



HAL
open science

L'exclusion ponctuelle de cours dans l'enseignement secondaire français : les effets d'une pratique punitive banalisée

Julien Garric

► **To cite this version:**

Julien Garric. L'exclusion ponctuelle de cours dans l'enseignement secondaire français : les effets d'une pratique punitive banalisée. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 2019, 54 (2), pp.245-264. 10.7202/1065657ar . hal-02457931

HAL Id: hal-02457931

<https://amu.hal.science/hal-02457931>

Submitted on 28 Jan 2020

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

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

L'EXCLUSION PONCTUELLE DE COURS DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE FRANÇAIS : LES EFFETS D'UNE PRATIQUE PUNITIVE BANALISÉE

JULIEN GARRIC *Aix Marseille Université*

RÉSUMÉ. L'exclusion ponctuelle de cours est, dans l'enseignement secondaire français, une routine de la gestion des problèmes de discipline qui contribuerait au décrochage scolaire. Cet article décrit les pratiques enseignantes consistant à renvoyer des élèves de classe et leur prise en charge par les services de vie scolaire dans trois collèges de l'éducation prioritaire. Il s'appuie sur des entretiens menés avec les personnels de ces établissements, sur des observations de cours et d'espaces de vie scolaire. Les résultats dévoilent la participation de cette pratique à la construction de la carrière de déviant des élèves. Au regard de ce processus favorisant le décrochage, les pratiques d'une éducation inclusive sont discutées, en particulier dans une perspective de formation initiale des enseignants.

CLASSROOM EXCLUSION IN FRENCH SECONDARY EDUCATION: THE EFFECTS OF A BANALIZED PUNITIVE PRACTICE

ABSTRACT. In French secondary education, classroom exclusion is a routine treatment of disciplinary problems which contributes to school dropout. This article looks at the teaching practice of excluding students from class and their charge through school life services in three priority education middle-schools. It is based on interviews with the stakeholders of these institutions and on classroom and school life observations. The results reveal that this practice contributes to the construction of deviant careers for students. In light of this process that encourages student drop out, inclusive educational practices are discussed, especially regarding initial teacher training.

La gestion de l'hétérogénéité des élèves dans le système éducatif français est une préoccupation centrale depuis la vague de massification qu'a connu l'enseignement secondaire des années 1960 à 1990 (Prost, 1986). La prise en charge des désordres scolaires (Barrère, 2002) devient une part essentielle de l'activité enseignante, particulièrement durant les années de collège considérées comme un passage délicat (Zaffran, 2012). Le projet de démocratisation porté par le collège unique (Merle, 2017), contrarié par la mise en concurrence des établissements et la constitution de classes de niveau provoquant des phé-

nomènes de ségrégation (Payet, 1997a). Dans un contexte de fragmentation urbaine qui recompose les territoires scolaires (Audren, 2012), certains collèves et certaines classes sont confrontés à de forts regroupements sociaux et ethniques (Lorcerie, 2003). Le système éducatif français attaché aux principes de mérite et de sélection (Baudelot et Establet, 2009) est tenté par des stratégies de tri passant par des filières de relégation (Garnier, 2016). L'existence de ces sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA, accueillant des collégiens aux difficultés scolaires graves et persistantes), dispositifs relais (accueillant temporairement des collégiens en risque de marginalisation scolaire) ou Unité Locale d'Inclusion Scolaire (ULIS, destinées aux élèves handicapés), témoignent de la difficulté de notre école à accepter la diversité. L'inclusion dans un collège réellement unique resterait alors un horizon pour un système éducatif qui sous-traite les élèves en difficulté dans des dispositifs adaptés (Barrière, 2013, Moignard et Ouafki, 2015).

La déclaration de Salamanque marque un tournant décisif pour faire de l'inclusion la norme en termes de politiques éducatives (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO], 1994). En France, la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, constitue un changement de perspective dans la prise en charge des différences. La scolarisation en milieu ordinaire devient un droit, quelle que soit la différence de l'élève et les besoins éducatifs particuliers qu'elle implique. La loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la république conforte ce principe d'inclusion. Cependant, quand le conseil de l'Europe préconise l'adoption de pratiques inclusives ouvertes à la diversité dans un dialogue interculturel (Conseil de l'Europe, 2008), le ministère de l'Éducation Nationale français privilégie le principe républicain d'égalité, retirant la référence au terme « interculturel » du discours administratif (Lorcerie, 2003). En optant pour une vision restrictive de la notion de diversité, la France court le risque de limiter la conception de l'inclusion à la prise en charge de besoins individuels (Gardou, 2005) plutôt que de « mettre à l'aise à la fois les enseignants et les élèves dans leur diversité et à la voir comme un défi et un enrichissement de l'environnement d'apprentissage plutôt que comme un problème » (UNESCO, 2005, p. 14). Ainsi, l'identification par certains enseignants de particularismes chez leurs élèves constitue l'un des points de départ d'une logique de rejet. Ceux-ci perçoivent la différence comme ingérable, source de souffrances, à la fois pour l'élève stigmatisé, mais aussi pour le groupe qui l'accueille, quand d'autres considèrent cette différence comme une richesse, soucieux de maintenir « tout le monde à bord » (Zay, 2012, p. 73). J'adopterai ici une définition de la notion d'inclusion s'inscrivant dans une perspective transformative de l'école : l'éducation inclusive se conçoit alors comme une construction, une cible à atteindre qui passe par « des actions concrètes même petites » (Rousseau, Bergeron et Vienneau, 2013, p. 75), des pratiques entre autres pédagogiques et éducatives, favorisant la présence, la participation et

la réussite de tous les élèves, quelles que soient leurs différences, dans un contexte de diversité multiculturelle (Ainscow, 2008).

L'existence d'un service annexe de prise en charge des élèves dans les établissements du secondaire est une particularité du système éducatif français (Picquenot et Vitali, 2007). La division du travail éducatif, avec le développement de postes de « techniciens » chargés de s'occuper des élèves n'ayant pas les prérequis nécessaires (Tardif et Levasseur, 2010), prend ici une tournure particulière avec les « services de vie scolaire » constitués d'équipes d'assistants d'éducation (AED), personnels peu qualifiés, chargés de tâches de surveillance et de soutien. Ces équipes sont dirigées par les Conseillers Principaux d'Éducation (CPE), héritiers des « surveillants généraux », personnels chargés de faire régner l'ordre dans les lycées aux 19^e et 20^e siècles, (Condette, 2013). Les enseignants peuvent ainsi se décharger de la partie indigne de leur travail, le « sale boulot » (Hughes, 1996, p. 81), vers les CPE et les AED (Payet, 1997b). Cette réalité se concrétise par une punition qui permet aux enseignants de renvoyer les fauteurs de troubles « à la vie scolaire » : l'exclusion ponctuelle de cours.

Je propose ici de décrire et d'analyser les pratiques et les discours qui conduisent les enseignants à exclure des élèves de leurs classes et la manière dont ils sont pris en charge par les services de vie scolaire. Je m'appuie sur les données recueillies lors d'une recherche ethnosociologique menée dans trois collèges de l'éducation prioritaire d'une métropole du sud de la France, dans un des quartiers les plus pauvres d'Europe. J'ai choisi ces établissements où l'exclusion de cours est une pratique massive, dans une logique d'échantillonnage non pas aléatoire ou représentatif mais théorique, afin d'observer et analyser la diversité de l'exclusion sur des terrains où elle se multiplie (Glaser et Strauss, 2010).

