent aux explications à deux termes. » (Peneff, 1995 : p. 130). Chez Schwartz, « une raison d'être majeure de l'ethnographie est l'accès sans équivalent qu'elle donne aux pratiques non officielles, celles qui probablement ne seraient pas évoquées dans un questionnaire ou une interview. » Or, l'autorité des enseignants fait bien parti « d'activités

11. J'étais inscrit l'année dernière en master ETT (« Enquêtes, Terrains, Théories »), tourné essentiellement vers les méthodes ethnographiques.

12. Payet entend essentiellement par « méthode ethnographique » l'observation participante puisqu'il oppose plus loin « la méthode ethnographique » et « l'entretien semi-directif ».

quotidiennes très visibles, quoique très peu légitimes par les acteurs pour qu'ils songent à l'évoquer par eux-mêmes » (Schwartz, 1993 : p. 181), comme nous allons le voir.

La sociologie de l'éducation a effectivement confirmé par la suite à plusieurs reprises que l'autorité des enseignants constitue à leurs yeux une tâche particulièrement ingrate et par conséquent difficile à aborder. Payet, dans l'article cité plus haut, conclut de ces dix années d'observation participante au sein d'établissements « difficiles » que l'autorité constitue pour les enseignants la partie « sale » de leur travail. Reprenant la division morale du travail de Hughes, il affirme que l'autorité est « ce qui est considérée [par les enseignants] comme peu honorable ou peu respectable » et « ce qui est sale ou minable » (Payet, 1996 : p. 21 citant Hughes). D'autres sociologues de l'éducation ont depuis lors confirmé cette thèse. Anne Barrère, en se servant d'entretiens semi-directif, écrit par exemple que « "faire le flic" cette expression maintes fois répétées au cours des entretiens témoigne du malaise devant les tâches d'autorité » (Barrère, 2002 : p.116). Stéphane Beaud revient sur l'enquête par entretiens menées auprès de professeurs de l'enseignement secondaire (Beaud & Weber, 1992), où il s'aperçoit « que ces derniers manifestent une assez vive réticence à évoquer les pratiques professionnelles les plus banales de leur métier. Spontanément, ils tendent davantage à évoquer des questions "intellectuelles" - en terme de pédagogie, psychologie (de l'enfant ou de l'adolescent), voire sociologie - qu'à relater précisément les activités quotidiennes de leur métier : s'adresser aux élèves, parler en classe, *faire respecter le silence, établir une certaine atmosphère de travail, récompenser, réprimander ou sanctionner les élèves, corriger les copies, noter les élèves (à l'écrit comme à l'oral), bref tout ce qui peut aussi constituer l'aspect peu gratifiant (et néanmoins essentiel) du métier* » (Beaud, 1996 : p. 242, je souligne). Anne Barrère va même plus loin en montrant que l'autorité est non seulement un sujet difficile à aborder par le sociologue dans la relation d'enquête, mais constitue aussi un sujet tabou au sein de la profession des enseignants. Certes, elle affine la division morale du travail en soulignant que « c'est une partie seulement de l'autorité qui est le "sale boulot", la sanction le coup de force l'autorité externe que l'on pourrait dire "traditionnelle" qui devient vite répressive » (Barrère, 2003 : p.104). Il reste que ce sujet est difficile à aborder en entretien et *a fortiori* dans un questionnaire où le travail de mise en confiance est quasi nul.

Cet avertissement est par ailleurs réapparu « naturellement » lorsque des professeurs m'ayant aidé dans la construction du questionnaire m'ont fait remarqué que les répondants seraient susceptibles de « mentir » à certaines questions délicates. Au final, il fallait que je m'attende à de « faux chiffres » pour les questions portant sur certains points sensibles concernant :

1. Certaines méthodes trop autoritaires ou au contraire trop laxistes dont les enseignants auraient du mal à assumer la pratique. Pour les premières, il s'agissait des questions : « faites-vous la morale à l'ensemble de la classe ? » et « avez-vous déjà fait une interrogation surprise en réaction au comportement de la classe ? » qui pouvaient en effet stigmatiser le répondant comme ayant des méthodes d'un « autre âge ». Pour les secondes, une réponse positive à la question sur le fait de « faire semblant de ne pas avoir vu de bêtises d'élèves » mettrait à jour les « faiblesses » du répondant au niveau de son autorité. De même, comme nous l'avons vu avec Barrère, parler de l'autorité à ses collègues pouvait également être vue comme un signe de « faiblesse » et la question « vous est-il déjà arrivé de demander des conseils à vos collègues pour la gestion d'une classe ? » faisait donc incontestablement parti des questions délicates.
2. Certaines réactions face à l'indiscipline des élèves. Il s'agissait entre autres de réactions de *burning out* : le fait d'avoir « pleuré à cause du comportement d'élèves » ou encore d'être « sorti(e) de la classe à cause du comportement d'élèves » qui sont des attitudes où, l'enseignant « perd la face » au sens de Goffman.

En résumé, la littérature ethnographique ainsi que les enquêtés eux-mêmes me mettaient en garde contre ce que Singleton et Straits appellent un « biais de désirabilité sociale » (Singleton, Straits, 2005) conduisant nécessairement à un problème classique en sociologie quantitative, celui « d'exactitude des données ». Ces mises en garde, quoique justifiées, se sont révélées a posteriori trop excessives. A l'instar de Michel Gollac dans son article « Des Chiffres insensés », ce sont « les chiffres eux mêmes » (Gollac, 1997 : p. 5) qui m'ont assuré que je pouvais interpréter les statistiques de mon questionnaire sur ce type de questions.

Des questions peu évitées et des taux de déclaration étonnamment élevés

Tout d'abord, ces questions n'ont pas plus été « évitées » que les autres. Le taux moyen de non réponses pour l'ensemble du questionnaire (3,13%) n'est pas moins élevé que celui des questions délicates, comme le montre le tableau 1.5.

Surtout, les taux de réponses positives à ces questions « gênantes » sont loin d'être négligeables. Par exemple, plus du quart des enseignants ont répondu avoir pleuré à au moins une occasion dans leur carrière « à cause du comportement des élèves » :

Concernant une autre question particulièrement « délicate », le taux de prévalence est encore plus surprenant. Ainsi, une majorité d'entre eux (52%) déclare qu'il leur arrive de « faire semblant de ne pas avoir vu des bêtises d'élèves » (tableau 1.7). De même, concernant la

TABLE 1.5 – Comparaison des taux de non réponses entre questions délicates et ensemble du questionnaire

	Pourcentages de NSP
Question délicates	1,99%
Ensemble des questions	3,13%

Lecture : 1,99% des enseignants n'ont pas répondu aux questions dites délicates.
Champ : Ensemble des enseignants de l'échantillon final.

TABLE 1.6 – Avez-vous déjà pleuré à cause du comportement des élèves ?

	Fréquence	Pourcentage
Oui	369	26,93%
Non	953	69,56%
Autre	41	2,99%
NSP	7	0,51%
Total	1370	100%

Lecture : 26,93% des enseignants déclarent avoir déjà pleuré au cours de leur carrière à cause du comportement d'élèves. Les différents lieux ont été agrégés.
Champ : Ensemble des enseignants de l'échantillon final.

relation aux collègues, près de 80% des enseignants interrogés déclarent avoir déjà demandé de l'aide à un de leurs collègues (tableau 1.8).

TABLE 1.7 – Vous arrive-t-il de faire semblant de ne pas avoir vu des bêtises d'élèves ?

	Fréquence	Pourcentage
Oui	714	52,12%
Non	640	46,72%
NSP	16	1,17%
Total	1370	100%

Lecture : 52,1% des individus de l'échantillon déclarent « faire semblant de ne pas avoir vu de bêtises d'élèves. »
Champ : Ensemble des enseignants de l'échantillon final.

Malgré ces résultats assez inattendus, il serait assez naïf d'en conclure à l'absence d'une sous estimation des déclarations concernant une partie de leur travail très souvent considéré, comme l'ont bien montré Jean-Paul Payet et Anne Barrère, comme du « sale boulot ».

TABLE 1.8 – Vous est-il déjà arrivé de demander des conseils à vos collègues pour la gestion d'une classe ?

	Fréquence	Pourcentage
Oui	1102	80,44%
Non	212	15,47%
NSP	56	4,09%
Total	1370	100%

Lecture : 52,1% des individus de l'échantillon déclarent avoir déjà « fait semblant de ne pas avoir vu de bêtises d'élèves. »
Champ : Ensemble des enseignants de l'échantillon final.

Ainsi à la question des pleurs, certains enseignants ont choisi l'item « autre » non pour indiquer qu'il s'agissait d'une autre réaction, mais pour insister sur le contexte dans le lequel cela s'est déroulé, à l'instar de cette enseignante :

> « [Oui,] en début de carrière, quand je ne savais pas m'y prendre. »
> (Enseignante de Physique Chimie, 41 ans)

Autre moyen d'euphémiser l'événement, cet enseignant n'a pas coché l'item « oui » pour bien indiquer qu'il s'agissait de la première fois :

> « Oui, la première fois en décembre dernier, devant les élèves. Sinon, jamais avant, ni chez moi ou autre. »
> (Enseignant d'EPS, 32 ans)

D'ailleurs, certains m'ont clairement fait part de leur sentiment de culpabilisation que peuvent entraîner certaines questions :

> « La formulation des questions m'a donné une drole d'impression, un peu culpabilisatrice (si on répond qu'on ne réagit pas aux chewing-gums et qu'on fait parfois semblant de ne pas voir, il ne faut pas s'étonner que les élèves fassent des bêtises...). »
> (Enseignante de Mathématique, 39 ans)

Au vu de ces réponses ouvertes, il semble donc que la gêne liée a ces « questions délicates » soit toujours présente. Les tris à plat montrent toutefois que le taux de déclaration est suffisamment élevé pour bien voir qu'une partie de l'autocensure a effectivement été levée. Ces résultats statistiques concernant une partie sensible du métier invitent à déplacer pendant un moment le regard des chiffres - aussi surprenants soient-ils - vers leurs conditions de production. Comme nous y invitent Céline Bessière et Frédérique Houseaux, « il est nécessaire

de prendre en compte les particularités des conditions du recueil de l'information dans une enquête par questionnaire » (Bessière & Housseaux, 1997 : p. 114) afin d'analyser au mieux les résultats eux-mêmes. Ce conseil est d'autant plus indispensable à mettre en œuvre que le recueil de réponses par ordinateur est encore relativement peu utilisé et que les conditions de production n'ont par conséquent fait l'objet que de peu de réflexions méthodologiques.

Revenir sur les conditions de production des réponses

Tout d'abord, l'anonymisation du questionnaire, qui était au départ involontaire car elle m'empêchait d'avoir un certain nombre d'informations (composition sociale des élèves de l'établissement, résultats objectifs aux épreuves nationales, etc.), a sûrement joué en faveur d'une hausse des taux de déclaration. En effet, répondre à un questionnaire à distance, en l'absence du regard de l'enquêteur, permet dans une certaine mesure de délier les « non dits ». Cette plus grande efficacité de la Collecte Autoadministrée sur les « thèmes sensibles » a été prouvée par la comparaison d'enquêtes similaires qui différaient uniquement par leur mode de collecte. Dans un article de la revue *Population*, François Beck et Patrick Peretti-Watel, en reliant les questions communes de l'enquête téléphonique Barometre Santé Jeunes de 1997-1998 et du questionnaire autoadministré de 1997 sur les conduites déviantes des lycéens, comparent les taux de prévalence des consommations de drogues selon le mode de collecte : Questionnaire Téléphonique avec l'enquêteur (QTE) et Questionnaire Ecrit Autoadministré par Ecrit (QEA). En opérant une régression logistique, ils trouvent que, toutes choses égales par ailleurs, un adolescent interrogé par QEA a 1,69 fois plus de chances de déclarer un usage de cannabis au cours de l'année qu'un adolescent interrogé par QTE (Beck & Peretti-Watel, 2001). De même, le taux de prévalence de l'absentéisme est beaucoup plus important lorsque la collecte se fait au moyen d'un QEA que lorsqu'elle est réalisée avec un enquêteur. Au final, cette comparaison montre que le mode de collecte autoadministré est beaucoup plus efficace dans la mesure du taux de prévalence de comportements « sensibles ».

Rogers & *alii*, dans un article de la même revue (Rogers & *alii*, 1999) toujours grâce à des comparaisons de méthodes d'enquêtes portant sur des questions « sensibles », montrent la plus grande efficacité de la Collecte Autoadministrée par Saisie Informatique (CASI) par rapport à une passation sur support papier. Ils observent ainsi un plus grand taux de déclaration des adolescents sur leur consommation de drogue ou leurs pratiques homosexuelles en questionnaire par CASI qu'en QEA. La CASI semble ainsi « assurer une confidentialité optimale » (Beck & Peretti-Watel, 2001 : p 981) pour la mesure des comportements sensibles ou déniés tel que l'autorité des enseignants peut l'être. Outre l'aspect technique, comme je l'ai suggéré plus haut, la méthode de diffusion par « boule de neige » a pu également favoriser

l'absence de gêne. Le questionnaire a en effet été distribué soit par le biais des associations de matières soit de proches en proches. Or, pour la première méthode et encore plus pour la seconde, la confiance est de mise. Il s'agit d'un questionnaire envoyé par un ami (ou tout du moins une connaissance) ou bien par une association dans laquelle l'enquêté est suffisamment impliqué pour qu'il soit abonné à la mailing-list, prenne le temps d'ouvrir les mails et d'y répondre.

D'après ces études, une enquête avec les mêmes questions mais en QEA ou *a fortiori* en face à face n'aurait sûrement pas permis d'obtenir un taux de réponses positives aussi élevé aux questions délicates. Même des observations participantes approfondies en classe n'auraient permis d'atteindre que partiellement ce constat, puisque la plupart des enquêtés qui déclarent pleurer le font chez eux :

TABLE 1.9 – Lieu des pleurs

	Fréquence	Pourcentage
Devant les élèves	10	2,70%
En salle des professeurs	90	24,26%
A la maison ou dans un autre lieu à l'abri des regards	271	73,05%
Total	371	100%

Lecture : 24,26% des enseignants qui déclarent avoir déjà pleuré à cause du comportement des élèves indiquent la salle des professeurs comme lieu.
Champ : Ensemble des enseignants de l'échantillon final ayant déclaré avoir pleuré à cause du comportement des élèves.

Ultime preuve, la confidentialité qu'implique l'utilisation de la CASI a permis de recueillir dans l'avant-dernière question portant sur « l'incident » qui les a « le plus marqués dans leur carrière » de véritables confessions. Si, avec Goffman, « on peut définir le terme de face comme étant la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à partir d'une ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier » (Goffman, 1967 : p. 9), alors il s'agit clairement pour ces cas de pertes de la face. Dans ce premier incident, l'enseignante déclare ouvertement avoir été prise de cours par l'interaction :

> « Un élève qui semblait dormir au fond de la classe... Je l'ai réveillé et lui ai dit ma désapprobation. Il a paru surpris car pour lui, il était gentil avec moi car au lieu de perturber la classe (comme il le faisait souvent), il dormait et ne gênait pas la classe. J'ai été prise de court et impossible pour moi de continuer à lui faire la morale car il semblait réellement sincère. »
> (Enseignante de SES, 39 ans)

Autres exemples de perte de la face, certains professeurs racontent des incidents où ils se sont fait copieusement insultés par les élèves :

> « Quand je suis rentrée dans la salle de cours (les élèves y avaient cours plusieurs heures d'affilée et donc étaient déjà à l'intérieur) et que j'ai vu au tableau mon nom suivi de "sale pute". »
> (Enseignante d'espagnol, 33 ans)

> « Lors d'une réunion parents/prof individuelle, l'élève présente m'a bruyamment insultée (salope, pute) sans que sa mère ne réagisse. »
> (Enseignante de SES, 37 ans)

La confession de l'agression est encore plus marquante lorsque cette dernière atteint un stade physique d'une part et lorsqu'il s'agit de l'ensemble de la classe d'autre part :

> « La classe s'est rebellée contre moi dans son ensemble, m'a enfermée à l'intérieur de ma salle, a jeté mon sac par terre, renversé les tables ; des élèves m'ont craché dessus, et alors que je bloquais la porte, un élève du dehors a donné un coup de pied dedans qui m'a fait tomber. »
> (Enseignante de lettres, 34 ans)

En outre, l'anonymisation a également permis de recueillir des incidents où l'enseignant(e) opère une « rupture de cadre » au sens de Goffman : il n'est plus dans son rôle d'enseignant lorsque sous le coup de la colère, il dépasse la limite de la légalité. Dans les deux incidents suivants, les professeurs relatent avoir gifflé un élève :

> « Il y a quelques années, dans une classe de terminale STG difficile, un élève lit des documents étrangers au cours au lieu d'avoir son cahier sur la table. Je lui prends les documents pour les poser sur le bureau en disant doucement "ce n'est pas le moment". Il s'y agrippe et se lève d'un air menaçant en disant "Tu m'lâches !" (à l'époque, je vouvoyais mes élèves). La gifle est partie sans que je m'en rende compte... Plus tard, dans le bureau du CPE, je me suis excusée. L'élève, lui n'a pas eu à le faire, et on m'a fait comprendre que j'avais eu de la chance que les choses en restent là. »
> (Enseignante d'anglais, 58 ans)

> « Il m'est arrivé de gifler un élève qui avait en entrant en classe retiré la chaise de son voisin qui s'asseyait, celui ci est tombé sur les fesses. Je me trouvais derrière eux, et "instinctivement", ma main est partie. J'ai réalisé mon acte immédiatement, j'ai hurlé sur l'élève en lui expliquant à quel point ce qu'il avait fait était

dangereux. Il s'est excusé. J'ai prévenu la mère de l'incident qui m'a dit qu'elle était "débordée" avec son enfant, que j'avais bien fait ! Fin de l'histoire, ouf ! » (Enseignante de SES, 39 ans)

Certes, comme l'observe Anne Barrère, l'incident ne remet pas en cause l'enseignant et son fonctionnement face à l'indiscipline car il « peut être présenté comme compatible avec un ordre scolaire d'ensemble, qu'il en soit ou non réellement ainsi » (Barrère, 2002 : p.8). Il reste que les épisodes relatés montrent que l'anonymisation et l'informatisation ont permis, sans travail de mise en confiance, de délier les langues sur un sujet délicat.

1.3 Aborder le thème de l'autorité : des intérêts inégaux

La dernière question du protocole porte sur les « remarques à faire sur le questionnaire ». Les enseignants étaient ainsi invités, sans limite du nombre de caractères, à faire part de leurs « éventuelles critiques ». Classiquement analysées en vue d'améliorer les questionnaires futurs, ce type de question sert également à « prendre la température » des répondants et à voir si certaines questions n'ont pas été comprises (Lazarsfeld, 1970). Il est toutefois possible d'intégrer cette question dans l'analyse de la réception du thème du questionnaire. Produire un discours sur le questionnaire peut être vu comme un indice sur la façon dont le répondant a « vécu » les questions et le thème qu'elles abordent. Cette remarque m'étant personnellement destinée, il peut également s'agir d'une façon de s'adresser à l'enquêteur qui tente d'objectiver les pratiques enseignantes.

Faire une remarque sur le questionnaire : une pratique socialement différenciée ou l'intérêt à parler de l'autorité ?

La majorité des enseignants interrogés n'ont pas fait de remarque sur le questionnaire. Toutefois, il s'agit d'une très courte avance puisque 614 personnes, soit 44,82% de l'échantillon final, ont pris la peine d'écrire au moins un mot sur le questionnaire.

Afin d'expliquer la production d'un discours sur le questionnaire, je présente ci-dessous (tableau 1.11) quatre modèles emboités de régressions logistiques prenant pour variable expliquée le fait de faire une remarque sur le questionnaire. Le premier modèle prend pour variables explicatives des variables sociodémographiques relativement « classiques » : l'ancienneté dans la profession, le sexe et le diplôme de la mère. J'ai choisi pour les variables

TABLE 1.10 – Effectifs et pourcentage d'individus ayant écrit une remarque à propos du questionnaire

	Fréquence	Pourcentage
A écrit une remarque	614	44,82%
N'a pas écrit de remarques	756	55,18%
Total	1370	100%

Lecture : 55,18% des individus de l'échantillon n'ont pas écrit de remarque à propos du questionaire.
Champ : Ensemble des enseignants de l'échantillon final.

qualitatives comme modalités de références le fait d'être une femme et d'avoir une mère diplômée du BEPC. Le second modèle reprend les mêmes variables en ajoutant deux variables propres au monde de l'enseignement : le statut de l'enseignant (ici, la modalité de référence est le fait d'avoir le CAPES ou le CAPEPS) et le fait d'être passé par une grande école (modalité de référence : ne pas passer par une grande école). Le troisième modèle rajoute deux autres variables « scolaires » : le fait d'être en ZEP et le type d'établissement (modalité de référence : être en collège qui n'est pas classé ZEP).

Ces trois premiers modèles indiquent tous que la propension à faire une remarque sur le questionnaire dépend significativement du niveau de capital symbolique du répondant. Certes, le sexe ne joue pas (on aurait pu s'attendre à une « domination masculine sur le questionnaire »). Les trois premières régressions montrent cependant toutes que l'ancienneté dans l'enseignement joue en faveur d'une plus grande propension à laisser une remarque sur le questionnaire : dans le modèle où ce lien est le moins fort (modèle 2), une année de plus d'ancienneté multiplie par 1,035 fois les chances de laisser une remarque à la fin du questionnaire au seuil de significativité de 1%. A ce rythme, et en supposant que l'effet soit linéaire, il suffit donc toutes choses égales par ailleurs d'augmenter d'une vingtaine d'années son ancienneté pour voir ses chances de laisser une remarque doubler. Cette concomitance entre l'ancienneté et le fait de produire un discours pourrait s'expliquer simplement par la plus grande connaissance accumulée en matière d'autorité au fur et à mesure de l'expérience professionnelle. Toutefois, d'autres variables du modèle invitent à se rapprocher d'une explication par la légitimité. Le fait d'avoir une mère diplômée joue également en la faveur d'une plus grande probabilité de laisser une remarque : avoir une mère diplômée d'un Bac + 2 ou plus multiplie les chances de 1,5 de laisser une remarque à propos du questionnaire. De même, le fait d'être agrégé ou d'être passé par une Grande Ecole augmente dans le même ordre de grandeur la probabilité de produire un discours à propos du questionnaire.

A l'inverse, être enseignant au collège, par rapport à être enseignant au lycée, diminue la probabilité de laisser une remarque. Un effet de légitimation semble donc clairement avoir lieu : plus le répondant est doté en capital culturel et symbolique (mesurés indirectement par les variables explicatives mises en œuvre dans les modèles), plus le répondant aura de chances de laisser une réponse.

Une hypothèse alternative peut expliquer ces résultats : un principe d'homophilie. Selon cette hypothèse, les personnes faisant des remarques sur le questionnaire sont avant tout celles qui se sont le plus identifiées à ma position sociale lors de la lecture du petit texte précédant le questionnaire. M'étant présenté comme « étudiant à l'ENS », il était possible que les personnes ayant connu une scolarité dans les Grandes Ecoles s'identifient à « ma cause » et produisent par conséquent plus de discours, comme cela était observé statistiquement. Toutefois, cette hypothèse peut être infirmée en s'intéressant de près aux résultats. Les répondants ne savaient en effet rien du diplôme de ma mère, la propension des répondants dont la mère est diplômée à davantage répondre ne peut donc s'expliquer que par un pur effet de légitimation. En outre, comme nous l'avons remarqué, l'effet du sexe ne respecte pas les critères de significativité alors que le texte rappelait à plusieurs fois mon appartenance de genre.

TABLE 1.11 – Quatre modèles emboîtés pour expliquer le fait de laisser une remarque sur le questionnaire.

	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4
R2	0,030	0,041	0,052	0,232
Ancienneté	1,035***	1,034***	1,035***	1,036***
Sexe				
Homme	NS	NS	NS	NS
Femme	ref	ref	ref	ref
Diplôme de la mère				
Aucun	NS	NS	NS	NS
BEPC	ref	ref	ref	ref
Baccalauréat	NS	NS	NS	NS
Bac + 2	1,549**	1,513**	1,495*	NS
Bac + 3 ou plus	1,399*	NS	NS	NS
Statut				
CAPES ou CAPEPS	-	ref	ref	ref
CAPET	-	NS	NS	NS
CAPLP	-	NS	NS	NS
CAFEP	-	NS	NS	NS
CAER	-	1,872*	1,987	NS
Agrégé	-	1,472***	1,334***	NS
Autre statut	-	NS	NS	NS
Passage par une Grande Ecole				
Non	-	ref	ref	ref
Oui	-	1,425*	1,417*	NS
Etablissement				
Collège	-	-	0,741**	0,690**
Lycée Général	-	-	ref	ref
Lycée Professionnel	-	-	NS	NS
Autre établissement	-	-	NS	NS
ZEP				
Non	-	-	ref	ref
Oui	-	-	1,650**	1,764**
Raconter un incident				
Non	-	-	-	ref
Oui	-	-	-	10,358***

Enfin et surtout, m'étant clairement présenté comme un « futur enseignant de SES » au début du questionnaire, je m'attendais à ce que les professeurs de SES soient plus loquaces

dans leurs remarques[13]. Une régression logistique à partir des trois modèles présentés et prenant en plus en compte les matières montre que le fait d'être professeur en SES ne joue pas sur la propension d'écrire une remarque, les enseignants en français étant par exemple significativement plus « bavards » qu'eux.

