

Exclusions ponctuelles de cours et décrochage scolaire :

Le travail relationnel des enseignants pour une école inclusive

Julien Garric
Laboratoire ADEF
(Apprentissage Didactique enseignement et Formation)
Équipe CLAEF
(Clinique de l'Activité en Enseignement et Formation)

Introduction

L'exclusion ponctuelle de cours est une punition qui s'inscrit dans le contexte de la division du travail éducatif (Tardif & Levasseur, 2010) dans l'enseignement secondaire français (Payet, 1997b). La méritocratie républicaine (Baudelot & Establet, 2009) peut induire une hiérarchisation des élèves (Terrail, 2002) les plus éloignés de la forme scolaire étant renvoyés vers les « vies scolaires », services annexes des établissements, gérés par les conseillers principaux d'éducation (CPE) et les assistants d'éducation (AED) (Vitali, 2015). Face à la multiplication des désordres scolaires (Barrère, 2002), la gestion de la discipline prend de plus en plus de place dans les préoccupations des enseignants. La mise à l'écart des responsables de ces incidents apparaît alors comme une mesure efficace.

D'un point de vue réglementaire, l'exclusion ponctuelle de cours bénéficie d'un statut ambigu : il s'agit d'une punition qui apparaît comme telle dans les règlements intérieurs des établissements. Elle est cependant accompagnée, dans les textes officiels, d'une série de restrictions : elle doit rester « exceptionnelle » (MEN, 2000 ; 2011), en cas de manquement grave (MEN, 2000) de violence ou de mise en danger (Ministère de l'Instruction publique, 1890). Si l'on note une évolution puisque les textes de 2011 (MEN, 2011) sont moins contraignants, les différents termes attachés à cette mesure persistent chez les acteurs de terrain : violence, mise en danger, caractère exceptionnel, manquements graves.

L'institution développe vis-à-vis de cette pratique un discours stigmatisant. Le rapport de l'inspection générale (2013) relie cette pratique au décrochage scolaire : « *tout ce qui met l'élève en dehors de la classe et de l'établissement l'engage dans un processus d'absentéisme et de décrochage d'autant que certains de ces exclus en font des stratégies d'évitement scolaire* » (IGEN, 2013), en renvoyant les enseignants à leur responsabilité légale : « *l'usage abusif de l'exclusion est un manquement à une obligation légale* » (IGEN, 2013) . De la même manière, le rapport du CNESECO (Mons, 2016) associe cette mesure à des logiques de désaffiliation, génératrices d'inégalités : « *tant dans l'éducation prioritaire qu'en lycée professionnel (...) les temps d'apprentissage sont plus encore réduits par les pratiques d'exclusion des cours des élèves jugés perturbateurs* ». Cependant, l'évaluation de cette punition, de son ampleur et de sa participation effective au décrochage reste de l'ordre de l'intuition. Si le dénombrement des décrocheurs est devenu un élément central du diagnostic des systèmes éducatifs européens (Eurostat, 2018), avec des objectifs chiffrés de diminution du phénomène (Stratégie Europe, 2020), si les exclusions temporaires ou définitives font l'objet d'un contrôle et d'une quantification précise par les autorités académiques, les exclusions de cours restent des mesures internes. Les constats sur le terrain font apparaître de grandes disparités en fonction des

établissements, aucun recensement du phénomène n'est produit officiellement par l'éducation nationale. Cette pratique reste opaque et peu étudiée (E. Douat, 2016; Grimault-Leprince, 2007). Si elle peut provoquer des réactions de rejet parfois violentes de la part des cadres de l'éducation nationale, qualifiée de « scandale » par un inspecteur général (Bargas, 2014), elle reste tolérée dans les faits.

Dans le cadre de notre thèse de doctorat, nous observons et analysons les exclusions de cours dans une étude de microsociologie, afin d'établir un lien potentiel entre cette punition routinisée et des processus de mise à l'écart de la scolarité qui mèneraient au décrochage. Nous nous appuyons pour cela sur le cadre théorique de l'école de Chicago : les apports d'Howard Becker (1963) et d'Erving Goffman (1975) à la théorie de l'étiquetage ainsi que sur l'usage de l'observation participante dans les travaux de Peter Woods (1990) et Jean-Paul Payet (1997a). Cette thèse s'inscrit à la suite des recherches menées sur la construction de la déviance scolaire proposées par Etienne Douat (2005), Benjamin Moignard (2006), Sylvie Ayrat (2009) ou Stéphanie Rubi (2003).

Nous contrerons comment, dans le contexte de collèges de l'éducation prioritaire où les désordres scolaires et leur gestion constituent la préoccupation centrale de l'activité des adultes, les personnels contribuent par une pratique routinisée de l'exclusion ponctuelle de cours, à la construction de la déviance scolaire, et comment en mettant à l'écart une petite minorité des élèves, ils favorisent le décrochage de la population scolaire la plus fragile.