Dans le contexte d'un environnement scolaire dégradé et paupérisé, je chercherai à montrer comment l'observation et l'analyse des positionnements différenciés des enseignants par rapport à l'exclusion de cours, peuvent nous éclairer sur l'exclusion et le décrochage scolaire, mais aussi sur des stratégies éducatives et pédagogiques qui pourraient participer à un processus inclusif.

Je montrerai d'abord comment les élèves déviants sont étiquetés avant leur entrée au collège. Je décrirai ensuite le processus d'affiliation des enseignants débutants à la pratique de l'exclusion, puis comment la majorité des enseignants cherche à protéger le groupe d'une minorité déviante et comment les élèves exclus confortent leur carrière déviante par leur expérience dans des espaces de relégation disqualifiés. Enfin, je mettrai en lumière les actions concrètes qui permettent à certains enseignants d'éviter l'exclusion cherchant ainsi à ce que tous les élèves, quelles que soient leurs différences, puissent apprendre ensemble.

Les textes réglementaires désignent l'exclusion ponctuelle de cours comme une punition qui doit être appliquée « dans des cas très exceptionnels » (Ministère de l'Éducation nationale [MEN], 2014) pour répondre à « un manquement

grave » (MEN, 2000). Sur le terrain (Douat, 2016), on constate pourtant une multiplication des mesures de « renvoi ». Le code de l'éducation (2019) rappelle que les enseignants « sont responsables de l'ensemble des activités scolaires des élèves » (art. L912-1 paragr. 1) : dans l'intérêt général, ils peuvent « sortir » un élève de leurs classes. Ces mises à l'écart, pour des motifs très divers, participeraient de leur liberté pédagogique. Cette mesure est communément reliée, dans les discours institutionnels, au décrochage scolaire : en privant certains élèves d'heures d'apprentissage en particulier dans les établissements de l'éducation prioritaire (Mons, 2016), elle accentuerait la reproduction des inégalités. Mesure opaque, l'exclusion de cours est tour à tour qualifiée par les autorités hiérarchiques de « scandale » (Bargas, 2014) ou de « dysfonctionnement » (Inspection générale de l'Éducation nationale [IGEN], 2013) accentuant les phénomènes d'absentéisme et de déscolarisation (Douat, 2011).

Cette punition a pourtant été adoptée par les tenants des pédagogies nouvelles (Dewey, 1968 ; Montessori, 1958). Elle n'a alors de sens que dans la mesure où l'élève peut, à la suite de sa mise à l'écart, réintégrer symboliquement le groupe (Prairat, 2011). Le risque concerne les élèves déjà en marge de la société qui pourraient, à travers ces renvois répétés, amorcer une désaffiliation plus profonde. Forme de sanction contemporaine, l'exclusion s'inscrit dans le développement de structures adaptées à la prise en charge des déviants (Foucault, 1975) dans une logique de gestion clinique des corps indisciplinés (Prairat, 1994). Elle témoigne de la confrontation de deux cultures à légitimité inégale (Delay, 2015) : celle des classes populaires et celle de l'école, dans un processus de domination (Grignon et Passeron, 1985). Les enseignants appliquent des normes culturelles, sociales et physiques qui les poussent à extraire de l'espace noble de la classe les corps indésirables (Millet et Thin, 2007). Associée à une question vive d'éducation – le décrochage scolaire – l'exclusion de cours est paradoxalement l'objet de peu de recherches, la seule étude quantitative étant déjà ancienne (Grimault-Leprince, 2007).

CADRE THÉORIQUE

L'interactionnisme symbolique et la sociologie de la déviance (Becker, 1963) appliqués à l'éducation (Sembel, 2015), permettent de sortir d'une logique qui naturaliserait les comportements des élèves pour s'attacher à la façon dont l'école co-construit la déviance dans les interactions entre les enseignants et les élèves. Cette posture est nécessaire à l'étude des désordres scolaires considérés communément comme hérités de contextes sociaux étrangers à l'école. Je montrerai au contraire comment les adultes de la communauté scolaire peuvent en attribuant aux adolescents des stigmates (Goffman, 1963) désigner « les déviants en édictant des règles dont l'infraction constitue la déviance et en appliquant ces règles à certaines personnes pour les cataloguer comme étrangers au groupe » (Becker, 1963, p. 9). Dans le cadre de leur liberté pédagogique les enseignants sont à la fois des « créateurs », et des « défenseurs de normes »,

en charge de définir des règles et de les appliquer (Becker, 1963, p. 171). La tolérance par rapport aux désordres scolaires dépend en grande partie des « perspectives » des enseignants par rapport aux élèves : je distinguerai ainsi des « isolateurs » et « des provocateurs de déviance » (Woods, 1990, p. 58). Cette approche qualitative me permet de saisir « l'ordre négocié » (Strauss, 1992) au-delà du cadre prescrit : elle pousse à appréhender la manière dont une pratique occulte, invisibilisée par l'institution, fabrique la réalité sociale « par le bas » dans les interactions entre ses membres (Simmel, 1999). J'inscris ainsi mon travail dans la continuité des travaux qualitatifs de sociologie de l'éducation qui démontrent la participation active des enseignants et de leurs routines punitives ou pédagogiques dans la construction de la déviance scolaire (Ayrat, 2009; Douat, 2011; Rubi, 2015). Cette contribution apporte un éclairage sur une mesure préliminaire aux exclusions temporaires étudiées par Moignard (2015), Moignard et Rubi (2013) ou Moignard et Ouafki (2015).

MÉTHODOLOGIE

À l'occasion d'une immersion de type ethnographique (Payet, 2016), j'ai réalisé des entretiens semi-directifs auprès d'enseignants ($N = 51$), de CPE ($N = 6$), de principaux ($N = 3$) et d'AED ($N = 10$), ainsi que des observations de classes (17 heures), d'espaces de vie scolaire (30 heures) et de salles des professeurs (espace de travail et de repos des enseignants dans les établissements de l'enseignement secondaire français) (30 heures). J'ai enregistré les entretiens et les observations en salle de classe et en vie scolaire, puis complété ces enregistrements par des prises de note dans un carnet de terrain. J'ai intégralement retranscrit les enregistrements audio des entretiens et des observations. Cette étude s'est déroulée au cours de deux années scolaires (2016-2017 et 2017-2018) dans trois collèges de taille moyenne (scolarisant 550 élèves chacun environ) situés dans un périmètre urbain enclavé et paupérisé proche du centre-ville, accueillant une population très défavorisée socialement (85 % d'élèves boursiers) : en 2016-2017 dans le cadre de mon mémoire de master, dans le collège n°1, puis en 2017-2018 dans le cadre de ma thèse de doctorat dans les trois collèges.

Je me suis inséré dans ces établissements, participant à leur vie quotidienne jusqu'à faire « partie des meubles » (Becker, 2002). J'ai construit les guides d'entretien autour des questions des désordres scolaires, des activités permettant de les réguler (en particulier l'exclusion de cours), et des modalités de prise en charge des exclus. Dans une logique d'explicitation des pratiques (Vermersch, 1996), il m'a fallu adopter une attitude empathique et engagée dans l'enquête (Gotman, 1985), en étant souvent pris à parti dans les conflits entre enseignants, vies scolaires et directions, acceptant alternativement les points de vue des différents groupes de ces collèges, sans pour autant me positionner dans un « relativisme subjectiviste » (Delay, 2015), mais en cherchant à montrer la réalité des points de vue irréconciliables, « sans compromis possibles » et « également fondés en raison sociale » (Bourdieu, 1993, p. 9).