En plus de cet effet de légitimation semble subsister un effet « d'intérêt à l'autorité ». Le fait d'avoir, toutes choses égales par ailleurs, 1,7 fois plus de chances de laisser une remarque sur le questionnaire lorsque l'on est enseignant en ZEP laisse en effet à penser que les enseignants les plus confrontés aux problèmes d'indiscipline sont également ceux qui s'intéressent le plus au questionnaire. Lorsque l'on remplace la variable ZEP par la variable APV dans les modèles, l'effet est effectivement le même.

La variable « type de public » qui repose sur une question demandant à l'enseignant si le public auquel il a à faire est « facile », « normal » ou « difficile», de par son caractère subjectif, est encore mieux à même de tester cette relation. Et effectivement, il est possible de constater que les enseignants ayant indiqué qu'ils ont un public « difficile » laissent plus de remarques à mon intention (tableau 1.12).

TABLE 1.12 – Pourcentage d'individus ayant écrit une remarque à propos du questionnaire selon le « type » de public

	A écrit une remarque	N'a pas écrit de remarque	Total
Public « facile »	44,92%	55,08%	100%
Public « normal »	43,70%	56,30%	100%
Public « difficile »	48,31%	51,69%	100%

Lecture : 43,70% des enseignants ayant déclaré avoir un public normal ont écrit une remarque à propos du questionnaire.
Champ : Ensemble des enseignants de l'échantillon final.
V de Cramer = 0,0359 ; P(Khi-2)=0,4201

Toutefois, si ses trois premiers modèles ont le mérite de souligner des effets réels en les vérifiant par l'intermédiaire de plusieurs variables, ils restent peu explicatifs. Le niveau de vraisemblance (R2) ne dépasse en effet jamais la barre des 6%. J'ai par conséquent émis l'hypothèse que relater un incident est le signe d'un intérêt pour l'autorité. Il suffisait donc de voir si le répondant ayant raconté « l'incident qu'il l'a marqué le plus au cours de sa carrière » avait également plus de chance de laisser une remarque à propos du questionnaire. Ces deux questions se suivaient et étaient situées à la fin du questionnaire. Un tri croisé entre

13. Cette supposée plus forte propension à produire des discours de la part des enseignants de SES peut s'expliquer, en plus du principe d'homophilie, par la légitimité à écrire sur un mémoire qui rentre dans leur compétence disciplinaire.

les deux variables indicatrices (produire ou non un discours à chacune des deux questions) permet effectivement de détecter une forte corrélation puisque le V de Cramer dépasse la barre des 0,4 (tableau 1.13).

TABLE 1.13 – Pourcentage d'individus ayant écrit une remarque à propos du questionnaire selon le fait d'avoir relaté ou non incident

	A écrit une remarque	N'a pas écrit de remarque	Total
A relaté un incident	60,35%	39,65%	100%
N'a pas relaté d'incident	13,27%	86,73%	100%

Lecture : 86,73% des enseignants n'ayant pas relaté un incident n'ont pas écrit non plus de remarque à propos du questionnaire.
Champ : Ensemble des enseignants de l'échantillon final.
V de Cramer = 0,4451 ; P khi-2 < 0,001

Au vu du V de Cramer, raconter un incident et produire un discours sur le questionnaire sont deux actes très corrélés, ce qui confirme l'hypothèse selon laquelle les répondants laissent une remarque parce qu'ils s'intéressent à l'autorité, cet intérêt se cristallisant dans le discours sur l'incident. Une autre hypothèse reprendrait les explications avancées par les trois modèles précédents mais pour l'incident : produire un discours sur l'incident dépend aussi d'un effet de légitimation. Or, en faisant tourner les même modèles mais en prenant cette fois ci pour variable expliquée le fait de raconter un incident, l'effet de légitimation n'est plus à l'œuvre : ni le fait d'être passé par une grande école, ni le fait d'être agrégé, ni le fait d'avoir une mère diplômée ne jouent dans la production du discours sur un incident. L'ancienneté joue, mais l'on peut ici supposer raisonnablement qu'il s'agit plus d'une effet cumulatif : plus on passe de temps dans l'enseignement, plus l'on a de chances de vivre un incident traumatisant. Une dernière relation écarte l'explication par effet de légitimation pour relater un incident : toutes choses égales par ailleurs, une enseignante a 1,3 fois plus de chances de confier un incident qu'un enseignant (avec dans les trois modèles un seuil de significativité inférieur à 5%).

Afin de tester la robustesse de l'importance de laisser une remarque après avoir relaté un incident, j'ai construit un quatrième modèle qui emboîte le troisième en ajoutant simplement le fait de raconter un incident. Avec l'introduction de cette variable, le taux de vraisemblance (R2) bondit de 5% à presque 25%. On peut remarquer que, toutes choses égales par ailleurs, un répondant ayant raconté un incident a dix fois plus de chances de faire une remarque sur le questionnaire. Dans ce quatrième modèle, les effets de l'ancienneté, du collège et du fait d'être en établissement ZEP restent en admettant tous des seuils de significativité exigeants. En revanche, le diplôme de la mère, le fait d'être agrégé et le fait d'être passé par une grande

école « disparaissent ». Cet effacement n'est toutefois que relatif : au seuil de 12%, l'effet d'être agrégé et d'être passé par une Grande Ecole subsiste toujours, confirmant la première hypothèse liant capital symbolique et culturel avec la propension à répondre.

Pour aller plus loin dans l'analyse de ce discours, j'ai opéré un postcodage sur la variable remarque. J'ai séparé d'un côté les remarques qui contenaient au moins une critique vis-à-vis du questionnaire (que ce soit une critique formelle ou, comme cela arrivait plus souvent, une critique de fond) et de l'autre les remarques sans critiques. Ces dernières étaient soient laudatives (« Questionnaire pertinent, facile à remplir »), soit continuaient à témoigner sur le rapport à l'autorité (« Intéressant. Il est vrai que les jeunes profs sont souvent démunis, surtout dans les classes (BEP, BAC PRO) et quartiers difficiles »). Or, l'analyse des remarques sans critiques est révélatrice d'un rapport au questionnaire. On remarque en effet que parmi les personnes en APV et les personnes en ZEP, les enseignants sont plus nombreux à écrire des remarques non critiques que les enseignants qui n'exercent pas dans ce type d'établissement (respectivement 15,38% et 17,82% contre 11,43% et 12,14%, cf tableau 1.14).

TABLE 1.14 – Pourcentage d'individus ayant écrit une remarque critique à propos du questionnaire selon leur appartenance à un établissement ZEP

	Enseignant en ZEP	Enseignant hors ZEP
A écrit une remarque critique	33,33%	32,57%
A écrit une remarque non critique	15,38%	11,43%
N'a pas écrit de remarque	51,28%	56,00%
Total	100%	100%

Lecture : 15,38% des enseignants ZEP ont écrit une remarque non critique.
Champ : Ensemble des enseignants de l'échantillon final ayant déclaré le fait qu'ils enseignent ou non en ZEP.

De même, grâce à la variable « type de public », on remarque grâce à l'opération de postcodage que plus le public est jugé difficile, plus l'enseignant a de chances de laisser une remarque non critique (alors que la probabilité de laisser une remarque critique ne change pas). Pour un public jugé « facile », la proportion est de 9,77%, pour un public « normal » elle est de 11,86% et enfin pour un public « difficile » elle est de 14,23% (tableau 1.15).

Produire un discours sur le questionnaire dépend donc avant tout du rapport qu'entretient l'enseignant avec son autorité. Il est regrettable de ne pas avoir posé de question sur « l'état d'esprit du répondant » lors du remplissage (par exemple avec des questions comme « étiez-vous pressé lorsque vous avez rempli le questionnaire ? », « avez-vous répondu seul(e) ? »).

Table 1.15 – Pourcentage d'individus ayant écrit une remarque critique à propos du questionnaire selon le type de public

	Public facile	Public normal	Public Difficile
A écrit une remarque critique	33,98%	31,84%	33,71%
A écrit une remarque non critique	9,77%	11,86%	14,23%
N'a pas écrit de remarque	56,25%	56,30%	52,06%
Total	100%	100%	100%

Lecture 31,84% des enseignants jugeant avoir un public normal ont écrit une remarque critique.
Champ : Ensemble des enseignants de l'échantillon final ayant déclaré le type de public.

Une telle variable aurait permis de mieux prendre en compte la façon dont les répondants abordaient concrètement le questionnaire et de neutraliser cet effet pour comprendre plus précisément comment les enseignants, de par leur diversité, abordent un questionnaire ayant pour thème l'autorité.

Nous avons malgré tout pu constater, grâce à des régressions logistiques, que la production d'un discours sur le questionnaire dépend des caractéristiques sociales des enquêtés, et notamment de leur volume de capital culturel et symbolique. Avoir plus de capital symbolique, c'est aborder un questionnaire sur l'autorité de manière plus critique. Enfin, laisser une remarque sur le questionnaire dépend du rapport qu'entretient le répondant avec l'autorité. Il semble avéré qu'un enseignant ayant des difficultés à appliquer son autorité soit plus impliqué dans le questionnaire.

Conclusion

La méthode de sondage utilisée pour recueillir les réponses est légitime, car elle permet, dans une certaine mesure, une généralisation des résultats à l'ensemble de la population des enseignants du second degré. J'ai en effet montré dans la première partie de ce chapitre que l'échantillon respectait les critères de la méthode par quota en ce qui concerne les variables de l'âge, du sexe et de l'origine sociale. Les proportions ne sont en revanche pas respectées pour les matières, et il s'agira par conséquent d'être prudent lorsqu'il sera question des disciplines dans les chapitres suivants. Signalons toutefois un biais léger, mais qui a son importance : ce sont des enseignants plus investis et davantage dotés en capital culturel que la moyenne qui ont répondu au questionnaire.

En plus d'accéder à une représentativité fiable, la méthode CASI a permis de recueillir

des taux de déclarations élevés concernant certaines pratiques sensibles voire parfois déniées du métier d'enseignant. Sans affirmer que toute autocensure a été levée, force est de reconnaître que la saisie informatique autoadministrée est la meilleure méthode pour obtenir des informations sur ce type de sujet. La technique pourrait par conséquent être appliquée à toutes les études s'intéressant au sale boulot de chaque métier (si tant est que la population en question est accessible par Internet, comme c'est le cas pour les enseignantes et les enseignants [14]).

L'objectivation des conditions de production des réponses trouve cependant des limites importantes, car elle est basée en partie sur des approximations. Il m'était par exemple impossible de savoir dans quelles conditions exactes le questionnaire était rempli. Remplir ce questionnaire seul à son domicile ou en salle des professeurs avec plusieurs collègues derrière l'écran n'impliquait évidemment pas les mêmes conditions en terme de confidentialité.

14. D'après l'enquête Pratiques Culturelles de 2008, seuls 7,3% des professeurs et professions scientifiques (34) ne sont pas équipés d'Internet à leur domicile

Chapitre 2

Pratiquer l'autorité

Introduction : évaluer la pertinence de la typologie autoritaire/laxiste

Appréhender les pratiques d'autorité chez les enseignants renvoie à une typologie suffisamment répandue dans le sens commun pour qu'il soit possible de la qualifier de classique. Il existerait selon cette conception une opposition entre enseignants autoritaires et enseignants laxistes. D'un côté il y aurait, les enseignants très « à cheval » sur les règles et de l'autre les professeurs tolérant davantage certains comportements d'élèves. La méthode statistique, sous réserve d'une bonne représentativité, permet de questionner la solidité des schèmes de pensées communément admis. Or, je me suis efforcé, dans la première partie du premier chapitre, de valider la représentativité de l'échantillon du questionnaire. Il est donc possible, grâce à la base de données, de confirmer ou d'infirmer cette opposition classique qui séparerait les enseignants les uns des autres. Il est toutefois important de bien remarquer avant toutes choses qu'il ne s'agit pas exactement d'une séparation entre enseignants engageant plus de sanctions et ceux en engageant peu ou pas du tout. La mise en oeuvre des sanctions dépend en effet du public auquel l'enseignant peut avoir à faire. Si celui-ci n'enfreint pas les règles, le professeur, aussi autoritaire soit-il, n'a pas de raison de sanctionner les élèves. La séparation différencie plutôt les réactions face à un *même* comportement considéré comme déviant ou non.

Une fois cette opposition mise en question - et, comme nous allons le voir, corrigée et affinée - il est nécessaire de se pencher sur les variables pouvant expliquer les différences de pratiques d'autorité. Après analyse, il s'est avéré que le genre est une variable très discrimi-

nante. Face à ce constat, chercher les possibles pistes d'interprétation amène nécessairement à croiser la sociologie de l'éducation d'une part et la sociologie du genre d'autre part pour proposer une explication satisfaisante. Ce type de croisement existe dans la littérature sociologique, mais les conclusions auxquelles certaines études aboutissent rentrent en contradiction avec d'autres analyses. Interroger chacune des conclusions avec la base de données m'a donc semblé pertinent pour tenter de les départager.

Un autre résultat important du traitement de la base de données est que les pratiques se différencient selon le contexte scolaire. Ainsi, être enseignant au collège implique généralement de ne pas avoir les mêmes pratiques d'autorité qu'être enseignant au lycée. Si ces différences ne sont pas surprenantes, elles méritent cependant de s'y intéresser longuement. Relèvent-elles du public auquel les enseignants ont à faire ? Et si c'est le cas, s'agit-il de la différence de composition sociale ou de l'âge des élèves ? L'accumulation des différentes influences (selon le genre, le contexte scolaire, etc.) invite dans tous les cas à opérer des régressions logistiques pour déterminer la part exacte que prend chaque variable indépendante dans l'explication des pratiques d'autorité.

2.1 Cartographier les pratiques d'autorité

Pour commencer une approche descriptive des pratiques d'autorité des enseignants, l'Analyse des Correspondances Multiples (ACM) est l'outil le plus adapté. L'ACM est en effet une méthode exploratoire solide qui permet, comme l'indiquent bon nombre de manuels, de faire émerger des « traits saillants dans le magma des données » (Lemercier & Zalc, 2008 : p. 58). Elle évite la multiplication excessive des tableaux à tris croisés en cartographiant de manière simple ce qui rapproche (ou ce qui éloigne) les modalités les unes des autres selon qu'elle soient partagées (ou non) par les individus [1]. Il s'agit donc dans un premier temps de différencier et de regrouper efficacement les pratiques pédagogiques entre elles afin d'en dresser un espace. Cette approche classique de l'analyse géométrique des données a l'avantage de confirmer (ou le cas échéant d'infirmer) la nécessité d'aller au delà d'un courant de la sociologie de l'éducation qui présuppose « des processus d'homogénéisation des pratiques pédagogiques » (Hédoux, 1988 : p. 38) chez les enseignants. Comme nous le verrons en exposant les résultats de l'ACM, les pratiques pédagogiques sont loin d'être homogènes chez les professeurs du second degré : elles peuvent se différencier au moins selon deux axes.

Une division possible consiste à séparer préalablement d'une part les déviances rattachées

1. Pour voir directement l'ACM, cf. la figure 2.1, page 64.

au comportement de celles rattachées au travail et de construire deux ACM différentes. J'ai cependant décidé de les confondre dans la construction de l'ACM pour voir si cette dernière les séparait effectivement. En outre, d'autres raisons jouent *a priori* dans le sens d'une mise en commun des sanctions-travail et des sanctions-comportements : certaines variables du questionnaire sont autant liées au travail qu'aux problèmes de comportement. Par exemple, il se peut qu'un (ou une) élève soit retenu(e) en colle aussi bien à cause d'un devoir non fait que d'une déviance au niveau du comportement voire des deux à la fois. De même, il est impossible de discerner la cause exacte du renvoi d'un(e) élève vers le proviseur (ou le CPE). Un enseignant impose-t-il une place à ses élèves pour éviter le chahut ou pour créer des conditions idéales pour le travail ? L'impossibilité de tracer une frontière nette entre ces deux types de sanctions m'a donc fait définitivement renoncer à les séparer.

La deuxième étape dans l'analyse d'une ACM consiste à s'intéresser à la projection de modalités supplémentaires dans cet espace des pratiques d'autorité. Les modalités supplémentaires ne participent pas à la construction de l'espace, mais leur représentation s'avère parfois heuristique, par exemple en nous apprenant que les professeurs les plus autoritaires sont aussi ceux qui sont les plus chahutés. J'ai retenu ici uniquement les modalités qui se projettent efficacement sur l'espace (au niveau de la qualité de la représentation). Des discussions seront néanmoins avancées quant à la mauvaise représentation de certaines modalités sur le plan.

Variables actives retenues dans la construction de l'ACM

Les variables actives portent toutes sur les pratiques d'autorité, c'est-à-dire, comme il a été précisé en introduction, sur *l'ensemble des actes mis en œuvre par les enseignants afin que leur volonté soit respectée par les élèves*. Il ne s'agit donc pas de voir des différences en termes « d'efficacité pédagogique » (Felouzis, 1997), c'est-à-dire de regarder si la volonté des enseignants a effectivement été respectée, mais de s'intéresser uniquement aux pratiques effectives. Ainsi, il est d'abord possible (1) de regarder si les enseignants tentent d'appliquer leur autorité à tel ou tel type de comportement déviant (portable qui sonne, chewing-gum mâché, faute d'expression à l'oral, etc.), ensuite (2) de considérer leur propension à appliquer certaines sanctions (nombre d'heures de colle, de renvois chez le CPE, interrogation surprise, etc.) et enfin (3) d'examiner l'existence de « stratégies de contrôle » (Barrère, 2002 : p.118), mises en place en amont pour appliquer au mieux l'autorité ou éviter d'avoir à le faire (échelle de sanction, vérification des devoirs à la maison, etc.). Ces trois types de pratiques, suffisamment claires pour être distinguées [2], constituent par conséquent les trois catégories

2. J'indiquerai cependant plus bas que différentes modalités d'une même variable peuvent être classées

de variables de l'ACM.

Comme l'indique Frédéric Lebaron dans son manuel sur les enquêtes quantitatives en sciences sociales, « la distance entre deux individus [sur une ACM] est d'autant plus grande qu'ils divergent pour un nombre plus élevé de questions et que les modalités qu'ils choisissent ont des effectifs faibles. Cette dernière propriété est désirable : des individus qui choisissent des modalités faiblement choisies se "distinguent" par là même des autres, ce qui justifie leur éloignement par rapport aux autres individus. Mais elle peut devenir indésirable dans le cas de modalités à très faibles effectifs auxquelles on donne ainsi un rôle trop important dans la construction de l'espace. » (Lebaron, 2004 : p. 82). Par conséquent, quand cela était possible, j'ai parfois opéré des regroupements de modalités de variables ayant un effectif jugé faible (c'est-à-dire de moins de 5% de l'échantillon). Par exemple, dans le cas des heures de colle, seuls vingt-huit enseignants (soit 2% de mes enquêtés) ont déclaré avoir donné plus de dix heures de colle au cours du mois qui venait de s'écouler. De même, seuls cinquante-deux enseignants (soit 3,7% de mon échantillon) avaient du en distribuer entre six et dix. J'ai par conséquent regroupé ces modalités de telle sorte que l'effectif total dépasse 5% de l'échantillon final dans chaque regroupement. Lorsque le rassemblement était impossible, la seconde solution retenue consistait à placer en passif ce type de modalités. Ce fut surtout le cas de la modalité « NSP » dont la moyenne pour les seize variables retenues est de 2,61%. En ce sens, l'ACM est une ACM spécifique au sens de Brigitte Le Roux et Jean Chiche (Chiche & Le Roux, 2003). J'ai cependant choisi de garder la modalité « NSP » lorsque celle-ci dépasse les 5% de mon échantillon, considérant qu'elle pouvait être significatrice. Ce fut le cas pour trois variables (cf. *infra* pour le détail). J'ai opéré par ailleurs des regroupements pour une seconde raison. La catégorie de variables de « la propension à distribuer des sanctions » comptait au départ vingt-cinq modalités, soit presque le triple de chacune des deux autres catégories. J'ai donc fusionné des items entre eux pour réduire le nombre de modalités d'intérêts. Le nombre de modalités de cette catégorie n'y est donc plus que de vingt-deux.

Détail des variables actives et des regroupements opérés

Les variables actives choisies sont tout d'abord celles relevant la réaction des enseignants à certains comportements pouvant être considérés comme déviants. Il y a tout d'abord la tolérance pour le retard qui comporte trois modalités. J'ai ici opéré un regroupement entre « Vous le laissez rentrer en cours seulement avec un billet de la Vie Scolaire » et « Vous ne le laissez pas rentrer en cours même avec un billet de la Vie Scolaire », car cette dernière

dans l'une ou l'autre des trois catégories.

modalité ne regroupe que 4,69% de l'échantillon. Les deux autres modalités sont créées directement à partir de l'item « Autre » et de l'item « Vous le laissez rentrer en cours sans billet de la vie scolaire ». Il y a ensuite la tolérance pour le portable, découpée en quatre modalités. Le regroupement s'est fait ici de manière assez complexe : les répondants avaient à la base le choix entre cinq items [3], mais ils pouvaient en choisir plusieurs ce qui donne potentiellement ? modalités possibles. Au final, après recodage, les modalités regroupées sont « Tolérance forte pour le portable », « Tolérance Moyenne pour le portable », « Tolérance Faible pour le Portable » et « Tolérance Changeante pour le portable ». La variable mesurant le fait de corriger une faute d'expression à l'oral fait également partie de cette catégorie. Ici, j'ai opéré un regroupement des items « ...vous le corrigez rarement » et « ... vous le corrigez parfois, notamment lorsque la faute est grave. » L'item « vous le corrigez systématiquement ou presque » constitue une modalité à part entière. La dernière variable pour cette catégorie a enregistré la tolérance pour le chewing-gum et comportait trois modalités : le fait de déclarer sa désapprobation à l'élève, celui de ne rien dire et enfin le fait de ne pas se prononcer sur la question, qui regroupe un effectif non négligeable (quatre-vingt enseignants, soit 5,68% de l'échantillon). Au total, la catégorie des réactions des enseignants à certains comportements déviants contient douze modalités d'intérêt, *ie.* qui servent à la construction de l'ACM.

Le deuxième type de variables actives retenues comprend les variables enregistrant la déclaration à appliquer certains types de sanctions. Il s'agit tout d'abord du nombre d'heures de colle distribuées au cours du mois, avec trois modalités retenues. Un regroupement des enseignants ayant donné entre six et dix heures de colle (cinquante-deux enseignants, soit 3,69% de l'échantillon) et ceux ayant donné plus de dix heures de colle (vingt-huit enseignants, soit 1,99% de l'échantillon) a été effectué. Pour une raison d'équilibre entre catégories de variable expliquée plus haut, j'ai fusionné les modalités « aucune heure de colle » et « entre une et deux heures de colle ». Il y a ensuite le nombre de fois où l'enseignant a envoyé un élève chez le/la CPE ou le/la proviseur(e) (ou le/la principal(e) le cas échéant) depuis le début de l'année scolaire. Les mêmes regroupements que pour les heures de colle ont été opérés [4], ce qui fait donc là aussi trois modalités. Le nombre de prises de contact avec les parents pour leur faire part de l'indiscipline de leur enfant a été découpé en trois modalités, toujours

3. « Vous lui confisquez son portable », « Vous reprenez l'élève en lui rappelant bien que c'est interdit », « Vous lui donnez une punition (heure de colle, travail à faire...) », « Vous n'y prêtez pas attention si l'élève l'éteint » et « Vous faites autre chose qu'une des actions citées ci-dessus. »

4. La grille des items était en effet la même que pour celle des heures de colle. Seuls 61 enseignants soit 4,33% de l'échantillon ont déclaré avoir envoyé à plus de dix reprises des élèves chez les CPE ou le proviseur, je les ai donc « placé » avec les enseignants ayant envoyé entre six et dix élèves (112, soit 8,18%).

avec le même regroupement [5]. Une variable mesure la déclaration des enquêtés sur le fait d'attendre que « le calme se fasse avant de faire asseoir les élèves ». Ici, chacun des trois items (« Systématiquement ou presque », « Parfois quand il y a trop de bruit » et « Jamais ou presque ») avait un score suffisamment important pour être retenu. En outre, pour cette variable, cent enseignants (soit 7,1% de l'échantillon) ont décidé de ne pas se prononcer sur la question ; j'ai donc ajouté cette modalité, ce qui en fait en tout quatre pour cette variable. Une autre variable à trois modalités (« Oui, souvent », « Parfois avec certains élèves » et « Non, jamais ») a été retenue : celle correspondant à la question « Pour calmer un élève perturbateur, vous arrive-t-il de lui montrer qu'il vous a déçu ? ». Enfin, les trois variables « faire une interrogation surprise en réponse au comportement », « faire des remarques "mordantes" » et « faire la morale à l'ensemble de la classe » avait chacune deux modalités (oui/non) qui à chaque fois ont été sélectionnées pour la construction de l'ACM. Cette catégorie comporte donc en tout vingt-deux modalités d'intérêts, ce qui en fait la plus importante.