Nous présenterons d'abord en quoi l'interactionnisme symbolique adapté à l'éducation offre une grille de lecture pertinente pour la compréhension des phénomènes d'indiscipline. Nous exposerons ensuite la nature du terrain et la méthodologie de recherche adoptés, ce qui nous permettra de décrire et d'analyser les pratiques enseignantes de mise à l'écart dans les établissements du secondaire, dans la perspective d'une formation initiale favorisant une école inclusive.

La construction de la déviance scolaire

Relation éducative et violence

A la fin du XIX^{ème}, Emile Durkheim décrit la relation éducative comme potentielle violente : « *toutes les fois que deux populations, deux groupes d'individus mais de culture inégale, se trouvent en contacts suivis, certains sentiments se développent qui incitent le groupe le plus cultivé ou se croyant tel à violenter l'autre* » (2006). Il établit un parallèle entre le rapport de domination qui se joue dans les écoles et celui qui existe dans les territoires colonisés. Il y a pour Durkheim, « *dans les conditions mêmes de la vie scolaire, quelque chose qui incline à la discipline violente* » (2006). Dans les années trente, le sociologue américain Willard Waller montrera comment l'élève en échec devient un ennemi pour l'enseignant (1932). Everett Hughes insiste quant à lui sur le risque de violence induit par l'interaction entre l'enseignant et les élèves : « *la discipline nécessaire à l'ordre et au calme que réclame le travail dans une salle de classe peut facilement se changer en quelque chose qui, aux yeux des enfants, est pervers et cruel* » (1996). On pourrait actualiser les réflexions menées par Janus Korczak autour de la violence faite aux enfants dans le rapport éducatif (1979), en montrant comment la population adolescente est minorisée dans des perspectives « d'âgisme » et, dans le contexte de l'éducation prioritaire, dans des discriminations intersectionnelles (Crenshaw, 2005) où s'additionnent les discriminations de classe, d'âge, de genre et d'ethnie.

Théorie de l'étiquetage

Howard Becker (1963) renverse les perspectives d'une déviance essentialisée pour montrer comment la déviance est une construction sociale, induite par l'étiquetage des individus (*labelling*) : « *les groupes sociaux créent 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). Cet étiquetage va participer à l'exclusion dans un processus de minorisation qui amène l'individu à se conformer

à la sous-culture du groupe de déviants. L'école est un de ces lieux qui induisent des « contacts mixtes » (Goffman, 1975), un lieu où sont confrontés de manière forcée, des populations normales et d'autres stigmatisées : « *c'est lorsque les normaux et stigmatisés viennent à se trouver matériellement en présence les uns des autres, et surtout s'ils s'efforcent de soutenir conjointement une conversation, qu'à lieu l'un des scènes primitives de la sociologie ; car c'est bien souvent à ce moment-là que les deux parties se voient contraintes d'affronter directement les causes et les effets du stigmat.* » (Goffman, 1975). Les établissements scolaires confrontent des groupes sociaux inscrits dans des rapports de domination et amenés à interagir quotidiennement. La dissymétrie de cette relation, inscrite dans les principes même du rapport éducatif, provoque irrémédiablement des antagonismes violents. Bourdieu affirme que « *les établissements scolaires du secondaire rapprochent des gens que tout sépare, les obligeant à cohabiter soit dans l'ignorance, soit dans l'incompréhension mutuelle, soit dans le conflit, latent ou déclaré, avec toutes les souffrances qui en résultent* » (1993). L'ordre scolaire est un ordre négocié : les interactions entre les adultes et les adolescents dépendant des perspectives des enseignants, de leurs attentes vis-à-vis des élèves. On distinguera avec Peter Woods (1990) des enseignants « *provocateurs de déviance* » qui essentialisent la déviance, considérant l'élève déviant comme un être amoral qu'il convient de faire entrer dans la norme et des enseignants « *isolateurs de déviance* » qui envisagent la déviance scolaire comme une production sociale. Ces perspectives différenciées, ces attentes par rapport aux élèves et à leur comportement potentiel, en particulier dans des établissements fortement ségrégués (Audren, 2015) et ethnicisés (Lorcerie, 2003) provoquent des phénomènes d'étiquetage et d'auto-étiquetage (Lacaze, 2008), dans une logique de confrontation violente.

L'enseignant, entrepreneur de moral inconcevable ?