J'ai analysé les données ainsi recueillies selon une méthode compréhensive (Dumez, 2016) : les transcriptions des entretiens et observations ont été codées afin de mettre en lumière les systèmes de valeurs et les catégories opératoires des acteurs enquêtés en cherchant des récurrences ou des oppositions thématiques dans l'ensemble des données recueillies (Kaufmann, 2016).

Dans les collèges enquêtés, la comptabilisation des exclusions n'est pas fiable mais permet cependant de catégoriser les acteurs. Sur 900 à 1300 exclusions enregistrées selon ces établissements au cours d'une année scolaire (2017-2018), une minorité d'enseignants enquêtés exclut des élèves de leurs classes très régulièrement, plusieurs fois par jour, parfois toutes les heures. Je les appelle « les systématiques ». Ces « provocateurs de déviance » (Woods, 1990) cumulent à eux seuls la moitié du nombre total d'exclusions. Une minorité plus restreinte, « les résistants », « isolateurs de déviance » n'exclut jamais d'élèves. Enfin, la grande majorité, « les routiniers » exclut des élèves régulièrement, alimentant ainsi l'autre part des exclusions. J'ai choisi les enseignants de manière à constituer un échantillonnage représentatif de ces trois établissements en termes d'âge, de genre, d'ancienneté et de pratique de l'exclusion.

Les Tableaux 1-4 catégorisent les personnels enquêtés. Dans la suite de l'article, j'ai utilisé des pseudonymes pour les présenter tout en garantissant l'anonymat et faciliter la lecture.

Le Tableau 1 précise le nombre et le pourcentage des enseignants qui excluent, peu, régulièrement et très régulièrement des élèves.

TABLEAU 1. Profil des enseignants (n = 50)

Caractéristiques	Données
Nombre d'exclusions prononcées au cours de 2017-2018	Résistants : (moins de 2 exclusions) 18 % des enquêtés Routiniers : (3-40 exclusions) 58 % des enquêtés Systématiques : (40 exclusions et plus) 24 % des enquêtés
Ancienneté dans l'éducation	Débutants : moins de 3 ans (22 %) Jeunes : 4-8 ans (22 %) Confirmés : 9-17 ans (34 %) Chevronnés : 17 ans et plus (22 %)
Répartition des enseignants	Collège : n°1 (44 %), n°2 (32 %) n°3 (24 %) Âge : moins de 35 ans (34 %), 35-50 ans (56 %), 50 ans et plus (10 %) Genre : femme (62 %), homme (38 %) Statut : titulaires (88 %), contractuels et remplaçants (12 %)

Le Tableau 2 précise le genre, l'âge et l'ancienneté des chefs d'établissement interrogés.

TABLEAU 2. Profil des chefs d'établissement (n = 3)

Caractéristiques	Données
Répartition des chefs d'établissements	Collège n°1 : femme, 48 ans, 21 ans dans l'éducation, 9 dans la fonction, 4 sur ce poste Collège n°2 : femme, 58 ans, 32 ans dans l'éducation, 8 ans dans la fonction, 2 sur ce poste Collège n°3 : homme, 60 ans, 38 ans dans l'éducation, 13 ans dans la fonction, 6 sur ce poste

Le Tableau 3 précise les caractéristiques en genre, âge, ancienneté et statut des CPE interrogés.

TABLEAU 3. Profil des CPE (n = 6)

Caractéristiques	Données
Ancienneté dans l'éducation	Débutants : moins de 3 ans (2) Jeunes : 4-8 ans (2) Confirmés : 9-17 ans (1) Chevronnés : 17 ans et plus (1)
Répartition des CPE	Âge : moins de 35 ans (3), 35-50 ans (2), 50 ans et plus (1) Genre : femme (5), homme (1) Statut : titulaires (4), contractuels et remplaçants (2)

Le Tableau 4 précise les caractéristiques en genre, âge et ancienneté des AED interrogés.

TABLEAU 4. Profil des AED (n = 11)

Caractéristiques	Données
Ancienneté dans l'éducation et l'établissement	Nouveaux : moins de 1 an (7) Installés : 2-5 ans (3) Anciens : 6 ans (1)
Répartition des AED	Âge : moins de 27 ans (7), 28-30 ans (2), 48 ans et plus (2) Genre : femme (5), homme (6)

RÉSULTATS

Constituer les classes : un premier étiquetage

À la fin de l'année scolaire, les enseignants du collège, selon les indications de ceux des écoles primaires, composent les classes de façon à y répartir les élèves problématiques. Un premier étiquetage est ainsi réalisé : « Nous, ce qu'on demande c'est un positionnement aussi au niveau du comportement et de l'attitude des élèves et aussi savoir s'y a d'autres difficultés qui n'ont rien à voir avec la scolarité. » (Pascale, Lettres, chevronnée, routinière, 51 ans). Cette répartition va catégoriser les élèves en marquant les stigmates dont ils sont porteurs (Goffman, 1963). Les enseignants ont assimilé les attributs scientifiques qui peuvent être accolés aux difficultés des élèves : l'ensemble des troubles en « dys » (dyslexie, dyscalculie, dysorthographe, etc.), mais aussi ceux du comporte-

ment (hyperactivité, autisme, TOC, etc.). L'attribution de symptômes, si elle ne repose pas nécessairement sur un avis scientifique, permet d'essentialiser les difficultés et en particulier celles de comportement en catégorisant les verdicts scolaires par l'emploi de vocabulaire psychologisant ou médicalisant (Delay, 2015). Dans le cas où l'information a mal circulé entre l'école et le collège, les enseignants du secondaire soupçonnent leurs collègues de velléités de dissimulation : « alors après je comprends que ça soit compliqué, nous-mêmes parfois on a des difficultés à sti..., on a pas envie de stigmatiser nos élèves, on se dit qu'il y a des choses qui peuvent changer » (Pascale). S'ils se disent que des choses peuvent changer, les enseignants attribuent à ces informations une valeur prédictive. Dès le mois d'octobre, ils sont en mesure de mettre, face au nom de chaque élève, un symptôme particulier (petite délinquance, arrivée récente en France, problèmes familiaux, vision ou audition défaillante, troubles du comportement). Pour ces enseignants, ces élèves ne sont pas à leur place : ils auraient dû être pris en charge dans un dispositif adapté. S'ils sont arrivés au collège, c'est soit un héritage de l'école primaire « ces élèves ont un parcours scolaire très difficile qui a commencé à se dégrader déjà à l'école primaire » (Philippe, Langues, jeune, systématique, contractuel, 42 ans) soit que les familles ont refusé une orientation : « un élève... qui relevait d'ULIS et pas de SEGPA, qui était dans une classe standard parce que les parents refusaient de faire la démarche » (Sarah, Mathématiques, chevronnée, systématique, 42 ans). Ils n'ont pas leur place ici : ce verdict délégitime l'élève dans sa position scolaire, à partir de ce qui le constitue et dédouane en même temps l'école de sa responsabilité. Les enseignants renvoient alors vers le CPE, ou la direction, la responsabilité de trouver une place adaptée :

En sixième, un ou deux qui avaient vraiment des comportements hors norme... ils se levaient, ils criaient, des choses intolérables, y avait des gros problèmes de comportement parce que y a un moment donné, là, pour que la séance ait lieu, tu es obligé d'exclure l'élève... Après c'est un travail qui va au-delà de nous, c'est le travail de CPE. (Jean, Lettres, chevronné, routinier, 49 ans)

Cette orientation est conçue pour le bien-être de l'élève :

Ici il y a un dispositif relais : on y met souvent des élèves difficiles. Là quand je les croise dans la cour, je vois qu'ils sont beaucoup plus contents : quelque part je dirais même épanouis de les mettre à travailler sur des choses pratiques, faire des activités manuelles ça les détend, ça leur permet de voir qu'ils sont en mesure de faire quelque chose » (Philippe).