Le troisième type de variables retenues regroupe celles caractérisant les « stratégies de contrôle ». La première variable de cette catégorie prend en compte le fait d'avoir une échelle de sanction préétablie pour le travail et reprend intégralement les quatre items proposés (« Oui et je l'applique presque systématiquement »/ « Oui, mais je l'applique ou non selon le contexte »/ « Non »/ « Autre »). La deuxième variable est celle posant la même question sur l'échelle de sanction, mais cette fois ci sur le comportement. La seule différence avec la première, c'est que la modalité « Autre » a été basculée en supplémentaire, car elle ne regroupait pas un effectif assez suffisant [6]. Une question portait sur l'imposition d'une place aux élèves par l'enseignant : les trois items ont été gardé tels quels (« Oui, dans la majorité des classe », « Oui, mais seulement lorsqu'il y a besoin de séparer deux élèves qui discutent » et « Non, jamais ») [7]. Enfin, une troisième variable, portant sur la vérification des devoirs à la maison a été retenue, l'item « rarement ou jamais », comptant soixante-dix enseignants (soit 4,97% de l'échantillon) a été regroupé avec l'item « seulement à certaines occasions

5. Là encore, la grille des items est identique (0/1-2/3-5/6-10/plus de 10). Seulement 46 enseignants, soit 3,27% de l'échantillon, ont déclaré avoir pris contact avec plus de dix parents pour leur faire part des problèmes d'indiscipline de leur enfant.

6. Il n'y avait que trente neuf enseignants, soit 2,77% de l'effectif qui avait opté pour cet item.

7. Cette variable pouvait être placée dans la seconde voire dans la première catégorie selon les modalités. Ainsi, la modalité « Oui, mais seulement lorsqu'il y a besoin de séparer deux élèves qui discutent » peut être vu comme une « réponse » de l'enseignant face à un comportement déviant (le fait de discuter en cours) ou bien comme un type de sanction (séparer les deux élèves). J'ai toutefois choisi de la placer délibérément dans la troisième catégorie dans la mesure où une séparation d'élèves est, me semble-t-il, le plus souvent permanent. Or, ce caractère de permanence correspond plus à une stratégie de contrôle de la classe qu'à une simple punition.

» dans une seule modalité. Restent alors deux modalités : « systématiquement ou presque », et « seulement dans les classes où c'est nécessaire ». En tout, il y a dans cette catégorie quatorze modalités servant à la construction de l'ACM.

Au total, l'ACM est construite à partir de seize variables actives comportant en tout quarante-huit modalités d'intérêt. Remarquons que la première catégorie ainsi que la troisième sont à peu près de même taille (une douzaine de modalités chacune), alors que la catégorie sur le type de sanction est plus importante (vingt-deux). Ce déséquilibre n'est toutefois pas préjudiciable dans la mesure où, comme nous allons le voir, la troisième catégorie prend une place importante dans les contributions malgré le nombre relativement limité de ses modalités.

Contribution à l'inertie des axes

Avant de passer à la description de l'ACM proprement dite, il est nécessaire de sélectionner les axes à commenter et de leur donner un sens en regardant les contributions des modalités à leur inertie. La variance totale du nuage vaut 2,06. Le tableau 2.1 ci-dessous présente la valeur singulière, l'inertie principale, le khi-2, le pourcentage et le pourcentage cumulé des taux bruts de variance pour chacun des axes factoriels dont l'inertie est supérieure à l'inverse du nombre de variables actives (soit $\frac{1}{16} = 0{,}0625$).

Les deux axes qui ont le plus d'inertie renferment respectivement 7,97% et 5,01% de la variance (soit 12,98% de la variance totale). La décroissance des valeurs singulières étant toutefois très progressive, j'ai calculé un taux de variance modifié pour les vingt-huit premiers axes, comme cela se fait de manière usuelle dans de tel cas [8].

Au vu du tableau 2.2, le calcul des taux de variance modifiés ne permet pas de délimiter clairement jusqu'à quel axe l'analyse doit porter. Un rapide coup d'œil sur les axes n°3 et n°4 permet toutefois de les exclure tant leur interprétation paraît relativement incertaine voire hasardeuse. J'ai donc choisi de ne construire que le plan 1-2 en veillant auparavant à interpréter le plus finement possible la signification des deux premiers axes.

Interprétation de l'axe n°1

Pour l'axe n°1, les variables les plus contributives sont dans l'ordre décroissant le nombre d'appels aux parents (12,21%), le nombre d'heures de colle (11,29%), l'existence d'une échelle de sanction pour le travail (11,01%), l'existence d'une échelle de sanction pour le comportement (10,77%), le fait d'attendre le calme pour faire asseoir les élèves (10,49%), le fait

8. Plus précisément, la variance modifiée se calcule selon la formule : $vm = (\frac{Q}{(Q-1)})^2(vp - (\frac{1}{Q}))^2$ où vp est la valeur propre de l'axe, Q le nombre de variables actives et vm la variance modifiée

TABLE 2.1 – Décomposition de l'inertie du nuage.

Valeur singulière	Inertie Principale	Khi-2	Pourcentage	Pourcentage Cumulé
0,40535	0,16431	3541,8	7,97%	7,97%
0,32161	0,10343	2229,5	5,01%	12,98%
0,30928	0,09565	2061,8	4,64%	17,62%
0,30022	0,09013	1942,7	4,37%	21,99%
0,29076	0,08454	1822,3	4,10%	26,08 %
0,28095	0,07893	1701,4	3,83%	29,91%
0,26947	0,07262	1565,2	3,52%	33,43%
0,26650	0,07102	1530,8	3,44%	36,87%
0,26521	0,07033	1516,0	3,41%	40,28%
0,26419	0,06980	1504,4	3,38%	43,67%
0,26068	0,06795	1464,7	3,29%	46,96%
0,25496	0,06501	1401,2	3,15%	50,11%
0,25315	0,06408	1381,3	3,11%	53,22%
0,25041	0,06271	1351,6	3,04%	56,26%

Lecture : Le deuxième axe le plus contributif a une valeur singulière de 0,32161. La valeur singulière est la racine carrée de la valeur propre.
Champ : Ensemble des enseignants de l'échantillon final.

d'imposer la place aux élèves (9,34%), le fait de tolérer ou non le chewing-gum (8,16%), le fait de vérifier systématiquement ou non que les élèves font bien leurs devoirs à la maison (7,65%), la tolérance pour le portable (7,14%) et le nombre de renvoi d'élèves vers le CPE ou le proviseur (5,99%). Toutes les autres variables (pour mémoire : la tolérance pour le retard, le fait de se montrer déçu ou non, le fait de faire la morale, le fait de corriger les fautes d'expression à l'oral, le fait de faire une interrogation surprise) ont pour cet axe une contribution inférieure à 3%.

TABLE 2.2 – Valeurs propres, taux de variance brut et taux de variance modifié des axes

	Axe 1	Axe 2	Axe 3	Axe 4	Axe 5
Valeur Propre	0,1643	0,1034	0,0957	0,0901	0,0845
Taux de variance brut	7,97%	5,01%	4,64%	4,37%	4,10%
Taux de variance modifié	69,16%	11,18%	7,33%	5,09%	3,24%

Lecture : Le deuxième axe le plus contributif a un taux de variance modifié de 11,18%.
Champ : Ensemble des enseignants de l'échantillon final.

TABLE 2.3 – Variables contributives de l'axe n°1 par ordre décroissant de contribution

Echelle de sanction pour le comportement	12,98%
Echelle de sanction pour le travail	12,07%
Attendre que le calme se fasse pour que les élèves s'assoient	11,32%
Nombre d'appels aux parents	10,38%
Vérifier les devoirs maison	9,14%
Imposer la place de ses élèves	9,09%
Tolérance au chewing-gum	8,60%
Nombre d'heures de colle	7,83%
Tolérance au portable	7,48%
Nombre d'élèves renvoyés vers le CPE ou le proviseur	4,79%
Tolérance au retard	3,19%
Montrer sa déception à un élève	1,44%
Faire « la morale »	0,82%
Corriger une faute d'expression à l'oral	0,78%
Interrogation surprise face à l'indiscipline	0,05%
Faire des remarques « mordantes »	0,00%

Lecture : La variable tolérance au chewing-gum contribue pour 7,83% à l'inertie de l'axe n°1.
Champ : Ensemble des enseignants de l'échantillon final.

Il est difficile d'interpréter la signification de ce premier axe sans aller plus loin dans l'observation des contributions des modalités. Remarquons toutefois que les cinq variables de stratégies de contrôle sont dans les six premières places. A l'inverse, ce sont les variables appréhendant la propension aux sanctions qui sont les moins contributives pour cet axe, comme en témoigne la faible contribution des variables « faire la morale », « faire des remarques "mordantes" » ou « faire une interrogation surprise ». L'examen du sens des modalités les plus contributives permet de comprendre l'opposition qu'opère l'axe le plus

explicatif de l'ACM. Ici ne sont retenues que les modalités dont la contribution à l'axe dépasse la contribution moyenne (qui est exactement de 2,08%).

TABLE 2.4 – Modalités contributives de l'axe n°1 par ordre décroissant de contribution

	-	+
Absence d'échelle de sanction pour le travail	7,25%	
Absence d'échelle de sanction pour le comportement	6,46%	
Applique systématiquement l'échelle de sanction pour le comportement		6,40%
N'attend pas que le calme se fasse au début du cours pour permettre aux élèves de s'asseoir	5,65%	
Attend systématiquement que le calme se fasse pour faire asseoir les élèves		5,38%
Vérifie les devoirs à la maison occasionnellement	5,25%	
Autorise le Chewing-gum en cours	5,09%	
A appelé plus de cinq parents au cours de l'année scolaire pour cause d'indiscipline		4,94%
Applique systématiquement l'échelle de sanction sur le travail		4,75%
Choisit toujours la place des élèves		4,73%
Ne choisit jamais la place des élèves	3,96%	
A donné plus de cinq heures de colle au cours du mois		3,92%
A envoyé plus de cinq élève chez le CPE ou le proviseur depuis le début de l'année scolaire		3,51%
Tolère faiblement le portable (punition, confiscation)		3,48%
Vérifie systématiquement les devoirs faits à la maison		3,39%
A appelé entre trois et cinq parents au cours de l'année scolaire pour cause d'indiscipline		2,99%
Tolère fortement le retard	2,65%	
A donné entre trois et cinq heures de colle au cours du mois		2,53%
Interdit le chewing-gum		2,51%
A appelé entre zéro et deux parents au cours de l'année scolaire pour cause d'indiscipline	2,45%	

Lecture : La modalité ne jamais choisir la place des élèves contribue pour 3,96% à l'inertie de l'axe n°1. Le "+" signifie coordonnées positives et le "-" coordonnées négatives.
Champ : Ensemble des enseignants de l'échantillon final.

Au vu du tableau 2.4, il apparaît clairement que l'axe n°1 départage les enseignants mettant fortement en œuvre leur autorité et ceux l'appliquant peu. Il serait ici tentant d'opposer d'un côté les enseignants « laxistes » et de l'autre les enseignants « autoritaires ». Une analyse fine montre cependant qu'il est bien nécessaire de ne pas simplement opérer une opposition de ces deux « catégories universelles, naturalisées » souvent reprises par la littérature en sociologie de l'éducation (Demailly, 1985 : p. 96). Il faut en effet tout

d'abord remarquer la faible présence de modalités de la première catégorie de variable (sur la sanction ou l'absence de sanction face à certains comportements déviants). Ces variables, si elles avaient été davantage contributives, auraient pu légitimement faire appel à une telle catégorisation autoritaire/laxiste. Toutefois, le fait d'autoriser le chewing-gum (5,09%), de tolérer faiblement la sonnerie d'un portable (3,48%) et de tolérer fortement le retard (2,65%) ne contribuent en tout qu'à 11,22% de l'inertie de l'axe. Si ce taux n'est pas négligeable, il est cependant loin d'égaler la contribution des modalités concernant les stratégies de contrôle qui occupent les six premières places dans les modalités les plus contributives. En tout et pour tout, les stratégies de contrôle contribuent pour plus de la moitié (54,31%) à l'inertie du premier axe. Les modalités concernant la propension à établir des sanctions prennent certes une place importante quoique plus négligeable (34,47%). Du côté des coordonnées positives, on retrouve des sanctions plus nombreuses : plus d'heures de colle, d'appels aux parents, d'envoi d'élèves vers le CPE ou le proviseur, etc. Mais là encore, peut-on affirmer qu'il s'agit de professeurs plus « autoritaires » ? Rien n'est moins sûr : ces variables peuvent dépendre du type de public auquel l'enseignant a à faire. Imaginons un monde où tous les enseignants seraient aussi « autoritaires » les uns que les autres. Ils se différencieraient tout de même dans leurs actes selon le niveau d'indiscipline auquel ils doivent faire face. En outre, les variables de sanction mesurent avant tout des punitions qui ne sont pas totalement du ressort de l'enseignant (puisqu'elles appellent à l'action des parents, des CPE, des principaux et des proviseurs voire des surveillants dans le cas des heures de colle). Elles dépendent donc (pour partie au moins) des politiques spécifiques des établissements et non simplement de sa « personnalité » ou encore de la facilité à déléguer les tâches d'autorité au personnel enseignant. Il est donc plus approprié de qualifier l'axe n°1 d'axe de *mise en œuvre de l'autorité*, avec sur sa partie positive les modalités où les stratégies de contrôle sont le plus mises en œuvre.

Interprétation de l'axe n°2

Les variables les plus contributives sont comme pour l'axe n°1, les stratégies de contrôle. A elles seules, les deux variables les plus contributives, qui appartiennent toutes deux à cette catégorie, (vérifier les devoirs à la maison et échelle de sanction pour le travail) contribuent à 40,35% de l'inertie de l'axe 2. Lorsqu'on y ajoute les autres variables de la même catégorie, la contribution à l'inertie atteint presque les 70% (67,91% exactement). Encore plus que pour l'axe n°1, les réponses à des comportements déviants ne contribuent que très peu à l'inertie de l'axe n°2 (4,63% en tout). Les variables mesurant la propension à établir certaines sanctions occupent le reste de l'inertie avec 25% de la contribution.

TABLE 2.5 – Variables contributives de l'axe n°2 par ordre décroissant de contribution

Vérifier les devoirs maison	20,30%
Echelle de sanction pour le travail	20,05%
Attendre que le calme se fasse pour que les élèves s'assoient	13,33%
Echelle de sanction pour le comportement	9,92%
Nombre d'heures de colle	6,13%
Tolérance au portable	5,58%
Imposer la place de ses élèves	4,31%
Nombre d'élèves renvoyés vers le CPE ou le proviseur	3,81%
Interrogation surprise face à l'indiscipline	3,61%
Nombre d'appels aux parents	2,72%
Faire des remarques « mordantes »	2,30%
Tolérance au chewing-gum	2,15%
Tolérance au retard	1,89%
Faire « la morale »	1,81%
Montrer sa déception à un élève	1,49%
Corriger une faute d'expression à l'oral	0,59%

Lecture : La variable nombre d'heures de colle contribue pour 6,13% à l'inertie de l'axe n°2.
Champ : Ensemble des enseignants de l'échantillon final.

L'étude de la contribution des modalités et de leur sens montre toutefois que l'opposition opérée par l'axe n°2 est d'une nature bien différente de celle de l'axe n°1. La présence de modalités assez « dures » à droite telle que le fait d'envoyer plus de cinq fois un élève chez le CPE ou le proviseur, ou encore de distribuer plus de cinq heures de colle pourrait laisser penser que cet axe ne fait que répéter la division opérée par le premier. Toutefois, en s'intéressant aux modalités très contributives, on remarque bien qu'il ne s'agit pas simplement d'un second axe de mise en œuvre (ou non) de l'autorité. En effet, les modalités appartenant à des variables de « stratégie de contrôle » apparaissent à chaque fois à gauche et toujours sous une même modalité, celle correspondant à une adaptation de l'autorité selon les cas. Le fait d'attendre *parfois* pour faire asseoir les élèves (4,58%), le fait d'appliquer *parfois* une échelle de sanction pour le comportement (6,8%), le fait d'appliquer *parfois* une échelle de sanction pour le travail (9,26%) et enfin le fait de vérifier le devoir à la maison *en fonction* de la classe (5,08%) contribuent en tout pour 25,72% de l'inertie l'axe. A gauche se situeraient donc les enseignants qui adaptent leur autorité au cas par cas : selon la classe, l'élève, le moment de l'année scolaire, la spécificité de l'interaction... La modalité « Tolérance changeante pour le portable » est certes située à droite de l'axe. Sa construction relativement

complexe (cf. *supra*) nous permet cependant de nuancer cet apport. D'ailleurs, comme cela est bien visible sur l'ACM, cette modalité se trouve près du croisement des deux axes.

TABLE 2.6 – Variables contributives de l'axe n°2 par ordre décroissant de contribution

	-	+
NSP sur la question de la vérification des devoirs à la maison		14,84%
Applique parfois une échelle de sanction pour le travail	9,26%	
Autre réponse sur l'échelle de sanction du travail		9,24%
NSP sur la question de faire asseoir les élèves après avoir instauré le calme		8,14%
Applique parfois une échelle de sanction pour le comportement	6,80%	
A donné plus de cinq heures de colle		5,21%
Vérifie les devoirs en fonction de la classe	5,08%	
Attend parfois le calme pour faire asseoir les élèves	4,58%	
A envoyé plus de cinq élèves chez le CPE ou le proviseur depuis le début de l'année scolaire		3,38%
Ne choisit jamais la place des élèves	3,19%	
Tolérance changeante pour le portable		3,10%
Absence d'échelle de sanction pour le comportement		2,24%
A déjà donné une interrogation surprise en réponse au comportement des élèves	2,11%	

Lecture : La modalité « applique parfois une échelle de sanction pour le comportement » contribue pour 6,80% à l'inertie de l'axe n°2. Le "+" signifie coordonnées positives et le "-" coordonnées négatives.
Champ : Ensemble des enseignants de l'échantillon final.

Cette importance de « l'adaptation » à gauche nous amène ensuite à revenir sur les modalités contribuant à la construction de l'axe vers la droite. L'importance du nombre d'heures de colle, d'appel au CPE ou au proviseur pencherait vers une interprétation en terme d'autoritarisme. Mais là encore, il se peut tout aussi bien que, plutôt que de s'adapter à chaque cas, ces enseignants renverraient les cas « difficiles » vers d'autres professions connexes ou vers les parents. Il s'agirait donc davantage d'une plus grande délégation et non de différences de « personnalité ». Par ailleurs, deux des modalités nous invitent également à ne pas classer ces enseignants du côté de l'autoritarisme : à gauche se situe en effet le fait de faire une interrogation surprise (ce qui est situé du côté des pratiques autoritaires) et à droite se situe le fait de ne pas choisir la place pour ses élèves. Une autre évidence prouvant que ce n'est pas l'autoritarisme à proprement parler qui caractérise la droite de l'axe, c'est que l'on ne retrouve aucune variable sur la propension à réagir face à certains comportements déviants. Les enseignants à droite de cet axe ne sont donc pas plus que les autres enclins à faire preuve de leur autorité dès qu'un comportement déviant se manifeste en classe.

La présence importante de la modalité « NSP » pour la question de vérifier les devoirs à la maison (14,84%), de faire asseoir les élèves (8,84%) s'explique en partie par la faiblesse de l'effectif de ces modalités, ce qui mécaniquement augmente la contribution. Leur contribution importante doit toutefois être prise en compte pour donner une signification au deuxième axe. S'agit-il d'enseignants dont les questions ne ciblaient pas les pratiques ? Ou dont les réponses ne convenaient pas ? Dans tous les cas, l'axe n°2 est un axe d'adaptation de l'autorité même si un sens de l'axe reste difficile à interpréter.

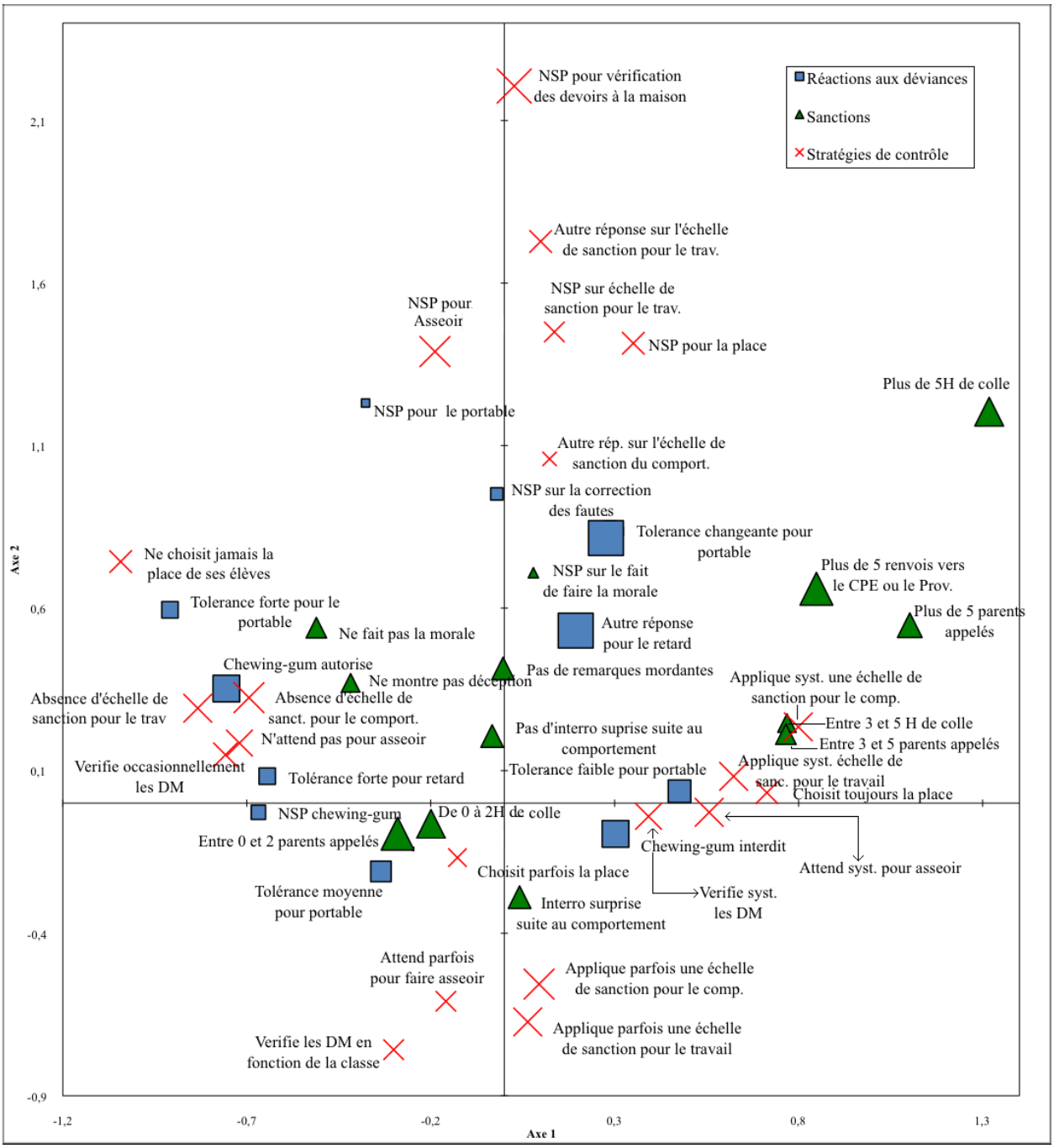
Lecture et description de l'ACM

Présentée en figure 2.1 [9], l'ACM dresse une carte des pratiques enseignantes d'autorité selon le plan 1-2. Les trois catégories de variables sont représentées avec des symboles différents, comme indiqué sur la légende. La taille des symboles est proportionnelle à la qualité de la représentation des modalités. Dans la majeure partie des cas, l'étiquette de la modalité est située à droite de son symbole. En cas de doute, l'appartenance à la catégorie de variable permet de certifier la correspondance symbole/étiquette. Certaines modalités qui étaient trop près du centre ont été effacées pour assurer une meilleure lisibilité.

A gauche du plan se trouvent sans surprise les modalités de faibles mises en œuvre de l'autorité telle que l'absence d'échelle de sanctions. Les modalités « laxistes » sont également situées de ce côté comme en témoigne les tolérances pour le chewing-gum et le portable et bénéficient d'une qualité de représentation relativement bonne. Les individus situés de ce côté de l'ACM ne sanctionnent pas ou peu et font peu appel au CPE et au proviseur. A droite se trouvent à l'inverse les modalités de fortes mises en œuvre de l'autorité, ainsi que d'importantes sanctions. En revanche, il y a moins de modalités « d'autoritarisme » à droite qu'il n'y en avait de laxisme sur le côté gauche du graphique (il manque la tolérance faible pour le retard). En outre, ces modalités sont plus proches du centre. Tout laisse donc à penser que les professeurs mettant le plus en œuvre les stratégies de contrôle et les punitions ne sont pas obligatoirement ceux qui sont les plus autoritaires, alors que ceux qui ne mettent pas en œuvre de stratégies d'autorité sont forcément laxistes. Il est à remarquer que le fait de distribuer plus de cinq heures de colle se trouve assez haut. En bas, on retrouve les modalités « d'adaptation » des sanctions qui sont accompagnées du fait de faire des interrogations surprises suite aux comportements des élèves. L'interrogation surprise serait donc le fait d'enseignants réagissant rapidement selon le contexte. Il s'agirait donc d'une sanction prise sur le vif et non réfléchie à l'avance. Enfin, en haut du plan, on retrouve

9. Réalisée grâce à la macro acm2007 d'Olivier Godechot

FIGURE 2.1 – Analyse des Correspondances Multiples : l'espace des pratiques d'autorité



bien les fameuses modalités « NSP ». Même celles placées en variables supplémentaires s'y retrouvent, mais il est pour l'instant difficile de leur donner un sens avec certitude.