Cependant, la difficulté à concevoir l'enseignant comme producteur de la déviance persiste. La participation des enseignants à la construction des comportements problématiques reste difficile à accepter : l'existence a priori des désordres scolaires, en particulier dans les classes de l'éducation prioritaire, est un véritable postulat, un « allant de soi » pour les acteurs éducatifs, qui n'est jamais interrogé. Lorsque Becker parle des entrepreneurs de morale, individus chargés de définir les normes à suivre et de les faire appliquer (1963) il illustre son propos par des professions telles que les policiers ou des groupes de pression réactionnaires. Quand il s'agit pour lui d'enquêter sur les enseignants, il observe leurs stratégies de carrière, mais ne peut pas les faire entrer dans la logique de la théorie de l'étiquetage. De même, alors que Bourdieu décrit clairement les dispositifs institutionnels par lesquels l'école produit de l'exclusion (Bourdieu & Passeron, 1970), il devient incapable, lorsqu'il s'agit d'observer des acteurs dans des milieux socialement disqualifiés, de mettre à jour les processus de domination qui déterminent les interactions entre les enseignants et les élèves. Le fait d'adopter une attitude compréhensive par rapport aux enseignants exerçant en éducation prioritaire (Bourdieu, 1993) le pousse à renvoyer les acteurs du drame social « dos à dos » en évoquant des points de vue irréconciliables « *sans compromis possibles* » et « *également fondés en raison sociale* ». Des études récentes s'appuient pourtant sur les apports de la théorie de l'étiquetage pour analyser la participation des enseignants à la construction des phénomènes de violence (Moignard, 2006), d'absentéisme (É. Douat, 2005), ou de comportements genrés (Ayrat, 2009; Rubi, 2003). Nous souhaitons adopter une telle perspective, permettant de mettre à jour dans une étude qualitative, les processus d'étiquetage à l'œuvre dans la pratique de l'exclusion de cours et comment cet étiquetage participe à la construction du décrochage scolaire.

Méthodologie

Ma recherche se propose de croiser les données collectées dans trois collèges de l'éducation prioritaire renforcée, situés dans un secteur urbain dégradé d'une grande métropole du sud de la France, dans un quartier désigné comme étant l'un des plus pauvres d'Europe. Le recueil des données repose sur des entretiens semi-directifs réalisés auprès des enseignant.e.s, des CPE, des AED et des principa.les.ux. Un total de 70 entretiens a été réalisé sur les trois collèges. Les grilles

d'entretien, distinctes pour chacun des corps de métiers, interrogent les acteurs sur leurs pratiques et leurs représentations par rapport à la discipline et à l'exclusion de cours. Ces entretiens sont complétés par des observations en classe et dans les espaces de vie scolaire. Ces observations permettent de construire la narration d'incidents en croisant les données collectées. Les incidents qui constituent le désordre scolaire apparaissent comme un récit particulier, qui émerge au cœur des entretiens, sur un rythme et une logique différente du reste de l'interaction. Ces récits sont complétés par l'observation directe : soit que l'incident ait été observé, soit qu'un incident du même type ait été observé. L'écriture des « scènes du drame social du travail éducatif », en référence au terme social drama work employé par Hughes (1996), est constituée de notes prises lors de ces observations, et sur des enregistrements réalisés dans les classes et lors des entretiens d'accueil par les CPE des élèves exclus.

Résultats

Nous avons, au cours de notre enquête, pu observer et recenser une très grande variété de pratiques punitives. La liste de ces punitions utilisées par les enseignants dans ces trois collèges montre une intériorisation des processus punitifs recensés par Eirick Prairat entre les XVIème et XIXème siècle (1994). Si les châtiments corporels ont disparu et les coups portés par les enseignants sur les élèves relèvent de l'exceptionnel, les pratiques d'humiliation, décrites comme telles, les désignations d'élèves en faute, les pensums, sont quotidiens. Dans le domaine de la mise à l'écart du groupe, une très grande variété de pratiques a été observée : mise en à l'écart dans la salle de classe, face au mur, dos aux autres élèves, avec ou sans travail, élèves sortis de l'activité recopiant des lignes ou placés devant un poste informatique, élèves mis « au coin », élèves mis à un bureau devant la porte ouverte de la classe, élèves placés devant la porte fermée, avec ou sans surveillance, élèves enfermés dans un espace grillagé désigné comme étant une prison, élèves envoyés dans la salle de classe voisine, élèves envoyés à la vie scolaire. Le dénombrement des exclusions de cours n'est pas fiable d'un point de vue statistique : d'une part seules les exclusions « officielles » sont recensées, ce qui exclut les « mises à la porte » provisoires ou définitives, les « échanges » d'élèves d'une porte à l'autre. D'autre part, de l'aveu des CPE, certaines exclusions ne sont pas recensées (en fonction des établissements et de l'importance du flux des exclus) : celles qui ne sont pas considérées comme des exclusions par les enseignants, ce qui est source de conflits entre les enseignants et les vies scolaires. C'est le cas par exemple des élèves arrivant en retard (plusieurs à chaque heure dans deux de ces collèges) c'est le cas aussi des élèves qui ne sont « plus acceptés » en classe avant qu'ils n'aient présenté des excuses à leur professeur.e., que leurs parents aient été convoqués, ou qu'une sanction ait été prononcée par la direction. Cependant, les chiffres fournis permettent d'établir des tendances qui confirment les éléments observés ou exprimés lors des entretiens. On peut ainsi catégoriser les enseignants en fonction de leurs pratiques : une minorité (3 à 5 par établissements) exclut des élèves très régulièrement : au moins un par heure, parfois plusieurs (certains de ces enseignants renvoyant systématiquement à la vie scolaire un à trois élèves arrivés en retard). On trouve dans cette catégorie des enseignants débutants qui ne s'en sortent pas, mais aussi autant d'enseignants confirmés qui ont intégré cette pratique dans leur routine (« *pour moi ça relève du même ordre que de mettre en place mon tableau, avoir fait mes photocopies, proposer un environnement de travail propice au plus grand nombre* » enseignante de mathématique experte). Une minorité équivalente n'exclut jamais d'élèves, principalement des enseignants experts, mais aussi des T1 (titulaires pour leur première année) et de jeunes enseignants. Ces enseignants rejettent par principe l'exclusion : certains depuis le début de leur carrière (« *j'ai jamais eu souvenir d'avoir viré des gamins, depuis le début, depuis quand j'ai commencé j'avais 25 balais, donc y a un bout d'temps* » enseignant expert de mathématique « : « *j'veux vraiment pas... j'suis pas du tout du tout pour l'exclusion... j'trouve que c'est un ... très mauvais système...* » enseignante débutante de français), d'autres en ayant rationalisé un pratique inclusive au fur et à mesure de leurs expériences. Enfin, la très grande majorité des enseignants exclut des élèves exceptionnellement, mais revendiquent, dans le cadre de leur liberté pédagogique, la possibilité d'exclure sans