Ces représentations nous rappellent que l'éducation inclusive est loin de faire l'unanimité chez les enseignants (sur les 50 enquêtés, seulement 12 se positionnent dans le sens d'une école pour la réussite de tous) ; au contraire, si le collège unique est rarement ouvertement remis en cause, certains considèrent qu'un enseignement manuel serait plus adapté aux enfants des classes populaires.

Comment on apprend à exclure

Il est difficile pour de jeunes enseignants, de ne pas recourir à l'exclusion pour apaiser l'ambiance de leurs classes. Les plus expérimentés décomplexent les débutants : « on en discute en début d'année, on sait de toute façon quand ça se passe mal, donc on va les voir et on leur explique que si ça se passe mal faut pas hésiter à exclure... » (Marc, Histoire, chevronné, ancien, routinier, 46 ans). L'affiliation au groupe des « routiniers » est facilitée par l'absence de formation initiale consistante sur cette pratique : « J'ai rien appris sur ça à l'ESPE [École Supérieure du Professorat et de L'Éducation], ça c'est sûr... » (Mylène, Lettres, débutante, résistante, 28 ans) et par l'exemplarité d'une pratique efficace : « mon collègue d'anglais Steve, exclut très régulièrement et il a le calme en anglais avec cette classe... c'est pour ça que je me dis que je vais me mettre à exclure » (Stéphanie, Lettres, débutante, systématique, 28 ans). Cet apprentissage est décrit par Mathieu (Mathématiques, chevronné, résistant, 48 ans) :

On leur dit : « voilà, n'hésite pas en début de carrière quand tu as du mal dans les classes, tu en vires un ou deux, si tu penses que tu pourras être plus efficace, sans ces gamins-là, tu les vires, tu prends tes marques avec vraiment ceux qui sont là et après tu pourras les réintroduire... ». N'empêche que c'est tellement confortable, j'imagine, de virer les deux plus chiants à chaque heure et de travailler avec les autres que forcément c'est un truc tu dis : « ouais, mais attends, là ça marche bien, pourquoi je me mettrai maintenant à essayer de ramener les deux autres qui vont forcément m'embêter et embêter tout le cours? »

L'exclusion devient ainsi une routine dans la gestion de classe dont on a du mal à se défaire lorsqu'on a construit sa pratique sur cette première expérience.

Le groupe plutôt que l'individu

La majorité des enseignants cherche à mettre à l'écart les élèves inadaptés pour protéger les autres : « c'est quand on se retrouve à avoir une classe complète qui adhère à une démarche et un élève dont l'objectif évident est de foutre en l'air le travail de tous les autres : je le garde pas... » (Sylvie, Langues, confirmée, routinière, 40 ans). Les enseignants considèrent que ces élèves se présentent délibérément dans la perspective de mettre à mal l'apprentissage de leurs camarades faibles scolairement, mais désireux de progresser et volontaires. L'enseignant peut être amené à interpellé la classe, prise à témoin de la nécessité de se débarrasser du gêneur :

Maintenant y a tes petits camarades qui aimeraient bien bosser... Parce qu'ils le disent en plus entre eux... au bout d'un moment : « vous ne voulez pas je le sors? vous voulez pas? vous avez envie de bosser? Oui oui oui oui... Alors très bien, alors dégage... » (Sylvie)

Comme tout, d'après ces enseignants, a été tenté pour maintenir l'élève en classe, la décision prise devient inévitable :

L'élève qui vraiment est dans un état qui lui permet pas de... Qui perturbe la classe, et après avoir sorti toutes les procédures possibles, on voit bien que ça va pas du tout, ce jour-là il y est pas, il faut le sortir, il faut sauver la classe. » (Jean)

L'exclusion est alors un sacrifice nécessaire si l'on considère les gains qu'elle représente pour la communauté : « elle est vraiment un petit prix à payer par rapport à la sauvegarde qu'on fait. » (Mourad, Langues, chevronné, systématique, 53 ans). Ces enseignants jugent que la majorité des élèves de REP+ (Réseaux d'éducation prioritaire renforcée) souhaite participer au projet porté par l'école républicaine, malgré un niveau scolaire très faible. Pourtant quelques individus cherchent à empêcher le déroulement du cours. Ce comportement peut en partie leur échapper : il correspond à un contexte social ou familial qui a éloigné l'élève de la scolarité. L'empathie sincère des enseignants pour ces élèves ne leur fait pas oublier l'objectif principal : sauver ceux qui en ont la possibilité et la volonté. La mise à l'écart de ceux qui ne peuvent ni ne veulent réussir est un mal nécessaire. On voit comment ces perspectives mettent à mal la logique d'une éducation inclusive. Prendre en compte la minorité la plus éloignée de la forme scolaire serait incompatible avec la réussite de la majorité.

Ceux qui passent du temps en classe, ceux qui passent du temps dans le bureau

L'exclusion entérine l'entrée des élèves dans une carrière déviante (Depoilly, 2013) : les CPE utilisent alors le « casier » des élèves en fonction de la récurrence de leur passage par la vie scolaire. Une distinction est faite entre les élèves « connus » et les « pas connus ». René (CPE, confirmé, 40 ans) explique ainsi à un élève :

Tu vois lui, il est connu et on va s'occuper de lui. Farid je le connais bien, c'est pas la première fois que je le vois. Toi, de la cinquième je te connais pas. Je t'ai vu peut-être une fois, pour une histoire l'année dernière, mais ça s'est bien passé pour l'instant avec toi, je te connais pas. Depuis le début de l'année, tu es venu dans mon bureau déjà trois fois, tu vois, c'est mauvais signe ça. (Observation 14/09/2017 collège n°1).

Les « connus » passent, de l'aveu des AED et des CPE, plus de temps en vie scolaire qu'en classe. Les élèves sont ainsi divisés en deux groupes :

Vous n'êtes pas des habitués du bureau... ne tombez pas là-dedans, choisissez le bon côté, d'accord... y a le côté de ceux qui passent du temps dans le bureau, et y a le côté de ceux qui passent du temps en classe... (René, observation 02/02/2018 collège n°1).

« Ceux qui passent du temps au bureau », y cherchent une forme de réconfort :

Ces quelques élèves, en fait ont plutôt des relations privilégiées avec nous... dans leur vie familiale... c'est compliqué... ou ils sont en foyer, ou c'est compliqué... donc la vie scolaire, je trouve, elle contient aussi, un espace hyper affectif entre ces enfants-là qui sont un peu... indésirables ou perturbateurs et à la vie scolaire ils ont une place. (Esther, AED, nouvelle, 26 ans).

Les personnels de vie scolaire constatent le plaisir de ces élèves à se libérer des contraintes de la classe : « c'est trop bien en perm, c'est bon j'vais m'faire exclure... ils le disent, et puis même en permanence, on le ressent... » (Célia, AED, installée, 30 ans) et identifient ainsi des stratégies permettant de regagner cet espace protégé : arriver en retard en classe, par exemple, offre aux enseignants un prétexte pour refuser l'élève indésirable, et à l'élève une porte de sortie. Dans deux de ces établissements, l'exclusion pour retard est extrêmement régulière, rarement comptabilisée parce que banalisée : toutes les heures, deux à trois élèves sont envoyés à la vie scolaire quelques minutes après que ne retentisse la sonnerie.