Enfin, remarquons l'absence de certaines variables mal représentées ou situées trop près du centre : la déception ne se représente pas sur ce plan. De même, si la modalité ne pas faire la morale est située en haut à gauche, c'est-à-dire du côté des enseignants laxistes quelque soit le contexte, faire la morale n'est pas caractéristique d'individus regroupés sur le plan.

Variables supplémentaires

Sans participer à la construction des axes, les variables supplémentaires permettent de décrire avec davantage de précision l'espace obtenu voire, si l'on considère que l'ACM a un pouvoir explicatif, d'échafauder de nouvelles hypothèses. Pour projeter les variables supplémentaires, j'ai utilisé des feuilles calques disponibles à la fin du mémoire qui peuvent être transposées sur la figure 2.1. J'ai choisi cette méthode car elle est moins lourde en pagination et correspond bien à ce que signifie la projection des variables supplémentaires.

En prélude à la troisième partie qui s'intéresse au « vécu » de l'autorité, j'ai tout d'abord projeté quelques variables mesurant la façon dont l'enseignant « vit » l'indiscipline des élèves. La « note » attribuée à la classe, résumant *a priori* le mieux cet aspect est difficile à interpréter. Tout d'abord, les notes 7, 8 & 9, qui sont les plus courantes, sont très près du centre de l'ACM. Les notes 1 & 2 sont situées très à gauche de l'ACM (la première en haut la deuxième en bas). Les notes 3 et 4 se situent en haut de l'ACM, vers les NSP. Quant aux notes 5 & 6, elles sont du côte des professeurs autoritaires. Leur qualité étant très médiocre, j'ai choisi de ne pas les projeter. Plus clair est le fait de pleurer : la modalité se situe légèrement à droite de l'ACM (du côté des professeurs mettant beaucoup en œuvre leur autorité) tout comme la modalité « a pleuré autre » qui, comme nous l'avons vu dans le premier chapitre, recouvre souvent des professeurs expliquant la façon dont ils ont pleuré. De même, la variable type de public permet de voir que les publics jugés faciles sont ceux dont les professeurs mettent peu en application leur autorité. A l'inverse, avoir un public difficile se projette du côté droit de l'ACM. Au final, grâce à ces deux variables, il est possible de voir que les professeurs qui appliquent davantage que la moyenne des enseignants la mise en œuvre de leur autorité sont ceux qui se jugent les plus chahutés et souffrent le plus de ce chahut. Mettre un sens dans la causalité se révèle difficile : est-ce parce que l'on est beaucoup chahuté que l'on met forcément beaucoup en œuvre son autorité ? Ou est-ce par excès de zèle que les élèves, en retour, chahutent beaucoup l'enseignant ?

Projeter les caractéristiques scolaires aide un peu à départager les deux hypothèses. Les enseignants de ZEP se situent en effet sur la droite de l'ACM, c'est-à-dire du côté des

enseignants mettant davantage en œuvre leur autorité. La projection de la modalité « être en APV » confirme ce résultat. Dès lors, les enseignants sont davantage acteurs de leur autorité non de par leur « personnalité », mais du fait du public auquel ils ont à faire. Cette dernière interprétation confirme la nécessité d'aller au delà du schéma autoritaire/laxiste trop souvent rencontré à propos des enseignants. Elle nous invite également à souligner une limite de la base de données : celle ci ne différencie pas les pratiques des enseignants selon la classe dans laquelle ils enseignent. Or, tout porte à croire que les enseignants s'adaptent selon la classe comme ils s'adaptent selon l'établissement. Felouzis, dans le *Collège au quotidien*, observe qu'un « professeur de français, observé dans deux classes différentes (une "studieuse" et calme, l'autre plus agitée), n'a pas la même pratique pédagogique » (Felouzis, 1994 : p. 140). L'ACM a toutefois le mérite de montrer que l'adaptation n'est pas une règle, seule les enseignants placés sur le bas de l'ACM l'adoptant comme telle.

La projection des propositions est assez décevante : la plupart des modalités sont regroupées au centre de l'ACM à l'exception de deux d'entre elles qui regroupent les individus n'étant pas du tout d'accord avec la proposition « gérer l'indiscipline pourrait faire l'objet d'une formation universitaire efficace » (un peu en haut) et ceux étant également en total désaccord avec la proposition « Pour qu'il y ait le calme dans la classe, un prof doit avoir du caractère », cette fois-ci située plus à gauche. La première donne une possible hypothèse sur le sens des NSP : s'agirait-il d'individus sceptiques vis-à-vis de l'université et donc de mon questionnaire ? La seconde modalité révèle un aspect des enseignants mettant peu en application leur autorité : pour certains d'entre eux, l'autorité n'est pas question de personnalité. La mauvaise projection des autres modalités, qui comme on le voit sur la figure, sont toutes regroupées au centre de l'ACM, pourrait paraître décevante. Elle est toutefois heuristique, car elle confirme un résultat de Felouzis qui conclue sur une indépendance entre les convictions et les pratiques des enseignants (Felouzis, 1997).

La projection des matières permet d'éclairer une part du mystère des NSP : les enseignants d'EPS sont en effet situés en haut du graphique. Cette observation s'explique sans doute par le fait que certaines questions, comme celle portant sur le fait de faire asseoir les élèves au début du cours ou encore la question sur la vérification des Devoirs à la maison, ne pouvaient que difficilement les concerner [10]. Enfin, en prélude à la prochaine partie de ce chapitre, j'ai projeté le sexe des enseignants. La qualité de la représentation des points est assez médiocre, mais délivre une hypothèse que je vais m'attacher à explorer par la suite. Les femmes sont

10. Je profite de cette occasion pour remercier les enseignants d'EPS qui m'ont écrit pour me faire la remarque de cette inadéquation. Leur intuition est effectivement confirmée.

situées sur la droite du graphique et semblent donc mettre davantage en application leur autorité que les hommes qui eux sont situés à gauche.

2.2 L'autorité et le genre : les femmes plus autoritaires parce que plus dociles ?

Comme nous l'avions vu dans le premier chapitre, l'échantillon étudié surreprésente légèrement les enseignantes par rapport aux enseignants. Il reste que les femmes constituent la majorité des enseignants du second degré avec 57,6% des effectifs totaux d'après les données statistiques de la DEPP. Cette donnée transversale est dans les faits le résultat d'une évolution historique : la féminisation du corps professoral dans le second degré est une tendance de long terme. Or, la sociologie des professions a analysé les effets de la féminisation. Loin d'être neutre sur la profession, le changement de sex ratio peut parfois remettre en cause progressivement mais fondamentalement l'ethos et les pratiques professionnels. Qu'en est-il des enseignants ? Les femmes ont-elles des pratiques différentes au niveau de l'autorité ?

Plus de punitions féminines

Les femmes sont plus enclines à donner des heures de colle que les hommes. Parmi les enseignantes, seulement la moitié n'ont distribué aucune heure de colle au cours du mois alors que les enseignants sont 64,13% à ne pas avoir appliqué cette sanction. A l'exception des enseignants ayant donné plus de dix heures de colle au cours du mois, les femmes ont le compteur des heures de colle toujours plus élevé par rapport aux hommes (tableau 2.7).

Table 2.7 – Heures de colle selon le sexe de l'enseignant

	Aucune	Une ou deux	Entre trois et cinq	Entre six et dix	Plus de dix	Total
Hommes	64,13%	18,91%	10,22%	3,26%	3,48%	100%
Femmes	50,29%	32,34%	11,74%	4,26%	1,38%	100%

Lecture : 11,74% des enseignantes ont distribué entre trois et cinq heures de colle au cours du mois.
Champ : Ensemble des enseignants de l'échantillon final ayant déclaré leur sexe et le nombre d'heures de colle distribuées.
V de Cramer = 0,1684 ; P(Khi-2)<0,0001

Autres statistiques confirmant le fait que les sanctions sont davantage le fait des enseignantes que des enseignants : elles sont 44% à avoir déjà fait une interrogation surprise à leurs élèves en réponse à leur comportement, contre seulement 37,23% des hommes (tableau 2.8).

De même, elles sont une majorité à avoir appeler les parents au cours de l'année pour leur faire part des problèmes d'indisciplines de leur enfant, alors qu'ils ne sont qu'une minorité parmi les enseignants hommes (tableau 2.9).

TABLE 2.8 – Avoir déjà fait une interrogation surprise selon le sexe de l'enseignant

	Oui	Non	Total
Hommes	37,23%	62,77%	100%
Femmes	44,06%	55,94%	100%

Lecture : 37,23% des enseignants hommes ont déjà fait une interrogation surprise en réponse aux comportements des élèves.
Champ : Ensemble des enseignants de l'échantillon final ayant déclaré leur sexe et le fait d'avoir donné une interrogation surprise ou non.
V de Cramer = -0,0659 ; P(Khi-2) = 0,0159

TABLE 2.9 – Nombre d'appels aux parents selon le sexe de l'enseignant

	Aucune	Un ou deux	Entre trois et cinq	Entre six et dix	Plus de dix	Total
Hommes	55,63%	24,03%	10,17%	7,14%	3,03%	100%
Femmes	42,29%	31,86%	15,08%	7,14%	3,63%	100%

Lecture : 24,03% des enseignants ont appelé entre un et deux parents au cours de l'année pour leur faire part de problème d'autorité avec leur enfant.
Champ : Ensemble des enseignants de l'échantillon final ayant déclaré leur sexe et le nombre d'appel aux parents.
V de Cramer = 0,1327 ; P(Khi-2)<0,0001

Au final, même si le lien n'est pas extrêmement fort, toutes les variables présentes confirment ce que la projection du sexe en variable supplémentaire sur l'ACM avait fait entrevoir, à savoir la plus grande mise en oeuvre de l'autorité de la part des enseignantes par rapport aux enseignants. Comment interpréter ces observations statistiques ? Deux hypothèses à la croisée de la sociologie du genre et de la sociologie de l'éducation semblent ici plausibles.

La première et la plus simple avance une explication en terme de *domination masculine directe*. Georges Felouzis, dans *Le collège au quotidien. Adaptation, socialisation et réussite scolaire des filles et des garçons*, appuie son analyse sur plusieurs heures de séquences filmées dans une cinquantaine de classes de sixième et de cinquième. Grâce à ces films, il observe que « les professeurs femmes tendent à générer des comportements plus souvent chahuteurs, et ceci dans ses formes les plus extrêmes : les grimaces gestes et rires sont plus fréquent avec des femmes qu'avec des hommes, et ceci autant chez les filles que chez les garçons » (Felouzis,

1994 : p. 135-136). Ces résultats confirment bien l'intuition de Grimault et Merle qui dans leur article ont « constaté une relation entre la fréquence plus élevée de "l'insolence envers un enseignant" » et « la proportion élevée de femmes enseignantes » dans un établissement (Grimault & Merle, 2008 : p. 241). Un ouvrage très récent a abouti aux mêmes conclusions et analyse plus profondément les raisons de cette différenciation genrée du chahut. Sylvie Ayral, dans *La fabrique des garçons* conclut de ses entretiens que « si les femmes ne semblent pas avoir particulièrement peur, physiquement, de certains élèves durs et/ou violents, (...) elles estiment en revanche avoir beaucoup plus de difficultés à se faire respecter et à maintenir la discipline [que les hommes] (...). » (Ayral, 2011 : p. 159). Pour cette auteure, l'explication passe par une transformation du rapport pédagogique enseignante/élève en un rapport de genre femme/homme : « les enseignantes sont majoritairement la cible dans les cas de provocation, de défi, d'insolence [de la part des élèves garçons] probablement parce qu'elles ne disposent pas du capital "force physique" et "autorité naturelle" supposé de leur homologue masculin : elles ont de fait davantage recours au système punitif. » (Ayral, 2011 : p. 167). La plus grande propension à mettre en œuvre des sanctions s'expliquerait donc dans ce schéma directement par le fait que les enseignantes, de par leur appartenance de genre, soient plus confrontées à l'indiscipline que les enseignants et aient davantage de mal à se faire respecter.

La seconde hypothèse avance une explication en terme de *domination masculine indirecte*. Elle consiste plus précisément à s'appuyer sur la différenciation sexuée de socialisation des élèves. Avant d'accéder à leur métier, les enseignants ont intériorisé les règles de l'école en tant qu'élèves. Or, Christian Baudelot et Roger Establet, dans *Allez les filles !* soulignent l'importance à l'école d'un « répertoire virtuel d'attente social » différencié entre les filles et les garçons (Baudelot & Establet, 1992 : p. 71). Ils démontrent qu'à l'école, « on attend davantage des filles qu'elles anticipent les attentes d'autrui, qu'elles respectent et intériorisent les règles établies » (Beaudelot & Establet, 1992 : p. 110). Si l'objectif principal de cet ouvrage est d'expliquer la plus grande réussite scolaire des filles à l'école, il est possible de reprendre ici ce mécanisme pour expliquer la différenciation sexuée des pratiques d'autorité. Les enseignantes ont de fait intériorisé plus tôt et plus profondément que les enseignants les règles établies, à commencer par les règles de discipline, de travail, du langage. Une fois devenue enseignante, ce sont par conséquent elles qui appliquent plus fréquemment et plus sévèrement le règlement : elles sont plus autoritaires. L'ouvrage de Georges Felouzis cité plus haut va aussi dans le sens de cette explication : grâce aux vidéos, il met en avant que le « regard et [l']écoute du professeur » sont l'apanage des filles alors que les « bavardages », « grimaces gestes et rires » sont plutôt le fait des garçons. Ayral avance même le chiffre qu'au

collège 90% des sanctions visent des garçons car ce sont très souvent eux qui violent les règles (Ayral, 2011).

Ces deux explications peuvent évidemment se cumuler et aboutir aux résultats observés. Il est possible que les enseignantes soient à la fois plus chahutées et plus sévères que les enseignants. Il n'est pas d'ailleurs impossible qu'il y ait une dynamique cumulative derrière ce qui est observé de façon statique : les femmes, parce qu'elles sont de base plus chahutées, deviennent au fur et à mesure de leur carrière plus sévères pour ne pas voir leur autorité remise en cause. L'inverse est aussi plausible : les femmes, davantage sévères et tatillonnes, provoqueraient les élèves les plus turbulents qui à leur tour deviennent chahuteurs.

La première hypothèse a suffisamment été prouvée pour ne pas y revenir. Il est possible, grâce à la base de données du questionnaire, de tester la seconde hypothèse. Grâce à des matrices de contingence croisant le sexe et la propension à sanctionner face à un certain type de comportements déviants, il s'avère que les femmes sanctionnent plus et plus sévèrement que les hommes dans la plupart des cas. Ainsi, 78,89% des femmes déclarent interdire le chewing-gum contre « seulement » 68,59% des hommes.

TABLE 2.10 – Sanctionner le chewing-gum selon le sexe de l'enseignant

	Oui	Non	Total
Hommes	68,59%	31,41%	100%
Femmes	78,89%	21,11%	100%

Lecture : 68,59% des enseigants hommes déclarent faire une remarque lorsqu'ils voient un élève mâcher un chewing-gum.
Champ : Ensemble des enseignants de l'échantillon final ayant déclaré leur sexe et leur réaction face un élève mâchant un chewing-gum.
V de Cramer = 0,1131 ; P(Khi-2)<0,0001

L'écart en terme de point de pourcentage est le même concernant le fait de corriger une faute d'expression à l'oral, toujours au profit d'une permissivité plus grande des hommes. Ils ne sont en effet qu'une courte majorité à corriger systématiquement les fautes des élèves, alors que parmi les femmes, presque 60% déclarent intervenir.

La variable sur le portable confirme la plus grande tolérance des hommes. Les enseignantes choisissent à hauteur de 35% de confisquer le portable alors que les enseignants optent pour cette réponse dans seulement 25% des cas. Ils sont par ailleurs proportionnellement plus nombreux qu'elles à « ne pas prêter attention si l'élève l'éteint ».

Une dernière statistique confirme de manière indirecte que la différence de pratiques selon le genre est due à la socialisation scolaire des enseignants. Beaudelot et Establet écrivent que

TABLE 2.11 – Corriger systématiquement les fautes d'expression à l'oral selon le sexe de l'enseignant.

	Oui	Non	Total
Hommes	50,22%	49,78%	100%
Femmes	58,61%	41,39%	100%

Lecture : 58,61% des enseignantes déclarent corriger systématiquement un élève qui fait une faute d'expression à l'oral.
Champ : Ensemble des enseignants de l'échantillon final ayant déclaré leur sexe et leur réaction face à une faute d'expression à l'oral.
V de Cramer = 0,1175 ; P(Khi-2) = 0,0001

TABLE 2.12 – Réaction face à une sonnerie de portable selon le sexe de l'enseignant

	Hommes	Femmes
Vous n'y prêtez pas attention si l'élève l'éteint	8,96%	5,67%
Vous reprenez l'élève en lui rappelant bien que c'est interdit	64,15%	56,57%
Vous lui donnez une punition (heure de colle, travail à faire...)	2,24%	2,35%
Vous lui confisquez son portable	24,65%	35,41%
Total	100%	100%

Lecture : 35,41% des enseignantes déclarent confisquer le portable d'un élève lorsque celui-ci sonne.
Champ : Ensemble des enseignants de l'échantillon final ayant déclaré leur sexe et leur réaction face à une sonnerie de portable.
V de Cramer = 0,1173 ; P(Khi-2) = 0,0019

« les filles se distinguent moins [que les garçons] par une maîtrise de la communication que par une attention plus soutenue aux règles du langage » (Beaudelot & Establet, 1992 : p. 110). Le sens de la répartie ne semblerait pas, contrairement à la grammaire et à l'orthographe, être l'apanage des femmes. Or, il existe un type de sanction que les hommes adoptent plus : celle de « faire des remarques mordantes ». Les hommes sont en effet 86,65% à déclarer en faire, alors que les femmes ne sont que 79% à utiliser cette méthode.

Ces statistiques plaident donc en faveur de l'existence d'un effet indirect de la domination masculine. Les enseignantes seraient davantage portées à sanctionner, parce qu'elles ont été plus que les enseignants respectueuses des règles de l'ordre scolaire. Il n'est évidemment pas possible d'exclure complètement l'hypothèse de domination masculine directe. Dans tous les cas, que la première hypothèse ou la seconde s'avère la plus importante, on aboutit à une sorte de paradoxe de la domination masculine : celle ci explique en effet à la fois pourquoi les enseignantes sont plus sévères (comme nous venons de le voir) et pourquoi ce sont les garçons qui sont le plus sujet aux remontrances des enseignants (Ayral, 2011). Cette différence de

TABLE 2.13 – Faire des remarques mordantes selon le sexe de l'enseignant.

	Oui	Non	Total
Hommes	86,65%	13,35%	100%
Femmes	79%	21%	100%

Lecture : 86,65% des enseignants déclarent faire des remarques « mordantes » à leurs élèves.
Champ : Ensemble des enseignants de l'échantillon final ayant déclaré leur sexe et le fait de dire ou non des remarques mordantes.
V de Cramer = 0,0942 ; P(Khi-2) = 0,0006

genre pourrait par ailleurs expliquer la mobilité horizontale des enseignantes. Parce qu'elles redoutent plus l'indiscipline, « ce sont les femmes qui disposent (...) du maximum de chances d'obtenir une nomination dans un lycée très "bourgeois" » (Leger, 1981 : p. 565).

Ces chiffres laissent à penser également qu'une plus grande féminisation du corps professoral n'a pas été sans conséquence sur les pratiques professorales et la place que prend l'autorité dans l'exercice du métier d'enseignant. Mécaniquement, plus le métier d'enseignant s'est féminisé, plus le temps consacré à l'autorité a augmenté. Lorsque la sociologie du genre se penche sur d'autres professions, il est possible de constater que l'impact de la féminisation est toute aussi important. Dans le cas des Médecins Généralistes, Nathalie Lapeyre et Magali Robelet ont montré que la féminisation du métier s'est accompagnée d'un discours attribuant à ce changement une dégradation dans les conditions de travail (Lapeyre & Robelet, in Bloy & Schweyer, 2010). Selon ce point de vue rapporté par les auteures, le métier serait devenu de plus en plus pénible et s'est *par conséquent* féminisée. Contre cette évidence, elles montrent que la féminisation a provoqué le lent déclin de ce que les sociologues de la santé appellent « l'ethos de disponibilité permanente » qui se cristallise dans la figure du médecin de campagne. Plus soucieuces d'avoir une vie de famille, les généralistes femmes se sont davantage plaintes des conditions de travail et notamment des horaires qui les empêchaient de s'occuper de leur vie de couple et de leurs enfants. Un discours sur la dégradation des conditions de travail est donc ressorti non comme conséquence, mais bien comme *cause* de la féminisation. Le corps enseignant semble connaître en partie cette illusion d'optique : en étant plus sensibles aux écarts à la règle, les enseignantes ont favorisé les discours de la profession se plaignant de la dégradation du comportement des élèves. Le fait que ce déclin soit avéré ou non importe peu : sa perception est en partie due aux mutations du groupe des enseignants. La base de données permet en partie de vérifier cette conclusion : les enseignantes sont en effet relativement plus nombreuses à penser que le comportement des élèves s'est dégradé (tableau 2.14). Ainsi, ce que François Dubet nomme le « sentiment

de décadence » des enseignants du secondaire dans son ouvrage « Le Déclin de l'institution » s'explique en partie non seulement par l'arrivée de ce que certains enseignants appellent les « envahisseurs », mais aussi par la transformation du corps enseignant (Dubet, 2002 : p. 144).

TABLE 2.14 – Selon vous, depuis que vous êtes dans l'établissement où vous enseignez actuellement...

	Hommes	Femmes
... le comportement et l'attitude des élèves se sont dégradés	58,50%	67,76%
... il n' y a pas eu de changement dans l'attitude des élèves	38,55%	29,58%
... le comportement et l'attitude des élèves se sont améliorés	2,95%	2,67%
Total	100%	100%

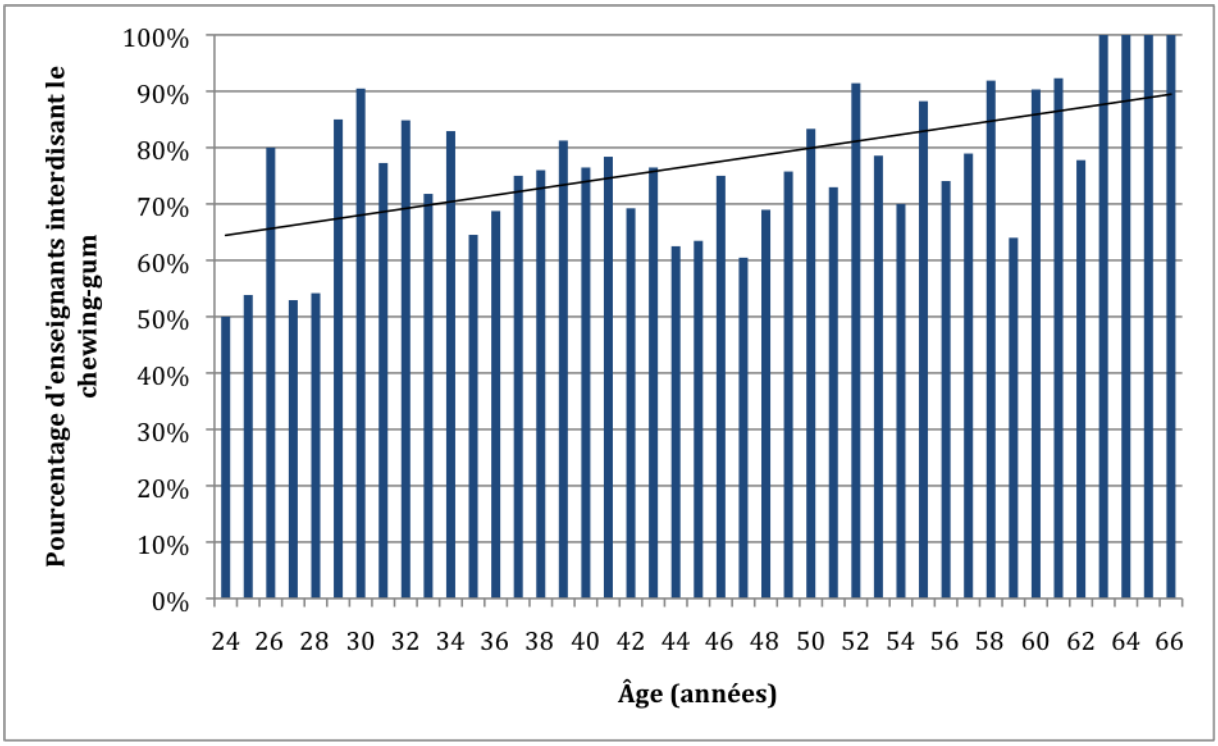
Lecture : 58,50% des enseignantes déclarent que le comportement des élèves s'est dégradé depuis qu'elles sont dans l'établissement où elles enseignent.
Champ : Ensemble des enseignants de l'échantillon final ayant déclaré leur sexe et leur avis sur la proposition.
V de Cramer = 0,0931 ; P(Khi-2) = 0,0045

Le parallèle entre relation pédagogique et relation thérapeutique peut être davantage approfondi, en examinant cette fois-ci un autre processus de fond, mais tout aussi important : la démocratisation. La Santé et l'Ecole ont en effet connu toutes deux ce phénomène. L'autorité des enseignants a pu connaître, avec la démocratisation de l'école désormais bien connue, un certain déclin. Les « nouveaux publics » sont moins « performants » scolairement et surtout plus difficiles à gérer au niveau disciplinaire, car plus réticents à l'ordre scolaire. De même, les « nouveaux patients » issus des classes populaires, auparavant absents des salles d'attente, ont peut-être davantage résisté à l'autorité du médecin. L'Institut National pour la Prévention et l'Education en Santé place en effet la « résistance des patients » en tête des difficultés évoquées par les médecins (51%). Les problèmes d'autorité seraient donc devenus aussi partie intégrante des professions médicales. Mais là encore, comme pour la féminisation, un *processus indirect* a pu jouer. Claudine Herzlich et Jeannine Pierret, dans *Malades d'Hier, malades d'aujourd'hui* ouvrent une perspective historique intéressante sur la considération qu'avaient les médecins de l'exercice de leur métier : « (...) entre les deux guerres encore, aller consulter demeure une pratique peu fréquente : ressource en cas de maladie grave et de situation dramatique plutôt que comportement quotidien. *Pour les médecins eux-mêmes, l'acte médical doit rester rare et cher afin que se maintienne le prestige de la profession* » (Herzlich & Pierret, 1990, je souligne). Ainsi, le « prestige de la profession » a autant décliné chez les médecins avec l'apparition de la Sécurité Sociale que chez les

enseignants avec les grandes démocratisations scolaires de la seconde moitié du XX° siècle. Il en résulterait donc, aussi bien pour le patient que pour l'élève, une plus grande facilité à remettre en cause ces professions dont l'éclat est terni. Tester cette hypothèse nécessiterait évidemment de s'intéresser aux points de vue des élèves autant qu'à celui des enseignants.