contrainte. Les quelques-uns qui excluent très régulièrement excluent la moitié de ces élèves. Les renvois se focalisent sur quelques-uns puisque, dans chaque établissement, un tiers de ces exclusions concernent quatre à six élèves. Ces élèves sont amenés à rejoindre à terme les dispositifs relais, dispositifs institutionnalisant le décrochage scolaire (Barrère, 2013; Garnier, 2016) ou à être exclus par conseil de discipline. Enfin, dans les trois collèges, les élèves exclus sont très majoritairement des garçons (deux tiers des exclus dans chacun des collèges). Ces éléments nous permettent de relever la corrélation entre l'exclusion ponctuelle de cours et le décrochage scolaire, nous allons à présent voir comment se pratique l'exclusion de cours et la manière dont elle contribue à la fabrique des déviances scolaires.

Comment on apprend à exclure

Les représentations que les jeunes enseignants se font de leur métier reposent sur des projections fantasmées, souvent associées à un héritage familial qui conforte l'aspect mythique de l'enseignement : « *on m'a raconté que je faisais cours à mes peluches quand j'avais trois ans. J'ai une maman institutrice et j'ai toujours beaucoup aimé l'école, j'ai toujours été très scolaire, j'ai toujours aimé apprendre des choses et j'aime partager les choses que je sais d'une manière générale* » (enseignante débutante de français). Ces images d'Épinal se heurtent à l'appréhension développée par les débutants par rapport à l'éducation prioritaire : « *moi j'pensais qu'j'avais avoir des élèves qui qui montent sur les tables euh, enfin voilà, j'attendais à ça REP+. Oui violence, moi pour être honnête, j'avais peur des violences physiques quoi, plus que verbales...* » (enseignant débutant de sciences) ou encore « *c'est toujours, moi c'est la menace physique qui m'fait peur... le quartier dangereux qui me... qui m'fait très peur... alors ça, ça c'est un poids pour moi d'aller au travail dans ces conditions euh...* » (enseignante débutante de français).

Le contact avec les élèves issus des milieux populaires va conforter les craintes des jeunes enseignants. Souvent, c'est une expérience vécue et racontée comme traumatisante qui est l'expérience fondatrice déterminant la qualité des interactions avec les élèves de REP+ : « *c'est un élève en quatrième qui en croisant l'autre prof de physique chimie euh... lui a dit alors le nouveau prof s'il continue je vais lui balancer des produits chimiques sur euh, la figure... là par contre, j'ai, pour être honnête, j'étais pas serein quoi, c'est surtout pour aller, pour prendre le métro, surtout, j'l'ai croisé une fois dans la rue, il habite pas dans l'quartier, en fait, le type, mais oui non j'étais pas serein...* » (enseignant de sciences débutant) ou encore « *l'année dernière j'ai eu un problème avec une de mes classes ... un problème qu'y a duré toute l'année, c'était que y avait des élèves qu'y essayaient dans mon dos de faire comme si ils me touchaient les fesses . Donc ils mettaient leurs mains au niveau d'mes fesses, ils attendaient qu'je marche pour euh... faire semblant d'me les toucher ou même des fois qu'je pense qui voulaient le faire* » (enseignante débutante de français). Ces craintes et ces expériences à travers lesquelles les jeunes enseignants se sentent attaqués par rapport à leur intégrité physique, engendrent une posture violente en réaction, les témoignages se teintant d'un langage martial : « *ça fait partie des munitions qu'on a : tu vois comme j'te dis, on a... on est bien armés hein, le gilet, baudrier, euh, la cheville (il montre un couteau virtuellement attaché à sa cheville) tout ça, on a un vrai arsenal* » (jeune enseignant d'histoire) le rapport d'interaction aux élèves étant conçu comme un rapport de force : « *ça s'passe beaucoup mieux, que l'année dernière euh.... j'me suis... j'me suis rendue plus forte j'dirais... et ... (...) par rapport aux élèves et à leurs attaques...* » (enseignante débutante de français).