À leur arrivée en vie scolaire, les élèves sont filtrés en fonction de leur degré d'étiquetage. Si un élève exclu exceptionnellement sera reçu par les CPE, ceux exclus régulièrement génèrent un ras-le-bol de la part de l'enseignant qui anticipera et pourra renvoyer l'élève pour un motif anodin :

C'est-à-dire que comme ils sont souvent exclus, ça arrive quand même et je l'ai déjà vu... le professeur qui avait déjà la fiche d'exclusion pré-remplie avec le nom d'élève. Donc là, quoi qu'il fasse, de toute façon il va être dehors. (Principale collège n°2).

La gestion du flux d'élèves par les AED est fonction de la saturation relative du service. Les exclus peuvent attendre longtemps avant de rencontrer les CPE. Ils peuvent faire des allers-retours entre la salle de classe et la vie scolaire, les adultes se renvoyant l'élève sous prétexte de demander un rapport ou du travail. Si les CPE sont occupés, les élèves peuvent être envoyés directement en salle d'étude. Ils peuvent être à nouveau exclus de salles d'étude surchargées et renvoyés chez les CPE ou les principaux. Les exclus se retrouvent fréquemment derrière un bureau installé dans la salle d'accueil de la vie scolaire, au milieu des AED. Ils peuvent s'y assoupir ou assister passifs à des bavardages triviaux, entourés d'adultes qui consultent leurs téléphones portables, au milieu des mouvements, des élèves qui passent à la vie scolaire pour une information. L'ennui et l'attente, dans des lieux inadaptés, sont le quotidien de ces élèves qui trouvent paradoxalement dans ces entre-deux l'occasion de se libérer de la forme scolaire et d'expérimenter une relation avec les adultes : « je pense les enfants aiment bien venir... mais c'est bien aussi peut-être, c'est peut-être productif à d'autres échelles... mais... ils aiment beaucoup les CPE par exemple, c'est des gens importants dans leur quotidien... très importants » (Esther).

Les négociations pour le conseil de discipline

Une des solutions pour mettre fin à cette situation est le conseil de discipline :

On sent qu'il y a un conseil de disc. pas loin, on se dit ça fera du bien à tout le monde, on sait que l'exclusion de cours va apporter un peu d'eau au moulin. Ça, ça m'est arrivé avec un élève, oui effectivement. Parce que je pensais qu'il était vraiment dangereux et nuisible pour sa classe et pour lui-même et qu'on n'était pas la structure adaptée pour lui. (Maryline, Sciences, confirmée, routinière, 40 ans)

La répétition des exclusions étoffe le dossier en vue de l'exclusion définitive, là encore prononcée dans l'intérêt de l'élève qui pourra ainsi trouver une place adaptée à sa situation : « enfin y a des dispositifs qui sont mis en œuvre pour eux... ou alors on les inscrit en atelier relais, ils vont être exclus / inclus dans le collège, pendant un jour, deux jours, trois jours, une semaine. » (Martha, Histoire, confirmée, routinière, 38 ans).

La stratégie mise en œuvre est alors l'exclusion systématique, le processus de désaffiliation suivant son cours de façon presque naturelle :

J'ai le souvenir de deux élèves, une jeune fille de cinquième et un garçon de troisième qui ont eu depuis le tout premier jour un comportement très difficile à gérer et que je me suis retrouvé à exclure je dirais à chaque cours et qui maintenant depuis les vacances de Noël sont en classe relais. (Philippe)

Ce parcours vers le conseil de discipline est source de conflits entre les différents personnels de l'établissement :

Et ça c'est régulièrement, on a des enjeux comme ça dans le collège : il va y avoir, autour d'un élève où se cristallisent les tensions, alors ça va être sur l'exclusion de cours, puis sur l'exclusion temporaire, puis sur un conseil de discipline, où y a une partie de l'équipe qui est soupçonnée de protéger un élève et l'autre partie de l'équipe enseignante qui est soupçonnée de vouloir absolument la peau de l'élève. (René)

Si les enseignants reconnaissent volontiers le lien entre le décrochage scolaire et ces exclusions répétées, ils ne se considèrent pas comme responsables d'un processus lié selon eux aux caractéristiques constitutives des élèves. La logique est d'ailleurs difficile à remettre en cause : les élèves en question étant entrés dans une telle opposition aux normes scolaires que leur inclusion semble impossible.

Les pratiques des « résistants »

Une minorité d'enseignants refuse cependant cette logique : « j'ai jamais eu souvenir d'avoir viré des gamins, depuis le début, depuis quand j'ai commencé j'avais 25 balais » (Mathieu) : ce sont des enseignants chevronnés, des plus jeunes, ou encore des débutants :

J'veux vraiment pas... j'suis pas du tout du tout pour l'exclusion... j'trouve que c'est un ... très mauvais système... pour moi le premier lieu de vie en société c'est l'école et si on commence déjà à les exclure à l'école... ça veut dire que dans la société ils sont déjà exclus en fait. (Mélicha)

Dans un contexte social paupérisé, ces « résistants » s'opposent à la logique implacable de l'exclusion :

Les enfants qui posent problème en classe, ou à l'école tout cours, en règle générale depuis que je travaille ce sont surtout les enfants où il y a pas la présence familiale. Ils sont livrés à eux-mêmes, ils cherchent leurs limites, ils cherchent à ce qu'on s'occupe enfin d'eux, et on les met encore dehors donc : cercle vicieux! (Maria, Langues, chevronnée, résistante, 50 ans)

Ils considèrent d'ailleurs que cette une mesure est contreproductive :

Ça vient du fait que la personne qui est exclue, elle a pas pris le cours, elle est sortie du cours... quel message ça envoie aux autres? Est-ce que ça envoie aux mauvais : « il suffit de faire le bordel pour être dispensé de suivre le prof qui est trop chiant pour aller faire n'importe quoi en perm? » (Martin, Mathématiques, confirmé, résistant, 39 ans).

Il s'agit ici d'une responsabilité des adultes envers tous les adolescents :

Mais moi déjà j'ai l'idée que si un gamin vient en classe, je vois pas pourquoi on le mettrait ailleurs.... la place des gamins entre 8h et 16h, c'est dans le collège, c'est pas dans les couloirs et à la vie scolaire en train de faire les cons. (Mathieu)

Ce positionnement inclusif découle parfois d'une expérience scolaire négative : « j'ai eu un parcours très difficile, j'étais une adolescente rebelle, j'étais exclue d'établissements, j'ai été virée tout le temps... oh oui, parfois, à peine je rentrais la tête, « exclue, exclue, on veut pas te voir » (Melissa) mais a été observé chez des enseignants au parcours scolaire plus classique.

Dans des établissements où l'exclusion de cours est un allant de soi, ces résistants développent des alternatives pour garder tous les élèves en classe et les faire réussir. Ces stratégies passent d'abord par la mise en activité : « le plus ils sont dans l'action, ils sont occupés, ils doivent faire quelque chose, et faisable, toujours avec un peu d'ambition, évidemment, il n'y a que ça qui marche... » (Maria), qui va de pair avec une adaptation fine des supports et des tâches aux niveaux respectifs des élèves. Cette diversification trouve tout son sens dans une pédagogie coopérative :

Il leur donne des tâches à faire qui sont si bien adaptées qu'il arrive à avoir une ambiance de travail admirable... il gère avec les activités, le travail en groupe notamment, et les tâches différenciées. Un élève qui est en rupture, il va lui donner une tâche simple à faire mais qui va compléter ce que font les autres. (Martin à propos de Mathieu)

Cette pratique coopérative permet à chaque élève, qu'il soit en difficulté ou performant scolairement de s'enrichir au contact de ses pairs :

Dans chaque groupe d'îlot comme ça de quatre, y en a un largué et quand même quelques-uns pour dire : « attends, non non, il a dit de prendre le stylo rouge, pas le stylo bleu », juste pour accompagner un peu, puis après : « là on est en train de chercher ça, faut poser l'opération » etc. (Mathieu).