Encadré n°2. L'effet de l'âge : plus vieux, plus autoritaires ?

FIGURE 2.2 – Pourcentage d'enseignants interdisant le chewing-gum en fonction de l'âge

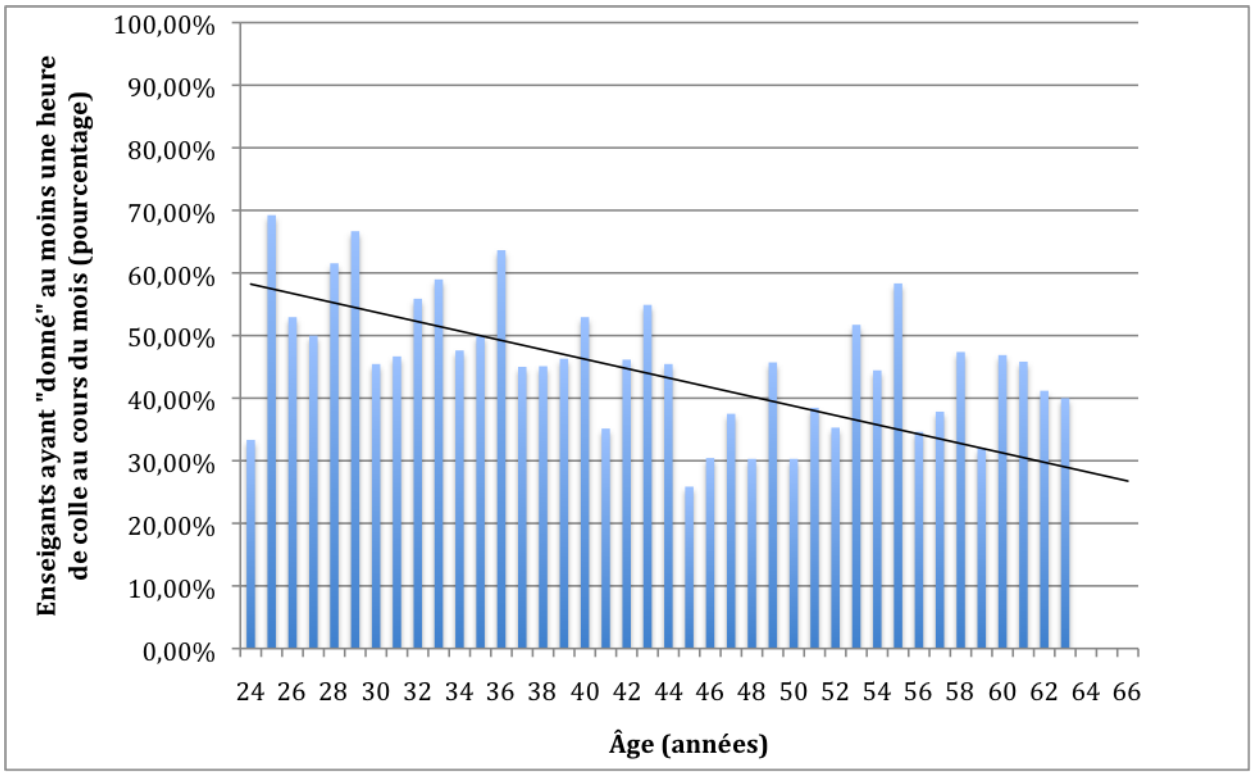


Lecture : 90% des enseignants de 30 ans déclarent interdirent le chewing-gum en cours. En noir figure la courbe de tendance construite sous Excel à partir de la méthode des MCO. Champ : ensemble des enseignants de l'échantillon ayant répondu à la question sur l'interdiction du chewing-gum.

Le sens commun voudrait que plus un enseignant soit âgé, plus il soit « autoritaire ». Les tris croisés entre d'une part l'âge et d'autre part les multiples variables cernant les pratiques d'autorité ne confirme pas cette intuition. Ainsi, lorsque l'on croise l'interdiction du chewing-gum avec l'âge, la corrélation est très faible. Au vu du graphique présentant la courbe de distribution de l'interdiction du chewing gum en fonction de l'âge, on remarque que ce sont du côté des extrémités que l'âge « joue » : de 24 à 28 ans, les enseignants interdisent beaucoup moins que la moyenne le chewing-gum. S'agirait-il des nouveaux enseignants décrits par Agnès Van Zanten et Patrick Rayou ? A l'opposé, les enseignants les plus vieux (notamment ceux qui dépassent l'âge de la retraite, mais ce sont par conséquent des personnes très spécifiques) interdisent tous ou presque le chewing-gum. Mais entre les deux extrèmes, l'interdiction ne connaît pas de tendance nette.

Si l'on s'intéresse maintenant à la propension à donner des sanctions, la relation va carrément dans le sens inverse de ce qui serait attendu : les vieux enseignants utilisent moins « l'arme » des heures de colle que les jeunes enseignants. Cette baisse de l'arme des heures de colle peut toutefois s'expliquer autre chose que par l'âge à proprement parler : les jeunes enseignants sont comme l'a démontré Leger (Leger, 1981) dans des établissements plutôt difficiles.

FIGURE 2.3 – Pourcentage d'enseignants ayant donné au moins une heure de colle au cours du mois en fonction de l'âge



Lecture : 90% des enseignants de 30 ans déclarent interdirent le chewing-gum en cours. En noir figure la courbe de tendance construite sous Excel à partir de la méthode des MCO. Champ : ensemble des enseignants de l'échantillon ayant répondu à la question sur l'interdiction du chewing-gum.

Davantage que pour le genre, une régression est donc nécessaire pour cerner l'effet propre de l'âge. J'y reviens dans la dernière partie du chapitre. Quoiqu'il en soit, l'intuition initiale mettant en lien directement fortement âge et autorité est loin d'être vérifié par les statistiques descriptives.

2.3 L'influence du contexte scolaire

Enseigner dans les établissements difficiles : existe-t-il un phénomène de décridibilisation ?

Lorsque l'on s'intéresse aux établissements jugés souvent « difficiles » par le corps enseignant, deux phénomènes peuvent jouer sur l'autorité des enseignants. Le premier et le plus évident est celui qui peut se résumer de la façon suivante : « à public plus difficile, punitions plus nombreuses ». L'article de Grimault et Merle montre qu'effectivement, les punitions et les sanctions sont plus nombreuses dans les collèges jugés « difficiles » (Grimault & Merle, 2008). Daniel Thin, dans un article de la *Revue Française de Pédagogie* propose à partir de ses observations ethnographiques un raisonnement inverse en parlant de « mécanisme de décridibilisation ». Face à des conflits prof/élèves très fréquents dans les collèges difficiles, les enseignants ont le choix entre « "perdre la face" et affaiblir leur autorité ou aller "jusqu'au bout" pour faire céder le collégien. Dans le premier cas, l'enseignant craint de ne plus pouvoir obtenir quoi que ce soit de ce collégien et d'affaiblir son autorité devant les autres ; dans le second cas, il risque d'entrer dans un enchaînement de conflits avec le ou les collégiens » (Thin, 2002 : p. 27). Ainsi, si le professeur se mettait, face à un public jugé « difficile », à distribuer trop souvent des punitions trop lourdes, son autorité serait mise à mal parce qu'elle ne serait plus prise au sérieux.

Il est difficile avec la base de données dont je dispose, de cerner précisément les établissement où les élèves résistent le plus à l'autorité des enseignants. Quelques variables peuvent cependant donner des indices : enseigner en ZEP, enseigner en APV ou encore être face à un public jugé difficile par l'enseignant. Cette dernière variable est certes subjective, mais elle a justement le mérite de bien renfermer un aspect de la relation pédagogique, à savoir la difficulté avec laquelle l'enseignant pense être obéi. Or, c'est bien ici ce qui nous intéresse pour tester le mécanisme de décridibilisation : si il existe, c'est bien parce que l'enseignant craint de ne pas être obéi.

Le fait d'être en ZEP est associé à une moins grande tolérance vis à vis du chewing-gum. Alors que plus d'un quart des enseignants dont l'établissement n'est pas classé en ZEP tolèrent le chewing-gum, ils sont à peine plus de 12% en ZEP (tableau 2.15). De même, la plus grande fermeté des professeurs de ZEP se retrouve sur la déviance syntaxique des fautes d'expression. Ainsi, 56,38% des enseignants de ZEP déclarent corriger « systématiquement » l'élève lorsqu'il fait une faute d'expression à l'oral contre 53,76% chez les enseignents non ZEP (tableau 2.16).

TABLE 2.15 – Autorisation du chewing-gum selon l'appartenance à un établissement ZEP

	Oui	Non	Total
Enseignant en ZEP	12,39%	87,61%	100%
Enseignant hors ZEP	25,55%	74,45%	100%

Lecture : Parmi les enseignants de ZEP, 12,39% déclarent tolérer le chewing-gum.
Champ : Ensemble des enseignants de l'échantillon final ayant déclaré le fait que l'établissement où ils enseignent soient ou non classé ZEP.
V de Cramer = 0,877 ; P(Khi-2) = 0,0019

TABLE 2.16 – Réaction face à une faute à l'oral selon le fait d'être ou non en ZEP

	Enseignant en ZEP	Enseignant hors ZEP
... vous le corrigez systématiquement ou presque	61,21%	54,94%
... vous le corrigez parfois, notamment lorsque la faute est grave	35,34%	41,35%
... vous le corrigez rarement	3,45%	3,71%
Total	100%	100%

Lecture : Parmi les enseignants d'établissements non ZEP, 54,94% déclarent corriger systématiquement un élève lorsqu'il fait une faute à l'oral.
Champ : Ensemble des enseignants de l'échantillon final ayant déclaré le fait que l'établissement où ils enseignent soient ou non classé ZEP.
V de Cramer = 0,0362 ; P(Khi-2) = 0,4269

Mais la différence est très légère. D'ailleurs, d'autres tris à plat amènent à nuancer les résultats : lorsque l'on regarde ce qu'il en est est des établissements APV, il n'existe aucune trace de la plus grande sévérité des enseignants. Le tableau 2.17 montre qu'il n'y a aucune différence entre les enseignants APV et les enseignants hors APV.

Qu'en est-il de la variable plus subjective du jugement sur le type de public auquel l'enseignant pense avoir à faire ? Cette fois ci, les données vont dans le sens du mécanisme de décrédibilisation de Thin. Plus le public est jugé difficile, moins l'enseignant va au conflit pour imposer son autorité (tableau 2.18). On passe ainsi de 48 à 57% d'enseignants déclarant faire parfois semblant de ne pas avoir vu de bêtises d'élèves. Mais là encore, ces données doivent être prises avec précaution tant le risque d'endogénéité est grand. Il se peut très bien que c'est parce que l'enseignant juge son public difficile qu'il ne va pas essayer d'imposer son autorité. Il est difficile de départager les deux explications et d'attribuer à la causalité un sens plutôt qu'un autre.

TABLE 2.17 – Autorisation du chewing-gum selon l'appartenance à un établissement APV

	Oui	Non	Total
Enseignant en APV	24,74%	75,26%	100%
Enseignant hors APV	24,79%	75,21%	100%

Lecture : Parmi les enseignants d'établissements APV, 24,79% déclarent tolérer le chewing-gum.
Champ : Ensemble des enseignants de l'échantillon final ayant déclaré le fait que l'établissement où ils enseignent soient ou non classé APV.

TABLE 2.18 – Vous arrive-t-il de faire semblant de ne pas avoir vu des bêtises d'élèves ?

	Oui	Non	Total
Public facile	48,61%	51,39%	100%
Public Normal	52,75%	47,25%	100%
Public Difficile	56,98%	43,02%	100%

Lecture : Parmi les enseignants considérant avoir à faire à un public facile, 46,81% font semblant parfois de ne pas avoir vu de bêtises d'élèves.
Champ : Ensemble des enseignants de l'échantillon final ayant déclaré le type de public auquel ils ont à faire ainsi que le fait de faire semblant de ne pas avoir vu de bêtises d'élèves.
V de Cramer = 0,0522 ; P(Khi-2) = 0,1627

La coupure entre les cycles

Les ZEP sont, dans la majorité des cas, des collèges : peu de lycées sont classés avec cette appellation. Cette particularité expliquerait-elle le résultat selon lequel les enseignants de ZEP sont plus sévères que l'ensemble des enseignants du second degré dans leur ensemble ?Lorsque l'on croise le fait de sanctionner le chewing-gum avec le type d'établissement dans lequel le professeur enseigne, les différences sont très nettes (tableau 2.19).

TABLE 2.19 – Autorisation du chewing-gum selon le type d'établissement

	Oui	Non	Total
Collège	94,48%	5,52%	100%
Lycée Général et Technologique	65,76%	34,24%	100%
Lycée Professionnel	63,64%	36,36%	100%

Lecture : Parmi les enseignants de collèges, 5,52% déclarent tolérer le chewing-gum.
Champ : Ensemble des enseignants de l'échantillon final en Collège, LGT et LEP.
V de Cramer = 0,3095 ; P(Khi-2) < 0,0001

Ce qui reste frappant dans ces chiffres, c'est que l'autorité des enseignants de Lycées

Professionnels est quasi semblable avec celle des enseignants de Lycées Généraux et Technologiques. Cette similitude se retrouve par ailleurs sur d'autres variables. Regardons ainsi avec le tableau 2.20 la propension à faire une interrogation surprise. Le V de Cramer y est relativement bas, mais les taux de prévalence de l'interrogation surprise sont quasi identiques en Lycée Général et Technologique d'une part et en Lycée Professionnel d'autre part :

TABLE 2.20 – Faire une interrogation surprise selon le type d'établissement

	Oui	Non	Total
Collège	36,09%	63,91%	100%
Lycée Général et Technologique	43,73%	56,27%	100%
Lycée Professionnel	42,39%	57,61%	100%

Lecture : Parmi les enseignants de Lycées Professionnels, 42,39% ont déjà fait une interrogations surprise en réponse au comportement des élèves.
Champ : Ensemble des enseignants de l'échantillon final en Collège, LGT et LEP.
V de Cramer = 0,0702 ; P(Khi-2) = 0,0512

Ces chiffres semblent écarter l'hypothèse selon laquelle l'autorité des enseignants s'adapteraient à la composition sociale du public auquelle ils font face. Grimault et Merle ont en effet remarqué la plus grande propension à faire des sanctions lorsque l'établissement est composé de classe populaires. Leur étude se limitait toutefois à ne comparer que des collèges entre eux (avec des classes de cinquième et de troisième). Il semble qu'une frontière nettement plus importante existe : celle entre le premier et le second cycle du second degré, c'est-à-dire entre le collège et les lycées. On aurait pu en effet s'attendre à ce que dans les Lycées d'Enseignement Professionnel, dont la composition sociale surreprésente les enfants de classes populaires, les sanctions soient à mi chemin entre collège et Lycées Généraux et Technologiques. Or, il n'en est rien : même lorsque l'on observe les heures de colle, la similitude entre LGT et LP contraste avec le collège. Stéphane Beaud et Michel Pialoux dans *Retour sur la condition ouvrière*, ont décrit le gouffre qui existe entre les lycéens dits « normaux » et ceux inscrits dans les filières professionnelles : « Les élèves de LEP ont tendance à vivre leur scolarité dans l'ombre des "vrais" lycéens » (Peaud & Pialloux, 2005 : p. 197). Aziz Jellab, dans un article de la *Revue Française de Sociologie*, a souligné les spécificités des enseignants de Lycées Professionnels dans leur pratique pédagogique. Il observe notamment que l'apprentissage, face à un public souvent distant de l'école, n'est pas mené de la même façon qu'en Lycée Général et Technologique. L'individualisation de l'élève est par exemple est plus poussée. Un tel écart ne semble pourtant pas exister quant à la mise en application de l'autorité dans la relation pédagogique, qui semble bien plus s'adapter à l'âge de l'élève

qu'à son appartenance de classe.

Conclusion

La multiplication des tableaux croisés est certes nécessaire dans une phase exploratoire. Une analyse multivariée est cependant nécessaire pour voir l'influence propre de chaque variable. Ainsi, est-on plus tolérant vis à vis du comportement des élèves parce que l'on est en lycée ou parce que l'on est un homme ? Quatre modèles emboîtés de régression logistique prenant en variable expliquée le fait de tolérer le chewing-gum ont été introduits. Au fur et à mesure on passe progressivement de modèles « simples » avec uniquement des variables socio-démographiques classiques (sexe, âge, etc.) à des modèles plus spécifiques au métier d'enseignant (statut, type d'établissement, etc.). D'autres variables expliquées auraient pu être sélectionnées, mais il me semble que le chewing-gum soit la variable la plus indépendante de la politique d'établissement.

Le premier modèle a un pouvoir prédictif relativement peu élevé (R2= 0,027). La variable sexe accepte un seuil de significativité exigeant (1%) et le lien est fort : un enseignant a, toutes choses égales par ailleurs, deux fois plus de chance d'accepter qu'un élève mâche un chewing-gum en cours qu'une enseignante. La plus grande sévérité des femmes est donc bien confirmée. La variable âge, qui comme nous l'avons vu, est assez décevante en tris croisés, est ici significative (là aussi au seuil de 1%), et son effet est fort. En étant âgé d'une année de plus, la probabilité d'interdire le chewing-gum est pratiquement multipliée par deux. Enfin, l'origine sociale a été introduite dans ce premier modèle. Comme pour l'âge, cette variable se révèle assez décevante en tris croisés. Toutefois, dans la régression, le fait d'avoir un père artisan, commerçant ou chef d'entreprise « rend » l'enseignant plus strict vis-à-vis du chewing-gum.

Le second modèle introduit une variable proprement scolaire, même si elle reste liée au parcours social des répondants. Est introduit en effet le statut de l'enseignant, avec pour modalité de référence le fait de posséder le CAPES. Le modèle augmente en pouvoir explicatif (R2=0,069). Il tend à montrer la plus grande sévérité des CAPESiens. Ainsi, toutes choses égales par ailleurs, un agrégé a deux fois plus de chances de tolérer le chewing-gum qu'un enseignant certifié. La relation est très forte est très significative dans le cas du CAFEP puisqu'on multiplie la probabilité par quatre de tolérer le chewing-gum. Comme nous le verrons par la suite, cette relation reste valide dans tous les modèles. L'association entre privé et autorité stricte ne serait donc pas forcément avérée, et c'est même le contraire qui

semble avoir lieu.

Le troisième modèle introduit le type d'établissement, avec pour modalité de référence le Lycée Général et Technologique. Introduire cette variable fait « bondir » le niveau de vraisemblance par rapport au modèle précédent (R2=0,149). La nouvelle régression indique qu'un enseignant de collège a, toutes choses égales par ailleurs, treize fois plus de chances d'interdire le chewing-gum. Cette relation est aussi forte qu'elle est significative puisqu'elle accepte un seuil de significativité de 1%. Observons par ailleurs que la différence entre Lycée Général et Technologique et Lycée Professionnel n'est pas significative. Le modèle confirme donc bien la « coupure » entre collège et lycées. Par ailleurs, il est possible d'affirmer que le contexte scolaire a une plus grande influence sur la sévérité que l'appartenance de genre.

Enfin, le quatrième modèle introduit une variable sur la politique d'établissement : le fait d'avoir ou non des réunions pédagogiques ayant pour thème l'indiscipline des élèves. Toutes choses égales par ailleurs, le fait d'avoir des réunions pédagogiques conduit l'enseignant a être plus stricte vis à vis du chewing-gum. Ne pas avoir de réunion diminue par deux le fait d'interdire le chewing-gum. Deux raisons peuvent être ici avancées. D'abord, lors de ces réunions, une coordination sur la « politique » à mener face au chewing-gum peut être explicitée. Il se peut également que des enseignants plus sévères abordent davantage ce problème en réunion. Dans tous les cas, il est clair que la politique d'établissement et la coordination de l'équipe pédagogique, de plus en plus encouragée ces dernières années, a un impact sur l'autorité des enseignants jusqu'à influer sur des déviances mineures telle que les chewing-gum.

Deux autres modèles ont été mis en œuvre afin de tester des hypothèses avancées plus haut. Dans le troisième modèle bis, le fait d'être en ZEP a été introduit. On remarque qu'être en ZEP amène à être toutes choses égales par ailleurs, plus sévères. Mais le lien n'est pas aussi fort que lorsque le type d'établissement avait été introduit.

D'autres modèles ont été testés. Ainsi, les matières, dont la portée généralisatrice doit être avancée avec prudence, ont été introduites parmi les variables explicatives. Sans surprise, les professeurs d'Education Physique et Sportive se démarquent : la probabilité d'interdire le chewing-gum est, toutes choses égales par ailleurs, multipliée par vingt. Rien d'étonnant lorsque l'on sait le danger potentiel que représente la consommation du chewing-gum pendant une activité sportive.

TABLE 2.21 – Quatre modèles emboîtés pour expliquer le fait d'interdire le chewing-gum.

	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4
R2	0,027	0,069	0,149	0,155
Âge	1,869***	2,252***	6,032***	2,838***
Sexe				
Homme	0,597***	0,682***	0,99**	0,752
Femme	ref	ref	ref	ref
Profession du père				
Père Artisan, commerçant	1,504**	1,534**	2,493**	1,62**
Père Cadre/PI	ref	ref	ref	ref
Père Employé/Ouvrier	NS	NS	NS	NS
Statut				
CAPES ou CAPEPS	-	ref	ref	ref
CAPET	-	0,379***	NS	NS
CAPLP	-	0,417***	NS	NS
CAFEP	-	0,214***	0,927**	0,227**
CAER	-	NS*	NS	NS
Agrégé	-	0,423***	NS	NS
Autre statut	-	NS	NS	NS
Etablissement				
Collège	-	-	13,849***	7,758**
Lycée Général	-	-	ref	ref
Lycée Professionnel	-	-	NS	NS
Autre établissement	-	-	NS	NS
Réunion Pédagogique				
Oui	-	-	-	ref
Non	-	-	-	0,661***

TABLE 2.22 – Deux modèles emboîtés pour expliquer le fait d'interdire le chewing-gum.

	Modèle 3bis	Modèle 4bis
R2	0,076	0,085
Âge	4,423***	3,923**
Sexe		
Homme	0,883***	0,897***
Femme	ref	ref
Profession du père		
Père Artisan, commerçant	2,269*	2,269*
Père Cadre/PI	ref	ref
Père Employé/Ouvrier	NS	NS
Statut		
CAPES ou CAPEPS	ref	ref
CAPET	0,561***	0,552***
CAPLP	0,713***	0,642***
CAFEP	0,76**	0,766**
CAER	NS	NS
Agrégé	0,614***	0,641***
Autre statut	NS	NS
ZEP		
Oui	4,031***	3,694**
Nonl	ref	ref
Réunion Pédagogique		
Oui	-	ref
Non	-	0,81***

Chapitre 3

Vivre l'autorité

Introduction

L'autorité constitue un ensemble de pratiques et de techniques mises en œuvre pour faire respecter la volonté des enseignants. S'arrêter à cet aspect serait insuffisant : comme dans tout travail, les pratiques sont accompagnées de sentiments et d'affects. Dans un ouvrage phare, *Travailler pour être heureux ?*, Christian Baudelot et Michel Gollac ont souligné la différence de rapport au travail selon le genre, l'âge, la classe sociale, etc. (Beaudelot, Gollac & *alii*, 2003). Nous avons pu voir dans le deuxième chapitre que les pratiques d'autorité se différencient selon ces groupes sociaux. Ces différences existent-elles aussi pour le vécu des enseignants ? Si c'est le cas, se recoupent-elles ? Analyser la façon dont les enseignants ressentent l'autorité indépendamment de la manière dont ils la mettent en pratique est d'autant plus justifiée qu'une autre étude a montré que les actes ne recoupent pas forcément les discours. Comme nous l'avons vu dans la première partie du chapitre précédent, Georges Felouzis a en effet montré que les pratiques pédagogiques ne sont pas le produit des convictions des enseignants (Felouzis, 1997).