Le processus d'affiliation des jeunes enseignants au groupe de ceux qui excluent des élèves est un processus extrêmement efficace qui repose sur un apprentissage entre pairs. Cet enrôlement est favorisé par la mise en danger perçue par les débutants et par une formation initiale considérée comme défailante. Les néo titulaires affirment que la formation qui leur est dispensée ne les prépare pas à la prise en charge des classes de l'éducation prioritaire. Cette formation est vécue comme décalée par rapport à la violence des interactions avec les élèves : « *on avait une prof à l'ESPE qui nous expliquait comment gérer les élèves avec des gestes ritualisés : elle était au lycée M. (un lycée bourgeois de centre-ville) et elle devait pas avoir vu de classes de REP depuis longtemps ou alors jamais... et moi*

pendant ce temps j'avais un élève qui se branlait sous la table pendant mes cours alors les gestes ritualisés (rires...) » (enseignante débutante de français). Les formateurs apparaissent en décalage avec les préoccupations des T1, focalisées sur la prise en charge des problèmes de discipline. Lorsque l'exclusion est évoquée dans ce contexte, c'est sur le registre de l'injonction culpabilisante, que les enseignants retrouvent dans le discours de leur hiérarchie produisant des règles arbitraires sans avoir conscience de la violence qui existe en classe : *« là par exemple, sur nos fiches d'exclusion, y a marqué... déjà le titre c'est fiche exceptionnelle d'exclusion de cours... l'air de dire, vous sortez trop les élèves de classe et y a un rappel à la loi dessus.... Mais c'était le même discours à l'ESPE... on nous en a parlé et de manière très manichéenne : l'exclusion c'est pas bien ! »* (enseignante débutante de français).

C'est alors les plus anciens de l'établissement qui vont apprendre la pratique aux plus jeunes : *« 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 dans ce cas-là... »* (professeur d'histoire expert).

De ce point de vue, de jeunes enseignants qui sont a priori contre toutes formes d'exclusion s'y mettent parce qu'ils se sentent démunis (mal formés) et abandonnés (mal accompagnés). La formation par les pairs, l'affiliation au groupe de « ceux qui excluent » se fait par l'exemple. Le processus d'affiliation au groupe de ceux qui excluent est ainsi extrêmement efficace, d'autant plus que les débutants s'identifient à leurs pairs qui eux, s'en sortent très bien avec les élèves les plus difficile. Les plus jeunes entrent ainsi dans une pratique dont ils vont par la suite avoir beaucoup de mal à se défaire.

La carrière d'élève déviant

Le processus d'étiquetage se produit avant même que l'élève ne rentre en sixième : les élèves « à problème » sont désignés lors de la constitution des classes à partir des informations données par les enseignants des écoles primaires. Cette répartition va catégoriser les élèves en identifiant les stigmates dont ils sont porteurs. Les enseignant.e.s ont assimilé les attributs scientifiques qui peuvent être accolés aux difficultés des élèves : ce repérage de symptômes permet d'essentialiser les difficultés et en particulier celles de comportement en catégorisant les verdicts scolaires par l'emploi de vocabulaire « psychologisant » ou « médicalisant ». *« les professeurs des écoles n'ont pas toujours rempli les synthèses... alors après je comprends que ça soit compliqué, nous-même 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 »* (professeure de français experte).

L'exclusion de cours permet alors de mettre à part ces élèves pour protéger le reste du groupe. La mise à l'écart de ces élèves est un processus nécessaire pour « sauver le groupe ». Les enseignants évoquent alors de façon unanime les 2% d'élèves « inéducables » : *« l'élève qui vraiment est dans un état qui lui permet pas de... Qui perturbe la classe, (...) il faut le sortir, il faut sauver la classe... Voilà, il faut que le cours continue, celui-là je l'exclue »* (enseignante experte de langue).