Pour éviter l'exclusion, les élèves perturbateurs sont isolés à l'intérieur de la classe, ce qui leur permet par la suite de réintégrer le groupe. Cette gestion nécessite de penser l'espace dans une logique écologique renouvelée (Go, 2006) pour que l'élève y trouve des lieux aux fonctions diverses :

Là t'as les élèves qui peuvent travailler tout seuls en autonomie... là t'as les élèves en difficulté qui sont pas loin d'moi, que j'peux aider, puis là t'as ceux qui arrivent à travailler en groupe... y a quand même des tables isolées pour

les élèves justement qui seraient très agités, pour leur dire, tu vas t'mettre là un moment et puis quand tu seras prêt tu viendras travailler avec les autres. (Clara, Langues, jeune, résistante, 35 ans).

Dans cet espace, les élèves circulent selon des règles construites par des interactions subtiles avec l'enseignant : « je suis pas trop rigide ce qui fait qu'ils se sentent quand même assez libres de leurs mouvements, qu'ils soient pas coincés en classe, qu'ils aient pas l'impression d'étouffer ici pour qu'ils s'y sentent bien » (Vincent, Lettres, jeune, résistant, 38 ans). J'ai ainsi observé des enseignants sensibles aux signaux envoyés par les élèves, leur permettant selon les cas d'aller aux toilettes, de passer au tableau, de prendre une place isolée, de passer sur un poste informatique en autonomie. Dans ces espaces modulables organisés autour d'îlots hétérogènes de quatre à cinq élèves, l'enseignant crée des temps de régulation et d'échange :

Le relationnel qu'ils entretiennent personnellement avec le professeur joue énormément pour eux... je commence par leur demander si ça s'est bien passé hier soir, s'ils ont fait une bonne nuit, qu'est-ce qu'ils sont en train de faire en ce moment comme jeu vidéo, comme lecture, comme passion. (Martin)

Cette forme scolaire reconfigurée privilégie la posture d'accompagnateur à une figure traditionnelle de l'enseignant.

INTERPRÉTATION

Dans la répétition quotidienne des errances au sein d'espaces disqualifiés, les élèves construisent leur carrière de déviants. Les heures perdues confortent le décrochage cognitif (Bauthier et Rayou, 2004) qui existait lors de l'entrée dans le secondaire. Plus encore, ces élèves apprennent à cette occasion, dans leurs interactions avec les adultes, avec une régularité imparable, des comportements qui se stabilisent en eux. En leur offrant une porte de sortie vers un espace moins contraignant, les enseignants désignent les actes permettant d'échapper à la contrainte : le refus de l'assiduité, l'insolence, la provocation ou la violence. À l'image des exclus d'un de ces collègues qui apprennent à se cacher des caméras de vidéosurveillance, on peut formuler l'hypothèse qu'à travers ces expériences, ils développent des compétences transférables dans des pratiques délinquantes.

Le processus d'affiliation qui pousse les débutants à exclure est d'une grande efficacité : il révèle à contrario la fragilité de l'acquisition, en formation initiale, de compétences nécessaires à une pratique pédagogique inclusive. C'est parce qu'ils découvrent sur le terrain une proposition concrète pour faire face aux désordres que les débutants adhèrent à l'exclusion, parfois en contradiction avec leurs convictions personnelles. Ils trouvent là, à l'encontre des prescriptions hiérarchiques culpabilisantes (IGEN, 2013), une façon de « s'en sortir » (Roy, 2006). Dans ce domaine, l'efficacité pour le jeune enseignant est toute relative. L'exclusion permet de répondre aux défis du désordre scolaire dans

une logique de survie (Woods, 1997) et une image de l'activité compatible avec la représentation que le professionnel se fait de lui-même (Kaufmann, 2016), dans la mesure où il sauve ceux parmi les élèves qu'il pense pouvoir sauver. Cependant, elle construit l'exclusion des plus fragiles en accentuant jour après jour leur décrochage.

J'ai pu constater que les enseignants qui refusent d'exclure des élèves de leurs classes, dans une perspective d'isolation de la déviance (Woods, 1990) adhèrent explicitement au postulat d'éducabilité (Meirieu, 1991). Ils acceptent celui qui perturbe la vie du groupe parce que la gêne occasionnée par l'autre qui est différent est nécessaire à notre humanité (Butler, 2004). Il s'agit, avant de développer des compétences permettant de « gérer les différences », de développer une compétence éthique permettant de « faire avec la différence » (Allan, 2011, p. 132). Les « résistants » assument ainsi la responsabilité de l'autre dans ce qu'il a de plus fragile, responsabilité fondée sur une crainte de la violence potentielle provoquée sur l'autre par notre action (Levinas, 1990). Cette posture éthique oblige les « isolateurs de déviance » à innover en adoptant des pratiques pédagogiques coopératives mettant en avant la qualité de la relation d'accompagnateur, fondée sur des techniques de communication non-violentes (Rosenberg, 2017). Cependant, ces initiatives ne sont pas outillées par les écoles de formation initiale. Si ces résistants s'inscrivent bien dans le mouvement vers une éducation inclusive (Rousseau et coll., 2013), ils restent minoritaires parmi leurs pairs et leur pratique est marginale là où une collaboration de tous serait nécessaire. L'idéologie du mérite qui privilégie une logique de tri, décrédibilise les vellétés de mise en œuvre d'une pédagogie de l'entraide. Les « résistants » doivent alors « bricoler » individuellement, en « piochant » des solutions inclusives au hasard, dans des stages de formation continue, des lectures personnelles, des échanges de pratiques informelles.

La procédure « classique » de gestion des désordres scolaires est une réponse disciplinaire graduée qui met en œuvre un processus punitif violent auquel les élèves répondent par plus de violence encore. Cette escalade repose sur un système de menaces qui aboutit inévitablement à l'exclusion. Dans des établissements sous tension, et dans un contexte sociopolitique tenté par une logique sécuritaire (Gregory, Skiba et Noguera, 2010), certains enseignants focalisent leur attention sur une mécanique punitive parfaite plutôt que de rechercher des solutions pédagogiques. Cette perspective évoque l'échec des politiques de « tolérance zéro » menées aux États-Unis dans les années 1980-1990. Face à l'incapacité largement documentée des perspectives répressives à diminuer la violence, et face à la contribution des exclusions au décrochage scolaire (Skiba, et Losen, 2016), des programmes mettant l'accent sur le renforcement positif et la prévention ont été adoptés (Kelly et Pohl, 2018). Sortir de « l'impasse de la punition » (Debarbieux, 2018, p. 11) nécessite ainsi un accompagnement des équipes pour l'adoption de pratiques alternatives collectives.

CONCLUSION

Cette contribution se proposait de mettre en lumière, à partir d'une étude qualitative des exclusions de cours, des pratiques qui participeraient d'une éducation inclusive. En m'appuyant sur un large corpus d'entretiens et d'observations, j'ai pu établir des catégories différenciées dans les perspectives des enseignants à propos de la déviance scolaire. J'ai pu analyser les conflits de normes existant entre les différents groupes sociaux de ces établissements et la manière dont ces conflits interviennent dans la prise en charge des élèves exclus en confortant les compétences de ces élèves à générer des désordres scolaires. J'ai pu enfin mettre en lumière quelques stratégies des « résistants » à l'exclusion leur permettant, au sein d'une école qui reste attachée à l'élitisme, d'inclure tous les élèves dans les apprentissages. Cette étude se limite cependant à des établissements considérés comme « difficiles » dans lesquels la pratique de l'exclusion est attendue : il serait éclairant d'élargir la recherche à des collèges accueillant une population plus mixte socialement afin de voir dans quelle mesure on y retrouve le même type de processus.