La première partie de ce chapitre traite de la souffrance au travail liée à l'autorité. Le traitement statistique de la variable des pleurs donne à voir que l'autorité est différemment vécue selon le genre, mais aussi, de façon assez nette, selon l'origine sociale. Des explications seront avancées pour tenter d'interpréter sociologiquement ces différences. Un encadré revient sur des résultats mis en avant par les études ethnographiques : une partie de l'autorité constituerait, aux yeux des enseignants, la partie « sale » de leur boulot. Prenant pour acquis ce résultat, il convient de voir qui opte pour la délégation et qui opte pour la dissimulation. Enfin, la deuxième partie traite d'une variable spécifique : le discours sur l'incident qui a le

plus marqué l'enseignant au cours de sa carrière. L'analyse lexicométrique porte sur l'identité de ceux qui produisent ce discours et sur sa nature.

3.1 Supporter l'indiscipline : le poids des origines sociales

A la question « vous est-il arrivé de pleurer à cause du comportement d'élèves », les enseignants avaient le choix entre quatre modalités. Pour mémoire, les résultats ont été les suivants :

TABLE 3.1 – Vous est-il arrivé de pleurer à cause du comportement des élèves ?

	Effectifs	Pourcentages
Oui, devant les élèves	9	0,66%
Oui, en salle des professeurs	90	6,57%
Oui, à la maison ou dans un autre lieu à l'abri des regards	270	19,71%
Non	953	69,56%
Autre	41	2,99%
NSP	7	0,51%
Total	1370	100%

Lecture : 6,57% des enseignants ont déclaré avoir déjà pleuré en salle des professeurs à cause du comportement d'élèves.
Champ : Ensemble des enseignants de l'échantillon final.

Au delà de la réflexion menée dans le premier chapitre sur la possibilité d'obtenir des taux de déclaration exactes concernant un épisode aussi sensible, il est nécessaire de voir si le questionnaire a permis d'en déceler les causes. Pour ce faire, j'ai travaillé d'abord sur des statistiques descriptives puis sur une régression logistique en prenant pour variable expliquée le fait de pleurer. J'ai par conséquent regroupé sous la même modalité les différents lieux et j'ai exclu la modalité « autre » [1]. Là encore, je suis donc passé progressivement de modèles à variables socio-démographiques « classiques » à des modèles plus spécifiques au métier d'enseignant.

Déclarer avoir pleuré : des clivages importants selon le genre et l'origine sociale

1. Cette modalité comporte pour la plupart des réponses d'enseignants indiquant qu'ils ont pleuré, mais en précisant le contexte.

TABLE 3.2 – Pleurer selon le sexe

	Oui	Non	Total
Hommes	5,74%	94,26%	100%
Femmes	39,44%	60,56%	100%

Lecture : Parmi les enseignantes, 39,44% ont déclaré avoir déjà pleuré.
Champ : Ensemble des enseignants de l'échantillon final ayant déclaré leur sexe et le fait d'avoir ou non pleuré. Les individus ayant choisi l'item autre ont également été exclus.
V de Cramer = 0,3578 ; P(Khi-2) < 0,0001

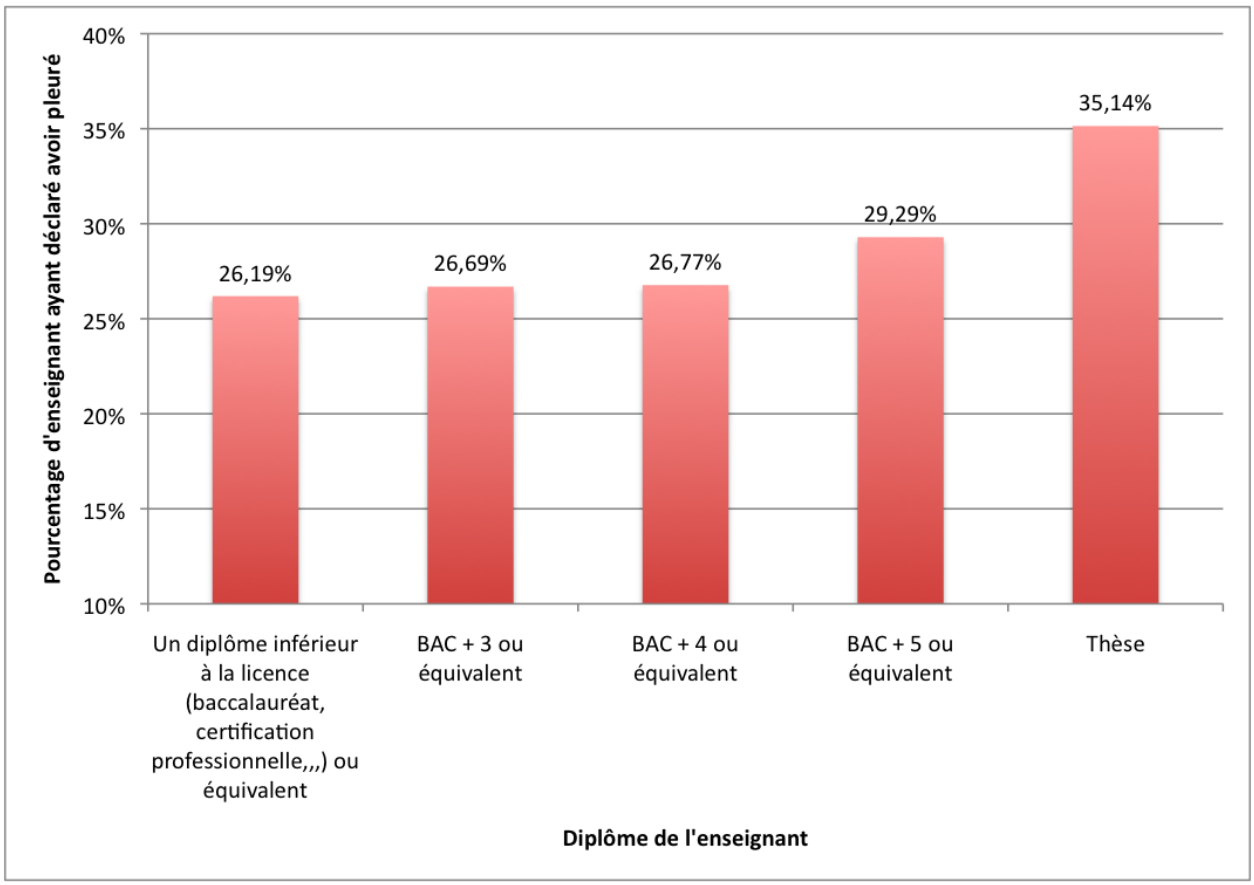
Pour le sexe, l'écart est flagrant : alors que seulement 5,74% des hommes déclarent avoir pleuré, c'est le cas pour 39,44% des femmes. Le V de Cramer est relativement élevé (0,36), signe d'un lien fort entre les deux variables. Au contraire, dans l'enquête Bonheur et Travail, « très nombreuses sont les questions (...) qui enregistrent des variations faibles, voire nulles, dans les appréciations portées sur le travail [selon le sexe] : niveau de satisfactions, parts de peine ou de plaisir, *expression des satisfactions et des insatisfactions* » (Baudelot & Gollac, 2003 : p.102, je souligne). En fait derrière cette égalité de satisfaction se cache un effet de neutralisation, car les femmes occupent des postes souvent moins rémunérés et moins prestigieux. Même si les femmes sont « plus sensibles au stress » (p.122), elles sont, toutes choses égales par ailleurs, plus satisfaites de leur travail que les hommes. Ici, il s'agit donc d'une exception qui peut s'expliquer relativement facilement : comme nous l'avons analysé dans le deuxième chapitre, les femmes sont à la fois plus chahutées et plus « autoritaires » que les hommes. Elles sont donc plus sujettes à pleurer à cause du comportement des élèves. Mais pour les pleurs, le genre n'explique pas tout.

Le tableau 3.3 qui croise niveau de diplôme de l'enseignant et taux de prévalence sur le fait de pleurer montre qu'il y a une augmentation de ce dernier au fur et à mesure que le diplôme s'élève. Même si l'augmentation n'est pas considérable (on passe de 26,19% pour les personnes ayant un diplôme inférieur à la licence à 35,14% pour les personnes ayant une thèse ; le V de Cramer est de 0,0390) et si le taux de significativité est critiquable (p=0,7395) [2], elle est néanmoins progressive. A chaque passage à un niveau supérieur de diplôme, le taux augmente légèrement. Outre le tableau, j'ai représenté le résultat sous forme graphique pour mieux percevoir l'évolution (figure 3.1).

Il semblerait donc que plus le capital culturel soit élevé, plus l'enseignant a de chances de déclarer avoir pleuré. Pour étayer cette hypothèse, il est toutefois nécessaire de la tester

2. Remarquons en effet avec Poiteniveau qu' « une erreur est de conclure à la véracité de l'hypothèse nulle en cas de résultat non significatif. » (Poiteniveau, 2004 : p.12)

FIGURE 3.1 – Pourcentage d'enseignants ayant déclaré avoir pleuré à cause du comportement d'élèves selon leur diplôme



Lecture : Parmi les enseignants dont le plus haut diplôme est un niveau bac + 5, 29,29% ont déclaré avoir déjà pleuré à cause du comportement d'élèves.
Champ : Ensemble des enseignants de l'échantillon final ayant déclaré leur diplôme et le fait d'avoir ou non pleuré. Les individus ayant choisi l'item autre ont également été exclus.

TABLE 3.3 – Pleurer selon le diplôme

	Oui	Non	Total
Un diplôme inférieur à la licence	26,19%	73,81%	100%
Bac + 3 ou équivalent	26,69%	73,31%	100%
Bac + 4 ou équivalent	26,77%	73,23%	100%
Bac + 5 ou équivalent	29,29%	70,71%	100%
Thèse	35,14%	64,86%	100%

Lecture : Parmi les enseignants dont le plus haut diplôme est un niveau bac + 5, 29,29% ont déclaré avoir déjà pleuré à cause du comportement d'élèves.
Champ : Ensemble des enseignants de l'échantillon final ayant déclaré leur diplôme et le fait d'avoir ou non pleuré. Les individus ayant choisi l'item autre ont également été exclus.
V de Cramer = 0,0390 ; P(Khi-2) = 0,7395

avec d'autres variables mesurant également le capital culturel. En croisant le diplôme du père avec le fait de déclarer avoir pleuré, la corrélation va dans la même sens :

TABLE 3.4 – Pleurer selon le diplôme du père

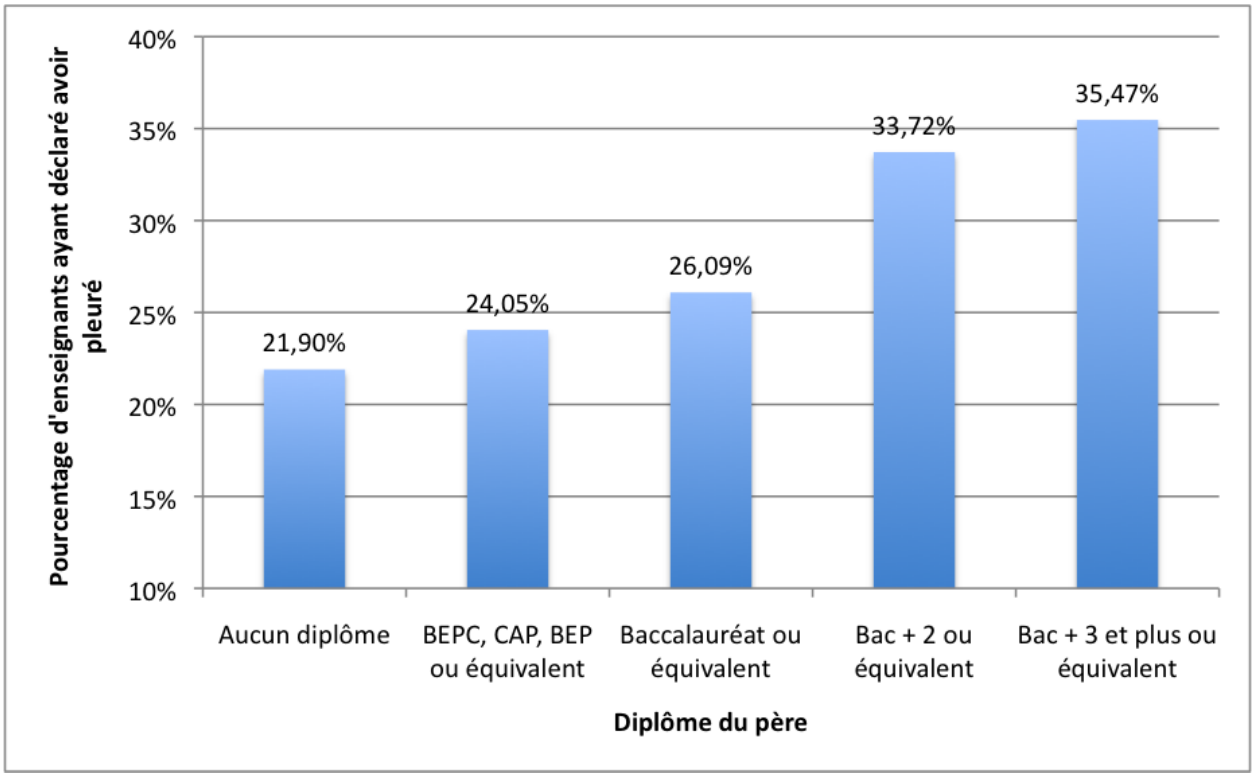
	Oui	Non	Total
Aucun Diplôme	21,90%	78,10%	100%
BEPC, CAP, BEP ou équivalent	24,05%	75,95%	100%
Baccalauréat ou équivalent	26,09%	73,91%	100%
Bac + 2 et équivalent	33,72%	66,28%	100%
Bac + 3 et plus ou équivalent	35,47%	64,53%	100%

Lecture : Parmi les enseignants dont le père n'a pas de diplôme, 21,90% ont déclaré avoir déjà pleuré à cause du comportement d'élèves.
Champ : Ensemble des enseignants de l'échantillon final ayant déclaré le diplôme de leur père et le fait d'avoir ou non pleuré. Les individus ayant choisi l'item autre ont également été exclus.
V de Cramer = 0,1244 ; P(Khi-2) = 0,0008

Cette fois-ci, la corrélation est plus forte (V de Cramer de 0,1244) et surtout, elle atteint des seuils de significativité très exigeants (P (Khi-2) = 0,0008). Il y a donc 0,8% de chances qu'un résultat aussi extrême puisse être du au hasard. Croiser le fait d'avoir pleuré avec le diplôme de la mère ne fait que confirmer les deux premières corrélations constatées (tableau 3.6).

La régularité n'est certes pas aussi impressionnante que pour le père, mais on distingue trois seuils nets avec un bon de presque quatre points entre les enseignants dont la mère n'est pas diplômé et celle dont la mère possède un BEPC, un CAP ou un BEP et un saut de plus de dix points entre les fils de bachelières et ceux dont la mère a effectué une formation

FIGURE 3.2 – Pourcentage d'enseignants ayant déclaré avoir pleuré à cause du comportement d'élèves selon le diplôme du père



Lecture : 26,09% des enseignants dont le père possède un Baccalauréat ou un équivalent ont déclaré avoir déjà pleuré à cause du comportement d'élèves.
Champ : Ensemble des enseignants de l'échantillon final ayant déclaré le diplôme de leur père et le fait d'avoir ou non pleuré. Les individus ayant choisi l'item autre ont également été exclus.
V de Cramer = 0,1244 ; P(Khi-2) = 0,0008

universitaire d'au moins deux ans.

Constatant que ces trois corrélations allaient toutes dans le même sens, j'ai également croisé la variable « pleur » avec l'origine sociale appréhendée grâce au recodage de la profession des parents selon la nomenclature en niveau 1 des PCS. En prenant la CSP du père, nous pouvons voir se distinguer d'un côté les enseignants fils d'ouvriers ou d'employés (dont le taux de prévalence des pleurs tourne autour des 20%) et de l'autre les enseignants fils de cadres, d'artisans/commerçants, de professions intermédiaires et d'agriculteurs exploitants. (cette fois ci, le taux de prévalence avoisine les 30%).

Face à ces observations statistiques allant globalement dans le même sens (plus un ensei-

TABLE 3.5 – Pleurer selon le diplôme de la mère

	Oui	Non	Total
Aucun Diplôme	22,74%	77,26%	100%
BEPC, CAP, BEP ou équivalent	26,56%	73,44%	100%
Baccalauréat ou équivalent	25,74%	74,26%	100%
Bac + 2 et équivalent	35,77%	64,23%	100%
Bac + 3 et plus ou équivalent	34,16%	65,83%	100%

Lecture : Parmi les enseignants dont la mère est diplômée d'un Bac + 2, 35,77% ont déclaré avoir déjà pleuré à cause du comportement d'élèves.
Champ : Ensemble des enseignants de l'échantillon final ayant déclaré le diplôme de leur mère et le fait d'avoir ou non pleuré. Les individus ayant choisi l'item autre ont également été exclus.
V de Cramer = 0,1001 ; P(Khi-2) = 0,0156

TABLE 3.6 – Pleurer selon la profession du père

	Oui	Non	Total
Agriculteurs Exploitants	32,88%	67,12%	100%
Artisans, Commerçants et Chefs d'Entreprise	30,99%	69,01%	100%
Cadres et Professions Intellectuelles Supérieures	31,47%	68,53%	100%
Professions Intermédiaires	29,27%	70,73%	100%
Employés	23,73%	76,27%	100%
Ouvriers	22,41%	77,59%	100%

Lecture : Parmi les enseignants dont la père est ouvrier, 22,41% ont déclaré avoir déjà pleuré à cause du comportement d'élèves.
Champ : Ensemble des enseignants de l'échantillon final ayant renseignés la profession de leur père et dont le postcodage a été effectué et ayant déclaré le fait d'avoir ou non pleuré. Les individus ayant choisi l'item autre ont également été exclus.
V de Cramer = 0,0841 ; P(Khi-2) = 0,2029

gnant a des parents munis d'un volume de capital culturel important [3], plus il déclare avoir pleuré), il y a trois possibilités d'interprétations sociologiques :

1. D'abord, il peut s'agir d'un biais de déclaration : les enseignants fils d'ouvrier et d'employés déclarent moins souvent avoir pleuré par effet de désirabilité face au questionnaire. Cet effet n'agirait en revanche pas pour les classes supérieures, d'où l'écart observé.
2. La deuxième interprétation suppose que les enseignants issus des milieux populaires pleurent moins que les enseignants issus de classes supérieures, parce que de fait, les

3. Par conséquent, dans la suite de cette partie, il conviendra de lire « classes supérieures » et « classes populaires » avant tout en terme de dotation en capital culturel.

individus issus des classes populaires pleurent moins que les individus des classes supérieures.

3. Une troisième et dernière interprétation possible rejoint les conclusions de l'études ethnographique menée au début des années 1990 par Stéphane Beaud et Florence Weber. Les professeurs issus de classes supérieures ont un parcours scolaire plutôt brillant ; il idéalisent le métier d'enseignant et s'attendent moins à la gestion de l'indiscipline.

La première interprétation peut rapidement être exclue. Il se pourrait effectivement que l'effet d'anonymisation, dont il a été question dans le premier chapitre, soit différent selon l'origine sociale du répondant. Dans son enquête sur les comportements déviants des jeunes, Rogers & *alii* trouvent qu'il n'y a pas de différence entre la CASI et le QTE [4] pour le taux de prévalence de la consommation d'alcool des majeurs ; en revanche, cette différence existe pour les mineurs qui ont un intérêt plus important à mentir sur cette question (Rogers & *alii*, 1999 : p.234). Un autre résultat dans le même article est que la sous-déclaration de consommation de cannabis en enquête par téléphone semble moins importante chez les enfants de cadres. Chez les enseignants, dire la vérité sur le fait de pleurer à cause du comportement d'élèves pourrait donc différer également selon l'origine sociale.

La différenciation sociale de taux de déclaration semble toutefois fortement limitée par les conditions d'anonymisation exceptionnelles de la CASI : ainsi, les réponses à la question « Vous arrive-t-il de faire semblant de ne pas avoir vu de bêtises d'élèves ? » ne sont pas socialement discriminantes. Or, cette question, posée au présent de l'indicatif, entend bien cerner les habitudes du professeur quant à son manque de réaction face à une déviance et constitue par conséquent une question particulièrement délicate. Pourtant, lorsque l'on croise la variable avec l'origine sociale des deux parents, leurs niveaux de diplôme ou leur propre niveau scolaire, il n'y a aucune corrélation [5] (tableau 3.7). Un effet de neutralisation (Boudon, 1979 : p. 132-134) où la différenciation sociale de l'anonymisation compensant exactement la différenciation sociale de cette pratique est peu probable. Il semble donc que les enseignants, quel que soient leur origine sociale, répondent aussi « honnêtement » au questionnaire les uns que les autres.

Les effets soulevés par les deux autres hypothèses pourraient coexister voire se renforcer mutuellement. Il est toutefois possible de trancher sur la prédominance d'un effet sur l'autre de deux manières. La première est de se servir des items de la question sur le fait d'avoir pleuré. Jusqu'à présent, j'ai opéré des tris croisés en regroupant les différents items sur le

4. Questionnaire Téléphonique avec l'enquêteur

5. Les régressions logistiques aboutissent à la même conclusion : ni l'origine sociale, ni l'âge de l'enseignant ne jouent sur sa propension à répondre par l'affirmative à cette question.

TABLE 3.7 – Faire parfois semblant de ne pas voir de bêtises d'élèves selon la profession du père

	Oui	Non	Total
Agriculteurs Exploitants	47,44%	52,56%	100%
Artisans, Commerçants et Chefs d'Entreprise	51,72%	48,28%	100%
Cadres et Professions Intellectuelles Supérieures	51,97%	47,69%	100%
Professions Intermédiaires	52,31%	49,58%	100%
Employés	50,42%	48,02%	100%
Ouvriers	51,98%	77,59%	100%

Lecture : 51,97% des enseignants fils d'ouvriers déclarent faire semblant de ne pas voir de bêtises d'élèves.
Champ : Ensemble des enseignants de l'échantillon final ayant renseignés la profession de leur père, dont le postcodage a été effectué et ayant déclaré le fait de faire ou non semblant de ne pas voir de bêtises d'élèves.
V de Cramer = 0,025 ; P(Khi-2) = 0,98

lieu dans un « oui » neutralisant les différentes réponses. Or, la différence de lieu peut ici s'avérer ici heuristique. En effet, si l'on admet que pleurer « à domicile ou dans un autre lieu à l'abri des regards », revient à moins s'exposer que pleurer « en salle des profs » et *a fortiori* « devant les élèves », alors une surreprésentation des classes populaires dans le premier item irait dans le sens de la deuxième hypothèse. Une telle observation aboutirait à conclure que les enseignants issus de milieux populaires pleurent moins en public, car pleurer est un signe de faiblesse. A l'inverse, une distribution semblable signifierait que pleurer à l'abri n'est pas discriminant socialement.

Le premier item « oui, devant les élèves » ayant un effectif très faible (8 personnes), je l'ai regroupé avec le second « Oui, en salle des professeurs » pour avoir les pleurs exposés au regard des autres. Nous pouvons constater avec le tableau 3.8 que la distribution des enseignants selon le diplôme de leur père est quasiment la même lorsque l'on compare les enseignants ayant pleuré devant leurs élèves ou en salle des professeurs avec ceux ayant pleurés à domicile ou à l'abri des regards. Il existe certes une très légère surreprésentation des enseignants dont le père a au plus un BEPC parmi ceux ayant pleuré à l'abri des regards, mais cette surreprésentation a également lieu pour les enseignants dont le père a un bac +2.

Ces résultats tendent donc à infirmer la deuxième hypothèse selon laquelle les classes populaires pleurent moins à cause de leur éthos de classe qui les « empêchent » de montrer leur faiblesse aux autres. Pour accréditer la validité de ce test, appliquons le au cas du genre. En effet, parmi les personnes ayant pleuré à l'abri des regards, la surreprésentation des hommes est importante (tableau 3.9). Pour les hommes, se cacher pour pleurer est

TABLE 3.8 – Lieu du pleur selon le diplôme du père

	A l'abri	Exposé
Aucun Diplôme	17,89%	17,78%
BEPC, CAP, BEP ou équivalent	29,27%	25,56%
Baccalauréat ou équivalent	9,76%	13,33%
Bac + 2 et équivalent	8,94%	7,78%
Bac + 3 et plus ou équivalent	34,15%	35,56%
Total	100%	100%

Lecture : Parmi les enseignants ayant déclaré avoir pleuré devant les élèves ou en en salle des enseignants, 7,78% ont un père diplômé de Bac + 2 et équivalent.
Champ : Ensemble des enseignants de l'échantillon final ayant déclaré avoir pleuré et ayant renseigné le diplôme de leur père.

important.