Ces quelques élèves se retrouvent alors exclus, parfois même avant d'entrer en classe : le phénomène d'étiquetage induit des comportements récurrents chez ses élèves, qui seront par la suite pris en charge par les vies scolaires. Les élèves assimilent très rapidement les comportements qui leur permettent d'échapper aux contraintes de la forme scolaire : arriver quelques minutes en retard à la porte de la classe par exemple, donne une bonne excuse à l'enseignant pour refuser l'élève. L'exclusion de cours est alors prononcée d'un « commun accord » : l'enseignant préférant éviter de prendre en charge un élève potentiellement perturbateur, l'élève préférant rejoindre la vie scolaire. Les CPE s'occupent alors de ces élèves en fonction de l'avancée dans leur carrière déviante, catégorisant ce qu'ils ne connaissent pas (sous-entendu ceux qui n'ont pas de « casier ») et ceux qu'ils connaissent. Les élèves se divisent en deux catégories : *« 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... là, aujourd'hui, vous êtes du côté de ceux qui passent du temps dans mon bureau... le bon côté c'est celui de ceux qui passent du temps en classe... »* (un des CPE). Ces élèves, exclus de classe, renvoyés en permanence, exclus à nouveau de permanence et placés dans des espaces précaires, inadaptés, font ici l'apprentissage d'un espace-

temps peuplé par l'ennui et l'inactivité. Patientant devant un bureau, ils assistent « invisibles » aux échanges quotidiens entre les adultes. Ils font dans ces entre-deux une expérience paradoxale du rapport à l'adulte : trouvant un lien affectif avec ceux-là même qui entérinent définitivement leur étiquetage.

Discussion

Déviance des élèves, déviance des adultes

La question de recherche que nous nous posons au départ concernait la construction de la déviance des élèves. Nous avons effectivement pu observer comment ceux-ci étaient amenés à être étiquetés, minorisés dans les établissements et comment cet étiquetage participait à un apprentissage de comportements déviants dans les interactions avec les enseignants. À terme, l'éloignement systématisé que provoque cette affiliation à la culture déviante les écarte des apprentissages et du quotidien des classes pour les installer dans le décrochage. Ils rejoignent alors les dispositifs qui institutionnalisent ce décrochage, ou font l'objet de conseils de discipline. Cependant nous avons pu voir aussi que les enseignants, dans ces interactions, entraînent dans une pratique déviante. Leur gestion des désordres scolaires est stigmatisée par leur hiérarchie, ils vont alors être initiés par les enseignants chevronnés et *apprendre* à exclure, soit en invisibilisant leur pratique (exclusion dans la salle de classe adjacente à la leur, mise à la porte sans passage par la vie scolaire), soit dans un accord tacite avec les vies scolaires. Ils s'affilient ainsi à une pratique punitive déviante. La caractéristique de la déviance secondaire, c'est qu'elle apparaît comme un tunnel à sens unique : une fois l'individu affilié au groupe de déviant, il est difficile d'en sortir : « *N'empêche que c'est tellement confortable, j'imagine, de virer les deux plus chiantes à chaque heure et de travailler avec les autres que forcément c'est un truc tu dis : 'ouais mais attend, 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 et faire des efforts pour encore trouver des stratégies alors que ce que j'ai trouvé là ça fonctionne bien'* » (enseignant expert de mathématique).

L'entrée dans cette routine qui favorise le décrochage des élèves va dépendre des représentations intimes que les enseignants se font de leur l'activité. À travers le concept de « sale boulot », Jean-Paul Payet a décrit comment les enseignants, par l'exclusion, pouvaient se décharger de la part indigne de leur activité sur les vies scolaire (1997b). Cette notion a d'abord été théorisée par Everett Hughes (1996) : ce sont les représentations personnelles des aspects nobles et indignes qui vont déterminer la nature de l'activité enseignante. Ces perspectives sont à rattacher à la catégorisation établie par Peter Woods entre les provocateurs de déviance et d'isolateurs de déviance (1990), la qualité des interactions des enseignants étant déterminée par leurs attentes, leurs perspectives vis-à-vis des élèves. La question de l'efficacité doit être interrogée en fonction de ces perspectives. Si dans le processus de freinage dans l'industrie décrit par Donald Roy (2006), les ouvriers redéfinissaient leur pratique dans un souci d'efficacité, en contournant des injonctions considérées comme inefficaces, dans le cadre des métiers de service, le fait d'accepter ou pas le sale boulot, dépend d'une redéfinition des objectifs : « *ils n'acceptent pas complètement la définition qui leur est imposée d'en haut, mais élaborent leur propre définition en communiquant avec leurs pairs et en interagissant avec les populations qu'ils servent, supervisent ou traitent.* » (Hughes, 1996). L'activité des enseignants s'inscrit ainsi dans un constant « débat de norme » « *elle peut aider à documenter la dimension la plus intime du travail en incitant à porter le regard sur ce qui vaut pour le travailleur dans son activité la plus concrète, telle qu'il l'accomplit ou souhaiterait l'accomplir.* » (Bidet & Vatin, 2016). Mais si la norme adoptée par l'enseignant repose sur la nécessité de « sauver le groupe » en mettant à part la minorité inadaptée, l'efficacité de l'activité participera alors au décrochage de ces élèves les plus éloignés de la forme scolaire. Cette catégorisation des représentations peut aussi être rattachée à l'attitude décrite par Goffman entre ceux qui cherchent les contacts avec les populations stigmatisées ceux qu'il appelle « les initiés » qui « *se voient ainsi attribuer une certaine admission, une sorte de participation honorifique au clan* » et ceux qui les rejettent violemment avec la peur de la contagion du stigmate (Goffman, 1975).