A travers l'exclusion, certains enseignants déplacent le problème et méconnaissent la part qu'ils prennent dans la construction de la déviance. Cette conception qui naturalise les comportements, limite les marges d'action et participe à conforter le décrochage des plus fragiles. L'importance donnée aux solutions punitives amène les professionnels à se focaliser sur une conception répressive des réponses à apporter aux désordres scolaires, ignorant ainsi les leviers pédagogiques et éducatifs qui permettraient d'améliorer l'efficacité réelle de leur activité.

La pratique de l'exclusion est une question vive pour les jeunes enseignants qui y adhèrent à leur corps défendant, faute d'alternatives. Elle instaure durablement des relations dégradées entre les adultes et les adolescents dans le système éducatif français. Elle interroge ainsi l'efficacité des formations, initiale et continue, qui ne permettent pas de développer suffisamment chez ces débutants les valeurs et les pratiques pédagogiques nécessaires à une éducation inclusive. Le renouvellement de la réflexion sur la punition scolaire s'impose ainsi comme un enjeu central pour la construction d'une école visant la réussite de tous.

RÉFÉRENCES

- Ainscow, M. (2008). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? Dans P. Hick et G. Thomas (dir.), *Inclusion and diversity in education: Volume 2. Developing inclusive schools and school systems* (p. 1-13). Londres, Royaume Uni : Sage.
- Allan, J. (2011). Responsibility competent: Teaching ethics and diversity. *Policy Futures in Education*, 9(1), 130-137. Repéré à <https://doi.org/10.2304/pfie.2011.9.1.130>
- Audren, G. (2012). Dynamiques scolaires et recompositions socio-territoriales : quels impacts sur la ségrégation à Marseille? *Géographie, économie, société*, 14(2), 147-170. Repéré à <http://doi.org/10.3166/ges.14.147-170>

L'exclusion ponctuelle de cours dans l'enseignement secondaire français

- Ayral, S. (2009). *La fabrique des garçons : sanctions et genre au collège* (Thèse de doctorat). Repéré à <http://www.theses.fr/2009BOR24666>
- Bargas, D. (2014). Le scandale des exclusions ponctuelles de cours. *Administration et éducation*, 142(2), 45-47.
- Barrère, A. (2002). Un nouvel âge du désordre scolaire : les enseignants face aux incidents. *Déviance et société*, 26(1), 3-19. Repéré à <https://doi.org/10.3917/ds.261.0003>
- Barrère, A. (2013). Les établissements scolaires à l'heure des « dispositifs ». *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 9-13. Repéré à <https://doi.org/10.3917/cdle.036.0009>
- Baudelot, C. et Establet, R. (2009). *L'élitisme républicain : l'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Paris, France : La république des idées.
- Bautier, E. et Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris, France : PUF.
- Becker, H. S. (1963). *Outsiders : études de sociologie de la déviance* (traduit par J.-M. Chapoulie et J.-P. Briand). Paris, France : Métailié.
- Becker, H. S. (2002). *Les ficelles du métier : comment construire sa recherche en sciences sociales* (traduit par J. Mailhos). Paris, France : La découverte.
- Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde*. Paris, France : Seuil.
- Butler, J. (2004). *Precarious life: The power of mourning and violence*. Londres, Royaume-Uni : Verso.
- Code de l'éducation (2019). Repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191>
- Condette, S. (2013). État de la recherche sur le métier de conseiller principal d'éducation. *Carrefours de l'éducation*, 35(1), 105. Repéré à <https://doi.org/10.3917/cdle.035.0105>
- Conseil de l'Europe. (2008). *Livre blanc sur le dialogue interculturel « vivre ensemble dans l'égalité dignité »*. Strasbourg, France : Auteur.
- Debarbieux, E. (2018). *L'impasse de la punition à l'école, des solutions alternatives en classe*. Paris, France : Armand Colin.
- Delay, C. (2015). *Les classes populaires à l'école : la rencontre ambivalente entre deux cultures à légitimité inégale*. Rennes, France : PUR.
- Depoilly, S. (2013). Co-construction et processus d'étiquetage de la déviance en milieu scolaire Filles et garçons face au traitement de la transgression scolaire. *Déviance et société*, 37(2), 207-227. Repéré à <https://doi.org/10.3917/ds.372.0207>
- Dewey, J. (1968). *Expérience et éducation* (présenté et traduit par M.-A. Carroi). Paris, France : Armand Colin.
- Douat, E. (2011). *L'école buissonnière*. Paris, France : La Dispute.
- Douat, E. (2016). La place des « indésirables ». Pratiques et effets de l'exclusion dans les établissements de secteurs populaires. *Espaces et sociétés*, 166(3), 31-45. Repéré à <https://doi.org/10.3917/esp.166.0031>
- Dumez, H. (2016). *Méthodologie de la recherche compréhensive : 10 questions clefs de la démarche compréhensive*. Paris, France : Vuibert.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir, naissance de la prison*. Paris, France : Gallimard.
- Gardou, C. (2005). *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité : pour une révolution de la pensée et de l'action*. Toulouse, France : Erès.
- Garnier, J. (2016). « Le collège c'est une prison, ici c'est le cachot ». Un apprentissage de la déviance scolaire sous surveillance. *Espaces et sociétés*, 166(3), 47-62. Repéré à <https://doi.org/10.3917/esp.166.0047>
- Glaser, G. et Strauss, A. (2010). *La découverte de la théorie ancrée : stratégies pour la recherche qualitative* (traduit par K. Oeuvery et M.-H. Soulet). Paris, France : Armand Colin.