La dernière hypothèse semble au final être la plus plausible. Le fait de bien ou mal vivre l'application de l'autorité dépend de la mobilité sociale de l'enseignant. La mobilité sociale ascendant prévient contre le fait de mal supporter l'autorité, alors qu'une mobilité sociale descendante ou stable accroît les chances de ne pas pouvoir bien "gérer" la classe. Une enquête annexe permet de le confirmer : à partir d'une analyse secondaire de l'enquête "Transmissions familiales" (réalisée en 2000 auprès d'environ 5 300 personnes âgés de plus de 15 ans), Tristan Poullaouec étudie les déclarations des parents d'élèves et s'intéresse notamment à la différence entre réponses des parents ouvriers et réponses des autres parents. L'analyse textuelle des réponses ouvertes des parents concernant l'avenir professionnel de leur enfant permet de voir que le métier d'enseignant, cité par près de 10% des parents ouvriers, ne l'est que par moins de 5% des autres parents (Poullaouec, 2004).

TABLE 3.9 – Lieu du pleur selon le sexe

	A l'abri	Exposé
Hommes	9,02%	2,04%
Femmes	90,98%	97,96%
Total	100%	100%

Lecture : Parmi les enseignants ayant pleuré à l'abri des regards, 9,02% sont des hommes.
Champ : Ensemble des enseignants de l'échantillon final ayant déclaré avoir pleuré et ayant renseigné le diplôme de leur père.

Encadré n°3. Mesurer dissimulation et délégation : problèmes méthodologiques

Comme je l'ai précisé dans le premier chapitre, les travaux ethnographique ont montré à plusieurs reprises que l'autorité traditionnelle est perçue par les enseignants comme le sale boulot (Beaud, 1992 ; Payet, 1995 ; Barrère, 2002). Je m'étais alors limité à réfléchir sur la façon dont un enseignant pouvait aborder un questionnaire sur ce thème. Pourtant, il est impossible de considérer que l'autorité constitue un sale boulot par *tous* les enseignants puisque l'ethnographie ne peut prétendre à une portée généralisatrice (Beaud & Weber, 2003). Grâce au questionnaire mis en œuvre, il serait possible de voir si l'autorité est vécue effectivement comme un « sale boulot » par tous les enseignants. Rappelons avec Hughes (Hughes, 1997) que les alternatives au sale boulot peuvent prendre deux formes : la délégation et la dissimulation. La première consiste à renvoyer la partie ingrate de la tâche à une profession connexe. Dans le cas des enseignants, il s'agit du CPE ou du proviseur. La seconde se définit quant à elle par le fait de le cacher à ses collègues. Bien arriver à enregistrer ces deux aspects s'avère donc indispensable pour cerner aux yeux de qui l'autorité est un sale boulot.

Plusieurs variables du questionnaire permettent de « mesurer » la délégation et la dissimulation de l'autorité. Le nombre d'appel au CPE ou au proviseur en cas d'indiscipline constitue par exemple un outil potentiel de mesure de la délégation. Plus l'enseignant fait appel au CPE et/ou au proviseur, plus il délègue le sale boulot. Toutefois, cette évaluation de la délégation n'est pas sans faille car le renvoi vers le CPE ou le proviseur ne mesure pas seulement le niveau de délégation, mais aussi et surtout le niveau de sanction. Le même problème méthodologique se pose pour l'appel aux parents ou encore le nombre d'heures de colle. Une solution consiste à contrôler ces variables par le niveau de la « note » que les enseignants attribuent pour signaler « comment ça se passe dans l'ensemble avec leurs élèves ». Ainsi, deux enseignants ayant mis 8/20 diffèrent de leur propension à déléguer. La note donnée est certes subjective et il se peut que les élèves des deux enseignants soient différents au niveau de l'indiscipline. Elle cristallise cependant la façon dont l'enseignant vit ses problèmes d'autorité.

La dissimulation des problèmes d'autorité se cerne plus simplement par une question posée : « Lorsque vous n'arrivez pas à gérer un élève ou une classe, vous est-il déjà arrivé de demander des conseils à vos collègues ? ». Elle mesure à un double niveau la dissimulation : d'abord une dissimulation envers les enseignants et ensuite parce qu'ils avouent implicitement avoir déjà eu des problèmes à gérer avec leur classe. Dès lors, les personnes ayant répondu par

la négative à cette question dissimule leur problème soit à leurs collègues, soit à l'enquêteur [6]. La majorité des enseignants de l'échantillon (80,44%) ont répondu par l'affirmative à cette question.

Pour tenter de voir les différences de délégation entre les enseignants, j'ai sélectionné les enseignants qui jugent avoir beaucoup de problèmes d'autorité et sont donc souvent amenés à gérer ce genre de situation. Le premier décile de la note générale regroupe les enseignants ayant noté de un à cinq, soit en tout cent trente individus. Ces professeurs se sentent, par définition, plus chahutés que la moyenne. D'autres variables permettent de confirmer ce vécu. Parmi eux, ils sont plus de 40% à juger qu'ils ont à faire à un public difficile alors que dans l'ensemble de l'échantillon final, ils ne sont que 20%. Que font les enseignants face à cette difficulté à gérer leur classe ? Une comparaison avec la population d'ensemble montre qu'ils envoient effectivement plus leurs élèves vers le CPE et le proviseur. Presque 86% l'ont déjà fait au cours de l'année alors qu'ils ne sont que 64% parmi l'ensemble de l'échantillon final (tableau 3.10).

TABLE 3.10 – Comparaison du nombre d'élèves envoyés chez le CPE ou le proviseur selon la note

	Aucun élève	Au moins un élève	Total
Premier décile	14,06%	85,94%	100%
Ensemble de l'échantillon final	35,96%	64,04%	100%

Lecture : Parmi les enseignants ayant attribué moins de 5 à leur relation avec leurs classes, 16,92% n'ont pas envoyé d'élèves chez le CPE ou le proviseur depuis le début de l'année.
Champ : Ensemble des enseignants de l'échantillon final ayant déclaré avoir envoyé ou non des élèves chez le CPE ou le proviseur.

Mais il reste encore difficile d'interpréter ces chiffres, car la note n'est pas uniquement subjective. Elle peut également refléter le niveau effectif d'indiscipline des élèves. La seconde option du sale boulot, la dissimulation est comme nous l'avons dit, plus facile à objectiver. Il n'y a à ce niveau presque aucune différence selon le sexe. En revanche, le contexte scolaire semble jouer. Lorsque l'on compare les enseignants selon leur établissement, la proportion à demander de l'aide n'est pas la même (tableau 3.11).

Comme pour les pratiques d'autorité, les enseignants de collège se démarquent là encore des enseignants de lycées dans leur ensemble. Parmi ces derniers, environ 80% à demandent

6. Il peut exister un cas extrême où l'enseignant n'a pas besoin de discuter de problème car il arrive à gérer sa classe. Je ferai l'hypothèse que chaque enseignant a, à un moment ou à un autre, des difficultés à appliquer son autorité.

TABLE 3.11 – Comparaison de la demande d'aides selon le type d'établissement

	Collège	LEP	LGT
Demande de l'aide	90,28%	82,02%	79,83%
Ne demande pas d'aide	9,72%	17,98%	20,17%
Total	100%	100%	100%

Lecture : Parmi les enseignant de Lycée Professionnel, 82,02% déclarent demander de l'aide à leurs collègues lorsqu'ils ont des difficultés à gérer une de leurs classes.
Champ : Ensemble des enseignants de l'échantillon final ayant indiqué leur type d'établissement.
V de Cramer = 0,1268 ; P(Khi-2) < 0,0001

de l'aide alors que pour les professeurs du premier cycle, ils sont 90%. Ce constat confirme donc la différence entre collèges et lycées au niveau des pratiques professionnels. La gestion du sale boulot n'y est pas la même et il semble qu'il soit davantage dissimulé dans le second cycle.

3.2 Analyse lexicométrique des incidents

Il était demandé dans l'avant dernière question de raconter un « incident » qui a le plus marqué l'enseignant au cours de sa carrière. Sans limite du nombre de caractère, les répondants avaient donc la possibilité de produire un discours sur ce qui les a frappés en matière d'indiscipline. Contrairement à la remarque sur le questionnaire, une majorité d'enseignants a écrit au moins un mot en réponse à ma demande (tableau 3.12).

TABLE 3.12 – Proportion d'enseignants ayant relaté un incident

	Fréquence	Pourcentage
A relaté un incident	918	67,01%
N'a pas relaté d'incident	452	32,99%
Total	1370	100%

Lecture : 32,99% des enseignants n'ont pas relaté d'incident.
Champ : Ensemble des enseignants de l'échantillon final.

Anne Barrère, dans un article de la revue *Déviances et sociétés*, définit l'incident comme « un fait circonscrit et perturbateur, décrit comme imprévisible. Peu important en lui-même, il peut avoir de graves conséquences selon la manière dont il est géré par l'enseignant. Il suspend le cours de la classe et fait passer au deuxième plan les objectifs pédagogiques du cours au profit de la seule urgence : reprendre le contrôle de la situation, et la restabiliser

d'une manière ou d'une autre. Par définition, l'incident, et en cela il se distingue de la simple indiscipline, interdit, par sa force et sa visibilité, l'ignorance assumée de l'enseignant, la stratégie des "yeux fermés" qui autorise l'absence de réaction. L'incident exige une réponse » (Barrère, 2002 : p.4-5). Cette définition englobe particulièrement bien quelques épisodes relatés par les enseignants. Le caractère imprévisible de l'interaction ressort par exemple dans cet incident :

> « Trois semaines après ma première rentrée un élève à qui ma tutrice avait fait une remarque en fin de cours s'est énervé après qu'elle soit sortie. Il a jeté ses affaires et s'est mis à 10 cm de moi en me disant : "et maintenant vous allez faire quoi ?" et moi incapable de répondre quoi que ce soit bloquée devant le tableau... parce que je comprenais pas ce qui s'était passé pour qu'il devienne si soudainement violent... je m'en suis sortie grâce à un surveillant qui passait là et l'a sorti... alors qu'il aurait suffi que je lui sourit en lui disant : "et toi tu vas faire quoi ?" mais ce genre de réflexe détaché ça n'arrive pas instantanément... »
> (Enseignante d'Histoire-Géographie, 28 ans)

Les écrits ne sont toutefois pas uniquement des incidents au sens strict du terme. Quelques enseignants parlent davantage de certains élèves, mais sans attribuer d'événements précis, à l'instar de cette enseignante :

> « Une élève systématiquement contestataire, qui supportait mal l'autorité, notamment féminine. Nous avons été en conflit toute l'année (remarques déplacées et intempestives, comportement inadéquat, refus d'obéissance, etc.). Je n'ai pas réussi à "aplanir" la situation au cours de l'année ! »
> (Enseignante de SES, 39 ans)

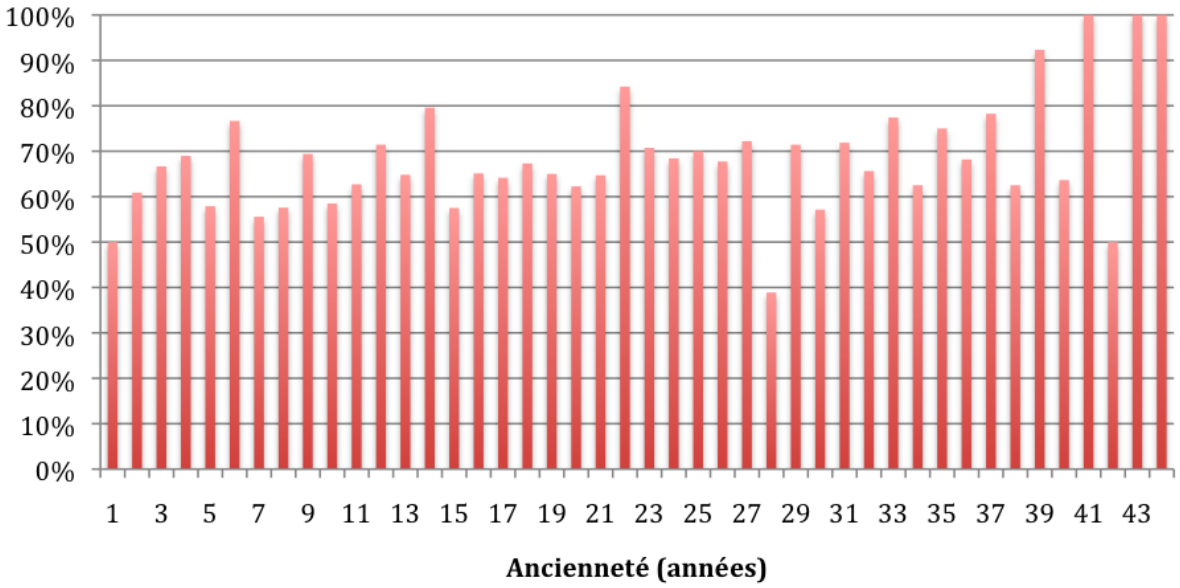
D'autres répondants écrivent de courtes phrases sur l'état de l'indiscipline dans leur métier, la plupart du temps pour remarquer que le comportement des élèves se dégradent :

> « De plus en plus d' élèves se permettent de répondre lorsqu'on leur fait une remarque. »
> (Enseignante de mathématiques, 53 ans)

Produire un discours dépend apparemment peu de l'ancienneté. Le fait de raconter un incident augmente certes progressivement jusqu'à quatre ans d'ancienneté, mais la proportion tourne ensuite autour des 65% de moyenne (figure 3.3).

Vivre un incident pourrait dépendre du sexe de l'enseignant. Nous avons en effet vu dans le deuxième chapitre que les femmes sont à la fois plus autoritaires et plus chahutées.

FIGURE 3.3 – Raconter un incident en fonction de l'ancienneté



Lecture : 50% des enseignants ayant un an d'ancienneté dans l'enseignement ont relaté un incident..
Champ : ensemble des enseignants de l'échantillon ayant indiqué leur ancienneté dans l'enseignement.

Les incidents pourraient donc se produire plus souvent avec des enseignantes qu'avec des enseignants. Un croisement indique effectivement que le sexe discrimine la production du discours avec une avance au profit des femmes (tableau 3.13).

TABLE 3.13 – Comparaison du discours sur l'incident selon le sexe

	A relaté un incident	N'a pas relaté d'incident	Total
Hommes	62,74%	37,26%	100%
Femmes	69,81%	30,19%	100%

Lecture : 69,81% des enseignantes ont relaté un incident.
Champ : Ensemble des enseignants de l'échantillon final ayant renseigné leur sexe.
V de Cramer=0,0716 ; P(Khi-2)=0,083 ;

Mais ce décalage est léger et surtout, lorsque l'on s'intéresse à la différence de longueur des discours selon le sexe, la différence est très petite (tableau 3.14). La comparaison avec le type d'établissement donne un résultat identique : même si, comme nous l'avons vu dans le deuxième chapitre, le collège et les lycées diffèrent beaucoup selon les sanctions, il n'y a en

revanche ici aucune différence de production de discours de la part des enseignants.

TABLE 3.14 – Comparaison de la longueur du discours sur l'incident selon le sexe

	Longueur moyenne du discours (en nombre de caractères)
Hommes	251,81
Femmes	253,77

Lecture : La longueur moyenne du discours d'une enseignante est de 253,77 caractères.
Champ : Ensemble des enseignants de l'échantillon final ayant déclaré un incident et ayant renseigné leur sexe.
V de Cramer=0,0716 ; P(Khi-2)=0,083 ;

TABLE 3.15 – Comparaison du discours sur l'incident selon le type d'établissement

	A relaté un incident	N'a pas relaté d'incident	Total
Collège	66,94%	33,06%	100%
Lycée Général et Technologique	66,80%	33,20%	100%
Lycée Professionnel	68,82%	31,18%	100%

Lecture : 33,20% des enseignants de lycée général et technologique n'ont pas relaté d'incident.
Champ : Ensemble des enseignants de l'échantillon final en collège, lycée général et technologique ou lycée professionnel
V de Cramer=0,0112 ; P(Khi-2)=0,9261.

Il est donc nécessaire de s'intéresser au contenu même du discours pour voir ci celui-ci diffère selon les catégories qui discriminent les pratiques d'autorité. J'ai réalisé pour cela une Analyse Factorielle des Correspondances (AFC) pour savoir qui produisait quel discours à cette question. J'ai gardé uniquement les mots dont la longueur était au minimum de trois caractères. Au niveau de l'occurrence, j'ai exclu tous les termes qui sont répétés moins de cinquante fois. J'ai pris pour variable de croisement le sexe [7] et le type d'établissement en ne laissant que les lycées généraux et technologiques, les lycées professionnels et les collèges. L'AFC est donc une juxtaposition de deux tableaux de contingence : celui croisant le vocabulaire et le sexe d'une part et celui croisant le vocabulaire et le type d'établissement d'autre part. La décomposition du nuage se fait selon trois axes (tableau 3.16). Le premier axe à lui seul renferme presque la moitié de l'inertie et les deux autres se partagent chacun un quart de l'inertie.

TABLE 3.16 – Décomposition de l'inertie du nuage.

Valeur singulière	Inertie Principale	Khi-2	Pourcentage	Pourcentage Cumulé
0,07482	0,00560	112,672	48,57%	48,57%
0,05845	0,00342	2229,5	29,65%	78,22%
0,05010	0,00251	2061,8	21,78%	100%

Lecture : Le second axe renferme 29,65% de l'inertie totale du nuage.
Champ : Ensemble des enseignants de l'échantillon final en collège, lycée général et technologique ou lycée professionnel ayant renseigné leur sexe.

L'axe n°1 départage clairement les hommes, situés à droite, des femmes, situées à gauche (tableau 3.17). Les deux modalités renferment en tout 72,44% total de l'inertie. La modalité collège contribue quant à elle à hauteur de 18,96% à l'inertie. D'un côté de l'axe se situeraient donc les enseignants hommes et de l'autres les enseignantes femmes (au collège). Le second axe sépare quant à lui les enseignants de collège des enseignants de lycée général et technologique (tableau 3.18), ces deux modalités renfermant 76,37% de l'inertie total.

La projection de l'AFC est à première vue explicative. Le retour aux discours permet de saisir les principaux clivages. Ainsi, le terme *demande* situé du côté des femmes renvoie à des situations où l'enseignante voit son autorité niée lorsqu'elle *demande* quelque chose à un ou plusieurs élèves, à l'instar de cette enseignante dont le cas illustre la situation analysée par Ayral (Ayral, 2011) où le rapport enseignante/enseigné est transformée en rapport de genre :

7. J'ai exclu les individus n'ayant pas renseigné leur sexe.

FIGURE 3.4 – Analyse Factorielle des Correspondances : l'espace des pratiques d'autorité

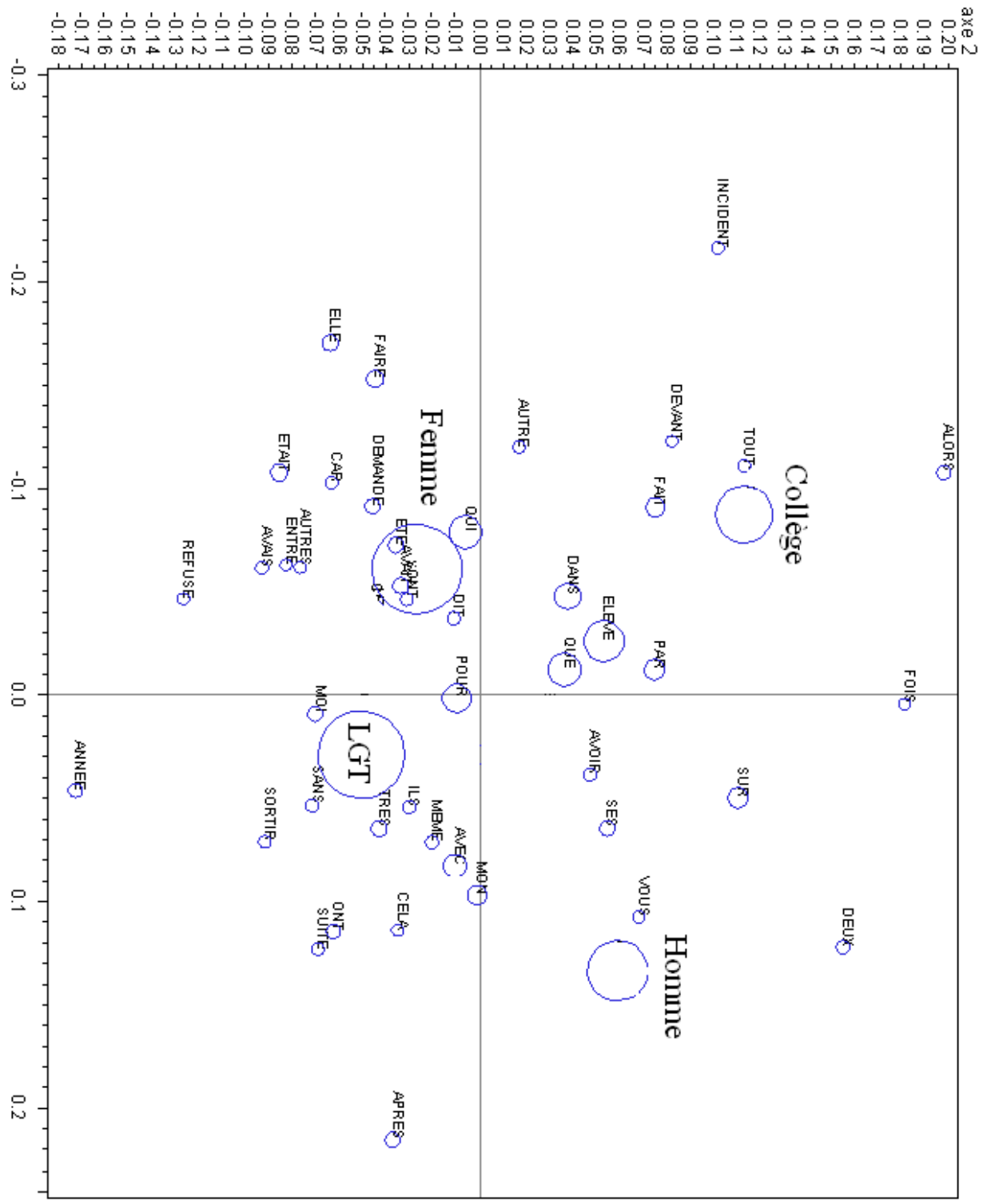


TABLE 3.17 – Modalités contributives de l'axe n°1 par ordre décroissant de contribution

	-	+
Femme	22,66%	
Homme		49,78%
Collège	18,96%	
Lycée Général et Technologique		4,86%
Lycée Professionnel		3,75%

Lecture : La modalité femme contribue pour 22,66% à l'inertie de l'axe n°1. Le "+" signifie coordonnées positives et le "-" coordonnées négatives.
Champ : Ensemble des enseignants de l'échantillon final en collège, lycée général et technologique ou lycée professionnel ayant renseigné leur sexe.

TABLE 3.18 – Modalités contributives de l'axe n°2 par ordre décroissant de contribution

	-	+
Femme	7,25%	
Homme		15,93%
Collège		51,97%
Lycée Général et Technologique	24,40%	
Lycée Professionnel		0,44%

Lecture : La modalité collège contribue pour 51,97% à l'inertie de l'axe n°2. Le "+" signifie coordonnées positives et le "-" coordonnées négatives.
Champ : Ensemble des enseignants de l'échantillon final en collège, lycée général et technologique ou lycée professionnel ayant renseigné leur sexe.

> « Pendant un cours, Jordan écrit un SMS, le téléphone sous la table. Je lui *demande* son téléphone. "Je n'ai pas de téléphone".... "Ecoutez, j'ai vu votre téléphone, donnez le moi". "Non je n'ai pas de téléphone.... mais si vous voulez voir ce que j'ai entre les jambes, c'est quand vous voulez". (...) »
> (Enseignante d'Information et Communication, 59 ans)

Dans d'autres situations, le verbe demander ne relève pas directement des rapports de genre entre enseignante et élève garçon. Mais il s'agit toujours soit d'une remise en cause de l'autorité de l'enseignante, soit d'une propension de leur part à être davantage autoritaire que leurs collègues hommes. Il est toutefois difficile de départager clairement une raison de l'autre, comme nous le montre cette interaction relatée par cette enseignante d'histoire-géographie :

> « Une élève se coupe sa frange en classe. je lui *demande* calmement dárrêter, elle me répond : "vous allez arrêter de me casser les couilles, madame" = exclue

de cours »
(Enseignante d'Histoire-Géographie, 29 ans)

De même, le terme *refuser* se situe du côté des enseignantes dont le discours relate un refus de la part des élèves d'obéir. A l'inverse les hommes utilisent davantage le pronom *vous*. Cette proximité s'explique lorsque l'on regarde dans le détail les discours des enseignants hommes. Ils rapportent souvent des interactions avec des élèves où ils ont été pris de cours, comme cet enseignant d'allemand et cet enseignant de SES :

« Je dis : "Attention, tu vas avoir un avertissement écrit ! " Il me répond : "*Vous* pouvez m'en mettre deux !" »
(Enseignant d'Allemand, 52 ans)

« une élève de seconde : "on pourrait faire un débat sur la drogue...j'en ai si *vous* voulez !") »
(Enseignant de SES, 37 ans)

Ce constat confirme une des conclusions du deuxième chapitre. Grâce à la variable « faire des remarques "mordantes" », nous avions en effet remarqué que les enseignants hommes usent davantage de la répartie pour asseoir leur autorité sur les élèves. Symétriquement, les épisodes qui marquent le plus les enseignants hommes sont ceux où leur répartie est justement prise de court par les élèves. Les enseignants hommes sont également plus nombreux à utiliser *deux*, parce qu'il s'agit souvent d'un épisode où il faut séparer deux élèves se battant.