Certains enseignants acceptant la part indigne de leur activité, y trouvant même une véritable valorisation sociale dans une forme de retournement du stigmaté : « *C'est une raison de vivre, ben ça le matin, je pense faire du bien entre guillemets j'y trouve une utilité sociale et parce que c'est vivant et que ça m'éclate... ce que je vis ici, c'est une ouverture incroyable... j'ai vraiment l'impression de mieux vivre le monde, on est un peu les ouvriers d'une certaine forme d'éducation et d'instruction, ça ça m'fait bien marrer...* » (jeune enseignant de sciences) quand d'autres refusent cette part indigne, ce « sale boulot » dont les familles, et plus largement la société se déchargent sur eux : « *ce genre de public là, c'est pas ce que je recherche dans la vie parce que je suis beaucoup trop exigeante pour avec l'impression j'veux dire de m'contenter qu'y est que deux ou trois élèves avec qui j'vais pouvoir faire quelque chose ça m'apporte pas assez* » (enseignante débutante de français).

Ainsi la notion d'inclusion n'est pas acceptée par tous et mise à mal par l'idéologie méritocratique qui place les enseignants dans une perspective de hiérarchisation des élèves. La logique d'efficacité dans la pratique enseignante se discute à partir de ces perspectives différenciées. Si pour certains l'efficacité consiste à favoriser la réussite de tous, pour d'autres, elle consiste à favoriser la réussite d'une majorité adaptée aux normes scolaires et à écarter les autres vers des dispositifs de relégation. Dans l'optique de la formation initiale, cela induit de développer une compétence éthique, nécessaire a priori à l'éducation inclusive (Allan, 2011) reposant sur le postulat d'éducabilité (Meirieu, 2012). Cette compétence, fondée sur une conception non-violente du rapport éducatif, a été observée chez ceux qui, parmi les enseignants, n'excluent jamais d'élèves. Il ne faut cependant pas perdre de vue que cette posture, permettant d'accueillir l'élève avec toutes ses différences, peut être rapidement remis en cause par une expérience du désordre scolaire face à laquelle les jeunes enseignants se trouvent démunis. La compétence éthique, certainement nécessaire a priori à l'inclusion scolaire et à la réussite de tous les élèves, reste fragile face à l'ampleur et à la diversité des gestes de métier à maîtriser par les débutants, en particulier dans le contexte troublé de l'éducation prioritaire.

Bibliographie

- Allan, J. (2011). Responsibility competent: teaching ethics and diversity. *Policy futures in education* 9, n° 1 (2011): 130-37. <https://doi.org/10.2304/pfie.2011.9.1.130>
- Audren, G. (2015). *Géographie de la fragmentation urbaine et territoires scolaires à Marseille*. (Thèse de doctorat) Aix Marseille Université, France.
- Ayral, S. (2009). *La fabrique des garçons : sanctions et genre au collège* (Thèse de doctorat). Université de Bordeaux II, 1970-2013, France.
- Bargas, D. (2014). Le scandale des exclusions ponctuelles de cours. *Administration & 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. <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. <https://doi.org/10.3917/cdle.036.0009>
- Baudelot, C., & Establet, R. (2009). *L'élitisme républicain : l'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Paris : La République des idées Seuil.
- Becker, H. S. (1963). *Outsiders : études de sociologie de la déviance*. (J.-M. Chapoulie & J.-P. Briand, Trad.). Paris : Éditions Métailié.
- Binet, A. & Vatin, F. (2016) Travailler c'est produire : valeur et ordre social. Dans Dujarier, M.-A., Gaudart C., Gillet A., et Lénéel P. (dir.), *L'activité en théories: regards croisés sur le travail*. Collection Travail et activités humaines. Toulouse : Octarès.
- Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde*. Paris : Editions du Seuil.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : les Editions de Minuit.

Crenshaw, K. W. (2005). Cartographies des marges : intersectionnalité, politique de l'identité et violences contre les femmes de couleur. *Cahiers du Genre*, 39(2), 51- 82.