- Go, H. L. (2006). Vers une reconstruction de la forme scolaire : l'institution du paysage à l'école Freinet de Vence. *Carrefours de l'éducation*, 22(2), 83-93. Repéré à <https://doi.org/10.3917/cdle.022.0083>
- Goffman, E. (1963). *Stigma. Notes on the management of spoiled identity*. New York, NY : Simon & Schuster.
- Gorman, A. (1985), La neutralité vue sous l'angle de l'E.N.D.R. Dans A. Blanchet (dir.), *L'Entretien dans les sciences sociales* (p. 149-182). Paris, France : Dunod.
- Gregory A., Skiba, R. et Noguera, P. (2010). The achievement gap and the discipline gap: Two sides of the same coin. *Educational Researcher*, 39(1), 59-68. Repéré à <http://doi.org/10.3102/0013189X09357621>
- Grignon, C. et Passeron, J. C. (1989). *Le savant et le populaire : misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*. Paris, France : Seuil.
- Grimault-Leprince, A. (2007). *Les exclusions de cours au collège. Les effets du contexte local et des représentations enseignantes des élèves*. Communication présentée au congrès international de l'AREF à Strasbourg, France. Repéré à http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Agnes_GRI MAULT-LEPRINCE_214.pdf
- Hughes, E. C. (1996). *Le regard sociologique : essais choisis* (textes présentés et choisis par J. M. Chapoulié). Paris, France : Édition de l'EHESS.
- Inspection Générale de l'Éducation Nationale (IGEN). (2013). *Agir contre le décrochage scolaire : alliance éducative et approche pédagogique repensée* [Rapport]. Repéré à <https://www.education.gouv.fr/cid74730/agir-contre-le-decrochage-scolaire-alliance-educative-et-approche-pedagogique-repensee.html>
- Kaufmann, J. C. (2016). *L'entretien compréhensif* (4^e éd.). Paris, France : Armand Colin.
- Kelly, J. et Pohl, B. (2018). Using structured positive and negative reinforcement to change student behavior in educational settings in order to achieve student academic success. *Multidisciplinary Journal for Education, Social and Technological Sciences*, 5(1), 17-29. Repéré à <https://doi.org/10.4995/muse.2018.6370>
- Levinas, E. (1990). *Totalité et infini : essai sur l'extériorité*. Paris, France : Librairie générale française.
- Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (2005). Repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT00000809647>
- Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (2013). Repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT00002767984&categorieLien=id>
- Lorcerie, F. (2003). *L'école et le défi ethnique : éducation et intégration*. Issy-les-Moulineaux, France : INRP ESF éditeur.
- Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer*. Paris, France : ESF éditeur.
- Merle, P. (2017). *La démocratisation de l'enseignement* (3^e éd.). Paris, France : La Découverte.
- Millet, M. et Thin, D. (2007). Le classement par corps. Les écarts au corps scolaire comme indice de « déviance » scolaire. *Sociétés et jeunesse en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*, 3. Repéré à <http://journals.openedition.org/sejed/373>
- Ministère de l'Éducation Nationale (MEN). (2000). *Le règlement intérieur dans les EPLE* [circulaire du 11 juillet 2000 C. n°2000-106 du 11-7-2000. NOR : MENE0001707C RLR : 520-0 MEN-DESCO B4 et B6-DAJ]. Repéré à <https://www.education.gouv.fr/bo/2000/special8/regl.html>
- Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) (2014). *Application de la règle, mesures de prévention et sanctions* [circulaire n°2014-059 du 27-5-2014, NOR : MENE1406107C MENESR-DGESCO B3-3]. Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=79279
- Moignard, B. (2015). Les exclusions temporaires des collégiens en France. Une routine punitive. *International Journal of Violence and Schools*, 15, 119-141. Repéré à <http://www.ijvs.org/3-6218-International-Journal-of-Violence-and-Schools-Journal-International-sur-la-Violence-et-l-Ecole.php>
- Moignard, B et Rubi, S. (2013). Des dispositifs pour les élèves perturbateurs : les collèges à l'heure de la sous-traitance? *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 47-60. Repéré à <https://doi.org/10.3917/cdle.036.0047>

L'exclusion ponctuelle de cours dans l'enseignement secondaire français

Moignard, B. et Ouafki, M. (2015). Des élèves à la porte. Les nouvelles frontières de la prise en charge des élèves « perturbateurs ». Dans P. Rayou (dir.), *Aux frontières de l'école. Institutions, acteurs et objets* (p. 40-107). Paris, France : PUV.

Mons, N. (2016). *Inégalités sociales et migratoires : comment l'école amplifie-t-elle les inégalités?* [Rapport scientifique CNESCO]. Repéré à <http://www.cnesco.fr/fr/inegalites-sociales/>

Montessori, M. (1958). *Pédagogie infantine. La maison des enfants*, Paris, France : Desclée de Brouwer.

Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux* [N° ED.94/WS/18]. Repéré à https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre

Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2005). *Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à « l'Éducation Pour Tous »* [N° ED2004/WS/45(Fr)]. Repéré à https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224_fre

Payet, J.-P. (2016). Observer les mondes scolaires disqualifiés. Dans J.-P. Payet (dir.), *Ethnographie de l'école* (p. 59-78). Rennes, France : PUR.

Payet, J.-P. (1997a). *Collèges de banlieue : ethnographie d'un monde scolaire*. Paris, France : Armand Colin.

Payet, J.-P. (1997b). Le « sale boulot » : Division morale du travail dans un collège en banlieue. *Les annales de la recherche urbaine*, 75, 19-31. Repéré à <http://doi.org/10.3406/aru.1997.2089>

Picquenot, A. et Vitali, C. (2007). *De la vie scolaire à la vie de l'élève*. Dijon, France : SCEREN-CRDP Bourgogne.

Prairat, E. (2011). *La sanction en éducation*. Paris, France : PUF.

Prairat, E. (1994). *Éduquer et punir, généalogie du discours psychologique*. Nancy, France : PUN.

Prost, A. (1986). *L'enseignement s'est-il démocratisé? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980*, Paris, France : PUF.

Rosenberg, M. B. (2017). *Enseigner avec bienveillance : instaurer une entente mutuelle entre élèves et enseignants* (traduit par F. Baut-Carliet et A. Bourrit). Genève, Suisse : Jouvence.

Rousseau, N., Bergeron, G. et Vienneau, R. (2013). L'inclusion scolaire pour gérer la diversité. Des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35(1), 71-90.

Roy, D. (2006). *Un sociologue à l'usine : textes essentiels pour la sociologie du travail* (traduit par J.-P. Briand et J.-M. Chapoulie). Paris, France : La Découverte.

Rubi, S. (2015). Les déviances des « crapuleuses ». *Idées économiques et sociales*, 181(3), 3239. Repéré à <https://doi.org/10.3917/idee.181.0032>

Sembel, N. (2015). Normativité scolaire, conformisme et déviance. Dans M. Boucher (dir.), *Enquêter sur les déviances et la délinquance. Enjeux scientifiques et déontologiques* (p. 75-93). Paris, France : L'Harmattan.

Simmel, G. (1999). *Sociologie. Études sur les formes de socialisation* (traduit par L. Deroche-Gurcel et S. Muller). Paris, France : PUF.

Skiba, R. et Losen, D. (2016). From reaction to prevention: Turning the page on school discipline. *American Educator*, 39(4), 4-11.

Strauss, A. (1992). *La trame de la négociation* (textes choisis et présentés par I. Basazanger). Paris, France : L'Harmattan.

Tardif, M. et Levasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif : une perspective nord-américaine*. Paris, France : PUF.

Vermersch, P. (2014). *L'entretien d'explicitation* (8^e éd. augmentée). Paris, France : ESF éditeur.

Woods, P. (1997). Les stratégies de survie des enseignants. Dans J.-C. Forquin (dir.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques* (p. 271-292). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.

Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris, France : Armand Colin.

Zaffran, J. (2012). Le collège unique est-il (vraiment) un maillon faible? *Sociologies pratiques*, 25(2), 99-109. Repéré à <https://doi.org/10.3917/sopr.025.0099>

Zay, D. (2012). *L'éducation inclusive : une réponse à l'échec scolaire?* Paris, France : L'Harmattan.

JULIEN GARRIC est doctorant à Aix-Marseille Université (AMU) en sciences de l'éducation, associé au laboratoire ADEF (apprentissage, didactique, évaluation, formation). Il est enseignant à l'INSPE (institut national supérieur du professorat et de l'éducation) d'AMU pour les futurs enseignants et conseillers principaux d'éducation. Ses recherches portent sur l'éducation prioritaire, les punitions scolaires et l'éducation inclusive. julien.garric@univ-amu.fr

JULIEN GARRIC is a doctoral student in educational studies at the Aix-Marseille University (AMU) and is associated with the laboratory ADEF (learning, didactic, evaluation, training). He teaches at the AMU INSPE (national higher institute of teaching and education) for future teachers and guidance counselors. His research focuses on priority education, school punishment, and inclusive education. julien.garric@univ-amu.fr