Concernant la séparation en type d'établissement, l'interprétation est plus délicate. Il faut en effet prendre en compte la mobilité professionnelle qui est assez importante dans le métier (Leger, 1981). Un enseignant de collège a pu, au début de sa carrière, enseigner en lycée. Certains termes sont toutefois très marqués par l'appartenance au premier ou au second cycle de l'enseignement secondaire. Pour le lycée, il s'agit entre autres du nom *année*. Lorsque l'on regarde les discours de plus près, il s'agit assez souvent d'individus qui parlent de leur première année d'enseignement (l'année dite de stage) où l'application de l'autorité est difficile à mener à bien.

« Lors de la visite d'un conseiller IUFM (pendant mon *année* de stage), un élève ayant des problèmes psychologiques n'a pas arrêté de simuler une attaque à la mitraillette avec sa règle. »
(Enseignante d'Anglais au lycée, 51 ans)

A l'inverse, comme il est possible de le voir sur l'AFC, les enseignants de collèges usent davantage du terme « devant ». Il s'agit ici presque toujours de relater un épisode précis qui

s'est passé *devant* le reste de la classe ou *devant* les élèves.

> « (...) un élève m'a traitée de "sale pute" *devant* la classe. Je l'ai ignoré pour ne pas entrer dans sa provoc, et cela a choqué la classe. Il a été sanctionné ensuite par le principal. J'ai préféré régler ça en dehors de la classe. »
> (Enseignante de Lettres au collège, 38 ans)

Ces observations soulèvent plusieurs hypothèses sur lesquelles il est difficile de trancher. S'agirait-il simplement d'une moins grande indiscipline des élèves au lycée ? Nous avons en effet remarqué dans le deuxième chapitre que les enseignants sanctionnent davantage au collège. Mais il se pourrait également que le discours s'explique par la différence de culture professionnelle entre le collège et le lycée. L'encadré n°3 sur la gestion du sale boulot (cf. *supra*) conclut en effet sur une plus grande dissimulation des problèmes d'autorité aux lycées. Y-a-t il ici aussi une dissimulation des faits malgré l'informatisation du questionnaire ? Le verbe *sortir*, qui correspond à chaque fois à une demande de la part de l'enseignant d'envoyer un élève hors de la classe, est du côté des enseignants de LGT. La délégation vers le CPE est apparemment donc plus marquante en Lycée qu'au Collège, où elle constitue peut-être une habitude.

Conclusion

L'analyse du vécu de l'autorité permet de le mettre en rapport avec l'étude des pratiques effectuée au second chapitre. D'une part, pratique et vécu sont liés : l'analyse lexicométrique des incidents a en effet permis de voir que les hommes et les femmes ne sont pas marqués par les mêmes souvenirs. La difficulté à se faire obéir par les élèves ressort davantage chez ces dernières. Les hommes rapportent quant à eux plus d'interactions où ils ont été pris de court. Toutefois, il est possible de constater qu'il existe une certaine indépendance entre le vécu et les pratiques. Alors que le fait de pleurer est clairement lié à l'origine social, aucune pratique ou presque n'y est corrélée. Un échantillon de taille plus importante permettrait toutefois de confirmer cette hypothèse.

Comme pour le processus de féminisation, la part de plus en plus importante des enseignants fils et filles de cadres a un impact considérable sur la perception quotidienne du métier. Là encore, que les conditions de travail se dégradent ou non dans les faits ne changent pas la donne : le métier d'enseignant est dans une certaine mesure condamné à être vécu comme étant de plus en plus difficile, notamment sur l'aspect autorité.

Conclusion générale

Pour la réalisation de ce travail, une méthode peu courante a été mise en œuvre. Si le questionnaire informatique est utilisé fréquemment de manière informelle dans les forums et sur bon nombre de sites Internet, les sociologues et les grandes institutions statistiques nationales ne choisissent en revanche que rarement ce procédé. Le premier chapitre a cependant démontré ses qualités. Tout d'abord, la méthode par boule de neige a permis d'obtenir un échantillon représentatif de la population des enseignants du second degré. Les répondants du questionnaire sont certes un peu plus dotés en capital culturel que la moyenne des professeurs. Mais ce biais est relativement léger et les conditions de la méthode par quota sont respectées sur d'autres critères (âge, sexe, etc.), même si une pondération des données aurait sans doute permis d'accroître la certitude d'une meilleure représentativité. En outre, l'informatisation du questionnaire a constitué un avantage, car il a levé une grande partie de l'autocensure et a atténué l'effet de désirabilité sociale. Or, comme l'ont montré les études ethnographiques sur le sujet, aborder l'autorité avec les enseignants n'est pas chose aisée. Certaines pratiques, trop autoritaires ou trop laxistes, sont euphémisées voire déniées. Le travail de mise en confiance de l'ethnographe pour accéder à des informations sensibles a ici été remplacé par l'anonymisation complète du questionnaire.

Si cette méthode peut faire ses preuves, elle n'est évidemment pas (encore) applicable à toutes les études. Il serait nécessaire pour cela que chaque répondant potentiel de la population étudiée ait accès Internet. Or, la fracture numérique empêche d'atteindre les individus qui n'utilisent pas régulièrement une adresse mail. C'est notamment le cas des personnes âgées, mais aussi des ouvriers et des inactifs. La facilité avec laquelle un questionnaire informatique peut-être créé et diffusé ouvre cependant des pistes intéressantes d'analyse pour des terrains et des sujets qui sont peu pris en compte par les grandes enquêtes nationales.

Affirmer que l'anonymisation a un effet uniforme ne signifie toutefois pas que les répondants ont exactement le même rapport au questionnaire, car aborder l'autorité n'a pas la même signification selon qu'on la conçoit comme un problème pratique de tous les jours ou

qu'on l'aborde de façon critique, comme un sujet universitaire. Cette différence est visible dans la façon dont les professeurs s'adressent à moi dans les remarques qu'ils ont à faire sur le questionnaire. Elle suffit à infirmer l'hypothèse selon laquelle les enseignants auraient des pratiques uniformes. La sociologie de l'éducation s'est en effet intéressée pendant longtemps uniquement aux élèves. Cet attachement à mieux comprendre les élèves plutôt que les enseignants a des causes sociales : les premiers pas de la sous discipline ont eu lieu lors des grandes démocratisations scolaires, c'est-à-dire à une époque où de nouveaux publics arrivent et remettent en cause l'ordre scolaire. Les professeurs ont donc, pendant un moment, été mis de côté dans les analyses.

Pourtant, leurs pratiques sont loin d'être homogènes. Ils se différencient entre eux, car ils n'ont pas la même propension ni la même façon d'appliquer leur autorité. Certains élaborent des stratégies de contrôle pour prévenir et appliquer le plus efficacement possible leur autorité. Ces enseignants sont également ceux qui donnent beaucoup de sanctions et réagissent le plus aux déviances. A l'inverse, les enseignants sans stratégie de contrôle sont plutôt laxistes et appliquent peu ou pas de sanction. Autre différence de taille : certains enseignants adaptent leur autorité en fonction de la classe, du moment de l'année, de l'élève, etc. quand d'autres restent toujours sur la même ligne de conduite. Le genre joue dans ces différenciations un rôle important. Les femmes mettent en effet leur autorité davantage en pratique à la fois parce qu'elles sont plus chahutées, mais aussi parce qu'elles sont plus exigeantes que leurs collègues masculins du fait d'une socialisation scolaire où les règles se sont davantage intériorisées. Ce dernier point explique que la féminisation de la profession a pu s'accompagner d'un discours sur la dégradation du comportement des élèves. Le contexte proprement scolaire a également beaucoup d'influence sur les pratiques professorales. Les sanctions sont en effet plus nombreuses et plus importantes au collège qu'aux lycées généraux et professionnels, les différences entre ces derniers étant relativement faibles. L'effet d'âge des élèves semble donc davantage jouer sur les pratiques professorales d'autorité que les différences de composition sociales. Ces dernières sont réelles, comme l'ont montré Grimault et Merle, mais de fait moins importantes (Grimault & Merle, 2008).

La souffrance à ne pas voir son autorité respectée prend donc ses racines dans le contexte scolaire, l'appartenance de genre, mais également dans l'origine sociale des enseignants. La mobilité sociale intergénérationnelle ascendante prévient cette souffrance. A l'inverse, un enseignant connaissant un déclassement social a plus de chance de souffrir des problèmes de relation pédagogique. La question de « l'embourgeoisement » de la profession (Duru-Bellat & Van Zanten, 1999 ; Vallet, 2000) n'est donc pas simplement une querelle formelle.

Le changement de la composition sociale du corps enseignant, tout comme la féminisation, a des conséquences concrètes et visibles sur la relation pédagogique et sur la façon dont l'enseignant vit son métier au jour le jour. D'autres conséquences de cette transformation pourraient également être étudiées. Les changements de politisation des enseignants, votant traditionnellement à gauche, ou encore les évolutions du syndicalisme enseignant sont autant de conséquences de ces multiples transformations de fond.

A travers ces différents résultats, j'espère avoir démontré l'importance de recueillir le point de vue des enseignants. Même sur un thème qui apparemment ne dépend que du public d'élèves, la connaissance des pratiques et du vécu des enseignants permet d'en apprendre sur l'autorité. Ce constat ne doit évidemment pas faire abandonner l'idée d'une meilleure connaissance des élèves et de leur rapport à l'Ecole. La base de données dont je dispose pour mes analyses ne pouvait que partiellement permettre de caractériser le public. Or, ce type de données m'a parfois cruellement manqué, car les élèves diffèrent énormément dans leur propension à braver l'autorité des enseignants. Comme l'a montré Felouzis, les garçons et *a fortiori* les fils d'ouvrier sont beaucoup plus réticents à obéir à l'enseignant, au contraire des filles davantage dociles (Felouzis, 1994). Une recherche complète sur le sujet, pour s'approcher au mieux de la réalité, croiserait nécessairement les effets enseignant et les effets élève. Elle pourrait par exemple permettre de savoir comment se caractérise l'autorité d'une enseignante issue des milieux populaires face à un public d'élèves filles de classes supérieures.

Dans tout ce travail, les analyses ethnographiques se sont révélées indispensables à plusieurs occasions. Je m'en suis servi en amont pour formuler les questions du protocole et en aval pour proposer des hypothèses pouvant expliquer les observations statistiques. Les études ethnographiques n'ont toutefois pas toujours été considérées comme étant acquises. Comme toute proposition scientifique, elles se définissent par leur caractère de falsifiabilité (Popper, 1937). De plus, leur portée généralisatrice ne passe pas par la représentativité (Beaud & Weber, 2003). D'ailleurs, certaines d'entre elles rentrent en contradiction, et la base de données statistique est donc un excellent moyen pour infirmer l'une ou l'autre de ces conclusions. En retour, les statistiques doivent être approfondies d'une analyse ethnographique. Comme je l'ai écrit plus haut, ma base de données a permis de constater qu'il existe un écart important entre les sanctions du collège d'une part et les sanctions des lycées généraux et professionnels d'autre part. Des enquêtes ethnographiques comparatives pourraient permettre d'éclaircir ce point en s'intéressant de près aux modalités concrètes de la relation pédagogique des collégiens et des lycéens. La mobilité horizontale des professeurs (collège vers lycée ou lycée vers collège), étudié statistiquement par Léger en 1981, devrait également être abordée dans les

entretiens pour voir quels effets provoque-t-elle en termes de pratiques.

Dans le second chapitre, une comparaison a été opérée entre les enseignants et les professions médicales. L'actualité récente invite à prolonger davantage ce parallèle. La profession de médecin est de plus en plus régulée [8], et les cabinets collectifs deviennent de plus en plus nombreux (Bloy & Schweyer, 2010). De même, chez les enseignants, l'autonomie pédagogique est de plus en plus remise en question et les réformes vont toujours dans le sens d'une plus grande coordination de l'équipe pédagogique [9]. Ces changements institutionnels et sociétaux ont des effets très concrets sur la relation pédagogique et thérapeutique. L'évolution de la place de l'Etat et du collectif pédagogique doit donc être cerné pour comprendre les transformations du monde enseignant.

8. Le 21 juillet 2011, les trois principaux syndicats de médecins et l'assurance maladie ont inscrit la notion de performance dans le calcul de la rémunération des médecins. Le paiement à l'acte n'est ainsi plus le seul moyen de gagner de l'argent (Le Monde du 21 juillet 2001).

9. Dans l'ouvrage préparant à la nouvelle épreuve "Agir en fonctionnaire de l'Etat de façon éthique et responsable", l'auteur appelle à ce que le métier d'enseignant soit « de plus en plus un métier solidaire s'exerçant en équipe de classe, de discipline. » La création récente des conseils pédagogiques en une preuve parmi d'autres.

Liste des tableaux

1 Avez-vous déjà pleuré à cause du comportement d'élèves ? 6

1.1 Comparaison du taux de féminisation 28
1.2 Comparaison de la moyenne d'âge (en années) 29
1.3 Comparaison de la profession du père 29
1.4 Comparaison des statuts 31
1.5 Comparaison des taux de non réponses entre questions délicates et ensemble du questionnaire 35
1.6 Avez-vous déjà pleuré à cause du comportement des élèves ? 35
1.7 Vous arrive-t-il de faire semblant de ne pas avoir vu des bêtises d'élèves ? . . 35
1.8 Vous est-il déjà arrivé de demander des conseils à vos collègues pour la gestion d'une classe ? 36
1.9 Lieu des pleurs 38
1.10 Effectifs et pourcentage d'individus ayant écrit une remarque à propos du questionnaire 41
1.11 Quatre modèles emboîtés pour expliquer le fait de laisser une remarque sur le questionnaire. 43
1.12 Pourcentage d'individus ayant écrit une remarque à propos du questionnaire selon le « type » de public 44
1.13 Pourcentage d'individus ayant écrit une remarque à propos du questionnaire selon le fait d'avoir relaté ou non incident 45
1.14 Pourcentage d'individus ayant écrit une remarque critique à propos du questionnaire selon leur appartenance à un établissement ZEP 46
1.15 Pourcentage d'individus ayant écrit une remarque critique à propos du questionnaire selon le type de public 47

2.1 Décomposition de l'inertie du nuage. 57

2.2 Valeurs propres, taux de variance brut et taux de variance modifié des axes . 58
2.3 Variables contributives de l'axe n°1 par ordre décroissant de contribution . . 58
2.4 Modalités contributives de l'axe n°1 par ordre décroissant de contribution . . 59
2.5 Variables contributives de l'axe n°2 par ordre décroissant de contribution . . 61
2.6 Variables contributives de l'axe n°2 par ordre décroissant de contribution . . 62
2.7 Heures de colle selon le sexe de l'enseignant 67
2.8 Avoir déjà fait une interrogation surprise selon le sexe de l'enseignant 68
2.9 Nombre d'appels aux parents selon le sexe de l'enseignant 68
2.10 Sanctionner le chewing-gum selon le sexe de l'enseignant 70
2.11 Corriger systématiquement les fautes d'expression à l'oral selon le sexe de l'enseignant. 71
2.12 Réaction face à une sonnerie de portable selon le sexe de l'enseignant 71
2.13 Faire des remarques mordantes selon le sexe de l'enseignant. 72
2.14 Selon vous, depuis que vous êtes dans l'établissement où vous enseignez actuellement... 73
2.15 Autorisation du chewing-gum selon l'appartenance à un établissement ZEP . 78
2.16 Réaction face à une faute à l'oral selon le fait d'être ou non en ZEP 78
2.17 Autorisation du chewing-gum selon l'appartenance à un établissement APV . 79
2.18 Vous arrive-t-il de faire semblant de ne pas avoir vu des bêtises d'élèves ? . . 79
2.19 Autorisation du chewing-gum selon le type d'établissement 79
2.20 Faire une interrogation surprise selon le type d'établissement 80
2.21 Quatre modèles emboîtés pour expliquer le fait d'interdire le chewing-gum. . 83
2.22 Deux modèles emboîtés pour expliquer le fait d'interdire le chewing-gum. . . 84

3.1 Vous est-il arrivé de pleurer à cause du comportement des élèves ? 87
3.2 Pleurer selon le sexe 88
3.3 Pleurer selon le diplôme 90
3.4 Pleurer selon le diplôme du père 90
3.5 Pleurer selon le diplôme de la mère 92
3.6 Pleurer selon la profession du père 92
3.7 Faire parfois semblant de ne pas voir de bêtises d'élèves selon la profession du père 94
3.8 Lieu du pleur selon le diplôme du père 95
3.9 Lieu du pleur selon le sexe 95

3.10 Comparaison du nombre d'élèves envoyés chez le CPE ou le proviseur selon la note 97
3.11 Comparaison de la demande d'aides selon le type d'établissement 98
3.12 Proportion d'enseignants ayant relaté un incident 98
3.13 Comparaison du discours sur l'incident selon le sexe 100
3.14 Comparaison de la longueur du discours sur l'incident selon le sexe 101
3.15 Comparaison du discours sur l'incident selon le type d'établissement 101
3.16 Décomposition de l'inertie du nuage. 102
3.17 Modalités contributives de l'axe n°1 par ordre décroissant de contribution . . 104
3.18 Modalités contributives de l'axe n°2 par ordre décroissant de contribution . . 104

Table des figures

1 Pourcentage d'enseignants ayant déclaré avoir pleuré à cause du comportement d'élèves selon le diplôme du père 7

2.1 Analyse des Correspondances Multiples : l'espace des pratiques d'autorité . . 64
2.2 Pourcentage d'enseignants interdisant le chewing-gum en fonction de l'âge . . 75
2.3 Pourcentage d'enseignants ayant donné au moins une heure de colle au cours du mois en fonction de l'âge 76

3.1 Pourcentage d'enseignants ayant déclaré avoir pleuré à cause du comportement d'élèves selon leur diplôme 89
3.2 Pourcentage d'enseignants ayant déclaré avoir pleuré à cause du comportement d'élèves selon le diplôme du père 91
3.3 Raconter un incident en fonction de l'ancienneté 100
3.4 Analyse Factorielle des Correspondances : l'espace des pratiques d'autorité . 103

Bibliographie

[1]

[2] Sylvie Ayral. *La Fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège*. Broché, 2011.

[3] Anne Barrère. *Les Enseignants au travail. Routines incertaines*. Savoir et Formation, 2002.

[4] Anne Barrère. Un nouvel âge du désordre scolaire : les enseignants face aux incidents. *Déviance et société*, 26 :p. 3 à 19, 2002.

[5] Anne Barrère. *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* Presses Universitaires de Rennes, 2003.

[6] Stéphane Beaud. L'usage de l'entretien en sciences sociales. plaidoyer pour l'entretien ethnographique. *Politix*, n °9 :p. 226 à 257, 1996.

[7] Raymond Boudon. *La logique du social*. Pluriel, 1979.

[8] James S. Coleman. Relational analysis : the study of social organization with survey method. *Human Organization*, n °17, 1958.

[9] Jean-Claude Combessie. *La méthode en sociologie*. Repères, 2007.

[10] Lide Demailly. Contribution à une sociologie des pratiques pédagogiques. *Revue Française de Sociologie*, n °26 :p. 96 à 119, 1985.

[11] de la Prospective et de la Performance Direction de l'Evaluation. *Repères et références statistiques*. Ministère de l'Education Nationale, 2010.

[12] François Dubet. *Le Déclin de l'institution*. Broché, 2002.

[13] François Dubet. Pourquoi ne croit-on pas les sociologues ? *Education et Sociétés*, n °9 :p. 13 à 25, 2002/1.

[14] Christian Baudelot & Roger Establet. *Allez les filles ! Une révolution silencieuse*. Poche, 1992.

[15] Patrick Biernacki et Dan Waldorf. Snowball sampling : Problems and techniques of chain referral sampling. *Sociological Method and Research*, n °10 :p. 141 à 163, 1981.

[16] Claude Lessard et Maurice Tardif. *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Presses de l'université Laval, 1999.

[17] Agnès Grimault et Pierre Merle. Les sanctions au collège. les déterminants sociaux de la sanction et leur interprétation. *Revue Française de Sociologie*, n °49 :p. 231 à 267, 2008/2.

[18] Christian Baudelot et Roger Establet. *Suicide. L'envers de notre monde*. Seuil, 2006.

[19] Georges Felouzis. *Le Collège au quotidien*. Broché, 1994.

[20] Georges Felouzis. *L'Efficacité des Enseignants*. PUF, 1997.

[21] Erving Goffman. *Les Rites d'interaction*. Broché, 1967.

[22] Christian Baudelot & Michel Gollac. *Travailler pour être heureux ? Le bonheur et le travail en France*. Broché, 2003.

[23] Michel Gollac. Des chiffres insensés ? pourquoi et comment on donne un sens aux données statistiques. *Revue Française de Sociologie*, n °38 :p. 5 à 36, 1997.

[24] Jacques Hédoux. Les enseignants du second degré en france : études typologiques. *Recherche et formation*, n °4(p. 37 à 50), 1988.

[25] Céline Bessière & Frédérique Houseaux. Suivre des enquêteurs. *Genèses*, n °29 :p. 100 à 114, 1997.

[26] Everret C. Hughes. *Le regard sociologique. Essais choisis*. Editions de l'EHESS, 1996.

[27] Sous la direction de Géraldine Bloy et François-Xavier Schweyer. *Singuliers généralistes. Sociologie de la médecine générale*. Presses de l'EHESP, 2010.

[28] Paul Lazarsfeld. *Qu'est-ce que la sociologie ?* Idées, 1971.

[29] Frédéric Lebaron. *Enquête quantitative en sciences sociales, Recueil et analyse de données*. Broché, 2006.

[30] Alain Léger. Les déterminants sociaux des carrières enseignantes. *Revue Française de Sociologie*, n °4 :p. 549 à 574, 1981.

[31] Jean Chiche & Brigitte Leroux. Specific multiple correspondence analysis. 2003.

[32] Stanley Milgram. *Soumission à l'autorité. Un point de vue expérimental*. Calmann-Lévy, 1974.

[33] Jean-Paul Payet. Le "sale boulot". division morale du travail dans un collège en banlieue. *Les Annales de la recherche urbaine*, n °75 :p. 18 à 31, 1995.

[34] Jean Peneff. Mesure et contrôle des observations dans le travail de terrain. l'exemple des professions de service. *Sociétés Contemporaines*, n °21, 1995.

[35] François Beck & Patrick Perreti-Watel. Les usages de drogues illicites déclarés par les 15-19 ans selon le mode de collecte. *Population*, n °6(p. 963), 2001.

[36] Stéphane Beaud & Michel Pialoux. *Retour sur la condition ouvrière : enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard*. Fait et cause, 2005.

[37] Claudine Herzlich & Jeannine Pierret. *Malades d'hier, malades d'aujourd'hui*. Payot, 1990.

[38] Tristant Poullaouec. Les familles ouvrières face au devenir de leurs enfants. *Economie et statistique*, n °371 :p. 3 à 22, 2004.

[39] Olivier Schwartz. *L'empirisme irréductible, postface de N. Anderson, Le hobo. Sociologie du sans-abri*. Nathan, 1993.

[40] Jean-Louis Pan Ké Shon. La ségrégation des immigrés en france : état des lieux. *Populations & Sociétés*, n °477, 2011.

[41] Royce A. Singleton & Bruce C. Straits. *Approaches to Social Research*. Hardcover, 2005.

[42] Charles F. Turner & Heather G. Miller Susan M. Rogers, James N. Gribble. Entretiens autoadministrés sur ordinateur et mesure des comportements sensibles. *Population*, n °2 :p. 231, 1999.

[43] Jacques Testanière. Chahut traditionnel et chahut anomique dans l'enseignement du second degré. *Revue Française de Sociologie*, page p. 17 à 33, 1967.

[44] Daniel Thin. L'autorité pédagogique en question. le cas des collègues de quartiers populaires. *Revue française de Pédagogie*, n °139 :p. 21 à 30, 2002.

[45] Martin A. Trow. *Right-wing radicalism and political intolerance*. Columbia, 1957.

[46] Louis-André Vallet. L'origine sociale des enseignants par sexe et niveau d'enseignement. *Education et formations*, n °56 :p. 33 à 40, 2000.

[47] Patrick Rayou & Agnès VanZanten. *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Bayard, 2004.

[48] Stéphane Beaud & Florence Weber. *Le guide de l'enquête de terrain. Produire et analyser des données ethnographiques*. Broché, 2003.

[49] Claire Lemercier & Claire Zalc. *Méthodes quantitatives pour l'historien.* Repères, 2008.

[2, 5, 4, 3, 6, 7, 8, 9, 15, 10, 11, 13, 12, 14, 20, 19, 27, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 16, 32, 33, 34, 35, 36, 17, 37, 38, 18, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 1]