<https://doi.org/10.3917/cdge.039.0051>

Douat, É. (2005). *L'absentéisme scolaire : une étude sociologique* (Thèse de doctorat).

Université Paris Descartes, France.

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.

<https://doi.org/10.3917/esp.166.0031>

Durkheim, É. (2006). *L'Éducation morale*. Paris : Editions Fabert.

Eurostat. (2018). *Early leavers from education and training by sex and labour status*.

Eurostat. Consulté à l'adresse

http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_lfse_14&lang=en

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), 47- 62.

<https://doi.org/10.3917/esp.166.0047>

Goffman, E. (1975). *Stigmate : les usages sociaux des handicaps*. (A. Kihm, Trad.). Paris : Éditions de Minuit.

Grimault-Leprince, A. (2007). Les exclusions temporaires au collège. In *Congrès international AREF*. Strasbourg.

Hughes, E. C. (1996). *Le regard sociologique : essais choisis*. (J.-M. Chapoulie, Éd. et Trad.).

Paris : Édition de l'École des hautes études en sciences sociales.

IGEN (2013). *Agir contre le décrochage scolaire : alliance éducative et approche pédagogique repensée* (IGEN No. 2013- 059). Consulté à l'adresse

http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/64/9/2013-059-rapport-Agir-contre-le-decrochage-scolaire_278649.pdf

Korczak, J. (1979). *Le droit de l'enfant au respect : suivi de Quand je redeviendrai petit Journal du ghetto*. (Z. Bobowicz, Trad.). Paris : R. Laffont.

Lacaze, L. (2008). La théorie de l'étiquetage modifiée, ou l'« analyse stigmatique » revisitée.

Nouvelle revue de psychosociologie, 5(1), 183- 199. <https://doi.org/10.3917/nrp.005.0183>

Lorcerie, F. (2003). *L'école et le défi ethnique : éducation et intégration*. Paris Issy-les-Moulineaux : INRP ESF éd.

Meirieu, P. (2012). *Le choix d'éduquer : éthique et pédagogie*. 11e édition. Collection Pédagogies. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

MEN. PROCÉDURES DISCIPLINAIRES, Pub. L. No. 2000- 620, MENE0001587D NOR (2000).

Consulté à l'adresse <http://www.education.gouv.fr/bo/2000/special8/proced.htm>

MEN. Organisation des procédures disciplinaires dans les collèges, les lycées et les établissements régionaux d'enseignement adapté, mesures de prévention et alternatives

aux sanctions, Pub. L. No. n° 2011-111, MENE1120336C NOR (2011). Consulté à l'adresse

http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=57071

Ministère de l'instruction publique. Arrêté réformant l'enseignement secondaire (1890).

Moignard, B. (2006). *De l'école à la rue : la construction et la structuration des conduites et des pratiques déviantes et délinquantes des adolescents dans et autour de l'école dans les quartiers populaires : une étude comparative entre la France et le Brésil* (Thèse de doctorat).

Université de Bordeaux II, 1970-2013, France.

Mons, N. (2016). *Inégalités sociales et migratoires comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ?* (Rapport scientifique). CNESCO. Consulté à l'adresse

<http://www.cnesco.fr/fr/inegalites-sociales/>

- Payet, J.-P. (1997a). *Collèges de banlieue : ethnographie d'un monde scolaire*. Paris : A. Colin.
- Payet, J.-P. (1997b). Le « sale boulot » : Division morale du travail dans un collège en banlieue. *Les Annales de la Recherche Urbaine*, 19- 31.
- Prairat, E. (1994). *Eduquer et punir : généalogie du discours psychologique*. Nancy : Presses universitaires de Nancy.
- Roy, D. (2006). *Un sociologue à l'usine : textes essentiels pour la sociologie du travail*. (J.P. Briand trad.). Grands repères. Paris : la Découverte, 2006.
- Rubi, S. (2003). *De la loi du plus fort et de l'identité de « crapuleuses » : déviance et délinquance des adolescentes des quartiers populaires* (Thèse de doctorat). Université de Bordeaux II, 1970-2013, France.
- Stratégie Europe 2020. (s. d.). [Text]. Consulté 26 avril 2018, à l'adresse https://ec.europa.eu/info/business-economy-euro/economic-and-fiscal-policy-coordination/eu-economic-governance-monitoring-prevention-correction/european-semester/framework/europe-2020-strategy_en
- Tardif, M., & Levasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif : une perspective nord-américaine*. Paris : Presses universitaires de France.
- Terrail, J.-P. (2002). *De l'inégalité scolaire*. Paris : la Dispute.
- Vitali, C. (2015). *Nouveaux enjeux pour la vie scolaire : mutations et variations*. Vanves : Hachette éducation.
- Waller, W. (1932). *Sociology of teaching*. New York : Russell & russell.
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin.